



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Schreibstrategien Studierender beim Verfassen
wissenschaftlicher Arbeiten in der L2 Deutsch.
Eine empirische Untersuchung“

verfasst von / submitted by

Doris Schneider, 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:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD

Mein DANK gilt all jenen, die mich beim Erstellen dieser Arbeit
– auf so viele unterschiedliche Arten – begleitet und unterstützt
haben:

Herrn Dvorecký danke ich für seine fachliche Unterstützung und
dafür, dass er immer Zeit für mich hatte.

Bei meinen Interviewpartnerinnen bedanke ich mich für ihre
Bereitschaft, an meiner Studie teilzunehmen. Ohne sie hätte ich
diese Arbeit nicht verfassen können.

Besonderer Dank gebührt meinen Eltern, Johanna und Anton.
Danke für Eure Liebe und dafür, dass Ihr mir ermöglicht habt,
diesen Weg einzuschlagen.

Meinen Geschwistern, Carmen und Daniel, danke ich dafür, dass
sie für mich da sind und so mein Leben schöner machen; genauso
wie meine liebsten Freunde Corinna und Simon.

Für lange und gute Gespräche gilt mein Dank außerdem Maria,
Eva und Layaki.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	1
2. GRUNDLAGEN ZUM SCHREIBEN: PROZESS – KOMPETENZ – ERWERB	6
3. WISSENSCHAFTLICHE TEXTPRODUKTION IM STUDIUM.....	16
3. 1 Charakteristika des akademischen Schreibens.....	18
3.1.1 Sprache	18
3.1.2 Kommunikation.....	19
3.1.3 Genre	20
3.1.4 Wissen.....	23
3.1.5 Prozess.....	26
3. 2 Akademisches Schreiben in der L2-Deutsch.....	29
4. SCHREIBSTRATEGIEN.....	36
4.1 Begriffsklärung.....	36
4.2 Ergebnisse der L1-Forschung	40
4.3 Ergebnisse der L2-Forschung.....	47
5. METHODE UND FORSCHUNGSPROZESS.....	53
5.1. Forschungsdesign.....	53
5.2 Datenerhebung.....	54
5.3 Datenaufbereitung.....	61
5.4 Datenauswertung	62
6. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	66
6.1 Textherstellungsprozess.....	67
6.1.1 Einzelfallanalysen.....	69
6.1.2 Strategien für einzelne Phasen / Aktivitäten im THP.....	80
6.2 Wissensverarbeitung	100
6.3 L1-Verwendung im Textherstellungsprozess.....	107
6.4 Veränderung der Schreibstrategien	111
7. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	116
8. CONCLUSIO UND AUSBLICK.....	132
Literaturverzeichnis.....	137
Anhang.....	143
A: Schreibmodelle	143
B: Einverständniserklärung.....	146
C: Interview-Leitfaden.....	147
D: Fragebogen.....	149
E: Transkriptionsregeln.....	151
F: Codebaum	152
G: Transkripte.....	153
Interview Transkript A.....	153
Interview Transkript B.....	165
Interview Transkript C	185
Interview Transkript D	193
Interview Transkript E.....	208
Interview Transkript F	216
Interview Transkript G.....	225
ABSTRACT	234

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100).....	62
--	----

Abkürzungsverzeichnis

AWS	alltägliche Wissenschaftssprache
DaF/DaZ	Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache
L1	Erstsprache
L2	Fremd- oder Zweitsprache
LV-Leiter_in	Lehrveranstaltungsleiter_in
FSU	Fremdsprachenunterricht
PS-Arbeit	Proseminararbeit
SE-Arbeit	Seminararbeit
MA-Arbeit	Masterarbeit
THP	Textherstellungsprozess

1. EINLEITUNG

Schreiben wird heute vielfach als Schlüsselkompetenz hervorgehoben – sowohl für die Ausbildung als auch für das Berufsleben. Im Kontext der Hochschulausbildung nimmt es eine zentrale Stellung zum einen als Bildungsziel und zum anderen als Ausgangspunkt für Bildung ein und stellt damit einen unverzichtbaren Teil der akademischen Lehre dar (Kruse & Chitez; 2014, S. 107). Für Studierende an deutschsprachigen Universitäten bedeutet dies, dass sie im Laufe des Studiums schriftliche Arbeiten als Leistungsnachweis erbringen müssen und auch den Abschluss erst durch das Verfassen einer schriftlichen Arbeit erreichen können. Im Fachdiskurs wurden studentischen Schreibprodukten immer wieder Unzulänglichkeiten attestiert sowie Schreibprobleme von Studierenden hervorgehoben; dadurch kam auch die Hochschuldidaktik aufgrund „unzureichende[r] Vermittlungspraxis von Schreibkompetenzen“ in die Kritik (Pohl, 2007, 33). Bis dato ist es ein wichtiges Thema innerhalb der Schreibforschung, wie wissenschaftliches Schreiben am besten gelehrt werden kann.

Innerhalb der Schreibforschung hat sich die Perspektive auf das Schreiben in den letzten Jahrzehnten stark verändert, was auch im Diskurs um die Hochschuldidaktik Niederschlag gefunden hat: Die Annahme, dass der Schreiberwerb mit der schulischen Ausbildung abgeschlossen sei, ist der Betrachtung der Schreibentwicklung als lebenslanger Prozess (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011, S. 64) gewichen. Dementsprechend wird heute das Schreiben im universitären Kontext verstärkt als eine didaktische Vermittlungsaufgabe der Universität betrachtet. Zur vormals ausschließlich produktorientierten Ausrichtung der Schreibforschung, kam die verstärkte Betrachtung des Schreibens als Prozess dazu. Daraus entwickelte sich die prozessorientierte Schreibdidaktik, innerhalb derer der Reflexion, Flexibilisierung und Erweiterung von individuellen Schreibstrategien ein wichtiger Stellenwert zugesprochen wird (Sennewald, 2014, S. 187-188). Die Annahme, dass Schreiben ein intuitiver Vorgang sei, wich folglich dem Verständnis, dass es bewusst und mit gezielt eingesetzten Mitteln und Strategien gestaltet und gelernt werden kann. (Kruse & Perrin, 2003, S. 7)

Der Bedeutung von Schreibstrategien entsprechend zieht sich die Auseinandersetzung damit durch die Fachliteratur zum Thema Schreiben. Dabei werden Strategien in Hinblick auf unterschiedlichste Aspekte der Textproduktion behandelt (bspw. in

Hinblick auf die Zerlegung des Schreibprozesses; auf die Art und Weise, wie Planungsaktivitäten durchgeführt werden oder wie mit fehlendem Wortschatz beim fremdsprachlichen Schreiben umgegangen wird). Strategien können demnach in vielen verschiedenen Arten begriffen und ausgehend von unterschiedlichsten Erkenntnisinteressen betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit basiert auf einem grundsätzlichen Verständnis von Strategien, das im folgenden Zitat deutlich wird:

[...] Schreibstrategien sind [...] Lösungen für das Problem, dass man nicht alles gleichzeitig tun und nicht alles in einem erledigen (sagen) kann; dass man den Sinn nicht mit einem einzigen Zeichen ausdrückt, sondern in Ketten von Zeichen. Und das man mit diesem Problem individuell irgendwie zu Rande kommen muss. Aber vor allem auch: dass dieser Sinn in den meisten Fällen nirgends außerhalb des Textes präexistent ist – sondern dass er geschaffen werden muss, und zwar bei laufendem Motor, während der und durch die Textproduktion. (Ortner 2003, S. 68-69)

Der Prozess, in dem ein Text entsteht, muss in irgendeiner Weise im Ablauf organisiert werden und Inhalte müssen für und beim Schreiben geschaffen werden. Je umfangreicher der Textherstellungsprozess und je umfangreicher das Wissen, das dabei verarbeitet werden muss, desto komplexere Anforderungen entstehen für die Autoren_innen und desto wichtiger sind effektive Schreibstrategien. Beim Schreiben in der Fremdsprache erhöhen sich die Anforderungen zusätzlich. In der Fachliteratur werden für Letzteres zum einen Kompensationsstrategien für Schwierigkeiten aufgrund von L2-Defiziten untersucht, zum anderen wird der Einsatz der Erstsprache als eine hilfreiche Ressource für das Schreiben in der L2 diskutiert.

Vorausgesetzt werden kann, dass alle Schreibenden Strategien nutzen, um zum fertigen Produkt zu gelangen. Wenn es allerdings zu Problemen kommt oder die Schreibfähigkeit weiterentwickelt werden soll, dann ist es hilfreich die eigenen Strategien zu reflektieren, sich neue anzueignen und schließlich zu einem bewussten Umgang damit zu kommen. Zudem wird professionellen Schreibenden nachgesagt, dass sie über ein breites Strategienrepertoire sowie die Fähigkeit, einzelne Strategien gezielt je nach Problemstellung einzusetzen, verfügen. Eine Schreibdidaktik, in der Studierende angeregt werden, ihre eigenen Strategien zu reflektieren und durch die ihnen noch ungenutzte mögliche Vorgehensweisen nahe gebracht werden, kann daher einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung der individuellen wissenschaftlichen Schreibkompetenz leisten. Für die Schreibdidaktik sind aus empirischen Studien gewonnene Erkenntnisse darüber, welche Strategien Studierende tatsächlich einsetzen und in welchen Bereichen noch ungenutzte Ressourcen schlummern, von höchster Bedeutung. Dafür soll die vorliegende Masterarbeit einen Beitrag leisten.

In der vorliegenden Masterarbeit sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Studierende mit den komplexen Herausforderungen, die das Verfassen von wissenschaftlichen Texten in der L2 Deutsch beinhaltet, im Schreibprozess umgehen. Es steht demnach die Frage im Mittelpunkt, wie sie den gesamten Textherstellungsprozess (THP) organisieren und welche Strategien sie dafür einsetzen. Diese Frage soll mit Hilfe einer qualitativen empirischen Untersuchung beantwortet werden, in deren Zentrum die subjektive Wahrnehmung der Studierenden auf den eigenen THP steht. Ausgehend von Beschreibungen des THP sowie der angewandten Strategien sollen Rückschlüsse über den tatsächlichen Strategieneinsatz gezogen werden und damit ein Einblick gewonnen werden, welche Strategien Studierende beim Verfassen von akademischen Arbeiten in der L2 Deutsch abseits von didaktischen Empfehlungen oder Tipps in der Ratgeberliteratur anwenden.

Grundsätzlich werden Schreibstrategien dabei als „Verfahren einzelner Personen bei der Konzeption und Durchführung eines aktuellen Schreibvorhabens“ (Molitor, 1985, S. 335) betrachtet. Der Schreibprozess wird demgemäß in seiner Gesamtheit – von der Idee bis zum fertigen Text – in die Untersuchung miteinbezogen (und daher auch als Textherstellungsprozess bezeichnet). Weiters stehen mehrere Charakteristika des akademischen Schreibens und des Schreibens in der L2 im Fokus der Arbeit:

1. Wissensverarbeitung und Erkenntnisgewinnung: Ausgehend von der Sichtweise des wissenschaftlichen Schreibens als Forschungshandlung, bei der darauf abgezielt wird, neue Erkenntnisse hervorzubringen (Steinhoff, 2007, S. 110), soll die Aufmerksamkeit besonders auf der epistemischen Funktion des akademischen Schreibens liegen. Aspekte der Wissensverarbeitung und Erkenntnisgewinnung stehen folglich im Vordergrund.
2. Der Umgang mit der Erstsprache beim Verfassen von akademischen Arbeiten in der L2: Dieser Aspekt ergibt sich aus der Perspektive des fremdsprachlichen Schreibens: Wenn auch das schlussendliche Textprodukt in Deutsch abgefasst werden muss, so können Studierende dennoch ihre Erstsprache(n) im Schreibprozess einsetzen. Einerseits besteht die Möglichkeit, dass die Erstsprache einen unbeabsichtigten Einfluss auf den Schreibprozess nimmt, andererseits aber auch, dass die Studierenden sie in strategischer Form einsetzen, um den Textherstellungsprozess zu meistern.
3. Veränderungen in den Schreibstrategien: Seit Pohls (2007) und Steinhoffs (2007) Untersuchungen zur Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens bei Studierenden hat sich eine entwicklungsorientierte Perspektive auf das Schreiben im Studium

durchgesetzt. Gemessen an den Konventionen der Domäne des wissenschaftlichen Schreibens werden Studienanfänger_innen nicht nur fachlich, sondern auch in Bezug auf ihre Fähigkeiten als Schreibende als Novizen_innen betrachtet. Im Zusammenhang mit Schreibstrategien soll diesbezüglich gefragt werden, ob trotz aller Individualität, durch die sich die Verwendung von Strategien bei einzelnen Schreibenden auszeichnet, sich darin, wie einzelne Studierende ihre Strategien im Laufe der Studienzeit verändern, Tendenzen zeigen, die auf eine überindividuelle Entwicklung des Strategienrepertoires in Verbindung mit einer wachsenden Schreiberfahrung beim akademischen Schreiben hinweisen.

Während sich die grundsätzliche Frage nach den Schreibstrategien Studierender auf die Art und Weise der Gesamtorganisation des Textherstellungsprozesses richtet, stehen in Bezug auf die drei eben genannten Aspekte weitere drei Schwerpunkte im Fokus: Erstens Strategien der Wissensverarbeitung; zweitens der Umgang mit der Erstsprache innerhalb der verwendeten Strategien und drittens eventuelle Entwicklungstendenzen innerhalb der Strategienverwendung der Studierenden.

Vor diesem Hintergrund werden die folgenden vier Forschungsfragen gestellt:

1. Welche Schreibstrategien wenden Studierende mit anderer L1 als Deutsch beim akademischen Schreiben in der L2 Deutsch an?
2. Welchen Stellenwert hat die Wissensverarbeitung innerhalb der angewandten Schreibstrategie(n)? Welche Verfahren setzen die Studierenden dafür ein?
3. Welchen Stellenwert und welche Rolle nimmt/nehmen die Erstsprache(n) der Studierenden innerhalb der verwendeten Schreibstrategien ein?
4. Welche Veränderungen in ihrem Vorgehen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten beschreiben die Studierenden?

In der vorliegenden Masterarbeit wird zunächst im theoretischen Teil die Frage verfolgt, wie sich die spezifische Situation des akademischen Schreibens in der L2-Deutsch darstellt.

In Kapitel 2 werden dafür zuerst ausgewählte Grundlagen der Schreibforschung erläutert, welche für das wissenschaftliche respektive akademische Schreiben sowie für das Schreiben in der Fremdsprache von Bedeutung sind und als Basis für die weitere Auseinandersetzung mit dem Schreiben im universitären Kontext dienen.

In Kapitel 3 soll die Situation des Schreibens im Hochschulkontext genau betrachtet werden, und zwar in Hinblick auf die Frage, welche spezifischen Anforderungen das akademische Schreiben an Studierende stellt. In diesem Zusammenhang geschieht außerdem eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des *akademischen* Schreibens, mit der einerseits die Abgrenzung vom *wissenschaftlichen* Schreiben vorgenommen wird, und andererseits auch gezeigt wird, wie beides eng zusammenhängt. Schließlich kommt die Situation des Schreibens in einer Fremdsprache in den Fokus, wofür zunächst geklärt wird, wie der Begriff *Fremdsprache* in der vorliegenden Arbeit für das studentische Schreiben verwendet wird.

In Kapitel 4 widmen wir uns dem Thema der Schreibstrategien. Der Strategiebegriff ist sehr weit gefasst und wird häufig sehr unterschiedlich eingesetzt. Daher soll zunächst geklärt werden, welche Perspektive auf Strategien hier eingenommen wird. Danach werden Forschungsergebnisse – v. a. solche, die aus empirischen Untersuchungen resultieren, – vorgestellt; einerseits aus der Erstsprachenforschung und andererseits aus der L2-Forschung.

Damit sind die theoretischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Arbeit geklärt und in Kapitel 5 wird das Forschungsdesign der für die vorliegende Masterarbeit durchgeführten Untersuchung vorgestellt.

In Kapitel 6 werden schließlich die Ergebnisse der Interviews präsentiert und in Kapitel 7 folgt die Diskussion der Ergebnisse, die vor dem Hintergrund theoretischer Auseinandersetzungen aus der Fachliteratur analysiert werden sowie mit Ergebnissen aus anderen empirischen Studien zu Schreibstrategien (insbesondere von Wissenschaftlern_innen oder Studierenden) ergänzt und verglichen werden.

Im abschließenden achten Kapitel werden die diskutierten Ergebnisse zusammengefasst und in Hinblick auf Forschungsdesiderate besprochen.

2. GRUNDLAGEN ZUM SCHREIBEN: PROZESS – KOMPETENZ – ERWERB

In der Fachliteratur wird häufig betont, dass das wissenschaftliche Schreiben hohe Anforderungen an Studierende stellt und es somit nicht verwunderlich sei, dass infolgedessen Überforderung und verschiedenste Schreibprobleme¹ in der Praxis auftreten. Um nachvollziehen zu können, wodurch sich diese Anforderungen ergeben, sollen im Folgenden Grundlagen der Schreibprozessforschung dargestellt werden. Zunächst steht die kognitive Schreibprozessforschung, die ein Licht auf das komplexe Zusammenspiel von mentalen Prozessen beim Schreiben wirft, im Mittelpunkt. Danach betrachten wir, wie sich die Fähigkeit des Schreibens aus der Kompetenzperspektive darstellt. Schließlich ist die Frage nach dem Erwerb der Schreibkompetenz für das Verständnis der Fähigkeiten, die Studierende beim akademischen Schreiben entwickeln sollen, von Bedeutung. Es werden zunächst Ergebnisse der Erstsprachenforschung betrachtet und im Anschluss daran die Perspektive der Fremdsprachenforschung miteinbezogen.

Aus der kognitiven Schreibprozessforschung stammen mehrere Schreibmodelle, welche die nachfolgende Forschung bis heute beeinflussen. Die Modelle von Flower und Hayes (1980a), de Beaugrande (1984) und Bereiter und Scardamalia (1987). Sie stellen das Schreiben als ein komplexes Zusammenspiel von verschiedenen mentalen Prozessen dar.

Das Modell von Flower und Hayes (1980a) (Abb. A.1. im Anhang) unterscheidet drei Bereiche: Erstens die Aufgabenumgebung, mit der sie äußerliche Einflussfaktoren auf den Prozess bezeichnen, wie z. B. das Thema des Textes, die Adressaten_innen und den im Entstehen begriffenen Text. Zweitens das Langzeitgedächtnis, aus dem die Schreibenden vorhandenes Wissen über das Thema, die Adressaten_innen sowie über bekannte Schreibpläne beziehen. Im dritten Bereich des Modells stehen die Schreibprozesse im Mittelpunkt. Flower und Hayes (ebd.) identifizieren drei Hauptprozesse: das Planen (mit den Subprozessen des 'Generierens', 'Strukturierens' und 'Ziele Setzens'), das Übersetzen und das Überprüfen (mit den Subprozessen 'Lesen' und

¹ Zum Diskurs über Schreibprobleme von Studierenden vgl. Pohl, 2007.

'Korrigieren')². Diese Prozesse werden vom Monitor – einer „Kontrollinstanz“ (Flower & Hayes, 2014, S. 44) – überwacht und in ihrer Ausführung gelenkt.

Ganz im Gegensatz zur bis dato vorherrschenden Vorstellung eines linear ablaufenden Schreibprozesses beschreiben Flower und Hayes (2014) das Zusammenspiel dieser Prozesse als flexibel und hierarchisch organisiert. Das bedeutet, dass jeder einzelne Prozess jederzeit auftreten kann sowie jeder Prozess durch einen anderen ausgelöst werden und in diesen eingebettet auftauchen kann. Aufgrund dessen wird häufig von der Rekursivität des Schreibprozesses gesprochen, ein Merkmal das auch mit den besonderen Möglichkeiten, die das Schreiben für die Erkenntnisgewinnung birgt, in Zusammenhang gebracht wird (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 13).

Zudem werden die hohen Anforderungen, welche diese Prozesse an das Gedächtnis stellen, betont. Dieser Aspekt wird besonders in de Beaugrandes Modell (1984) (Abb. A.2. im Anhang) in den Vordergrund gerückt. Er beschreibt einzelne Schreibprozesse in Hinblick auf unterschiedliche Ebenen der Textproduktion ('Letters and Sounds', 'Phrases', 'Expression', 'Conceptual Development', 'Ideas' und 'Goals') und setzt diese Prozesse mit drei Gedächtnissystemen (sensorisches Kurzzeitgedächtnis, Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis) in Zusammenhang, die jeweils in unterschiedlichem Ausmaß bei der Ausführung der einzelnen Teilprozesse beansprucht werden. Weiters betont er die Parallelität (Gleichzeitigkeit) der ablaufenden Prozesse und macht in Hinblick auf die beteiligten Gedächtnissysteme deutlich, dass sie eine Einschränkung im Schreibprozess bedeuten, da sie (mit Ausnahme des Langzeitgedächtnisses) nur eine kurzzeitige Speicherung der Informationen erlauben. Die Herausforderung für Schreibende liegt nun darin, dass sie alle Ebenen der Textproduktion im Blick behalten und die parallel ablaufenden Prozesse in einer Weise organisieren müssen, dass die Gedächtnissysteme nicht überfordert werden. (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 22-24).

Auch Flower und Hayes (1980b, S. 40-41) betrachten es als konstitutives Merkmal für den Schreibprozess, dass einerseits mehrere Probleme gewissermaßen gleichzeitig gelöst werden müssen, andererseits aber das Kurzzeitgedächtnisses nur wenige Aspekte gleichzeitig im Fokus der Aufmerksamkeit behalten kann. Dies führt sie zur Fragen, wie Schreibende mit diesem Problem umgehen. In diesem Kontext sprechen sie von

² Die Übersetzung der Bezeichnungen der Prozesse stammen aus Hayes (2014, S. 58). Z. T. werden die Prozesse auch als Planen, Formulieren und Überarbeiten bezeichnet (vgl. bspw. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 31)

Strategien, als deren primäres Ziel sie die Vermeidung einer kognitiven Überlastung beim Schreiben sehen. Der Begriff Schreibstrategie wird auch für zwei verschiedene Schreibmodelle von Bereiter und Scardamalia (1987) verwendet. Sie beschreiben damit zwei mögliche Abläufe von Schreibprozessen in Hinblick darauf, wie darin die Wissensverarbeitung vonstatten geht: Die „knowledge-telling-strategy“ und die „knowledge-transforming-strategy“. Beim knowledge-telling wird leicht verfügbares Wissen abgerufen, in Bezug auf seine Relevanz für die Schreibaufgabe und in Hinblick auf den schon geschriebenen Text überprüft und im Text wiedergeben. Das Schreibprodukt kann so gewissermaßen als eine Abbildung des momentan vorhandenen Wissens bezeichnet werden. Beim knowledge-transforming wird Wissen hingegen weiterentwickelt und neue Erkenntnisse werden gewonnen. Dies geschieht, indem inhaltsbezogenes Wissen und schon geschriebener Text bzw. die geplante textuelle Umsetzung des Inhalts immer wieder reflektiert und aufeinander bezogen werden. Dabei kommt es nicht nur im Text wiederholt zu Umstrukturierungen, sondern auch die Ideen und das Wissen, die in den Text einfließen sollen, werden immer wieder verworfen, neu geordnet und im Zuge dessen weiterentwickelt. (Bereiter & Scardamalia, 2014, S. 88-90)

Mit der Betrachtung der Schreibprozessmodelle wurde deutlich, dass sich während des Schreibens äußerst komplexe mentale Prozesse abspielen. Grundlegend für diese Prozesse sind Wissensressourcen und die Fähigkeit diese adäquat einzusetzen. Unabhängig, davon *wie* Schreibende vorgehen, soll daher im Weiteren betrachtet werden, *was* kompetente Schreibende beherrschen müssen, um einen Schreibprozess erfolgreich ausführen zu können, und damit die Frage nach der Beschaffenheit der Schreibkompetenz gestellt werden.

Es existieren im Fachdiskurs unterschiedlichste Modellierungen oder Konzepte von Schreibkompetenz, die sich jeweils in der Aufteilung und Benennung der verschiedenen Teilkompetenzbereiche unterscheiden.

Becker-Mrotzek und Böttcher (2011) beschäftigen sich mit der Schreibkompetenz in besonderer Hinsicht darauf, wie sie sich von der mündlichen Kompetenz unterscheidet. Als konstitutiv für die Schreibkompetenz heben sie „die Fähigkeit zur zerdehnten Kommunikation“ (S. 56) hervor. Dieser Begriff bezieht sich auf das Charakteristikum des Schreibens, dass „Produktion und Rezeption räumlich und zeitlich auseinanderfallen“ (ebd.), woraus sich spezifische Anforderungen und Bedingungen für

die Textproduktion ergeben. Becker-Mrotzek und Böttcher (2011) bringen diese Anforderungen folgendermaßen auf den Punkt: „Mit jedem Text muss ein eigener Textraum geschaffen werden, der gewissermaßen die Bedingungen seines Verstehens mitliefert“ (S. 64). Daraus leiten sie fünf für die Schreibkompetenz notwendige Kenntnisbereiche ab: Kenntnisse der Schrift, (spezifisch schriftsprachliche) grammatische Kenntnisse, (spezifisch schriftsprachliche) lexikalische Kenntnisse sowie Textmusterkenntnisse. Schließlich erfordert Schreiben eine Art von „sozialer Kognition“, womit Becker-Mrotzek und Böttcher (2011) die Fähigkeit, „die Situation des Lesers zu antizipieren“, (S. 58) bezeichnen.

Beauforts (2014) Modell bezieht sich hingegen auf den Kontext des professionellen Schreibens. Sie nennt fünf Wissensbereiche: rhetorisches Wissen, inhaltliches Wissen, Schreibprozesswissen, Textsortenwissen sowie Wissen über die Diskursgemeinschaft. Dass bei Beaufort andere Kenntnisbereiche in den Blick kommen, welche Becker-Mrotzek und Böttcher (2011) nicht beachten, erklärt sich durch das unterschiedliche Erkenntnisinteresse. Während Letztere die Kompetenz einer allgemeinen Schreibfähigkeit darstellen möchten, geht Beaufort (2014) von der Erkenntnis aus, dass professionelle Schreibende immer nur in einem bestimmten Kontext und in Bezug auf bestimmte Schreibaufgaben als Experten_innen gelten können:

Expert*innen nutzen nicht nur *allgemeine* Prinzipien, sondern auch sehr *spezifische* Informationen, die sich exakt auf die aktuelle Aufgabe oder den konkreten Kontext beziehen. Wenn also ein*e Schreiber*in erfolgreich einen fünfseitigen Essay in den Geschichtswissenschaften verfasst, heißt das noch lange nicht, dass er*sie einen ebenso gelungenen Produktentwurf für ein Maschinenbauseminar verfassen kann. (S. 155)

Die von ihr genannten Bereiche sind nun Wissensbereiche, in denen sich Schreibaufgaben und -kontexte voneinander unterscheiden und die daher nicht mit allgemeinen Schreibfähigkeiten zu erfüllen sind. In Gegensatz zu einer allgemeinen Schreibfähigkeit setzt sie sich demnach mit dem Schreiben in spezifischen Kontexten auseinander. Während Kenntnisse, wie sie Becker-Mrotzek und Böttcher (2011) nennen, für diesen Kontext schon vorausgesetzt werden, möchte Beaufort Bereiche definieren in denen Schreibende spezialisiertes Wissen erwerben, wenn sie in einem neuen Kontext neue Schreibaufgaben durchführen.

Sehr ähnlich stellt sich das Schreibkompetenzmodell von Kruse und Chitez (2014) dar. Sie beschreiben in Anlehnung an Kruse und Jakobs (1999) für den Hochschulkontext die sechs Kompetenzfelder Wissen, Prozess, Kommunikation, Medien, Genre und Sprache als Voraussetzung für Schreibkompetenz bzw. als Bereiche, in denen sich

zahlreiche Kompetenzen von Schreibenden entfalten. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit, in der es einerseits um das Schreiben im Studium geht und andererseits mit dem Interesse an Schreibstrategien besonders die Prozessseite des Schreibens in den Blick genommen wird, ist dieses Modell dafür geeignet, um erstens grundlegende Charakteristika des akademischen Schreibens zu erörtern und sich zweitens näher mit der Kategorie des Prozesses zu beschäftigen. Aus diesem Grund kommen wir im folgenden Kapitel (Kap. 3) noch einmal auf dieses Modell zurück.

Zuvor sollen jedoch noch grundlegende Forschungsergebnisse zum Erwerb der Schreibfähigkeit betrachtet werden. Zum einen muss grundsätzlich festgestellt werden, dass es sich beim Schreiben (genauso wie beim Lesen und im Gegensatz zum Sprechen) um eine Kulturleistung handelt (Kellogg, 2014, S. 127). Während der mündliche Spracherwerb bis zu einem sehr hohen Grad auf natürliche Weise stattfindet, ist der Schriftspracherwerb abhängig von seiner Vermittlung. Für die Entwicklung der Fähigkeit bedeutet dies, dass sie stark von der Art und Weise, wie sie vermittelt wird, beeinflusst ist.

Dies ist einer der Gründe, warum im Zusammenhang mit Schreibentwicklungsmodellen zumeist die Gültigkeit der vorgeschlagenen Modelle und Entwicklungsabläufe nur eingeschränkt geltend gemacht wird. So sprechen Becker-Mrotzek und Böttcher (2011) in Bezug auf die von ihnen beschriebenen Entwicklungsphasen von einem „weiten Rahmen [...], in dem sich die individuelle Entwicklung vollzieht“ (S. 75) und betonen, dass dieser „keinesfalls als Norm missverstanden werden“ (ebd.) darf, da sich der Schreibunterricht auf die Entwicklung als wesentlicher Faktor auswirkt. Auch Bereiter (1980, S. 82) schränkt die Allgemeingültigkeit seines Modells von fünf Stufen der Schreibentwicklung aus ähnlichen Gründen ein. Er bezieht sich in diesem Zusammenhang v. a. auf die Allgemeingültigkeit der von ihm angenommenen *Reihenfolge* der Entwicklungsstadien, da diese durch didaktische Maßnahmen auch gänzlich anders aufeinander folgen können.

Dennoch können bei der Entwicklung der Schreibkompetenz gewisse Prinzipien und Regelmäßigkeiten beobachtet werden oder wie Bereiter (1980) es in Bezug auf die von ihm aufgestellten Stufen der Schreibentwicklung ausdrückt: „The stages may be ordered differently by different educational approaches, but they do not simply run together into amorphous growth.“ (S. 89).

Zum anderen ist von Bedeutung, dass mit dem Schreiberwerb nicht nur neue (schrift)sprachliche Kenntnisse erworben werden, sondern sich das Sprachbewusstsein verändert und der Erwerb des Schreibens (und Lesens) eine nachhaltige Wirkung auf die Kognition hat (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011 S. 64-65). Aus der Perspektive der kognitiven Schreibforschung stellt sich der Erwerb der Schreibkompetenz demnach als eine Weiterentwicklung von kognitiven Fähigkeiten dar. So geht Bereiter (2014) in seinem Entwicklungsmodell von den folgenden sechs Fähigkeiten aus, die sich beim Schreiberwerb entwickeln: „Flüssigkeit im geschriebenen Ausdruck, Leichtigkeit in der Entwicklung von Ideen, Beherrschung der Schreibkonventionen, soziale Kompetenz (verstanden als Fähigkeit Leseerwartungen zu berücksichtigen), literarisches Unterscheidungsvermögen, schließlich die Fähigkeit zur Reflexion“ (S. 99).

Darauf aufbauend beschreibt er fünf Stadien des Schreiberwerbs. In jedem Stadium integrieren die Schreibenden eine neue Fähigkeit zusätzlich zu den schon beherrschten. Sobald ein gewisser Grad an Automatisierung der neuen Fähigkeit erlangt ist, wird eine weitere Fähigkeit integriert und somit ein neues Stadium erreicht (ebd.).

Den Anfang der Schreibentwicklung sieht Bereiter (ebd., S. 99-100) in der Kombination der Fähigkeiten des flüssigen Schreibens und der Leichtigkeit bei der Ideenfindung. Er nennt es *Assoziatives Schreiben*. Es charakterisiert sich durch ein Vorgehen, bei dem einfach niedergeschrieben wird, was einem in den Sinn kommt. Ideen werden in der Reihenfolge aufgeschrieben, wie sie entstehen. Bei der zweiten Stufe des *Performativen Schreibens* wird die Beherrschung der Schreibkonventionen, die sowohl Orthographie und Grammatik als auch Stil miteinschließt, integriert (ebd.; S. 100-101).

Die Integration der sozialen Kompetenz führt zur dritten Stufe, die Bereiter (ebd., S. 101-102) als *Kommunikatives Schreiben* bezeichnet. Die Schreibenden setzen ihre Fähigkeit, sich in die Perspektive der Adressaten_innen zu versetzen, ein. Der Text wird in Hinsicht auf die intendierte Wirkung auf den Leser verfasst. Beim *Kritischen Schreiben* entwickelt sich eine neue Perspektive, bei der die Schreibenden „sich [...] selbst als Lesende ins Spiel bringen“ (ebd., S. 102). Die Fähigkeit eine kritische Distanz zum eigenen Text einzunehmen wird entwickelt und eingesetzt. Es kommt dadurch beim Schreiben zu einer „Feedbackschleife zwischen Schreiben und Lesen“ (ebd.), durch die der Text zu einem formbaren Produkt wird. Schließlich, wenn die Fähigkeit der kritischen Betrachtung des eigenen Textes mit der Fähigkeit zur Reflexion kombiniert wird, so erhält Schreiben eine besondere Qualität – es wird zum

Epistemischen Schreiben, das laut Bereiter (ebd.) die höchste Entwicklungsstufe darstellt.

Ein weiteres Modell der Schreibentwicklung stammt von Kellogg (2014) (Abb. A.3. im Anhang). Er ergänzt die von Bereiter und Scardamalia (1987) beschriebenen Schreibverfahren des knowledge-tellings und knowledge-transformings um das knowledge-crafting und beschreibt damit drei Makrophasen des Schreiberwerbs. Diese drei Phasen unterscheiden sich zum einen in der Art und Weise sowie der Komplexität des Einsatzes der grundlegenden kognitiven Prozesse des Planens, Übersetzens und Überprüfens (im Sinne von Flower und Hayes, (1980a)): Im Laufe der Entwicklung setzen Schreibende verstärkt Überprüfungsprozesse ein und der Grad der Interaktion zwischen den einzelnen Prozessen steigt. Zum anderen beschreibt Kellogg (2014) eine sich entwickelnde Fähigkeit unterschiedliche mentale Repräsentationen des Textinhalts während des Schreibens aufzubauen und im Arbeitsgedächtnis stabil aufrecht erhalten zu können: Während die Schreibenden in der ersten Erwerbsphase nur fähig sind eine mentale Repräsentation der eigenen Ideen zum Text zu bilden, gelingt es ihnen in der zweiten Phase zusätzlich dazu, auch eine mentale Repräsentation des Textes aus der Perspektive der Leserschaft zu bilden und im Gedächtnis zu behalten, und schließlich bauen die Schreibenden der letzten Erwerbsstufe zusätzlich eine dritte mentale Repräsentation des Inhalts auf, in der sie die mögliche Interpretation des Geschriebenen durch die Leserschaft vorwegnehmen. Der Inhalt wird folglich nun in dreierlei Hinsicht betrachtet und geformt.

Ähnlich wie de Beaugrande (1984) misst auch Kellogg (2014) dem Gedächtnis eine bedeutende Rolle in seinem Schreibentwicklungsmodell bei. Er geht davon aus, dass es die Kapazität der 'Zentralen Exekutive' des Arbeitsgedächtnisses ist, die den Schreiberwerb einschränkt (S. 128-129). Deshalb beschreibt er die Entwicklung der Schreibkompetenz als eine Entwicklung der Fähigkeit, die Schreibprozesse sowie deren Koordinierung und zusätzlich dazu die Aufrechterhaltung der drei mentalen Repräsentationen so zu organisieren bzw. zu automatisieren, dass die eingeschränkte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht überschritten wird, sondern alles „gleichzeitig“ bewältigt werden kann. Damit das gelingen kann, ist laut Kellogg (ebd., S. 129) einerseits domänenspezifisches Wissen (das schnell aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden kann) sowie die Automatisierung von grundlegenden

Schreibprozessen notwendig, da damit die Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis reduziert werden können.

Die bisherige Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der Schreibforschung bezog sich auf das Schreiben in der Erstsprache. In Bezug auf das Schreiben in der L2³ stellt sich nun die Frage nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten mit dem Schreiben in der Erstsprache.

Modelle des Schreibens in der L2 basieren vielfach auf den Ergebnissen der Erstsprachenforschung. So bauen bspw. die Modelle von Börner (1989) und Griebhaber (2005) auf das oben genannte Modell von Flower und Hayes (1980a) auf und adaptieren dieses für verschiedene Kontexte. Börners Modell (1989) (Abb. A.5. im Anhang) bezieht sich auf das übende Schreiben im Fremdsprachenunterricht (FSU). Er übernimmt von Flowers und Hayes (1980a) Modell zwar die Einteilung in die Bereiche 'Aufgabenumgebung', 'Langzeitgedächtnis' und 'Schreibprozesse', erweitert aber die Aufgabenumgebung um für den FSU typische 'Intertexte' (Aufgabentext, Lernertext, Korrekturtext) und um die Komponente der Schreibhilfen, die im FSU zur Verfügung gestellt werden (Börner, 1989, 354-355). Das Modell von Griebhaber (2005) (Abb. A.4. im Anhang) steht im Zusammenhang mit dem Schreiben in der Zweitsprache. Griebhaber (ebd.) übernimmt das L1-Modell beinahe unverändert. Für beide Modelle gilt jedoch, dass sie die einzelnen Komponenten in Hinblick darauf differenzieren, welche Sprachen dafür eine Rolle spielen⁴. Insbesondere im Bereich der Schreibprozesse, also beim Planen, Übersetzen und Überarbeiten, geht Griebhaber (2008) von den „größten unmittelbar sprachbezogenen Besonderheiten des L2-Schreibens“ (S. 233) aus und Börner (1989, S. 354) stellt diesbezüglich die Frage nach dem Umfang der L1-Verwendung innerhalb der Schreibprozesse.

Erkenntnisse zu Besonderheiten des L2-Schreibprozesses findet man in Krings (1989) empirischer Untersuchung des fremdsprachlichen Schreibens. Er beschreibt den fremdsprachlichen Schreibprozess auf Basis von Lautes-Denken-Protokollen und hebt als charakteristisches Merkmal „durch fremdsprachliche Kompetenzdefizite ausgelöste[...] Unterbrechungen des eigentlichen Formulierungsprozesses“ (S. 397) hervor. Diese Unterbrechungen nennt er eine „Programmschleife“ (ebd.), bei der die Schreibenden mehrere L2-spezifische Prozesse durchlaufen, „mit dem Ziel, das

³ L2 steht als Oberbegriff für jede andere Sprache neben der Erstsprache.

⁴ Griebhaber (2005, 2008) unterscheidet zwischen L1 und L2; Börner (1989) nimmt zusätzlich dazu auch das Konzept der Interimssprache in sein Modell auf.

fremdsprachliche Wissensdefizit entweder zu beheben oder zu umgehen“ (ebd.). Diese „Programmschleife“ ist im Modell (Krings, 1992) (Abb. A.6. im Anhang) grau schraffiert hervorgehoben. Weiters spricht Krings (1989) der L1 im fremdsprachlichen Schreibprozess eine bedeutende Rolle zu. Zum einen beobachtet er, dass sie nicht nur beim Planen verwendet wird, sondern erstsprachliche Ausdrücke auch bei der Realisierung der Pläne (d. h. beim Formulieren) häufig auftreten, was er auf den hohen Automatisierungsgrad der L1 zurückführt. (ebd., S. 421) Zum anderen stellt er fest, dass ein Großteil der L2-Probleme genau dadurch ausgelöst wird, da für die erstsprachlichen Ausdrücke häufig keine entsprechenden Ausdrücke in der L2 vorhanden sind und dann die eben genannte 'Programmschleife' initiiert wird. (ebd., S. 415)

Wenn auch L2-Defizite laut Krings (ebd.) für die Besonderheit des fremdsprachlichen Schreibprozesses zentral sind, so wird der L2-Beherrschung in der Auseinandersetzung mit *Kompetenzen*, die für das fremdsprachliche Schreiben nötig sind, nur eine eingeschränkte Rolle zugesprochen. Es werden nämlich zumindest zwei Kompetenzbereiche unterschieden.

Portmann (1991) unterscheidet z.B. Sprachkompetenz und Textherstellungskompetenz, die er als „in gewissem Grade unabhängige Fähigkeiten“ (S. 272) versteht. Im Zusammenhang mit dem Konzept der Textkompetenz – zu der auch die Fähigkeit Texte zu verfassen, also das Schreiben, zählt – unterscheidet Feld-Knapp (2014, S. 133) zwischen sprachgebundenen und sprachübergreifenden Teilkompetenzen. Mit dieser Trennung von Kompetenzen wird deutlich, dass Kompetenzen des Schreibens in der L1 zumindest teilweise auf das Schreiben in der L2 übertragen werden können. Neben der Frage, welche Kompetenzen das Schreiben in spezifischen Situationen ausmacht - die in der erstsprachlichen Schreibforschung zentral ist, - stellt sich im Zusammenhang mit dem L2-Schreiben daher zusätzlich die Frage, welche Fähigkeiten als 'einzelsprachliche Kompetenz' und welche als 'sprachübergreifende Textkompetenz' begriffen werden können (diese Frage stellt bspw. auch Gantefort (2013) bezüglich der schriftlichen Erzählfähigkeit von mehrsprachigen Kindern, aus der das Modell zum 'Schreiben unter den Bedingungen individueller Mehrsprachigkeit' entstand, Gantefort & Roth, 2014, S. 58-61).

Zum Erwerb des Schreibens in der Fremdsprache ist schließlich anzumerken, dass dieser immer vor dem „Hintergrund muttersprachlich erworbener Kompetenzen“ (Portmann, 1991, S. 325) zu betrachten ist. Charakteristisch für den Erwerb der

Schreibkompetenz in einer L2 ist daher laut Börner (1989), dass es zu einem „Gefälle zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit“ (S. 351) kommt, zu einem „Nachhinken der fremdsprachlichen Produktion hinter der kognitiven Entwicklung, das sich [...] verschärft bei Heranwachsenden und eben im freien Schreiben“ (ebd.) auswirkt.

Da das Schreiben in einer L2 zu verschiedensten Zeitpunkten gelernt werden kann und erstsprachliche Textherstellungskompetenz Einfluss auf die Schreibkompetenz in der L2 nimmt, können sich die Bedingungen des Schreiberwerbs in der L2 bei einzelnen Schreibenden stark unterscheiden. Ein Beispiel nennen Gantefort und Roth (2014) für den Kontext des Zweitsprachenerwerbs. Ob Schüler_innen ihre institutionelle Bildung in der Zweit- oder Herkunftssprache durchlaufen haben, kann in unterschiedlichen Schwierigkeiten beim Schreiben resultieren:

Die Schwierigkeiten der 'Seiteneinsteiger' [wurzeln] insofern im Teilprozess 'Formulieren', als sie auf der Grundlage erstsprachlich erworbener konzeptueller Fähigkeiten Texte zwar planen und strukturieren können, ihnen jedoch die einzelsprachlichen Mittel im Sinne von Wortschatz und Grammatik fehlen [...]. Für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich in Deutschland zur Schule gegangen sind, liegen die Schwierigkeiten dagegen auf der Ebenen des 'Planens' im Sinne einer gering ausgeprägten Fähigkeit, makrostrukturelle Textkompetenz zu realisieren. (S. 58)

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich das komplexe Bild der verschiedenen kognitiven Fähigkeiten und der unterschiedlichen Wissensbereiche, die beim Schreiben eine Rolle spielen, beim Schreiben in der L2 noch um zusätzliche Facetten erweitert. Sowohl sprachliche Defizite als auch die Einwirkung der L1 beeinflussen den Schreibprozess zusätzlich. Gleichzeitig ist das Schreiben in der L2 keine Fähigkeit, die von Grund auf neu erworben werden muss. Sowohl bei erstsprachigen als auch bei fremdsprachigen Studierenden kann folglich ein hohes Maß an allgemeinen Schreibkompetenzen vorausgesetzt werden. Für den Kontext des Schreibens im Studium ergibt sich aufgrund der spezifischen Situation aber auch die Notwendigkeit spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Welche Besonderheiten das akademische Schreiben aufweist, wird deshalb im folgenden Kapitel einer genaueren Betrachtung unterzogen.

3. WISSENSCHAFTLICHE TEXTPRODUKTION IM STUDIUM

Wissenschaftliches Schreiben ist ein Begriff, der in der Fachliteratur sowohl für studentische Textproduktion im Studium als auch für die Textproduktion von Wissenschaftlern_innen Verwendung findet. Im deutschsprachigen Diskurs existiert daneben auch der Begriff des 'akademischen Schreibens'⁵, der sich auf das Schreiben im Kontext der Hochschulausbildung bezieht. Im Folgenden soll zunächst geklärt werden, in welcher Hinsicht sich das akademische Schreiben vom wissenschaftlichen Schreiben abgrenzen lässt und dargelegt werden, mit welcher Bedeutung die beiden Begriffe in der vorliegenden Arbeit eingesetzt werden.

Zum einen wird der Begriff des akademischen Schreibens genutzt, um *alle* schriftlichen Arbeiten, die im Laufe eines Studiums verfasst werden, miteinzubeziehen. So weisen Girgensohn und Sennewald (2012, S. 89-99) darauf hin, dass der Begriff auch Texte umfasst, die nicht dem wissenschaftlichen Schreiben zugerechnet werden können. Als Beispiele dafür nennen sie Skizzen, Entwürfe oder andere Texte, die wissenschaftliches Schreiben vorbereiten und Studierenden helfen, fachliche Inhalte zu erarbeiten. Ganz ähnlich beschreibt Schindler (2017) den Begriff. Nach ihr bezeichnet er „ein Schreiben, das in einem spezifischen Kontext (Hochschule) stattfindet und diesen Kontext reflektiert“ (S.110). Sie unterscheidet systematisch drei verschiedene Gruppen von Texten, die sie dem akademischen Schreiben zurechnet:

- Textformen (nach Pohl & Steinhoff, 2010), d.h. Texte, deren Zweck es ist, Lernen und Verstehen zu initiieren,
- Prüfungsinstrumente (wie z. B. Tests),
- sowie Abschlussarbeiten (Bachelor-, Masterarbeiten), die auch zum Ziel haben, einen inhaltlichen Beitrag zum Fachdiskurs zu leisten. (Schindler, 2017, S. 110)

Zum anderen wird mit dem Begriff des akademischen Schreibens auf Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion von Studierenden und von professionellen Schreibenden (Wissenschaftlern_innen) hingewiesen. So betont Jakobs (1999), dass Studierende nicht tatsächlich Texte für den wissenschaftlichen Diskurs produzieren, sondern schreiben, um die dafür notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln.

5 Nicht zu verwechseln mit dem englischen Ausdruck 'academic writing' der dem deutschen 'wissenschaftliches Schreiben' entspricht. (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 90)

Sie hebt damit die didaktische Funktion von studentisch-wissenschaftlicher Textproduktion hervor und spricht infolgedessen vom „akademischen Schreiben“:

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, daß das, was im Studium verlangt wird, streng genommen kein wissenschaftliches Schreiben darstellt, sondern eher akademisches Schreiben, das sich an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion *orientiert*. Studierende sollen keine Publikation für die Fachwelt produzieren, sondern lernen einen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren, fachlich fundiert und logisch-folgerichtig zu argumentieren und Sachverhalte auf fachlich vereinbarte Weise darzustellen. (S. 173)

Studierende verfassen demnach wissenschaftliche Texte nicht, um damit am Fachdiskurs teilzunehmen, sondern hauptsächlich um Wissen und Fähigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens zu erwerben. Pohl (2007) verwendet den Begriff akademisches Schreiben zwar selbst nicht, aber auch er betont, dass sich studentisches Schreiben am wissenschaftlichen Schreiben bloß orientiert und es demnach nicht dem wissenschaftlichen Schreiben entspricht⁶.

Grenzt man diesen Positionen zufolge die Begriffe des wissenschaftlichen und des akademischen Schreibens voneinander ab, genügt es nicht, Zweiteres als einen umfassenderen Begriff zu betrachten (der also mehr und auch nicht wissenschaftliche Texte miteinbezieht), sondern es wird deutlich, dass es tatsächlich einen eigenen Bereich des Schreibens umfasst, der zwar untrennbar mit dem wissenschaftlichen Schreiben verbunden ist, diesem aber in seiner konkreten Ausformung nicht gänzlich entspricht. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „akademisches Schreiben“ im Folgenden verwendet, um auf die spezifische Situation hinzuweisen, die sich beim Schreiben von wissenschaftlichen Texten im Studium und für das Studium ergibt: Es sollen Texte produziert werden, die sich in ihrem Inhalt, ihrer Form und ihren Anforderungen an professionellen wissenschaftlichen Texten orientieren und auch z. T. daran gemessen werden. Aber die Texte werden nicht – wie professionelle wissenschaftliche Texte – für ein Fachpublikum verfasst und sie entstehen unter der Bedingung, dass es sich bei den Verfassern_innen (zumindest anfänglich) um Novizen_innen im wissenschaftlichen Betrieb handelt, denn Studierende müssen die für das wissenschaftliche Schreiben spezifische Schreibkompetenz erst entwickeln. Mit dem Begriff 'akademisches Schreiben' beziehe ich mich im Weiteren auf das Schreiben im Studium, mit dem Begriff 'wissenschaftlichen Schreiben' auf die Textproduktion von Wissenschaftlern_innen. Weiters stehen in der vorliegenden Arbeit die akademisch-wissenschaftlichen Textsorten, also Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten, im

6 Unter dem Stichwort 'wissenschaftliche Fiktionalität' beschreibt Pohl diesbezüglich ein ambivalentes und sehr spezifisches Bild des akademischen Schreibens (vgl. Pohl, 2007, S. 29)

Mittelpunkt des Interesses. Alle anderen Textsorten, die im Studium geschrieben werden, stehen nicht im Fokus der vorliegenden Masterarbeit und werden daher nicht behandelt.

3. 1 Charakteristika des akademischen Schreibens

Im Folgenden sollen die Charakteristika des akademischen Schreibens herausgearbeitet werden. Dafür dient das Kompetenzmodell von Kruse und Chitez (2014), das für diesen Kontext konzipiert wurde, als Rahmen. Es sind demnach die Bereiche Sprache, Kommunikation, Genre, Wissen und Prozess, die behandelt werden sollen. Der sechste Bereich, den Kruse und Chitez (ebd.) nennen – Medien – bezieht sich auf die materielle Seite des Schreibens (bspw. Papier versus E-Book oder Webseite). Da die Seminararbeit, um die es im Kern in dieser Arbeit geht, ganz im Medium des Papiers verhaftet ist oder wie Kruse und Chitez (ebd.) es bezeichnen „in jeder Zeile ihre Herkunft aus dem Zeitalter des Papiers“ verrät (S. 115), besteht in unserem Zusammenhang keine Notwendigkeit sich damit auseinanderzusetzen.

3.1.1 Sprache

Eines der offensichtlichsten Merkmale des akademischen Schreibens ist die Anforderung an die Studierenden, sich eine wissenschaftliche Ausdrucksweise anzueignen und die Texte demgemäß zu verfassen. Diesbezüglich stellt sich die Frage, wodurch sich die wissenschaftliche Sprache auszeichnet.

Kruse und Jakobs (1999) nennen verschiedene Anforderungen, denen die Sprache wissenschaftlicher Texte genügen muss: „Ein wissenschaftlicher Text verlangt nicht nur eine angemessene grammatikalische Form und die passende Fachterminologie, sondern auch eine bestimmte stilistische Form“ (S. 22). Mit der Nennung von Fachterminologie sprechen sie dasjenige Merkmal wissenschaftlicher Texte an, dem in der Linguistik bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts die größte Aufmerksamkeit galt. Es stand demnach eine „lexikozentristische“ Sichtweise im Mittelpunkt: Die Lexik – also Fachtermini – wurde vielfach als „einzig[es] konstitutive[s] Merkmal der Fachsprache“ (Steinhoff, 2007, S.11) gesehen. Wissenschaftssprache wurde auf diese Weise mit Fachsprache gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung wird der Komplexität der Wissenschaftssprache jedoch nicht gerecht, da sie neben der Fachsprache noch andere spezifische Merkmale aufweist. Diese kamen infolge einer neuen pragmatisch-kommunikativen Forschungsperspektive in den Blick. Mit dem Fach der

Wissenschaftslinguistik wurde die Wissenschaftssprache allgemeinlinguistisch untersucht und als eine allen Fachrichtungen übergeordnete und von anderen Kommunikationsbereichen abgrenzbare Sprache betrachtet. (Steinhoff, 2007, S. 19-20).

Einen Begriff, mit dem Wissenschaftssprache in der eben genannte Weise beschrieben wird und der sie vom Begriff der Fachsprache abgrenzt, prägt Ehlich (1999), indem er das Konzept der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (AWS) einführt. Darin steht derjenige Bereich der wissenschaftlichen Sprache, der „zwischen den Fachtermini steht“ (S.8) im Zentrum. Es handelt sich dabei laut Ehlich (ebd.) um Ausdrücke, die ihre Wurzeln im alltäglichen Sprachgebrauch haben, aber im wissenschaftlichen Text anders und mit neuer Bedeutung Verwendung finden. Beispiele, die er nennt, sind Begriffe wie „Zusammenhang“, „darstellen“ oder „ausgehend von“ (S. 9). Mit dem Attribut 'alltäglich' betont er aber nicht nur die enge Beziehung von Alltagssprache und Wissenschaftssprache, sondern auch eine fachübergreifende Verwendungsweise: Die AWS bezeichnet denjenigen Bereich der deutschen Wissenschaftssprache, der abseits der Fachterminologie als „Verständigungsmittel der gesamten Sprachkommunität“ (S. 7) dient.

Ehlichs Konzept der AWS hat sich in der heutigen Forschung durchgesetzt. So bedienen sich im Modell der Schreibkompetenz von Kruse und Chitez (2014) die Autoren dieses Begriffs, um auf die Besonderheiten von wissenschaftlicher Schreibkompetenz hinzuweisen.

Ein anderer Zugang zum Verständnis von Sprachkompetenz im Studium verbirgt sich hinter Ehlichs (1993) Konzeption von „alltäglicher Wissenschaftssprache“, die sich aus typischen, fachübergreifenden Formulierungen wissenschaftssprachlicher Konstruktionen zusammensetzt. Solche Formulierungen werden u. a. verwendet, um Literatur zu referieren und auf die Sprechakte referierter Autoren hinzuweisen. (S. 116)

In dieser Definition zeigt sich außerdem, dass mittels des Konzepts der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ nicht nur Formulierungen und grammatischen Konstruktionen, sondern auch deren Funktion ins Zentrum der Betrachtung gerückt ist.

3.1.2 Kommunikation

Die verschiedenen Funktionen, die mit der alltäglichen Wissenschaftssprache erfüllt werden, können indirekt auf die Kommunikationsgemeinschaft, innerhalb derer die Texte entstehen zurückgeführt werden. Mit der Dimension „Kommunikation“ erläutern Kruse und Chitez (2014, S. 113-114), wie sich der kommunikative Rahmen auf die Schreibpraxis und die Texte selbst auswirkt. Für den Kontext des wissenschaftlichen

Schreibens betonen sie, dass die Autoren innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft agieren, deren „kollektiver Auftrag“ (ebd. S. 113) die Wissensproduktion ist. Für diese Aufgabe existieren innerhalb der Gemeinschaft zahlreiche Gebote, die sich wiederum in konkreten Normen für die Textproduktion niederschlagen.

So nennen Kruse und Chitez (ebd.) beispielsweise die Gebote „Sicherung der Qualität wissenschaftlicher Erkenntnisse und eine klare, unverzerrte fehlerfreie Wissenskommunikation“ (S. 113) sowie „das Gebot der Bezugnahme auf die vorhandene Forschung und den Wissenstand“ (ebd.). Als ein Beispiel für eine Norm, die in weiterer Folge aus dem zweitgenannten Gebot resultiert, nennen sie die Zitierkonventionen.

In Bezug auf dieses Beispiel betonen Kruse und Chitez (2014, S. 113-114), dass es nicht genügt, wenn Studierende nur die formalen Seiten des Zitierens lernen. Um wissenschaftliches Schreiben verstehen zu können, ist es vielmehr notwendig auch die dahinterstehenden Gebote zu verstehen. Es handelt sich folglich um eine fachliche Sozialisierung, die (im Vergleich zum oberflächlichen Erwerb von formalen Zitierkonventionen) langsam vor sich geht, aber die Voraussetzung für die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz darstellt.

3.1.3 Genre

Dem Begriff „Genre“ entspricht im deutschsprachigen Diskurs weitgehend der Begriff „Textsorte“ (auch „Textmuster“ oder „Textart“) (Kruse & Chitez, 2014, S. 114). Da hier Ergebnisse der deutschsprachigen Literatur zitiert werden, wird im Folgenden der Begriff „Textsorte“ bevorzugt.

Laut Brinker, Cölfen und Pappert (2014) können Textsorten folgendermaßen definiert werden:

Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; Sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierung für die Produktion und Rezeption von Texten geben. (S. 139)

Nach welchen konkreten Merkmalen einzelne Textsorten beschrieben und wie sie klassifiziert werden, unterscheidet sich je nach Kontext und Zweck der Untersuchung⁷.

⁷ Vgl. hierzu: Adamzik, 2008.

Beispielsweise stellen Fandrych und Thurmair (2011, S. 17-22) als Grundlage für eine empirische Untersuchung von Textsorten vier zentrale Beschreibungskategorien auf: Kommunikationssituation, Textfunktion, Thema oder Inhalt des Textes, Textstruktur und sprachliche Ausgestaltung.

Im Kontext der Hochschulausbildung nimmt insbesondere die Seminararbeit eine zentrale Rolle ein: Erstens handelt es sich dabei um eine traditionell dominierende Textsorte (Kruse & Chitez, 2014, S. 115). Zweitens ist es diejenige Textsorte, für welche die Bezeichnung akademisch-wissenschaftlich treffend ist: *akademisch*, da sie dem Ausbildungskontext zuzuordnen ist; *wissenschaftlich*, da ihre Anforderungen umfassend an denjenigen von wissenschaftlichen Textsorten orientiert sind.

Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass die Textsorte „Seminararbeit“ für Studienanfänger_innen neu ist. Die „Facharbeit“ oder „vorwissenschaftliche Arbeit“, die Teil der deutschen und österreichischen Schulbildung darstellt, kann nur in sehr eingeschränktem Maße eine Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz einleiten: Pohl (2015, S. 245-246) weist auf die Grenzen der deutschen Facharbeit, die oft als „das zentrale propädeutische Anbahnungs- und Vermittlungsinstrument für wissenschaftliches Schreiben“ (S. 245) gesehen wird, hin. Diese bestehen v.a. darin, dass die Schule den spezifischen Kontext der Hochschule – der jedoch das akademische Schreiben in höchstem Maße prägt – nur ungenügend nachahmen kann. Und er fügt hinzu, dass „OberstufenschülerInnen nur *eine* Facharbeit schreiben, also eine recht singuläre Schreiberfahrung machen.“ (S. 246)

Für den Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz kann also gelten, dass Studienanfänger_innen sich insbesondere mit der neuen Textsorte Seminararbeit auseinandersetzen müssen. Wodurch zeichnen sich die Seminararbeit und ihre verwandten Textsorten aus? Die Seminararbeit charakterisiert sich durch ihre Funktion in der Hochschulausbildung. Zwei zentrale Funktionen können ihr zugeschrieben werden: der Prüfungszweck und der Übungszweck⁸ (Prestin, 2011, S. 35). Wird die Übungsfunktion betont, so wird die Seminararbeit häufig in engem Zusammenhang mit dem Wissenschaftlichen Artikel gesehen.

So bezeichnet z. B. Ehlich (2003) die Seminararbeit als „die didaktische Paralleltextart zum *Wissenschaftlichen Artikel*“ (S. 20) und weist damit nicht in erster Linie auf

⁸ Prestin (2011) zeigt in einem kurzen Forschungsüberblick, dass ältere Publikationen eher die Prüfungsfunktion betonen, während in jüngeren die Übungsfunktion verstärkt in den Vordergrund rückt. (S. 35-36)

sprachliche oder strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen den Textsorten hin, sondern beschreibt sie in Hinblick auf ihre Funktion. Er sieht die Seminararbeit als eine Trainingsform für das wissenschaftliche Arbeiten, mit der die Studierenden auf die Anforderungen der Forschungspraxis vorbereitet werden:

In der Seminararbeit kondensieren sich die verschiedenen Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens in einer Form, für die auf exemplarische Weise alle jene Arbeitstechniken, die formalen und die inhaltlichen, aktualisiert und eingesetzt werden müssen, auf die der im Lernen_F-Zusammenhang [in der Forschung, Anm. d. Verf.] tätige Wissenschaftler für seine Arbeit substantiell angewiesen ist. (S. 20)

Aus dieser Funktion resultieren auch mehrere zentrale Unterschiede zwischen der Seminararbeit und dem Wissenschaftlichen Artikel. Erstens wird das Thema einer Seminararbeit vom Lehrenden vorgegeben und dabei eine didaktische Perspektive eingenommen. Zweitens ist der_die Adressat_in der akademischen Arbeit ein „simulativer Leser“ (Ebd., S. 21). Drittens handelt es sich bei der Seminararbeit um einen Trainingstext mit „transitorischer Qualität“ (Ebd., S. 26). Letzteres bezieht sich auf die Art des Lernens, die damit initiiert wird: Ehlich (2003, S. 13-15) unterscheidet zwischen Lernen_L und Lernen_F. Lernen_L bezieht sich auf den Erwerb von *individuell* neuem Wissen (also für die jeweiligen Studierenden neues Wissen). Lernen_F meint in etwa *Forschen* und bezieht sich auf die Produktion oder den Erwerb von Wissen, das für die gesamte Fachgemeinschaft neu ist. In der Seminararbeit wird nun zunächst Lernen_L initiiert, ihr Ziel ist es jedoch, dass Studierende im Laufe des Studiums mithilfe der Textsorte einen Übergang zum Lernen_F schaffen.

Ehlich (2003) weist somit dem Ausbildungskontext, in dem die Seminararbeit entsteht, in seiner Betrachtung höchste Bedeutung zu und charakterisiert sie damit als durch diesen geprägt. Dies führt uns zum Begriff der *Textform*, der für Seminararbeiten genau aus diesem Grund passend erscheint. Pohl und Steinhoff (2010) bezeichnen damit Texte, die „fest einem Lehr-Lern-Kontext zugeordnet sind, und zwar derart 'fest', dass sie teilweise ohne letzteren – als selbstständige „Textsorten“ - gar nicht existieren [...]“ (S. 5). Der Begriff Textform subsumiert demnach solche Texte, die v. a. oder ausschließlich in didaktischer Funktion eingesetzt werden. Damit stellen Pohl und Steinhoff (ebd.) u. a. die Funktion dieser Texte als „Lernformen“, d. h. als „Auslöser für Aneignungsprozesse“ (S. 6), in den Vordergrund. Demzufolge können Seminararbeiten auch als *Textformen* betrachtet werden.

Beschreibt man die Merkmale von Seminararbeiten, so sind damit im Kern auch die verwandten Textsorten Proseminar-, Bachelor- und Masterarbeit erklärt. Unterschiede

ergeben sich v. a. durch die steigenden Anforderungen, die mit den verschiedenen Benennungen einher gehen. Diese zeigen sich oberflächlich betrachtet in konkreten Vorgaben wie z. B. in der geforderte Seitenanzahl oder der Menge an rezipierter Literatur, auf die Bezug genommen werden soll. Umfassender betrachtet können die Unterschiede mit Ehlichs (2003) Hinweis auf die „transitorische Qualität“ (S. 26) der Seminararbeit erklärt werden. So weist der Autor darauf hin, dass die „[...] Anforderungen, einen Quasi-Artikel herzustellen, [...] mit dem Übergang von der Pro- zur Hauptseminararbeit“ (S. 22) wächst, und bezeichnet die Magisterarbeit als „größere Variante“ (S. 26) der Seminararbeit.

3.1.4 Wissen

Die Dimension Wissen nimmt speziell für das wissenschaftliche und akademische Schreiben einen besonders hohen Stellenwert ein. So betonen Kruse und Chitez (2014), dass „Wissen [...] gleichermaßen Voraussetzung und Ziel des wissenschaftlichen Schreibens“ (S. 112) ist. Eine *Voraussetzung* nennen sie es, weil wissenschaftliche Texte diskursive Textsorten sind, in denen auf vorhandenes, fremdes Fachwissen Bezug genommen werden muss. *Ziel* des wissenschaftlichen Schreibens ist es, weil Schreiben als ein „Mittel des Wissenserwerbs“ genutzt wird.

Kruse und Chitez (ebd.) beziehen dabei sowohl wissenschaftliches als auch akademisches Schreiben gleichermaßen mit ein. In unserem Kontext ist es jedoch notwendig, genauer darauf einzugehen, inwiefern sich die beiden Kommunikationssituationen unterscheiden. Dabei sind zwei Fragen von Interesse: a) Auf welche Art von Wissen wird abgezielt? b) In welcher Form kann wissenschaftliches respektive akademisches Schreiben als ein Mittel des Wissenserwerbs betrachtet werden?

Ad a) Bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens wurde die erste Frage schon angesprochen (vgl. Kap. 3.1.2). Das übergeordnete Ziel der Wissenschaftsgemeinschaft besteht darin, neue – originelle – wissenschaftliche Erkenntnisse zu produzieren (Steinhoff, 2007, S. 110-111). In Hinblick auf das akademische Schreiben ergibt sich hingegen ein gänzlich anderes Bild. Ein erster Aspekt wurde im Zusammenhang mit der Textsorte Seminararbeit (Kap. 3.1.3) unter Bezugnahme auf den Begriff Lernen_L von Ehlich (2003) schon erwähnt, nämlich dass das Verfassen von Seminararbeiten in erster

Linie auf die Erweiterung von *individuellem* Wissen abzielt (im Gegensatz zur Erweiterung des Wissens der Forschungsgemeinschaft).

Zweitens beschränken sich die Kenntnisbereiche, die Studierende dabei erweitern sollen, nicht alleine auf das gegenstandsbezogene Fachwissen der jeweiligen Studienrichtung. Sie umfassen auch Methodenwissen (Ehlich, 2003, S. 14), grundlegende „wissenschaftliche Analyse- und Erkenntniskonzepte“⁹ (Pohl, 2007, S. 72) sowie Wissen über den disziplinspezifischen Umgang mit Wissen¹⁰ (Kruse & Chitez, 2014, S. 112).

Drittens ist es auch die Fähigkeit des adäquaten Umgangs mit Wissen, die Studierende beim und durch das Schreiben erwerben sollen. Kruse und Chitez (ebd.) weisen diesbezüglich z. B. auf die Kenntnis von Recherchemethoden und die Fähigkeit der kritischen Reflexion hin und Stezano Cotelio (2011) sieht es als eine zentrale Aufgabe von Studierenden, das für Seminararbeiten rezipierte Fachwissen in seinem Stellenwert innerhalb des Diskurses richtig einzuschätzen: Sie müssen allgemein bekanntes, neues (ggf. strittiges) und interdisziplinäres Fachwissen identifizieren sowie fachfremdes und Wissen verschiedener Schulen differenzieren. (S. 94)

Schließlich führt uns der zuvor (Kap. 3.1.3) genannte Begriff der *Textformen* zu einer weiteren interessanten Antwort auf die Frage nach den Kenntnisbereichen, die beim akademischen Schreiben erweitert werden sollen. Denn Pohl und Steinhoff (2010, S. 16-17) unterscheiden zwei Arten von Textformen, die sich aufgrund des Ziels der gewünschten Lernprozesse differenzieren lassen: erstens *Textformen als Lernformen in einem engeren Sinn*, bei denen das Schreiben ein *Medium* des Lernens darstellt und auf ein Sachlernen abzielt; zweitens *Textformen als Lernformen im weiteren Sinn*, für die gilt, dass der Text den *Gegenstand* des Lernens darstellt. Es soll also das Schreiben selbst geübt werden. Für Seminararbeiten gilt laut Pohl (2010, S. 97), dass sie als Textformen als Lernformen im weiteren *und* engeren Sinn verstanden werden müssen. Im engeren Sinn zielen sie auf die Aneignung von Fachwissen ab (z. B. also auf die eben genannten Kenntnisbereiche); als Textformen im weiteren Sinn zielen sie aber auch auf die Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz ab.

9 Neben Methodenwissen umfasst dies auch „die Kenntnis von Konzepten wie These, Begriff, Postulat, Korrelation etc.“ (Pohl, 2007, S. 72)

10 Beispiele, die Kruse und Chitez nennen sind: die Kenntnis von Disziplinargrenzen und disziplinäre Systematiken (2014, S. 112)

Seminararbeiten zu verfassen bedeutet infolgedessen, dass das Schreiben nicht nur „als *Medium*, sondern auch als *Gegenstand* des Lernens fungiert“ (S. 97).

Für unsere Fragestellung lässt sich daraus schließen, dass das akademische Schreiben auf *alle* für das wissenschaftliche Schreiben notwendigen Kenntnisbereiche abzielt, wie z. B. auch auf das domänentypische sprachliche Wissen, Textsortenwissen oder Wissen über die Werte der Diskursgemeinschaft.

Ad b) Wissenschaftliches Schreiben kann in zweierlei Weise als Mittel des *Wissenserwerbs* verstanden werden. Zunächst, wenn vom Schreiben *im weiteren Sinn* – von Textproduktion – die Rede ist. Denn das Verfassen von Texten in den Wissenschaften dient nicht nur der Präsentation neuer Forschungsergebnisse, sondern es stellt auch einen integralen Bestandteil des Forschungsprozesses dar. So bezeichnet Steinhoff (2007) die Textproduktion als Forschungshandlung:

Einerseits werden im publizierten Wissenschaftstext die relevanten Forschungshandlungen eines Wissenschaftlers dargestellt, andererseits ist die Textproduktion selbst ein Forschungshandeln, „getrimmt“ auf das Hervorbringen von Erkenntnissen. (S. 111)

Zudem hat Schreiben, auch wenn es im engeren Sinn verstanden wird, eine wissenserweiternde Funktion. Darauf bezieht sich der Begriff des „epistemisch-heuristischen Schreibens“. Damit bezeichnet Molitor (1984) die Möglichkeit, mithilfe des Schreibens inhaltliche Probleme zu lösen und komplexere Denkstrukturen zu entwickeln. Dieses Potenzial des Schreibens ergibt sich dabei aus der Exteriorisierung des Wissens und der daraus resultierenden Möglichkeit für die Autor_innen beim wiederholten Lesen und Überarbeiten des eigenen Textes, Widersprüchlichkeiten und Argumentationslücken zu bemerken, neue Zusammenhänge zu entdecken und Lücken zu füllen (S. 10-11).

Epistemisch-heuristisches Schreiben wird auch als bewusst eingesetzte Strategie verstanden, die besonders Wissenschaftlern_innen entgegenkommt und von ihnen häufig genutzt wird (Steinhoff, 2007, S. 59). So charakterisieren Pohl und Steinhoff (2010, S. 20) epistemisches Schreiben als ein *bewusst* angewandtes und gerichtetes kognitives Werkzeug, das von *Experten_innen* genutzt wird und auf die Produktion von deklarativem, gegenstandsbezogenem, verbalisiertem und originellem Wissen ausgerichtet ist.

Mit dem epistemisch-heuristischen Schreiben geht, insbesondere wenn es als Strategie bezeichnet wird, auch die Vorstellung einher, dass es an hohe Anforderungen gebunden

ist. So taucht epistemisches Schreiben schon in Bereitters Modell (1980) der Entwicklung der Schreibfähigkeit als höchste Entwicklungsstufe auf (vgl. Kap. 2) und Steinhoff (2007) nennt es eine „anspruchsvolle Form des Schreibens“ (S. 59), für die Schreiberfahrung und Kontrolle über die eigenen Schreibstrategien notwendig ist, was Studierenden jedoch noch fehlt.

Trotzdem kann auch dem akademischen Schreiben eine epistemische Funktion nicht abgesprochen werden. Pohl und Steinhoff (2010, S. 20) sprechen in diesem Zusammenhang vom „lernenden Schreiben“. Im Gegensatz zum epistemisch-heuristischen Schreiben zeichnet es sich durch eine unterschwellige epistemische Wirkung aus, die mittels unbewusster und dennoch gerichteter Prozesse, v. a. zur Erweiterung des individuellen Wissensstandes führt. Dabei wird nicht nur inhaltlich-deklaratives Wissen, sondern auch prozedurales Wissen sowie auf das Schreibmedium (den Text, die Textsorte) bezogenes Wissen erworben, wodurch sich auch die Schreibkompetenz weiterentwickelt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass wissenschaftliches Schreiben die Kenntnisse der scientific community erweitern soll, das Schreiben dabei selbst einen Teil des Forschungsprozesses darstellt und gleichzeitig häufig als eine Strategie der Wissensaneignung genutzt wird. Das akademische Schreiben hingegen zielt auf individuelle Wissenserweiterung ab und es sollen dabei – neben dem deklarativen Fachwissen – *alle* Kenntnisbereiche weiterentwickelt werden, welche für eine ausgereifte wissenschaftliche Schreibkompetenz die Voraussetzung bilden. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Schreiben als Mittel des Wissenserwerbs dient, als solches aber weniger strategisch und kontrolliert eingesetzt wird, sondern eher unbewusst wirkt.

3.1.5 Prozess

Aufgrund der bisher abgehandelten Theorie zum Schreibprozess liegt es nahe, zunächst an das Modell von Flower und Hayes, (1980a) zu erinnern. Sie identifizieren darin drei Hauptprozesse: das Planen, Übersetzen und Überprüfen. Um diese kognitiven Prozesse beobachtbar und damit für die Forschung zugänglich zu machen, dient das *Laute Denken* als eine der wichtigsten Methoden. Dabei werden Probanden_innen aufgefordert, während des Verfassens eines Textes all ihre Gedanken laut auszusprechen. Die dadurch entstehenden Protokolle stellen die wichtigste Grundlage für viele frühe Schreibprozessmodelle dar, so auch für das von Flower und Hayes

(1980a)¹¹. Mit dieser Methode kann ein Schreibprozess (im Sinne eines Textherstellungsprozesses) nur vollständig erhoben werden, wenn der Text kurz und einfach genug ist, um in einem einzigen Zug und einem eingeschränkten Zeitraum verfasst zu werden. Texte, die in dieser Art und Weise untersucht wurden, sind daher bspw. Bewerbungsschreiben oder Nacherzählungen von Bildgeschichten (so bei Krings (1989) Untersuchung zum fremdsprachlichen Schreibprozess).

Möchte man jedoch bei der wissenschaftlichen oder akademischen Texterzeugung nicht nur einen Ausschnitt des Gesamtprozesses erfassen, so besteht die Notwendigkeit den Schreibprozess weitreichender zu verstehen. Das wissenschaftliche und akademische Schreiben zeichnet sich dadurch aus, dass es einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt und mehrere unterschiedliche Arbeitsschritte verlangt.

So stellen Kruse und Chitez (2014) fest, dass „Schreibende [...] bei der Produktion wissenschaftlicher Texte in einen längeren Auseinandersetzungsprozess mit einem Thema und dem entstehenden Text involviert“ (S. 112) sind, und nennen daraufhin mehrere Handlungsschritte, die dabei koordiniert werden müssen, nämlich „die der Planung und Vorbereitung [sowie der Durchführung, Anm. d. Verf.] des Schreibens, Lesens, Strukturierens, Formulierens, Überarbeitens, der Qualitätsprüfung des Textes und der Verarbeitung von Feedback.“(S. 113)

Auch Ehlich (2003, S. 21) beschreibt in Bezug auf die Textsorte Seminararbeit eine Reihe von Arbeitsschritten: Nachdem Thema und Fragestellung festgelegt sind, erfolgt die Bereitstellung des Materials zur Bearbeitung des Themas (bibliographische und sachliche Recherche); die Themenformulierung, die über die weiterführende inhaltliche Entwicklung in der Gliederungsstruktur für die Arbeit resultiert; weiters die Ausführung des Inhalts sowie die abschließenden Überarbeitungsschritte, in denen die schriftlichen Ausführungen verbessert und die formalen Anforderungen umgesetzt werden.

In Ehlichs Aufzählung wird mit der Erwähnung der Materialrecherche deutlich, dass es nicht ausreicht, ausschließlich rein kognitiv ablaufende Aktivitäten einzubeziehen, wenn der gesamte Prozess des wissenschaftlichen oder akademischen Schreibens betrachtet werden soll. Bei Kruse und Chitez (2014) wird mit der Nennung des Lesens auf einen im Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1980a) für unseren Kontext fehlenden Bestandteil hingewiesen. Zwar spielen darin auch Leseprozesse eine Rolle, allerdings

11 Außerdem für die Modelle des knowledge-transforming und knowledge-telling von Bereiter und Scardamalia (1987) oder das Modell der fremdsprachlichen Schreibprozesses von Krings (1992).

nur solche, die den entstehenden Text zum Gegenstand haben. Sowohl für das akademische als auch für das wissenschaftliche Schreiben ist aber der Einbezug von Fachtexten von größter Bedeutung und wird daher in der Literatur für beide Situationen als ein typisches und unerlässliches Charakteristikum hervorgehoben. So schreibt bspw. Jakobs (2003) in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben: „[...]recourse to other texts in academic writing does not represent a possible, but in fact a prototypical and indispensable, constituent of text production“ (S. 895) und Stezano Coteló (2008) in Bezug auf das akademische Schreiben: „Ohne die Verarbeitung von (wissenschaftlichem) Wissen ist das Verfassen von Seminararbeiten nicht denkbar. Ein Großteil des Wissens, das sich in Seminararbeiten findet, entstammt der vom Studenten genutzten Literatur.“ (S. 53)

Der Prozess, in dem akademische Texte entstehen, zeichnet sich demnach durch Länge, Mehrschrittigkeit (in Bezug auf kognitive, aber auch auf äußere Handlungen) und durch eine auf das Schreiben ausgerichtete Rezeption von Fachtexten aus. Um diesen genannten Merkmalen gerecht zu werden, soll im weiteren der Begriff Textherstellungsprozess (THP) verwendet werden, womit die Tatsache betont werden soll, dass wissenschaftliches und auch akademisches Schreiben nicht nur die Aktivität des Schreibens eines Textes beinhaltet, sondern weitere Handlungen umfasst, wobei besonders die Notwendigkeit des source readings und des Einbezugs des Gelesenen als Charakteristikum den Prozess beeinflusst. Zudem ergibt sich aus dem doppelten Lernziel, das mit Hilfe des Verfassens von Seminararbeiten verfolgt wird (Fachwissen erweitern und Schreibkompetenz erwerben), ein weiteres spezifisches Merkmal: das hohe Ausmaß von Wissensverarbeitung, das es erfordert.

Ortner (2002) nennt drei Ursachen für Schreibprobleme von Studierenden, die auch ein Licht darauf werfen, was unter dem letztgenannten Merkmal – der Wissensverarbeitung – zu verstehen ist. Er spricht von „Embarras de richesse“ (S. 237) (Problem 1) und bezeichnet damit eine „Verwirrung aufgrund von zu vielen kognitiven Elementen, mit denen gearbeitet werden soll“ (ebd.). Die Überforderung ergibt sich laut Ortner (ebd.) aus der Menge an fachlichen Inhalten, die von Studierenden verarbeitet werden müssen (bspw. wenn sie gefordert sind, einen Forschungsüberblick zu geben). Bedenkt man die Einschränkungen durch das (Arbeits)gedächtnis, die für das Schreiben allgemein geltend gemacht werden (Vgl. Kap. 2), so ist diese Diagnose Ortners leicht nachzuvollziehen. Noch herausfordernder wird die Aufgabe beim akademischen

Schreiben, da neue fachliche Inhalte erarbeitet und im Medium Schrift wiedergegeben werden müssen, ohne dass die dafür notwendigen Mittel schon gänzlich zur Verfügung stehen. So spricht Ortner (2002) von einem Ressourcenproblem (Problem 2), womit er „Wissens-Zugriffs- und Wissens-Konstitutionsprobleme“ (S. 236) zusammenfasst, die durch Defizite in der Wissenschafts-, Fach- und Bildungssprache begründet sind.

Das dritte Problem, das Ortner (2002, S. 239-240) nennt, betrifft die Verfahrenswahl und Verfahrensorganisation (Problem 3). Damit beschreibt er das Problem, dass Strategien wie das „lineare Drauflosschreiben“ (ebd.), die für andere Schreibzwecke gute Dienste leisten, beim akademischen Schreiben „angesichts großer Wissensmengen“ (ebd.) nicht genügen, sondern eine spezifische Art der Verfahrensorganisation und damit die Anpassung der bisher verwendeten Strategien erforderlich ist.

Während Ortner (ebd.) die Notwendigkeit einer spezifischen Organisation in erster Linie mit der Menge an zu verarbeitendem Wissen begründet, so können aber auch die anderen schon genannten Merkmale des akademischen Schreibprozesses als Ursache dafür verstanden werden. Kruse und Chitez (2014) betonen die Notwendigkeit der Verfahrensorganisation z.B. aufgrund der Länge des Schreibprozesses sowie wegen der hohen Anzahl von durchzuführenden Handlungen. So schlussfolgern sie nach ihrem Hinweis auf den oben schon zitierten „längeren Auseinandersetzungsprozess“, dass Schreibende aus diesem Grund „Strategien, wie sie dabei vorzugehen haben“ benötigen (112). Und weiter heißt es:

Das Schreiben verlangt [...] Fähigkeiten der Zeitplanung und des Projektmanagements. Die größte Herausforderung für Schreibende ist allerdings die Vielfalt der beteiligten kognitiven Operationen und Handlungsschritte, die ein hohes Maß an Übersicht und Koordination bei der Auswahl und Umsetzung von Schreibstrategien verlangen. (S. 113)

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen, dass die besonderen Merkmale des akademischen Schreibprozesses eine umfassende und für Studienanfänger_innen neue Fähigkeit der Verfahrensorganisation verlangen.

3. 2 Akademisches Schreiben in der L2-Deutsch

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich für den Kontext des akademischen und wissenschaftlichen Schreibens viele Ergebnisse der L1-Forschung sehr fruchtbar auf die Zweit- oder Fremdsprachenforschung übertragen lassen. Dennoch ist es notwendig, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie sich die Bedingungen verändern, wenn nicht in der Erstsprache geschrieben wird. Zunächst soll die Frage

gestellt werden, wie die Begriffe Zweit- und Fremdsprache in diesem Zusammenhang verwendet werden.

Die Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache werden häufig ausgehend von unterschiedlichen Aneignungssituationen unterschieden. Deutsch als Fremdsprache wird zumeist mit den Merkmalen von „Lernen im institutionell gesteuerten Unterricht“ und mit „nicht zielsprachlicher Lernumgebung“ in Verbindung gebracht; Deutsch als Zweitsprache hingegen mit „Spracherwerb ohne Sprachunterricht“ und „Leben im Zielsprachenland“ (Ahrenholz, 2013, S. 3-4). Bei diesen Definitionen handelt es sich allerdings um Vereinfachungen oder wie Rösler (2012) es ausdrückt um „verführerisch einfache Definitionen“ (S.30). Er weist diesbezüglich darauf hin, dass es sich oft auch bei Unterricht im Zielsprachenland um eine dem Fremdsprachenlernen entsprechende Situation handeln kann (bspw. bei kurzen Sprachaufenthalten) und umgekehrt der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache häufig mit institutionellem Lernen Hand in Hand geht. (Rösler, 2012, S. 30-31). Deutsch als Zweitsprache definiert er folglich als „*überwiegend* im deutschsprachigen Raum“ stattfindend und betont, dass es „gesteuert *und* natürlich erworben wird“; Deutsch als Fremdsprache hingegen wird „*überwiegend* gesteuert“ erlernt, aber kann „*innerhalb und* außerhalb des deutschsprachigen Raumes“ (ebd., S. 31; Hervorhebungen von der Verf.) unterrichtet werden. Und er ergänzt ein weiteres essentielles Unterscheidungsmerkmal: Wenn eine Sprache als Zweitsprache bezeichnet wird, so schließt dies mit ein, dass sie in der Lebensumwelt verwendet wird, also eine essentielle Rolle bei der Bewältigung des Alltags der Sprecher_innen einnimmt. (ebd.). Dennoch bleiben diese Definitionen ungenügend, wenn konkrete Erwerbssituationen beschrieben werden sollen und dienen lediglich zur „groben Orientierung“ (ebd.). Dies trifft auch zu, wenn man die Situation von Studierenden mit anderer L1 als Deutsch, die im deutschsprachigen Raum ein Studium absolvieren, betrachtet. Zunächst scheint es nahe zu liegen, den Begriff Zweitsprache zu verwenden, da die Studierenden die Anforderungen ihrer (akademischen) Lebensumwelt in Deutsch bewältigen und in Hinblick auf die Weiterentwicklung ihrer Deutschkenntnisse von einem hauptsächlich ungesteuerten Erwerb (insbesondere der Erwerb der Fach- und Wissenschaftssprache) ausgegangen werden kann. Bei einer näheren Betrachtung zeigt sich jedoch bald, dass damit relevante Unterschiede zwischen Studierenden, die sich auch auf die Aneignung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der L2 auswirken, ignoriert werden. So stellen Knorr und Neumann (2014) in Bezug auf mehrsprachige

Lehramtsstudierende in Deutschland fest, dass hier mehrere Gruppen von Studierenden zu unterscheiden sind:

So haben beispielsweise mehrsprachige Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind, i.d.R. eine deutschsprachige Bildungsbiographie. Ihre konzeptionell schriftsprachlichen Kompetenzen, d.h. ihre Kenntnisse in der deutschen Bildungssprache, von Textmustern usw. unterliegen den soziobiographischen Einflüssen, die generell für Deutschland konstatiert werden. Anders sieht es bei Studierenden aus, die in anderen Sprachen sprachlich, kulturell und eventuell wissenschaftlich sozialisiert sind. Diese Studierenden verfügen über akademische literale Kompetenzen – in einer anderen Sprache als Deutsch. Hier ist von Transferoptionen auszugehen, so dass die Lernprozesse anders verlaufen und bereits vorhandenes Wissen über akademische konzeptionelle Schriftlichkeit genutzt werden kann. Hinzu kommen diejenigen, die während ihrer schulischen Laufbahn Land und Sprache gewechselt haben; hier liegen die Verhältnisse noch einmal anders. Insgesamt zeichnet sich ab, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund sehr verschiedene Eingangsvoraussetzungen mitbringen. (S. 13)

Knorr und Neumann (ebd.) unterscheiden demnach verschiedene Studierendengruppen aufgrund ihrer Bildungsbiographie, die zu unterschiedlichen Ausgangssituationen für den Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenz in der L2 führt. Dementsprechend sollen die Begriffe Fremdsprache und Zweitsprache in Bezug auf Studierende folgendermaßen verwendet werden: Im Weiteren spreche ich von *fremdsprachigen* Studierenden, wenn diese ihre Schullaufbahn in einem nicht-deutschsprachigen Land absolvierten (und Deutsch somit ursprünglich als Fremdsprache im Herkunftsland erlernten). Von Zweitsprache soll in dem Fall die Rede sein, wenn Studierende eine deutschsprachige Bildungsbiographie haben. Damit kann man zwar nicht der komplexen Realität von unterschiedlichsten individuellen Bildungsbiographien und Spracherwerbssituationen gerecht werden, aber es wird zumindest eine Orientierung geboten, welche wichtige Unterschiede, die sich durch verschiedene Bildungsbiographien und Sprach-Erwerbssituationen für einen späteren Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz ergeben, berücksichtigt.

Für die vorliegende Arbeit liegt das Interesse auf der Situation von fremdsprachigen Studierenden beim akademischen Schreiben. Die damit einher gehenden spezifischen Anforderungen sollen im Folgenden betrachtet werden. Dafür werden die von Kruse und Chitez (2014) genannten Kompetenzbereiche, die zuvor in Kapitel 3.1 in Hinblick auf die Frage, welche Charakteristika das akademische Schreiben ausmachen, betrachtet wurden, nun in Hinblick auf die veränderten Bedingungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch untersucht.

Sprache

Wie in Kapitel 3.1.1 ausgeführt wurde, verlangt die Situation des akademischen Schreibens von den Studierenden, sich einerseits die Fachsprache anzueignen, andererseits müssen sie lernen die Alltägliche Wissenschaftssprache (AWS) adäquat einzusetzen. In der Auseinandersetzung mit dem akademischen Schreiben wird häufig betont, dass diese sprachlichen Anforderungen sowohl ersprachigen als auch zweit- und fremdsprachigen Studierenden Schwierigkeiten bereiten (Dengscherz, 2017, S. 157; Graefen, 2002, S. 1). Dies betrifft v. a. die AWS, denn die Aneignung der Fachsprache wird auch für fremdsprachige Studierende (v. a. mit vom Latein oder Griechischen beeinflussten Erstsprachen) als keine spezifische Hürde eingeschätzt (Ehlich, 1999, 8-9). Der Erwerb der Alltäglichen Wissenschaftssprache hingegen wird als spezifisches Problemfeld für fremd- und zweitsprachige Studierende gesehen. Ehlich (ebd.) sieht das Erlernen der AWS für Studierende mit Deutsch als Erstsprache zwar als eine "erhebliche Aufgabe" (S. 11), aber gleichzeitig als "kein zentrales, kein fundamentales Problem für native speaker" (ebd.); für fremdsprachige Studierende hingegen stellt es sich als ein zentrales Problem dar. Ehlich (2001) begründet es damit, dass native speaker im Gegensatz zu fremdsprachigen Studierenden über „stillen Ressourcen“ verfügen, die den Erwerb der AWS erleichtern. Als „stille Ressourcen“ bezeichnet er einen semantischen „Wissens-Schatz“ (S. 182), ein „semantisches Handlungspotenzial“ (ebd.), das den einzelnen Sprechern_innen nicht unmittelbar bewusst ist, sich aber besonders bei über ein Einzelwort hinausgehenden semantischen Strukturen - in der Transverbalität – zeigt.

Graefen (2002) stellt in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben ganz grundsätzlich fest, dass es "oft ein Problem für sich [ist], einen relativ langen, konsistenten, sinnvoll gegliederten und für den Leser nachvollziehbaren Text zu schreiben." (S.9) Zusätzlich betont sie die Notwendigkeit sich "wissenschaftsadäquat auszudrücken" (ebd.) und beschreibt weiters auf Basis eines Korpus von 50 studentischen Hausarbeiten (davon 40 von ausländischen Studierenden) konkrete Problemfelder, die im Umgang mit der AWS auftreten. Sie nennt bspw. kleine Stilbrüche, womit sie den Verwendung von umgangssprachlichen Ausdrücken bezeichnet; oder auch die Verwechslung und Vermischung von Elementen von Redewendungen sowie die Verwendung von unpassenden Präpositionen; oder eine übergeneralisierte Agensvermeidung, also die absolute Befolgung des ICH-Verbots. (ebd., S. 10-16).

Kommunikation

In Bezug auf den Bereich *Kommunikation* beschreiben Kruse und Chitez (2014) verschiedene Gebote, die für eine Kommunikationsgemeinschaft, wie die Wissenschaftsgemeinschaft, gelten (vgl. Kap. 3.1.2). Die Wissenschaftsgemeinschaft kann auch als eine Domäne – also als ein „sozial-gesellschaftliche[r] Bereich, in dem bzw. für den ein Text produziert wird“ (Jakobs, 1997a, S. 10) bezeichnet werden. Neben der Domäne werden außerdem kulturelle Rahmenbedingungen als prägende Einflussfaktoren für die konkrete Situation der Textproduktion angeführt. (Jakobs, ebd.). So wurden in Bezug auf die Domäne Wissenschaft interkulturelle Unterschiede geltend gemacht, nämlich unterschiedliche Denkstile oder Wissenschaftsstile, die sich u. a. in unterschiedlichen Schreibstilen äußern. (Gruber, 2010, 19-20) Für den Kontext des akademischen Schreibens sind diese interkulturellen Unterschiede von Bedeutung, da sie sich auf der Ebene der Textsorten niederschlagen. In verschiedenen akademischen Traditionen werden nämlich nicht nur unterschiedliche Textsorten in der akademischen Lehre eingesetzt, sondern vermeintlich gleiche Textsorten – wie z. B. Seminararbeiten – weisen in verschiedenen Ländern oder Sprachen andere Merkmale auf. Dies führt uns zur Dimension Genre.

Genre

Neben Schwierigkeiten mit der AWS wird v. a. dem Wissen oder Unwissen über Textsorten eine wichtige Bedeutung für das Schreiben in der Fremdsprache eingeräumt (Dengscherz, 2012, S. 75; Graefen, 2002, 1). Dass akademische Textsorten von Studienanfängern_innen gelernt werden müssen, gilt auch für Studierende, deren Erstsprache Deutsch ist. Da Textsorten jedoch kulturspezifisch geprägt sind (Resch, 2012, S. 48-49), wird es für fremdsprachige Studierende, insbesondere wenn sie schon eine akademische Ausbildung im Herkunftsland durchlaufen haben, als potentiell Problemfeld betrachtet, sich diese Textsortenkonventionen anzueignen.

Die an sich schon schwierige Aufgabe, im Rahmen eines Studiums die wissenschaftlichen Textsortenkonventionen zu erlernen und erfolgreich anzuwenden, gestaltet sich umso komplexer, je mehr die erlernten Denktraditionen und Textmuster der 1. Kultur mit den Denktraditionen der 2. Kultur divergieren. (S. 56)

Da Textsortenkenntnisse oft unbewusst vorhanden sind, und somit auch unbewusst von der Erstsprache auf die Fremdsprache übertragen werden, kann es zu einem „Textmustertransfer“, zu einer „inadäquaten Übertragungen eines oder mehrerer Textmusterelemente in die Fremdsprache“ (Eßer, 2000, S. 82) kommen. Im Kontext von Deutsch als Fremdsprache wurden interkulturell unterschiedliche Merkmale von

akademischen Textsorten und deren Übertragungen von Eßer¹² (2000) und Hufeisen¹³ (2000) empirisch untersucht und beschrieben.

Wissen

In Bezug auf den Kompetenzbereich des Wissens wurde bisher (Kap. 3.1.4) festgestellt, dass sich das akademische Schreiben auf den Erwerb von individuellem Fachwissen sowie auf den Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenz – und somit auf alle dafür notwendigen Wissensbereiche, auch textuelles und sprachliches Wissen – bezieht. In Bezug auf das Schreiben in der L2 betont Dengscherz (2012) ein ähnliches Charakteristikum: Schreibendes Lernen tritt in doppeltem Sinn auf, weil „nicht nur – reflektierend – Inhalte erschrieben [werden], sondern auch sprachliche Mittel und Strukturen, Textsorten und Kommunikationsstrategien in der L2.“ (S. 67) Vor dem Hintergrund, dass auch das akademische Schreiben in der L1 durchaus auf (wissenschafts)sprachlich-textuelles Lernen abzielt, stellt sich diese zweifache Funktion des Schreibens nicht grundsätzlich als eine Besonderheit des Schreibens in der L2 dar. Ein Unterschied könnte jedoch sein, dass fremdsprachige Studierende sich über den Aspekt des Sprachenlernens, der beim wissenschaftlichen Schreiben eine Rolle spielt, bewusster sind als ersprachige Studierende und dadurch eine andere, nämlich entwicklungsorientierte Perspektive auf das Schreiben einnehmen. Dengscherz (2015) bspw. erkennt eine solche Perspektive bei Studierenden in Bezug auf das professionelle Schreiben in der L2 Deutsch:

Das Bewusstsein dafür, dass es Erfahrung, Geduld und Ausdauer braucht, um professionelles Schreiben in einer L2 zu erlernen und Schreibfähigkeiten in lebenslangem Lernen immer weiter verbessert werden können, ist bei vielen Studierenden sehr ausgeprägt. (S. 125)

Prozess

Bezüglich des Prozesses, in dem ein akademischer Text entsteht, wird allgemein geltend gemacht, dass aufgrund von sprachlichen Defiziten oder anderen Schwierigkeiten, die sich aus der fremdsprachigen Situation ergeben, neue Strategien notwendig werden, um mit diesen Problemen umzugehen. So betont Dengscherz (2012), dass „ein flexibles Strategienrepertoire“ wichtig ist, das hilft, „Schreibproblemen gezielt zu begegnen und sie erfolgreich zu lösen“ (S. 69). Da der akademische Textherstellungsprozess mehr als nur das Schreiben des Zieltextes umfasst, wird auch der Einsatz der Erstsprache als

¹² Eßer (2000) vergleicht mexikanische und deutsche studentische geisteswissenschaftliche Arbeiten.

¹³ Hufeisen (2000) beschäftigt sich mit verschiedenen Texten, die im Rahmen eines Germanistikstudiums von kanadischen Studierenden verfasst wurden.

Möglichkeit gesehen, um insbesondere solche Aktivitäten, mit denen das Schreiben vorbereitet wird, durchzuführen. (Dengscherz, 2012; Lange, 2012)

Alles in allem stellt sich das Verfassen von akademisch-wissenschaftlichen Textsorten, wie der Seminararbeit, als eine Aufgabe dar, in der sich hohe Anforderungen an die Wissensverarbeitung stellen: Von der (Weiter)Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz über die Aneignung und Anwendung von Forschungsmethoden bis hin zum Erwerb von neuem thematischem Fachwissen und dessen sinnvolle und kohärente Darstellung im Text verbinden sich darin verschiedenste Lernprozesse bzw. auf die schriftliche Kommunikation ausgerichtete Verarbeitungsprozesse. Welche Strategien Studierende beim Schreiben in der L1 und insbesondere beim fremdsprachlichen Schreiben laut der bisherigen Forschungsergebnisse anwenden bzw. ihnen theoretisch zur Verfügung stehen, wird im folgenden Kapitel ausgeführt.

4. SCHREIBSTRATEGIEN

Greift man willkürlich verschiedene Beispiele für Schreibstrategien aus der Fachliteratur heraus, so wird schnell deutlich, dass die Autoren_innen unterschiedliche Sachverhalte behandeln bzw. verschiedene Perspektiven darauf einnehmen: In Kapitel 2 wurde zuvor das knowledge-transforming besprochen, das oftmals als Strategie bezeichnet wird. Dengscherz (2015, S. 125) subsumiert recht verschiedene Ratschläge von Studierenden zur besseren Bewältigung von Schreibaufgaben unter diesem Begriff, z.B. Motivationsstrategien oder den Tipp, mechanische Hausarbeiten zum Nachdenken zu nützen, oder das Setzen von Zwischenzielen bei wissenschaftlichen Arbeiten. Plag (1996) behandelt unter diesem Thema u. a. die Art und Weise, wie das Verfassen von Kurztexten von Studierenden vorbereitet wird (z. B. mit Hilfe des Erstellens einer Gliederung). Um Unklarheiten zu vermeiden, soll im folgenden Abschnitt zuerst herausgearbeitet werden, wie der Begriff Schreibstrategien in der vorliegenden Arbeit verstanden (bzw. nicht verstanden) wird und welche Teilbereiche dieses umfassenden Gegenstandes aufgrund des Themas 'akademisches Schreiben in der L2' in den Mittelpunkt der Betrachtungen rücken. Daran anschließend werden die wichtigsten Ergebnisse aus der Erst- und Fremdsprachenforschung vorgestellt und diskutiert.

4.1 Begriffsklärung

Zunächst soll in Anlehnung an Bereiter und Scardamalia (1987) eine sehr grundlegende, aber wichtige Unterscheidung von verschiedenen Anwendungsbereichen des Strategiebegriffs genannt werden. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht eine prozessorientierte Perspektive. *Ausgeschlossen* aus den Betrachtungen sind damit Strategien im Sinne von „rhetorical strategies“ (ebd., S. 249–250); solche also, die sich aus der Analyse eines Textes erschließen lassen, weil sie sich dort in sprachlicher Form manifestieren. Wird die Frage nach Schreibstrategien gestellt, so liegt das Interesse also nicht darauf, wie der Text komponiert ist; die Frage gilt hingegen dem Vorgehen von Schreibenden *während* der Textherstellung und lautet grob formuliert: Wie erfolgt die Organisation des Schreibprozesses?

Bleiben wir noch bei Bereiters und Scardamalias (ebd.) Einteilung von Strategien, so finden wir den Begriff der „self regulatory strategies“ (ebd.), den die Autoren_innen den rhetorischen Strategien gegenüberstellen. Sie weisen damit auf die prozessorientierte Perspektive hin, die im Fokus ihrer Untersuchung steht. Das knowledge-transforming

kann bspw. als eine solche 'self-regulatory-strategy' verstanden werden. Bereiter und Scardamalia (ebd.) versuchen damit darzustellen, welcher kohärente und regelgeleitete mentale Prozessablauf hinter unterschiedlichen beobachtbaren Schreibverfahren steht.

Dennoch entspricht dieses Verständnis von Schreibstrategien noch nicht gänzlich dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Dies begründet sich dadurch, dass Bereiter und Scardamalia (ebd.) den Schreibprozess auf der mentalen Verarbeitungsebene betrachten und somit Strategien als mögliche Organisationsformen von *kognitiven* Schreibprozessen beschreiben. Wie in Kapitel 3.1.5 dargestellt ist mit dem Thema des akademischen Schreibens jedoch ein umfassenderer Prozessbegriff verbunden, in dem auch Phasen des THP eingeschlossen sind, in denen nicht (am Zieltext) geschrieben wird (wie z. b. Recherche, Lesen von Fachtexten, Gliederungsnotizen erstellen, etc.). Daher wird auch ein weiter gefasster Begriff von Schreibstrategien erforderlich, in dem all diese Phasen potentiell eingeschlossen sind.

Ein solches weit gefasste Verständnis von Schreibstrategien findet man bei Molitor (1985). Für eine Studie zu Schreibstrategien von Wissenschaftlern_innen definiert sie Schreibstrategien als „Verfahren einzelner Personen bei der Konzeption und Durchführung eines aktuellen Schreibvorhabens“ (S. 335) und bezieht in ihre Untersuchung den gesamten Textproduktionsprozess in die Betrachtungen mit ein, beginnend bei der Materialaufbereitung bis hin zur Erstellung der Endfassung. Mit dieser Erweiterung des Prozessbegriffes geht notwendigerweise eine Verschiebung der Betrachtungsebene einher: Nicht mentale Prozesse stehen im Mittelpunkt, sondern Molitor beschreibt die Strategien der einzelnen Wissenschaftler_innen in Hinblick auf die äußere Merkmale des Schreibprozesses. Es geht also zunächst um die äußerlich beobachtbaren Arbeitsschritte im Textherstellungsprozess. Bei Molitor (1985) ist also bspw. von der „Strukturierung des Materials nach Stichworten, aus denen die Detailgliederung entsteht“ (S. 339) die Rede, während Bereiter und Scardamalias Strategien in abstrakten, mentalen Aktivitäten beschrieben werden, wie z. B. „Problemübertragung“ von der inhaltlichen zur rhetorischen Ebene und umgekehrt (ebd., 2014, S. 92). Molitors Perspektive eignet sich folglich auch für die Untersuchung des akademischen Textherstellungsprozesses, da dieser ebenfalls mehr als nur das eigentliche Verfassen des Zieltextes umfasst und es sinnvoll erscheint, ihn in seiner äußeren Gestaltung zu betrachten.

Aus dem Thema des akademischen Schreibens ergibt sich zudem ein Fokus der vorliegenden Arbeit. Strategien können jeweils in Hinblick auf unterschiedlichste Merkmale hin untersucht und beschrieben werden¹⁴. Dengersch (2017, S. 164) unterscheidet zwei Ebenen bei der Analyse von Strategien des akademischen und wissenschaftlichen Schreibens: die heuristische und die rhetorische. Für das akademische Schreiben gilt, dass beide Ebenen hohe Ansprüche an die Studierenden stellen. In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt der Betrachtungen jedoch auf der heuristischen Ebene, nämlich auf dem Umgang mit Wissen im Textherstellungsprozess, auf Strategien in ihrer epistemisch(-heuristischen) Funktion. Da jedoch beide Ebenen im Schreibprozess und auch innerhalb von Schreibstrategien sehr häufig untrennbar miteinander verbunden sind, wird auch die sprachlich-rhetorische Ebene immer wieder in den Blick geraten.

Die bisher genannten Forschungsbeiträge stammen zum Großteil aus der Erstsprachenforschung¹⁵, deren Ergebnisse auch in der Fremdsprachenforschung gewinnbringend genutzt werden können. Dennoch stellt sich die Frage, inwiefern die Situation des Schreibens in der Fremdsprache in der vorliegenden Arbeit in die Perspektive auf Schreibstrategien Einfluss findet.

Aus der Fremdsprachenforschung kommt ein Strategiebegriff, der Einfluss auf die Beschäftigung mit dem fremdsprachlichen Schreibprozess hat und einen spezifischen Blickwinkel darauf forciert: der Begriff der Kommunikationsstrategie. Dieser taucht erstmals 1972 bei Selinker auf, der damit eine bestimmte Klasse von Fehlern, die in der Interlanguage von Fremdsprachenlernenden auftauchen, bezeichnet (Corder, 1992, S. 15). Das weitere Interesse an Kommunikationsstrategien resultierte u. a. aus einer didaktischen Perspektive. Da Fremdsprachenlernende in Kommunikationssituationen unweigerlich auf Probleme treffen würden, sollten sie darauf vorbereitet werden, damit umgehen zu können. Daraus ergibt sich bei Faerch und Kasper (1992, S. 31-32) eine Definition des Begriffes, in dem die Problemorientierung – und damit eine Defizitperspektive - im Vordergrund steht.

Umgelegt auf die Schreibforschung findet sich dieses Verständnis von Strategien bei Krings (1989) wieder. In einer Studie zum fremdsprachlichen Schreibprozess entwickelt

14 Vgl. Ortner (2003) zum Klassifikationsproblem von Strategien und unterschiedlichen Möglichkeiten der Beschreibung.

15 Die Ausnahme ist die Untersuchung von Dengersch (2017), in der es um das wissenschaftliche Schreiben in der L2-Deutsch geht.

er 14 Analysekategorien, mit deren Hilfe beim Schreiben ablaufende Subprozesse identifiziert und in ihrem Zusammenspiel dargestellt werden können. Eine dieser Kategorien nennt er „L2-Problemlösestrategien aktivieren“ (ebd., S. 397). Der Strategiebegriff wird hier folglich auf die Defizitperspektive eingegrenzt und ausschließlich für die Vorgehensweisen von Schreibenden angewendet, wenn diese aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen auf Schwierigkeiten bei der Formulierung des Textes stoßen. Im Zusammenhang mit anderen Teilprozessen, wie z. B. „Globalpläne realisieren“ (ebd.), kommt die Bezeichnung Strategie bei Krings (ebd.) hingegen nicht vor.

In späteren Publikationen weitet sich das Verständnis von Schreibstrategien. Einen umfassenderen Blickwinkel auf Strategien beim fremdsprachlichen Schreiben findet sich bei Plag (1996). In einer Studie vergleicht er Schreibstrategien von erst- und fremdsprachigen Schreibenden. Er definiert Strategien in diesem Zusammenhang als „Handlungspläne, nach denen ein Text erstellt wird“ (S. 239). Damit beziehen sich Strategien bei ihm auf den gesamten Schreibprozess, während der Umgang mit Formulierungsproblemen nur einen möglichen Zweck darstellt.

Auch in der vorliegenden Arbeit sollen nicht spezifische Schwierigkeiten, die sich durch die Situation der Fremdsprachlichkeit ergeben, in den Vordergrund gestellt werden, sondern die Betrachtung auch für die besonderen Möglichkeiten, die sich dadurch ergeben, offen gehalten werden. Letzteres gilt v. a. in Bezug auf das universelle Merkmal des Schreibens in der Fremdsprache: unabhängig von der spezifischen Situation oder individuellen Sprachbiographie steht jedem_er, der_die in einer L2 schreibt, seine_ihre Erstsprache(n) als mögliche Ressource zur Verfügung. Diese Perspektive entspricht aktuellen Auseinandersetzungen mit dem mehrsprachigen Schreiben, in denen Möglichkeiten, wie mehrere Sprachen (insbesondere die L1) strategisch beim Verfassen fremdsprachiger Texte eingesetzt werden können, untersucht und in ihrem Nutzen für die Didaktik diskutiert werden (Vgl. Lange, 2012; Dengscherz, 2012, 2018, 2019).

Schließlich soll noch eine letzte Abgrenzung für den hier verwendeten Strategiebegriff vorgenommen werden. Die Verfasserin verfolgt einen auf Schreiber_innen zentrierten Blickwinkel, keinen didaktischen. Das Interesse liegt auf den tatsächlichen, in der Praxis angewandten und individuellen Schreibstrategien von Studierenden. In der Didaktik ist allerdings auch von Strategien die Rede, wenn Anleitungen oder Techniken,

die helfen mit bestimmten Anforderungen im Schreibprozess umzugehen, gemeint sind. Beide Blickwinkel werden in der Fachliteratur z. T. vermischt. Beispielsweise nennt Sturm (2017), um den Begriff Strategie zu erklären, zwar solche, die auf empirischer Basis erhoben wurden (wie die Strategien von Ortner (2000) und von Bereiter und Scardamalia (1987), aber im weiteren Text behandelt sie das Thema aus didaktischer Perspektive und nennt mehrere Beispiele von Strategien, die eigentlich Schreibleitungen für Schüler_innen sind. Da didaktische Strategien z. T. auf empirischen Untersuchungen zu individuellen Strategien basieren und umgekehrt Schreiber_innen Vorschläge aus der Didaktik in ihre individuelle Praxis integrieren, sind diese beiden Sichtweisen eng miteinander verbunden und eine Unterscheidung meist nicht zielführend. Für die vorliegende Arbeit ist diese Differenzierung dennoch zum Zweck der Abgrenzung des Forschungsgegenstandes erwähnenswert.

Für den folgenden Forschungsüberblick ergibt sich aus dem Gesagten eine Auswahl von Forschungsbeiträgen, die zusammengefasst werden. Einbezogen werden v. a. empirische Untersuchungen, die sich mit Schreibstrategien in Bezug auf folgende Bereiche auseinandersetzen:

- akademisches und wissenschaftliches Schreiben in der L1 und/oder L2,
- Art der Wissensverarbeitung (insbesondere in Hinblick auf die heuristische Ebene des Schreibens),
- die Verwendung der Erstsprache beim Schreiben in der L2.

4.2 Ergebnisse der L1-Forschung

Molitor-Lübbert (1989) beschäftigt sich mit dem Thema „Schreiben und Kognition“. Sie interessiert sich für die Funktion des Schreibens als Hilfsmittel, mit dem Denkprozesse erleichtert bzw. unterstützt werden. Letzteres nennt sie „Schreiben als Problemlösestrategie“ oder auch „epistemisches Schreiben“ (ebd., 279). Sie möchte „Erkenntnisse über sichtbare Merkmale epistemischen Schreibens“ (ebd. 289) gewinnen und untersucht zu diesem Zweck die Schreibstrategien von fünf Wissenschaftlern_innen in Hinblick darauf, „unter welchen Bedingungen epistemisches Schreiben eingesetzt wird und welche Formen es annehmen kann.“ (Ebd., S. 288) Auf den Ergebnissen der Untersuchung basierend bestimmt sie 4 Dimension, in denen sich charakteristische Merkmale von Strategien des epistemischen Schreibens zeigen. Diese sind: erstens die Interaktivität der Teilprozesse, zweitens die Verarbeitungsrichtung, drittens die Exteriorisierung und viertens die Materialaufbereitung (ebd. S. 289-290, 292).

Zu Dimension 1 - Interaktivität: Je weniger die Autoren_innen auf inhaltlich und/oder strukturell schon vorhandene Wissensbestände zurückgreifen können, desto höher ist die Interaktivität der Teilprozesse (Teilprozesse sind z.B. Planen, Formulieren, Überarbeiten).

Zu Dimension 2 - Verarbeitungsrichtung: Molitor-Lübbert (ebd.) unterscheidet zwei Verarbeitungsrichtungen, nämlich 'top down processing' (schemageleitetes Vorgehen) und 'bottom up processing' (textgeleitetes Vorgehen). Ersteres wird als Strategie angewandt, wenn die Autoren_innen von vornherein über ein festgelegtes Textschema verfügen. Der Textherstellungsprozess wird in dem Fall in klar voneinander abgegrenzten Schritten vollzogen, zeichnet sich also durch in sich abgeschlossene Produktionsphasen aus. Dies geht auch mit einer geringen Interaktivität der Teilprozesse einher. Die zweite Strategie hingegen steht in Verbindung mit Texten, die in ihrer Struktur und/oder inhaltlich erst entwickelt werden müssen. Beim bottom up Verfahren kommt es daher zu einer hohen Interaktivität der Prozesse (was auch bedeutet, dass sich text- und schemageleitete Prozesse häufig abwechseln).

Zu Dimension 3 - Exteriorisierung: Der Grad der Exteriorisierung (gemeint ist die schriftliche Wiedergabe von Gedanken, Wissen etc...) hängt vom subjektiven Schwierigkeitsgrad des Textherstellungsprozesses ab. Bei Problemen mit der Inhaltsfindung oder der Strukturierung werden Notizen in verschiedenster Form angefertigt und dienen so als Grundlage der Weiterverarbeitung von Gedanken. Epistemisches Schreiben zeichnet sich folglich durch „die verstärkte Exteriorisierung der Planungsprozesse und Vorformen des Textes“ (ebd. 292) aus.

Zu Dimension 4 - Materialaufbereitung: Für eine wissenschaftliche Arbeit muss Material zweier verschiedener Arten aufbereitet werden: sprachliches Material (z. B. Fachliteratur) oder nicht textliches Material (Bilder, Statistiken, etc..). Die Güte der Materialaufbereitung beeinflusst den Erfolg der Schreibstrategie. Epistemisches Schreiben zeigt „vielfältige Formen der Materialaufbereitung, die die Entwicklung des Inhalts in verschiedene Richtungen (z.B. Zusammenfassen, Konkretisieren, Strukturieren) erleichtern“ (ebd.) aus.

Neben den genannten Merkmalen des epistemischen Schreibens kommt Molitor (1985, S. 342) zu dem Schluss, dass Schreibstrategien sowohl personen- als auch aufgabenspezifisch sind. Ungeachtet der äußerst individuellen Vorgehensweise, die sich in den Schreibstrategien der fünf Wissenschaftler_innen zeigt, führt Molitor v. a. das

Ausmaß der Exteriorisierung nämlich auch auf den Schwierigkeitsgrad des Textes zurück.

Auch Ortner (2000) beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Schreiben und Denken. Seine Definition von Schreibstrategien entspricht derjenigen von Molitor (1985, S. 335). Er erweitert sie jedoch folgendermaßen:

Mit Schreibstrategie ist das [aufmerksamkeitszentrierende und das auf die aufmerksamkeitsbetroffenen Faktoren (und Schritte) gerichtete] Verfahren einzelner Personen bei der Konzeption und Durchführung eines aktuellen Schreibvorhabens gemeint. (In eckiger Klammer steht die Erweiterung von Ortner (2000, S. 352))

Damit betont er die Funktion von Strategien, die Aufmerksamkeit im Schreibprozess in einer Weise zu steuern, die es erlaubt mehrere relevante Faktoren im Fokus zu behalten, also „das Feld der Aufmerksamkeit zu erweitern“ (S. 352).

Er beschreibt außerdem zahlreiche Merkmale von Strategien: Sie werden erworben und damit nur eingeschränkt von institutionell favorisierten Strategien beeinflusst. Sie sind aufgaben- und situationsabhängig, werden aber wiederholt für die Bewältigung ähnlicher Probleme eingesetzt und zeigen – wenn sie (scheinbar) erfolgreich sind – eine Tendenz zur Verfestigung. Dennoch können sich Strategien verändern, einerseits weil ihre „Bausteine immer wieder neu miteinander kombiniert werden können“ und andererseits, weil sie auch durch neue oder bessere Strategien ersetzt werden können. (Ortner, 2000, S. 351-352)

In Ortners umfassender Studie zu Schreibstrategien des Wissen schaffenden Schreibens nützt er als Datenbasis ca. 6000 Aussagen von Schreibenden (ebd., S. 64). Davon ausgehend beschreibt er folgende zehn Schreibstrategien, die er unter dem Gesichtspunkt der 'Zerlegung' systematisiert und in vier Gruppen aufteilt (ebd.):

Zerlegung:	Strategie(n):
nicht zerlegendes Schreiben	Strategie 1: Die Strategie des Flow-Schreibens
moderat den Prozess zerlegendes Schreiben	Strategie 2: Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben Strategie 3: Das Mehrversionen-Schreiben Strategie 4: Schreiben-durch-redaktionelles-Überarbeiten Strategie 5: Planendes Schreiben Strategie 6: Im-Kopf-Ausarbeiten
stark den Prozess zerlegendes Schreiben	Strategie 7: Schritt-für-Schritt-Schreiben Strategie 8: Synkretistisches Schreiben
produktzerlegendes Schreiben	Strategie 9: Textteil-Schreiben Strategie 10: Puzzle schreiben

Strategie 1: Die Strategie des Flow-Schreibens¹⁶.

Beim Flow-Schreiben handelt es sich um "frei assoziierendes Schreiben". (Ortner, 2000, S. 368). Es wird ohne vorherige Planung und ohne vorher festgelegtes Thema einfach „drauflos“ geschrieben, schnell und ohne Unterbrechung. Sowohl Inhalt als auch Komposition des Textes entwickeln sich aus den Assoziationen heraus, die sich spontan aus dem zuletzt geschriebenen Satz ergeben. (ebd., S. 363) Der Text wird nicht überarbeitet und bildet somit „die Spur der Bewegung des Gedankens durch die Räume des Wissens“ (ebd., S. 364) ab. Denken und Schreiben werden als identisch empfunden. (Ortner, 2000, S. 356-379) Ortner bezeichnet diese Art des Schreibens als "epistemisch (aber nicht sehr heuristisch)" (ebd., S. 366). Es hat explorativen Charakter, da "der Vorstoß in bisher un- oder schwer zugängliche Wissensräume" (ebd.) gelingt und ist in Ortners Terminologie „Wissen wiedergebend, findend und erweiternd, aber nicht Wissen schaffend“ (ebd., S. 365). Das Flow-Schreiben wird oft als Bestandteil innerhalb von anderen Strategien genutzt, dasselbe gilt auch für Strategie zwei und drei:

Strategie 2: Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben

Es unterscheidet sich vom Flow-Schreiben nur darin, dass das Schreiben von einem Thema oder von einer Idee ausgehend geschieht. Es entspricht demnach dem knowledge-telling (Bereiter & Scardamalia, 1987). Die Schreibenden geben dabei ausgehend von einem Thema und der Textsorte entsprechend wieder, was sie wissen. Es ist die übliche Form des Schreibens in der Schule, wenn Schüler_innen ohne vorherige Vorbereitung zu vorgegebenen Themen schreiben. (Ortner, 2000, S. 399-400)

Strategie 3: Das Mehrversionen-Schreiben

Das Mehrversionen-Schreiben basiert auf Strategie 2, aber anstatt nur *einen* Text zu verfassen werden zum gleichen Thema oder zur gleichen Idee mehrere Textversionen geschrieben. Dabei beginnt der_die Autor_in immer wieder von vorne und nutzt so den Schwung des Schreibflusses zur Weiterentwicklung von Idee und Text. Aus der Wiederholung ergeben sich neue Ideen, so dass „das Neuschreiben im Durchschreibeverfahren als gewinnbringendes Unternehmen“ (ebd., S. 421) begriffen wird. (Ortner, 2000, S. 408-421)

¹⁶ Ortner (2000) verwendet für jede der zehn Strategien jeweils mehrere Bezeichnungen. Hier wird nur eine Bezeichnung angegeben, und zwar angelehnt an Sennwald (2014).

Strategie 4: Schreiben-durch-redaktionelles-Überarbeiten

Charakteristisch ist auch hier die Erstellung von mehreren Textversionen. Im Unterschied zu Strategie 3 wird die Neuversion aus einer Altversion heraus gewonnen. Ortner (ebd.) bezeichnet es auch als eine ökonomische Form des Mehrversionen-Schreibens, da nicht der ganze Text neu geschrieben, sondern nur Einzelstellen verbessert werden. Beim Überarbeiten gehen die Schreibenden nicht unbedingt systematisch vor, sondern setzen punktuell bei „Störungen aller Art, z. B: Weitschweifigkeiten oder Lücken, Unklarheiten, Inkohärenzen, Sprüngen, schlecht formulierten oder sachlich nicht haltbaren Stellen“ (S. 435) an. Die schlussendliche Textgestalt wird somit schrittweise erarbeitet. (Ortner, 2000, S. 429-438)

Strategie 5: Planendes Schreiben

Ortner (ebd.) bestimmt den Begriff Plan als "eine *organisierte Folge von Ideen für* einen Text“ (S. 450). Im Kern kennzeichnet sich diese Strategie darin, dass separat vom Text ein Plan erstellt wird, konkret können Pläne allerdings sehr unterschiedliche Formen annehmen: Notizen in Listenform, Stichwörter, Gliederungen, u.ä. Pläne werden schriftlich oder auch nur im Kopf ausgearbeitet und der Plan wird nicht immer eingehalten. (Ortner 2000, S. 454-456, 459)

Strategie 6: Im-Kopf-Ausarbeiten

Das Hauptmerkmal dieser Strategie ist die "nicht-literale (nicht schreibende und nichts Schriftliches benötigende) Ausarbeitung eines Vortextes" (ebd., S. 482) Der Text wird im Kopf nicht nur geplant, sondern in einer Rohform vollständig ausgearbeitet. Denken und Schreiben bilden dabei zwei gänzlich voneinander getrennte Phasen. Die Schreibphase kann als bloßes Niederschreiben gesehen werden, wobei die Bearbeitung des Textes hauptsächlich in der Formulierungsarbeit besteht. (Ortner, 2000, S. 482–483)

Strategie 7: Schritt-für-Schritt-Schreiben

Es ist diejenige Strategie, die von der Schreibdidaktik am häufigsten empfohlen wird bzw. als der Normalfall propagiert wird. Dabei wird der Schreibprozess in verschiedene Phasen unterteilt (bspw. Sich Orientieren, Recherchieren, Strukturieren, Formulieren, Edieren, Redigieren) und dann Schritt für Schritt abgearbeitet. Ortner (2000) nimmt eine kritische Position dazu ein, da er sie als Ergebnis von theoretischen Überlegungen und abstrahierten Darstellungen tatsächlichen Schreibverhaltens sieht, das in der Realität kaum zu finden sei. (Ortner, 2000, S. 484–490)

Strategie 8: Synkretistisches¹⁷ Schreiben

Ortner (2000) charakterisiert diese Strategie im Kern durch den besonderen Umgang mit Wissen – es ist eine Wissen schaffende Strategie. Sie stellt das "epistemisch-heuristische Schreiben par excellence" (S. 492) dar. Er nennt zwei wichtige Kennzeichen:

a) Elaboration vor Wissenswiedergabe: Wissen wird geschaffen, indem der_die Schreibende eine Wissensbasis erarbeitet (und immer weiter erweitert), um sie dann in eine diskursiv-sprachliche Form zu bringen. Dafür muss die vorhandene Wissensmenge in eine Struktur gebracht werden, „die das synkretistisch versammelte Wissen zusammenzieht, aufbereitet und integriert, d.h. diskursiv-sprachliche Beziehungen zwischen den sprachlichen Repräsentanten des Wissens herstellt“ (S. 535).

b) Zielsuche statt Zielrealisation: Das Ziel bzw. Ergebnis des Schreibens liegt nicht von Anfang an vor (wie bei hoch routiniertem Schreiben). Daher ist das Schreiben nicht zielgerichtet, sondern der Text entsteht erst in (scheinbar) chaotischen Arbeitsschritten.

Beides äußert sich in verschiedenen Merkmalen: Alle möglichen Strategien werden gemischt und genutzt; es wird früh geschrieben, allerdings nicht unbedingt am Zieltext, sondern Schreiben wird in hohem Ausmaß als Hilfsmittel angewendet (z. B. Exzerpte u.ä. angefertigt); es wird an vielen Textstellen gleichzeitig und in jeweils unterschiedlichen Erarbeitungsstufen gearbeitet; der Prozess läuft diskontinuierlich ab. (Ortner, 2000, S. 537-539)

Strategie 9: Textteil-Schreiben

Es ist "eine Variante zum Typ des linear Durchschreibenden" (S. 540). Es werden nur Teilstrecken, also nur Textteile in einem Fluss durchgeschrieben, andere hingegen bewusst ausgelassen. Der Gesamtzusammenhang muss dabei noch nicht klar sein, die Teile entstehen dabei nicht in der Reihenfolge, in der sie dann im Endprodukt auftauchen. Ganz im Gegenteil wird z. B. der Anfang und der Schluss zuerst geschrieben und dann der Hauptteil; oder es werden "Textinseln" verfasst, die dann angeordnet und verbunden werden. (Ortner, 2000, S. 540–543)

17 Synkretismus bedeutet: „Vereinigung von Gedanken verschiedener Herkunft zu einem Ganzen, das innere Einheit und Widerspruchslosigkeit vermissen läßt.“ (Schmidt 1934, S. 646; zit. nach Ortner, 2000, S. 496)

Strategie 10: Puzzle schreiben

Es kann als (scheinbar) gescheitertes synkretistisches Schreiben angesehen werden: Gescheitert da kein Endprodukt geschaffen wird, sondern lediglich lose zusammenhängende Textfragmente entstehen; scheinbar gescheitert, weil der Anspruch einen Gesamttext zu schaffen aufgegeben wird. Stattdessen geht es um Erkenntnis, darum den Gegenstand zu erforschen: "Die Vollendung ist eher zweitrangig. Das Epistemisch-Heuristische, die Expedition durch den Raum des Denkmöglichen, ist das Ziel." (S. 555) (Ortner, 2000, S. 543-564)

Eine weitere Untersuchung, in der wiederum das wissenschaftliche Schreiben im Mittelpunkt steht, stammt von Keseling (2004, S. 145-160). Er untersucht Schreibstrategien in besonderer Hinsicht auf das Planen und die Auswirkung der Planung auf den Prozess des Schreibens. Zu diesem Zweck führte er eine Befragung von 15 Wissenschaftler_innen durch. Davon ausgehend unterscheidet er zwei Gruppen von Schreibenden: Die Befragten der ersten Gruppe planen ihre Texte *vor* dem Schreiben; jene der zweiten Gruppe erst *während* oder *nach* dem Schreiben. Weiters findet er in der ersten Gruppe der Vorabplaner_innen sowohl schriftliche Konzeptersteller_innen als auch Wissenschaftler_innen, die ihr Konzept (hauptsächlich) im Kopf ausarbeiten.

Bei der ersten Gruppe – den Vorabplanern_innen – zeigen sich bei näherer Betrachtung große Unterschiede in der Art und Weise der Konzeptbildung, so dass Keseling (ebd.) weitere Untergruppen zusammenfasst: Untergruppe A erarbeitet ein sehr detailliertes Konzept, dass dem Schreibenden im Weiteren ermöglicht den Text flüssig zu verfassen. Teilweise sind dann auch keine konzeptionellen Änderungen mehr nötig. Untergruppe B erstellt vor dem Schreiben lediglich ein grobes Konzept. Während des Verfassens des Textes kommt es zur Abweichung vom Geplanten und zu nachträglichen Veränderungen im Konzept. Untergruppe C erstellt ein unsystematisches, unvollständiges Konzept vor dem Schreiben und ergänzt und verfeinert es während des Schreibens. Das bedeutet auch, dass in Schreibpausen die Auswertung von Exzerpten und Gelesenem durchgeführt wird. Vorgehensweisen der Untergruppen A und B finden sich sowohl bei den schriftlichen wie auch bei den Im-Kopf-Planern_innen. Typ C nur bei den schriftlichen Planern_innen.

Die zweite Gruppe von Schreibenden entwickelt das Konzept während des Schreibens oder nach dem Schreiben (bzw. nach dem Schreibbeginn). An erster Stelle im

Schreibprozess steht somit der schriftliche Entwurf vom Text oder von Textteilen. Erst in einer Überarbeitungsphase oder beim Zusammenfügen von Textteilen wird ein Konzept für den Gesamttext entwickelt und dieser dementsprechend (durch Kürzungen, Umstrukturierung oder Neuschreiben von Textteilen) gestaltet. Eine schriftliche Gliederung im Sinne einer Überschriftenliste wird in dem Fall gar nicht oder erst, wenn schon ein Teil des Textes verfasst wurde, angefertigt.

Wie schon bei Molitor (1985) und Ortner (2000) zeigen sich die angewandten Schreibstrategien der Befragten als individuell sehr unterschiedlich. Keseling (2004, S. 170-171) fasst als Ergebnis seiner Studie jedoch mehrere Merkmalspaare zusammen, die sich dichotom gegenüberstehen, wie z.B. 'geplant schreiben und ohne Plan drauflosschreiben' oder 'planen im Kopf und planen auf dem Papier'. Keseling (ebd.) schlägt im Weiteren vor, diese Merkmale als Extrempositionen einer graduellen Messskala zu verstehen, mit deren Hilfe individuelle Schreibstrategien von einzelnen Autoren_innen recht genau erfasst werden können. Gleichzeitig können in dieser Art auch verschiedene Bündel von Merkmalen zu Strategietypen zusammengefasst werden. In dieser Art können z. B. die zwei Schreibertypen, die Bräuer (2014, S. 262-263) nennt, verstanden werden. Unter der Bezeichnung Strukturschaffende und Strukturfolgende subsumiert er mehrere gegensätzliche Merkmale. Als strukturschaffende Schreiber_innen bezeichnet er solche, die früh im THP zu schreiben beginnen, viel Text produzieren und ihren Arbeitsprozess wenig reflektieren. Weiters entwickelt dieser Schreibertyp die Struktur des Textes erst langsam im Prozess. Strukturfolgende hingegen erstellen schon früh im THP eine Gliederung des Textes, der sie im weiteren Verlauf folgen. Sie sind in der Lage Einleitung und Schluss des Textes schon zu Beginn zu verfassen. Der Arbeitsprozess verläuft kontrolliert und effektiv.

4.3 Ergebnisse der L2-Forschung

Empirische Studien zu Schreibstrategien beim Verfassen von wissenschaftlichen oder akademischen Arbeiten in der L2, bei denen der Strategiebegriff im hier verwendeten Sinn verstanden wird, sind rar. Entsprechend dem Verständnis von Strategien als Kommunikationsstrategien, identifiziert Krings (1989) in seiner frühen Studie zum fremdsprachlichen Schreibprozess beispielsweise ausschließlich „L2-Problemlösestrategien“ - also solche, die sich auf das Lösen von Formulierungsproblemen in der L2 beziehen. Die Strategien, die er nennt sind: die

Benutzung von zweisprachigen Wörterbüchern, Reverbalisierungsstrategien und Vermeidungsstrategien. (ebd., S. 419-421)

Ähnliche Ergebnisse liefert Plag (1996) in seiner Untersuchung von Schreibstrategien Studierender, in der er Vermeidungs- und Verschiebungsstrategien als das häufigste Vorgehen bei Formulierungsproblemen erkennt. Er kommt jedoch noch zu weiteren Ergebnissen. Zum einen betrachtet er auch das Planungsverhalten vor dem eigentlichen Schreiben der Texte und zum anderen vergleicht er die Strategien in Hinblick auf ihre Anwendung bei zwei verschiedenen Textsorten (Essay und Kurzfilmnacherzählung) sowie in der Situation des mutter- und fremdsprachlichen Schreibens. Dabei kommt er zum Ergebnis, dass das Planungsverhalten vor dem Schreiben v. a. von der Textsorte und auch durch individuelle Vorlieben beeinflusst wird. Für eine Auswirkung des erst- oder fremdsprachlichen Kontextes auf die Wahl der Strategien hingegen findet er keine Hinweise.

Dengscherz untersucht die Schreibstrategien von Studierenden beim Verfassen von Gebrauchstexten und von akademischen Texten in der L1 und der L2. Für unseren Kontext relevante Ergebnisse liegen a) zu den Selbstaussagen von Studierenden über ihr Vorgehen beim Schreiben „im Spannungsfeld von Planen und Drauflosschreiben“ (Dengscherz & Steindl, 2016, S. 173) sowie b) zu den Vorgehensweisen von Studierenden und Wissenschaftlern_innen beim Schreiben in der Domäne Wissenschaft vor (Dengscherz, 2017, 2018, 2019)

Ad a) Unter den Studierenden befinden sich sowohl Planer_innen als auch spontane Schreiber_innen. Außerdem gibt es Studierende, die beide Vorgehensweisen kombinieren. Nachdem sie ihre Ideen notiert haben oder eine Struktur für den Text schriftlich niedergelegt haben, schreiben sie „einfach drauflos“ und nutzen somit den Schreibfluss. Dengscherz und Steindl (2016) vergleichen zudem, wie sich die Schreibstrategien der Studierenden je nach Aufgabe verändern. So scheint es eine Tendenz zu häufigerem Planen sowohl beim Schreiben in der L2 sowie beim akademischen Schreiben (bzw. dem Verfassen von längeren Texten) zu geben (ebd., S. 193). Weiters nennen sie Beispiele, wie Studierende ihre Schreibstrategien, die sie für kürzere Gebrauchstexte anwenden, an die Aufgabe des akademischen Schreibens anpassen: So versuchen sich Spontanschreiber_innen beim akademischen Schreiben doch im Planen; verfeinern planende Drauflosschreiber_innen ihre Strategien (indem sie neue ausprobieren) und eine Planerin flexibilisiert ihre Strategie (indem das sonst streng

ausgeführte Konzept beim akademischen Schreiben offener gehalten wird). Es zeigt sich hier deutlich der Einfluss der Aufgabe auf die Wahl der Schreibstrategie. (ebd., S. 185-195)

Ad b) Weitere Ergebnisse aus Dengscherz' Untersuchung basieren auf Fallstudien zu Schreibhandlungen und zur Schreibprozessorganisation von einem Wissenschaftler und drei Studierenden bei der Textproduktion in der L2 Deutsch (Dengscherz, 2017). Davon ausgehend identifiziert sie mehrere Aspekte, die für das wissenschaftliche und akademische Schreiben in der L2 eine Rolle spielen. Davon ist in unserem Zusammenhang v. a. der Aspekt der *Anforderungen* und *Herausforderungen* beim Schreiben von Bedeutung. (ebd., S.162-170) Damit schafft Dengscherz (ebd.) nämlich Begrifflichkeiten, durch welche die Beschreibung der individuellen sowie aufgabenbedingten Schwierigkeiten, die eine bestimmte Schreibaufgabe mit sich bringt, möglich gemacht wird. Sie unterscheidet zwischen Anforderungen und Herausforderungen, die sich beim wissenschaftlichen und akademischen Schreiben wiederum in heuristische und rhetorische Anforderungen/Herausforderungen differenzieren lassen:

Anforderungen ergeben sich spezifisch aus den Merkmalen unterschiedlicher Textsorten und Schreibsituationen in heuristischer und/oder rhetorischer Hinsicht (Sachebene), mit Herausforderungen hingegen meine ich die subjektive Wahrnehmung dieser Anforderungen (individuelle Ebene). *Heuristische* Anforderungen/Herausforderungen sind dann gegeben, wenn es um die Entwicklung von Inhalten und Zusammenhängen geht [...]. Es geht also darum, zu entwickeln, *was* man eigentlich sagen möchte. [...] Die *rhetorischen* Anforderungen ergeben sich aus den Ansprüchen an die Textgestaltung: Hier kommen etwa Textsortenkonventionen und Adressat*innen-Orientierung ins Spiel [...] (S. 164)

Damit rückt nicht nur die Tatsache in den Mittelpunkt, dass auch unterschiedliche wissenschaftliche und akademische Schreibaufgaben jeweils andere Anforderung an die Schreibenden stellen, sondern auch, dass die subjektiven Einschätzungen des Schwierigkeitsgrads von ein und derselben Aufgabe durch einzelne Verfasser_innen weit auseinander gehen können. Weiters ist es möglich, mit der Unterscheidung von heuristischen und rhetorischen Anforderungen bzw. Herausforderungen zwei Ebenen analytisch voneinander zu trennen, die zwar im Schreibprozess eng miteinander verflochten sind, aber dennoch bewusst oder unbewusst unterschiedliche Aufmerksamkeit erhalten können (was die Wirkung von manchen Schreibstrategien ausmacht). Wie sich die Herausforderungen einer konkreten Aufgabe für eine_n bestimmte_n Schreiber_in darstellt, zeigt sich vermutlich auch in der Wahl der Schreibstrategie.

Einsatz der Erstsprache

Der Fragen, welche Rolle die Erstsprache im fremdsprachlichen Schreibprozess einnimmt, widmen sich seit Beginn der kognitiven Schreibprozessforschung im englischsprachigen Raum zahlreiche Studien. Die Ergebnisse fallen im Detail teils widersprüchlich aus bzw. lassen viele Fragen offen. Festgestellt werden kann, dass die L1 verwendet wird, allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß, und ihre Verwendung sich in unterschiedliche Aktivitäten bzw. Zwecke differenzieren lässt. Beispielsweise gibt es Hinweise, dass die Erstsprache eher für konzeptionelle Aktivitäten (bspw. beim Planen, Ideen oder Inhalte generieren) eingesetzt wird, und weniger auf der Formulierungsebene (sie wird dennoch eingesetzt um linguistische Probleme (z. B. die Lexik betreffend) zu lösen oder für stilistische Entscheidungen). Ein Zweck der Erstsprachenverwendung kann sein, eine kognitiven Überforderung zu vermeiden. Die Verwendung der Erstsprache kann dabei als (bewusst eingesetzte) Strategie verstanden werden oder es kann sich dabei auch um eine unkontrollierte Nutzung handeln, die notwendig ist um die kognitive Stabilität zu erhalten. (Van Weijen, van den Bergh, Rijlaarsdam & Sanders, 2009)

Auch Ergebnisse aus der deutschsprachigen Forschung zeigen, dass die Verwendung der L1 im Textherstellungsprozess sowohl hilfreich als auch störend sein kann. So beobachtet Krings (1989) „muttersprachliche 'Einbrüche'“ (S. 423) im fremdsprachlichen Schreibprozess in fast jedem Satz. Bei der Realisierung von Formulierungsprozessen in der L2 bewertet er diese als störend, da durch die Versprachlichung in der Erstsprache L2-Probleme resultieren, wenn spontan kein entsprechender Ausdruck in der L2 abgerufen werden kann. (ebd.)

Auf einer anderen Ebene kann die Verwendung der Erstsprache den Textherstellungsprozess aber auch erleichtern. Einen Hinweis dafür findet man beispielsweise in Plags (1996) Studie, für die er Studierende denselben Text einmal in der L1 und ein zweites Mal in der L2 – oder in der umgekehrte Reihenfolge – verfassen ließ. In den retrospektiven Interviews zum Textherstellungsprozess finden sich Aussagen darüber, dass den Studierenden das Verfassen des zweiten Textes – unabhängig von der Reihenfolge der Sprachverwendung – leichter fiel. Sie begründeten es damit, dass sie im zweiten Text keine Strukturierungsarbeit mehr leisten mussten, da sie die Struktur aus dem ersten Text übernehmen konnten (ebd., S. 244-245). Dieser Effekt, der sich in diesem Fall zufällig aus der Versuchsanordnung ergab, kann auch

bewusst als Strategie beim Schreiben in der Fremdsprache eingesetzt werden, wie es bspw. Lange (2012) mit ihrer Strategie des „Mehrsprachigen Versionenschreibens“ (S. 142) vorschlägt.

Lange (ebd.) beschäftigt sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben unter der Bedingung der Mehrsprachigkeit. Sie betrachtet das akademische Arbeitsumfeld als eine mehrsprachige Umgebung, da Wissenschaftler_innen häufig gefordert sind, in mehreren Sprachen Wissen zu erarbeiten, zu forschen, sich über Forschung und Ergebnisse auszutauschen sowie Texte zu rezipieren und zu verfassen. Sie stellt daher die Frage nach dem Umgang mit mehreren Sprachen beim Verfassen von Texten und betrachtet Schreibstrategien in Hinblick auf die Möglichkeiten, die sich diesbezüglich bieten.

Ausgehend von den zehn Schreibstrategien Ortners (2000) entwirft sie acht theoretisch mögliche Schreibstrategien, in denen der Einsatz von Erst- und Zielsprache¹⁸ im Mittelpunkt steht. Sie beschreibt dabei die Möglichkeiten, im gesamten Prozess ausschließlich die Zielsprache zu verwenden (Strategie 8), Texte zu übersetzen (entweder ausgehend von einer schriftlichen L1-Fassung (Strategie 1) oder auch einfach im Kopf bei der Niederschrift (Strategie 3)), mehrere Textversionen ohne direkte Übersetzung in unterschiedlichen Sprachen zu verfassen (Strategie 2), Planen und Formulieren in unterschiedlichen Sprachen auszuführen (Strategie 4) sowie verschiedene Möglichkeiten, wie Sprachen frei gemischt werden können (in den einzelnen Arbeitsschritten des Prozesses (Strategie 5), im Textentwurf (Strategie 6) oder indem Textteile in verschiedenen Sprachen verfasst werden (Strategie 7)) (Lange, 2012, S. 142-143)

Lange (ebd.) erprobt diese Strategien in der Praxis, indem sie sie in mehreren Workshops zum mehrsprachigen Schreiben zur Auswahl anbietet und eine Reflexion der Teilnehmer_innen darüber initiiert. Ausgehend von diesen Erfahrungen stellt sie schließlich mehrere Hypothesen darüber auf, welche Faktoren die Wahl der Schreibstrategie (und damit die Art und Weise, wie mehrere Sprachen im Schreibprozess genutzt werden) beeinflussen. Diese sind folgende:

- der Grad der Mehrsprachigkeit der Umgebung,
- Vorwissen und Erfahrung zum Thema „Schreiben unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit“,

¹⁸ Lange nennt der Einfachheit halber nur die Erstsprache und die Zielsprache des Textes in ihren Strategien, weist aber auch darauf hin, dass natürlich auch immer weitere und auch andere Sprachen als die Erst- oder Publikationssprache verwendet werden könnten. (2012, S. 142)

- die in der L1 bevorzugten Strategien werden in der L2 angewandt,
- die individuelle Sprachbiographie,
- die Sozialisierung im Fremdsprachenlernen,
- die Sicherheit in der Zielsprache,
- das angestrebte Niveau in der Zielsprache,
- der Wert, welcher der Erstsprache zugesprochen wird,
- die Bedeutung von Sprachen im Forschungsprozess,
- die organisatorischen Erfordernisse des Arbeitsprozesses.

(ebd. S. 149–151)

Ergebnisse dazu, wie Schreiber_innen ihre Erstsprache(n) beim akademischen oder wissenschaftlichen Schreiben in der Praxis einsetzen, findet man in den Untersuchungen von Büker (1998) und Dengersch (2017, 2018, 2019).

Büker (1998) befasst sich mit „Problem-Lösungsstrategien“ beim Verfassen von Abschlussarbeiten in der Fremdsprache Deutsch. In diesem Zusammenhang rekonstruiert sie die Schreibprozesse und Problemlösestrategien von mehreren Schreiber_innen ausgehend von Interviewdaten. Betrachtet man die Aussagen in Bezug auf die Verwendung der L1, so trifft man v. a. auf das Übersetzen als Teil von Strategien, das für verschiedene Zwecke eingesetzt wird: um Formulierungsprobleme zu bewältigen oder auch als Hilfe beim Paraphrasieren (um vom Wortlaut von rezipierter Literatur Abstand zu erhalten und eine eigenständige Formulierung zu entwickeln). (ebd., S. 71-85; 108-112).

Auffällig ist weiters die Einstellung zur L1-Verwendung, die sowohl in Dengersch' (2018, 2019) als auch in Bükers (1998) Untersuchung aus den Interviews deutlich wird. Teilweise wird die Verwendung der L1 ganz abgelehnt und ausschließlich in der Zielsprache gearbeitet. Auch bei Schreibenden, die sich der L1 bedienen, gibt es z. T. negative Bewertungen dazu, bspw. mit der Begründung, dass es schlecht für das Sprachenlernen sei, oder weil beim Übersetzen wieder eigene Schwierigkeiten auftreten würden.

Dengersch (2018) vergleicht die von ihren Untersuchungsteilnehmern_innen angewandten Strategien mit denjenigen, die von Lange (2012) vorgeschlagen wurden, und findet dabei mehrere von Langes Strategien. Welche diese sind wird im Kapitel 7 genauer ausgeführt.

5. METHODE UND FORSCHUNGSPROZESS

Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung ist es, den Vorgang des akademischen Schreibens in der L2 Deutsch ausgehend von den subjektiven Darstellungen der Schreibenden nachzuvollziehen. Es soll der gesamte Textherstellungsprozess von einzelnen Schreibenden bei der Abfassung eines akademischen Textes – und somit eine individuelle Schreibstrategie – beschrieben werden. Zudem sollen diese individuellen Schreibstrategien in Hinblick auf

- die Verwendung der Erstsprache(n),
- die Wissensverarbeitung, d. h. auf jegliche Vorgehensweisen, die mit der inhaltlichen Entwicklung des Textes und mit der Erkenntnisgewinnung (insbesondere in Bezug auf inhaltlich-deklaratives Wissen) in Verbindung stehen sowie
- mögliche Veränderungen im Laufe des Studiums

genauer betrachtet werden.

Im folgenden Kapitel wird zunächst ein Überblick über das Forschungsdesign und den Ablauf der Untersuchung gegeben. Danach werden die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses - nämlich die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Datenanalyse - detailliert und theoretisch begründet dargestellt.

5.1. Forschungsdesign

Datenerhebung	Datenaufbereitung	Datenanalyse
Kurzfragebogen Leitfadeninterviews Anzahl: 7	inhaltlich-semantische Transkription nach Dresing/Pehl (2018)	inhaltlich- strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018)

Die vorliegende Untersuchung ist in drei Schritten konzipiert.

Erstens die **Datenerhebung**: Um relevante Daten zu erhalten, wurden sieben Leitfadeninterviews mit Studierenden mit anderer(n) Erstsprache(n) als Deutsch zu ihrer Vorgehensweise beim Verfassen von akademischen Arbeiten in der L2 Deutsch durchgeführt. In den Interviews gaben die Probanden_innen über den Textherstellungsprozesse (THP), in dem sie eine bestimmte Arbeit verfasst hatten Auskunft. Es wurden dabei verschiedene Textsorten besprochen (Reflexion, Proseminararbeit, Seminararbeit sowie Masterarbeit). Teil des Interviews war außerdem

ein Kurzfragebogen, in dem grundlegende persönliche Daten und schreibbiographische Eckdaten erhoben wurden.

Die **Datenaufbereitung** bestand in der vollständigen Transkription der Audioaufnahmen der Interviews. Dabei wurde das inhaltlich-semantische Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) angewandt.

Datenauswertung: Im dritten Schritt wurden die transkribierten Interviews nach der Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) kategorisiert und sowohl fall- als auch kategoriebezogen ausgewertet. Schließlich wurden die auf diese Art gewonnenen Daten in Hinblick auf die Forschungsfragen interpretiert.

5.2 Datenerhebung

Auswahl und Suche der Interviewteilnehmer_innen

Grum und Legutke (2016, S. 84-85) beschreiben den Prozess der Wahl der Stichprobe durch zwei wesentliche Schritte geprägt: Zunächst erfolgt aufgrund von inhaltlichen Gesichtspunkten eine theorie- und kriteriengeleitete Planung der Stichprobe. Im weiteren Verlauf beeinflussen bei der konkreten Realisierung des Forschungsvorhabens die Rahmenbedingungen und die Frage der Machbarkeit die Wahl der Stichprobe, wodurch es zu einer pragmatischen Anpassung dieser kommen kann.

Auch in der vorliegenden Arbeit waren die Auswahl und die schlussendliche Zusammensetzung der Probanden_innengruppe durch eine theoretische Kriterienerstellung und durch pragmatische Machbarkeitsüberlegungen bedingt.

Aufgrund der Forschungsfrage und der inhaltlichen Auseinandersetzung und Eingrenzung des Themas ergaben sich für die vorliegende Untersuchung folgende Kriterien für die Auswahl der Interviewteilnehmer_innen. Gesucht wurden Studierende,

1. deren Erstsprache nicht Deutsch ist,
2. die ihre schulische Ausbildung im nicht-deutschsprachigen Ausland absolvierten,
3. die ein deutschsprachiges Studium an einer deutschsprachigen Universität absolvieren und
4. die kürzlich eine akademische Arbeit (Seminar-, Bachelor- oder Masterarbeit) auf Deutsch geschrieben haben.

Diese Kriterien ergaben sich aufgrund der inhaltlichen Aspekte der Forschungsfrage. Zudem resultierten aus den Rahmenbedingungen der Studie (Zugang zum

Forschungsfeld) zwei weitere Einschränkungen, die auch aus inhaltlicher Perspektive (engere Eingrenzung des Untersuchungsfeldes) vorteilhaft erschienen, und zwar auf

- Studierende in Wien
- sowie auf Studierende von philologisch-kulturwissenschaftlichen Studienfächern.

Die Kontaktaufnahme mit potentiellen Teilnehmern_innen für die Studie erfolgte, indem die geplante Studie in mehreren Lehrveranstaltungen von mir persönlich vorgestellt wurde und interessierte Studierende zur Teilnahme eingeladen wurden. In den Lehrveranstaltung trugen sich einige Interessenten_innen in eine E-Mail-Liste ein. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Gruppe der Studienteilnehmerinnen (es handelt sich ausschließlich um Frauen).

Anzahl:	• sieben Teilnehmerinnen (TN)
Kriterium 1: Erstsprache	• Deutsch ist keine L1 • Drei TN habe die gleiche L1, die anderen jeweils unterschiedliche. • Die jeweiligen Erstsprachen stammen aus unterschiedlichen Sprachfamilien (germanische, romanische, slawische, sinotibetische und austronesische Sprachen).
Kriterium 2: schulische Laufbahn	• Alle durchliefen ihre schulische Laufbahn im fremdsprachigen Ausland. • Ausnahme: Eine TN absolvierte die ersten drei Schuljahre in Deutschland, die übrigen Schulzeit jedoch im fremdsprachigen Ausland. • Weitere Gemeinsamkeit: Alle TN hatten schon ein Studium im Herkunftsland abgeschlossen.
Kriterium 3: dt.-spr. Studium im dt.-spr. Land	• Alle TN absolvierten zum Zeitpunkt der Studie ein deutschsprachiges, philologisch-kulturwissenschaftliches Studium in Wien und • sechs davon das MA-Studium DaF/DaZ.
Kriterium 4: kürzlich verfasste akademische Arbeit	• In den Interviews wurden folgende Textsorten besprochen: ◦ 1 Reflexion, ◦ 1 Proseminararbeit, ◦ 4 Seminararbeiten und ◦ 1 Masterarbeit. • Die Abgabe lag zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 3 und 9 Monate zurück; nur eine TN stand erst kurz vor der Abgabe

Die Interviews

In der qualitativen Forschung gibt es zahlreiche unterschiedliche Interviewformen. In Überblicksdarstellungen wird häufig eine unsystematische bzw. uneinheitliche Benennung in der Literatur betont (Lamnek & Krell, 2016, S. 338; Helfferich, 2011, S. 35). Ein Prinzip, das für die Unterscheidung von Interviewformen und auch für die Wahl einer geeigneten Form für ein Forschungsvorhaben von großer Bedeutung ist, ist das Prinzip der Offenheit. Offenheit ist eines der wichtigsten Gütekriterien der qualitativen Forschung (Schmelter, 2014, S. 42) sowie ein Prinzip, das durch die Datenerhebung mittels qualitativer Interviews realisiert wird, da damit – im Gegensatz bspw. zur Erhebung mittels standardisierter Fragebögen – ein Zugang zum Forschungsgegenstand ermöglicht wird, in dem mögliche Aussagen von Probanden_innen nicht durch theoretische Vorannahmen oder vorgegebene Antwortmöglichkeiten eingeschränkt werden. (Lamnek & Krell, 2016, S. 330) Verschiedene Interviewformen können diesbezüglich in ein „Kontinuum semi-offener bis maximal offener Verfahren“ (Riemer, 2016, S. 162) eingeordnet werden. In Letzteren sind steuernde Eingriffe seitens des_der Interviewers_in auf ein Minimum beschränkt (bspw. im narrativen Interview), zu den semi-offenen Interviews zählen u.a. leitfadengestützte Interviews, bei denen stärker in die Erhebungssituation eingegriffen wird. (ebd., S. 162-163). Welche Interviewform sich am besten eignet, hängt dabei vom Forschungsgegenstand ab. In Bezug auf das Leitfadeninterview führt Helfferich (2011) mehrere Merkmale an, welche die Wahl dieser Interviewform nahe legen:

Leitfaden-Interviews – in der hier vorgeschlagenen Form - eignen sich, wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll. Diese Eingriffe sind durch das Forschungsinteresse zu legitimieren. Sie sind immer dann sinnvoll, wenn das Forschungsinteresse sich auf bestimmte Bereiche richtet und Texte zu bestimmten Themen als Material für die Interpretation braucht, eine selbständige Generierung solcher Texte aber nicht erwartet werden kann. (Helfferich, 2011, S. 179)

In diesem Sinne stellt sich das Leitfadeninterview als ideale Form der Befragung für die vorliegende Studie dar. Das Ziel, eine möglichst unbeeinflusste und umfangreiche subjektive Schilderung des individuellen Textherstellungsprozesses von den einzelnen Befragten zu erhalten, ist grundsätzlich durch die Offenheit der Erhebungsmethode gewährleistet. Gleichzeitig richten sich die Forschungsfragen der vorliegenden Studie auf spezifische Aspekte beim Verfassen von akademischen Arbeiten in der L2 Deutsch, die mithilfe eines Leitfadens gezielt erhoben werden können.

Für die Entwicklung des Leitfadens wurde nach dem SPSS¹⁹-Prinzip (Helfferrich, 2011, S. 182-189) vorgegangen. Weiters wurden die zusammengefassten Faustregeln für Leitfäden von Riemer (2016, S. 163-164) beachtet. Der formale Aufbau gestaltet sich nach dem Vorbild eines Beispiels für einen Leitfaden von Lamnek und Krell (2016, Onlinematerialien²⁰). Der Leitfaden (Anhang C) enthält dementsprechend unterschiedliche Arten von Fragen: Leitfragen, die als offene Erzählaufforderungen formuliert wurden²¹ (im Interview wurden sie nicht abgelesen, sondern frei formuliert); bezogen auf die einzelnen Leitfragen eine stichwortartige Auflistung von Themen, zu denen bei Nicht-Nennung nachgefragt werden sollte; zum Teil konkret ausformulierte Fragen zu diesen Themen; und schließlich Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen.

Konkret enthält der Leitfaden folgende sechs Leitfragen, von denen vier in einem engen Zusammenhang mit den Forschungsfragen stehen und auf Basis von theoretischen Überlegungen erstellt wurden.

Frage 1: „Kannst du mir bitte kurz erklären, was das für eine Arbeit ist, die du geschrieben hast“

Die erste Frage diente zur Klärung des Gesprächsgegenstandes. Die Teilnehmerinnen sollten die konkrete akademische Arbeit beschreiben, über deren THP sie im Interview sprechen würden. Die Probandinnen wurden außerdem gebeten, ihre fertige Arbeit entweder ausgedruckt oder digital zum Interview mitzubringen. Diese Frage war als Einstieg in das Interview gedacht, wodurch neben den Informationen zur verfassten Arbeit v. a. auch die Erinnerung an den Textherstellungsprozess geweckt werden sollte.

Frage 2: „Kannst du mir bitte erzählen, wie du beim Verfassen der Arbeit vorgegangen bist? Und zwar von Anfang bis zur Abgabe?“

Mit der zweiten Frage begann der eigentliche Hauptteil des Interviews. Die damit erhobenen Daten zielten auf eine globale und möglichst umfassende Darstellung des gesamten Textherstellungsprozesses ab. Damit sollte insbesondere die erste Forschungsfrage beantwortet werden, gleichzeitig stellen die Aussagen zum gesamten Vorgehen im THP aber auch einen wichtigen Hintergrund für die Beantwortung der anderen Forschungsfragen dar.

An dieser Stelle sollten die Probandinnen den THP frei und unbeeinflusst von theoretischen Vorannahmen der Interviewerin in seinem Ablauf beschreiben. Nachdem

19 SPSS steht für Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren der Fragen.

20 Lamnek, 2016, Onlinematerialien, Beispielleitfaden: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/28269_Lamnek/%282%29_Qualitatives_Interview/Beispielleitfaden.pdf (8.9.19).

21 mit Ausnahme von Frage 6, die schlussendlich nicht in die Auswertung miteinbezogen wurde.

die Interviewpartnerinnen ihre Erzählung beendet hatten, folgten gezielte Nachfragen zu noch unerwähnten potenziellen Aktivitäten im THP, die im Leitfaden in Stichworten festgehalten waren.

Die Aktivitäten, die nachgefragt wurden, wurden angelehnt an das didaktische Stufenmodell des THP von Wolfsberger (2010, S. 19) bestimmt. Mehrere von Wolfsberger (ebd.) genannte Aktivitäten wurden übernommen, andere leicht abgewandelt bzw. aufgrund des Forschungsinteresses ergänzt.

Modell Wolfsberger (2010) Phase / Aktivität	Leitfaden Aktivität
Ideen finden /Brüten	Thema finden Ideen finden ¹
Struktur entwickeln	Planen Strukturieren / Gliedern
Rohtext schreiben	Schreiben
Überarbeiten /Feedback einholen	Überarbeiten
Korrigieren (lassen) / Abschließen	Korrektur lesen (lassen)
Recherche	Recherche
Lektüre	Lesen Notizen machen

¹ wurde bei Leitfrage 4 nachgefragt

Die Entscheidung, diese potentiellen Aktivitäten nachzufragen, fiel zum einen in Hinblick auf das Ziel, in den Ergebnissen einen Grad an Vergleichbarkeit bei der Beschreibung der einzelnen globalen (d. h. auf den gesamten THP bezogenen) Vorgehensweisen herstellen zu können (die Nicht-Nennung einer Aktivität kann auf verschiedenen Gründe zurückgeführt werden, nicht nur darauf, dass sie nicht durchgeführt wurde); zum anderen aufgrund von Erfahrungen, die in einer ähnlichen Untersuchung gemacht wurden: Büker (1998, S. 25) änderte ihre Interviewform von einem narrativen Interview zu einem semi-strukturierten Interview, in dem mehr Gesprächsführung und Nachfragen möglich waren, da die Probanden_innen im narrativen Interview konkrete Aktivitäten im THP - wie das Lesen oder Schreiben - kaum thematisierten.

In den Interviews stellte sich diese Vorgehensweise als vorteilhaft heraus. Einerseits, weil wie erwartet nicht alle Probandinnen den gesamten THP aufgrund der Erzählaufforderung darstellten, sondern erst durch Nachfragen ein komplettes Bild davon entstand. Andererseits, weil häufig einzelne Aktivitäten – insbesondere das Verfassen des Zieltextes, also das eigentliche Schreiben – nur erwähnt, nicht aber in

ihrer konkreten Ausführung beschrieben wurden. Auf Nachfrage konnten hingegen noch genauere Darstellungen der Vorgehensweise erhoben werden.

Frage 3: „Die Arbeit hast du ja auf Deutsch geschrieben, aber deine Erstsprache ist ... Welche Rolle hat deine L1 im ganzen Arbeitsprozess gespielt?“

Diese Frage zielte auf die Beantwortung der dritten Forschungsfrage ab. Ein grundlegendes Spezifikum des Schreibens in einer Fremdsprache stellt die Möglichkeit dar, die Erstsprache im THP einzusetzen. Von Lange (2012) wurden Strategien beschrieben, wie mehrere Sprachen – damit auch die Erstsprache – gemeinsam im THP eingesetzt werden können. Welche von diesen Strategien die Probandinnen eingesetzt hatten, sollte mit dieser Frage festgestellt werden. Im Sinne des Prinzips der Offenheit wurden jedoch nicht die einzelnen Strategien abgefragt, sondern eine sehr allgemeine Fragestellung gewählt, die den Probandinnen die Möglichkeit bot ihre subjektive Einstellung und Wahrnehmungen bezüglich der Rolle der Erstsprache auszudrücken. Auch hier wurden von Seiten der Interviewerin, wenn nötig, Nachfragen gestellt, die sich auf die Verwendung der Erstsprache in Hinblick auf verschiedene Aktivitäten des THP bezogen: Zum einen auf Aktivitäten, die abseits der Zieltextniederschrift stattfinden (wie das Planen oder der Einsatz der L1, um sich inhaltlich mit dem jeweiligen Thema auseinanderzusetzen); zum anderen auf das Verfassen des Zieltextes selbst.

Frage 4: „Kannst du mir bitte den Prozess beschreiben, wie du in dieser Arbeit das Wissen zum Thema erarbeitet hast und daraus den konkreten Inhalt für die Arbeit entwickelt hast?“

Die Frage zielte auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ab. Mit dieser Frage wurde der Fokus der Betrachtung des THP auf den Aspekt der Wissensverarbeitung gelegt. Es sollten Aussagen elizitiert werden, die sich auf die heuristische – nicht die rhetorische – Ebene der Textproduktion (Dengscherz, 2017, S. 264) beziehen. Diese Fragestellung steht vor dem Hintergrund der Betrachtung des Schreibens als epistemisch-heuristischen Prozess, in dem „Wissen be-, ver- und erarbeitet wird (Ortner, 2000, S. 2). Sie zielt darauf ab, festzustellen inwiefern sich im Vorgehen der Probandinnen beim akademischen Schreiben Merkmale des epistemisch-heuristischen Schreibens zeigen; es sollten Vorgehensweisen erhoben werden, die sich konkret auf den Umgang mit inhaltlich-deklarativem Wissen im THP beziehen, u. a. die Nutzung des Schreibens als Problemlösestrategie (Molitor-Lübbert, 1989). Auch hier wurden,

wenn nötig, Nachfragen von der Interviewerin gestellt, für die sich Anregungen im Leitfaden befanden.

Frage 5: „Wie hat sich dein Schreiben verändert? Was machst du heute anders als früher?“

Frage 6: In welcher der drei Stufen der Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz nach Pohl (2007) schätzt du deine Schreibkompetenz ein?“

Frage 5 und Frage 6 wurden in Hinblick auf die vierte Forschungsfrage gestellt, die sich allerdings im Laufe des Forschungsprozesses aufgrund der erhobenen Daten veränderte. Ursprünglich lautete die Forschungsfrage: „Inwiefern spiegelt sich die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibfähigkeit in einer Entwicklung der genutzten Schreibstrategien wider?“ Damit wurde nach einem möglichen Zusammenhang von verwendeten Schreibstrategien und dem Stand der wissenschaftlichen Schreibkompetenz gesucht. Die jeweilige wissenschaftliche Schreibkompetenz der Studierenden sollten auf Basis des Modells der Ontogenese der wissenschaftlichen Schreibkompetenz von Pohl (2007) eingeschätzt werden und mit den aktuellen und früheren Schreibstrategien der Studierenden in Beziehung gesetzt werden. In dieser Art könnten die Strategie dahingehend betrachtet werden, inwiefern sie sich nach jeweiliger Stufe der Schreibkompetenz unterscheiden bzw. gleichen, sowie festgestellt werden, ob sich genannte Veränderungen damit in Beziehung setzen lassen.

Die Einschätzung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz der einzelnen Studierenden sollte zum einen mit Hilfe der im Kurzfragebogen erhobenen Daten zur Schreiberfahrung und zum anderen durch die Selbsteinschätzung der Studierenden erfolgen. Deshalb wurde in Frage 6 des Leitfadens zuerst das Modell von Pohl (ebd.) kurz und illustriert durch eine Grafik erklärt und daraufhin die Frage gestellt. Da sich jedoch nach der Datenerhebung herausstellte, dass eine verlässliche Einschätzung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz der Probandinnen aufgrund dieser Datenlage nicht möglich war, wurde die Forschungsfrage reformuliert und dementsprechend die letzte Interviewfrage in der Datenauswertung nicht bearbeitet.

Frage 5 zielt hingegen auf die Beantwortung der neu formulierten vierten Forschungsfrage ab und basiert auf der entwicklungsorientierten Perspektive auf das akademische Schreiben, die u. a. durch Pohls (ebd.) Untersuchung der Ontogenese der wissenschaftlichen Schreibkompetenz einen wichtigen Stellenwert in der Schreibforschung erhalten hat. Aufgrund der erhobenen Daten sollte herausgefunden

werden, ob sich in der Strategieverwendung der Studierenden Tendenzen in Bezug auf die Weiterentwicklung ihrer Schreibstrategien zeigen.

Zusätzlich zum Leitfaden wurde für das Interview ein Kurzfragebogen (Anhang D) gestaltet, in dem persönliche Daten, die zum einen für die Auswahl der Probandinnen, zum anderen als Hintergrundinformation für die Studie Relevanz hatten, erhoben wurden.

Die Interviews wurden alle in einem ruhigen Kaffeehaus abgehalten. Vor jedem Interview wurde ein Treffen für ein Vorgespräch angeboten, in dem die Interviewteilnehmerinnen über das Thema und den Ablauf der Befragung informiert wurden und die Möglichkeit hatten, Fragen zu stellen. Mit drei Probandinnen wurde das Vorgespräch persönlich geführt. Die anderen wurden auf ihren Wunsch hin telefonisch oder per Mail informiert und eventuelle Fragen beantwortet. Der Ablauf der Interviews gestaltete sich folgendermaßen: Nach der Begrüßung folgte eine Erklärung zum Ablauf des Interviews, die Probandinnen unterschrieben die Einwilligungserklärung, daraufhin füllten sie den Kurzfragebogen aus. Das Aufnahmegerät wurde schon zu diesem Zeitpunkt eingeschaltet, damit sich alle daran gewöhnen konnten. Danach wurde die Befragung durchgeführt.

5.3 Datenaufbereitung

Die aufgenommenen Interviews wurden vollständig mithilfe der Software MAXQDA transkribiert. Vor der Transkription wurden die Transkriptionsregeln (Anhang E) sowie Art und Umfang der Anonymisierung festgelegt. Da die Auswertung in Hinblick auf semantische Inhalte beschränkt war, konnte ein einfaches Transkriptionssystem angewendet werden, in dem para- und nonverbale Aspekte weitgehend unbeachtet blieben. Dies bietet nicht nur den Vorteil einer schnelleren Transkription, sondern führt auch zu einer leichteren Lesbarkeit der Transkripte. Die konkreten Transkriptionsregeln wurden nach dem Vorbild der inhaltlich-semantischen Transkription von Dresing und Pehl (2018) erstellt, die während der Transkription des ersten Interviews in einzelnen Punkten an die Untersuchungsbedingungen angepasst wurden. So war es bspw. notwendig, festzulegen, wie mit Abweichungen von der Standardsprache (also syntaktischen oder morphologischen Fehlern) umgegangen werden sollte. Die Transkription wurde in drei Durchgängen durchgeführt: auf den ersten

Transkriptionsdurchgang folgte gesondert die Anonymisierung der Daten und schließlich ein abschließendes Korrekturlesen.

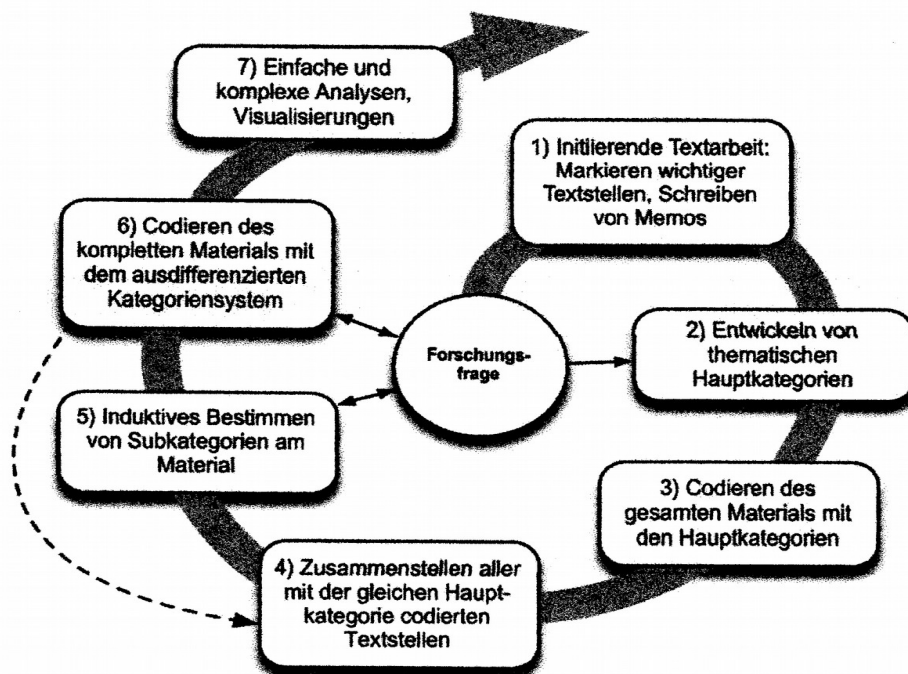
5.4 Datenauswertung

Bei der Auswertung der transkribierten Interviews wurde die Methode der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse angewandt. Es handelt sich dabei um eine kategorienbasierte Auswertungsmethode, die sehr häufig in der Forschungspraxis angewandt wird und die sowohl fall- als auch themenorientiert ausgerichtet ist (Kuckartz, 2018, S. 48-49). Die Kategorien wurden in einem induktiv-deduktiven Verfahren erstellt und die Codierung mit Hilfe der Software MAXQDA durchgeführt.

Kuckartz (2018) beschreibt den Ablauf der Datenauswertung bei der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse detailliert für die Anwendung in der Forschungspraxis.

In einem Ablaufschema nennt er sieben Phasen, die bei der Durchführung durchlaufen werden (Abb. 1). Diese bilden die Basis für die Vorgehensweise in der vorliegenden Untersuchung.

Abbildung 1: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100)



Im Folgenden sollen die einzelnen Phasen nach Kuckartz (ebd.) besprochen und dabei das konkrete Vorgehen in der vorliegenden Untersuchung vorgestellt werden.

Phase 1 – die initiiierende Textarbeit

Die erste Phase der Auswertung von qualitativen Daten sollte stets hermeneutisch-interpretativ sein, nämlich den Text sorgfältig zu lesen und den subjektiven Sinn zu verstehen versuchen. (Kuckartz, 2018, S. 56)

In diesem Sinne wurden die transkribierten Interviews zunächst gelesen, für die Forschungsfragen relevante Textstellen markiert sowie Memos erstellt, d.h. Notizen zu ersten Gedanken und Ideen angefertigt. Anschließend wurden Fallzusammenfassungen erstellt. Letztere charakterisiert Kuckartz (ebd.) als „systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika dieses Einzelfalls“ (S. 58) die „gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage(n)“ (ebd.) erstellt werden. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass sowohl die relevanten Informationen aus den Kurzfragebögen (die Schreiberfahrung), als auch die ersten beim Durchlesen gewonnenen Ergebnisse in Hinblick auf folgende Themen für jede Probandin zusammengefasst wurden: Art der schriftlichen Arbeit, Ablauf und Phasen im Textherstellungsprozess, Wissensverarbeitung, L1-Verwendung, Veränderungen der Schreibstrategien. Diese thematischen Aspekte ergaben sich aus den Fragen im Leitfaden und damit indirekt aus den Forschungsfragen. Diese Fallzusammenfassungen dienten u.a. als Grundlage für die fallbezogenen Beschreibungen des Textherstellungsprozesses (THP) in den Ergebnissen.

Phase 2 – Entwickeln der thematischen Hauptkategorien

Für die Hauptthemen gilt, dass sie häufig mehr oder weniger direkt aus der Forschungsfrage abgeleitet werden können und sie bereits bei der Erhebung von Daten leitend waren. (Kuckartz, 2018, S. 101)

Obiges Zitat trifft auf die Erstellung der Hauptkategorien dieser Studie zu. Es wurden zunächst sechs Hauptkategorien erstellt, die eng mit den Fragen im Leitfaden – die wiederum aus den Forschungsfragen heraus entwickelt wurden – in Zusammenhang stehen. So beispielsweise entspricht der Frage nach dem Vorgehen im THP die Hauptkategorie I - Textherstellungsprozess - und der Frage nach dem Umgang mit der Wissensverarbeitung die Hauptkategorie III - Wissensverarbeitung.

Zusätzlich wurden für Hauptkategorie I schon im Vorfeld mehrere Subkategorien bestimmt. Diese umfassten diejenigen Aktivitäten eines THP, die ausgehend vom didaktischen Modell von Wolfsberger (2010) auch im Interview-Leitfaden festgehalten wurden, um bei Nichterwähnung nachzufragen und damit die Vergleichbarkeit

hinsichtlich der im THP durchgeführten Aktivitäten gewährleisten zu können (u. a. Themenfindung, Recherche, Lesen, Planen, Überarbeiten).

Nachdem die Hauptkategorien festgelegt waren, erfolgte die Codierung des Materials. Hierbei ergaben sich geringfügige Abweichungen von den Phasen Kuckartz'.

Phase 3 – Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien

Bei der ersten Codierung des gesamten Materials wurden zum einen auch schon die Subkategorien der ersten Hauptkategorie angewandt und im Verlauf der Codierung an das empirische Material angepasst. Zum Teil wurden zwei Subkategorien in einer zusammengefasst (wie es z. B. bei Planen und Strukturieren der Fall war); z. T. wurden neue Kategorien eingeführt (z. B. die Subkategorie „Während des Schreibens“). Die Kategoriendefinitionen wurden außerdem beim Auftreten von Zweifelsfällen bei der Zuordnung exakter formuliert. Zum anderen wurde schon bei der Zuordnung von Textsegmenten zu den Hauptkategorien vorläufige induktive Subkategorien erstellt und damit schon auf Phase 4 und 5 vorgegriffen.

Phase 4 – Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen und Phase 5 - Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Diese beiden Schritte stellen die Ausdifferenzierung der Hauptkategorien in den Mittelpunkt. Dabei soll je Kategorie vorgegangen werden: Alle mit einer Hauptkategorie codierten Textstellen werden in einer Liste zusammengefasst, erste mögliche Subkategorien vorgeschlagen und im Anschluss daran die relevanten Subkategorien ausgewählt und durch Definitionen und Zitate aus dem Material genau beschrieben. (Kuckartz, 2018, S. 106) Da das Material mit Hilfe der Software MAXQDA bearbeitet wurde, konnten für diesen Schritt automatisch generierte Listen, die jeweils alle Textsegmente zu einer Hauptkategorie enthielten genutzt werden. Zum Teil wurden die Schritte auf zwei Ebenen von untergeordneten Kategorien durchgeführt. Besonders für die Hauptkategorie I – 'Textherstellungsprozess' wurden für mehrere Subkategorien jeweils wieder Subkategorien erstellt, was sich einerseits aus der Menge der Aussagen, aber v. a. aus inhaltlichen Aspekten ergab. So wurde bspw. für die Subkategorie „Lesen“ u. a. die Subkategorien „Aufbereitung von Lesetexten“ und „Interaktion von Lesen und Schreiben“ erstellt, da die Probandinnen das Lesen in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen nannten, die thematisch deutlich voneinander abgrenzbar waren. Eine Übersicht über alle erstellten Kategorien ist im Anhang F – Codebaum – dargestellt.

Die Kategorisierung der Daten wurde schließlich in einem letzten Schritt – **Phase 6 – Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem** – abgeschlossen.

Phase 7 – Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen

Kuckartz (ebd., S. 117-120) unterscheidet sechs Formen der Analyse, die bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse angewandt werden können und schließlich im Forschungsbericht präsentiert werden. In allen diesen Auswertungsarten stehen die Themen und Subthemen im Mittelpunkt. In der vorliegenden Untersuchung stand die kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorie im Vordergrund und damit eine Darstellung der Aussagen zum Thema, geordnet nach Hauptkategorien. Für diese sollten laut Kuckartz „alle Segmente der jeweiligen Subkategorie gelesen und inhaltlich systematisiert werden“ (ebd., S. 119); neben der Frage, was gesagt wird, auch beachtet werden, was nicht oder nur am Rande zur Sprache kam; sowie innerhalb der Präsentation der Inhalte auch Interpretationen angestellt werden. Dementsprechend wurden die Ergebnisse dargestellt, wobei an geeigneter Stelle theoretische Auseinandersetzungen zum Thema Schreibstrategien in die Interpretation miteinbezogen wurden.

6. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Es ist in mehrere Abschnitte gegliedert, die jeweils den vorgestellten Forschungsfragen zugeordnet werden können und auf den Interviewaussagen von je einer oder zwei Hauptkategorien basieren.

In Kapitel 6.1 werden die Ergebnisse zusammengefasst, welche zum einen auf die Beantwortung der ersten Forschungsfrage abzielen, zum anderen aber auch teilweise als Hintergrund dienen, vor dem die weiteren drei auf bestimmte Aspekte konzentrierten Forschungsfragen beantwortet werden können. Dafür werden Aussagen, die der Hauptkategorie 0 „Schreibvorhaben“ und der Hauptkategorie I „Textherstellungsprozess“ zugeordnet wurden, herangezogen.

Im ersten Abschnitt (Kap. 6.1.1) werden die Ergebnisse *fallweise* – je Probandin – zusammengefasst: Zunächst wird das Schreibvorhaben, über das im Interview gesprochen wurde, kurz vorgestellt. Darauf folgt ein Überblick über die *globale* Vorgehensweise der einzelnen Probandinnen im THP. Zu diesem Zweck wird der THP zum einen in Phasen gegliedert und zum anderen zusammengefasst, welche Aktivitäten in diesen Phasen von den Studierenden durchgeführt wurden. Schließlich werden diejenigen Aspekte, die im Unterschied zu den anderen Probandinnen besonders hervorstechen – also die individuellen Charakteristika in der Vorgehensweise – hervorgehoben.

Der zweite Abschnitt (Kap. 6.1.2) gliedert sich nach den Subkategorien, die der Hauptkategorie I untergeordnet wurden. Hier werden die Ergebnisse je Subkategorie *fallübergreifend* und *fallvergleichend* dargestellt. Dabei stehen im Gegensatz zum vorhergehenden Kapitel einerseits Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Vorgehensweisen der Probandinnen im Mittelpunkt, andererseits stehen Strategien in Bezug auf die einzelnen Aktivitäten bzw. Phasen im THP im Vordergrund (nicht die globale Vorgehensweise).

In den weiteren vier Kapiteln (6.2; 6.3 und 6.4) werden jene Ergebnisse präsentiert, die speziell für die Beantwortung der weiteren drei Forschungsfragen aufschlussreich sind.

6.1 Textherstellungsprozess

Das folgende Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Kategorie 0 „Schreibvorhaben“ und Kategorie I „Phasen im Textherstellungsprozess (THP)“. Die erstgenannte Kategorie liefert lediglich Informationen zu den Rahmenbedingungen, die für die besprochenen schriftlichen Arbeiten galten. Diese sind zusätzlich im Überblick in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

	Intervie w- dauer	Textsorte	Textlän ge	Dauer THP	Inhalt
Probandin A	00:50:40	Seminararbeit	24 S. ²	3 Monate ¹	Theorie, Textanalyse
Probandin B	01:27:04	Seminararbeit	-	Abgabe m. Ende des Seminars ¹	Theorie, Didaktisierung
Probandin C	00:25:24	Reflexion	10 S. ¹	-	Fragen zu 7 Texten beantworten
Probandin D	01:01:10	Seminararbeit	27 S. ²	-	Theorie, empirische Studie
Probandin E	00:25:26	Proseminararbeit	25 S. ²	2 Tage ²	Theorie, Didaktisierung
Probandin F	00:36:45	Masterarbeit	-	2 Monate (unvollendet) ²	Theorie, empirische Studie
Probandin G	00:30:44	Seminararbeit	24 S. ²	ca. 6 Wochen ²	Theorie, empirische Studie

¹Vorgabe seitens des der LV-Leiters_in

²tatsächliche Dauer / Seitenanzahl

Kategorie I „Textherstellungsprozess“ hingegen ist diejenige Hauptkategorie, welche die meisten zugeordneten Aussagen enthält. Sie wurde in mehrere Subkategorien unterteilt, die in der Tabelle unten im Überblick dargestellt sind:

Obercode	Code	Anzahl Codings
Kat I Textherstellungsprozess	Phasenbeschreibung von den Probandinnen	13
Kat I Textherstellungsprozess	Thema finden	14
Kat I Textherstellungsprozess	Recherche	10
Kat I Textherstellungsprozess	Planen	41
Kat I Textherstellungsprozess	Lesen	29
Kat I Textherstellungsprozess	Während des Schreibens	23
Kat I Textherstellungsprozess	Überarbeitung und Korrektur	55

Die Subkategorie „Phasenbeschreibung von den Probandinnen“ enthält jene Interviewstellen, in denen die Probandinnen aufgrund der offenen Eingangsfrage ihren gesamten THP im Überblick zusammenfassen.

Die übrigen Subkategorien entsprechen einzelnen *Phasen* oder *Aktivitäten*, die für den THP einer wissenschaftlichen Arbeit potentiell von Bedeutung sind. Unter Aktivitäten

werden Handlungen, die für den THP durchgeführt werden, verstanden. Sie können im THP zu verschiedenen Zeitpunkten und in Verbindung mit anderen Aktivitäten sowie für verschiedene Zwecke durchgeführt werden. Wenn hingegen von einer Phase im THP die Rede ist, so bedeutet es, dass es möglich ist, sie mit bestimmten Aktivitäten (und Zielen) in Verbindung zu bringen und sie zeitlich von anderen Phasen abzugrenzen.

Für die Subkategorien „Thema finden“, „Recherche“, „Planen“, „Lesen“ sowie „Überarbeitung, Korrektur und Kontrolle“ gilt, dass sie z. T. als Phasen im THP der einzelnen Probandinnen auftauchen können, z. T. aber auch als Aktivitäten an verschiedenen Stellen des THP. Bspw. findet man bei Probandin D eine abgegrenzte Phase der Recherche, bei F hingegen taucht die Recherche als eine den gesamten Prozess begleitende Aktivität auf.

Die Subkategorie „Während des Schreibens“ ist eine Ausnahme. Sie fasst Aussagen zu einer bestimmten *Phase* im THP zusammen, nämlich die Erklärungen der Probandinnen zu ihrem Schreibprozess im engeren Sinn, d. h. zu ihrer Vorgehensweise beim Verfassen des Zieltextes. Dass diese Subkategorie gewählt wurde, ergibt sich v.a. aus einem auffälligen Merkmal in den Interviews: Alle bis auf eine Probandin nennen explizit den Schreibbeginn (IA: 18; IB: 35; IC: 13).

F: [...] Und dann habe ich mit dem Schreiben begonnen. [...] (IF: 15)

G: [...] Und dann habe ich (unv.) angefangen zu schreiben. [...] (IG:11)

D: [...] Und einfach habe ich begonnen zu schreiben. [...] (ID: 19)

Der Moment im THP, in dem die Probandinnen mit dem Verfassen des Zieltextes beginnen, tritt demnach als ein markanter Einschnitt hervor und kann eindeutig als Beginn einer neuen Phase erkannt werden. Da auch das Ende der Phase in den Interviews zumeist identifiziert werden kann, bildet sie eine praktikable Subkategorie.

Die Subkategorie und Phase „Während des Schreibens“ spielt auch für die Art und Weise der Darstellung der einzelnen globalen Strategien der Probandinnen eine bedeutsame Rolle. Denn um die globale Vorgehensweise systematisch darstellen zu können, galt das Interesse zunächst der Frage, in welche Phasen der Gesamtprozess geordnet werden kann. Als kleinster gemeinsamer Nenner bei allen THP finden wir die abgrenzbare Phase „Während des Schreibens“ und können damit auch eine Phase *vor* dem Schreiben sowie eine Phase *nach* dem Schreiben hinzufügen. Diese einfache Dreiteilung des gesamten THP stellt die Basis dar, welche für die detaillierte

Beschreibung der globalen Strategie dient. So werden im Folgenden die drei Phasen in Hinblick auf die jeweiligen Aktivitäten, die darin stattfanden, beschrieben und der THP somit nachvollziehbar gemacht.

Die wichtigsten Informationen für die Einzelfallbeschreibungen können aus der Subkategorie „Phasenbeschreibung von den Probandinnen“ entnommen werden, da die Probandinnen hier die Abfolge und die einzelnen Aktivitäten im Überblick darstellen. Wenn der Überblick nicht den kompletten THP umfasst oder weitere für den globalen Prozess relevante Aktivitäten auf Nachfrage erzählt wurden, so wurden auch die Informationen aus den anderen Subkategorien herangezogen, um einen Überblick über die globale Strategie präsentieren zu können. Weiters wurden für die Einzelfallbeschreibungen auf die anderen Subkategorien zurückgegriffen, um die für die jeweilige Person charakteristischen Merkmale des THP zu beschreiben.

Nach den Einzelfallanalysen steht in jedem weiteren Abschnitt eine einzelne der in obiger Tabelle genannten Subkategorien im Mittelpunkt. Teilweise wurden diesen wiederum Subkategorien untergeordnet, die dann im jeweiligen Abschnitt vorgestellt werden.

6.1.1 Einzelfallanalysen

Probandin A verfasste eine **Seminararbeit** mit einem Umfang von 25 Seiten. Vorgabe seitens der Seminarleiterin war es, die im Seminar behandelte Theorie zu verwenden und eine literarische Analyse durchzuführen. Der Zeitrahmen für das Verfassen der Arbeit erstreckte sich über ca. drei Monate. (IA: 8; 14)

A beschreibt den kompletten Textherstellungsprozess aufgrund der zweiten Leitfrage des Interviews im Überblick. Aus ihrer Erzählung können folgende voneinander abgegrenzte Phasen herausgelesen werden:

Vor dem Schreiben Thema finden Recherche (Sprechstunde) Lesen (inkl. thematische Notizen und Notizen von Redemitteln)	Schreiben 1 Verfassen der Kapitel in best. Reihenfolge. Rekursives Vorgehen: mehrmaliges Bearbeiten von einzelnen Kapiteln	Nach dem Schreiben 1 Korrektur lesen Abgabe 1	Schreiben 2 (Überarbeitung) inhaltliche u. formale Überarbeitung wiederholt Feedback einholen	Nach dem Schreiben 2 Korrektur lesen lassen Abgabe 2
---	---	---	--	--

Auf die Phase der Themenfindung folgte die Recherche, für die Probandin A sich Literaturempfehlungen von ihrer Dozentin holte. Daran schloss eine Phase des Lesens

an. Diese Phase diene bei A nicht nur dazu, Wissen und Ideen zum gewählten Thema der Seminararbeit zu generieren, sondern auch dafür, sprachliche Ressourcen aufzubauen, indem sie Notizen zu Redemitteln anfertigte, die ihr beim Formulieren des Textes helfen sollten. Auf das Lesen folgte die Phase des eigentlichen Schreibens, bei der sie die einzelnen Textteilen in einer bestimmten Reihenfolge verfasste: zuerst den theoretischen Teil, dann die Analyse und zuletzt die Einleitung und das Fazit. In der letzten Phase vor der Abgabe führte A Korrekturen durch, v. a. in Bezug auf Formatierung und Zitate. (IA: 18-20)

An die Abgabe musste A noch eine Überarbeitungsphase anschließen, da die Arbeit von der Seminarleiterin als nicht genügend beurteilt wurde. Die Überarbeitungsphase erstreckte sich über weitere zwei Monate. A korrigierte aufgrund der Kritik der Seminarleiterin zu ungenaue Quellennachweise und führte inhaltliche Verbesserungen – bei mehrmaliger Absprache mit der Lehrperson – durch. Schließlich ließ sie ihre Seminararbeit bei der zweiten Abgabe durch eine Kollegin mit Deutsch als Erstsprache Korrektur lesen. (IA: 18-20)

Schon aus der ersten Beschreibung ihres THP wird ein Charakteristikum der globalen Vorgehensweise von A ersichtlich. Das Lesen nimmt einen sehr wichtigen Stellenwert in ihrem THP ein. Abgesehen davon, dass A das Lesen explizit als eine abgegrenzte Phase vor dem eigentlichen Schreibbeginn nennt und angibt, dass sie Notizen zur Lektüre macht, ist es bemerkenswert, dass sie als einzige das Lesen bewusst für die Erarbeitung von sprachlichen Mitteln nutzt.

A: [...] zuerst lese ich viel. Also ich habe nicht direkt mit dem Schreiben angefangen. Weil ich muss auch Idee oder Anregung von andere Texte lernen, damit ich auch selbst schreiben kann. Und ich habe viel Notiz gemacht über / Parallelnotiz /über die / das Thema oder die Inhalt und auch ein Notiz über sozusagen Redemittel, die ich kann in mein eigenen Schreiben verwenden kann. Deswegen habe ich viel gelesen, habe ich auch viel Zitat aufgeschrieben, direkt oder indirekt. [...] (IA: 18)

Auch nach Schreibbeginn behält das Lesen für A diesen wichtigen Stellenwert. Das Schreiben erscheint teilweise sogar als eine Aktivität, die „nebenbei“ geschieht.

A: [...] Dann fange ich mit dem Schreiben. Aber ich schreibe auch parallel mit dem Lesen, also neben dem Lesen. Also ich schreibe, aber ich lese auch noch mehrere Quelle und dann / vielleicht da ka / kann auch meine eigene Idee kommen und dann schreibe ich nebenbei. [...] (IA: 34)

Das zweite Charakteristikum ihres globalen THP ergibt sich aus der Beschreibung der Zeitplanung von Probandin A für die verfasste Arbeit. Sie plante von vornherein Zeit für

Überarbeitungsprozesse von zuvor schon einmal abgeschlossenen Kapiteln mit ein. Bei diesen Überarbeitungsprozessen handelt es sich nicht nur um sprachliche Korrekturen, sondern sie nennt es selbst „Texte mehrmals schreiben“ und erklärt, dass sie, nachdem sie Teile der Arbeit schon abgeschlossen hatte, zu einem späteren Zeitpunkt noch inhaltliche Änderungen darin vornahm.

A: [...] Und ich versuche, dass die Arbeit ungefähr in diese Zeit (...) ungefähr zum / fertig zum Schreiben und dann brauche ich nochmal neu bearbeiten, weil ich / das heißt die erste verfasste Version muss ich noch einmal, mehrmals bearbeiten. Weil ich (unv.) das, diese Kapitel habe ich schon mit / schon fertig verfasst, aber nach zwei Wochen vielleicht kann ich das Kapitel noch einmal lesen, dann bekomme ich neu Anregung. Dann muss ich noch dazuschreiben, deswegen die Zeit habe ich auch sozusagen. Ich muss genug Zeit für die Bearbeitung lassen.

I: Also mit Bearbeitung meinst du, dass du den Text dann noch einmal veränderst, oder?

A: Ja, noch einmal. Also das passiert bei mir oft. Ich / also ich schreibe Texte mehrmals. Das heißt, ja vielleicht, ich habe ein Kapitel schon fertig verfasst, dann nach zwei Wochen sehe ich völlig anderes. Dann muss ich noch mehr Sachen DAZUSchreiben. Und das Prozess läuft bei mir bei mein Schreiben. (IA: 36 - 38)

Vergleicht man die Vorgehensweise von A mit in der Literatur beschriebenen Strategien, so ist es v. a. das Merkmal der „Zerlegung“, das Ortner (2000) beschreibt, das in ihrer Vorgehensweise zu finden ist. Zum einen zerlegt sie den Text in einzelne Abschnitte (Kapitel), die sie in einer bestimmten Reihenfolge bearbeitet und zu einem späteren Zeitpunkt überarbeitet. Dieses Vorgehen entspricht der von Ortner (ebd.) beschriebenen Strategie 4, dem „Schreiben durch redaktionelles Überarbeiten“. Zum anderen zerlegt sie den Prozess in einzelne voneinander abgegrenzte Arbeitsschritte (Themenfindung, Recherche, Lesen und Notizen machen, Schreiben, Überarbeiten, Korrekturlesen, Feedback einholen). Betrachtet man also den gesamten THP, so entspricht das Vorgehen von Probandin A im Kern der Strategie 7 nach Ortner (ebd.), dem „Schritt für Schritt-Schreiben“.

Probandin B verfasste eine **Seminararbeit**, die ca. 20 bis 25 Seiten umfassen und einen theoretisch sowie einen didaktisch ausgerichteten Teil enthalten sollte. (IB: 11-12, 24-27)

Ihre Beschreibung des THP ist insgesamt nicht klar nachvollziehbar. Im Interview schweift die Probandin oft vom eigentlichen Thema ab. Die Schwierigkeiten, den gesamten THP im Interview zusammenzufassend zu beschreiben, liegen z.T. daran, dass der Gesamtprozess des THP unstrukturiert und ungeplant ablief. Auf den Punkt bringt

die Probandin dies in eigenen Worten, wenn sie auf die Frage nach der Planung der Arbeit antwortet:

B: Ich habe nicht geplant eigentlich. (lacht) Das ist einfach so passiert, ja. So Schritt für Schritt passiert wie ich gesagt. [...] (IB: 87)

Der THP kann folgendermaßen rekonstruiert werden:

Vor dem Schreiben	Schreiben
Themenwahl Recherche Inhaltsverzeichnis erstellen	- ersten Text verfassen - Einholen von Feedback des LV-Leiters - Überarbeitungsprozesse (inhaltliche und strukturelle Änderungen) - Abwechselnd: Einholen von Feedback von zwei LV-Leiterinnen und Einarbeiten von deren Feedback

Aufgrund der Aussagen der Probandin kann eine Phase *vor* dem Schreiben bestimmt werden. Diese begann schon im Seminar, für das sie die Arbeit verfasste. Gemeinsam mit Kommilitoninnen wählte sie ein Thema für eine Präsentation aus, das dann auch das Thema der Seminararbeit wurde. Dafür führte sie Recherchen im Internet und in Praxisbüchern durch. (IB: 31) Vor dem Schreibbeginn verfasste sie weiters ein detailliertes Inhaltsverzeichnis, von dem sie sich beim Verfassen der Arbeit leiten ließ (IB: 95; 103). Für die so entstandene Arbeit (bzw. Rohfassung der Arbeit) holte sie Feedback vom LV-Leiter ein, was dazu führte, dass sie tiefgreifende Änderungen im Text vornehmen musste. Bspw. erzählt sie, dass sie das Thema eingrenzen, und damit auch das gesamte Inhaltsverzeichnis stark verändern musste (IB: 33,39). Es folgte demnach eine weitere Phase des Verfassens, in der sie eine erneute Themensuche, Recherche-, Lese- und Schreibprozesse durchführte. Begleitend besuchte sie mehrmals die Sprechstunde einer Schreibberaterin und die Sprechstunde des LV-Leiters und überarbeitete ihren Text immer wieder mithilfe des Feedbacks und der Ratschläge der beiden Lehrpersonen. (IB: 39, 52)

Als charakteristisches Merkmal ihrer Vorgehensweise sticht bei Probandin B somit das enge und mehrmals wiederholte Zusammenspiel von Feedback-Einholen und Überarbeitung hervor:

B: [...] Dann habe ich dann verbessert und dann (...) bin ich gekommen zu Sprechstunde von meinem Berater, dann ich bin auch gekommen zu Sprechstunde von Studienassistentin. Und dann sie haben mir einige Vorschläge gegeben. Dann habe ich wieder überarbeitet. Dann ich bin wieder gekommen zu ihnen. Ja. (...) Wir haben einige Sachen geändert oder gelöst, ausformuliert. [...] (IB: 52)

Sie entwickelt die Seminararbeit demnach in einem Prozess der schrittweisen mehrmaligen Überarbeitung, die jeweils durch das Feedback von Lehrpersonen initiiert wurde und sowohl inhaltliche als auch strukturelle Änderungen umfasste. Bezogen auf Ortners (2000) kann eine Strategie in Bs Vorgehensweise gefunden werden, die sie bewusst anwendet: Sie plant die Arbeit mithilfe eines Inhaltsverzeichnis und ihr Vorgehen kann somit als planendes Schreiben (Strategie 5 nach Ortners, ebd.) bezeichnet werden. Essentiell für Bs globale Strategie ist jedoch v. a. das wiederholte Einholen von Feedback, ein Aspekt, der in Ortners Strategien (ebd.) nicht vorkommt. Aus diesem Grund wird hier die Ergänzung der zehn Strategien Ortners um eine weitere vorgeschlagen: Strategie 11 – durch Feedback geleitetes Schreiben. Kennzeichnend für diese Strategie ist, dass der THP durch mehrmaliges Feedback von Experten_innen begleitet wird und so der Inhalt und die Struktur der Arbeit schrittweise im Dialog mit einem_er Experten_in erarbeitet wird.

Probandin C verfasste eine **Reflexion** für ein Seminar. Die Aufgabenstellung des Seminarleiters war es, fünf vorgegebene und zwei selbstgewählte Texte in Hinblick auf vier vorgegebene und eine selbstgewählte Frage zu reflektieren. Der geforderte Umfang betrug 10 Seiten. (IC: 1-11)

Die Probandin fasst den THP im Interview übersichtlich zusammen.

Vor dem Schreiben	Schreiben	Nach dem Schreiben
- Recherche (Sprechstunde) - Lesen und Mind-maps anfertigen	- eine vorgegebene Frage nach der anderen beantworten bzw. eigene Frage stellen und beantworten - Einbezug der Mindmaps	- Korrektur lesen - Feedback einholen - Überarbeiten: inhaltliche Ergänzung

Der Prozess begann mit dem Lesen der vorgegebenen und der Recherche der selbstgewählten Texte. Dazu holte sich C eine Empfehlung vom LV-Leiter. Für sechs der sieben Texte hatte sie schon zu einem früheren Zeitpunkt ein Mindmap erstellt, für einen Text fertigte sie extra eines für die Reflexion an. Darauf folgte eine Phase des Schreibens, die etwa eine Woche dauerte. Nach einem Tag Pause, an dem sie nicht an der Reflexion arbeitete, folgte eine abschließende Überarbeitungsphase. Zuerst las sie den Text mehrmals Korrektur. Dann holte sie sich Feedback von einer Lehrperson. Dies führte dazu, dass sie eine Einleitung verfasste. Danach gab sie die Reflexion ab. (IC: 13-15)

Charakteristisch für die Vorgehensweise von C ist, dass den einzelnen Phasen in ihrem THP wenige und jeweils nur auf eine Phase beschränkte Aktivitäten zugeordnet werden können: *Vor* dem Schreiben die Recherche und Lektüre mit schriftlicher Aufarbeitung der Textinhalte (Mindmaps). *Während* des Schreibens stand die inhaltlichen Erarbeitung ihres Textes eindeutig im Vordergrund. Sie sagt explizit, dass sie beim Schreiben nur die Mindmaps heranzog (nicht mit den Texten selbst arbeitete):

I: OK. (...) Gut. Und während du schreibst, was machst du mit den Mindmaps?

C: Ich schau sie mir immer an. Nur die Mindmaps. Die Texte stören mich da zu sehr. Ich schaue mir die Mindmaps an und such / filtere das heraus, was zu mir passt. Zu meinem Thema. Zu meiner Frage. (IC: 29-30)

Die Phase *nach* dem Schreiben war dem Korrekturlesen (in Hinblick auf Orthographie) vorbehalten. Nur die Anregung eines Feedbacks einer Lehrperson führte in dieser Phase auch noch zu inhaltlichen Ergänzungen.

Neben der Beschränkung des Lesens auf die Phase vor dem Schreiben zeigt auch das Verfassen des Textes eine charakteristische Vorgehensweise. Probandin C ging dabei weitgehend linear vor, indem sie sich beim Schreiben Fragen stellte und diese (bzw. die von der LV-Leiterin vorgegebenen Fragen) anschließend beantwortete. (IC: 24)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass man bei der Vorgehensweise von Probandin C - wie bei A - eine Zerlegung des THP in einzelne Phasen findet, denen durch die Probandin wenige Arbeitsschritte zugeordnet werden. Die Strategie 7, das „Schritt für Schritt-Schreiben“, das von Ortner (2000) als hauptsächlich in der Theorie vorkommend charakterisiert wird, wird demnach sowohl von A als auch von C befolgt. Im Gegensatz zu A scheint C den Text hingegen kaum zu zerlegen, sondern ihn in einer linearen Abfolge zu bearbeiten.

Beim Text von **Probandin D** handelte es sich erneut um eine **Seminararbeit**. Laut Vorgaben der LV-Leiterin sollte sie einen empirischen Teil und einen theoretischen Teil umfassen. (ID: 3). Die fertige Arbeit umfasst 27 Seiten.

Vor dem Schreiben

- Thema finden
- Recherche
- grobes Inhaltsverzeichnis erstellen

Schreiben

- Zerlegung des Textes in 'Etappen': jeweils Lesen, Rohtext verfassen, Text-'Etappe' überarbeiten und abgabefertig abschließen

Nach dem Schreiben

- Überarbeitung des Gesamttextes: Text kürzen, div. Korrekturen, Layout kontrollieren

Auf die Bitte hin, ihren gesamten THP zu beschreiben, erwähnt sie im Interview zunächst die Phasen der Themenfindung, das Erstellen eines groben Inhaltsverzeichnisses und die eigentliche Schreibphase, bei der sie betont, dass sie keine 'strikte' Strategie verfolgte und ihr viele neue Ideen kamen. Schließlich erwähnt sie die Notwendigkeit, die Arbeit zu begrenzen, was sie nach mehrmaligem Lesen ihres Textes vornahm, womit sie auf Überarbeitungsaktivitäten hinweist. (ID: 19-21)

Auf die weiteren Fragen zu den einzelnen Phasen antwortet Probandin D sehr ausführlich, so dass sich insgesamt ein sehr detailliertes und auch von der ersten Beschreibung abweichendes Gesamtbild ihrer Vorgehensweise ergibt: Vor dem Schreiben können zusätzlich zur Themenfindung und dem Erstellen eines Inhaltsverzeichnisses zusätzlich eine Planungsphase (ID: 53) sowie eine vom Schreiben eindeutig abgegrenzte Recherchephase (ID: 25-29) ergänzt werden. Für die Phase während des Schreibens beschreibt sie im Widerspruch zu ihrer anfänglichen Behauptung ein sehr strategisches Vorgehen. (ID: 31-46, 72, 91). Und schließlich kann auch eine Phase nach dem Schreiben festgestellt werden, in der die Arbeit gekürzt wurde sowie abschließende Korrekturen und eine Kontrolle des Layouts durchgeführt wurden. (ID: 91-98, 106-108)

Charakteristisch für Ds THP ist v. a., dass in der Phase „Während des Schreibens“ - also bei der Entstehung des Textes – ein systematisches Vorgehen deutlich wird. Beim Verfassen des Textes setzte sich Probandin D das Ziel, jeden Textabschnitt, der an einem Arbeitstag entstand, jeweils abgabefertig abzuschließen.

D: [...] Und das hat mir eine Kollegin gesagt: 'Versuch jeden Tag, wenn du schreibst, werde fertig bis das deine Seminararbeit in dem Moment abgegeben werden kann. [...]' (ID: 89)

D: Aber ich versuche immer, wenn ich sage, 'OK, ich schreiben jetzt bis sieben. Um acht treffe ich mit meine Freundin oder mit jemanden. Um sieben, das was ich fertig habe, das muss perfekt aussehen. Für das Abgeben schon vorbereitet.' [...] (ID: 91)

Daraus ergibt sich eine Vorgehensweise, bei der sie den Prozess des Verfassens in einzelne „Etappen“ - wie sie es selbst bezeichnet – zerlegt. In jeder dieser Etappen entsteht ein abgabefertiger Textteil und jede Etappe umfasst mehrere Arbeitsschritte eines THP. D beschreibt, dass sie jeweils zuerst las, mithilfe der gelesenen Inhalte einen Rohtext verfasste und diesen schließlich in Hinblick auf Inhalt, Struktur, Formulierungen und Rechtschreibung überarbeitete. Somit findet man bei D an einem Tag, an dem sie an ihrer Arbeit schreibt, die Arbeitsschritte Lesen, Schreiben,

Überarbeiten (Strukturieren und Kürzen) und Korrekturlesen und damit einen beinahe kompletten THP in jeder Etappe des entstehenden Textes. (ID: 61; 72)

Die Vorgehensweise von Probandin D beim Verfassen des Textes kennzeichnet sich somit durch ihren iterativen Charakter: Der Text entsteht in einer für jeden Abschnitt erneut wiederholten Abfolge von Arbeitsschritten.

Mit Ortner (2000) gesprochen kann man ihre Vorgehensweise in Bezug auf den gesamten THP als Schritt-für-Schritt-Schreiben (Strategie 7 – einer stark den Prozess zerlegenden Strategie) bezeichnen. Zusätzlich zeigt sich, dass sie auch die Phase „Während des Schreibens“ mithilfe einer starken Zerlegung des Produkts und einer Zerlegung des Prozesses in mehrere Schritte organisiert.

Mit **Probandin E** sprach ich im Interview über eine **Proseminararbeit**, für die eine theoretische Auseinandersetzung und eine Didaktisierung erforderlich waren. Die geforderte Seitenanzahl von mindestens 15 Seiten resultierte bei Probandin E in insgesamt 25 Seiten. (IE: 2-22)

Probandin E beschreibt einen Textherstellungsprozess, der sich über nicht mehr als zwei Tage erstreckte und aus wenigen Arbeitsschritten bestand.

Vor dem Schreiben	Schreiben	Nach dem Schreiben
- Inhalt planen (im Kopf)	- Rohtext verfassen: in der Reihenfolge des schlussendlichen Textproduktes - gesamten Text inhaltlich überarbeiten	- Korrektur lesen: den gesamten Text auf sprachlicher Ebene kontrollieren und verbessern.

Sie beschreibt den gesamten THP sehr knapp und nennt eine Planungsphase, bei der sie sich die Struktur der Arbeit vorab im Kopf zurechtgelegt, und eine darauf folgende Phase des Schreibens, bei der sie lediglich die Reihenfolge der Textentstehung erklärt:

E: Ja, zuerst habe ich mir im Kopf ein paar / also (unv. habe im Kopf vorher) die ganze Arbeit so strukturiert, wie sie anschauen sollte. Und dann, überraschenderweise, habe ich über diese Arbeit genau mit dem Anfang begonnen und so mit der Einführung. Und bin ich genau nach diesen Punkten / also habe ich genau nach diesen Punkten weitergeschrieben und ja. (IE: 24)

Auch auf Nachfrage ergänzt sie wenige Details zum Vorgehen. Dennoch kann noch ergänzt werden, dass sie den Text zuerst roh verfasste, ihn anschließend mindestens zweimal durchlas, um zuerst noch inhaltliche Änderungen einzuarbeiten und beim letzten Lesen sprachliche Korrekturen vorzunehmen. Interessant ist dabei, dass sie den Text jeweils in einem Stück verfasste, überarbeitete sowie Korrektur las. (IE: 50-56)

Charakteristisch an der globalen Strategien von Probandin E ist v. a. die nicht vorhandene Zerlegung des Textes im THP. Sowohl bei der Planung als auch beim Verfassen, Überarbeiten und Korrigieren des Textes, bearbeitete sie jeweils den gesamten Text von Anfang bis zum Schluss.

Probandin E beschreibt somit eine globale Strategie, die zunächst an Ortner (2000) zweite Strategie erinnert: Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben. Aufgrund der erst auf Nachfrage erhobenen Feststellung, dass sie ihre erste Textversion noch mindestens einmal überarbeitete, könnte ihre Vorgehensweise auch der Strategie 4 von Ortner (2000) dem „redaktionellen Überarbeiten“ zugeschrieben werden. Zusätzlich entspricht ihrer Vorgehensweise auch der Strategie 5 (Ortner, 2000), dem „planenden Schreiben“, da sie den Text vor dem Schreiben zumindest in groben Zügen plante.

Im Interview mit **Probandin F** besprachen wir den Textherstellungsprozess ihrer **Masterarbeit**, die zu diesem Zeitpunkt noch unvollendet war und an der sie seit etwa zwei Monaten arbeitete. Geplant war es, die Masterarbeit innerhalb der nächsten Woche fertig zu stellen. Sie umfasste einen empirischen Teil, für den die Probandin ein Experiment durchgeführt hatte. (IF: 2-12)

Ihr bisheriges Vorgehen im THP fasst F in wenigen Sätzen knapp zusammen.

Vor dem Schreiben - Thema finden - Recherche - Lesen	Schreiben - weitere Recherche - enge Verknüpfung und wiederholte Durchführung von Aktivitäten: Lesen, Schreiben, Strukturieren, Überarbeiten	Nach dem Schreiben (geplant): - Feedback einholen - Überarbeitung - Korrektur lesen lassen
--	---	--

Sie nennt dabei die Phasen der Themenfindung, der Recherche und des Lesens sowie eine Phase des Schreibens, in der auch Recherche und Lektüre von neuer Literatur von Bedeutung waren (IF: 15).

Im Vergleich mit den anderen erhobenen THP fällt in der Beschreibung von F auf, dass sie die Phasen der Themenfindung, die Recherche sowie das Lesen und Sammeln von neuer Literatur während des Verfassens der Arbeit betont. Da die Arbeit zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht abgeschlossen war, konnten Fs Vorgehensweise für die Phase nach dem Schreiben nur soweit erhoben werden, dass F mit der Notwendigkeit einer Überarbeitung nach dem Feedback der Betreuerin rechnete und einplante die Arbeit von einer anderen Person Korrektur lesen zu lassen. (IF: 48-52)

Auf Nachfrage beschreibt sie die Phase „Während des Schreibens“ näher, so dass ein Bild ihrer Vorgehensweise entsteht. Den Prozess des Verfassens stellt sie als immer wieder wiederholte und eng miteinander verknüpfte Abfolge von Schreiben und Lesen mit dazwischenliegenden Kontrollphasen dar, in denen sie ihren eigenen Text las und inhaltlich kontrollierte. Dazu kamen Überlegungen zur Struktur des Textes bzw. in welcher Reihenfolge die Inhalte präsentiert werden sollten.

F: [...] Also ich habe gelesen, ich habe geschrieben, gelesen, geschrieben, gelesen, geschrieben, kontrolliert. Also und dann habe ich mir Gedanken gemacht. Soll ich jetzt zum Beispiel den Kapitel [Subthema der Masterarbeit] auf den zweiten / auf den zweiten Platz stellen oder [anderes Subthema der Masterarbeit]? Weil das alles eng verbunden ist und ich habe immer versucht zu entscheiden, was kommt als erstes und alles kommt eigentlich auf einmal. [...] (IF: 41)

Charakteristisch für Probandin Fs THP erscheint die sehr enge Verknüpfung und kurzfristige Abwechslung von Lese-, Schreib-, Strukturierungs- und Überarbeitungsaktivitäten. Gleichzeitig deuten mehrere Aussagen darauf hin, dass sie ihren eigenen THP bis zum Interview kaum reflektiert hatte. Dies zeigt sich zum einen darin, dass sie ihre Vorgehensweise als selbstverständlich wahrnimmt (IF: 26-29; 48-50) und erst durch die Interviewfragen darüber nachzudenken beginnt (IF: 22-23). Zum anderen darin, dass sie über sich selbst sagt, dass sie keine Strategien beim Schreiben habe.

I: Na gut. Ja. Das war die zweite Frage. Außer dir fallen noch irgendwelche konkreten Techniken, Strategien ein, die du anwendest?

F: Nein, es tut mir leid, aber in diesem Bereich bin ich sehr, sehr schwach und habe (...) ich habe keine so konkrete Strategien und Taktiken zu schreiben. Also bei mir ist es nur (...) also (lacht) ja ich muss mich wirklich bemühen, damit ich das alles im Griff IRGENDWIE habe. (IF: 53-54)

Dazu kommt, dass sie auch jegliche Planungsprozesse vor dem Schreiben des Textes verneint. Aufgrund dieser Merkmale kann Probandin F nach Bräuer (2014, S. 262) dem Schreibertyp des „Strukturschaffenden“ zugeordnet werden.

Probandin G berichtete im Interview vom THP einer **Seminararbeit**, die ca. 25 Seiten und einen empirischen Teil umfassen sollte. Sie fertigte die Arbeit in einem Zeitraum von ungefähr 6 Wochen an. (IG: 2-4; 8-9)

Vor dem Schreiben

- Thema finden
- Sprechstunde
- Recherche
- Lektüre
- Inhaltsverzeichnis erstellen
- Feedback einholen

Schreiben

- weitere Recherche
- Analyse für empirischen Teil durchführen
- theoretischen Teil schreiben
- weitere Lektüre

Nach dem Schreiben

- Feedback einholen (Sprechstunde)
- Korrektur lesen (Sprache)

Abgabe

In ihrer recht detaillierten Zusammenfassung des gesamten THP nennt sie die Phasen der Themenfindung und einen Sprechstundenbesuch, bei dem sie ihr Thema mit der LV-Leiterin besprach und sich Literaturempfehlungen holte. Danach folgte eine Phase der Lektüre, die in einer „Skizze“ des geplanten Textes (sie bezeichnet in dieser Weise das vorläufige Inhaltsverzeichnis), für die sie erneut das Feedback der LV-Leiterin einholte, resultierte. Darauf folgte die Phase des Schreibens, in der auch weitere Recherche und Lektüre stattfand. Zudem beschreibt sie, dass sie zuerst die Analyse für den empirischen Teil durchführte und dann den theoretische Teil verfasste. Schließlich besuchte sie noch einmal die Sprechstunde der LV-Leiterin, um noch offene Fragen zu klären. Vor der Abgabe las sie die Arbeit in Hinblick auf Fehler Korrektur. (IG: 11)

Besonders charakteristisch für den THP von Probandin G ist ihre reflektierte und geplante Vorgehensweise. Diese zeigt sich grundsätzlich schon daran, dass sie den gesamten THP detailliert in den einzelnen Arbeitsschritten zusammenfassen kann. Dazu kommt, dass sie beschreibt, wie sie den Text vorab mithilfe einer „Skizze“ plante (IG: 11). Dabei überlegte sie sich nicht nur die einzelnen Kapitel und somit die Grobstruktur der Arbeit, sondern plante auch schon den Inhalt der einzelnen Kapitel voraus, indem sie sich z. B. Kernbegriffe, die sie in der Arbeit behandeln sollte, festlegte. Sie beschreibt ihre Skizze auf Nachfrage folgendermaßen:

G: //Also, das schreibe// ich immer. Das ist eigentlich sowas wie ja ein Entwurf für ein Inhaltsverzeichnis. Das ist für mich, bisschen meine Gedanken zu organisieren. Also dann schreibe ich mir Punkte auf. Welche Kapitel könnte die Arbeit haben. Also was genau möchte ich machen. Was ist wichtig. Und welche Begriffe möchte ich unbedingt erklären. Oder was wie, soll die Arbeit aussehen. Das mache ich eigentlich immer, bevor ich loslege. (IG: 16)

Diese Skizze blieb im Schreibprozess der Leitfaden, an dem sie sich orientierte. Beim Verfassen der Arbeit zerlegte sie den Text in Unterkapitel, die sie im weiteren Prozess Punkt für Punkt abarbeitete. Bis auf die Einleitung, die sie erst zum Schluss verfasste, ging sie dabei in der Reihenfolge des Endproduktes vor. (IG: 30-32)

Mit diesen Eigenschaften kann Probandin G nach Bräuer (2014, S. 263) als „strukturfolgende“ Schreiberin bezeichnet werden. Weiters passt Ortners (2000) Strategie 5, das „planende Schreiben“ zu ihrer Vorgehensweise.

6.1.2 Strategien für einzelne Phasen / Aktivitäten im THP

Themenfindung

Obercode	Code	Anzahl Codings
Kat I Textherstellungsprozess	Thema finden	14

Das Vorgehen bei der Wahl des Themas für die jeweilige schriftliche Arbeit wird in den Interviews nicht immer thematisiert. So erübrigte sich dieser Arbeitsschritt für die Verfasserin der Reflexion (C), da sie vorgegebene Fragen beantworten musste, und die Verfasserin der Masterarbeit (F) hebt die Themensuche zwar als eigene Phase im THP hervor, beschreibt dabei aber nicht, wie sie vorgegangen ist. Dennoch macht die Aussage von Probandin F deutlich, dass die Themensuche eine langwierige Phase innerhalb des THP für sie darstellte.

F: [...] Ja also// also zuerst habe ich ein Thema / nach einem Thema gesucht. Also das hat wirklich ziemlich lange gedauert. Also bis ich das Thema gefunden habe, die für mich (unv.) gut waren. Die für mich passend war. [...] (IF: 15)

Anders stellt sich das Bild bei den Verfasserinnen der Proseminararbeit und der Seminararbeiten dar, da alle in ihrer Themensuche von Vorschlägen der LV-Leiter_innen ausgehen konnten. Dementsprechend finden sich für diese Textsorten zwar z. T. durchaus Beschreibungen, wie das konkrete Thema gefunden wurde, z. T. jedoch stellt sich dieser Arbeitsschritt in den Interviews aber weniger als Prozess denn als simple Entscheidung dar:

E: Die Aufgabenstellung (...) sollten wir uns eigentlich selber aussuchen. Natürlich habe wir auch Impulse zu (unv.) zu bestimmten Themen bekommen. Und (...) Dann / Damals habe ich mich für [Thema der Proseminararbeit] entschieden. [...] (IE: 11)

Im Falle, dass das Thema aus mehreren gewählt oder von den Studierenden noch spezifiziert werden musste, griffen die Probandinnen auf vorhandene Ressourcen zurück: So verwendete Probandin A ein wissenschaftliches Modell, das sie in einer anderen Lehrveranstaltung kennengelernt hatte, um ihr Thema einzugrenzen (IA: 14-16), und Probandin D und G wählten das Thema so, dass sie ihre Erstsprache und ihr herkunftsbedingtes landeskundliches Vorwissen bei der Bearbeitung einsetzen konnten (ID: 22-24; IG: 11).

Recherche

Obercode	Code	Anzahl Codings
Kat I Textherstellungsprozess	Recherche	10

Beim Vergleich der Aussagen zur Recherche findet sich ein markanter Unterschied, durch den zwei unterschiedliche Vorgehensweisen charakterisiert werden können:

1 - Die Recherche stellt eine abgegrenzte Phase dar, die VOR dem Schreiben abgeschlossen wird.

2 - Nach einer anfänglichen Recherche VOR dem Schreiben, bleibt die Literatursuche auch in der Phase WÄHREND des Schreibens von Bedeutung.

Ersteres finden wir bei Probandin C (Reflexion), Probandin E (Proseminararbeit) und Probandin D (Seminararbeit); Letzteres bei den übrigen Verfasserinnen der Seminararbeiten (A, B, G) sowie bei Probandin F (Masterarbeit).

Weitere Aussagen bezüglich der Recherche betreffen die Art und Weise wie Literatur erstens gefunden und zweitens selektiert wurde. Um Literatur zu finden, war es für mehrere Probandinnen (A, E und G) einer der ersten Schritte, Empfehlungen bei ihrem_r LV-Leiter_in einzuholen. Zusätzlich oder wenn keine Literaturtipps eingeholt wurden, nutzten die Probandinnen ihnen schon bekannte Literatur (E, C), recherchierten mithilfe von Google (G, B) oder der Suchmaschine der Universitätsbibliothek (B, D) relevante Begriffe, oder gingen nach dem Schneeballsystem (G) vor, um mittels Literaturverzeichnis von gelesenen Texten noch weitere interessante Artikel oder Bücher zu finden.

Über die Selektion der gefundenen Literatur berichten Probandin F und D. Essentiell dafür sind für beide Probandinnen globale Leseprozesse sowie das Anlegen von recht allgemeinen Kriterien („interessant“ bei Probandin D; „für das Thema relevant“ bei Probandin F), die eine Auswahl ermöglichen.

D: [...] Mein Strategie war, OK, diese Bücher zuerst blättere ich alles durch, was ist interessant. Von der [Name von Universitätsinstitut] kannst du nur auf sieben Tage etwas leihen. Dann habe ich das fotografiert, was war toll. Zurückgegeben. Und diese, die waren sehr gut, aus der [Name von Bibliothek] habe ich mitgebracht.
(ID: 29)

F: [...] Ja und dann habe mit der Literatur also mit der Recherche begonnen und habe verschiedene Literatur gesammelt und das alles so gelesen. Und analysiert und habe entschieden, was für meine Arbeit relevant ist oder was nicht so relevant ist, ja. [...] (IF: 15)

Im Unterschied zu Probandin F, bei der die Literaturrecherche einen den Schreibprozess begleitenden Vorgang darstellte, grenzte Probandin D die Anzahl der

verwendeten Literatur schon im Vorfeld bewusst ein und schloss die Recherche vor Schreibbeginn vollständig ab.

D: Und Planung war nach dem Seminar, jetzt muss ich Literatur finden. Als ich dreißig verschiedenste Titel gefunden habe, dann habe ich gesagt, OK. Von diesen dreißig sicher zehn sind nicht so interessant und relevant. Aber zwanzig bleiben, die werden OK sein. [...] (ID: 55)

Planen

Angelehnt an Keselings (2004, S. 139) Verständnis von Konzeptbildung definiere ich das Planen für den THP folgendermaßen: Planen umfasst jede gedanklich oder schriftlich ausgeführte Handlung, die darauf abzielt Aktivitäten, die für den THP durchgeführt werden müssen, vorherzusehen und zu strukturieren.

Zum einen kann dies nun auf den THP bezogen werden. In diesem Fall könnte Planen z. B. Zeitmanagement oder die Planung der Reihenfolge, in der bestimmte Arbeitsschritte durchgeführt werden, bedeuten. (Wann schreibe ich welches Kapitel? Welche Vorarbeit (Recherche, Lesen) muss dafür geleistet werden und wann mache ich das? etc.)

Zum anderen kann es auf den Text selbst bezogen werden und bedeutet dann bspw., dass Überlegungen angestellt werden, welche Inhalte notwendig sind und an welcher Stelle in der Arbeit diese auftauchen sollen. Letzteres wird im Folgenden synonym als *Strukturieren* oder *Gliedern* bezeichnet.

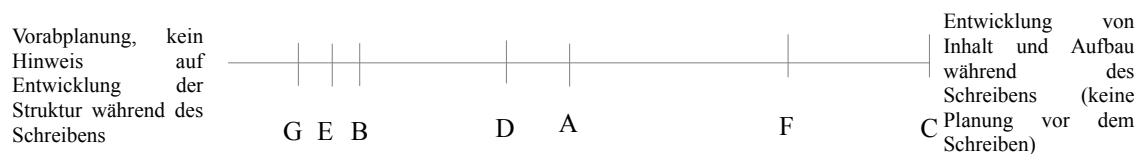
Ausgehend von den Antworten der Probandinnen können Planungsaktivitäten sowohl in Bezug auf den Text (Inhalt, Struktur) als auch auf den Prozess der Textherstellung (Zeitplanung, Reihenfolge, in der die einzelnen Kapitel verfasst werden) festgestellt werden. In beiden Kategorien sind jedoch nicht nur Aussagen enthalten, in denen Planungsaktivitäten beschrieben werden, sondern auch solche, in denen sie verneint werden.

Obercode	Code	Anzahl Codings
Planen	Inhalt und Struktur	17
Planen	Textherstellungsprozess	4

Planen: Subkategorie „Inhalt und Struktur“

In Hinblick auf Planungsaktivitäten, die sich auf den Text beziehen zeigen sich in den Interviews zwei unterschiedliche Vorgehensweisen: (1) Die inhaltliche und strukturelle Planung der Arbeit vor dem Schreibbeginn und (2) die Entwicklung von Inhalt und die Struktur während des Verfassens der Arbeit, wobei keine oder kaum vorausgehende Planung von Inhalt und Struktur stattfindet. Dies entspricht den zwei Schreibertypen,

die Bräuer (2014, S. 262-263) nennt: strukturschaffende und strukturfolgende Schreibende (Vgl. Kap. 4.2) Da sich die zwei Vorgehensweisen jedoch in den einzelnen globalen Strategien der Probandinnen vermischen, erscheint eine Einteilung der Probandinnen in zwei Schreibertypen wenig sinnvoll. Eine differenziertere Darstellung ist möglich, wenn die zwei genannten Vorgehensweisen als Extreme einer Skala²² verstanden werden, in die die individuellen Vorgehensweisen der Probandinnen eingeordnet werden können:



Das Extrem einer Planung der Arbeit, die ganz ohne weitere Veränderungen und/oder Ergänzungen im Schreibprozess auskommt, findet man bei keiner Probandin. Probandin G kann am ehesten dem linken Extrem zugeordnet werden, da ihr vorab erstelltes Inhaltsverzeichnis (ihre „Skizze“) detaillierte Informationen enthält, wie z. B. die Begriffe, die sie in den einzelnen Kapiteln ausführen möchte (IG: 14-20). Weiters erklärt sie, dass der endgültige Inhalt und die schlussendliche Struktur der Arbeit weitgehend dem ersten Inhaltsverzeichnis entsprechen, wenn auch teilweise noch Änderungen eingearbeitet werden:

I: OK. Interessant. Und die Skizze ist ein Inhaltsverzeichnis hast du gesagt?

G: Genau. Das funktioniert dann meistens zum Schluss wie ein Inhaltsverzeichnis. Es kommen ja dann natürlich auch Änderungen vor oder so. Also, wenn mir einfällt, dass irgendetwas nicht passt oder so. Aber meistens versuche ich mich daran zu halten. (IG: 17-18)

Auch Probandin E kann dem linken Drittel der Skala zugeordnet werden, da wir bei ihr eine Planung vor dem Schreiben und eine eng an den Plan angelehnte Ausführung der Arbeit im Schreibprozess finden. Wie in der Einzelfallbeschreibung schon ausgeführt wurde, legte sie sich die Struktur ihrer Arbeit vorab im Kopf zurecht und führte diese Punkt für Punkt und von Anfang bis zum Ende des Textes aus (IE: 24). Sie beschreibt zwar auch, dass ihr beim Lesen der ersten Rohversion noch neue inhaltliche Ideen kamen, die sie im entstehenden Text ergänzte (IE: 49-52). Dies scheint jedoch nur Ergänzungen, nicht aber Änderungen ihres vorab erstellten Planes zu betreffen.

²² Wie Keseling (2004, S. 170-171) es vorgeschlagen hat.

Planungsaktivitäten vor dem Schreiben finden wir auch bei Probandin B, die ein detailliertes Inhaltsverzeichnis vorab erstellt (IB: 88-99; 100-103). Dieses nützt sie auch beim Verfassen der Arbeit als ein Grundgerüst, in dem sie die Inhalte an passender Stelle auffüllt (IB: 124). Während es bei Probandin E und Probandin G jedoch keine Hinweise gibt, dass sie den vorab erstellten Plan im Laufe des Verfassens der Arbeit verändern, trifft auf Probandin B das Gegenteil zu. Bei ihr kommt es mehrmals zu Veränderungen des Inhaltsverzeichnisses und zu wiederholten Überarbeitungen des Textes (IB: 108-111).

In der Mitte der Skala können Probandin D und A eingeordnet werden. Beide sprechen lediglich von einem *groben* Plan, den sie sich vor dem Schreiben zurechtlegten. D nennt es ein ganz grobes Inhaltsverzeichnis (ID: 19) und A spricht davon, dass sie die Gliederung ungefähr im Kopf hatte, nachdem sie das Thema festgelegt hatte (IA: 49). Damit geht einher, dass beide Probandinnen beschreiben, wie sie den konkreten Inhalt der Arbeit während des Prozesses des Verfassens entwickelten. Probandin D erwähnt mehrmals, dass ihr beim Schreiben viele Ideen kamen und benennt explizit ein neues Thema, an das sie vor dem Schreiben nicht gedacht hatte, das aber schließlich in ihre Arbeit Eingang fand (ID: 58-61). Probandin A entwickelte den Inhalt der Arbeit, indem sie ein schon verfasstes Kapitel komplett überarbeitete, wenn sie durch das Verfassen von anderen Kapiteln eine neue Perspektive dazu gewonnen hatte. (IA: 36-38) Für beide gilt demnach, dass sie zwar vorab eine grobe Planung durchführten, die Entwicklung des endgültigen Inhalts aber in einem hohen Ausmaß in den Prozess des Verfassens verlagerten.

Probandin F ist im linken Drittel der Skala eingeordnet, da sie nur einen einzigen Hinweis auf Planungsaktivitäten vor dem Schreiben gibt:

F: Also die Struktur habe ich so mehrmals geändert. Also / ja das Schwierigste war für mich, womit soll ich beginnen. Also das war mir am schwierigsten zu entscheiden, womit beginne ich. Weil meine Mentorin wollte, dass ich direkt mit dem Thema beginne. Also zum Beispiel, ja bei mir war die [Thema der Masterarbeit] eigentlich das Thema. Sie wollte, dass ich direkt mit der [Subthema der Masterarbeit] beginne. Und das war mir ein bisschen schwierig, weil ich wollte zuerst beginnen (...) also mit dem [anderes Subthema der Masterarbeit] / Also als eine Einleitung eine Einführung in das Thema. Aber sie wollte das nicht. Und ja, dann hat sie mir ein bisschen geholfen und also Hinweise gegeben, wie (unv.) das alles gestalten kann. (IF: 33)

Deutlich wird aus dem Zitat, dass sie zumindest den Anfang des theoretischen Teils der Arbeit mit Unterstützung ihrer Betreuerin plante. Dass ihre Vorgehensweise im Übrigen

jedoch von der Entwicklung der Struktur und des Inhalts während des Verfassens der Arbeit dominiert wurde, kann festgestellt werden, da sie in anderen Aussagen deutlich macht, dass die Frage nach der Struktur des Textes beim Schreiben eine ständige Begleiterin war (IF: 41). Zudem begründet sie im Zusammenhang mit ihrer Vorgehensweise beim Schreiben, warum sie keine Planungsprozesse vornahm:

F: Ja. Also bei mir ist es eigentlich alles so, weil ich kann mir irgendwelche Überlegungen machen manchmal, aber bis ich mit dem Schreiben beginne, dann habe ich keinen Überblick. Also und deswegen, wenn ich etwas geschrieben habe, wusste ich dann, ob es passt oder nicht. Und wo es passt oder wo es nicht passt. Und wenn ich nur so geplant im Kopf habe, dann hängt es irgendwie voll in der Luft. [...] (IF: 44)

Probandin C (Reflexion) ist am rechten Ende der Skala eingezeichnet, da sie Planungsaktivitäten in Bezug auf Inhalt oder Struktur explizit verneint.

I: Gibt es noch irgendeine Planung vor dem Schreiben? Oder /

C: Nein, eigentlich nicht. Ich stelle mir eine Frage, die ich beantworten soll oder ich beantworte die Fragen, die der Prof uns gegeben hat. Die Fragen beantworte ich. Und dann versuche ich meine Frage zu beantworten. [...]. (IC: 23-24)

Für Probandin C erübrigte sich demnach eine Vorabplanung der Struktur, da sich diese durch die vorgegebenen Fragen von selbst ergab. Statt eines vorab erstellen Inhaltsverzeichnisses nutzte sie somit die vorgegebenen Fragen als Leitfaden, um den Inhalt schrittweise im Zuge des Schreibens zu entwickeln.

Planen: Subkategorie „Textherstellungsprozess“

Ferner finden sich in den Interviews auch vereinzelte Aussagen zur Planung des THP. Probandin B erklärt, dass sie nichts geplant hat (IF: 87) und Probandin F meint – wohl in Bezug auf die Zeitplanung - ohne weitere Ausführung, dass sie alles geplant hätte, das Schreiben aber sei selbstverständlich gewesen (IF: 26-29).

Wie in der Fallzusammenfassung schon erwähnt, findet man bei Probandin A eine bewusste und an ihre Schreibstrategie angepasste Zeitplanung. Es ist für sie notwendig, genügend Zeit für Überarbeitungsprozesse einzuplanen. (IA: 36-38) Schließlich beschreibt Probandin D ausführlich eine allgemeine Planungsphase, in der sie gewissermaßen den gesamten THP antizipierte. Dabei schätzte sie zum einen gedanklich ab, wie schwierig oder leicht einzelne Arbeitsschritte werden würden, holte zum anderen Informationen über die Aufgabenstellung und die dafür notwendigen Arbeitstechniken ein und plante zusätzlich ihr Vorgehen bei der empirischen Untersuchung. Dabei war ihr Ziel, den Prozess möglichst effizient zu gestalten:

D: Schon seit ersten Moment, als wir / als diese Lehrveranstaltungsleiterin sich vorgestellt hat und uns Voraussetzungen gesagt hatte. Schon in dem Moment habe ich nachgedacht, was ich machen soll. Wie kann ich das schneller schaffen? Besser? Also schon in diesem Moment. In der ersten Lehrveranstaltung. Und dann es war eine Blockveranstaltung. Glaube ich sieben Tage. Jeden Tag zwei, drei Stunden habe wir uns getroffen und jeden Tag habe ich nachgedacht, wie könnte diese Interview aussehen? Auch gedacht habe ich OK. Mit dem theoretischen Teil werde ich keine Probleme haben. Wir lernen das jetzt im Seminar. Sie hat gesagt, 'Ihr bekommt von mir Literatur. Ihr müsst selber recherchieren für die Sprachen.' OK. Das habe / ich habe Deutsch studiert, das ist mir kein Problem. Diese morphologischen Grundbegriffe. OK. Ein bisschen über den [Erstsprache], aber das werde ich finden. (...) Es hat mir gar nicht so schwierig im Voraus ausgeschaut. Aber schon jeden Tag, kann ich sagen, ich habe ein bisschen geplant. Nach dem / Nach der Veranstaltung ich wusste ganz genau, wie das ausschauen soll. [...] (ID: 53)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sowohl die Planung von Inhalt/Struktur des Textes als auch des Textherstellungsprozesses bei einem Teil der Probandinnen einen wichtigen Bestandteil ihrer Strategie darstellte, bei anderen jedoch keine Rolle spielte.

Im Vergleich mit der Strategie 5 von Ortner (2000), dem Planenden Schreiben, für das er die Ausarbeitung eines separaten Planes für den Text als Kennzeichen nennt, können die meisten Probandinnen – mit Ausnahme von Probandin C und F – darunter subsumiert werden. Ortner (ebd.) betont im Zusammenhang mit dieser Strategie, dass sich die Art des Planes sehr unterschiedlich gestalten kann. Diesbezüglich findet man bei den befragten Studierenden allerdings nur wenige Variationen. Bis auf Probandin E, welche ausschließlich im Kopf plant, führen die anderen Probandinnen ihren Plan in Form eines Inhaltsverzeichnis aus. Nur Probandin G spricht von einer „Skizze“, die sie jedoch auch als ein um Schlüsselbegriffe erweitertes Inhaltsverzeichnis beschreibt.

Vergleicht man die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den Ergebnissen von Keselings (2004) Untersuchung der Schreibstrategien von Wissenschaftlern_innen (Vgl. Kapitel 4.2), so fällt vor allem auf, dass die Studierenden, wenn sie Planungsaktivitäten nennen, diese vor dem Schreiben durchführen, was der von Keseling (ebd.) beschriebenen Gruppe von Vorabplanern_innen entspricht. Wie bei Keseling (ebd.) findet man in dieser Gruppe sowohl die schriftliche als auch die nur im Kopf vorgenommene Vorabplanung des Textes. Von den drei Untergruppen, in welche Keseling (ebd.) diese Gruppe weiter unterteilt, werden zwei durch die Vorgehensweise der hier untersuchten Studierenden repräsentiert:

In Keselings Untergruppe A können Probandin B, E und G eingeordnet werden, da sie eine detaillierte Vorabplanung vornahmen; in seine Untergruppe B hingegen Probandin D und A, die ein grobes Konzept vor dem Schreiben entwickelten. Zusätzlich kann Keselings (ebd.) Beobachtung, dass eine detaillierte Vorabplanung tendenziell einen reibungslosen Schreibprozess ermöglicht, in dem keine bzw. kaum konzeptionelle Änderungen mehr vorzunehmen sind, im Falle von Probandin G und E bestätigt werden. Mit Probandin B zeigt sich jedoch auch, dass eine detaillierte Planung dies nicht garantiert, sondern sie genauso gut zu einem Prozess, der von konzeptionellen Änderungen und Überarbeitungen geprägt ist, führen kann. Dies kann wohl damit begründet werden, dass die Studierenden im Gegensatz zu Wissenschaftlern_innen über weniger Erfahrung, Wissen und / oder entwickelte Fähigkeiten des wissenschaftlichen Schreiben verfügen, ein gelungener Plan dies jedoch voraussetzt.

Ein weitere Beobachtung betrifft die Gruppe der groben Planerinnen. Während Keseling (ebd.) diesbezüglich davon spricht, dass es beim Verfassen des Textes zu Abweichung vom Geplanten und zu nachträglichen Veränderungen im Konzept kommt, ist bei den Studierenden nicht von konzeptionellen Änderungen die Rede, sondern lediglich von inhaltlichen Ergänzungen und einer verfeinerten Ausarbeitung des ersten groben Planes.

Lesen

In diesem Abschnitt steht das „source reading“ (Jakobs, 1997b), d. h. das Lesen von wissenschaftlichen Fachtexten oder -büchern für den Zweck des wissenschaftlichen Schreibens, im Mittelpunkt. Es stellt einen essentiellen Bestandteil des THP einer akademischen Arbeit dar. Das Lesen wird in den Interviews häufig und in verschiedenen Zusammenhängen erwähnt und Aussagen dazu wurden auch in andere Kategorien eingeteilt (z. B. Lesen zum Zweck der Ideenfindung in Subkategorie „Ideenfindung“.) Die hier behandelte Subkategorie „Lesen“ gliedert sich ihrerseits in drei weitere Unterkategorien:

Obercode	Code	Anzahl Codings
Lesen	Aufbereitung von Fachliteratur	12
Lesen	Verknüpfung von Lesen und Schreiben	10
Lesen	Einsatz von Lesestrategien	7

Lesen: Subkategorie „Aufbereitung von Fachliteratur“

Die Unterkategorie beschreibt die Art und Weise, wie die Probandinnen Fachliteratur für das Verfassen der Arbeit im Vorfeld aufbereiteten. Vergleicht man die Probandinnen so findet man hier auf der einen Seite die schriftliche Aufbereitung der gelesenen Inhalte in Form von Notizen: Probandin A fertigte ausführliche Notizen (direkte Zitate, Paraphrasen und Notizen für hilfreiche Formulierungen) an (IA: 18, 29-30); Probandin C erstellte zu jedem Text ein Mindmap (IC: 13, 16-20).

Auf der anderen Seite findet man Probandinnen, die entweder weitgehend (Probandin D, F, G; ID: 85-89; IF: 65-66; IG: 62-63;41) oder völlig (Probandin B und E; IB: 132; IE: 43-48) ohne eine schriftliche Aufbereitung der gelesenen Fachliteratur auskamen. Anstatt externe Notizen anzufertigen, markierten bspw. Probandin D, F und G relevante Stellen im Text (z. T. mit Post-its) und weitere Notizen blieben der Ausnahmefall:

I: Da fällt mir noch ein beim Lesen, überhaupt beim Lesen. Machst du da Notizen von den Texten oder nicht? Oder schreibst du irgendwelche/

G: Teilweise. Also es kommt darauf an, wie umfangreich es ist. Also meistens finde ich, reicht es, wenn man es einfach ein bisschen markiert, das was wichtig war. Wenn es ein ganzes Buch ist oder so, dann muss ich mir schon ein paar Notizen machen, was da wichtig war. Aber eher weniger. (IG: 62-63)

Betrachtet man diese Vorgehensweisen beim Lesen vor dem Hintergrund der globalen Strategien der einzelnen Probandinnen, so fällt auf, dass das Lesen in der globalen Beschreibung ein größeres Gewicht einnimmt, je mehr Notizen gemacht werden. Bei denjenigen Probandinnen (A, C), die externe Notizen anfertigen, erscheint das Lesen als eigene Phase vor dem Schreiben, bei den anderen wird es zumeist nur beiläufig erwähnt und bei Probandin E, die keinerlei Notizen anfertigt, findet es gar keine Erwähnung in ihrer anfänglichen Beschreibung des THP. Zudem zeigt sich, dass das Fehlen von externen Notizen eine Vorgehensweise beim Verfassen des Textes mit sich bringt, die mit der folgenden Subkategorie ihre Beschreibung findet.

Lesen: Subkategorie „Verknüpfung von Lesen und Schreiben“

Unter diese Kategorie fallen Aussagen, die auch der Phase und Kategorie „Während des Schreibens“ zugeordnet werden können, weil sie das Lesen beim Verfassen des Zieltextes beschreiben. Da jedoch ein enger Zusammenhang zwischen der Art und Weise der Aufbereitung der Literatur und der häufig beschriebenen engen Verknüpfung von Lesen und Schreiben besteht, sollen die entsprechenden Interviewaussagen an dieser Stelle betrachtet werden.

Bei Probandin C zeigt sich auf der einen Seite, dass die Anfertigung von externen Notizen die Möglichkeit birgt, das Lesen ganz aus dem Schreibprozess zu verbannen (Vgl. Kapitel X1.1, S. 8). Umgekehrt verhält es sich bei denjenigen Probandinnen, die keine Notizen anfertigen. Bei ihnen behält das Lesen im Schreibprozess eine hohe Bedeutung. (Dies gilt auch für Probandin A, obwohl sie Notizen vor dem Schreiben anfertigt.) Dabei kommt es zu einem engen Zusammenspiel von Lesen und Schreiben. So taucht in den Aussagen dieser Kategorie wiederholt die Betonung eines *Nebeneinanders* oder der *Gleichzeitigkeit* von Lesen und Schreiben auf (IB: 218; IG: 41; IE: 57-64; ID: 64)

E: //Ich habe so / also ich habe nur // während dem Schreiben habe auch nebenbei gelesen und umgekehrt, ja (lacht) (IE: 59)

B: Also, (...). Ja eigentlich, wie ich vorher gesagt habe. Also ich lese gleichzeitig mit (...) mit diese Sachen. Also ich lese das gleichzeitig mit Schreiben. (...) Schreiben und lesen. [...] (IB: 218)

Die Probandinnen nennen zwei Gründe für diese Vorgehensweise. Einerseits wird diese Strategie als besonders zeitsparend empfunden. So begründet Probandin E die Gleichzeitigkeit von Lesen und Schreiben mit dem Zeitdruck, den sie beim Verfassen der besprochenen Proseminararbeit hatte:

E: //Also bei dieser Arbeit// also wegen der Zeitdruck musste ich so machen. Gleichzeitig lesen und schreiben, schreiben und lesen. Damit ich die Arbeit rechtzeitig abgeben kann. (IE: 64)

Und Probandin G findet es generell zu zeitaufwendig, wenn sie Texte extra zusammenfassen muss:

IG: [...] Es muss halt ein bisschen schneller gehen. Finde ich, es ist ein / es geht viel zu langsam, wenn ich zuerst alles genau lesen muss und dann zusammenfassen oder so. (IG: 41)

Andererseits erscheint die Vorgehensweise als eine Notwendigkeit, die sich aus dem Nicht-Vorhandensein von externen Notizen ergibt: Gelesene Inhalte müssen sofort im Zieltext verarbeitet werden, da sonst das Vergessen droht. Z. B. erklärt Probandin, dass sie Lesen und Schreiben abwechselt, weil sie sonst die gelesenen Inhalte wieder vergessen würde:

D: Nein, nein. Ich muss lesen und dann schreiben. Lesen, schreiben, lesen, schreiben. Wenn ich nur lese, dann (...) ich werde das später nicht schreiben können, weil ich vergesse, oder? [...] (ID: 63).

Die Gefahr des Vergessens ist auch für Probandin B der Grund, aus dem sie ausschließlich vor dem Computer liest und die Inhalte sofort im Zieltext zusammenfasst. (IB: 218).

Wie es sich schon bei Probandin G im obigen Zitat (IG: 41) zeigte, findet man auch bei Probandin D eine bewusste Ablehnung der Anfertigung von Notizen abseits des Zieltextes (ID: 161). Bei beiden kann die Vorgehensweise des abwechselnden Lesen und Schreibens damit als eine bewusst gewählte Strategie bezeichnet werden.

Lesen: Subkategorie „Einsatz von Lesestrategien“

Die Kategorie bezieht sich auf Lesestile, wie sie u. a. in der DaF/DaZ-Didaktik vermittelt werden: das sortierende, globale, selektive und detaillierte Lesen (Westhoff, 1997, S. 101-102). Sie werden von den Probandinnen gezielt eingesetzt, weshalb sie im Folgenden als Lesestrategien bezeichnet werden. Fünf der sieben Probandinnen (und zwar unabhängig von ihrer Art der Materialaufbereitung) erwähnen verschiedene Lesestrategien im Interview. Z. T. werden sie explizit benannt (z. B. erzählt Probandin B, dass sie zuerst global und dann einzelne Kapitel detailliert liest. IB: 139), z. T. wird ihre Anwendung umschrieben.

Besonders Probandin A, für die das Lesen im gesamten THP eine wichtige Rolle spielt, betont die Bedeutung von Lesestrategien. Sie beschreibt die Wichtigkeit eines „Leseziels“, das bei der Selektion von interessanten Textstellen unabdingbar ist, sowie ein Zusammenwirken von globalem und detailliertem Lesen.

A: Ja, normalerweise ich glaube, Lesestrategie ist auch sehr wichtig. So manche Texte ist sehr schwer zu verstehen. Du musst auch genau wissen, was du von diesen Texten verlangt /verlangen. Und dann musst du eine Leseziel haben. Sonst wirst du verführt über welche / manche schwierige Texte. Du musst genau die Stelle / also von Anfang an globales Lesen, dann genau die Stelle, die du interessiertest lesen. Nicht alles lesen, sonst ist zu zeitaufwendig. Dann kannst du auch nichts von den Text bekommen. (IA: 56)

Die Einschätzung von Probandin A, dass ein Leseziel und der Einsatz von Lesestrategien eine große Bedeutung hat, bestätigt sich auch in den Vorgehensweisen von anderen Probandinnen. So finden wir auch bei Probandin F in Zusammenhang mit der Selektion von Literatur eine gezielt Vorgehensweise, wenn sie beschreibt, dass sie Literatur im Hinblick darauf liest, ob sie sie für ihre Arbeit verwenden kann oder nicht (IF: 15, 18-23).

Genauer und ähnlich wie Probandin A umschreibt auch Probandin G ein Zusammenspiel von verschiedenen Lesestrategien, nämlich dem sortierenden und detaillierten Lesen:

G: Also, ich lese zuerst meistens einfach Mal schnell drüber. Und schau, ob ich da irgendetwas verwenden kann für die Arbeit überhaupt. Dann lasse ich es / also dann ja, schau ich (unv.) das ich für die bestimmten Kapitel brauche. (...) Und wenn ich dann bei dem Kapitel (unv.), wo ich genau diese oder jene Literatur (unv.), dann schau ich mir noch genauer an. Was ist da genauer gestanden und ja, mache es dann noch einmal auf. (...) Also ich suche mir zuerst quasi die Literatur und schau einmal schnell drüber, ob das irgendetwas sein kann. Für die Arbeit. Und und lese es mir später noch einmal genauer durch. (IG: 39)

Probandin G beschreibt das Lesen im Zusammenhang mit ihrem Vorgehen beim Verfassen des Textes. Dadurch wird deutlich, dass das jeweilige Leseziel während des Schreibens z. T. erst auftaucht. Die Verknüpfung von Lesen und Schreiben scheint sich somit als vorteilhaft für das zielgerichtete Lesen auszuwirken. Sowohl Probandin G als auch E (IE: 43) berichten, dass sie während des Schreibens bemerken, welches Wissen ihnen noch fehlt und dieses dann gezielt in Fachtexten suchen.

G: (...) Ja, das / also das passiert auch ein bisschen so nebenbei. Weil zum Beispiel für den Deutschunterricht in [Herkunftsland], da suche ich mir dann im Internet dazu Quellen heraus und lade mir dann alles mögliche runter, was sinnvoll sein KÖNNTE. Und nebenbei fange ich dann an zu schreiben. Und dann, während ich schreiben, komme ich drauf, ich bräuchte aber noch das oder das oder das. Oder eine Theorie, die das oder das bestätigt. Suche mir das noch raus und dann komme drauf dabei (unv.) das was ich brauchen könnte. [...] (IG: 41)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die externe Aufbereitung von Texten mittels Notizen nur von zwei Probandinnen als nützliche Strategie gesehen wird. Ganz im Gegenteil dazu stehen diejenigen Probandinnen, die Notizen, die zusätzlich bzw. neben dem Zieltext angefertigt werden, bewusst vermeiden, weil sie es als zu zeitaufwendig betrachten. Die Vermeidung von externen Notizen führt schließlich gemeinsam mit der Gefahr des Vergessens der gelesenen Inhalte dazu, dass das source reading und die Niederschrift des Zieltextes eng miteinander verknüpft werden und damit zu einer Parallelität von Lese- und Schreibaktivitäten beim Verfassen der akademischen Arbeit.

Während des Schreibens

Im Gegensatz zu den anderen Subkategorien, die jeweils auf eine Aktivität fokussieren, beschreibt die Subkategorie „Während des Schreibens“ eine obligatorische Phase des THP. Schon in den bisherigen Kapiteln sind Merkmale, die in dieser Phase auftreten,

genannt worden. Zum einen wurden in den Einzelfallbeschreibungen solche genannt, die für die jeweilige Probandin charakteristisch erscheinen. Zum anderen wurde in Bezug auf das source reading festgestellt, dass man im Prozess des Verfassens bei allen Probandinnen bis auf C eine enge Verbindung von Schreiben und Lesen bei der Niederschrift des Zieltextes findet.

Zudem konnten die Aussagen zu dieser Phase des THP in fünf weitere Kategorien, die im Folgenden erläutert werden, eingeteilt werden. Mehrere Aussagen wurden außerdem unter „Sonstige“ zusammengefasst, da sie keine weiteren Schlüsse zum strategischen Vorgehen zulassen.

Obercode	Code	Anzahl Codings
Während des Schreibens	Rekursivität und Interaktivität	3
Während des Schreibens	Redaktionelles-Überarbeiten	4
Während des Schreibens	Prozesszerlegung mittels Inhaltsverzeichnis	6
Während des Schreibens	Einen-Text-Zu-Einer-Idee-Schreiben	1
Während des Schreibens	Trennung von heuristischer und rhetorischer Ebene	2
Während des Schreibens	Sonstige	9

Während des Schreibens: Subkategorie „Rekursivität und Interaktivität“

Neben der engen Verknüpfung von Lese- und Schreibprozessen beschreiben mehrere Probandinnen noch weitere Aktivitäten, die in engem Zusammenspiel während des Verfassens des Textes auftreten: so beispielsweise Probandin G (IG: 41), die ihren Text in einer ständigen Abwechslung von Recherche, Lesen (mit der Nutzung verschiedener Lesestrategien) und Schreiben verfasst; und auch bei Probandin F entsteht der Text in einer engen Verknüpfung von Schreiben, Lesen, Strukturieren und (v. a. inhaltlicher) Überarbeitung (IF: 41; 45-48).

Darin spiegelt sich ein Merkmal wider, das von Flower und Hayes (2014) in Bezug auf das Zusammenspiel der mentalen Prozesse des Schreibens festgestellt wurde: die Rekursivität des Schreibprozesses. So wie auf mentaler Ebene die Prozesse des Planens, Text-Generierens und Überarbeitens (sowie ihre Subprozesse) immer wieder wiederholt und ineinander eingebettet ablaufen, findet man bei Probandin G und F auf der Ebene der äußerlichen Aktivitäten in der Phase während des Schreibens eine ähnliche Situation vor. Um einen Textteil zu schreiben, wird recherchiert, Fachliteratur gelesen und geschrieben. Das erneute Lesen des eigenen Textes zieht weitere Recherche oder Strukturierungsarbeit oder erneutes Schreiben nach sich. So gestaltet sich das Verfassen des Textes als ein rekursiven Prozess, in dem mehrere Aktivitäten in einer engen

Interaktion ablaufen. Beides – also sowohl die Rekursivität als auch die Interaktivität von Schreibprozessen – werden in Zusammenhang mit der epistemischen Wirkung des Schreibens gebracht. (Molitor-Lübbert, 1989, S. 289-290; Pohl & Steinhoff, 2010, S. 13)

Mit den übrigen Kategorien betrachten wir Schreibstrategien nach Ortner (2000) als eine Zerlegung der „Gesamttätigkeit Schreiben“ (S.66). Dass die Probandinnen den gesamten THP (wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß) in Arbeitsschritte zerlegen, wurde schon in den Einzelfallbeschreibungen deutlich. Betrachtet man nun die Phase „Während des Schreibens“ so findet man erneut verschiedene Strategien, mit deren Hilfe diese Phase weiter zerlegt wird.

Während des Schreibens: Subkategorie „Redaktionelles Überarbeiten“

Bei Probandin A, C und E konnte nach Ortner (2000) die Strategie 4 – das redaktionelle Überarbeiten festgestellt werden: Ein Text entsteht in mehreren Versionen, die mehrmals punktuell verbessert werden. In den Aussagen der Probandinnen findet man dieses Vorgehen in einer vereinfachten Form. Ein erste Textversion wird erstellt und in einem zweiten Durchgang überarbeitet.

I: [...] War das / also hast du den Text später noch einmal überarbeitet oder nicht?
Oder wie bist du beim Schreiben jetzt vorgegangen?

E: Ja, klar also ich habe die Arbeit so im Groben dann geschrieben und dann habe ich mal noch einmal / ich habe sie noch einmal durchgelesen und es sind mir noch ein paar andere / noch weitere Ideen eingefallen. Dann hat sie noch / habe ich sie eigentlich einbezogen und ja. (IE: 49-50)

Die Niederschrift des Textes wird somit in zwei aufeinanderfolgende Schritte zerlegt. Bei allen drei Probandinnen trifft dabei zu, dass sich die Überarbeitung in der Phase „Während des Schreibens“ auf inhaltliche Aspekte konzentriert. Probandin A und E sprechen von Ideen oder Anregungen, die sie ergänzen; Probandin C von inhaltlichen Verbesserungen und Zitaten, die sie noch einfügt. (IE: 49-50; IA:36, 38; IC:82-93). Während das Überarbeiten bei Probandin C und E als eine dem eigentlichen Verfassen des Textes eher nachrangige Aktivität auftaucht, hat es für Probandin A einen sehr wichtigen Stellenwert. Dies bemerkt man, da sie dafür extra Zeit einplant und das Überarbeiten als ein mehrmaliges Schreiben bezeichnet (IA: 36)

Während des Schreibens: Subkategorie „Prozesszerlegung mittels Inhaltsverzeichnis“

Wie schon im Zuge der Auseinandersetzung mit der Subkategorie „Planen“ festgestellt wurde, geht bei Probandin B, D, E und G die Planung damit einher, dass sie vor Schreibbeginn ein (im Falle von E mentales) Inhaltsverzeichnis erstellen. Mit der Subkategorie „Prozesszerlegung mittels Inhaltsverzeichnis“ soll nun die Art und Weise betrachtet werden, wie die Probandinnen beim Verfassen des Textes mit dem Inhaltsverzeichnis umgehen. Betrachtet man nämlich das Vorgehen „Während des Schreibens“ zeigt sich, dass das (mental oder schriftlich erstellte) Inhaltsverzeichnis als ein wichtiges Mittel der Zerlegung fungieren kann, welches das weitere Vorgehen beeinflusst.

Bei Probandin G, D und E hat das Inhaltsverzeichnis neben der Funktion der Textgliederung auch eine wichtige Funktion bei der Organisation des Schreibprozesses. Alle drei unterteilen damit den Text in Abschnitte, die sie dann in einzelnen Prozess-Etappen bearbeiten. Produkt- und Prozesszerlegung gehen damit Hand in Hand und das Inhaltsverzeichnis stellt die Basis dafür bereit.

Besonders deutlich zeigt sich dieses Vorgehen bei Probandin G. Sie erstellt ein detailliertes Inhaltsverzeichnis vorab, nutzt es beim Schreiben, um den Text in Abschnitte einzuteilen, die sie einen nach dem anderen in der Reihenfolge der schlussendlichen Arbeit abarbeitet (IG: 29-32). Dabei erscheint ein Kapitel bzw. Unterkapitel ihres Inhaltsverzeichnisses gewissermaßen als isolierter Einzeltext, den sie in einer Etappe des Prozesses fertig schreibt. Dies erkennt man, wenn sie davon spricht, wie sie sich für ihre Arbeit motiviert, und daran, dass sie gleichzeitig an zwei unterschiedlichen Arbeiten schreibt. Jeder zu bearbeitende Abschnitt wird isoliert betrachtet und bearbeitet.

G: Genau. Ich weiß nicht, wenn ich nicht so motiviert bin, dann setz' ich mir halt ein Ziel. Heute muss sechs Punkt eins und sechs Punkt zwei geschrieben werden. Und dann kann das weglegen und so. Weil ich habe daneben noch eine andere Arbeit geschrieben zur gleichen Zeit. Da war das immer so ja, ein Kapitel dort, ein Kapitel dort. Und ja. (IG: 32)

Die prozesszerlegende Wirkung zeigt sich weiters an der Art und Weise, wie die Probandinnen die einzelnen Etappen bearbeiten. Jede Probandin nutzt eine andere Strategie, gemeinsam ist ihnen jedoch, dass diese jeweils auf einen einzelnen Abschnitt des Gesamttextes ausgerichtet ist. Probandin Gs Vorgehen bei der Niederschrift wurde schon als stark rekursiver und interaktiver Prozess beschrieben. Die Gesamtheit dieses

rekursiven Vorgehens richtet sich dabei allerdings immer nur auf den einzelnen Textteil, den sie im jeweiligen Moment bearbeitet.

Probandin E und D wenden zwar bei der Bearbeitung der einzelnen Textteile eine vollkommen andere Strategie an, diese richtet sich aber genauso wie bei Probandin G jeweils auf einen einzelnen Textabschnitt.

Während des Schreibens: Subkategorie „Einen-Text-Zu-Einer-Idee-Schreiben“

Probandin E wendet für die einzelnen Punkte, die sie wie G in der Reihenfolge des Zieltextes bearbeitet, eine Strategie an, die Ortners (2000) Strategie 2 (Einen Text zu einer Idee schreiben) weitgehend entspricht:

E: [...] Wie gesagt, ich habe mir überlegt, ich wollte über die [Thema der Proseminararbeit] im Allgemeinen schreiben. Dann habe ich eigentlich so über die [Thema der Proseminararbeit] begonnen zu schreiben. Was mir eingefallen ist und mit welchem Probleme die Schule heutzutage konfrontiert / sie konfrontiert. Und ja. Und dann weiter (...) Ja, eigentlich bin ich genau nach den Punkten, die ich im Kopf schon gestellt habe, eingegangen. (IE: 30)

Man könnte das Vorgehen auch nach Bereiter und Scardamalia (1987) als knowledge-telling bezeichnen. Es ist die typische Vorgehensweise für die Textproduktion in der Schule, wo - im Vergleich zu akademischen Arbeiten – kurze Texte geschrieben werden, die in einem ununterbrochenen Zeitraum entstehen (Ortner, 2000). Probandin E passt diese Strategie an eine vergleichsweise lange Proseminararbeit an, indem sie den Langtext in einzelne kleinere und thematisch zusammengehörige Teile unterteilt, die sie dann wiederum wie Kurztexte behandeln kann²³. Aus der Strategie Einen-Text-zu-einer Idee schreiben wird die Strategie „Einen-Text-zu-einem-Subthema-des-Gesamttextes-Schreiben“, die dann solange wiederholt wird, bis alle Subthemen bearbeitet sind und damit die komplette Arbeit fertig ist.

Während des Schreibens: Subkategorie „Trennung von heuristischer und rhetorischer Ebene“

Auch bei Probandin D bildet das vorab erstellte Inhaltsverzeichnis die Basis für ihre weitere Vorgangsweise. Sie bearbeitet ein bestimmtes Unterkapitel und konzentriert somit ihre Arbeitsaktivitäten auf ein zu bearbeitendes Teilthema, das sie anschließend im folgender Weise bearbeitet:

23 Ähnlich geht auch Probandin C vor. Sie erstellt zwar selbst kein Inhaltsverzeichnis, da die Struktur ihrer Arbeit schon durch die einzelnen Fragen die der LV-Leiter vorgab gegeben war. Aber dieses vorgegebene Inhaltsverzeichnis nimmt die selben Funktion ein, wie bei Probandin E. Der Text wird dadurch in Abschnitte unterteilt, die sie Stück für Stück bearbeitet.

D: Ja. Und dann habe ich , wie sie gesagt hatte, etwas über Erstsprache von diesem Interviewer schreiben. Ja, und als ich das als Kapitel genommen habe, dann musste ich diese Idee entwickeln. Und ich habe diese Idee weiterentwickelt, als ich gelesen habe. [...] Und ich etwas (unv.) darüber schreiben. Und dann musste ich überlegen, was gar/ total relevant ist und nicht. OK. Und siehst du auf einer Seite habe ich die wichtigste Sachen notiert. Zusammengefasst. (ID: 61).

D: //Mhm (bejahend)// und ich achte gar nicht, wenn ich schreibe, auf Rechtschreibung, auf Kommasetzung, auf (...) so wie die / ich reihe einfach die Gedanken auf. Und wenn ich finde, ich habe schon vieles geschrieben, OK. Jetzt mache ich von diesem Chaos eine gute Seite. Und dann ich lese noch einmal, und dann korrigiere ich (...) wo so klein , groß geschrieben werden. Ich wähle andere Wörter. Ich bastle dann. Diese Gedanke passt hier nicht gut. Dann schreibe ich das zuvor und so. (ID: 72)

Sie nennt in diesen zwei Interviewausschnitten zahlreiche Aktivitäten, die sie für die Niederschrift eines Textteiles durchführt: Lesen, relevante Inhalte auswählen und notieren, den entstandenen Rohtext in Hinblick auf Inhalt, Struktur, Formulierungen und Orthographie überarbeiten. Dies erinnert aufgrund der vielfältigen interagierenden Aktivitäten an das rekursive Vorgehen, dass bei Probandin G und F gefunden wurde. In einem Aspekt unterscheidet es sich jedoch.

Auf Basis der von Dengscherz (2017, S. 164) getroffenen Unterscheidung von heuristischen und rhetorischen Anforderungen bzw. Herausforderungen, die Schreibende bewältigen müssen, kann das Vorgehen von Probandin D als eine strikte Aufmerksamkeitszentrierung auf jeweils eine der beiden Ebenen interpretiert werden.

Zunächst legt sie den Fokus auf die heuristische Ebene (also darauf, *was* sie schreiben möchte): Sie entwickelt Ideen (weiter) und sammelt Wissen bei der Lektüre von Fachliteratur. Aus diesen Aktivitäten entsteht ein grober Rohtext.

Erst im zweiten Schritt beachtet sie die rhetorische Ebene (und damit, *wie* sie es schreibt): Ihre Aufmerksamkeit liegt nun darauf, die gesammelten Inhalte in einen kohärenten, gut formulierten und orthographisch korrekten Text zu verwandeln.

Bei den drei eben besprochenen Probandinnen kann demnach das Planen mithilfe eines Inhaltsverzeichnisses in einer wichtigen Funktion erkannt werden: Die Planung führt zu der Möglichkeit den Text in thematische Abschnitte zu zerlegen, die schließlich in einzelnen Etappen bearbeitet werden können. Die Aufgabe wird somit in einzelne kleinere und leichter zu bewältigende Teile zerlegt.

Ortner (2000) attestiert Schreibstrategien in seiner Definition eine „aufmerksamkeitszentrierende“ (S. 352) Wirkung. In den drei Fällen findet man eine

Form dieser Aufmerksamkeitszentrierung, indem die Probandinnen ihre individuell unterschiedliche Strategie der Niederschrift des Textes, auf jeweils nur einen Teil der Arbeit ausrichten.

In einem Kontrast dazu steht die Vorgehensweise von Probandin B. Bei ihr hat das vorab erstellte Inhaltsverzeichnis keine den Prozess strukturierende Funktion.

Sie beschreibt einen Arbeitsprozess, in dem sie von einem Punkt im Inhaltsverzeichnis zum anderen springt. Zum einen liest sie dafür Texte und trägt relevante Inhalte dem Inhaltsverzeichnis entsprechend im Zieltext ein.

B: Ich habe dann die Bücher, die Quellen, angeschaut, und dann diese Internetquellen und dann die Bücherquellen, Sammelbände. Und dann habe ich (unv.) was ich gefunden habe. Zum Beispiel, jemand hat das so gesagt oder sowas, was (unv.) habe. Dann habe ich dann OK. Das passt für Unterkapitel so. Zum Beispiel dann habe ich DAS geschrieben. Das nicht so in der Reihe, das ich sagen ich möchte Kapitel eins, Kapitel zwei, zwei Punkt eins, zwei Punkt zwei, nein. Nicht so. [...] (B:124)

Zum anderen orientiert sie sich am Inhaltsverzeichnis und sucht in Texten gezielt nach Inhalten, die ihr bei verschiedenen Unterpunkten noch fehlen.

B: [...] Und dann habe ich wieder gelesen und dann weiter so den Text (unv.)schreiben und dann so noch einmal schauen und dann suchen wieder in der Quelle. Zu diesem Kapitel soll ich noch was dazuschreiben. Dann habe ich wieder was gefunden. [...] (IB: 124)

Das Inhaltsverzeichnis dient ihr demnach als feste Grundstruktur, die sie nach und nach mit Inhalten auffüllt. Statt jedoch den Prozess des Verfassens jeweils auf einzelne Kapitel zu konzentrieren und ihn somit in einzelne Etappen zu unterteilen, bearbeitet sie immer den gesamten Zieltext.

Überarbeitung und Korrektur

Die Kategorie „Überarbeitung und Korrektur“ beinhaltet alle Aussagen der Probandinnen, in denen sie nachträglich (also am zuvor verfassten Text) vorgenommene Verbesserungen ansprechen. Dabei werden unter „Überarbeitung“ solche Änderungen subsumiert, die sich auf den Inhalt und/oder die Struktur des Textes beziehen, während „Korrektur“ Verbesserungen auf sprachlicher (Orthographie, Grammatik, Formulierungen) oder formaler Ebene (Layout, Seitenangabe bei Zitaten, u. ä.) beschreibt. Wie in der Tabelle unten ersichtlich, konnten die verschiedenen Überarbeitungs- bzw. Korrekturtätigkeiten zusätzlich den zwei Phasen des THP „Während des Schreibens“ und „Nach dem Schreiben“ zugeteilt werden.

Obercode	Code	Anzahl Codings
Überarbeitung und Korrektur		
Während des Schreibens	Überarbeitungsaktivitäten	3
Nach dem Schreiben	durch Feedback initiierte Überarbeitung	6
Nach dem Schreiben	Korrektur lesen	8
Nach dem Schreiben	Korrektur lesen lassen	4
Nach dem Schreiben	Kürzen	2

Während des Schreibens: Subkategorie „Überarbeitungsaktivitäten“

Neben der Strategie des „redaktionellen Überarbeitens“ (vgl. Abschnitt „Während des Schreibens“), in der die Probandinnen einen verfassten Text(teil) in einem weiteren Durchgang inhaltlich ergänzen und verbessern, tauchen Überarbeitungsaktivitäten als unmittelbar im Schreibprozess integrierte Aktivitäten auf. So besteht Probandin Bs Strategie aus der ständigen und immer wieder wiederholten Überarbeitung ihres Textes aufgrund von eingeholtem Feedback (IB: 113-116) oder es geschieht wie bei Probandin F in enger Interaktion mit dem Lesen, Schreiben und Strukturieren (IF: 41; 46-48). Ferner hat sich gezeigt, dass die Probandinnen während des Verfassens ihrer Arbeiten die Aufmerksamkeit eher auf inhaltliche und strukturelle Aspekte konzentrieren, sprachliche oder formale Korrekturen jedoch tendenziell im Hintergrund bleiben. Dementsprechend wurden diese Aussagen als „Überarbeitungsaktivitäten“ codiert. Ganz im Gegensatz dazu findet man in der Phase „Nach dem Schreiben“ hauptsächlich Korrekturen.

Nach dem Schreiben: Subkategorien „Korrektur lesen“ und „Korrektur lesen lassen“ und „Durch Feedback initiierte Überarbeitung“

Nach dem Schreiben – also wenn die Probandinnen ihren Text als abgeschlossen betrachten – überwiegen Korrekturen auf sprachlicher Ebene oder auf formaler Ebene, die unter der Kategorie „Korrektur lesen“ gesammelt wurden (A, C, G, E). Solche beschreiben z. B. Probandin E und Probandin A.

E: Also, ja. Wenn der Text schon fertig war, dann habe ich mal / habe ich ihn noch einmal in (unv.) durchgelesen und die (...) ob alles / also ob die Grammatik alles st/ ob die Grammatik alles passt. Und ja. (IE: 54)

A: [...] Dann kann ich einen Einleitung schreiben und dann zum Schluss Fazit. Und dann brauche ich auch zum Beispiel (...) zwei bis drei Tage genau die Zitate überprüfen und Format. So, ja. Dann muss ich auch richtig mit dem Format umgehen. (IA: 18)

Eine Ausnahme bilden Überarbeitungsaktivitäten, die durch Experten_innen-Feedback initiiert wurden. Hier kommt es neben sprachlichen und formalen Korrekturen auch

nach dem Schreiben zu inhaltlichen oder strukturellen Überarbeitungen. So ergänzte bspw. Probandin C auf Anregung einer Lehrperson nachträglich eine Einleitung:

C: [...] Dann einen Tag habe ich mir die Arbeit überhaupt nicht angeschaut, am zweiten Tag Korrektur gelesen mehrmals. Dann bin ich wieder in die Sprechstunde zu [Lehrperson]. Sie hat es auch gelesen und mir noch ein paar Tipps gegeben, was ich da verbessern könnte. Wie ich die Einleitung schreiben könnte, [...] dann hat sie mir ganz viele Fragen gestellt, wie ich das denn machen könnte. Und ja. Ich habe sie beantwortet und daraus hat sich irgendwie die Einleitung erstellt. [...] Und daheim habe ich das ganze dann korrigiert und auch so abgegeben.

I: OK. Du hast dann am Schluss noch die Einleitung geschrieben?

C: Genau. (IC: 13-15)

Neben dem Korrekturlesen taucht auch das Korrekturlesen-Lassen durch eine anderer Person mit Deutsch als Erstsprache in den Aussagen der Probandinnen mehrmals auf. Zwar ist Probandin A die einzige, welche tatsächlich die im Interview besprochene Arbeit Korrektur lesen ließ, aber auch bei anderen Probandinnen zeigt sich diese Strategie als eine Möglichkeit, die sie immer wieder nützen.

A: [...] Und ich habe noch einmal sozusagen ein Korrekturlesen. Finde ich auch sehr notwendig, weil ich kann selbst solche Sprachenstil nicht verbessern und da habe ich (...) eine sehr gut Korrekturlesen bekommen. Da habe ich mein sozusagen meine Arbeit wirklich deutlich verbessert und das habe ich auch / ich glaube das lohnt sich auch und das hatte auch bei mir geholfen. (IA: 62)

I: Du hast gesagt, du hast das nicht jemand anderen
//Korrektur lesen lassen//

G: //Nein, dieses Mal nicht.// Das ist ein bisschen variierend, ob ich das mache oder nicht. (IG: 46-48)

Sowohl dem Korrekturlesen als auch dem Korrekturlesen-Lassen kommt in den Schreibstrategien der Probandinnen somit ein Platz zu. Die besondere Bedeutung dieser Aktivitäten betont speziell Probandin A. Sie bezeichnet es als wichtige Strategie, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern (IA: 136-139).

Nach dem Schreiben: Subkategorie „Kürzen“

Eine letzte Überarbeitungsaktivität, welche nur von einer Probandin genannt wurde, ist das Kürzen des Textes als Teil des abschließenden Korrekturlesens. Diese nennt Probandin D (sie nennt es „Begrenzen“). Für die Probandin steht dabei im Vordergrund, die geforderte Seitenanzahl nicht zu überschreiten. Aus ihrer Beschreibung der Art und Weise, wie sie die Kürzungen vornimmt, erkennt man auch, dass sie dabei einerseits die Formulierungen verdichtet, den Vorgang andererseits auch für eine inhaltliche Verbesserung des Textes nützt, indem sie weniger relevante Textstellen streicht.

D: //Nein, nein, nein. Ich meine das formuliere ich am meisten um. Weil das sind drei Sätze//, die sind einfach, das kann man in einem Satz sagen. Oder ich finde das total unwichtig. Nicht relevant. Es klingt dort als eine unnötige Information. Und was mir [Lehrperson] damals auch kritisiert hat. Es steht ein Gedanke, und sie hat gesagt 'Warum?' Du hast nur Gedanke geschrieben, nicht begründet. Mach nicht so, hat sie mir gesagt. Besser schreib fünf begründete Gedanken als zehn einfache Gedanken, ohne Begründung. Und dann mach ich so, diese ist nicht begründet, besser weg. Auf jeden Fall nicht so relevant. (ID: 105)

Dass ein abschließendes Kürzen eines zu langen Textes keine selbstverständliche Vorgehensweise in den Strategien der Studierenden darstellt, erkennt man mit Blick auf die Proseminararbeit von Probandin E. Sie gab eine Arbeit mit 25 Seiten ab, obwohl nur 15 gefordert waren, und erwähnt im Zusammenhang mit ihren Überarbeitungsaktivitäten keinerlei Kürzungen.

6.2 Wissensverarbeitung

In Bezug auf die Frage nach der Wissensverarbeitung im THP konnten die Aussagen in folgende Subkategorien eingeteilt werden: Ideenfindung; Wissensaneignung (einschließlich der Rolle des Vorwissens) sowie Inhalt generieren.

Obercode	Code	Anzahl Codings
Kat III Wissensverarbeitung	Ideenfindung	12
Kat III Wissensverarbeitung	Wissensaneignung	16
Kat III Wissensverarbeitung	Inhalt generieren	16

Wissensverarbeitung: Subkategorie „Ideenfindung“

Um den Inhalt für die schriftliche Arbeit zu entwickeln, benötigen die Studierenden eigene Ideen. In den Aussagen der Probandinnen zeigt sich, dass das Lesen die wichtigste Grundlage für das Entstehen von Ideen ist. Sowohl auf die Fragen der Interviewerin, nach der Art und Weise, wie sie zu ihren Ideen für den Text kommen, als auch in anderen Zusammenhängen, wird die „Idee“ häufig im Zusammenhang mit dem Lesen genannt.

Bei Probandin A – für die das source reading insgesamt einen sehr wichtigen Stellenwert im THP einnimmt – ist das Lesen auch die wichtigste Quelle für die Ideenfindung:

A: Ja also, von Anfang an lese ich viel und eines Tages bekomme ich eigene Anregung. Dann fange ich mit dem Schreiben. Aber ich schreibe auch parallel mit dem Lesen, also neben dem Lesen. Also ich schreibe, aber ich lese auch noch mehrere Quelle und dann / vielleicht da ka / kann auch meine eigene Idee kommen und dann schreibe ich nebenbei. Sozusagen. Ja. Aber ich finde, dass dieser Input sehr sinnvoll ist. Wenn ich nicht genug Menge von Input habe, dann habe ich keine eigene Idee. [...](IA: 34)

Auch Probandin D und B nennen speziell das source reading als Quelle der Ideenfindung:

D: [...] Und da habe ich sicher aus diesem Buch habe ich ein paar Ideen bekommen. Aber einfach wie alles. Du liest und du bekommst neue Idee. [...] (ID: 140)

B: (...) (unv.) meine Idee kommt, wenn ich / wenn ich lese, ja? Verschiedene Schriften von verschiedenen Autoren. Dann verschiedene Ideen gekommen und dann ja. [...] (IB: 227)

Aber nicht nur das source reading, sondern auch das Lesen des eigenen Textes wird als Quelle von neuen Ideen genannt. So beschreibt Probandin E, dass ihr sowohl beim source reading als auch beim Lesen des eigenen Textes neue Ideen einfallen:

E: E: Also (unv.) gelesen und dann ist mir noch / beim Lesen noch ein paar sind mir Ideen eingefallen, dann habe ich sie auch auf/ sofort aufgeschrieben, damit ich sie NICHT, damit sie nicht verloren gehen. (...) Ja. So war der Prozess. (IE: 61)

E: Ja, klar also ich habe die Arbeit so im Groben dann geschrieben und dann habe ich mal noch einmal / ich habe sie noch einmal durchgelesen und es sind mir noch ein paar andere / noch weitere Ideen eingefallen. Dann hat sie noch / habe ich sie eigentlich einbezogen und ja. (IE: 50)

Konkreter als Strategien erwähnen zwei Probandinnen noch zwei weitere Leseaktivitäten, die zu Ideen führen. So nennt Probandin A das mehrmalige Lesen von literarischen Texten als Strategie für eine literarische Textanalyse (IA: 124-125) und Probandin C erklärt, dass sie Mitschriften liest, um Ideen für ihre Arbeit zu bekommen (IC: 79-81).

Andere Strategien – also zielgerichtet angewandte Verfahren, um Ideen zu provozieren – werden in den Interviews nicht genannt. Ganz im Gegenteil wird die Spontaneität betont, durch die sich das Auftreten von Ideen charakterisiert:

A: [...] Oder vielleicht (...) bin ich unterwegs und ich habe PLÖTZLICH eine Idee [...] (IA: 89)

F: [...] Die Ideen kommen einfach nur so. Also vor dem Schlafen oder in der Früh als ich aus dem Bett rausgegangen bin oder sowas. [...] (IF: 74)

Wie schon beim Kapitel Lesen, und im obigen Zitat von E (IE:61 „verloren gehen“), taucht in Bezug auf Ideen auch wieder das Thema „Vergessen“ auf. So plötzlich wie Ideen auftauchen, wird auch befürchtet, dass sie wieder vergessen werden. Die Lösung, die E dafür nennt – nämlich sie sofort aufzuschreiben – nennt auch Probandinnen F:

F: Ja, also. Wann was passiert ist wirklich (lacht) sehr schwierig zu sagen. Also das kommt plötzlich. Das kommt plötzlich und ja. Ich versuche immer die Ideen auf eine Blatt zu schreiben, damit ich sie nicht vergesse. (lacht) Weil das auch passiert. Also manchmal habe ich irgendeine Idee, und wenn ich sie nicht sofort

aufgeschrieben habe, dann war sie weg. Also ja. Alles sofort aufzuschreiben und (...) ja. [...] (IF: 84)

Schließlich taucht auch das Schreiben selbst als Aktivität auf, bei der neue Ideen aufkommen:

D: [...] Und einfach habe ich begonnen zu schreiben. Und immer kamen mir neue Ideen, neue Ideen, neue Ideen und diese, wie heißt das, zwei drei dann noch 'Oh das kann ich noch da schreiben, das kann ich '. Es gab keine strikte Strategie eigentlich. [...] (ID: 19)

Wissensverarbeitung: Subkategorie „Wissensaneignung“

Um eine akademische Arbeit zu verfassen, müssen die Studierenden sich neues Fachwissen aneignen und / oder ihr vorhandenes Fachwissen einsetzen.

Im THP ist das Lesen von Fachtexten (source reading) die Grundlage für die Aneignung von neuem Fachwissen. Somit können alle Aussagen, die das source reading betreffen als potenzielle Aktivitäten der Wissensaneignung verstanden werden. Aber das source reading ist kein Garant dafür: Texte könnten gelesen, aber nicht verstanden werden, gelesene Inhalte können schnell wieder vergessen werden. Weiters kann es auch der Erweiterung von bspw. sprachlichen Wissen dienen. Hier jedoch interessieren Aussagen, die sich erstens konkret auf die Art und Weise der Wissensaneignung beziehen sowie solche, die zweitens den Stellenwert der Wissensaneignung nachvollziehbar machen.

Zum erstgenannten finden sich nur wenige Aussagen. Man kann das Lesen und Anfertigen von thematischen Notizen (wie A es berichtet) als solche anführen (IA: 18). Zudem erklärt C, dass sie beim Schreiben ihrer Mindmaps auch ihr unbekannte Begriffe googelt, also für sich klärt (IC: 16-20). Probandin F berichtet davon, was sie macht, wenn sie Fachtexte schwer versteht. Sie liest mehrmals und sucht auch Texte mit gleichem Thema, die verständlicher geschrieben sind (IF: 82)

Die wenigen Aussagen zu konkreten Verfahren der Wissensaneignung erklären sich, wenn man nach dem Stellenwert, den die Wissensaneignung oder das Verstehen von Fachwissen einnimmt, fragt. Es zeigt sich nämlich, dass es für die Studierenden eine untergeordnete Rolle spielt, keinesfalls jedoch das primäre Ziel darstellt.

In aller Deutlichkeit zeigt dies eine Gegenüberstellung von Aussagen zum Stellenwert der Wissensaneignung von Probandin E und Probandin G. Beide verfügen zu Beginn ihres THP über einen ganz unterschiedlichen Wissensstand zum bearbeiteten Thema. Probandin E verfügte über ein umfassendes Vorwissen zum Thema ihrer Proseminararbeit, so dass sie sich kein neues Fachwissen aneignen musste:

E: (unv.) war (...) hat kein besonderer Prozess, weil (unv.) das Thema [Thema der Proseminararbeit] war von mir / ist von mir schon ganz gut beherrscht. Und (unv.) musste nicht extra mich für das Thema vorbereiten. (unv.) (IE: 90)

Dementsprechend dient source reading für Probandin E weniger der Wissensaneignung als der Absicherung ihres Wissens, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

E: Also. Den Prozess. Lesen war natürlich auch dabei. Also wo ich mir nicht sicher war, da habe mal die Literatur durchgelesen und dann (unv. möchte ich mal so sagen) die / meine eigene Kenntnisse, Vorwissen mit die von der Literatur zusammengefasst und dann so aufgeschrieben. (IE: 43)

Im Kontrast dazu steht die Ausgangslage von Probandin G. Sie bearbeitete ein Thema, das ihr noch gänzlich neu war.

G: Ich wusste gar nichts. Nein, da habe ich mich in vieles Wissen aneignen müssen. [...] (IG: 88)

Dennoch zeigt sich in ihrer weiteren Aussage, dass genauso wie bei Probandin E die Aneignung von Fachwissen einen eingeschränkten Stellenwert inne hatte. Zum einen, weil sie beschreibt, dass es v. a. sprachliche Aspekte (Wissenschaftssprache) und formale Aspekte (richtige Zitierweise) sind, bei denen sie Lerneffekte bemerkt (IG: 86). Zum anderen, weil sie nur anfänglich versuchte ihr Fachwissen zum Thema zu erweitern, im fortgeschrittenen THP jedoch bewusst darauf verzichtete, um die Arbeit schneller fertig stellen zu können.

G: Also, es war dann zuerst lesen oder überhaupt diese Literatur suchen. Und ich habe dann zuerst versucht also die Begriffe für mich ein bisschen zu verstehen. Habe ich ein bisschen aufgegeben, muss ich gestehen, und habe es dann einfach ein bisschen so weitergegeben, was ich in der Literatur gefunden habe, ohne wirklich viel über die Begriffe nachzudenken. Also hat das ist Hauptsache, (...) es sollte wissenschaftlich klingen, kein Plagiat sein und verständlich sein. Und weil am Anfang habe ich mir gedacht, ja es ist viel besser, wenn ich es selbst sehr gut verstehe oder / und dann habe ich mir gedacht, eigentlich dauert das viel zu lange, wenn ich das machen soll. (...) Also einfach ein bisschen eine Wiedergabe von dem Gelesenen. Und ich habe dann versucht, also beim Lesen auch, wirklich nebenbei zu schreiben. (unv.) das ich das Buch hier habe und dann nebenbei schreibe. Aber vor allem beim Theorieteil ha/ habe ich ein bisschen ja eigentlich mühsam gefunden und wollte es relativ schnell hinter mir haben. Und wollte einfach nur, dass die Seitenzahl passt und dass ich genug habe. (...) Also ich glaube Wissensaneignung stand vielleicht nicht im Fokus. (IG: 90)

Wie das obige Zitat zeigt, ist bei Probandin G der Stellenwert der Wissensaneignung dem der rhetorischen Ebene der Seminararbeit untergeordnet. Wichtiger ist es ihr, dass die Arbeit wissenschaftlich klingt, und sprachlichen wissenschaftlichen Kriterien entspricht, als dass individuelles auf Fachwissen bezogenes Lernen stattfindet.

Wissensverarbeitung: Subkategorie „Inhalt generieren“

Die Kategorie „Inhalt generieren“ umfasst Aussagen zu subjektiven Beschreibungen über die Art und Weise, wie die Studierenden den Inhalt der Arbeit generieren, sowie die Interpretation der von ihnen beschriebenen Arbeitsweisen in Hinblick auf die Frage, mithilfe welcher Verfahren sie diesen Zweck erfüllen.

Probandin A entwickelt eine recht ausführliche subjektive Theorie darüber, wie sie den Inhalt ihrer Arbeit entwickelt. Sie beschreibt es als einen Prozess, der schrittweise erfolgt, und nennt es einen „Rekonstruktionsprozess“ (IA: 101).

Ein wichtiges Element in diesem „Rekonstruktionsprozess“ ist eine eigene, anfangs noch eher vage Vorstellung vom Inhalt der Arbeit. Diese stellt eine Art roten Faden dar, der sie beim Entwickeln des Inhalts leitet. Zusätzlich zu ihrer eigenen Vorstellung vom Inhalt des Textes, betont A die Wichtigkeit Fachliteratur einzubeziehen, da dies die Wissenschaftlichkeit verlangen würde. Als Rekonstruktionsprozess beschreibt sie den inhaltlichen Entwicklungsprozess, weil sie ihre eigene Vorstellung gewissermaßen mithilfe der Fachliteratur „rekonstruiert“ oder anders ausgedrückt im Detail ausführt und ihr eine wissenschaftlich akzeptable Form gibt.

A: [...] Aber genau die konkrete Inhalt habe ich auch meine eigen/ sozusagen ich habe auch so ungefähr diese Vorstellung, was ich schreiben, aber ich muss immer mit den wissenschaftliche Quelle verbunden zu machen. Ich kann nicht selbst sagen: "Ich meine so". Das passiert in der wissenschaftlichen Schreiben nicht. Ich muss meine eigene Formulierung in der wissenschaftliche Quelle suchen und gefunden, dann kann ich sozusagen / "Ich beziehe mich auf den Autor und bin auch davon überzeugt". Vielleicht haben wir den gleiche Meinung, aber ich muss mich auch bemühen, etwas wissenschaftlich schreiben zu können. (IA: 49)

Dieser Rekonstruktionsprozess hat zwei Seiten: Einerseits sagt Probandin A ganz klar, dass sie von ihre eigenen Meinung oder Vorstellung ausgeht, dann in der Fachliteratur Bestätigung dafür sucht sowie die entsprechenden Zitate zusammenfasst, im Text darstellt und der Literaturaussage danach beipflichtet. Sie untermauert somit ihre eigene Meinung durch Argumente, die sie in Fachtexten findet. Andererseits bekommt sie durch das Lesen der Literatur auch neue Impulse oder Perspektiven auf das Thema, die ihre Vorstellung oder Meinung verändern und die sie dann auch in ihre Arbeit einarbeitet. Leitend bleibt jedoch ihr eigene Meinung: denn sie beschreibt auch, dass sie ihrer Vorstellung widersprechende Literatur nicht zitieren würde, sondern sie nicht in ihrer Arbeit verwendet.

A: Ja, ich glaube, also nicht so kompliziert. Also ich machen Notiz von viele Quelle und dann (...) schreibe ich eine Zusammenfassung. Und am Ende kann ich festlegen, dass ich bin auch davon überzeugt. Also ich glaube, mein Schreibprozess ist einfach gesagt, ich habe mein eigene Meinung zum einen bestimmten Thema, aber ich versuche immer Verweise von eine wissenschaftliche Schreiben und ich zitiere sie und ich beweise, dass ich meine Überlegung richtig ist. Vielleicht bekomme ich von dem Quelle andere Formulierung, andere Idee oder andere Perspektive über mein Thema, dann kann auch hin zu schreiben. Sozusagen eine Rekonstruktion.

I: Passiert das oft, dass deine Vorstellung oder deine eigene Meinung dann verändert wird durch die Dinge, die du liest oder die Ideen, die da kommen?

A: Hm. Ich glaube das passiert auch oft. Aber, ja würde ich mal abweichen, wie kann ich besser / am besten in meine Arbeit anpassen. Weil ich glaube, mein eigene Meinung ist auch sehr wichtig, weil das ist meine eigenes Gedanken. Und wenn jemanden etwas Widersprüchlich gesagt hatte, dann würde ich mal schauen, ob ich das zitieren, beziehen (...) kann oder ich mach das auch einfach. Das ist interessant, aber das ist nicht meine eigene Gedanken, dann würde ich vielleicht nicht in meine Arbeit verwenden. (IA: 113-115)

Im Gegensatz zu Probandin A findet man bei den anderen Probandinnen keine ausführliche subjektive Erklärung des Prozesses, wie sie den Inhalt generieren. Aber man kann dennoch verschiedene Verfahren, die sie dafür einsetzen, aus ihren Aussagen erschließen.

Abgesehen von der Erstellung eines Inhaltsverzeichnisses, mit dem mehrere Probandinnen schon vor Schreibbeginn die inhaltlichen Eckpunkte ihrer Arbeit festlegen, geschieht die Inhaltsgenerierung in der Phase während des Schreibens.

Dabei findet man zum einen Probandinnen, deren Strategie im Kern auf dem knowledge-telling basiert. So stellt sich die Art und Weise, wie Probandin E ihren Textinhalt generiert als eine solche Wissenswiedergabe dar. Auch die Beschreibung des Vorgehens beim Schreiben von Probandin C weist auf das knowledge-telling hin, wenn sie sagt, dass sie Fragen stellt und beantwortet und so ihren Text generiert (IC: 24).

Zum anderen zeigen Vorgehensweisen der anderen Probandinnen Merkmale, durch die sich die Art und Weise wie sie den Inhalt generieren als ein Wissen schaffender Prozess darstellt. Schon bei der obigen Aussage von Probandin A wurde deutlich, dass sie beim Verfassen der einzelnen Kapitel neue Perspektive auf das Thema gewinnt. Für ihre Art der Wissensverarbeitung sind v. a. das source reading zur Gewinnung von Ideen für den Text sowie das mehrmalige Bearbeiten ihres Textes von zentraler Bedeutung, um schlussendlich den endgültigen Inhalt ihrer Arbeit zu erhalten. Zusätzlich setzt sie eine Strategie der Aufmerksamkeitszentrierung ein. Indem sie sich schon vor dem Schreiben

sprachliche Mittel erarbeitet, kann sie sich während des Schreibens verstärkt auf den Inhalt, statt auf Formulierungen konzentrieren:

A: [...] Und außerdem finde ich auch einen gute Strategien, dass man nebenbei Schreiben diese wissenschaftliche Redemittel dabei haben. Dann kann ich immer eine sozusagen / brauche ich manche diese Satzstruktur schon vorhaben. Dann brauche ich vielleicht mehr auf das Inhaltliche konzentrieren. (IA: 131)

Bei Probandin F hingegen können keine einzelnen Merkmale oder Strategien isoliert werden, die für die Entwicklung des Textinhaltes in besonderem Maße von Bedeutung sind. Bei ihr ist das Schreiben ein holistischer Prozess. In der rekursiven und interaktiven Vorgehensweise, die sie beim Verfassen ihres Textes befolgt, kommt es zur „allmählichen Verfertigung der Gedanken“ (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 13); sie erkennt also erst *beim* und *durch* das Schreiben nach und nach, was sie schreiben möchte und generiert auf diese Weise den Inhalt.

Im Zusammenhang mit dem Planen sagt Probandin F:

F: [...] wenn ich etwas geschrieben habe, wusste ich dann, ob es passt oder nicht. Und wo es passt oder wo es nicht passt. [...] (IF:44)

Wie die Wissensverarbeitung während des fortschreitenden Schreibprozesses geschieht, erklärt sie folgendermaßen:

F: Ja, dann wird auf jeden Fall / also werde ich sicherer. Ja und dann irgendwo habe ich dieses Wissen im Kopf gespeichert und je mehr ich lese und schreibe, desto natürlich sicherer bin ich und desto mehr Wissen habe ich mir angeeignet. (IF: 86)

In Probandin Fs Vorgehensweise zeigt sich somit deutlich, dass sie die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens (Molitor-Lübbert, 2003) nutzt, bei der die „Gedanken während des Schreibens in der Auseinandersetzung mit dem entstehenden Schreibprodukt weiterentwickelt werden.“ (S. 46).

Alle bisher beschriebenen Vorgehensweisen, den Textinhalt zu generieren, tauchen auch bei anderen Probandinnen auf, jedoch entweder in Kombination mit anderen Strategien oder in etwas abgewandelter Form. Z. B. nutzt auch Probandin G die epistemisch-heuristische Funktion, allerdings gemeinsam mit einer Planung und Zerlegung des Textes; dem source reading kommt auch bei Probandin Ds Schreibprozess eine wichtige Ideen generierende Wirkung zu (ID: 61) Zudem nutzt sie einen anderer Art der Aufmerksamkeitszentrierung auf die inhaltliche Ebene, wenn sie zuerst ihr inhaltliches Wissen gänzlich roh 'sammelt', bevor sie sich über Formulierungen und Aufbau des Textes Gedanken macht; schließlich ist auch die mehrmalige Bearbeitung des Textes

bzw. die inhaltliche Überarbeitung – wenn auch in weitaus weniger umfangreicher Weise – für Probandin E und C eine Strategie, die sie anwenden, um ihre zunächst mittels knowledge-telling entstandenen Texte mit weiteren Ideen zu ergänzen.

Schließlich findet sich bei Probandin B noch eine weitere Art, wie sie den Inhalt ihrer Arbeit schrittweise weiterentwickelt: nämlich durch die wiederholte Besprechung ihrer Texte mit Lehrpersonen.

6.3 L1-Verwendung im Textherstellungsprozess

In der Kategorie II „Erstsprache“ stehen Aussagen im Mittelpunkt, in denen die Probandinnen darüber berichten, ob und inwiefern ihre Erstsprache eine Rolle spielte und wie sie diese beim Verfassen der Arbeit als Teil ihrer Schreibstrategien einsetzten.

Obercode	Code	Anzahl Codings
Kat II Erstsprache	Erstsprache als Ressource	7
Kat II Erstsprache	Keine Erstsprachenverwendung	22
Kat II Erstsprache	Erstsprachenverwendung	15

Erstsprache: Subkategorie „Erstsprache als Ressource“

Die Erstsprache nimmt für einige der Probandinnen als Wissensressource eine bedeutende Rolle ein. So wählten Probandin D, G und F ein Thema, in dem ihre Erstsprache einen wichtigen Teil der Seminararbeit einnahm (z. B. war bei D ein Teil der Arbeit eine kontrastive Sprachanalyse L1-Deutsch, G beschäftigte sich mit Lehrbüchern ihres Herkunftslandes und F arbeitete ein Thema aus, in dem das Dolmetschen von ihrer L1 ins Deutsche im Fokus stand.) Probandin D beschreibt dies auch als Vorteil, den sie bewusst nutzte, um die Arbeit leichter und besser schreiben zu können.

D: [...] Und ich sollte eine Person finden, einen Zweitsprachler und analysieren, wie seine Muttersprache das Deutsch beeinflusst. [...] und dann habe ich gedacht, dann nehme ich jemanden, der die erste /die ersten Sprache /die die gleiche Sprache wie ich als Erstsprache hat, weil dann kann ich besser analysieren. Ich kann tiefer gehen, weil ich werde schon seine Fehler erkennen, warum ist das so. Weil ich kann gut [Erstsprache], oder? [...] (ID: 3)

D: Ja, und ich habe so entschieden. Ich nehme jemanden, der aus der Sprache [Erstsprache] hat, [...] Dann habe / es mir leichter und ich werde diese Arbeit noch besser schreiben. Und sie hat uns gesagt, ihr könnt so machen. Wir sozusagen Ausländer oder Nicht-Erstsprachler sind / hatten Vorteil. In dem Bereich, wenn wir jemanden (...) die gleiche Sprache, wie wir spricht finden, Leute. Und dann habe ich Gelegenheit genutzt (lacht). (ID: 24)

Erstsprache: Subkategorie „Keine Erstsprachenverwendung“

Wenn das Thema jedoch nicht die Nutzung der L1 inkludierte, so begrenzte sich der Einsatz der L1 auf ein Mindestmaß. So ist es besonders auffällig, dass alle bis auf eine Probandin die Frage nach dem Einsatz ihrer Erstsprache im THP verneinen bzw. ihre Verwendung als sehr selten und vereinzelt einschätzen.

A: Ich glaube meine Erstsprache spielt überhaupt keine Rolle beim Verfassen des wissenschaftlichen Schreibens. (...) Vielleicht beim Lesen, bei manche sehr abstrakte Wörter, kann ich genau den Wörterbuch nachschauen, dann weiß ich genau, was das auf meiner Muttersprache ist dann weiß ich / bin ich sofort klar, was hier meint. Sonst nein. Ich glaube. (IA: 69)

F: Also. Was soll ich sagen. Also das Experiment ist natürlich zweisprachig. [...] Aber ansonsten habe ich eigentlich nur Deutsch geschrieben. Deutsch. (IF: 56)

I: [...] Hast du in irgendeiner Weise auch / hat deine Muttersprache auch eine Rolle gespielt von

//(unv.) Und warum nicht?//

C: //(unv.) überhaupt nicht.// Manchmal, manchmal schreibe ich Lücken für Wörter, die mir fehlen auf Deutsch. Da lasse ich Lücken übrig. Aber das ist so selten.

I: Das heißt Lücken, du schreibst das nicht dann in deiner Muttersprache
//sondern //

C: //Doch// ich schreibe in die Lücken auf meiner Muttersprache und suche dann irgendetwas Ergänzungen auf Deutsch. Aber das ist selten und das ist / bei dieser Arbeit das war nicht der Fall. (IC: 47-52)

Gründe für die seltene oder nicht vorhandene Nutzung der Erstsprache im THP werden von den Probandinnen häufig näher ausgeführt, z. T. selbstinitiiert, z. T. auf Nachfrage der Interviewerin. Folgende Erklärungen werden in diesem Zusammenhang genannt:

1. Mehrere Probandinnen beschreiben, dass sie im THP gewissermaßen mental auf Deutsch umschalten. Die Erstsprache wird somit schon in den Gedanken (weitgehend) ausgeklammert. So z. B. Probandin B und A:

B: [...] Es ist so, wenn ich auf Deutsch schreiben, dann denke ich auf Deutsch [...] (IB: 181)

A: Ich glaube, wenn ich mit dem Schreiben anfangen, dann bin / habe ich diesen Modus auf Deutsch. Dann denke ich alles auf Deutsch. Und das (...) bei mir ist nicht so. Ich glaube, ich denke gar nicht auf meine Muttersprache. (IA: 77)

2. Mehrere Probandinnen nennen Gründe, aus denen ein Einsatz der L1 nicht möglich oder nicht sinnvoll erscheint.

So wird die Verwendung der L1 von Probandin B als eine zusätzliche Herausforderung im THP gesehen, die sie lieber vermeidet. Sie führt aus, dass es doppelte Arbeit bedeuten würde, in der L1 gelesene Inhalte oder auch in der L1 formulierte Ideen beim Verfassen

der Arbeit ins Deutsche zu übersetzen. Dazu kommt, dass sie erstsprachliche Textstellen nicht direkt zitieren könnte, sondern erst übersetzen müsste. (IB: 181; 202). Die Schwierigkeit des Arbeitens mit zwei Sprachen spricht auch Probandin A in der folgenden Aussage an:

I: OK. Und warum denkst du, warum verwendest du die Muttersprache nicht?

A: (unv.) Ich glaube, die beiden Sprachen haben so große Unterschied und das kann man nicht /also ich glaube, das ist völlig anderes System und dann kann ich nicht übertragen, gar nicht. (IA: 72-73)

Für Probandin F erübrigt sich die Nutzung der Erstsprache, da es keine wissenschaftliche Literatur zu ihrem Thema in der L1 gibt.

F: Nein. Also alle Literatur ist auf Deutsch oder Englisch. Also (...) bei uns gibt es / also in [Herkunftsland] gibt es diese wissenschaftliche Arbeiten nicht. Deswegen die ganze Literatur ist entweder auf Deutsch oder Englisch. (IF: 62)

Zwei Probandinnen nennen auch fehlende Kenntnisse der Wissenschafts- bzw. Fachsprache in der L1 als Grund, die gegen eine Erstsprachenverwendung sprechen.

F: Aber ich bemühe mich wirklich alles auf Deutsch, weil die Sache ist so das / also das / weil was ich schreibe ist alles Fachterminologie und diese Fachterminologie kenne ich nur im Deutschen. Also in [Erstsprache] kenne ich weniger diese Termini / Fachtermini, weil ich sie einzig nicht in der Sprache kann und weil ich hier studiere, ja. Also deswegen. (IF: 76)

B: Nein. Eigentlich nicht. Wenn ich auf Deutsch schreiben, dann denke ich auf Deutsch. Ist schon schwierig für mich jetzt so auf [Erstsprache] zu formulieren. So wissenschaftliche Sprache auf [Erstsprache], wirklich. Ich kann / Ich glaube, jetzt muss ich wirklich überlegen, ich kann das nicht. (IB: 206)

3. Schließlich findet sich in den Aussagen der Probandinnen ein weiterer Einflussfaktor, aufgrund dessen die Verwendung der L1 im Arbeitsprozess vermieden wird:

C: Ich habe es immer so gemacht. Ich habe die Muttersprache nie verwendet in den Arbeiten, und ganz selten. Weil ich in [Herkunftsland] Deutsch studiert habe und bei uns sollte man nicht die Muttersprache verwenden, nur Deutsch. (IC: 54)

I: Vielleicht noch, warum verwendest du deine Erstsprache gar nicht beim Schreiben?

F: Weil ich in [deutschsprachiges Land] studiere und hier ist Deutsch die offizielle Sprache. Wir dürfen natürlich nicht. Wir dürfen nur Deutsch schreiben. (IF: 57-58)

In beiden Aussagen zeigt sich, dass die Nicht-Nutzung der L1 unter anderem auch vom Ausbildungskontext beeinflusst ist und keine mehrsprachige, sondern eine monolinguale Ausrichtung vorherrscht. Die Nutzung der L1 beim Verfassen eines deutschsprachigen Textes erscheint in diesem Licht nicht nur als unpraktisch, sondern auch als unerwünscht. Folgt man den Aussagen der Probandinnen, so scheint das Ideal und Ziel hinsichtlich der Sprachbeherrschung und -nutzung ganz im Gegenteil darin zu

bestehen, auf die L1 nicht angewiesen zu sein. Dies zeigt sich besonders deutlich bei Probandin E, die sich dies als persönliches Ziel setzt:

E: Natürlich möchte ich (...) also wenn ich einen Arbeit auf Deutsch verfassen soll oder muss, dann will ich unbedingt, dass ich diese Arbeit NUR auf Deutsch (...) dass ich die ganze Arbeit nur auf Deutsch denke und schreibe, ohne dass ich gezwungen bin auf meine Muttersprache zurückzugreifen. (IE: 118)

Erstsprache: Subkategorie „Erstsprachenverwendung“

Obwohl die Probandinnen den Einsatz der Erstsprache meist negieren, zeigt sich in den obigen Zitaten dennoch, dass sie teilweise als Hilfsmittel herangezogen wird. So wie A sprechen auch E, F und G davon, dass sie ein zweisprachiges Wörterbuch verwenden, wenn ihnen Ausdrücke auf Deutsch nicht einfallen. Probandin G übersetzt mithilfe eines Wörterbuches oder des Internets auch Ausdrücke von ihrer L1 (und Englisch) ins Deutsche, um ihre Formulierungen zu verbessern, also nicht nur, wenn ihr Wörter auf Deutsch nicht einfallen. (IG:73-80)

Die von C erwähnte Strategie bei fehlender deutscher Lexik in den deutschen Text auch erstsprachliche Wörter oder Sätze zu schreiben, die sie später ins Deutsche überträgt, beschreibt auch Probandin D. Im Gegensatz zu Probandin C, die es als sehr seltene Praxis bezeichnet, hat diese für Probandin D eine wichtige Bedeutung im Schreibprozess:

D: [...] Ich schreibe und es passiert mir sehr oft etwas auf [Erstsprache], dann schreibe ich das vom [Erstsprache] dort gleich auf. Und ich gehe weiter auf Deutsch. [Erstsprache], Deutsch. Und dann wenn ich das sortiere, oder bastle, wie ich das sage, dann übersetze ich und finde Wörter, die mir fehlen. (...) Oder ich schreibe und ein Wort nur auf [Erstsprache]. Alles anderes ist auf Deutsch, weil im Moment fällt mir nicht auf Deutsch ein. (ID: 89)

Wie oben beschrieben teilt sich der Prozess des Verfassens der Arbeit bei Probandin D in kleine Etappen auf, die jeweils wieder in mehrere Phasen unterteilt werden können. In der Phase, in der sie den ersten Rohtext verfasste, hatte bei ihr die Erstsprache durchaus ihren Platz. In einer späteren Aussage erwähnt sie auch den Sinn dieser Vorgehensweise:

D: Ich habe dir schon gesagt, also wenn ich auf Deutsch schreibe und etwas ist da auf [Erstsprache], dann schreib ich das besser auf [Erstsprache] oder Gedanke geht weg. Und dann übersetze ich, wenn die Wörter mir nicht so einfallen. (ID: 124)

Der Einsatz der Erstsprache hilft ihr demnach beim Aufrechterhalten des Gedankenflusses. Das entspricht der Strategie 6 von Lange (2012), dem freien Mischen von Sprachen im Textentwurf.

Bei Probandin D und G führte die Themenwahl dazu, dass sie mit erstsprachlicher Literatur arbeiteten und somit einen Umgang mit der mehrsprachigen Arbeitsweise finden mussten. Beide Probandinnen sprechen in dem Zusammenhang vom „Übersetzen“ der Lektüre ins Deutsche. Bei Probandin D bleibt es unklar, wie sie diese Übersetzung vornahm. Bei Probandin G zeigt sich, dass es sich zumindest teilweise nicht um eine Wort-für-Wort-Übersetzung handelte, sondern um ein Paraphrasieren der Inhalte des erstsprachlichen Textes auf Deutsch im Zieltext. Bei Probandin G spielten dabei auch erstsprachliche Notizen, die sie z. T. beim Lesen der Texte anfertigte, als Basis für die Übersetzung ins Deutsche eine Rolle:

I: Wenn du etwas auf [Erstsprache] liest und du machst dann Notizen. In

// welcher Sprache//

G: //Die mache ich dann auf [Erstsprache]//

I: Auf [Erstsprache]?

G: Ja.

I: Und wenn du das dann weiterverwendest?

G: Ja, dann übersetze ich es. Dann überlege ich mir, wie ich das gut auf Deutsch formulieren kann.

I: In der Arbeit direkt?

G: Genau. Dann habe ich die [erstsprachlichen] Notizen vor mir und denke mir dann, wie das gut /wie ich das verwenden kann oder ob ich das verwenden kann.

(IG: 64-72)

Demnach kann festgestellt werden, dass – wenn die Erstsprache von den Probandinnen im THP verwendet wird – das Übersetzen eine Rolle spielt. Dass die Bedeutung des Übersetzens noch viel größer ist als aus den bisherigen besprochen Kategorien deutlich wurde, zeigt sich im Zusammenhang mit der Kategorie „Veränderung“, die im folgenden Abschnitt besprochen wird.

6.4 Veränderung der Schreibstrategien

Die Veränderungen, welche die Probandinnen beim Schreiben im Laufe ihres Studiums nennen, beziehen sich auf drei unterschiedliche Aspekte, die in den folgenden drei Kategorien zusammengefasst wurden:

Obercode	Code	Anzahl Codings
Kat IV Veränderungen	Veränderungen in der L1-Verwendung	5
Kat IV Veränderungen	Veränderungen in der Arbeitsweise	7
Kat IV Veränderungen	Wachsende Kompetenz	6

Veränderungen: Subkategorie „Veränderungen in der L1-Verwendung“

Im vorherigen Kapitel wurde festgestellt, dass die Probandinnen ihre Erstsprachen innerhalb ihrer aktuellen Schreibstrategien wenig bis gar nicht einsetzen. In der Kategorie „Veränderungen in der Erstsprachenverwendung“ wurden Aussagen zusammengefasst, in denen deutlich wird, dass sich die Häufigkeit und Art des Einsatzes der L1 bei den einzelnen Probandinnen im Laufe ihrer Studienlaufbahn stark verändert hat. Dies stellen die Probandinnen in Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse. So beschreibt Probandin D wie sie ihre Erstsprache – aufgrund ihrer sich entwickelnden Deutschkenntnisse – im Laufe der Zeit in drei unterschiedlichen Arten einsetzte (bzw. nicht einsetzte).

D: Das habe ich früher gemacht. Ich habe früher (...) meine erste Seminararbeit. Diese in [Hauptstadt vom Heimatland] habe ich die ganze auf [Erstsprache] geschrieben, weil mein Deutsch war damals, sehr sehr sehr schlimm. Und ich habe das, eigentlich ich kann nicht sagen, dass ich das übersetzt habe, eigentlich ein Freund von mir hat das für mich übersetzt. (ID: 78)

D: Und dann ich denke, 'OK. Jetzt schon kann ich auf Deutsch denken.' Aber früher habe ich zuerst auf [Erstsprache] und dann von meine Kopf übersetzt. Aber jetzt kann ich schon gleich, ich glaube jetzt schalte ich mich um auf Deutsch. [...] (ID: 69)

Eine sehr ähnliche Veränderung beschreibt auch Probandin E. Bei ihr zeigt sich zudem deutlich, dass sie den Einsatz der L1 dabei als einen den Schreibprozess erschwerenden Faktor wahrnimmt.

I: [...] Wenn du vielleicht zurückdenkst, wie du früher geschrieben hast im Vergleich zu dieser Arbeit jetzt. Kannst du da irgendwas sagen, was sich verändert hat?

E: Ja, klar. So wenn ich an meine erste Seminararbeit zurückdenke, dann kann ich (unv.) sagen, dass so mein Schreibprozess sehr stark verändert hat. Die erste Arbeit habe ich in meiner Muttersprache geschrieben. Und dann musste ich sie übersetzen auf Deutsch.

I: Aha. OK. (lacht) Interessant.

E: (lacht) Das war meine erste Arbeit. Ja. Und heute Gott-sei-Dank muss ich nicht mehr zweimal schreiben. Ja. (...). Also es hat sich sehr viel verändert.

I: OK. Was hat sich noch verändert?

E: Natürlich auch, dass ich noch nicht auf meine Muttersprache denken muss, sondern sofort, sondern gleich auf Deutsch. (IE: 100-105)

Auch Probandin F spricht davon, dass sie die Erstsprache im Laufe der Zeit immer weniger einsetzte und früher z. T. auch in ihrer L1 schrieb und anschließend übersetzte. Auch sie sieht es als Fortschritt, dass es nicht mehr nötig ist (IF: 111-117). Probandin G schließlich nennt das Notieren von Ideen in ihrer L1 als eine Vorgehensweise, die sie in

einem früheren Studium öfter angewandt hatte, und stellt es ihrer heutigen Arbeitsweise, bei der sie alles automatisch auf Deutsch durchführt gegenüber. (IG: 58-61)

Vom Schreiben in der Erstsprache und nachträglichen Übersetzen ins Deutsche hin zu einem Arbeitsprozesse, der beinahe komplett auf Deutsch abläuft, zeigt sich demnach gerade in Hinblick auf die L1-Verwendung eine sehr tiefgreifende Veränderung in der Arbeitsweise der Probandinnen im Laufe ihrer Studienlaufbahn. Aber auch in anderen Bereichen bemerken die Studierenden Veränderungen.

Veränderungen: Subkategorie „Veränderungen in der Arbeitsweise“

Mehrere Probandinnen beschreiben Veränderungen in der Arbeitsweise, die sich auf die Gesamtorganisationen des Arbeitsprozesses auswirken.

So beschreibt Probandin C einen Veränderung ihrer globalen Schreibstrategie vom Drauflosschreiben hin zu einer Arbeitsweise, in der sie die Lektüre sorgfältiger (mithilfe von Mindmaps) aufbereitet, beim Schreiben die Textinhalte detaillierter bearbeitet und schließlich Phasen des Korrekturlesens einführte. Dazu kommt, dass sie häufiger Feedback von einer Lehrperson einholt.

C: Ja. Nach der Sprechstunde bei [Lehrperson] habe ich angefangen Mindmaps öfter zu verwenden, weil die habe ich immer nur in der Schule verwendet, auf der Uni seltener, da habe ich immer nur drauflos geschrieben. Ich habe mich ausführlicher mit den Texten auseinandergesetzt, ich achte jetzt mehr auf Rechtschreibung, Orthographie. Weil ich früher ab und zu auch Arbeiten abgegeben habe, die ich kein Mal Korrektur gelesen habe, weil ich (...) ehrlich gesagt, zu faul dafür war. Ich (unv.) mehr Mühe nach der Sprechstunde mit [Lehrperson]. Und ich besuche sie jetzt auch hie und da mal öfter, wenn ich Hilfe brauche. (IC: 101)

I: OK. Gut. Und du hast gesagt, du liest Texte ausführlicher. Was bedeutet das?

C: Früher habe ich sie einfach nur so durchflogen. Einmal gelesen, zweimal das reicht. Dann habe ich irgendetwas hingeschrieben. Jetzt gehe ich wirklich Seite für Seite und mach Mindmaps ganz detailliert, schreibe ich auch auf, was das WIRKLICH wichtig ist. (IC: 105-106)

Probandin G beschreibt, dass sie im Laufe ihres Studiums gelernt hat, wie sie ihren THP zeitlich organisiert und dass sie in ihrer Vorgehensweise sicherer und strukturierter geworden sei.

G: [...] Ich glaube, ich bin dann zunehmend sicherer geworden und ich glaube, ich habe auch im Laufe des (unv.)-Studiums gelernt, wie ich am besten schreibe. Dass ich nicht alles am letzten Drücker machen kann und das können ja einige. Und dass ich lieber wirklich nur eine Seite oder eine halbe Seite am Tag schreibe und dass das dann so langsam vor sich hin geht. Und das halt / Ja, ich glaube einfach sicherer und mehr irgendwie vertraut mit meiner Arbeitsweise (...) bin ich geworden im Laufe der Zeit. (IG: 104)

Auch die Aussagen von Probandin D zeigen, dass sie im Laufe der Zeit eine für sie passende Vorgehensweise entwickelte. Im Mittelpunkt stehen dabei der Umgang mit den Texten, die im THP bearbeitet werden, und ihre Organisation. Dies schließt sowohl die Aufarbeitung der Literatur wie auch die von ihr verfassten Texte mit ein. Sie beschreibt ihre frühere Arbeitsweise als sehr chaotisch, was sie auf die Anfertigung von externen Notizen in extra Heften und die Erstellung von zahlreichen Dokumenten mit verschiedenen Versionen ihres Zieltextes zurückführt. Bei ihrer aktuellen Arbeitsweise verzichtet sie bewusst auf externe Notizen und verarbeitet ihr gelesenes Wissen direkt im Zieltext, von dem sie nur noch eine Version, die sie mehrmals überarbeitet, im Computer anlegt.

D: Natürlich, die erste Arbeit, die so (unv.) das war (...) eine echte Quälerei. Jetzt ist es mir viel leichter. Wenn ich lese, ich vermeide noch ein Heft zu haben. Computer, Bücher, diese Stickers, eventuell etwas irgendwo so vor Gesicht kleben. '[Name der Probandin], schreib morgen zwei Seiten!' Aber /

I: Also eigentlich eine Motivation, eine /

D: Ich schreibe schrecklich vielleicht deswegen mache ich nicht so viel Notizen. (ID: 154-156)

D: //Und ich hatte früher// ich erinnere mich, Arbeitsversion eins, Arbeitsversion zwei, Seite zwei, Seite sieben. So voll Computer, voll das Chaos. Nein. Jetzt habe ich nur ein Dokument, und ich mache, ich entwickle ihn weiter. OK. Natürlich. Da gibt es verschiedene / ich schreibe nicht nur immer den einen Kapitel fertig. Ich beginne auch den anderen. Aber alles sind da. Nicht jetzt irgendwo im Computer und noch in einem Heft. Nein. Das dauert dann bei mir drei Monate, diese Schreiben. (ID: 161)

Wie bei Probandin C und D findet man auch bei Probandin A einen veränderten Umgang mit der Fachliteratur. Sie betont besonders den Einsatz von gezielten Lesestrategien (selektives Lesen und zielgerichtetes Lesen) sowie die Anfertigung von Notizen als wichtige Strategien, durch die sie die Effizienz beim Lesen (bzw. Nutzbar-Machen der gelesenen Inhalte für das spätere Verfassen des Textes) steigern konnte. Vergleicht man die Aussagen der drei Probandinnen, so ist auffällig, dass sie eine gegenläufige Entwicklung beschreiben. Während Probandin D im Laufe der Zeit wieder davon abgekommen ist, externe Notizen abseits des Zieltextes anzufertigen, sieht Probandin A es als eine der wichtigsten Strategien, die sie mit der Zeit entwickelte. Auch bei Probandin C geht die Entwicklung hin zu einer aufwendigeren Aufbereitung der Fachliteratur. Bemerkenswert ist hier zudem, dass sie die Strategie des Anfertigen von Mindmaps schon in der Schule angewandt hatte, dann beim Schreiben im Studium zunächst verwarf und später für diesen neuen Schreibkontext wiederentdeckte.

Weitere Veränderungen bezüglich ihres Vorgehens im THP, welche die Probandinnen nennen, sind:

- eine höherer Aufwand bei der Recherche (Probandin F erklärt, dass ihr die sorgfältigere Recherche beim Verfassen der Arbeit hilft (IF: 101-106));
- die Nutzung von wissenschaftlichen Redemitteln (Probandin A erklärt, dass ihr vorhandene Formulierungshilfen helfen, sich beim Verfassen des Zieltextes auf den Inhalt zu konzentrieren (IA: 130-133));
- die häufigere Inanspruchnahme von Feedback und Hilfe von Lehrpersonen sowie Kommilitonen_innen (IB: 241-243);

Veränderungen: Subkategorie „Wachsende Kompetenz“

Mehrfach beziehen sich Aussagen der Probandinnen zu Veränderungen beim wissenschaftlichen Schreiben weniger auf ihre Arbeitsweise, dafür jedoch lassen sie Rückschlüsse auf eine Weiterentwicklung von verschiedenen Kompetenzbereichen des Schreibens zu. Dies betrifft Fähigkeiten, die der rhetorischen Ebene zugeordnet werden können sowie solche, die sich auf die heuristische Ebene beziehen.

Probandin D erwähnt diesbezüglich ganz allgemein eine Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenz (ID: 108-110); Probandin C weist auf ihre Entwicklung der Textsortenkenntnis hin, wenn sie erklärt, dass ihre Arbeitsweise zu Beginn des Studiums nicht so strukturiert gewesen sei, da sie nicht genau wusste, wie eine Arbeit gegliedert sein sollte. (IG: 108-109). Und schließlich beschreibt Probandin F, dass sie beim wissenschaftlichen Schreiben mit der Zeit eine „Schreibsprache“ und „Schreibstruktur“ erlernt hätte (IF: 96-98), was auf Fortschritte in ihrer Beherrschung der Alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999) hinweist.

7. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Im vorhergehenden Kapitel wurden die Ergebnisse aus den Interviews detailliert dargestellt sowie punktuell mit der Forschungsliteratur in Verbindung gebracht. Im folgenden Kapitel sollen auf dieser Basis die eingangs gestellten Forschungsfragen beantwortet werden. Dafür werden für jede Forschungsfrage einzeln die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit theoretischen Auseinandersetzungen in der Forschungsliteratur zum (v. a. akademischen und wissenschaftlichen) Schreiben als Prozess sowie mit den Ergebnissen anderer empirischer Untersuchungen in Zusammenhang gebracht.

Forschungsfrage 1: Welche Schreibstrategien wenden Studierende mit anderer L1 als Deutsch beim akademischen Schreiben in der L2-Deutsch an?

Die Frage nach den Schreibstrategien von Studierenden kann in unterschiedlichster Weise beantwortet werden, da der Begriff „Strategie“ sehr weit gefasst als „Verfahren einzelner Personen bei der Konzeption und Durchführung eines aktuellen Schreibvorhabens“ (Molitor, 1985, 335) verstanden wird. Im Folgenden sollen daher einzelne Aspekte, die im Zusammenhang mit Strategien in der Fachliteratur genannt werden und welche für die Interpretation der Ergebnisse in der vorliegenden Studie relevant sind, betrachtet werden. Außerdem sollen Vergleiche mit in verschiedenen Studien beschriebenen Strategien vorgenommen werden.

Zwei häufig genannte Merkmale von Schreibstrategien sind ihre Personen- und Aufgabenabhängigkeit (Molitor, 1985, S. 342). Sie werden als individuell unterschiedlich (Dengscherz, 2012, S. 66-67) und von der jeweiligen Schreibsituation oder Aufgabenstellung beeinflusst betrachtet (Beaufort, 2014).

Bei der Präsentation der einzelnen Globalstrategien der Probandinnen ist besonders die Individualität in der Vorgehensweise hervorgestochen. Der Versuch gemeinsame Phasen in den Strategien zu finden, resultierte lediglich in der Beobachtung, dass neben der Schreibphase im engeren Sinn – also der Phase, in welcher der Zieltext tatsächlich niedergeschrieben wird – als kleinster gemeinsamer Nenner nur eine Phase *vor* und *nach* dem Schreiben bei allen Probandinnen identifiziert werden konnte. Bezüglich aller anderen Aktivitäten, die mit dem THP in Verbindung stehen (können), zeigten sich in den einzelnen Vorgehensweisen große Unterschiede in Hinblick darauf, ob die jeweilige

Aktivität durchgeführt wurde und wenn ja, in welcher der drei Phasen sie durchgeführt wurde.

Dennoch können die Themenfindung und die Recherche sowie in eingeschränktem Maße die Erstellung einer Gliederung als drei Aktivitäten genannt werden, die sehr häufig *vor* dem Schreiben durchgeführt wurden; source reading und inhaltliche Überarbeitung von schon geschriebenen Text(teilen) als diejenigen Aktivitäten genannt werden, die meistens *während* des Schreibens durchgeführt wurden; und schließlich kann in der Phase nach dem Schreiben das Korrekturlesen als wichtigste Aktivität bezeichnet werden.

Auch die Aufgabenabhängigkeit von Schreibstrategien zeigt sich teilweise in den globalen Vorgehensweisen der Probandinnen. Die Textsorte 'Reflexion' kann aufgrund ihrer Anforderungen als eine Textsorte betrachtet werden, die sich grundsätzlich von der Proseminar-, Seminar- und Masterarbeit unterscheidet. In den Strategien der Probandinnen zeigt sich dieser Umstand darin, dass die Verfasserin der Reflexion kein Thema suchen musste und für sie keine nennenswerte Recherche notwendig war. Auffällig an ihrem THP ist weiters, dass bei der Reflexion keine Lektüre während des Schreibens stattfand. Ein Merkmal, dass ebenfalls mit den Anforderungen der Textsorte (u. a. mit der geringen Anzahl von zu lesenden Fachtexten) in Zusammenhang gebracht werden kann.

Zum Teil können hier also unterschiedliche Merkmale der Vorgehensweisen auf die konkrete Aufgabe zurückgeführt werden. Andere Merkmale in den Vorgehensweisen der Probandinnen können hingegen nur als individuell geprägt bezeichnet werden.

Zu einer differenzierteren Betrachtung kommt man jedoch mit der Unterscheidung von Anforderungen (Gegebenheiten aufgrund der Textsorte bzw. der konkreten Aufgabenstellung) und Herausforderungen (subjektive Wahrnehmung der jeweiligen Anforderungen), die Dengerscherz (2017, S. 264, Vgl. Kap. 4.3) in Bezug auf Strategien trifft. Dass für die Reflexion keine Themensuche notwendig war, ergibt sich aus den Anforderungen der Aufgabe – also aus den für alle gleich geltenden Gegebenheiten – dass jedoch die Verfasserin der Proseminararbeit weder eine nennenswerte Recherche durchführte, noch das source reading insgesamt eine erwähnenswerte Rolle spielte, kann auf die Herausforderung, welche die Aufgabe für die Probandin darstellte, zurückgeführt werden. Für die Probandin stellte das Verfassen dieser Arbeit inhaltlich eine geringe Herausforderung dar, da sie über sehr viel Vorwissen zum Thema verfügte.

Dementsprechend konnte sie auf ihr bekannte Literatur zurückgreifen (d. h. sie musste nicht recherchieren) und das Lesen beim Verfassen des Textes beschränkte sich auf eine Absicherung ihres Vorwissen.

Ein weiterer für die Betrachtung von Strategien nützlicher Aspekt ist die 'Zerlegung'. Ortner (2000, S. 381-382) systematisiert die zehn von ihm beschriebenen Strategien in Hinblick darauf, inwiefern sie den Schreibprozess oder den Text zerlegen. Für vier von diesen Strategien konnten Beispiele in den Vorgehensweisen der Probandinnen gefunden werden, nämlich für Strategie 2 „Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben“, Strategie 4 „Schreiben-durch-redaktionelles-Überarbeiten“, Strategie 5 „Planendes Schreiben“ sowie Strategie 7 „Schritt-für-Schritt-Schreiben“.

Diese Strategien unterscheiden sich allerdings in ihrem spezifischen Auftreten innerhalb des Textherstellungsprozesses. Strategie 7 beschreibt Ortner (ebd.) als eine den Prozess stark zerlegende Strategie. Sie kann in der vorliegenden Studie gefunden werden, wenn man sie als eine globale Strategie versteht, d. h. die Art und Weise betrachtet, wie der gesamte THP organisiert wird. Es zeigt sich, dass mehrere Probandinnen den THP – wenn auch in unterschiedlicher Form – in einzelne aufeinanderfolgende Arbeitsschritte zerlegen. Dies ist insofern bemerkenswert, da diese Strategie in der Forschungsliteratur zwar als eine in der Didaktik propagierte, aber in der Praxis kaum vorkommende Strategie beschrieben wird. Zu dieser Einschätzung kommt nicht nur Ortner (2000) in seiner Untersuchung von Schreibstrategien, sondern auch Flower und Hayes (1980b) :

In theory the most obvious solution to the problem of excessive constraints is to divide writing into temporarily independent stages such as Pre-Write, Write, and Re-Write, or Gather Information, Outline, Write, and Edit. But in practice this solution often violates the very nature of writing that demands integration of all these elements. Perhaps that is why the writers we have studied don't work in this way, but appear to depend on other strategies to reduce constraints. (S. 41)

Dass Strategie 7 dennoch in der vorliegenden Untersuchung prominent auftritt, kann auf die unterschiedlichen Untersuchungsgegenstände der Studien zurückgeführt werden. Sowohl Flower und Hayes (ebd.) als auch Ortner (2000) legen die Aufmerksamkeit auf das Schreiben im engeren Sinn. Eventuell notwendige Arbeiten, ohne die das akademische Schreiben undenkbar wäre, wie z.B. Literaturrecherche und die Lektüre von Fachtexten, sind nicht Gegenstand der Strategien, die sie nennen. In der vorliegenden Arbeit wird das Schreiben jedoch in einem weiteren Sinn begriffen, nämlich als Textproduktion, und Schreibstrategien damit auf den gesamten THP

bezogen. In diesem Sinne kann Strategie 7 als eine globale Strategie bezeichnet werden, die für das akademische Schreiben eine wichtige Rolle spielt.

Strategie 2 und 4 von Ortner (ebd.) nehmen einen anderen Stellenwert ein. Sie konnten nicht als globale Strategien, mit der der gesamte THP organisiert wurde, entdeckt werden, sondern kommen an bestimmter Stelle innerhalb des individuell organisierten THP bei einzelnen Probandinnen vor: Strategie 2 – „Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben“ beim Verfassen des (Roh)textes bei Probandin E; Strategie 4 - „Schreiben-durch-redaktionelles-Überarbeiten“ zeigt sich hingegen als Strategie die Probandin A beim Verfassen des Textes – also dem Schreiben im engeren Sinn – anwandte.

Strategie 5 „Planendes Schreiben“ stellt eine Strategie dar, mit der sehr umfassend jeglicher THP, der in irgendeiner Form die Planung des zu verfassenden Textes beinhaltet, beschrieben werden kann. Wie die Planung vonstatten gehen kann und im Zusammenhang mit dem weiteren THP steht, ist in einer sehr differenzierter Form von Keseling (2004) untersucht worden. Deshalb wurden in der vorliegenden Untersuchung die Planungsaktivitäten in Hinblick auf seine Ergebnisse interpretiert und im Kap. 6.1.2 (Abschnitt 'Planen') ausführlich beschrieben. Zusammenfassend kann hier noch bemerkt werden, dass die hervorstechendste Art der Planung, die Vorab-Erstellung eines Inhaltsverzeichnisses für die Arbeit darstellt. Dies kann auch als Merkmal, das durch eine spezifische Anforderung von akademischen Textsorten – nämlich, dass sie ein Inhaltsverzeichnis enthalten müssen – beeinflusst wird, betrachtet werden.

Forschungsfrage 2: Welchen Stellenwert hat die Wissensverarbeitung innerhalb der angewandten Schreibstrategien? Welche Verfahren setzen die Studierenden dafür ein?

Wissensverarbeitung ist ein sehr umfassender Begriff. Der gesamte Textherstellungsprozess einer akademischen Arbeit kann als ein Prozess der Wissensverarbeitung betrachtet werden, der sich auf unterschiedliche Arten von Wissen beziehen kann, wie oben (Kapitel 3.1.4) dargestellt wurde. In der Auseinandersetzung mit Schreibstrategien werden häufig zwei Bereiche beachtet und differenziert: einerseits inhaltlich-deklaratives Wissen, andererseits textbezogenes Wissen. So unterscheidet Dengscherz (2017, S. 164) in Hinblick auf die Probleme, die in einem THP gelöst werden müssen, eine heuristische und eine rhetorische Ebene. Und auch Pohl und Steinhoff (2010) unterscheiden Aneignungsprozesse in zweierlei Hinsicht, die beim akademischen Schreiben initiiert werden sollen: solche, die sich auf „den

Schreibgegenstand (das Thema, die 'Sache')“ beziehen sowie solche, die sich auf „das Schreibmedium (den Text in seiner sprachlichen Verfasstheit)“ (S. 16) richten.

In der vorliegenden Studie liegt der Schwerpunkt grundsätzlich auf der Frage nach der inhaltlich-deklarativen Wissensverarbeitung. Da jedoch das Vorgehen im THP häufig nicht in Hinblick auf die Art des Wissens, das im Fokus steht, unterschieden werden kann oder beide Wissensbereiche in einem engen Zusammenhang stehen, kommt auch Wissensverarbeitung in Hinsicht auf rhetorische Aspekte in den Blick.

Hinsichtlich der Wissensverarbeitung in Bezug auf inhaltlich-deklaratives Wissen kann festgestellt werden, dass der THP mithilfe verschiedener Verfahren durchgeführt wird, in denen das inhaltlich-deklarative Wissen einen sehr unterschiedlichen Stellenwert einnehmen kann.

Am Beispiel von Probandin E kann festgestellt werden, dass die Wissensverarbeitung in ihrem THP hauptsächlich als knowledge-telling (Bereiter & Scardamalia, 1987) – also Wissenswiedergabe – zu betrachten ist. Die Aneignung von thematischem Fachwissen oder die Erkenntnisgewinnung beim Verfassen der Arbeit spielen keine merkbare Rolle. Dies erklärt sich durch die geringen heuristischen Herausforderungen, die bei Probandin E das Verfassen darstellt. Diese geringe Herausforderung ist der Tatsache geschuldet, dass Probandin E ein umfassendes Vorwissen zum Thema ihrer Proseminar-Arbeit in den THP einbringen konnte.

Das Beispiel von Probandin G zeigt hingegen ein ambivalentes Bild, wenn man nach der Bedeutung der inhaltlich-thematischen Wissensverarbeitung fragt. Da das von ihr bearbeitete Thema neu für sie war, nahm die Wissensaneignung anfänglich einen wichtigen Stellenwert für sie ein. Um schneller abzuschließen, entschied sie sich jedoch schließlich dafür, die Vertiefung ihres thematischen Fachwissens zu Gunsten rhetorischer Ziele sowie eines gewissenhaften Umgangs mit intertextuellen Bezügen (IG: „[...] es sollte wissenschaftlich klingen, kein Plagiat sein und verständlich sein.“) zu vernachlässigen.

Darin spiegelt sich eine Konkurrenzsituation wider, die sich durch die spezifischen Merkmale von akademischen Arbeiten ergibt: Sie haben sowohl einen Prüfungs- als auch einen Übungszweck (Prestin, 2011, S. 35). Um ersteren zu erfüllen kann letzterer bis zu einem gewissen Grad vernachlässigt werden. Mit Pohl und Steinhoff (2010) (vgl.

auch Pohl, 2010, S. 97) betrachtet kann man auch den Übungszweck noch in zweierlei Weise ausdifferenzieren:

- 1) Als *Textform als Lernform im engeren Sinne* zielt eine Seminararbeit auf den Erwerb von Sachwissen ab;
- 2) als *Textform als Lernform im weiteren Sinne* aber gleichzeitig auch auf die Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz.

Und auch hier zeigt sich bei Probandin G die Wissensaneignung bzw. der Erwerb von thematischem Fachwissen als benachteiligte Komponente, sobald die beiden Aneignungsziele in Konkurrenz geraten. Um den Prüfungszweck zu erfüllen, schätzt Probandin G besonders eine grundsätzliche rhetorische Qualität (die Verständlichkeit) sowie zwei Bereiche wissenschaftlicher Schreibkompetenz als besonders bedeutend ein: die alltägliche Wissenschaftssprache (wissenschaftlicher Klang) und der richtige Umgang mit Intertextualität (Vermeidung eines Plagiats).

Für die Frage nach dem Stellenwert der Wissensverarbeitung von inhaltlich-deklarativem Wissen beim Verfassen von akademischen Arbeiten kann aufgrund der beiden bisher genannten Beispiele geschlossen werden, dass diese unter bestimmten Bedingungen einen geringeren Stellenwert einnimmt, als es von didaktischer Seite her intendiert ist: Zum einen, wenn die Aufgabe gewissermaßen zu leicht für die jeweiligen Studierenden ist, so dass sie mit dem vorhandenen Sachwissen gelöst werden kann; zum anderen, wenn die Herausforderungen zu hoch sind, um sie (in einer bestimmten Zeitspanne) zu bewältigen. Im zweiten Fall können Lernprozesse in Hinblick auf thematische Inhalte hinter die besondere Beachtung von rhetorischen Aspekten zurücktreten. Bei Probandin G erscheint dies zudem als eine bewusst getroffene Entscheidung, die auch als Strategie betrachtet werden kann, um den THP schneller abzuschließen.

Dennoch finden sich auch Beispiele, in denen die Probandinnen betonen, dass sie im Laufe des THP neue Erkenntnisse über den Gegenstand ihrer Arbeit gewannen. Dafür können insbesondere das source reading während des Schreibprozesses und ein wiederholtes inhaltliches Bearbeiten des Textes verantwortlich gemacht werden.

Molitor-Lübbert (1989) betrachtet die Art der Wissensverarbeitung beim wissenschaftlichen Schreiben unter dem Begriff des epistemischen Schreibens. Sie beschreibt das epistemische Schreiben als durch vier äußerliche Merkmale gekennzeichnet (Vgl. auch Kap. 4.2): Erstens zeigt es sich in einer größeren

Interaktivität der Teilprozesse und zweitens durch einen höheren Anteil an Leseprozessen, was ein stärkeres Gewicht textgeleiteter Verarbeitungsprozesse bedeutet (ebd., S. 292). Beide Merkmale findet man v. a. in den Beschreibungen von Probandin F und G. Bei ihnen stellt sich das Verfassen der Arbeit (bzw. von Teilen der Arbeit) als ein Prozess dar, in dem sie vielfältige Aktivitäten in enger Interaktion durchführen, in dem das Lesen beim Verfassen des Textes eine wichtige Rolle (sowohl source reading als auch das Lesen des eigenen Textes) spielt und in dem ein rekursiver Charakter vorherrscht.

Als drittes und viertes Merkmal nennt Molitor-Lübbert (ebd.) eine „verstärkte Exteriorisierung der Planungsprozesse und Vorformen des Textes“ (ebd.) sowie vielfältige Formen der Materialaufbereitung für die Entwicklung des Inhalts. Diese beiden Merkmale findet man in den Vorgehensweisen der Probandinnen nur in geringem Ausmaß. Schriftliche Planungsprozesse beschränken sich auf die Erstellung von Inhaltsverzeichnissen; externe Notizen abseits des Zieltextes haben nur für zwei Probandinnen Bedeutung; und schließlich finden sich keine nennenswerten Aussagen dazu, dass sie sich in irgendeiner anderen Art des Mediums der Schrift bedienen, um Inhalte, Struktur, Ideen etc. zu entwickeln oder sich inhaltlich mit dem Thema ihrer Arbeit zu beschäftigen. Abgesehen von den zwei genannten Formen der Exteriorisierung verlagern die Probandinnen somit den Hauptteil der Entwicklung des Textinhaltes (z. T. auch der Struktur) in die Phase *während* des Schreibens.

Demnach kann festgestellt werden, dass die Probandinnen zwar die epistemische Funktion des Schreibens nutzen (wenn sie rekursiv und interaktiv schreibend ihren Zieltext entwickeln), aber das Schreiben nicht bewusst als „Problemlösestrategie“ einsetzen (Molitor-Lübbert, 1989) oder epistemisches Schreiben – wie es Pohl und Steinhoff (2010, S. 19-20) für die Erarbeitung von Sachwissen beschreiben – als bewusste Strategie anwenden: Im gesamten THP findet man also keine Phasen, in denen die Studierenden alleine mit dem Ziel schreiben, thematisch-inhaltliche Aspekte weiterzuentwickeln.

In Hinblick auf den Aspekt der Wissensverarbeitung beim Verfassen von akademischen Arbeiten ist schließlich die Art und Weise, wie die Probandinnen mit den beiden essentiellen Ebenen – der inhaltlichen und der textuellen – im THP umgehen, von Bedeutung. Dengerscherz (2018) stellt in Bezug auf die heuristische und rhetorische

Ebene fest, dass sich die daraus ergebenden Anforderungen bzw. Herausforderungen im Schreibprozess folgendermaßen verschieben können:

So sind in der Konzeptphase die heuristischen Anforderungen hoch (Ideen müssen entwickelt und Zusammenhänge ausgearbeitet werden, man muss sich darüber klarwerden, was man sagen möchte und wie man es anlegt). Die rhetorischen Anforderungen können jedoch relativ niedrig gehalten werden, [...]. Geht es ans Ausformulieren im Detail, steigen die rhetorischen Anforderungen (z.B. in Hinblick auf Eleganz und Treffsicherheit der Formulierungen), dafür sinken in der Regel die heuristischen Anforderungen (weil bereits feststeht, was im Text stehen soll). (S. 363).

Inwiefern lässt sich eine solche oder auch andersartige Verschiebung der Anforderungen in der vorliegenden Untersuchung finden? Überträgt man das Gesagte auf die drei Phasen vor, während und nach dem Schreiben, so könnte man folgern, dass auch in den Strategien *vor* dem Schreiben eine höhere Gewichtung der heuristischen Ebene zu finden ist, demgegenüber aber *während* und *nach* dem Schreiben die rhetorischen Anforderungen in den Mittelpunkt der Schreibstrategien treten. Tendenziell bestätigt sich diese Vermutung. Vor dem Schreiben findet man bei mehreren Probandinnen die Durchführung von inhaltlichen Planungsprozessen, also eine Strategie, die sich auf die heuristische Ebene des THP bezieht. Für die Phase nach dem Schreiben konnte weiters festgehalten werden, dass in den Strategien die rhetorische Ebene im Mittelpunkt steht, da inhaltliche Überarbeitungen zu diesem Zeitpunkt nur noch auftreten, wenn sie von Seiten einer LV-Leiterin verlangt werden.

Allerdings gibt es auch Beobachtungen, die dieser Tendenz nicht entsprechen. Neben Planungsprozessen könnte man in der Phase *vor* dem Schreiben vielfältige Strategien vermuten, die das source reading zum Zweck der Entwicklung der inhaltlichen Ebene des Zieltextes einschließen. Hier zeigt sich aber ein differenzierteres Bild. Einerseits wurde schon mehrmals bemerkt, dass das source reading *vor* dem Schreiben bei mehreren Probandinnen kaum Bedeutung hat (B, D, E), es nur bei zwei Probandinnen (A, C) zu erwähnenswerten schriftlichen Aufbereitungsaktivitäten kommt (wie z. B. Exzerpte oder andere Arten der Notizen) und es häufig (A, B, D, F, G) erst in der Phase *während* des Schreibens intensiver betrieben wird.

Andererseits zeigt sich auch, dass es auch in der Phase *vor* dem Schreiben schon zu vorbereitenden Aktivitäten kommen kann, welche die rhetorische Ebene in den Mittelpunkt stellen (nämlich die Erarbeitung von sprachlichen Mitteln; dies kommt allerdings nur bei einer Probandin vor).

Beides – das fehlende oder wenig intensiv betriebene source reading vor dem Schreiben sowie die Erarbeitung von Formulierungen vor Schreibbeginn – führen zumindest

tendenziell dazu, dass die heuristischen Herausforderung während des Schreiben nicht weniger werden. Wie im Zusammenhang mit dem „Lesen“ (Kap. 6.1.2) beschrieben wurde, führt die weniger intensive Beschäftigung mit der Literatur vor dem Schreiben zu einer engen Interaktion von Schreiben und Lesen bei der Niederschrift. Es kann also davon ausgegangen werden, dass in diesen Fällen der Inhalt erst beim Schreiben entwickelt wird. In diesen Fällen und besonders wenn, wie es bei Probandin F der Fall ist, keine Planung vor Schreibbeginn durchgeführt wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Phase während des Schreibens im gleichen Maße die rhetorische und heuristische Anforderung beinhaltet.

Erst bei einer differenzierteren Betrachtung dieser Phase zeigen sich hier ansatzweise Verschiebungen, die auch als bewusst eingesetzte Strategien auftreten. Dies trifft bspw. auf Probandin Ds Vorgehensweise zu, bei der sie die beiden Ebenen bewusst trennt und für eine Konzentration auf die heuristische Ebene auch ihre Erstsprache einsetzt (vgl. Kap. 6.1.2) Bewusst für eine Konzentration auf die heuristische Ebene setzt auch Probandin A die zuvor erarbeiteten sprachlichen Mittel während des Schreibens ein. Bei den anderen findet man zwar die Praxis eine verfasste Textversion noch ein weiteres Mal zu überarbeiten, in der Phase während des Schreibens wird hier jedoch nur eine sehr geringfügige Verschiebung der Aufmerksamkeit von einer Ebene zur anderen deutlich (und zwar wird der Orthographie und Grammatik eventuell weniger Beachtung geschenkt, da eine spätere Korrektur geplant ist). Erst wenn sie den Text als fertig betrachten, womit die Phase nach dem Schreiben beginnt, verliert die heuristische gegenüber der rhetorischen Ebene an Bedeutung.

Forschungsfrage 3: Welchen Stellenwert und welche Rolle nimmt/nehmen die Erstsprache(n) der Studierenden innerhalb der verwendeten Schreibstrategien ein?

Um die Frage nach dem Stellenwert der Erstsprache(n) der Studierenden innerhalb der verwendeten Strategien zu beantworten und zu zeigen, inwiefern sie diese strategisch einsetzen, werden zunächst die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung vor dem Hintergrund der von Lange (2012) beschriebenen möglichen Strategien für den Einsatz von mehreren Sprachen im THP betrachtet. In diesem Zusammenhang können zusätzlich zwei weitere empirischen Studien zum Vergleich herangezogen werden: die Studie von Büker (1998) zum Schreiben von Abschlussarbeiten in der Fremdsprache Deutsch sowie Zwischenergebnisse aus der Untersuchung von Dengscherz (2018, 2019) zum professionellen Schreiben in mehreren Sprachen. Weiters sollen Faktoren

zusammengefasst werden, die Einfluss auf die beobachteten Vorgehensweisen der Probandinnen der vorliegenden Untersuchung nahmen und damit die Verwendung oder Nicht-Verwendung der Erstsprache mitbestimmten.

Drei der acht Strategien von Lange (2012) konnte Dengscherz (2018) in ihrer Untersuchung bei keinem_er ihrer Probanden_innen finden:

- Strategie Nr. 1 – Das Verfassen des Textes in der L1 und anschließende Übersetzen²⁴;
- Strategie Nr. 2 – Das mehrsprachige Versionenschreiben, bei dem eine Textversion in der L1 und anschließend eine weitere Textversion in der L2 verfasst wird; sowie
- Strategie Nr. 7 – Das Verfassen von gesamten Textteilen in verschiedenen Sprachen.

Bezüglich Strategie Nr. 2 und 7 konnten auch in der vorliegenden Studie keine Ergebnisse gefunden werden. Strategie Nr. 1 hingegen wird von mehreren Probandinnen in einer sehr spezifischen Rolle erwähnt: zwei Probandinnen (D, E) nennen die Strategie als eine Vorgehensweise, die sie in ihrer ersten Seminararbeit anwandten bzw. anwenden *mussten*, da ihre damaligen Deutschkenntnisse noch nicht ausreichten, um die Arbeit direkt in der Zielsprache zu verfassen²⁵. Die Vorgehensweise wird demnach von den Probandinnen selbst in Verbindung mit niedrigen Fremdsprachenkenntnissen gebracht, was der Einschätzung Dengscherz' (2018, S. 357) als eine Kompensationsstrategie entspricht.

Fünf der von Lange (2012) formulierten Strategien wurden von Dengscherz' (2018) Probanden_innen durchaus angewandt. Diese sind:

- Strategie Nr. 3 – das Übersetzen im Kopf bei der Niederschrift;
- Strategie Nr. 4 – das Planen und Formulieren in unterschiedlichen Sprachen;
- Strategie Nr. 5 – das freie Mischen von Sprachen in Prozess und Textentwurf;
- Strategie Nr. 6 – das Mischen von Sprachen im Textentwurf; sowie
- Strategie Nr. 8 – die ausschließliche Nutzung der Zielsprache.

In der vorliegenden Studie konnten drei dieser Strategien ebenfalls beobachtet werden. Strategie Nr. 3 ist – ähnlich wie Strategie Nr. 1 – eine Vorgehensweise, die zwei Probandinnen (D, E) in der Vergangenheit anwandten. Sie beschreiben sie als eine Vorgehensweise, die sie gewissermaßen (und zu ihrer Zufriedenheit) überwunden haben: Während sie früher noch in der L1 denken *mussten* (und anschließend ins

24 Eine ihrer Probandinnen ging so vor, allerdings war dies nicht so geplant. Sie schrieb den Text in der L1 und erfuhr erst danach, dass sie ihn in einer L2 abgeben musste. Das Übersetzen kann also nicht als Strategie betrachtet werden. (Dengscherz, 2018, S. 357)

25 Eine weitere Probandin erwähnt ebenfalls, dass sie früher in ihrer L1 schrieb und anschließend übersetzte, wobei bei ihr jedoch unklar bleibt, ob dies die ganze Arbeit betraf oder nur Teile davon.

Deutsche übersetzten), können sie jetzt gleich auf Deutsch „umschalten“. Da beide Probandinnen mit ihrer Wortwahl die *Notwendigkeit* des Denkens in der L1 betonten, bringen sie diese Strategie – wie auch Strategie 1 – mit dem Stand ihrer Deutschkompetenz in Zusammenhang. Eine ähnliche Perspektive auf diese Strategie findet Dengerschz (2018) auch bei einer ihrer Probanden_innen:

Magdalena [...] hat im Interview angegeben, dass sie lange in ihrer L1 Deutsch gedacht hat, wenn sie auf Englisch schreiben musste. [...] Mittlerweile denkt sie meistens auf Englisch, wenn sie auf Englisch schreibt, und das klappt besser für sie. (S. 359)

Auch Magdalena beschreibt demnach eine Entwicklung vom Denken in der L1 hin zum Denken in der Zielsprache des jeweiligen Textes und bewertet es als positive Veränderung.

Schließlich taucht diese Strategie auch in Bükers (1998) Untersuchung auf. Darin analysiert sie die Interviewaussagen ihrer Probanden_innen in Hinblick auf verschiedene Subprozesse des fremdsprachlichen Schreibens, die von Krings (1989) beschrieben wurden. Drei davon sind die Subprozesse „(3) Feinpläne generieren“, „(4) Feinpläne realisieren in L1“ und „(5) Feinpläne realisieren in L2“. (ebd., S. 397) Diesen ordnet Bükers (1998) Aussagen zu, in denen die Probandinnen darüber sprechen, wie und ob sie die L1 bei der Niederschrift ihres Textes verwenden. Drei von sieben Probanden_innen machen diesbezüglich Aussagen, die auf das Übersetzen aus der L1 bei der Niederschrift hinweisen. Sie generieren bzw. realisieren Feinpläne in der Erstsprache und übersetzen diese anschließend in die L2. Auch unter diesen Probanden_innen findet man den Versuch die Verwendung der L1 zu überwinden²⁶ (ebd., S. 73-74, 76)

Die Nutzung der Erstsprache für das Formulieren kann also als Vorgehensweise gesehen werden, die zwar häufig im fremdsprachlichen Schreibprozess auftritt, sich bei den Schreibenden aber auch oft keiner großen Beliebtheit erfreut und wie Strategie 1 von den Studierenden als Kompensationsstrategie (Dengerschz, 2018, S. 359) betrachtet wird.

Für Strategie 4 - das Planen und Formulieren in unterschiedlichen Sprachen – und Strategie 5 - das freie Mischen von Sprachen in Prozess und Textentwurf – findet Dengerschz (2018, S. 359-360) ebenfalls Beispiele. Hier bezieht sich der Einsatz verschiedener Sprachen v. a. auf die Planung oder auf andere inhaltliche Vorbereitungen für den Zieltext. Es wird demnach die heuristische Ebene der Textproduktion damit

26 Eine Probandin versuchte später Feinpläne direkt in der L2 zu generieren (Bükers, 1998, S. 76)

bearbeitet. Solche Beobachtungen konnten in der vorliegenden Untersuchung nicht gemacht werden.

Strategie 6 – das freie Mischen von Sprachen im Textentwurf - ist eine weitere Strategie, die von zwei der Probandinnen der vorliegenden Untersuchung genutzt wurde und für die auch Dengscherz (2018, S. 360) Beispiele nennt. Die Probandinnen schreiben im Textentwurf Wörter oder Textteile in ihrer L1²⁷, wenn ihnen die entsprechenden Formulierungen in der Zielsprache des Textes nicht einfallen.

Diese Strategie betrachtet Dengscherz (2018, S. 360) ebenfalls als Kompensationsstrategie. Besonders aus den Aussagen von Probandin D der vorliegenden Untersuchung wird jedoch deutlich, dass die Strategie mehr als bloße Kompensation bedeutet. Zum einen sorgen die Probandinnen auf diese Weise dafür, dass der Schreibfluss nicht unterbrochen wird, wenn sie in der Erstsprache weiterschreiben (statt bspw. ein fehlendes Wort sofort in einem Wörterbuch nachzuschlagen). Zum anderen kann dies in Hinblick auf die heuristischen und rhetorischen *Herausforderungen* (Dengscherz, 2017) beim Schreiben folgendermaßen betrachtet werden: Wenn Emma, die Probandin von Dengscherz (2018), in Bezug auf diese Strategie anführt, „das 'Übersetzen' falle ihr leichter als das Formulieren auf Französisch“ (S. 360) und Dengscherz (ebd.) in Hinblick darauf feststellt, „dass der heuristische Anspruch beim Übersetzen geringer ist als beim Formulieren und sie [Emma, Anm. der Verf.] sich deshalb ganz auf die Sprache konzentrieren kann“ (S. 360), so kann dasselbe auch in Hinblick auf das Verfassen des Rohtextes festgestellt werden: Wenn Probandin D die Sprachen im Rohtext bewusst mischt, so setzt sie den rhetorischen Anspruch beim Schreiben herab und erleichtert sich damit den Prozess des Generierens des Inhaltes. Das freie Mischen von Sprachen im Textentwurf kann also als wirkungsvolle Strategie der Aufmerksamkeitszentrierung betrachtet werden, da damit eine weitgehende Trennung von heuristischen und rhetorischen Herausforderungen stattfindet – die dann nacheinander (statt gleichzeitig) bearbeitet werden können.

Schließlich stellt sich Strategie 8 – die ausschließliche Nutzung der Zielsprache – als eine Vorgehensweise dar, die nicht nur in allen drei hier betrachteten Studien auftritt, sondern auch von Seiten der Schreibenden häufig als eine besonders erstrebenswerte Strategie betrachtet wird. (Büker, 1998, S. 78-79; Dengscherz, 2018, S. 361-362) Dass

27 Die Probandinnen von Dengscherz greifen auch auf weitere (neben dem Deutschen) von ihnen beherrschte Fremdsprachen zurück.

Denken und Schreiben alleine in der Zielsprache stattfindet, erscheint als anvisiertes Ziel beim fremdsprachlichen Schreiben oder wird als „eine Art Königsdisziplin mehrsprachigen Schreibens“ (Dengscherz, ebd., S. 361) betrachtet. Die Gründe, welche die Probandinnen der vorliegenden Studie dazu nennen, führen uns zur Frage nach den Faktoren, welche den Einsatz oder auch die Vermeidung der Erstsprache im fremdsprachlichen THP beeinflussen können.

Dengscherz (2019, S. 181-182, 203) systematisiert diese Einflussfaktoren in Hinblick auf unterschiedliche Ebenen der Mehrsprachigkeit: die individuelle bzw. personelle, die situative und die produktorientiert-textuelle Ebene. Zudem betrachtet sie die individuelle Sprachverwendung als durch ein Zusammenspiel von Herausforderungen beim Schreiben und unterschiedlichen Faktoren dieser verschiedenen Ebenen geprägt.

Die Verwendung unterschiedlicher Sprachen im Schreibprozess hängt nun einerseits von den Herausforderungen beim Schreiben ab (etwa in Hinblick auf heuristische und/oder rhetorische Aspekte) und andererseits von weiteren Faktoren auf der individuellen, situativen und produkt-orientiert-textuellen [sic] Ebene. (S. 203)

Die situative Ebene bezieht sich auf die Sprachen, die aufgrund der Schreibaufgabe verwendet werden müssen/können, bspw. die Sprache des Zieltextes, aber auch die Sprache der Fachliteratur, die für die Arbeit gelesen wird (ebd., S. 203) Dieser Aspekt zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung als Einflussfaktor, wenn mit erstsprachlicher Literatur gearbeitet wird. Diese zieht entweder erstsprachliche Notizen oder die Übersetzung des Gelesenen bei der Paraphrase nach sich.

Die produktorientiert-textuelle Ebene betrifft laut Dengscherz (ebd.) Sprachen, die der Zieltext aufweisen darf. Z. B. können wissenschaftliche Texte Originalzitate in verschiedenen Sprachen enthalten. Der Zieltext kann in dieser Weise „auch sozusagen 'rückwärts' in seinen Entstehungsprozess“ (ebd.) hinein wirken. In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich dieser Einfluss u. a. als einer, der sich auf die Verwendung mancher Erstsprachen im THP nachteilig auswirkt. Eine Probandin vermeidet nämlich die Lektüre in ihrer L1 auch deswegen, weil sie daraus keine direkten Zitate verwenden könnte. Der weitaus wichtigste Einflussfaktor ist jedoch die individuelle Ebene, der Dengscherz (ebd.) u.a. die Sprach(en)biographie und die Einstellung zur Mehrsprachigkeit zurechnet und der auch ein von Lange (2012, S. 150) als bedeutsam erachteter Faktor zugeordnet werden kann: die Sozialisierung des (Fremd)sprachenlernens. In Bezug auf die individuelle Sprachenbiographie kann beobachtet werden, dass die L1 beim akademischen Schreiben keine Verwendung findet, weil die Wissenschaftssprache oder Fachsprache nur in der Fremdsprache

erworben wurde. Die Sozialisierung des Fremdsprachenlernens, die bei den Probandinnen in der vorliegenden Untersuchung deutlich wird, zeigt außerdem eine einsprachig ausgerichtete Lehre, in der die Möglichkeiten mehrsprachigen Schreibens nicht einbezogen werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Erstsprachenverwendung in der vorliegenden Studie v. a. als Kompensationsstrategie dient, häufig aber aufgrund von individuellen, z. T. auch produktorientiert-textuellen Einflussfaktoren vermieden wird. Ein großer Unterschied zu den Probanden_innen in Dengscherz' Untersuchung besteht v. a. darin, dass unter diesen einige die Erstsprache (und andere Fremdsprachen) für die bessere Bewältigung der heuristischen Herausforderungen einsetzen, also für inhaltsbezogenes Nachdenken. In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich dies nur ansatzweise in der Vorgehensweise derjenigen Probandin, welche das freie Mischen von Sprachen einsetzt, um sich ungestört von Formulierungsfragen mit dem Inhalt auseinandersetzen zu können.

Forschungsfrage 4 – Welche Veränderungen in ihrem Vorgehen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten beschreiben die Studierenden?

In der vorliegenden Untersuchung können Veränderungen in Hinblick auf verschiedene Aspekte des THP aufgrund der Aussagen der Probandinnen identifiziert werden.

Es zeigt sich, dass das akademische Schreiben den Charakter des lernenden Schreibens (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 19-20; Vgl. Kap. 3.1.4) erfüllt. Bei ihrem Blick zurück auf früher verfasste Arbeiten, bemerken die Probandinnen nämlich Lernfortschritte, die sich auf drei der von Kruse und Chitez (2014) genannten Dimensionen des akademischen Schreibens beziehen lassen: *Genre* (Kenntnis der Textsorte), *Sprache* (Alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999)) und schließlich *Prozess*, der Kompetenzbereich, der in der vorliegenden Studie im Zentrum steht.

In Bezug auf die letztgenannte Dimension können erstens Beispiele dafür gefunden werden, in denen die Probandinnen beschreiben, dass sie im Laufe ihrer akademischen Schreiblaufbahn eine für sie individuell passende Strategie gefunden haben. Dadurch wird ein Aspekt widerspiegelt, den Ortner (2000) in einer Strategiedefinition betont, wenn er Schreibstrategien als „erprobte und bewährte Verfahren der *Bewältigung spezifischer Schreibanlässe*“ (S. 351) beschreibt. Er hebt damit hervor, dass Strategien auf Schreib-Erfahrungen basieren, ein Aspekt, der somit auch in der vorliegenden Studie deutlich wird.

Zweitens zeigen die genannten Veränderungen, dass die Studierenden besonders im Umgang mit der Fachliteratur im THP die Notwendigkeit erkennen, ihre Strategien weiterzuentwickeln. Es zeigt sich eine Anpassung ihrer Strategien, die von einer oberflächlicheren zu einer sorgfältigeren Beschäftigung mit der Literatur hinführt (genauere Recherche; vom reinen Lesen hin zum Aufbereiten der Texte mittels externer Notizen); sowie ein Wandel hin zu einem zielgerichteteren bzw. weniger zeitaufwändigen Umgang mit der Lektüre (Einsatz von unterschiedlichen Lesestrategien; Verzicht auf externe Notizen, stattdessen direkte Verarbeitung von Gelesenem im Zieltext).

Wie Beaufort (2014) in Bezug auf das professionelle Schreiben ausführt, müssen Schreibstrategien jeweils an eine neue spezifische Schreibsituation angepasst werden. Dies gilt natürlich auch für den Kontext des akademischen Schreibens. In Kap. 3.1.5 wurden verschiedene charakteristische Merkmale des akademischen THP angeführt, aufgrund derer von verschiedenen Autoren (Kruse und Chitez, 2014; Ortner, 2002) die Notwendigkeit der Entwicklung von passenden Strategien hervorgehoben wurde. Dass die beschriebenen Veränderungen den Umgang mit der Fachliteratur betreffen, spiegelt v. a. zwei Besonderheiten des akademischen Schreibprozesses wider: Erstens die insbesondere von Jakobs (2003, 1997b) und Stezano Coteló (2008) (Vgl. Kap. 3.1.5) hervorgehobene essentielle Bedeutung, die der Einbezug von Fachliteratur in diesem Kontext darstellt. Darauf beruht eine zweite Besonderheit: Betrachtet aus der Perspektive der Wissensverarbeitung kann die Notwendigkeit der Rezeption von Fachliteratur und des Einbeziehens dieser in das eigene Schreibprodukt als eine erhöhte heuristische Anforderung betrachtet werden. Laut Molitor-Lübbert (1989, S. 290) kann dies in einem höheren Grad der Exteriorisierung resultieren, der sich in dem von den Studierenden genannten veränderten Umgang mit der Literatur allerdings nur ansatzweise in der Anfertigung von Notizen beim source reading widerspiegelt.

Drittens finden sich in den Aussagen der Probandinnen Beschreibungen von Veränderungen in Bezug auf den Einsatz der Erstsprache im THP, die als eine Entwicklung begriffen werden können, wenn man mit Pohl (2007, S. 90) „*Entwicklung* im Unterschied zu *Wandel* als Oberbegriff [...] für gerichtete, möglicherweise teleologisch verlaufende Veränderungsreihen“ versteht. Die Veränderungen, welche die Probandinnen beschreiben, zielen nämlich auf eine bestimmte als Ideal betrachtete Umgangsweise mit der Erstsprache hin, nämlich auf ihren Ausschluss aus dem

fremdsprachlichen Schreibprozess. Die Entwicklung hin zu diesem Ziel wird in drei aufeinanderfolgenden Stufen mit je unterschiedlichem Erstspracheneinsatz beschrieben:

Stufe 1: Denken in der L1 – Schreiben in der L1 – Übersetzen in die L2.

Stufe 2: Denken in der L1 – Übersetzen im Kopf – Schreiben in der L2.

Stufe 3: Denken in der L2 – Schreiben in der L2.

In der ersten Stufe findet die eigentliche Textproduktion in der Erstsprache statt, die Übersetzung hingegen wird nachträglich und somit in einer abgegrenzten Phase im THP durchgeführt. Dies entspricht der Strategie 1 von Lange (2012).

In der zweiten Stufe denken die Schreibenden in der Erstsprache; bei der Niederschrift des Textes werden die erstsprachlichen Formulierungen während des Schreibens im Kopf in die Fremdsprache übersetzt und anschließend niedergeschrieben. Dies entspricht der Strategie 3 von Lange (ebd.).

In der dritten Stufe hingegen wird auf den Einsatz der Erstsprache komplett verzichtet, eine Vorgehensweise, welche der Strategie 8 von Lange (ebd.) entspricht.

Wie schon bei der Diskussion der dritten Forschungsfrage in Bezug auf die eben genannten Strategien von Lange (ebd.) ausgeführt wurde, finden sich auch in den Studien von Dengersch (2018) und Büker (1998) Aussagen von Probandinnen, die auf eine solche Entwicklung des L1-Einsatzes hinweisen, nämlich in Bezug darauf, dass die Schreibenden ihre Vorgehensweise von Stufe 2 – dem Übersetzen von der L1 in die L2 im Kopf – hin zu Stufe 3 – dem Denken und Schreiben in der Fremdsprache – entwickeln. Weiters wurde deutlich, dass der Erstspracheneinsatz von vielen Studierenden als negativ wahrgenommen wird. Für diese subjektive Wahrnehmung des Erstspracheneinsatzes als problematischen Faktor findet sich eine mögliche Erklärung bei Krings (1989). Er beobachtet in seiner Untersuchung zum fremdsprachlichen Schreibprozess, dass “sich viele L2-Probleme als Schwierigkeiten bei der Realisierung muttersprachlich konzipierter Pläne darstellen“ (S. 421). Unter Plänen sind in diesem Zusammenhang erstsprachliche Formulierungen zu verstehen, ihre 'Realisierung' meint die Übersetzung in die jeweilige Fremdsprache. Häufige Probleme, die laut Krings (ebd., S. 419-423) beim fremdsprachlichen Schreiben auftauchen, sind also Übersetzungsprobleme, die auftreten, wenn für in der L1 geplante Formulierungen keine entsprechenden Äquivalente in der Fremdsprache abrufbar sind. Wenn die Probanden_innen in den unterschiedlichen Studien die alleinige Nutzung der L2 beim Schreiben als ideale Vorgehensweise betrachten, so kann dies demnach auch

dahingehend interpretiert werden, dass sie in dieser Weise Übersetzungsprobleme vermeiden und sich so den Schreibprozess erleichtern.

8. CONCLUSIO UND AUSBLICK

In der vorliegenden Masterarbeit stand die Auseinandersetzung mit dem akademischen Schreiben in der L2-Deutsch in besonderer Hinsicht auf Schreibstrategien von Studierenden im Mittelpunkt des Interesses.

Der theoretische Teil der Arbeit widmete sich der Einbettung des Themas in den bisherigen Forschungsstand. Im zweiten Kapitel wurden für das Forschungsinteresse relevante Grundlagen der Schreibforschung erläutert. Es ist Konsens in der Forschung, dass der Schreibprozess sich durch ein flexibles und hierarchisch organisiertes Zusammenspiel von verschiedenen kognitiven Prozessen kennzeichnet. Schreibkompetenz wiederum stellt sich als durch verschiedenste Teilkompetenzen geprägte Fähigkeit dar. Welche konkreten Wissens- und Fähigkeitskomponenten die Schreibkompetenz ausmachen, unterscheidet sich je nach Kontext, in dem geschrieben wird, sowie nach konkreter Schreibaufgabe. Für den Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Laufe eines Studiums bedeutet dies, dass Studierende zwar auf vorhandene schriftsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten aufbauen können, aber auch dem neuen Kontext angepasste Fähigkeiten erst entwickeln müssen.

Im dritten Kapitel stand die Frage im Mittelpunkt, wodurch sich die spezielle Situation des akademischen Schreibens charakterisiert. Zu diesem Zweck wurden u.a. Unterschiede zwischen dem akademischen und dem wissenschaftlichen Schreiben – die grundsätzlich in einem engen Zusammenhang stehen – herausgearbeitet. Diese Unterschiede begründen sich v. a. aus dem Lehr- und Lernkontext, in dem das akademische Schreiben angesiedelt ist und durch den sich die Schreibsituation in Hinblick auf zahlreiche Aspekte verändert. Wenn sich die Texte, die dabei entstehen, auch an wissenschaftlichen Textsorten orientieren, so entstehen sie unter anderen Bedingungen und haben eine andere Funktion. Akademische Texte erfüllen eine Übungs- und Prüfungsfunktion; im Mittelpunkt steht individuelles Lernen in Bezug auf verschiedene Wissensbereiche (zum Beispiel Fachwissen und Methodenwissen; Textsortenkenntnisse; Kenntnisse der Alltäglichen Wissenschaftssprache; kritischer Umgang mit Fachliteratur etc.). Ein wichtiges Charakteristikum des akademischen Schreibens ist daher die hohe Bedeutung, welche die Wissensverarbeitung in Hinblick auf verschiedenste Bereiche (individuelles Lernen, Erwerb der wissenschaftlichen

Schreibkompetenz, sowie auch der Umgang mit Fachliteratur und die Bezugnahme auf die Forschungsliteratur beim Verfassen von Arbeiten) einnimmt. Betrachtet aus der Prozessperspektive ist das akademische Schreiben demnach erstens von einem hohen Anspruch der Wissensverarbeitung geprägt und zeigt sich zweitens als ein umfassender Textherstellungsprozess, in dem vielfältige Aktivitäten über einen längeren Zeitraum durchgeführt und organisiert werden müssen. Drittens kommt im Falle des Schreibens in der L2 dazu, dass einerseits Schwierigkeiten, die sich durch die Arbeit in der Fremdsprache ergeben, durch Strategien gelöst werden müssen und andererseits die Möglichkeit besteht, die Erstsprache strategisch unterstützend einzusetzen. Diesen Merkmalen ist die hohe Bedeutung von Schreibstrategien im (fremdsprachlichen) akademischen Textherstellungsprozess geschuldet.

Sowohl im zweiten als auch im dritten Kapitel wurde vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Erstsprachenforschung die Frage nach den Unterschieden, die sich durch die Situation des Schreibens in einer L2 ergeben, gestellt. In besonderer Hinsicht auf das akademische Schreiben können diese folgendermaßen zusammenfasst werden: Studierende, die in der L2 schreiben, treffen auf dieselben Anforderungen wie erstsprachige Studierende, bringen aber andere Voraussetzungen mit. Häufig betont wird, dass fremdsprachige Schreibende größere Schwierigkeiten aufgrund von L2-Defiziten haben. Im Schreibprozess kann dies z. B. in häufigen Unterbrechungen des Schreibflusses resultieren. Auch der Erwerb der Alltäglichen Wissenschaftssprache wird aus diesem Grund als eine größere Hürde für L2-Schreibende als für L1-Schreibende eingeschätzt.

Weiters ist von Bedeutung, dass der Erwerb der Schreibkompetenz in der L2 vor dem Hintergrund einer schon vorhandenen erstsprachlichen Schreibkompetenz geschieht. Eine mögliche Übertragung von Kompetenzen und Wissenskomponenten, die für das erstsprachliche Schreiben zur Verfügung stehen, kann beim Schreiben in der L2 hilfreich oder auch störend sein. Schließlich ist ein besonderes Merkmal, dass im Textherstellungsprozess immer mindesten zwei Sprachen beteiligt sein können – die L1 und die L2.

Im vierten Kapitel wurden Ergebnisse aus Untersuchungen zu Schreibstrategien dargestellt, die sich auf akademisches oder wissenschaftliches Schreiben beziehen, die Wissensverarbeitung in den Vordergrund stellen und/oder das Schreiben in der L2 zum Gegenstand haben.

Hier konnte ein Bild gezeichnet werden, in dem vor allem die Vielfalt von unterschiedlichen Strategien hervorsticht. Zudem werden in der Forschung Strategien in Hinblick auf ihre Art der Wissensverarbeitung unterschieden. Wissen wiedergebendes oder Wissen schaffendes Schreiben wird mit unterschiedlichen Strategien in Zusammenhang gebracht (Bereiter & Scardamalia, 1987; Ortner, 2000); verschiedene Merkmale von Strategien in Hinblick auf ihre Bedeutung für die epistemischen Möglichkeiten des Schreibens untersucht (Molitor, 1989); sowie bestimmte Aspekte – wie die Art der Zerlegung des Schreibprozesses (Ortner, 2000) oder das Verhältnis von Planungsaktivitäten und Schreibaktivitäten (Keseling, 2004) – untersucht.

Im Bereich der L2-Forschung sind zum einen Kompensationsstrategien – also solche, die sich auf den Umgang mit L2-Defiziten beziehen, – untersucht worden (Krings, 1989). Ansatzweise wurde die Frage gestellt, ob beim Schreiben in der L2 andere Strategien eingesetzt werden als in der L1 (Dengscherz & Steindl, 2016; Plag 1996); schließlich wurde die Möglichkeit des Einbezuges der L1 im fremdsprachlichen THP diskutiert und untersucht (Lange, 2012; Dengscherz, 2018, 2019).

Im fünften Kapitel wurden das Forschungsdesign und der Gang der Untersuchung nachvollziehbar dargestellt, im sechsten Kapitel die Ergebnisse aus der Analyse der Interviews mit Studierenden mit anderer L1 als Deutsch präsentiert, die schließlich im siebten Kapitel unter Einbezug der Forschungsliteratur zusammengefasst und diskutiert wurden. Dabei zeigte sich als Gemeinsamkeit, dass die Studierenden ihren THP in zumindest drei Phasen zerlegen: in die Phasen vor, nach und während des Schreibens. Innerhalb dieser Phasen organisieren sie ihr Vorgehen individuell unterschiedlich und verwenden in Hinblick auf Teilziele je andere Strategien. Zum Teil konnte ein Einfluss der konkreten Aufgabe auf den Textherstellungsprozess festgestellt werden, teilweise zeigten sich Strategien durch die individuelle Herausforderung, welche die Aufgabe an die Verfasserin stellte, beeinflusst.

Weiters konnten zwei unterschiedliche Tendenzen in der Vorgehensweise beim source reading beobachtet werden. Zum einen die Aufarbeitung von Literatur vor dem Schreiben mittels Notizen verschiedener Art; zum anderen die enge Verbindung von source reading und Schreiben in der Phase des Verfassen. Beide Vorgehensweisen konnten sowohl alleine als auch gemeinsam in einzelnen THP beobachtet werden.

Im Vergleich mit in anderen Untersuchungen erhobenen Strategien, wurden in der Diskussion diejenigen Strategien in den Vordergrund gerückt, die auch von den

Studierenden der vorliegenden Studie genutzt wurden. An dieser Stelle soll auf jene Strategien hingewiesen werden, welche in der vorliegenden Studie nicht beobachtet werden konnten. Dies könnte sich natürlich durch die geringe Anzahl von befragten Studierenden begründen; in manchen Fällen ist jedoch anzunehmen, dass sich das Nicht-Auffinden von bestimmten Strategien oder Merkmalen von Strategien in der vorliegenden Studie auch auf den Kontext des akademischen Schreibens zurückführen lässt. Manche der von Ortner (2000) und Keseling (2004) beschriebenen Strategien erscheinen für das Schreiben von akademischen Arbeiten als nicht geeignet oder zumindest nicht naheliegend. Inwiefern sich durch die unterschiedlichen Schreibkontexte, die das akademische und das wissenschaftlichen Schreiben darstellen, auch Unterschiede in der Bandbreite von geeigneten Strategien ergeben, könnte Gegenstand einer zukünftigen die beiden Kontexte vergleichenden Untersuchung sein.

Ein weiterer Aspekt, der in der vorliegenden Studie deutlich wurde, betrifft die Art und Weise der Wissensverarbeitung. Schreiben wird von den Studierenden in seiner epistemischen Funktion genutzt, d. h. der Inhalt des Textes wird großteils während des Schreibens entwickelt, mehrfach ist auch davon die Rede, dass Ideen und Erkenntnisse beim und durch das Schreiben entstehen. Ansatzweise setzen die Studierenden außerdem eine bewusste Verschiebungen ihrer Aufmerksamkeit von der inhaltlichen zur sprachlichen Ebene des Textes strategisch ein. (z. B. wenn Textüberarbeitungen eingeplant werden, was die rhetorischen Anforderungen an die Erstfassung (Rohtext) vermindert; oder wenn in einem Fall das Sammeln von Inhalten für einen Textabschnitt zunächst ganz ohne Beachtung von Struktur und Formulierungsfragen stattfindet). Gleichzeitig wurde jedoch auch beobachtet, dass das Schreiben nicht als epistemisch-heuristische Strategie angewandt wird; es findet kein Schreiben statt, in dem sich die Studierenden alleine auf die heuristische Ebene konzentrieren und / oder das Ziel alleine in der Erkenntnisgewinnung liegt – Schreiben bedeutet auch immer die Arbeit am Zieltext (mit Ausnahme von Notizen zu gelesener Literatur)

In Hinblick auf die Verwendung der Erstsprache im THP ist auffällig, dass die Studierenden ihre Erstsprache(n) – wenn es ihre L2-Sprachkenntnisse zulassen – aus dem THP verbannen. Der strategische Einsatz der L1 beim Schreiben spielt eine sehr geringe Rolle und konnte nur bei einer Probandin als ein wichtiger und bewusst eingesetzter Bestandteil ihrer Schreibstrategie beobachtet werden. Begründungen für die Wahl der Strategie, nur in der L2 zu schreiben, lassen darauf schließen, dass sich darin

u. a. die monolinguale Ausrichtung in der universitären (Schreib)didaktik in der Fremdsprache widerspiegelt. Eine Schreibdidaktik, durch welche die Möglichkeiten, die der Einsatz der Erstsprache v. a. in Hinblick auf die heuristische Ebene des Schreibens bietet, vermittelt werden, könnte sich auch in der Schreibpraxis der Studierenden niederschlagen. Ob dies der Fall wäre, und welche Strategien der L1-Verwendung, für das akademischen Schreiben in der L2 von den Studierenden verwendet und als hilfreich betrachtet würden, ist eine Frage, die sich erst durch weitere Studien beantworten ließe.

Schließlich zeichnen sich innerhalb der Vorgehensweisen der Probandinnen Bereiche ab, in denen sich Veränderungen aufgrund ihrer wachsenden Erfahrung mit dem akademischen Schreiben zeigen. Dies betrifft in Hinblick auf Strategien v. a. den Umgang mit der wissenschaftlichen Literatur. Deutlich wird daraus, dass die Probandinnen in diesem Bereich ihre Kompetenzen weiterentwickeln, und folglich auch, dass es sich um einen Bereich des akademischen Schreibens handelt, für den Studierende neue Strategien entwickeln müssen.

Um eventuelle Entwicklungstendenzen von Strategien feststellen zu können, wäre es notwendig gezielte Vergleiche zwischen den Strategien von Studienanfänger_innen, Studierenden, die schon mehrere Arbeiten verfasst haben, sowie Studierenden, welche ihre Abschlussarbeit verfassen, anzustellen.

Eine Entwicklung, die aus den Aussagen der Probandinnen der vorliegenden Studie rekonstruiert werden konnte, betrifft die Verwendung der L1 als Kompensationsstrategie. In den drei diesbezüglich genannte Stufen stellt sich die Aktivität des Übersetzens von der L1 in die L2 als zentraler Aspekt mit ambivalenter Bedeutung dar. Einerseits kann das Übersetzen von in der L1 formulierten Texten, den Schreibprozess erleichtern, weil auf diese Weise für das Verfassen des Textes in der L2 eine Konzentration auf die rhetorische Ebene möglich ist, während inhaltlichen Fragen und Fragen des Textaufbaus schon beim Schreiben in der L1 gelöst wurden. Andererseits wird das Übersetzen jedoch mit doppelter Arbeit und mit Schwierigkeiten, die entsprechenden Formulierungen in der L2 zu finden, in Zusammenhang gebracht. In Bezug auf die oben gestellte Frage nach den Möglichkeiten des strategischen Einsatzes der L1 für das Schreiben in einer L2 sollte demnach auch die Frage nach den Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die mit dem Übersetzen einher gehen, in den Fokus rücken.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2008): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik: 15 Einführungen* (1. Aufl.). Tübingen: Narr, 145–175.
- Ahrenholz, Bernt (2013): Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt & Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 3–10.
- Bachmann, Thomas & Michael Becker-Mrotzek (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 25–53.
- Baurmann, Jürgen & Pohl, Thorsten (2009): Schreiben - Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike & Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen ; mit CD-ROM* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen, 75–103.
- Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In: Dreyfurst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich, 153–167.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2011): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Bereiter, Carl (1980): Development In Writing. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 73–93.
- Bereiter, Carl (2014): Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In: Dreyfurst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich, 95–104.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987): *The psychology of written composition*. s.l., Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (2014): Knowledge-telling und Knowledge-transforming. In: Dreyfurst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich, 87–93.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: M. Niemeyer, 348–376.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung: Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfurst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich, 257–282.
- Brinker, Klaus; Cölfen, Hermann & Pappert, Steffen (2014): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (8. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Corder, S. Pit (1992): Strategies of communication. In: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (eds.): *Strategies in interlanguage communication* (5th edition). London: New York Longman, 15–19.
- De Beaugrande, Robert (1984): *Text production: Toward a science of composition*. Norwood, N.J.: ALEX Publ. Corp.

- Dengscherz, Sabine (2012): Auf dass sie wissen, was sie tun... Strategienrepertoires für das Schreiben in einer L2 erweitern. *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 65–80.
- Dengscherz, Sabine (2015): 'Übung macht den Meister :)' - Studierende des ZTW über ihre Professionalisierung im Schreiben in der L2 Deutsch. *ÖDaF-Mitteilungen* 31: 2, 120–136.
- Dengscherz, Sabine (2017): Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch. Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. *ÖDaF-Mitteilungen* 33: 1, 157–173
- Dengscherz, Sabine (2018): Sprachenrepertoire als schreibstrategische Ressource? Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. In: Dannerer, Monika & Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit: Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 349–367.
- Dengscherz, Sabine (2019): Schreibprozesse - mehrsprachig - gestalten. Zwei Fallstudien aus dem Projekt PROSIMS. In: Huemer, Birgit; Lejot, Eve & Deroey, Katrien L.B. (Hrsg.): *Academic writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher education*, 181–207.
- Dengscherz, Sabine & Steindl, Melanie (2016): "Prepare an outline first and then just write spontaneously": An analysis of students' writing strategies and their attitudes toward professional writing. In: Göpferich, Susanne & Neumann, Imke (Hrsg.): *Developing and assessing academic and professional writing skills*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 173–202.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* [Online: http://www.audiotranskription.de/downloads?utm_source=PDF-Praxisbuch&utm_medium=Textlink&utm_campaign=Verweis-auf-Praxisbuch#praxisbuch, 08.09.2019].
- Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2014): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich,
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache: Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26(1), pp. 3–24. Retrieved 8 Dec. 2017, from doi:10.1515/infodaf-1999-0102. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26.: 1, 3–24.
- Ehlich, Konrad (2001): Stille Ressourcen. In: Wolff, Armin & Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (1. Aufl.). Regensburg: Fachverband DaF, 166–190.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 13–28.
- Eßer, Ruth (2000): Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studien-Verl., 56–108.
- Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (1992): Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (eds.): *Strategies in interlanguage communication* (5th edition). London: New York Longman, 20–60.
- Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter; Drewnowska-Vargáné, Ewa; Németh, János & Kispál, Tamás (Hrsg.): *Zugänge zum Text* (1. Aufl.). Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, 127–149.

- Flower, Linda S. & Hayes, John R. (1980a): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3–30.
- Flower, Linda S. & Hayes, John R. (1980b): The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 31–50.
- Flower, Linda S. & Hayes, John R. (2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich, 35–56.
- Gantefort, Christoph (2013): *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder: Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Gantefort, Christoph & Roth, Hans-Joachim (2014): Schreiben unter den Bedingungen individueller Mehrsprachigkeit. In: Knorr, Dagmar & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben: Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen* (1. Aufl.). Münster: Waxmann, 54–73.
- Girgensohn, Katrin & Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Graefen, Gabriele (2002): *Probleme mit der alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen* [Online: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/13669/>, 8.9.19, DOI 10.5282/ubm/epub.13669].
- Grießhaber, Wilhelm (2005): *L2-Schreibprozeßmodell* [Online: <https://spzwww.uni-muenster.de/griessha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html>, 08.09.2019].
- Grießhaber, Wilhelm (2014): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore & Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 228–238.
- Gruber, Helmut (2010): Modelle des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Überblick über zentrale Ansätze und Theorien. In: Saxalber-Tetter, Annemarie & Esterl, Ursula (Hrsg.): *Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck: Studien-Verl., 17–39.
- Grum, Urška & Legutke, Michael K. (2016): Sampling. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 78–89.
- Hayes, John R. (2014): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich, 57–86.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Hufeisen, Britta (2000): Fachtextpragmatik: Kanadisch - Deutsch. Studentische Texte an der Universität. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studien-Verl., 17–55.
- Jakobs, Eva-Maria (1997a): Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln: Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd & Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben: 18. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Freiburg im Breisgau, 28.2.-1.3.1996*. Frankfurt am Main: Lang, 9–30.

Jakobs, Eva-Maria (1997b): Lesen und Textproduzieren, Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In: Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang, 75–90.

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

Jakobs, Eva-Maria (2003): Reproductive writing—writing from sources. *Journal of Pragmatics* 35 [DOI 10.1016/S0378-2166(02)00124-8].

Kellogg, Ronald T. (2014): Schreibkompetenzen schulen: Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfurst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich, 127–152.

Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers: Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knorr, Dagmar & Neumann, Ursula (2014): Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben - Einleitung und Überblick. In: Knorr, Dagmar & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben: Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen* (1. Aufl.). Münster: Waxmann, 13–21.

Krings, Hans P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache: Prozeßanalyse zum 'vierten skill'. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: M. Niemeyer, 377–436.

Krings, Hans P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verl., 47–77.

Kruse, Otto & Chitez, Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Dreyfurst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich, 107–126.

Kruse, Otto & Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto; Eva-Maria Jakobs & Gabriela Ruhmann (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 19–34.

Kruse, Otto & Perrin, Daniel (2003): Intuition und professionelles Schreiben. Das Thema dieses Buches. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto & Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (2. Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 7–13.

Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Lange, Ulrike (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen: Eine didaktische Analyse. In: Knorr, Dagmar & Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit* (1. Aufl.). Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, 139–155.

Molitor, Sylvie (1984): *Kognitive Prozesse beim Schreiben*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.

- Molitor, Sylvie (1985): Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien: fünf Fallstudien. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 4, 334–345.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): Schreiben und Kognition. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: M. Niemeyer, 278–296.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2003): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto & Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (2. Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 33–46.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Ortner, Hanspeter (2002): Schreiben für Fortgeschrittene - vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studien-Verl., 233–246.
- Ortner, Hanspeter (2003): Schreiben und Wissen. Einfälle fördern und Aufmerksamkeit staffeln. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto & Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (2. Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 63–81.
- Plag, Ingo (1996): Individuelle Schreibstrategien beim Verfassen mutter- und fremdsprachlicher Texte (Deutsch/Englisch). In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdspracherwerb: Verstehen und produzieren*. Tübingen: Narr, 237–252.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen, Berlin: Niemeyer; de Gruyter.
- Pohl, Thorsten (2010): Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte - systematisch und ontogenetisch. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 97–116.
- Pohl, Thorsten (2015): Wissenschaftliche Schreibkompetenz zwischen Schule und Universität. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine & Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann, 235–248.
- Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 5–26.
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik* (2011. Aufl.).
- Prestin, Maïke (2011): *Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten - Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen*. München: Iudicium.
- Resch, Renate (2012): Feueroutine? Textroutine! Textsortenkompetenz in DaF und DaZ. *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 46–65.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 155–173.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Schindler, Kirsten (2017): Studium und Beruf. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 109–124.

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

Sennewald, Nadja (2014): Schreibstrategien. Ein Überblick. In: Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich, 169–190.

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

Stezano Cotelo, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender: Eine empirische Sprachanalyse*. München: Iudicium.

Stezano Cotelo, Kristin (2011): Aufgabenbewältigung: Der Weg zum wissenschaftlichen Schreiben am Beispiel von Seminararbeiten fremdsprachlicher Studierender. In: Knorr, Dagmar & Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 91–110.

Sturm, Afra (2017): Strategiefokussierte Intervention. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 267–281.

Van Weijen, Daphne; van den Bergh, Huub; Rijlaarsdam, Gert & Sanders, Ted (2009): L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing* 18 [DOI 10.1016/j.jslw.2009.06.003].

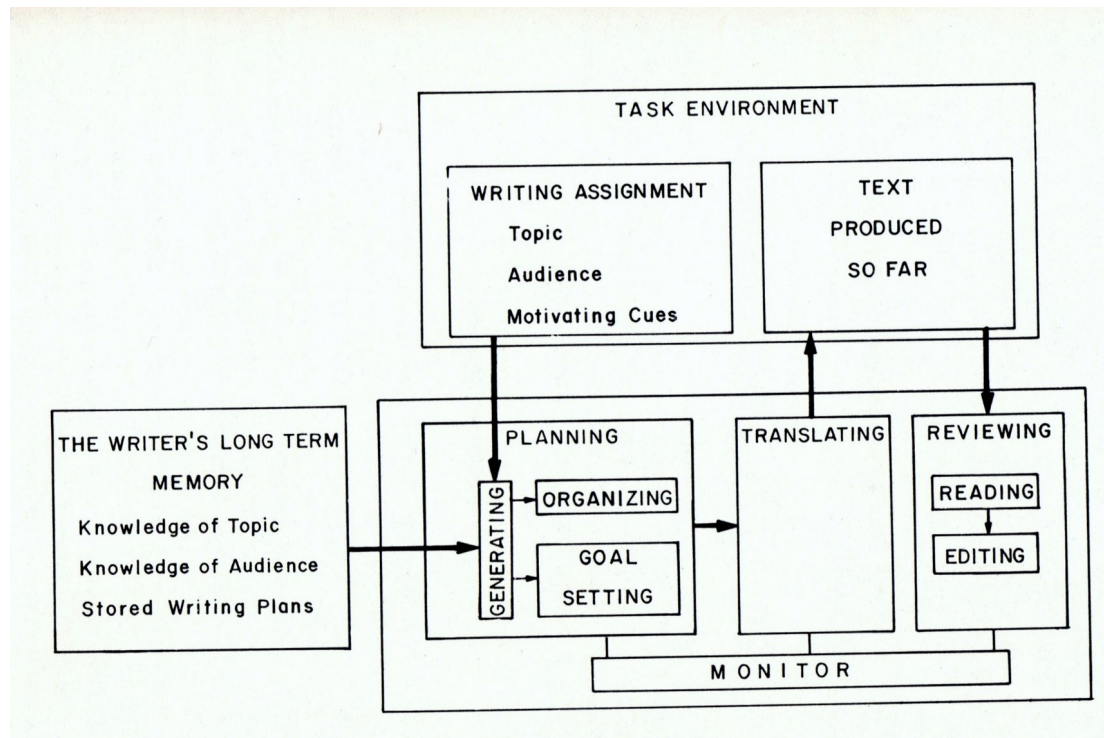
Westhoff, Gerard (2001): *Fertigkeit Lesen* (3. Aufl.). Berlin: Langenscheidt.

Wolfsberger, Judith (2010): *Frei geschrieben: Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (3. Aufl.). Wien: Böhlau.

Anhang

A: Schreibmodelle

A.1. Schreibmodell Flower und Hayes (1980a, S. 11)



A.2. Schreibmodell de Beaugrande (1984, S. 129)

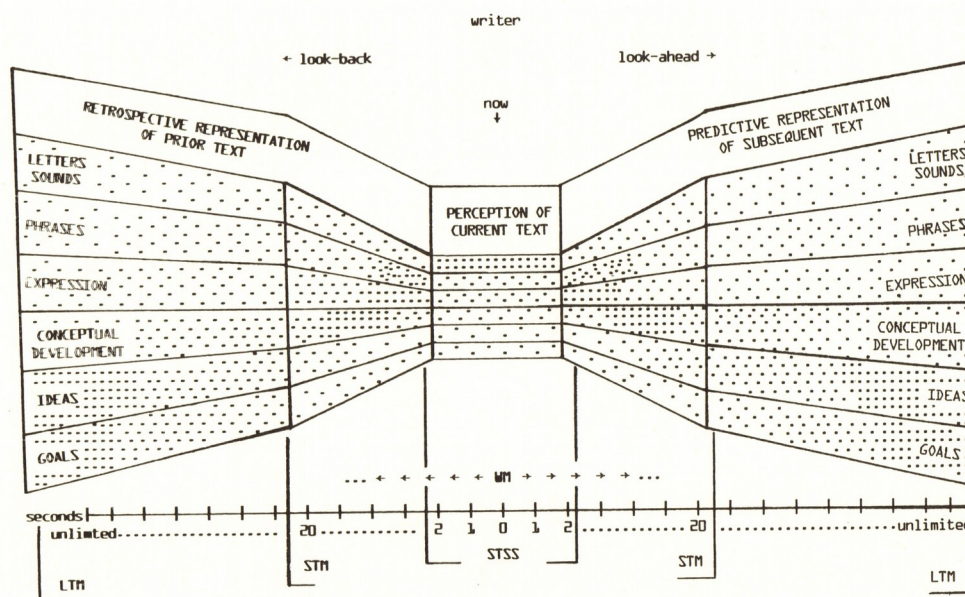
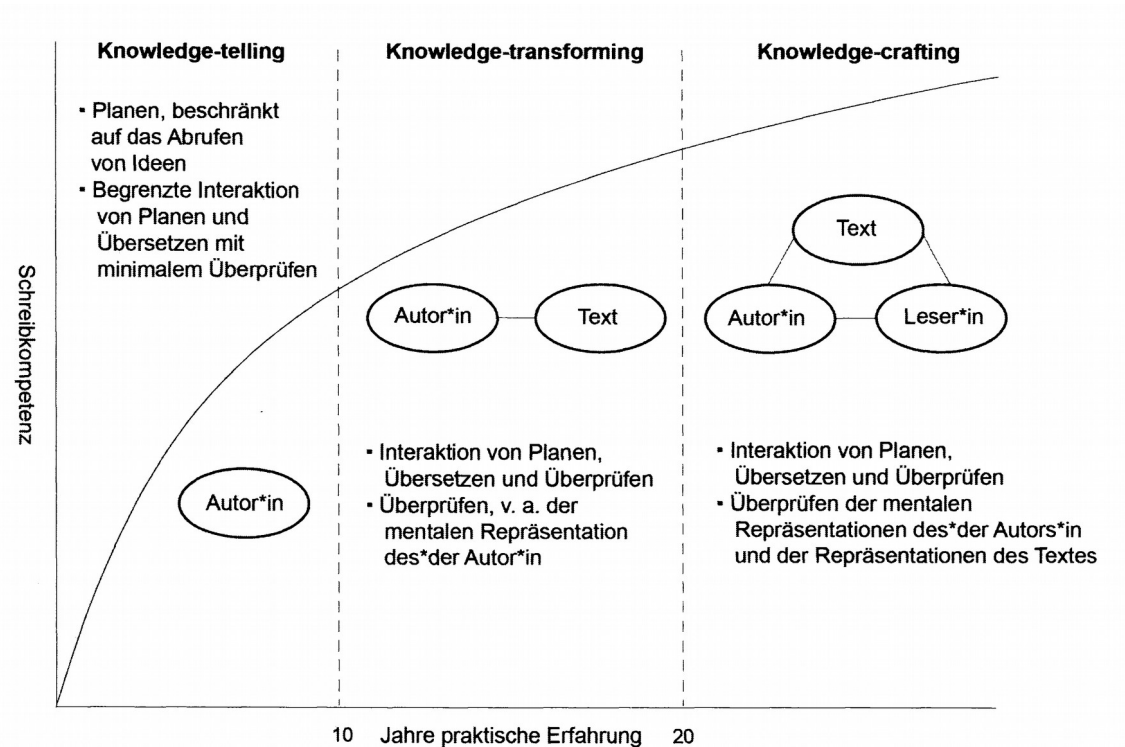
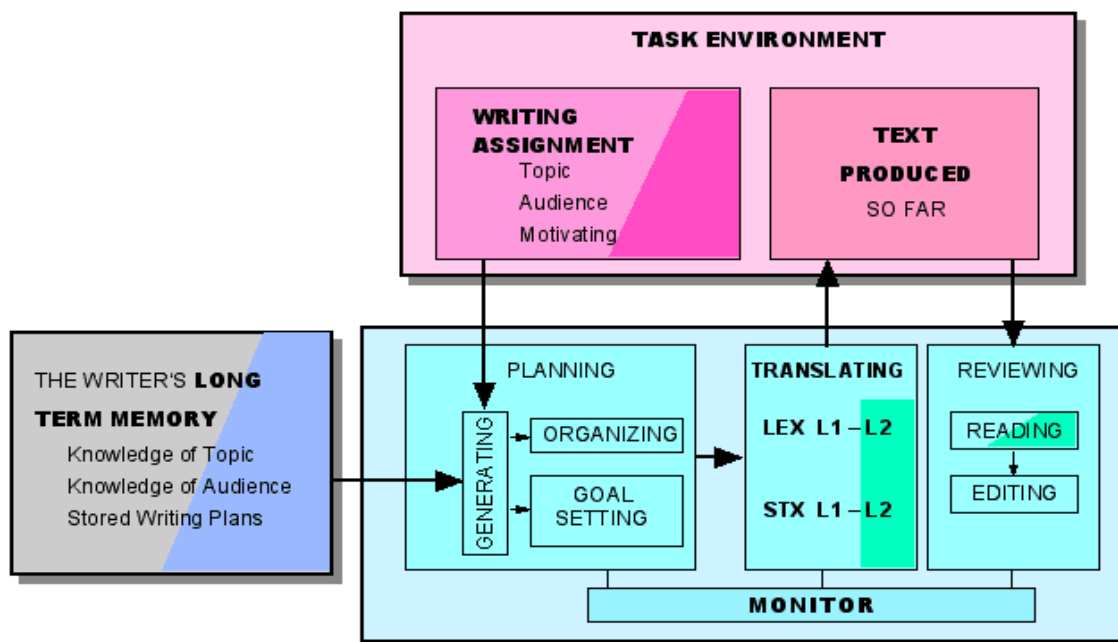


Figure 6. LTM: long-term memory; STM: short-term memory; STSS: short-term sensory storage; WM: working memory

A.3. Makrophasen in der kognitiven Entwicklung von Schreibkompetenzen Kellogg (2008, S. 130)

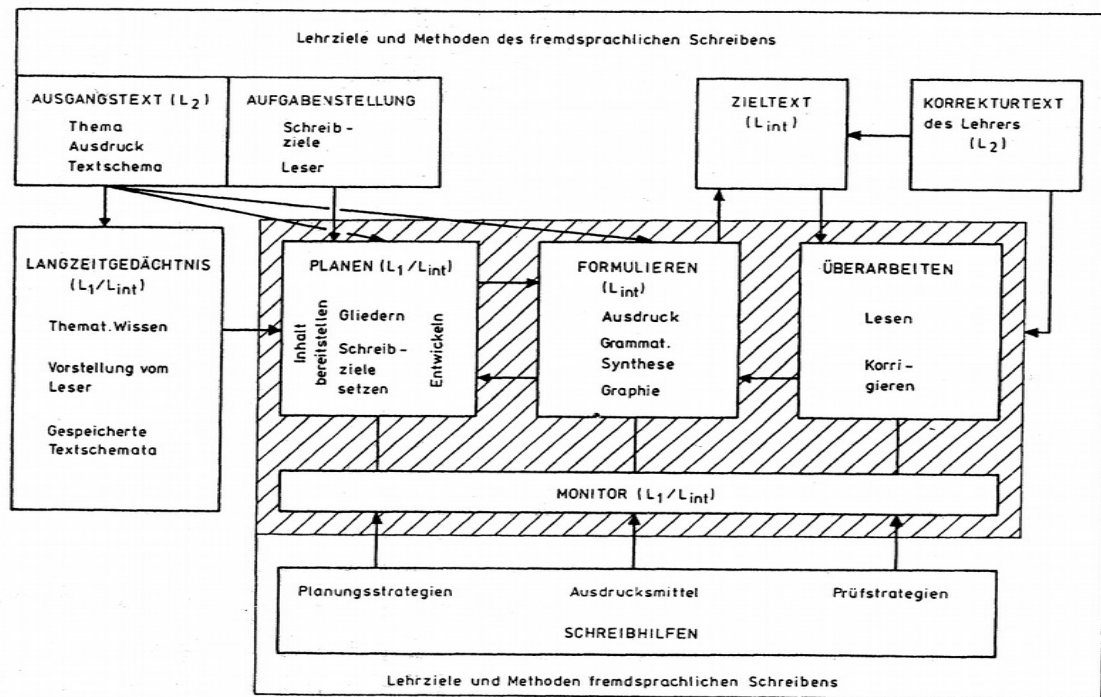


A. 4. L2-Schreibmodell Griebhaber (2005)

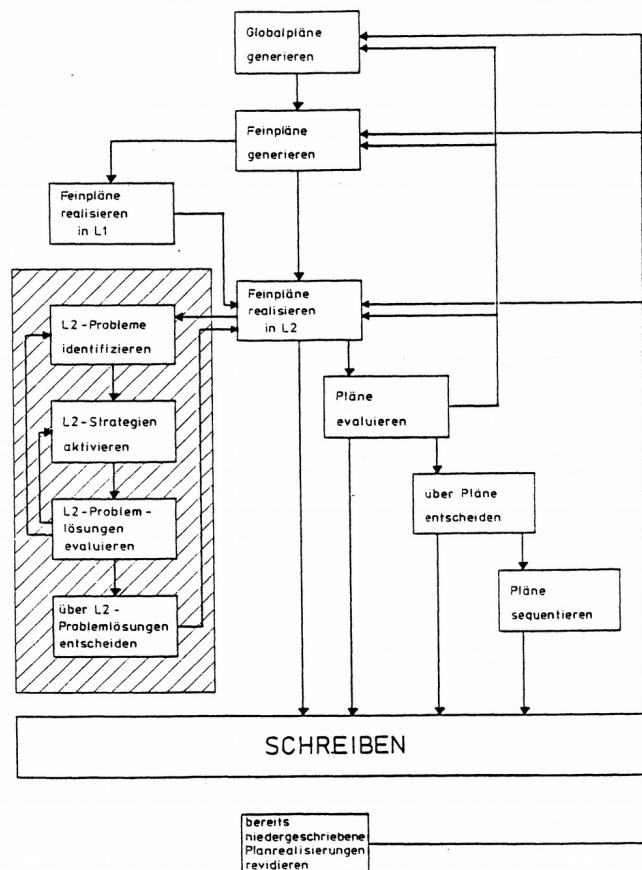


L2-Writing based on Hayes & Flower 1980 Structure of the writing model Griebhaber 2005

A.5. Modell des Schreibens in der Fremdsprache Börner (1989, S. 355)



A.6. Modell des Schreibens in der Fremdsprache Krings (1992, S. 70)



B: Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

zur Mitwirkung an den Erhebungen im Rahmen des Projekts

Masterarbeit: Schreibstrategien von Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Autorin des Projekts: Doris Schneider

Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Studie vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie.

Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an der Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist.

Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Mir ist bekannt, dass meine Daten anonym gespeichert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Ich habe eine Kopie dieser Einverständniserklärung erhalten.

Ich erkläre hiermit meine freiwillige Teilnahme an dieser Studie.

Datum, Ort

Name, Unterschrift

C: Interview-Leitfaden

Leitfaden für Interviews zum Thema „Schreibstrategien Studierender in der L2 Deutsch“

Im Vorgespräch wurden der Kontext der Interviews (Masterarbeit), der ungefähre Ablauf und das Thema vorgestellt.

Einführung

Dank für die Teilnahmebereitschaft

Vorgehen schildern: Fragebogen gemeinsam ausfüllen (oder schon alleine aufgefüllt und jetzt durchgehen), Interview (ca. 30 Minuten), Fragen – Nachfragen.

Vertraulichkeit und Datenschutz, Tonbandaufnahme (Gerät schon beim Fragebogen Ausfüllen einschalten – um sich daran zu gewöhnen), Anonymisierung, Transkription erklären, Einverständniserklärung unterschreiben lassen.

Ausfüllen des Fragebogens (persönliche Daten, Studium, Schreibbiographie)

Fragen des Interviewpartners?

Aufnahme starten

Kurzfragebogen besprechen / gemeinsam ausfüllen

Interviewbeginn:

	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen
		<i>Falls nicht erwähnt, nachfragen</i>	<i>(wenn nötig) an passender Stelle stellen Formulierung anpassen</i>	
1	Kannst du mir bitte kurz erklären, was das für eine Arbeit ist, die du geschrieben hast?	Thema besondere Vorgaben? Wann fertiggestellt?		Und dann? Wie hast du das genau gemacht?
2	Kannst du bitte erzählen, wie du beim Verfassen der Arbeit vorgegangen bist? Und zwar von Anfang an bis zur Abgabe?	Phasen (nach Wolfsberger) - Thema finden - Recherche - Lesen - Notizen machen - Planen - Strukturieren/Gliedern - Schreiben - Überarbeiten - Korrektur lesen (lassen)	Was hast Du genau gemacht, um ... Kannst Du mir genauer erzählen, wie du.... Hast Du eine bestimmte Strategie oder Technik angewandt?	Kannst du das bitte genauer erklären? Wie ist das dann weitergegangen? Kannst du mir dafür ein Beispiel geben?

	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen
3	Die Arbeit hast du ja auf Deutsch geschrieben. Aber deine Erstsprache ist ... Welche Rolle hat deine L1 im ganzen Arbeitsprozess gespielt?	Antwort: Nein, keine. Frage: Warum nicht? Nachfragen: Ich stelle Dir noch ein paar Fragen dazu, vielleicht fällt Dir doch noch etwas ein. Einsatz der L1 für verschiedenen Aktivitäten: - Lesen in L1 - L1 als Hilfsmittel beim Planen - Strukturieren - Ideen generieren / Inhalt erarbeiten - L1 beim Schreiben vom Text - Verwendung: ja / nein? - Wie? Wann?	Wie bist du mit deiner L1 umgegangen beim Arbeiten auf Deutsch? Gibt es irgendetwas, was du in deiner L1 gemacht hast? Hast du auch Texte in der L1 gelesen? Hast du in der L1 Notizen gemacht, z.B. zum Planen oder wenn du Ideen hattest? Und beim Schreiben? Hat dir deine L1 geholfen?	Und dann? Wie hast du das genau gemacht? Kannst du das bitte genauer erklären? Wie ist das dann weitergegangen? Kannst du mir dafür ein Beispiel geben?
4	Kannst du mir bitte den Prozess beschreiben, wie du in dieser Arbeit das Wissen zum Thema erarbeitet hast und daraus dann den konkreten Inhalt für die Arbeit entwickelt hast?	Vorgehen beim - Wissen erarbeiten (Recherche, Lesen, Verstehen) - Wissen organisieren (Überblick behalten) - Ideen hervorbringen / Inhalt generieren	Wie hast du das mit dem Lesen organisiert? Wie bist du zu deinen Ideen gekommen? Wie hast du das dann alles in den Text verpacken können? Hat hier auch die L1 einen Rolle gespielt? Gibt es eine bestimmte Strategie, die du dabei eingesetzt hast?	
5	Wie hat sich dein Schreiben verändert? Was machst du heute anders als früher?		Und deine L1? Welche Rolle hatte sie früher?	
6	Thorsten Pohl spricht von 3 Dimensionen wissenschaftlicher Texte: Der Gegenstandsdimension/ der Diskursdimension / der Argumentationsdimension. Er geht auch davon aus, dass Studierende in ihrer Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz zuerst nur die GD in ihren Texten beachten, dann in einem nächsten Schritt auch die DD dazu bearbeiten und schließlich auch die AD. D. h. Zuerst schreiben sie nur über den Gegenstand, dann stellen sie auch den Diskurs über den Gegenstand dar und schließlich stellen sie auch ihren eigenen Standpunkt zum Gegenstand und Diskurs dar – also es zieht sich eine Argumentation durch den Text. In welcher dieser drei Stufen würdest du deine Seminararbeit einordnen?			

D: Fragebogen

Masterarbeit „Schreibstrategien Studierender in der L2 Deutsch“

Herzlichen Dank für die Teilnahme am Interview!

1. Erstsprache(n):

2. Bildungsweg:

	von	bis	Wo?	Schultyp / Studienrichtung	Unterrichtssprache(n)
Schule					
Studium					

3. Schreibbiographie:

Bitte notiere in der Tabelle, welche schriftlichen (wissenschaftlichen) Arbeiten Du im Laufe Deines Studiums schon verfasst hast.

Textsorte	Länge	Sprache	Studienrichtung

4. Privates / berufliches Schreiben:

Schreibst Du privat oder beruflich? Wenn ja, was und wie intensiv?

5. Ausbildungen / Kurse zum (wissenschaftlichen) Schreiben

Hast Du privat, beruflich oder im Studium an Kursen oder anderen Maßnahmen, in denen (wissenschaftliches) Schreiben im Mittelpunkt stand, teilgenommen?

(Z. B. Schreibmentoring, Schreibberatung, Seminar zum (wissenschaftlichen) Schreiben, Schreibassistenz, Kurse zu kreativem Schreiben...)

Wenn ja, welche?

6. Deutschlernen / -erwerb

Bitte beschreibe kurz Deine Deutschlernbiographie:

Wann hast Du begonnen Deutsch zu lernen? Wo? Wie?

Wann bist Du nach Österreich / bzw. in ein anderes deutschsprachiges Land gekommen?

Würdest Du Deutsch heute als Deine Fremd- / oder Zweitsprache bezeichnen?

Fremdsprache

Zweitsprache

E: Transkriptionsregeln

Bei der Erstellung der Interviewtranskripte wurde ein einfaches Transkriptionssystem zugrunde gelegt, dass sich an Dresing/Pehl (2018) orientiert und an die Gegebenheiten der vorliegenden Untersuchung angepasst wurde.

1. Alle Äußerungen werden wörtlich – also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend – transkribiert und ins Standarddeutsche übersetzt.
2. Für den mündlichen Sprachgebrauch typische Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert (z. B. 'hamma' wird zu 'haben wir').
3. Abweichungen vom Standarddeutschen (Fehler) werden beibehalten. Z. B. Fehler in der Syntax und Morphologie.
4. Wortdoppelungen (mit Ausnahme sie sind bewusst zur Betonung eingesetzt) oder Stottern werden geglättet, Satz- und Wortabbrüche werden hingegen erfasst und mit / gekennzeichnet.
5. Die Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet. Bei kurzem Senken der Stimmen wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Bei uneindeutiger Intonation orientiert sich die Interpunktion an den Sinneinheiten.
6. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
7. Verständnissignale des _der Zuhörers_in werden nicht transkribiert. Ausnahme: Eine Antwort besteht nur aus „mhm“ ohne weitere Ausführung. Dies wird als „mhm“ (bejahend) oder „mhm“ (verneinend), je nach Interpretation, erfasst. Fülllaute (wie z. B. ähm) werden nicht transkribiert.
8. Sprecher_innenüberlappungen werden in separaten Zeilen untereinander geschrieben und Anfang und Ende der Überlappung mit // gekennzeichnet.
9. Besonders betonte Wörter werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
10. Jeder Sprecher_innenbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Die Absätze werden mit einer fortlaufenden Nummerierung versehen und mit einer Linie voneinander abgegrenzt. Die Interviewerin wird durch den Buchstaben „I“ gekennzeichnet, die Interviewpartnerinnen durch die Buchstaben A, B, C, D, E, F, G.
11. Nonverbale Äußerungen, wie lachen oder seufzen, werden in Klammern notiert. Z. B. (lacht).
12. Unverständliche Wörter und Passagen werden mit (unv.) gekennzeichnet. Bei längeren Passagen wird auch der Grund notiert (unv., Handy läutet). Wenn ein Wortlaut vermutet wird, wird er mit Fragezeichen in Klammern gesetzt. (unv., deshalb?)

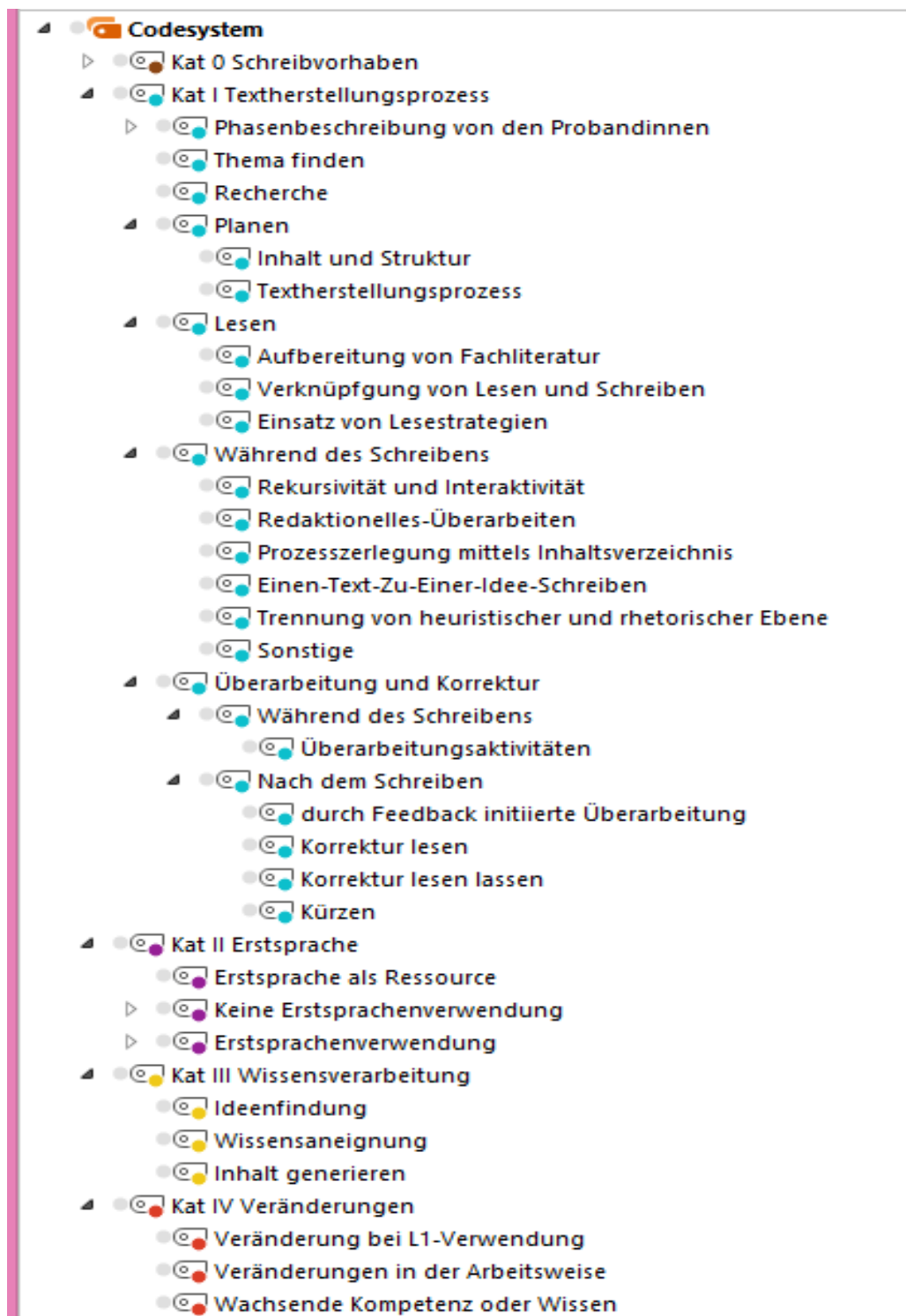
Anonymisierung

Anonymisierte Äußerungen werden durch in eckige Klammern gesetzte Oberbegriffe [Name], [Titel der Seminararbeit], etc. ersetzt.

Anonymisiert werden:

Personennamen, Ortsbezeichnungen, Titel und Themen der besprochenen schriftlichen Arbeiten, Titel von Lehrveranstaltungen, Studienrichtungen, Erstsprachen

F: Codebaum



G: Transkripte

Interview Transkript A

1	I: So, dann beginnen wir jetzt mit dem eigentlichen Interview, ja?
2	A: Ja.
3	I: Und zwar/ das ist dein Kugelschreiber, oder?
4	A: Ja.
5	I: Und zwar möchte ich mit der ersten Frage beginnen, ja? Zum / einfach zu deiner Arbeit. Vielleicht kannst du kurz erklären, was für eine Arbeit ist das, die du da geschrieben hast?
6	A: Ja.
7	I: Genau, das ist die erste Frage.
8	A: Also, mein Thema meiner letzten Seminararbeit ist [Titel der Seminararbeit]. Und ich werde als Beispiel ein Roman nehmen und ich würde die Roman analysieren und (unv.) Potenzial zur Förderung der interkulturellen Kompetenz von den DaF-Lernenden im Unterricht analysieren und transparent machen.
9	I: OK. So Thema und Inhalt. Das war O.K. eine Analyse. Gut.
10	A: Und ja, die Idee ist aus mein Seminar. Weil ich habe den Seminar besucht, das heißt [Seminararbeit]. Und in Seminar haben wir über verschiedene Fremdtexte gesprochen. Das fremd Texte bedeutet, dass die Texte, die aus einer also aus einer nicht Muttersprachler oder aus einem Migranten / Autoren, die haben so Migrationserfahrung und sie haben so ein Text verfasst. Und diese sozusagen diese Seminar fokussierte die interkulturelle Literatur. Deshalb habe ich auch ein Beispiel von eine iranische Autor - heißt der große Liebe - das Roman genommen und würde ich genau schauen, welche interkulturelle Kompetenzen können anhand des Roman die Lernenden fördern und welche Komponenten gibt es in diesem Roman für interkulturelle sozusagen interkultureller Kultur.
11	I: OK. Sehr gut. Wann du das fertiggestellt hast, das weiß ich ja.
12	A: Ja.
13	I: Gab es besondere Vorgaben bei dieser Arbeit? Oder wie waren die Vorgaben? Die Rahmenvorgaben?
14	A: Ja, wir haben sozusagen eine feste Format sozusagen diese (unv.) ist gleich und wir haben auch die festgelegte Seitenzahl. Das ungefähr 20 bis 30 Seiten und die Zeit ist auch begrenzt. Das wir haben vom / also Ende eines Semesters, das heißt wir haben so ungefähr Anfang Juli mit dem Schreiben angefangen, da muss man am 30. September schon abgeben. Sozusagen das Zeit / die Zeit ist auch begrenzt und ja. Das muss man auch auf die Inhalt vom Seminar beziehen. Sozusagen wir lernen interkulturelle Literatur und wir haben viele Theorie über Fremdverstehen oder Fremdheit im Seminar gesprochen und da muss man bestimmte Theorie zum diese Fremdverstehen oder Fremdheit nehmen. In ein Textanalyse.

15	I: OK. Das heißt, das sollte zum Rahmen des Seminars passen und zum Inhalt und zu den Texten, aber das Thema hast du dann selbst gewählt. Das konkrete Thema.
16	A: Ja. Ich habe auch eine Anregung von einem anderen Seminar bekommen. Wir haben in einem anderen Seminar ein Modell über interkulturelle Kompetenz gelernt. Das ist von einem englischen Wissenschaftler. Heißt [Name]. Und wir haben so ein Modell gelernt, welche Teilkompetenz gibt es bei interkultureller Kompetenz, z. B. interkulturelles Wissen, und also das man Kenntnis über eine Fremdkultur haben. Und eine Einstellung, eine Bewusstheit über sozusagen gegenüber der Fremde. Und auch z. B. diese Fähigkeit, wie kann man mit dieser fremden Kultur oder Fremdheit UMGEHEN. Diese Kompetenz. Also wir haben so interessante Modelle gelernt. Und ich glaube, ich werde auch in meine Textanalyse verwenden. Und da habe ich die Idee entwickelt. Das heißt, ich untersuche die Potenzial interkultureller Literatur zur Förderung dieser interkulturellen Kompetenzen von den Lernenden.
17	I: OK. Sehr gut. Dann kommen wir auch schon zu der nächsten Frage. Und zwar möchte ich gerne wissen, wie du / wie der ganze Prozess abgelaufen ist, in dem du diese Seiten verfasst hast, ja? Von der Themenfindung bis zur Abgabe.
18	A: Ja. Sozusagen, ich habe, nachdem ich mein Thema festgelegt habe, beginne ich mit der Recherche. Und dann habe ich zu Sprechstunde meiner Dozentin gegangen und habe nun gefragt, welche solche Literatur zu meinem Thema gut passt, können Sie mir empfehlen. Und sie haben so viele Literatur mir empfohlen. Dann habe ich mein Zeit gespart, ich kann direkt zur Bibliothek. Solche Klassiker für dieses Thema schon ausleihen. Kann ich langsam lesen. Und habe ich auch nebenbei / also zum / ich glaube von allem / zuerst lese ich viel. Also ich habe nicht direkt mit dem Schreiben angefangen. Weil ich muss auch Idee oder Anregung von anderen Texten lernen, damit ich auch selbst schreiben kann. Und ich habe viel Notiz gemacht über / Parallelnotiz / über die / das Thema oder die Inhalt und auch ein Notiz über sozusagen Redemittel, die ich kann in mein eigenes Schreiben verwenden kann. Deswegen habe ich viel gelesen, habe ich auch viel Zitate aufgeschrieben, direkt oder indirekt. Das sozusagen ich habe viele von Anfang an viele Redemittel fürs Schreiben gesammelt. Dann kann ich mit meinem eigenen Schreiben anfangen. Und ich schreibe zum ersten Theorie und dann Textanalyse und dann (...) Einleitung und Fazit. Das so meine Reihenfolge. Also, zuerst mal Theorie. Weil ich finde Theorie ist sehr wichtig, das man einen gesamten Eindruck bekommen kann für die Analyse. Und das ist eine auch sozusagen eine theoretische Aufbereitung zum Analyse. Und dann habe ich meine Analyse auch fertig geschrieben. Dann zurück zur Einleitung. Dann bekommen ich schon eine klare Gliederung für meine Arbeit. Dann kann ich eine Einleitung schreiben und dann zum Schluss Fazit. Und dann brauche ich auch zum Beispiel (...) zwei bis drei Tage genau die Zitate überprüfen und Format. So, ja. Dann muss ich auch richtig mit dem Format umgehen.
19	I: OK. Und dann hast du abgegeben?
20	A: Ja. Habe ich erst abgegeben und / aber leider bin ich durchgefallen, wegen ungenauen Zitate und wegen unklar oder ungenügend Analyse. Und dann werde ich noch einmal bearbeiten. Da habe ich noch (...) für einen ungefähr zwei Monaten noch einmal gearbeitet. Aber ich gehe immer zur Sprechstunde von meiner Dozentin und wir können über das / den Text nochmal diskutieren. Welche Schwäche sehen / sieht sie und dann erkenne ich auch im Lauf des (unverst.), dass ich manche Punkte nicht so genau oder tief analysiert habe und da habe ich verbessert. Ja, und natürlich diese Sprachliche habe ich eine deutsche Freundin (unv.) und sie hat die Korrektur für mich gemacht. Und das

	habe ich meine Sprachenstil oder Formulierung noch einmal deutlich verbessert. Als die Erstversion.
21	I: Das war dann auch erst / Als du noch einmal überarbeiten musstest, hast du dann auch eine deutsche Freundin gefragt,
22	//oder// schon vorher beim ersten Mal?
23	A: //Genau.//
24	A: Nein, die erste Mal habe ich noch nicht. Weil die Zeit ist sehr knapp und habe ich bei erst Mal schon abgegeben. Und bei zweites Mal habe ich vorsichtig / vorsichtiger sein und da habe ich alles am besten gemacht.
25	I: Hm. OK.
26	A: Genau.
27	I: Ok. Gut. Könntest du mir vielleicht noch ein bisschen genauer sagen, ja, du hast gesagt, du machst Notizen beim Lesen?
28	A: Mhm (bejahend).
29	I: Schreibst du dann nur den Inhalt auf von / vom Text oder schreibst du da auch schon die Ideen auf für den Text?
30	A: Ich glaube, ich schreibe einfach Inhalt von dem Text auf. Aber ich glaube ich schrei / ich schreiben auch viel vollständige Sätze auf. Also nicht so Stichpunkt, sondern vollständige Sätze auch. Damit ich vielleicht spät noch einmal als Paraphrase noch einmal (unv.) umgestellt kann und dann umschreiben kann.
31	I: Das heißt du verwendest diese Notizen dann auch direkt beim Schreiben.
32	A: Genau.
33	I: OK. Dann hast du gesagt du machst / du liest, du machst Notizen und dann schreibst du. Du hast mir erzählt, wie / in welcher Reihenfolge du die Teile schreibst, ja?
34	A: Ja also, von Anfang an lese ich viel und eines Tages bekomme ich eigene Anregung. Dann fange ich mit dem Schreiben. Aber ich schreibe auch parallel mit dem Lesen, also neben dem Lesen. Also ich schreibe, aber ich lese auch noch mehrere Quelle und dann / vielleicht da ka / kann auch meine eigene Idee kommen und dann schreibe ich nebenbei. Sozusagen. Ja. Aber ich finde, dass dieser Input sehr sinnvoll ist. Wenn ich nicht genug Menge von Input habe, dann habe ich keine eigene Idee. Aber natürlich, wenn ich das Thema ausgeführt habe, habe ich ungefähr schon klare Vorstellungen, was ich schreibe. Z. B. diese Modell von [Name] kann ich von Anfang an schon schreiben, weil ich habe das genau kennt. Und manche unklare Inhalt, dann muss / z. B. wie kann ich Analyse? Wie analysiere ich Literatur? Da muss ich genau vom Literatur anschauen und lernen.
35	I: OK. Und (...) machst du auch eine Art von Planung oder passiert das alles im Kopf? Du sagst, es kommt eine Anregung und dann schreibst du / dann beginnst du zu schreiben /
36	A: Ich glaube, ich habe keine konkr/ sehr sehr detaillierte konkrete Planung. So an welche Tag schreibe ich welch/ aber sozusagen, ich glaube, ich habe UNGEFÄHR

innerhalb einer Monat (...) also mich jeden Tag fast oder jeden Tag ein bisschen davon gearbeitet. So kontinuierlich. In eine Monat so gemacht. Und ich versuche, dass die Arbeit ungefähr in diese Zeit (...) ungefähr zum / fertig zum Schreiben und dann brauche ich nochmal neu bearbeiten, weil ich /das heißt die erste verfasste Version muss ich noch einmal, mehrmals bearbeiten. Weil ich (unv.) das, diese Kapitel habe ich schon mit / schon fertig verfasst, aber nach zwei Wochen vielleicht kann ich das Kapitel noch einmal lesen, dann bekomme ich neu Anregung. Dann muss ich noch dazuschreiben, deswegen die Zeit habe ich auch sozusagen. Ich muss genug Zeit für die Bearbeitung lassen.

37 I: Also mit Bearbeitung meinst du, dass du den Text dann noch einmal veränderst, oder?

38 A: Ja, noch einmal. Also das passiert bei mir oft. Ich / also ich schreibe Texte mehrmals. Das heißt, ja vielleicht, ich habe ein Kapitel schon fertig verfasst, dann nach zwei Wochen sehe ich völlig anderes. Dann muss ich noch mehr Sachen DAZU schreiben. Und das Prozess läuft bei mir bei mein Schreiben.

39 I: OK. Und dazwischen in diesen zwei Wochen

40 //was passiert da?//

41 A: //Dann schreibe ich andere // Kapitel. Z. B. vielleicht hast du dein Theorie schon fertig verfasst, aber bei Analyse (unv.) du plötzlich, dass bei dieser Analyse passt diese Theorie nicht. Dann musst du noch einmal verändern. Und vielleicht kommt bei den Analysen neuere Theorie / benötigst du neue Theorie. Dann musst du in den Kapitel von Theorie noch einmal hinzuschreiben. Das passiert immer bei Schreiben. Deswegen muss ich genug Zeit für diese Verbesserung oder Korrigieren lassen.

42 I: Ok. Sehr interessant, ja. (lacht)

43 A: Genau. Ich muss noch ändern. Wenn ich jedes Mal das Kapitel lesen, dann muss ich noch viel dazuschreiben oder ändern.

44 I: OK. Gut. Und ich habe vorher gefragt, Planen und du hast erzählt von / wie du deine Zeit planst, ja.

45 A: Ja .

46 I: Meine Frage war aber eigentlich auch gemeint, wie du den Inhalt planst von der Arbeit. Du liest, hast du mir erzählt und dann schreibst du.

47 A: Mhm. (bejahend)

48 I: Machst du auch irgendwie vor dem Schreiben noch einen Plan, was du schreiben willst? Also schriftlich oder hast du irgendeine Strategie oder Technik, das Schreiben vorzubereiten oder nicht?

49 A: Ich glaube, nachdem mein Thema festgelegt habe, dann werde ich mein Gliederung schon festgelegt. Deswegen. Das ungefähr weiß ich wo / was ich schreibe. Aber genau die konkrete Inhalt habe ich auch meine eigen/ sozusagen ich habe auch so ungefähr diese Vorstellung, was ich schreiben, aber ich muss immer mit den wissenschaftliche Quelle verbunden zu machen. Ich kann nicht selbst sagen: "Ich meine so". Das passiert in der wissenschaftlichen Schreiben nicht. Ich muss meine eigene Formulierung in der wissenschaftliche Quelle suchen und gefunden, dann kann ich sozusagen / "Ich beziehe mich auf den Autor und bin auch davon überzeugt". Vielleicht haben wir den gleiche

	Meinung, aber ich muss mich auch bemühen, etwas wissenschaftlich schreiben zu können.
50	I: Ja natürlich //das ist Teil genau von so einer wissenschaftlichen Arbeit.//
51	A: //Ja, genau. //
52	A: Ja. Deswegen. Z. B. bei mein Arbeit mir ist klar das Fazit ist, das Roman kann die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern. Das ist schon festgelegt, aber was ich meine, z. B. im Roman gibt es interkulturelles Wissen und über Iran, islamische Kultur und sowas, dann muss ich genau die Quelle /von den Quelle diese Lösung finden, nicht ich sage das. Deswegen. Das ist z. B. ein Schwerpunkt.
53	I: Hm. OK. Gut . Gibt es noch irgendwelche bestimmten / irgendwelche Techniken oder Strategien, die du einsetzt? Im gesamten Prozess, irgendwelche Tätigkeiten die du durchführst, um ein Ziel zu erreichen oder um /
54	A: Also ich glaube, die einzige Strategie bei mir ist, ich habe viel diese Redemittel lest. Das habe ich entweder in Seminar von meine Dozenten oder im Internet selbst gesammelt, dann kann ich anhand dieser Redemittel meine Texte zum Verfassen. Genau, ich habe diese Redemittel immer dabei, dann kann ich mal schauen, wie kann ich sozusagen eine wie / z. B. Modell beschreiben gibt es eine bestimmte Redemittel, dann kann ich ungefähr die Struktur schon haben, dann muss ich nur die Inhalte erfüllen.
55	I: Ok. Also das ist deine wichtigste Strategie, würdest du sagen?
56	A: Ja, normalerweise ich glaube, Lesestrategie ist auch sehr wichtig. So manche Texte ist sehr schwer zu verstehen. Du musst auch genau wissen, was du von diesen Texten verlangt /verlangen. Und dann musst du eine Leseziel haben. Sonst wirst du verführt über welche / manche schwierige Texte. Du musst genau die Stelle / also von Anfang an globales Lesen, dann genau die Stelle, die du interessiertest lesen. Nicht alles lesen, sonst ist zu zeitaufwendig. Dann kannst du auch nichts von den Text bekommen.
57	I: Sehr gut. Und du hast gesagt, du musstest die Arbeit noch einmal überarbeiten. Sie wurde zuerst negativ beurteilt.
58	A: Ja.
59	I: Wie hast du da /was / wie hast du da dann begonnen damit? Oder wie ist das dann vor sich gegangen?
60	A: Also von Anfang / also ich glaube die größte Problem von meiner erste Version ist, dass ich nicht sehr vorsichtig mit den Zitat umgehen. Zum Beispiel, es gibt ein paar Quellen, die habe ich falsche Seitenzahl angegeben oder ich habe einige sozusagen direkte Zitate nicht (...) vollständig / also ein bisschen geändert zitieren. Das darf man nicht. Und das glaube meine Professorin ein grundsätzliches Problem bei wissenschaftliche Schreiben. Sie möchten nur eine Erfahrung uns bringen. Deswegen sie ist sehr streng mit diese solche Problem. Wenn man solche Problem auf dem Arbeit auftauchen, dann ist alles nicht bestehen / bestanden. Deswegen habe ich auch von diese Seminararbeit diese sehr wichtige Regeln bei wissenschaftliche Schreiben gelernt. Und da muss ich jetzt oder später immer sehr vorsichtig mit den direkt Zitat und den Zitat.
61	I: OK. Und was hast du dann gemacht? Also, als du dann nach Hause gegangen bist von

	dieser Sprechstunde, was hast du dann gemacht mit deiner Arbeit?
62	A: Dann vom / also zum ersten habe ich alle Bücher, die ich zitiert habe, ausgeliehen zuhause und jede Seite noch einmal überprüfen, was habe ich falsch gemacht. Und da habe ich alles korrigiert. Und dann (...) also das ist sozusagen Zitat ist das größte Problem und da habe ich zum erste solche technische, zeitaufwendige Arbeit. Ich habe den Zitat noch einmal also genau kontrolliert. Und dann ist mit dem Inhalt hat mein Dozentin gesagt, dass ich bei meiner Analyse habe ich nicht so tief genug analysiert. Etwas /also sie kann manchmal nicht eine Verbindung zwischen den Theorie und der Analyse sozusagen bei Lesen entdecken. Und ich habe nach sein Vorschlag nochmal meine Analysekapitel bearbeitet und alles so verdeutlicht zu machen. Alles zeigte sehr explizit, wie kann ich mit diese Modell von [Name] mit diese Texteinhalte zum Verbinden zu setzen. Und da habe ich diese UNGEFÄHR mit diesen drei Schwerpunkte beschäftigt. Und ich habe noch einmal sozusagen ein Korrekturlesen. Finde ich auch sehr notwendig, weil ich kann selbst solche Sprachenstil nicht verbessern und da habe ich (...) eine sehr gut Korrekturlesen bekommen. Da habe ich mein sozusagen meine Arbeit wirklich deutlich verbessert und das habe ich auch / ich glaube das lohnt sich auch und das hatte auch bei mir geholfen.
63	I: Gut. Heißt das, du / die Dozentin, mit der hast du einmal gesprochen?
64	// und dann hast du die Arbeit / mehrmals?//
65	A: //Ich glaube mehrmals// Mehrmals. Zum ersten Mal / ja, ich glaube mindestens drei Mal haben wir gesprochen in der Bearbeitung der zweiten Version.
66	I: OK. Und da hast jedes Mal wieder diese Anregungen dann umgesetzt einfach?
67	A: Ja. Und ich finde meine Dozentin auch sehr gut und sieht genau bei erste Sprechstunde meine Texte genau. Wir haben zusammen geschaut und sie hat genau darauf hingewiesen, was hast du nicht gemacht. Und das hat mir sehr gut geholfen. Weil bei manchen Schreiben, die / sie haben nicht detailliert über deine Arbeit gesprochen, dann entw/ dann kannst du auch dein eigene Problem nicht finden. Deswegen finde ich auch sehr wichtig, dass man diese konkrete Verbesserungsvorschläge bekommen kann. Bei wissenschaftlichen Schreiben.
68	I: OK. (lacht). Na gut. Dann kommen wir zur nächsten Frage. Und zwar geht es hier um die Erstsprache, um deine Erstsprache. Und ich würde gern wissen, ob in dem ganzen Prozess, beim Verfassen der Arbeit, deine Erstsprache eine Rolle gespielt hat.
69	A: Ich glaube meine Erstsprache spielt überhaupt keine Rolle beim Verfassen des wissenschaftlichen Schreibens. (...) Vielleicht beim Lesen, bei manche sehr abstrakte Wörter, kann ich genau den Wörterbuch nachschauen, dann weiß ich genau, was das auf meiner Muttersprache ist dann weiß ich / bin ich sofort klar, was hier meint. Sonst nein. Ich glaube.
70	I: Das heißt du verwendest nur selten dann ein zweisprachiges Wörterbuch. Sonst /
71	A: Ja, also genau. Also normalerweise schau ich auf den Duden. Also online. Die gibt es ein immer Synonym. Dann kann ich mal schauen, was ungefähr bedeutet. Aber bei manche abstrakte Wörter, Lexika die gibt es keine. Die Beschreibung kann ich auch nicht verstehen. Dann schau ich genau auf meine Muttersprache.
72	I: OK. Und warum denkst du, warum verwendest du die Muttersprache nicht?

73	A: (unv.) Ich glaube, die beiden Sprachen haben so große Unterschied und das kann man nicht /also ich glaube, das ist völlig anderes System und dann kann ich nicht übertragen, gar nicht.
74	I: OK. Und passiert es manchmal beim Schreiben oder im Prozess, dass dir plötzlich etwas auf [Erstsprache] einfällt?
75	A: Nein.
76	I: Auch nicht.
77	A: Ich glaube, wenn ich mit dem Schreiben anfangen, dann bin / habe ich diesen Modus auf Deutsch. Dann denke ich alles auf Deutsch. Und das (...) bei mir ist nicht so. Ich glaube, ich denke gar nicht auf meine Muttersprache.
78	I: OK. Gut. Vielleicht / ich frage dich jetzt noch ein paar Punkte, ja, wo es möglich wäre, dass man vielleicht die Muttersprache einsetzt ja, nur vielleicht fällt dir noch etwas ein. Ja?
79	A: Ja.
80	I: Also beim Lesen / hast du etwas auf [Erstsprache] gelesen für die Arbeit?
81	A: Nein.
82	I: OK. Hast du [Erstsprache] als Hilfsmittel verwendet? Zum Beispiel beim Notizen machen. Für Ideen oder für /
83	A: Ja, das kann sein. Das könnte sein. Also vielleicht (...). Ja, das könnte sein. Sehr abstrakte Gedanken, das könnte sein, dass ich auf meine Muttersprache zum ersten Mal schreiben. Dann kann ich auf Deutsch noch einmal umformuliert. Aber das passiert sehr selten bei mir. Also ich schreibe direkt auf Deutsch, nicht auf zum ersten Mal auf Muttersprache dann übersetzen auf Deutsch. Ich mache das nicht.
84	I: Ok. Diese Notizen, die du jetzt erwähnt hast, das sind dann vielleicht Ideen, inhaltliche Ideen oder sind das vielleicht auch Notizen, wie möchtest du den Text aufbauen, gliedern, strukturieren? Also wo es nicht direkt um den Inhalt geht, sondern vielleicht um ein / etwas Metatextuelles, also um Struktur oder einen Plan, oder/
85	A: Meinst du, dass ich vom vorher erfinden, dass ich Literatur lesen, da mache ich Notiz. Verwende ich auf meine Muttersprache?
86	I: Ja, du hast gesagt, manchmal schreibst du Notizen / machst du Notizen auf [Erstsprache].
87	A: Ja, ich glaube das nur eine sozusagen, eine Idee, eine Anregung. Also, das kann man vielleicht nicht in eine sehr schnell Zeit auf Deutsch alles formulieren. Da mache ich, wenn ich diese Anregung bekommen, dann / sonst wird das sofort verschwunden, dann schreibe ich auf meine Muttersprache. Dann habe ich alles in diesen Sekunden schon merken.
88	I: Wann passiert das? Beim Lesen oder auch /
89	A: Bei Lesen, ja bei Lesen. Also nicht bei Schreiben. Oder vielleicht (...) bin ich unterwegs und ich habe PLÖTZLICH eine Idee und das ist sehr abstrakt und das ist schwer auf Deutsch. Das braucht man vielleicht mehrere Zeit auf Deutsch als auf

	[Erstsprache]. Dann mache ich aus ökonomische Gründe auf [Erstsprache] zuerst.
90	I: OK. Aha. Interessant. Aber das heißt, du machst auch spontan Notizen zu deiner Arbeit, auch wenn du nicht zuhause bist und daran arbeitest, sondern /
91	A: Genau. Genau.
92	I: Gut, das ist ja auch einen Strategie.
93	A: Ja, das vielleicht ist auch eine Strategie, dass man so (...) so dass nicht verloren geht. Auf Muttersprache geht es schnell.
94	I: OK. Schön ja. (lacht) Gut dann, was hab ich hier noch? (...) Ja, wenn du über das Thema nachdenkst, machst du das schriftlich oder nicht? Also wie denkst du über das Thema nach?
95	A: Ich glaube auch schriftlich.
96	I: Schriftlich. OK. Und in welcher Sprache dann? Wie gesagt /
97	A: Auf Deutsch. Also ich glaube (...) ja, stichpunktlich auf Deutsch. Also klar, einige Wörter nicht ganze Sätze, sondern einige Wörter Schlüsselwörter.
98	I: OK. (...) Gut, das waren alle Fragen dazu. (lacht) Dann kommen wir zur nächsten Frage, ja?
99	A: Ja.
100	I: Du hast mir ja schon den Prozess erzählt insgesamt, ja? Und jetzt geht es eigentlich noch einmal um den Prozess, ja, aber noch einmal gesehen aus der Perspektive des / wie das Wissen, das du für die Arbeit brauchst / also wie du dir das erarbeitest und wie der Inhalt entsteht in dem Prozess, ja? Du hast eigentlich schon sehr viel darüber gesagt, aber vielleicht (...) kannst du noch einmal überlegen, wie sich dieses Wissen in dem Prozess entwickelt und wie du dafür sorgst, dass du dieses Wissen bekommst und auch dass du dieses Wissen dann im Text in einen konkreten Inhalt verpackst.
101	A: Ähm. Ich glaube, das ist eine Kon/ also eine Rekonstruktionsprozess. Ich bekom/ ich habe zuerst meine eigene Basis, über was ich schreiben will. Aber wie gesagt, ich muss viele Quellen anschauen, wie das Inhalt in den Quellen präsentiert. Dann kann ich diese sozusagen diese Theorie von andere Quelle beziehen, damit meine eigene Wissen auch präsentieren kann. Also das geht. Ich glaube, das ist ein Rekonstruktionsprozess. Also, ich habe mein eigenes Vorhaben, aber dann kann ich nicht einfach schreiben, was ich meine, sondern ich muss (...) viele Quelle also beziehen und ergänzen meine eigene Meinung und da verbessert meine eigene Meinung und dann als eine fließende Text schon verfassen.
102	I: OK. Gut. Und wie organisierst du eigentlich dieses Wissen? Also wenn du die Texte liest, ja, es sind ja viele Texte, es ist ein Zeitraum. Wie organisierst du das, damit das nicht verloren geht? Ja.
103	//Wie gehst du mit den Notizen dann auch um?//
104	A: //Ich glaube //
105	Ja, genau. Vielleicht passiert bei mir oft, dass ich von diese Quelle etwas bekommen und von andere Quelle etwas bekommen, aber das passen zu einem gleichen Punkt.

	Dann würde ich mal sozusagen zusammenfassen, zusammensetzen. Das passiert bei mir oft.
106	I: Ok. Und was meinst du mit Zusammenfassen?
107	A: Also sozusagen, also zum Beispiel, in dem Schreiben, dass ich sage "in Bezug auf diese Autor (...) so heißt diese Theorie" und dann kann ich sagen auch von einen andere Autor "außerdem hat er das gesagt" und dann kann ich sozusagen "in diesem Zusammenhang bin ich überzeugt, dass" die beiden muss ich noch einmal / also dann brauch man auch Redemittel sozusagen.
108	I: Genau. Aber das heißt, du fasst das dann SCHRIFTLICH zusammen?
109	A: Ja.
110	I: OK. Dann im Text, den du verfasst? Also in dem Kapitel schon direkt, oder?
111	A: In / ja. In dem Text.
112	I: OK. Das wollte ich wissen.
113	A: Ja, ich glaube, also nicht so kompliziert. Also ich machen Notiz von viele Quelle und dann (...) schreibe ich eine Zusammenfassung. Und am Ende kann ich festlegen, dass ich bin auch davon überzeugt. Also ich glaube, mein Schreibprozess ist einfach gesagt, ich habe mein eigene Meinung zum einen bestimmten Thema, aber ich versuche immer Verweise von eine wissenschaftliche Schreiben und ich zitiere sie und ich beweise, dass ich meine Überlegung richtig ist. Vielleicht bekomme ich von dem Quelle andere Formulierung, andere Idee oder andere Perspektive über mein Thema, dann kann auch hin zu schreiben. Sozusagen eine Rekonstruktion.
114	I: Passiert das oft, dass deine Vorstellung oder deine eigene Meinung dann verändert wird durch die Dinge, die du liest oder die Ideen, die da kommen?
115	A: Hm. Ich glaube das passiert auch oft. Aber, ja würde ich mal abweichen, wie kann ich besser / am besten in meine Arbeit anpassen. Weil ich glaube, mein eigene Meinung ist auch sehr wichtig, weil das ist meine eigenes Gedanken. Und wenn jemanden etwas Widersprüchlich gesagt hatte, dann würde ich mal schauen, ob ich das zitieren, beziehen (...) kann oder ich mach das auch einfach. Das ist interessant, aber das ist nicht meine eigene Gedanken, dann würde ich vielleicht nicht in meine Arbeit verwenden.
116	I: OK. Gut. Verstehe ich das jetzt richtig, dass du / Wenn du sagst, du schreibst eine Zusammenfassung, dann sprichst du schon von / zum Beispiel, du schreibst das Theoriekapitel. Du hast was gelesen, du schreibst, setzt dich dann hin und schreibst im Theoriekapitel direkt diese Zusammenfassung?
117	A: Genau.
118	I: OK. Gut. (lacht)
119	A: Ja. Zum Beispiel bei Analyse. (...) Also redet/ Ich glaube Theorie so und bei Analyse ist die meiste meine eigene Wahrnehmung zum Text, meinen eigenen Zugang zum Text. Ich bin sehr subjektiv und das ist sozusagen ein eigene Interpretation. Deswegen brauche ich auch nicht so viele Bezug oder viele Beweis. Deswegen kann ich etwas frei schreiben. Also, was ich finde. Ich glaube das ist subjektiv, relativ.
120	I: OK. Es ist deine Analyse, ja. Deine Interpretation.

121	A: Genau. Aber du musst dein Ziel nicht verloren, was du also in der Interpretation am Ende zeigt. Die Lese/ also das was, das sozusagen diese Potential von interkultureller Kompetenz. Das Ziel. Da musst du dein Ziel verfolgt in deiner Interpretation sozusagen.
122	I: Das heißt, bevor du diese Interpretation schreibst, hast du ein Ziel?
123	A: Genau. Da muss ich sehr gezielt schreiben, damit die Leser (...) nachvollziehen kann, was du am Ende zeigt / zeigst. Ja.
124	I: OK. (lacht) (...) Gut. Fallen dir noch irgendwelche Techniken oder Strategien ein, die du dafür verwendest, dass du Ideen findest, oder /
125	A: Hm. Ich glaube vielleicht bei dieser Literatur. "Lese das mehrmals." Also mehrmals Lesen, wenn du ein Literaturauszug analysiert. Dann bekommst du bei jedes Mal neue Idee. Aber ich weiß nicht bei anderen Thema auch diese Strategie passt. Aber ich glaube bei Literaturwissenschaften, ist so, dass man die analysierte Texte mehrmals lesen soll, weil du immer neue Anregung bekommst. Also das ist sozusagen eine Strategie für solche Arbeit.
126	I: OK. Danke. (lacht). So jetzt habe ich noch eine Frage. Und zwar würde ich gerne wissen, ob sich deine Strategien oder die Art und Weise, wie du schreibst verändert hat.
127	A: Ich glaube nicht, dass ich meine Strategie verändert (...) möchte. Aber ich glaube, ich werde im Lauf des Schreibens immer neue Strategie hinzufügen. Weil MIR fehlt auch manchmal Strategie zum Schreiben. Deswegen vielleicht entwickle ich auch neue Strategien im Laufe des Schreibens. Deswegen kann ich noch einmal meine Strategie reich machen. Reichlich machen. Deswegen. Aber ich würde das nicht ändern.
128	I: Du bist zufrieden mit deiner Art zu schreiben?
129	A: Ja, bis jetzt. Bis jetzt, glaube ich auch. Glaube ich, ist das OK. Aber ich glaube, ich muss auch von anderen lernen. (...) Wer sehr gut schreiben kann. Dann kann ich vielleicht noch am den Experten anwenden und Fragen, ob sie neue Strategien für mich habe, aber ich glaube das jetzt nicht ändern.
130	I: Und hast du früher etwas anders gemacht?
131	A: Ja, ich glaube bei der ersten Seminararbeit habe ich nicht so klare Ziel bei Lesen, deswegen habe ich viele Lektür gelesen und habe nichts bekommen. Aber ich habe auch Notiz gemacht. Auch nicht Redemittel gemacht. Dann war alles schon vorbei nach Lesen. Deswegen finde ich, das ist nicht so effizientes Umgang mit den Quellen. Und dann habe ich langsam diese (...) immer bei Lesen Notiz machen, diese Strategien entdeckt. Und dann funktioniert bei mir gut. Und außerdem finde ich auch einen gute Strategien, dass man nebenbei Schreiben diese wissenschaftliche Redemittel dabei haben. Dann kann ich immer eine sozusagen / brauche ich manche diese Satzstruktur schon vorhaben. Dann brauche ich vielleicht mehr auf das Inhaltliche konzentrieren.
132	I: Und jetzt habe ich eine Frage vergessen, die ich jetzt noch stellen wollte. (...) OK. Schade naja. Also beim Lesen hast du / Das ist neu quasi, dass du / oder früher hast du keine Notizen gemacht? Genau, das hast du gesagt.
133	A: Ich habe vorher keine. Und auch zum Beispiel habe ich schon erwähnt, dass du bestimmte Zielsetzung zum Lesetexte setzen? Von allem schon von Beginn schon setzen kann? Das habe ich auch bei Anfang an nicht gemerkt. Aber ich bin jetzt klar, dass ich muss genauer die Textstelle lese, was ich interessiere. Sonst kannst du / kann ich nichts

	lesen. Deswegen finde ich auch diese Strategie für effizient. Sozusagen sehr selektives Lesen.
134	I: Und beim Schreiben selbst, hat sich da /Hast du da früher etwas anders gemacht?
135	A: Nein. Ich glaube, ich habe immer so gemacht. Bei Schreiben habe ich nicht so viel Strategie. Ja, ich schreibe einfach. Aber ich glaube, ein einzige Strategie ist Korrekturlesen. Ist auch sehr wichtig.
136	I: Also Korrekturlesen. Selbst oder von jemand anderem?
137	A: Von anderem. Aber normalerweise korrigiere ich auch selbst. Also ich auch bei Korrektur manche zum Beispiel kann ich auch meine eigene Fehler korrigieren. Aber ich glaube, für diese sprachliche Stil oder so Formulierung oder bessere Wortschatz, dann brauch man auch vom Muttersprachler Korrekturlesen. Das ist so andere Stufe. Die erste Schritt ist, dass du selbst korrigiere, damit du diese Grammatik, einfach Grammatikfehler oder diese Genus und das alles kannst du selbst überprüfen, aber für diese Stil oder die allgemein sprachliche Gefühl, die du nicht vorhaben hast, kannst du an eine Muttersprache anwenden. Ja, aber dann müssen du auf jeden Fall selbst schon korrigieren, sonst kannst du auch nicht lernen.
138	I: Also Korrigieren ist für dich auch eine Lern / ein Lernschritt eigentlich.
139	A: Ja, eine Selbstverbesserungsprozess.
140	I: Gut. Danke. Dann kommt noch einen kleine Frage. Da hab ich auch ein Diagramm. (...) Eine Darstellung, die ich dir zeigen möchte. Und zwar. Von Thorsten Pohl. Er hat sich sehr mit dem wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden beschäftigt und er hat gesagt, es gibt in wissenschaftlichen Texten drei Dimensionen. Es gibt die Gegenstandsdimension, die Diskursdimension und die Argumentationsdimension. Das bedeutet, jeder wissenschaftliche Text hat immer einen Gegenstand, zum Beispiel wie bei dir das interkulturelle Lernen, ja, mit interkulturellen Texten. Dann ist es notwendig im wissenschaftlichen Text, dass man auch den Diskurs, den wissenschaftlichen Diskurs wiedergibt und darstellt. Den wissenschaftlichen Diskurs zu diesem Thema. Und in einem guten wissenschaftlichen Text wird dann auch eine eigene Perspektive eingebracht und eine Argumentation entwickelt. Und er beschreibt auch, dass Studierende eben diese quasi / dass das auch Stufen sind, die Studierende nacheinander erwerben. Also, dass man zuerst sich quasi einfach auf den Gegenstand konzentriert, dann beginnt man damit, dass man den Diskurs darstellt, auch verschiedene Autoren zitiert, verschiedene Meinungen darstellt, und als letzten Schritt fügt man auch eine eigene Argumentation ein. Man hat auch wirklich eine eigene Meinung, eine Position und handelt die auch mit dem Diskurs am Gegenstand ab. Ja?
141	Und meine Frage ist, wenn du dich jetzt selbst einschätzen würdest, ja? Wie du das in dieser Arbeit gemacht hast. Wo würdest du dich da befinden? In welcher Stufe sozusagen, in welcher Entwicklungsphase? Wie würdest du das bei dir selbst einschätzen, in dieser Arbeit?
142	A: Hm. Ich glaube, die drei verschiedene Stufe befinden sich auf mein Schreibprozess. Zum Beispiel Gegenstandsdimension, dann passiert in meiner Frage, in meine Themafestlegung. Und zum Beispiel, was ich schreibe viel, das ist Gegenstandsdimension und da habe ich auch z. B. einige Begriffserklärung über diese Gegenstand. Aber Diskursdimension, ich glaube, das passiert bei (...) zum Beispiel, du liest verschiedene Autoren von verschiedenen Quellen dann machen / machst du

eigene Notiz. Und dann hast du auch in diese Prozess so eigene Auseinandersetzung mit diese Quellen. Und Argumentationsdimension glaube ich, dass du also verschiedenen Quelle beziehen, dann am Ende hast du eine eigene Vorstellung über das Thema.

143 I: OK. Du hast jetzt beschrieben, wie das im Prozess funktioniert, oder?

144 A: Wie das bei mir funktioniert.

145 I: Ja, OK. Weil die Frage ist jetzt eigentlich, wie wird das / kommt das / wird das in der Arbeit dargestellt? Ja? Hast du / Einen Gegenstand gibt es immer, weil jede Arbeit hat ein Thema. Und hast du in deiner Arbeit auch verschiedenen Autoren genannt, die über diesen Gegenstand sprechen?

146 A: Ja, ich glaube ich habe die beide. Die drei, drei habe ich. Aber vielleicht bei diese (zeigt auf Argumentationesdimension) habe ich wenig. Also ich konzentriere mich immer auf diese erste und zweit Stufe. Aber bei diese vielleicht habe ich weniger selbst Argumentationsdimension. Aber ich glaube, das gibt es auch in meiner Arbeit. Aber vielleicht, das ist nicht ein Schwerpunkt, ein größer Anteil von meiner Arbeit, aber genau.

147 I: OK.

148 A: Argumentationsdimension. Ja.

149 I: Gut. Danke. Dann danke vielmals für das Interview. Das war jetzt sehr lange und sehr ausführlich und sehr interessant, wirklich.

Interview Transkript B

1	I: Gut. Also danke, dass du mir ein Interview gibst. (lacht)
2	B: Gerne.
3	I: Gut. Zuerst würde ich gerne von dir erfahren, welche Arbeit / was für eine Arbeit das ist, die du geschrieben hast. Kannst du mir das beschreiben bitte?
4	B: Abschlussarbeit hab ich geschrieben. In meinem damaligen Studium.
5	I: OK. Können wir das noch einmal klären? Wir sprechen jetzt (...)
6	//über also die Arbeit, die wir//
7	B: //wir sprechen über// also sprechen wir über die Arbeit jetzt, die wir (...) in [Studienrichtung]. Was ich in (unv.) gemacht oder alles?
8	I: Nein, nur eine Arbeit. Die du zuletzt geschrieben hast.
9	//beziehungsweise wir, ich glaube wir haben uns entschieden für diese Arbeit vom / Genau. Mhm (bejahend)//
10	B: //OK. Von (unv.) diesen Prozess. OK. Über diese Arbeit, ja? OK. Gut// Und dann?
11	I: Genau. Könntest du jetzt kurz sagen, welches / was war das Thema? Für welches Fach war das? Welche Art von Arbeit war das?
12	B: Das war von dem Seminar [Seminartitel].
13	I: OK.
14	B: Ja, das war Namen von dem Seminar. Und dann das Thema. [Titel der Seminararbeit].
15	I: OK. Und welche Vorgaben gab es? Was musstest du in dieser Arbeit machen?
16	B: Was musste ich in dieser Arbeit machen? (...) Warum ist alles weiß jetzt? (Spricht über den Download ihrer Seminararbeit am Smartphone)
17	I: Ist wahrscheinlich zu langsam, oder? Wahrscheinlich muss es erst laden.
18	B: Aber vorne, das Deckblatt ist da. (... A beschäftigt sich mit ihrem Smartphone. Blättert ihren Text durch) OK. Was war die Frage?
19	I: Die Frage war: Welche Vorgaben gab es? Was musstest du in dieser Arbeit leisten? Was war die Aufgabe?
20	B: Über [Titel der Seminararbeit] schreiben musste ich: [Titel der Seminararbeit]. Ich habe geschrieben über [Titel der Seminararbeit].
21	I: [Titel der Seminararbeit], hast du gesagt?
22	//Also das (unv.). Mhm (bejahend).//
23	B: Ja. //Diese Satzstell/ Satz(unv.)// Diese temporal, kausal, modal, lokal.
24	I: OK. Und musstest du dafür Literatur verwenden? War es eine theoretische Arbeit oder einen praktische Arbeit?

25	B: Ja. (Unv.) beide, ja. Es war eigentlich eine Verknüpfung mit ein (...) Miniprobe sozusagen. Unterrichtsprobe. Und von einem Trailerfilm musste man didaktisieren. Und dann habe ich geschrieben meine Gedanken über (...) diese [Thema der Seminararbeit] plus diese Trailerfilm, das kurze Film. Ob das gut oder nicht gut. Ob das Vorteile oder Nachteile. Und was sind da die Theorien? Und über Filmdidaktik. Und DaF/DaZ-Didaktik und Filmdidaktik: Was ist da die Verwendung? Sowas. Und ob das wirklich so ja eigentlich / ja eigentlich wollte ich am Anfang nur, wie könnte man effektiv Grammatik vermitteln. Das wäre interessant ein Film oder sowas. (unv.) das ist immer interessant Film oder sowas Theater (lacht). Solche Sachen für die Schüler. Ja. Lebendig zu machen die Klasse. Tja, das war es dann eigentlich.
26	I: OK. Gut und musstest du ein Thema selbst festlegen oder inwiefern war das Thema schon festgelegt? Oder was hast du selbst /
27	B: Also, das war ja Seminarthema. Das bedeutet, muss man ein bisschen darüber nachdenken, überlegen über [Thema der Seminararbeit]. Oder Implementierung im DaF/DaZ-Unterricht. Irgendwas über [Thema der Seminararbeit].
28	I: OK.
29	B: Dann, ja eigentlich am Anfang. Ich habe (unv.) vergessen. Hab ich nur allgemein grob. Ja, jetzt habe / ich erinnere mich jetzt schon. Am Anfang habe ich grob über [Thema der Seminararbeit] durch kurzen Film in DaF/DaZ-Unterricht. Und dann ja. Mein Betreuer war nicht zufrieden und dann hat gesagt das war unklar oder sowas, ja. Ich muss das verbessern, überarbeiten. Und habe ich dann (...) überlegt, dass mehr Fokus mit [Thema der Seminararbeit] TeKaMoLo. Damit das wirklich noch mehr Fokus haben und klare Linien haben. Weil [Thema der Seminararbeit] plus Film ja. Grammatik im Deutschunterricht, es gibt viele Grammatikseiten. Nun ja. So ist das.
30	I: OK. Gut. Dann würde ich gern - du hast es ja jetzt schon angesprochen, ja - zur zweiten Frage übergehen und zwar möchte ich gern wissen, wie du / wie der ganze Prozess abgelaufen ist, in dem du diese Arbeit geschrieben hast. Von Anfang an, ja? Von / ja, von Anfang an. Ich meine jetzt nicht, wann du zum Schreiben begonnen hast, sondern auch ab dem Moment, wo du wusstest, welches Thema oder was du machen musst, ja, bis zur Abgabe. Kannst du mir das vielleicht beschreiben bitte? Was hast du GEMACHT, ja? Wie ist der Prozess vor sich gegangen?
31	B: Also der Prozess war eigentlich ein (unv.)prozess. Am Anfang mussten wir in einer Gruppe eigentlich in diesem Seminar unterrichten. So ein, wie sagt man, Microteaching machen. Und dann wir hatten jeder von uns hat gegenseitig per E-Mail gesagt, welche Grammatikthemen wollten wir. Wir waren zu viert oder zu fünft. Und jeder hat gesagt, machen wir vielleicht diese Thema oder diese oder das oder sowas. Und dann / ja TeKaMoLo haben wir genommen und dann welche TeKaMoLo sowas. Und dann wir haben Übungen gesucht in verschiedene Bücher, Lehrwerke und Internet. Und dann habe ich einige Übungen gefunden und das passt sehr gut. Und dann wir dachten, dass ja das ist ja von einem Film diese Übungen. Weil da steht in diese Übungen Namen von einige von Figuren von diese Film. Und dann haben wir, warum spielen wir nicht diese Film im Microteaching? Ja, und dann haben das gespielt und alle waren zufrieden und sehr froh. Und dann zum Schluss diese Seminar mussten wir diese Seminararbeit abgeben. Und ich habe mich auch sehr gefreut mit diese Sache (...), weil das war meine Übungs idee von diese TeKaMoLo mit diese Film und alle Gruppe / alle diese Gruppenmitglied haben das genommen. Und dann habe ich gedacht, mir gefällt das wirklich diese Film über kurzen Film zu schreiben. (...) [Thema der Seminararbeit] durchs Trailer oder kurze Film.
32	I: Das war dann das Thema von deiner /

33	B: Ja, am Anfang. Das habe ich am Anfang mit der (unv.) so geschrieben. Und das war aber nicht so gut einpassen mit dem Inhaltsverzeichnis. Dann habe ich das aber schon besprochen mit dem Berater (lacht) und dann auch mit einer Studienassistentin, ja die Frau [Name]. Und ich habe dann auch (unv.) vielleicht besser, wenn ich so ein Fokus machen. Damit es so eine klare Linien bei dem Schreiben haben. Und dann ja, dann habe ich mein Inhaltsverzeichnis geändert und dann mein Titel auch mit [Titel der Arbeit]. Ja? Ja, so ist das. (...) Und dann?
34	I: Und dann? Ja, was hast du dann noch gemacht?
35	B: Und dann, dann habe ich geschrieben (lacht).
36	I: (lacht). Ja, OK.
37	B: Und / so weiter ich erzähle einfach so? (lacht).
38	I: Ja, wie es passiert ist. Bis zum Ende. (lacht) Was du gemacht hast.
39	B: Ja, dann habe ich dann die Begriffe gesucht. Am Anfang habe ich diese Begriffe [Thema der Seminararbeit] im DaF-Unterricht, weil mein Berater [Name] / Am Anfang habe ich [Thema der Seminararbeit] im Deutschunterricht geschrieben. Deswegen das war [Thema der Seminararbeit] ohne TeKaMoLo und ohne DaF-Unterricht. Einfach [Thema der Seminararbeit] im DEUTSCHunterricht. "Das ist mir unklar. Weil wir haben hier so zum Beispiel Grenze zwischen DaF- und DaZ-Unterricht und Sie müssen das klären in Ihrer Seminararbeit, was ist der Unterschied. Sie können nicht schreiben einfach [Thema der Seminararbeit] im DEUTSCHunterricht. Aber entweder im DaZ-Unterricht oder / im DaF- oder im DaZ-Unterricht." Dann habe ich mich entschieden für DaF-Unterricht. Dann habe ich gesucht, was ist das da der Begriff " [Thema der Seminararbeit] im DaF-Unterricht". Ja. Den Unterschied mit DaZ-Unterricht. Ja. Und dann habe ich auch gesucht diese Begriffe Grammatik TeKaMoLo. (...) Wie ist das? Die Grammatik TeKaMoLo. Und dann habe ich gesucht dann Begriff von [Thema der Seminararbeit] und Film.
40	I: OK.
41	B: Und. Ja. Dann habe ich alles auseinandergesetzt (lacht). Ja, dann schreibe ich / Ich habe einige Literatur ausgeborgt von Bibliothek. Sammelbände und vom Internet auch viel. Und dann habe ich auch so zwei Beispiele auch gestellt von Video Youtube. Für / Als Vergleichung für diese Grammatik TeKaMoLo. Von (...) DaF-Unterricht in arabischer Sprache und DaF-Unterricht in Englischer Sprache.
42	I: OK. Was für Videos waren das? Kannst du das / Das verstehe ich jetzt nicht ganz.
43	B: Das war ein Youtubevideo. Das war ein DaF-Unterricht in andere ausländische. Und (...) das war / eine ist / zum Beispiel ich habe schon (unv. in meinem Fall) Erfahrung mit diese Microteaching mit DaF-Unterricht in WIEN, in deutschsprachigen Raum. Dann habe ich dann gestellt noch zwei Beispiele von [Thema der Seminararbeit] TeKaMoLo, wenn du Grammatik TeKaMoLo in arabische Länder und englische Länder unterrichten, ja? Weil sie haben andere Satzaufbau. Weil TeKaMoLo ist ja Satzaufbau. Und Arabisch und Englisch haben andere Satzaufbau. Zum Beispiel Deutsch muss man blablabla und am Ende Verb oder sowas. Oder auch anders, wenn man so 'warum', 'wieso' oder sowas. Das ist anders. Und dann das ist auf Englisch und dann auf Deutsch. Und da siehst dann diese zwei / ich habe das verknüpfen mit Youtubeadresse, man kann schauen diese zwei Beispiele von Anfang bis Ende, wie haben sie auf Arabisch-Deutsch TeKaMoLo unterrichten und wie man englische (unv.). Und dann ja. Und dann habe ich geschrieben Vorteile und Nachteile

44	I: Von? Vorteile /
45	B: Von filmische Material in / im DaF-Unterricht. Also als Deutschlehrerin ist das gut oder nicht gut. Was ist der Vorteil, wenn du Film benutzt in deine Unterricht oder ob das Nachteil ist.
46	I: OK. Und wie ist es dann weitergegangen?
47	B: Und (...) sonst habe ich dann alle Theorien auseinandergesetzt. Über Filmdidaktik, DaF-Didaktik und mit den Kompetenzen / welche Kompetenzen (...) (unv. wird man fördern) durch diese Einsatz von Film im DaF-Unterricht. Zum Beispiel Medienkompetenz, Filmkompetenz, also für der Lehrer selbst, ja. Welche Kompetenz haben auch so (unv.). Für die Schüler auch. Und ja auch Nachteile. Zum Beispiel (...) ja, was ist ein der Nachteil, zum Beispiel Zeitaufwand. Nicht alles können wirklich diese Einsatz von Film verwenden. Nicht jede Plätze oder jeder Platz oder jeder Möglichkeit, zum Beispiel mit elektronische Sachen. Zum Beispiel wenn man auf dem Dorf unterrichten. Ich weiß es nicht.
48	I: Ja. Ich weiß, was du meinst.
49	B: Ja. Zeitaufwand vielleicht. Bei diesem Deutschkurs nur 30 Minuten oder 40 Minuten Zeit und dann muss man noch irgendwas von dem Lehrwerk lernen oder was, aber ja. Gibt es keine Möglichkeit einfach.
50	I: OK. Gut. Ich möchte dich gern bitten / Du erzählst mir jetzt so viel vom Inhalt der Arbeit, aber kannst du mir mehr erzählen, was du eigentlich GEMACHT hast, ja, damit diese Arbeit entstanden ist. Welche Strategien du eingesetzt hast, welche Techniken, wie du vorgegangen bist beim / im Prozess, ja? Weniger den Fokus legen auf den Inhalt, ja? Nicht WAS du geschrieben hast, sondern WIE du das gemacht hast, ja? Wie du dann dazu gekommen bist, dass du diesen Text dann auch / dass dir der gelungen ist.
51	//Ja, wie du das//
52	B: //OK. (unv.)// Ja. Die Bücher, die Texte, die Quellen einsammeln und dann (...) ich wei / so versuchen, das formulieren mit meinem Inhaltsverzeichnis und dann. Dann habe ich dann verbessert und dann (...) bin ich gekommen zu Sprechstunde von meinem Berater, dann ich bin auch gekommen zu Sprechstunde von Studienassistentin. Und dann sie haben mir einige Vorschläge gegeben. Dann habe ich wieder überarbeitet. Dann ich bin wieder gekommen zu ihnen. Ja. (...) Wir haben einige Sachen geändert oder gelöst, ausformuliert. Und (...) ja. Sonst habe ich sehr viel zitiert eigentlich von Sammelbände. Von der Werke von [Name] und [Name]. Sie haben glaube ich zwei oder - ich weiß nicht mehr - zwei oder drei Sammelbände. Drinnen gibt es einige Autoren, Autorinnen. Mit verschiedenen Themen von Film. Sie haben viel /Das habe ich viel gelesen. Dann habe ich genommen, was wichtig ist für meine Seminararbeit. Diese Filmeinsatz. (...) Zum Beispiel habe ich auch erwähnt über / Das war ein Kapitel in dem Sammelband über selbstproduzierte Film. Dann ja, das habe ich gedacht, OK ja, (unv.) selbstproduzierte Film, das klingt interessant für Schüler. Und das war auch eine Forschung, bei diese Sammelband, hat gezeigt in eine Schule, das hat schon einmal eine Probe gemacht über diese selbstproduzierte Film für Unterricht auch Deutschunterricht. Ja. Sowas. Und das hat / haben die Kinder Spaß gemacht. Die Schüler mein ich.
53	I: OK.
54	B: Ja, weil jetzt ist in diese Zeit (...) man kann sehr einfach selbst produzierte Filme machen. Oder mit die neue Smartphones oder so. Das ist sehr leicht. Und ich denke, diese selbstproduzierte Film auch / man kann auch für viele Unterrichtsstunden auch verwenden. Wie zum Beispiel authentische Hörtexte oder authentische Lesetexte. Aber

	man kann das so wie authentische Sache, z. B. wenn der Lehrer möchte sowas zeigen, z. B. du fliegst dann später nach [Land], aber du wolltest sagen, in [Land] isst man Sachertorte, aber du weißt das nicht. Und dann ist (unv.). Das kannst du auch eine Video machen mit dem Handy und dann sagen, ja das ist die Sachertorte.
55	//(unv.) das machen mit dem Handy//
56	I: //(lacht)//
57	B: Und du hast uns auf Videos gezeigt in deinem Unterricht. So wie ein selbstproduzierte Film.
58	I: OK.
59	B: Und man kann das auch viele überarbeiten mit / dann kann man das überlegen, welche Grammatik willst du das machen. Aber das war ja Landeskunde zum Beispiel.
60	I: Das war jetzt Landeskunde. OK. Aber können wir noch einmal zurückkommen zum SchreibPROZESS? (lacht).
61	B: (lacht) Entschuldigung. (lacht) Ja.
62	I: Ich habe auch noch ein paar Punkte.
63	//Ja, dann frage ich dich einmal genauer. Also//
64	B: //OK. (unv.) Fragen. Ja. Frag nur.//
65	I: Eigentlich hast du das ja schon erzählt, aber trotzdem frage ich noch einmal, wie bist du vorgegangen, was hast du gemacht, damit du ein Thema findest?
66	B: Ja, habe ich schon erzählt. Ja.
67	I: Ja.
68	B: Eigentlich im Internet recherchieren. Und dann. Ja im Internet suchen. (lacht).
69	I: OK. Und im Seminar
70	//gemeinsam ist das schon entstanden das Thema.// Genau.
71	B: //Ja. Ja.// (unv.) im Internet oder in Bücher oder in Sammelband. Also ja. Aber schon, denn der Fokus ist ja [Thema der Seminararbeit] schon.
72	I: Aber das heißt, beim Recherchieren, beim Lesen / also oder beziehungsweise beim Thema Finden hast du auch schon gelesen? Bei der Themensuche hast du auch /
73	B: Bei dem Themensuchen habe ich / am Anfang hatte ich nur wenig Bücher. Ich hatte fast gar nicht (unv.). Deswegen dann / oder ich hatte am Anfang sehr viele alte Quellen verwenden. Das ist mehr 1980 oder 1971 oder sowas, ja. (lacht). Und mein Berater hat gesagt, sie / er konnte das nicht akzeptieren, die mehr als 1999 oder sowas. Mehr als 2000. AB. Neue.
74	I: Neuere.
75	B: Ja. Neuere Literatur(...)Quellenverzeichnis. Ich hatte früher sehr viele altmodische so Filmeinsatzquellen. Das habe ich alles (unv. gelesen). Weil ich habe gedacht, das ist das war alles noch relevant für mein Schrift, habe ich so gedacht und vielleicht nur ein bisschen verändert werden. Aber dann habe ich nachdem ich neuere Literaturquellen

	verwendet habe, habe ich gedacht. Vielleicht das war ja ein bisschen anders ja.
76	I: Die neueren Quellen?
77	B: Ja. Das ist mehr so jetzt moderne Zeit oder sowas.
78	I: OK. Gut und was hast du bei der Recherche gemacht? Wie bist du da vorgegangen? Was hast du da gemacht, damit du die Texte findest, die du brauchst?
79	B: Wie meinst du?
80	I: Du hast das zum Teil schon gesagt. Du hast im Internet gesucht, oder? Wie hast du recherchiert? Wie hast du Texte gefunden für die Arbeit, die du gebraucht hast? Texte, die du gebraucht hast?
81	B: Wie habe ich?
82	I: Ja, wie hast du die richtigen Texte gefunden?
83	B: Wie habe ich die richtige Texte gefunden? Also meinst du (unv). Ich habe verschiedene Quellen verwenden.
84	I: Genau, aber WIE hast du diese Quellen gefunden? Was hast du gemacht, damit du diese Quellen findest?
85	B: Ach so. Ja. Ich habe das in Uni verschiedenen Bibliothek recherchiert. Gesammelt.
86	I: Also in Bibliotheken. Gut. Dann möchte ich gern wissen, hast du die Arbeit, bevor du geschrieben hast, hast du das irgendwie geplant? Beziehungsweise, WIE hast du die Arbeit geplant, wenn das der Fall ist? Also bevor du zu schreiben begonnen hast.
87	B: Ich habe nicht geplant eigentlich. (lacht) Das ist einfach so passiert, ja. So Schritt für Schritt passiert wie ich gesagt. Das habe ich schon erzählt vorher. Das am Anfang das war [Thema der Seminararbeit], weil das ist ja Thema unsere Seminar, und dann [Thema der Seminararbeit] in Deutschunterricht. Und dann habe ich gedacht [Thema der Seminararbeit] TeKaMoLo. (...) Im DAF-UNTERRICHT. Weil das funktioniert nicht sagt dann Deutschunterricht entweder DaF- oder DaZ-Bereich diese Forschung. Und dann wir haben einige Artikel gefunden im Internet auch in Bibliothek. Und (...) ja. Dann habe ich einfach so einige Quellen von Youtube-Videos hinzugefügt für diese Vergleiche mit TeKaMoLo_Unterricht in arabischen Ländern und englischsprachige Länder. Ja. Sowas.
88	I: OK. Aber du hast vorher erwähnt, irgendetwas mit einer Gliederung oder Inhaltsverzeichnis.
89	B: Ja? Ja, das habe ich dann überarbeiten. Und das habe ich auch einige (...) Vorschläge genommen von meinem Berater und von meiner / einer Studienassistentin.
90	I: Und hast du diese Gliederung / Wann hast du diese Gliederung geschrieben? Oder das Inhaltsverzeichnis?
91	B: Wann habe ich Inhaltsverzeichnis geschrieben?
92	I: Ja.
93	B: Ja, eigentlich habe ich am Anfang / habe ich Inhaltsverzeichnis geschrieben. Aber das war irgendwie komisch so /
94	I: Was meinst du am Anfang? Also bevor du den Text geschrieben hast oder / oder erst

95	B: Ja. Ich habe das angefangen mit Inhaltsverzeichnis. Normalerweise beim Schreib(unv.) ich habe angefangen immer die Inhaltsverzeichnis zu schreiben. Und dann weiß ich welche Linien und welche soll ich dann den Inhalt noch weiter vertiefen. Ja. Normalerweise ist das so. Ich weiß nicht, wie sind mit den anderen, aber ich schreibe immer so (unv.). Inhaltsverzeichnis und danach Quellenverzeichnis.
96	I: Und danach?
97	B: Und danach die Inhalt, meine ich.
98	I: OK. Aha. Das ist ja eigentlich schon eine Art von Planung. Also du hast im Inhaltsverzeichnis weißt du / legst du dann fest, worüber du schreibst, was sind die Teile und dann schreibst du die Arbeit?
99	B: Mhm. (bejahend).
100	I: OK. Gut. Und wie kommst du zu diesem Inhaltsverzeichnis? Hast du irgendwelche Methoden oder Strategien, das du / wie du diese Struktur erstellst?
101	B: Wie meinst du? Wie kann ich zu dieser Struktur erstellen?
102	I: Ja genau. Wenn du das Inhaltsverzeichnis schreibst, wie gehst du da vor? Setzt du dich einfach hin und schreibst das runter? Oder hast du einen Methode oder eine Strategie wie du dieses Inhaltsverzeichnis erstellst, denn dieses Inhaltsverzeichnis ist ja auch einen Struktur für die ganze Arbeit. Wie findest du diese Struktur?
103	B: Ja. Eigentlich dann. Normalerweise schau ich die Struktur, ob das passt mit der Forschungsfrage. Erst mal die Forschungsfrage. Dann was brauch ich, um diese Forschungsfrage zu beantworten und dann schaue ich in Quellen in den Büchern oder Sammelbände, welche Begriffe oder welche Inhalte passt zu diese / meine Inhaltsverzeichnis. Dann schau ich dann welche Titel passt für diese Kapitel und ob ich ein Unterkapitel brauche und dann ja, wenn ich noch Unterkapitel brauchen, dann ob ich noch weiter Unterkapitel / Am Anfang habe ich zum Beispiel viel Unterkapitel gemacht bei einem Kapitel und dann ja, dann hat zum Beispiel Studienassistentin vorgeschlagen, ich sollte nicht so viele diese Unterkapitel machen, sondern das eins und zwei kann ich noch / nur eins machen. Das ist genug, das braucht man nicht so viel.
104	I: OK. Und wenn du sagt, du meinst du hast zu viele Unterkapitel gemacht, war das nur im Inhaltsverzeichnis, in der Gliederung oder auch schon in der fertigen Arbeit, also hast du das auch schon alles geschrieben dann?
105	B: Wie?
106	I: Du hast gesagt du hast am Anfang so viele Unterkapitel gehabt.
107	B: Ja.
108	I: Meinst du, du hast diese Unterkapitel nur in der / im Inhaltsverzeichnis gehabt oder hast du das auch schon fertig geschrieben gehabt? Bevor du zu dieser Studienberatung gegangen bist, also zu der /
109	B: Ich habe am Anfang schon mein Idee, mein Konzept, also meine Unterkapitel. Und dann ja, sie hat es gelesen und sie hat gesagt, das ist eigentlich besser, wenn man das so macht oder wenn diese zwei Unterkapitel eins geworden oder sowas. Oder diese Titel nicht mit diese Titel, sondern wir ändern ein bisschen Ausformulieren, wie ist der Titel von diese Kapitel zum Beispiel. Weil zum Beispiel ich habe irgendwas geschrieben der Inhalt, und vielleicht der Titel passt nicht so gut, dann (unv.) vielleicht der Titel ist besser so so so ist besser für diese Kapitel. Damit das klar ist, das drinnen ist der Inhalt ist so.

Dann das nicht so doppelt gemoppelt, das ich habe schon in Unterkapitel so das geschrieben und dann in diese Kapitel so noch was diese Sätze geschrieben und noch Unterkapitel das noch geschrieben das nicht. So (unv.) so chaotisch, ja. DAS noch mehr so Ordnung bringen. Das nur einmal geschrieben werden diese Sache und dann nur diese. Weil ich habe am Anfang so ja, und dann ich habe das wieder erwähnt in diese Unterkapitel, weil wegen diese Begriff ist (..) so überschneiden. Manchmal die Begriffe (unv.) überschneiden und ich habe wieder geschrieben, was eigentlich in Unterkapitel oben in dem Kapitel schon geschrieben haben oder sowas. Deswegen hat sie (unv.) empfohlen, ja das ist diese so (unv.)

110 I: OK. Gut. Also es war schon die ganze Arbeit, die sie angeschaut hat, nicht nur

111 //Inhaltsverzeichnis.//

112 B: //Ja.//

113 I: OK. Gut und was mich jetzt eigentlich noch interessieren würde. Wie bist du jetzt direkt beim Schreiben vorgegangen? Weil du sagst, du (...) Hast du den Text durchgeschrieben oder hast du kleine Teile geschrieben? Wie bist du da vorgegangen?

114 B: Ja, ein kleine Teil (unv.) weil ich habe es jetzt schon drei Mal überarbeiten müssen. (lacht). Dann habe ich ja von kleines Teil von zwar am Anfang habe ich was geschrieben und dann noch was geschrieben und dann noch weitere Teile und dann noch irgendwas hinzugefügt. Und dann habe ich noch weitere Kapitel. Früher das war nicht diese Kapitel und dann habe ich noch weiteres Kapitel geschrieben. Sowas ja.

115 I: Dann bei der Überarbeitung?

116 B: Ja. (unv.) gedacht, das ist wichtig, dann mache ich diese Unterkapitel sowas, ja. Schritt für Schritt. Also das war so viele Veränderungen, Überarbeitungen.

117 I: OK. Und beim ersten Schreiben? Wie hast du das gemacht? Beim ersten Mal Schreiben? Du hast das Inhaltsverzeichnis gemacht, hast du gesagt. Und dann die Arbeit geschrieben, oder? Ist das richtig?

118 B: Beim ersten Schreiben?

119 I: Ja, beim ersten Schreiben.

120 B: Beim ersten Schreiben habe ich (...) beim erste Schreiben habe ich nur einfach Kapitel mit einige Unterkapitel. Aber ja wie gesagt, das war ja nicht klar die Linien. Und das war doppelt gemoppelt. Manchmal diese Sache habe ich auch in andere Unterkapitel geschrieben, weil das ist / ich habe gedacht, das ist alles über [Thema der Seminararbeit] und das war ja mein Thema. Aber dann habe ich so Vorschlag bekommen /

121 I: Nein. Aber ich meine / hast du dich / also jetzt wirklich beim Schreiben, ja? Du hast das Inhaltsverzeichnis geschrieben und dann hast du dich hingesetzt und hast du dann einfach angefangen die Einleitung zu schreiben und dann Kapitel eins, dann Kapitel zwei, Kapitel drei oder hast du das anders gemacht?

122 B: Eigentlich. Nicht ganz so. OK einen (unv. Anfang) habe ich geschrieben und dann habe ich (...) angefangen zu den Kapitel, was ich schreiben wollte. Also inhaltlich. Also ich habe dann / also das ist der Prozess ja?

123 I: Genau, ja.

124 B: Ich habe dann die Bücher, die Quellen, angeschaut, und dann diese Internetquellen

und dann die Bücherquellen, Sammelbände. Und dann habe ich (unv.) was ich gefunden habe. Zum Beispiel, jemand hat das so gesagt oder sowas, was (unv.) habe. Dann habe ich dann OK. Das passt für Unterkapitel so. Zum Beispiel dann habe ich DAS geschrieben. Das nicht so in der Reihe, das ich sagen ich möchte Kapitel eins, Kapitel zwei, zwei Punkt eins, zwei Punkt zwei, nein. Nicht so. Aber wenn ich denke das ist / weil ich habe da schon der Begriffe und dann der Titel von der Inhaltsverzeichnis und wenn ich irgendetwas lese. Dann ich habe das alles gelesen und / wenn ich dazwischen was finden, was ich brauchen, und dann ich denke, das passt für Kapitel ,zum Beispiel zwei Punkt drei, dann würde ich dann direkt schreiben zwei Punkt drei und habe irgendetwas geschrieben was (unv. fällt) in meinem Kopf. Also (unv.) so ist das. Also nicht in Reihenfolge. Ja. und danach habe ich dann wieder so / also das war nicht von oben nach unten, sondern einfach so von oben dann wieder unten oder wieder nach oben oder wieder nach unten also einfach so (...) wie was ich nach gefunden habe. Und dann habe ich wieder gelesen und dann weiter so den Text (unv.) schreiben und dann so noch einmal schauen und dann suchen wieder in der Quelle. Zu diesem Kapitel soll ich noch was dazuschreiben. Dann habe ich wieder was gefunden. Und dann habe ich dann auch einige Male so überlegt, ah ja, das sollte nicht in diese Kapitel sein. Und weil das passt nicht das ist so wie hupfen von diese Kapitel zu andere Kapitel. Dann habe ich das geändert. Ah ja. Das sollte am Anfang sein habe ich geschrieben. Dann habe ich das schon in Kapitel drei geschrieben zum Beispiel oder sowas. Oder (...)soll ich das diese Sachen schon vorher erwähnt oder sowas. Ja. so ist das. Also das (...) nicht (...) in der Reihenfolge.

125 I: OK. Da hast du jetzt gesagt, du hast auch manchmal wieder den Inhalt in ein anderes Kapitel versetzt?

126 B: Mhm. (bejahend)

127 I: Wie bist du auf diese Idee gekommen. Also was hast du GEMACHT, damit du wieder gesehen hast, OK das passt nicht?

128 B: Ah so. Ja, ich habe das gelesen und dann ich habe gesehen, ja das eigentlich das habe ich schon erwähnt in vorherigen Kapitel zum Beispiel. Warum habe ich hier jetzt wieder geschrieben? Eigentlich diese passen für diese Fokus nur. Das muss ich noch nicht mit diese Sache. Dann habe ich dies Zitat rausgenommen und habe ich dann geändert zu diese andere Kapitel. Damit zusammen gesammelt so zusammen verbunden.

129 I: Damit es zusammenpasst, oder /

130 B: Ja, ja. und dann ja einige Sachen hat auch diese andere Leute und diese Studienassistentin. Ja sie haben gelesen auch einige Kapitel und sie haben gesagt, ja das brauchst dann diese Hintergrund (unv.) ich habe das geschrieben. "(unv.) sie müssen das noch (unv.) zu schreiben. Warum haben sie so geschrieben?" Dann das war (...) ja. Sowas zum Beispiel auch (...) diese Sache passt nicht hier. Das muss man hier zitieren. Sowas. Ja. Einfach so. Oder ja (unv.) Dann habe ich geändert wegen (...) ja das könnte man so nicht so direkt zitieren, weil auf so von ästhetisch aussieht sieht nicht so gut aus, wenn ich so schreiben hier so . Und dann habe ich das geändert. Oder sowas.

131 I: OK. Gut und du hast gesagt / es hat für mich jetzt geklungen, also beim Schreiben, dass du / Liest du und schreibst du gleichzeitig?

132 B: Ja. Ja. Wie ich schon gleichzeitig. Ich lese dann die Bücher oder die Quelle und schreib ich dann direkt was ich so beim Lesen gefunden habe. Deswegen lese ich normalerweise direkt vor / am PC oder am Computer. Also nicht, dass ich selbst lesen und dann selbst irgendwann so schreiben. Also ich lese normalerweise beim Schreiben. Ich les alles. Also wenn ich nicht gefunden habe und ich lese weiter weiter, aber ich

meine der Computer steht vor mir. Also wenn ich irgendetwas plötzlich finde beim Lesen, dann schreibe ich direkt, bevor ich was vergesse. (lacht) Sonst ich vergesse sehr einfach und ja, weißt findet man nicht mehr, oder? (lacht) Dann schreibt man einfach die Seiten, die Seitenzahlen und wo ist das oder sowas und dann die Idee und dann (...) dann schreibe ich auch ja, dann habe ich diese Idee, dann soll ich über dieses schreiben. Und sowas. Ja. Ja. Also ich weiß nicht so wie ist dann ich könnte nicht das trennen, das ich / ich habe das einige Male versucht auch (...) etwas zu lesen, Artikel oder sowas habe ich ausgedruckt. Viele habe ich ausgedruckt. So mit Copycard (lacht). Irgendwie ist nicht so effektiv bei / beim Schreiben für mich. Also das war nur wie Altpapier für mich, weil ich lese das irgendwo in Straßenbahn, in U-Bahn und ist da was und dann ich vergesse das immer. Vielleicht habe ich dann Gedanken gemacht mit dieses Ding und dann, als ich schon vor dem Computer war, dann habe ich es vergessen.

133 I: OK. OK. Und beim Lesen direkt / Na gut, das hast du ja jetzt beantwortet, also du liest den Text und schreibst direkt im Computer in deinem Fließtext, was du brauchen kannst.

134 B: Mhm. (bejahend)

135 I: Und gibt es noch irgendwelche / Wen du liest, wendest du noch irgendwelche anderen Techniken an?

136 B: Wie meinst du? Wenn / Das ist Techniken beim Lesen, oder? Nicht beim Schreiben? (lacht)

137 I: Ja, ja. Trotzdem. Lesen gehört ja sehr / ist ja sehr wichtig beim wissenschaftlichen Schreiben. Deswegen frage ich auch ja.

138 //Das gehört ja eigentlich zusammen//

139 B: //Ja lesen. // Am Anfang habe ich globales Lesen. So wirklich, was wichtig ist. Und dann (...) aber manchmal dann habe ich das wiederholt. Zum Beispiel diese Kapitel in diesem Buch zu lesen, dann habe angefangen Detail zu lesen. Also wirklich jedes Satz, jede Kapitel.

140 I: Dann die wichtigen?

141 B: Mhm. (bejahend)

142 I: OK. Gut. Das klingt für mich als würdest du keine Notizen machen beim Lesen, oder?

143 B: Ich

144 //Wie? //

145 I: //Oder machst du sowas?// Machst du Notizen oder Ähnliches beim Lesen? Oder Exzerpte. Es gibt ja verschiedene Möglichkeiten, wie man so Texte auch bearbeitet vor dem Schreiben.

146 B: Ich ma / meinst du, mach ich mir Notizen oder sowas? Beim Lesen? Ja, das ist mein Notizen. Ich sitze vor dem Computer direkt (lacht)

147 I: Aha. Ja, das habe ich mir schon gedacht. Aber ich wollte jetzt noch einmal nachfragen. Ja.

148 B: Es war nur / Manchmal ich habe das nicht direkt geschrieben, aber ich schreibe (unv.) vor dem Computer schnell. Also, ja ich wollte das schreiben, dann / Das war meine Notizen. Also, eigentlich habe ich normalerweise so geschrieben, geschrieben so (unv.). Dann (unv.) wenn ich das wiederholen, dann weiß OK ja, ich wollte weiterschreiben.

	Das habe ich schon geschrieben, das auf dem Papier. Das war mein Notizen (unv.).
149	I: OK. Gut. Dann meine letzten zwei Punkte sind noch Überarbeiten und Ergänzen. Ja. Da hast du ja eigentlich schon sehr viel gesagt. Also du hast immer wieder überarbeitet, immer wieder den Text mit Hilfe von dem Betreuer und einer Schreibassistentin. Fällt dir dazu noch irgendetwas ein, oder / Was war das Wichtigste da?
150	B: Nein, eigentlich nicht. Also, (unv.) überarbeiten und normalerweise habe ich dann, weil Deutsch nicht meine Muttersprache ist (...) manchmal gebe ich da zu jemanden, habt Deutsch als Muttersprache zum Beispiel, ja. Könnte sein, dass (...) Kollegen oder sowas oder jemanden, die ich schon einige Zeit kenne oder einmal auch so jemanden neben mir im Computerraum auch. (lacht) Zum Beispiel, ich habe irgendeine Idee geschrieben und dann jemand sitzt mir, und dann ich weiß, dass diese Person hat auch geschrieben irgendetwas. Und einmal, das war auch so ein ähnliches Thema, zum Beispiel hat diese Person geschrieben und ich habe das unterbrechen und habe gesagt: "Ja, Sie haben das über diese Sache beschäftigen, ich habe auch mit diese Sache beschäftigen. Kannst du kurz schauen, ob das passt?" Oder sowas. Ja, und diese Person hat das Feedback gegeben auch. (...) Ja, das ist immer unterschiedlich. Ja, mit dieser Überarbeitung. Ja. Aber ich freue mich, ich lerne wieder von der Überarbeitung (unv.)
151	I: Von welcher Überarbeitung,
152	//meinst du?//
153	B: //Von // Überarbeitung von meiner schriftliche Arbeit, dann lerne ich auch noch mehr, wenn ich etwas verbessern musste, oder sowas?
154	I: Also von den Korrekturen, die andere machen?
155	B: Ja, ja, weil sie sagen, eigentlich, man macht das nicht. Also du merkst das einfach so, ah ja das stimmt eigen / Oder ich mache einfach so, normalerweise bei mir, mache ich das so, oder sowas. "Wieso machst du das so?" Dann, ich habe gedacht, ja das vielleicht mein Style beim Schreiben oder sowas, ja? Jeder hat eigene Style, oder sowas. Aber dann habe ich gedacht, OK ja, das ist auch eine schlechte Idee dieser Style oder sowas. Das ist keine schlechtes Input und vielleicht möchte ich das ändern oder sowas.
156	I: Das heißt es geht dann nicht nur um Rechtschreibung, sondern auch um /
157	B: Ja, Idee, Stil, Ideen.
158	I: Also auch Inhaltliches dann, Ideen?
159	B: Ja. Ich habe auch (unv.) in diese Masterarbeitkolloquium einigen Kolleginnen haben auch (...) ich weiß es nicht. Sie haben Erlaubnis, glaub ich, oder das war nur dieser Ausdruck von dem Version, Ausdruckversion, oder sie haben Erlaubnis von ihrer Betreuerin zum Beispiel diese Calibri zum Beispiel Schrift zu verwenden. Ja. Aber ich habe noch nie in meine richtige schriftliche Arbeiten Calibri verwenden. Normalerweise nur Times New Roman, Arial oder Georgia. Ja, sowas. Außer, wenn normale andere schriftliche Arbeit. So wie Portfolio oder irgendetwas. Das konnte irgendetwas verschiedene Style verwenden beim Schreiben.
160	I: Also das hast du mit Style vorher gemeint? Du hast gemeint
161	//die Schriftart?//
162	B: //Nein, nicht so.// Nicht nur Schriftart, sondern so wie man das macht, wie man zitiert, oder wie / verschiedene Sachen, (...) verschiedene Sachen.

163	I: Gut, dann danke für die ausführliche Beschreibung hierzu. Ich habe aber noch Fragen (lacht).
164	B: Ja. Soll ich was sagen über diese (unv. Citavi)?
165	I: Ja, wenn du möchtest, gibt es noch oder / das kannst du eigentlich am Schluss sagen, wenn du möchtest. Da passt das am besten.
166	B: OK.
167	I: Gut. Die nächste Frage. Da geht es darum / also du hast ja auf Deutsch geschrieben, deine Erstsprache ist aber [Erstsprache]. Und ich möchte gern wissen, ob [Erstsprache] irgendwie im Schreibprozess eine Rolle spielt. Ja, ob das irgendwie / ob du die Sprache einsetzt, also ob die irgendwie im Schreibprozess auftaucht.
168	B: Also (...). Meinst du, ob (...) Hintergrund, mein Hintergrund [Erstsprache] hat wirklich ein Einfluss? Beim Schreiben?
169	I: Nein, eigentlich, ob du die Sprache verwendest, ja? Oder ob sie
170	//in irgendeiner Weise / ja//
171	B: //Beim Schreiben? [Erstsprache] beim Schreiben?//
172	I: Ja, im gesamten Prozess. Natürlich hast du die Arbeit ja auf Deutsch
173	//verfasst, ja? Aber es gibt ja einen langen Prozess (unv.)//
174	B: //Ach so! Ah so meinst du, ob ich das wirklich beim // Lesen, dann ich habe das zitiert und ich habe das auf [Erstsprache] auf meinem so Schmierpapier oder sowas,
175	//auf [Erstsprache]//
176	I: //Zum Beispiel//
177	B: auf [Erstsprache] geschrieben oder sowas, das meinst du?
178	I: Zum Beispiel, ja.
179	B: Eigentlich nicht. (...) Nein.
180	I: Also eigentlich verwendest du es nicht. Und warum nicht?
181	B: Ich weiß nicht. Es ist so, wenn ich auf Deutsch schreiben, dann denke ich auf Deutsch und das ist noch schwieriger für mich dann noch einmal zwei Mal. Das ist wie zwei Mal Arbeit für mich. Wenn ich das (...) jetzt, weil die Bücher die Quellen die Literatur sind auch Deutsch. Und wenn ich das Notizen mache noch [Erstsprache], dann habe ich dann Deutsch - [Erstsprache] übersetzt. Und wenn ich dann von meine Notizen [Erstsprache Adj.] Notizen machen (...) wieder ins Deutsch übersetzen also ich meine im Fließtext, dann muss ich das wieder noch einmal, dann zwei Mal übersetzen. [Erstsprache]-Deutsch wieder. Zuerst [Erstsprache], dann Deutsch. Aber wenn ich das direkt auf Deutsch schreiben, oder auf Deutsch denken auf Deutsch alles formulieren, dann (...) Das wird leichter, glaube ich. Ja, ich meine, früher gibt es ja Grammatikfehler oder sowas, ja? Oder, irgendeine (...) Satzbaufehler, aber [Erstsprache] spielt keine Rolle.
182	I: OK. Gut. Ich stelle jetzt trotzdem / also ich frage jetzt ein paar Prozessphasen ab, wo man vielleicht die Muttersprache einsetzen könnte. Ja? Nur falls dir noch etwas einfällt. Also, Lesen. Gelesen hast du nicht in der Erstsprache, das wissen wir schon. Beim / Als Hilfsmittel beim Planen oder Strukturieren oder Ideen / als Hilfsmittel beim Ideen

	Finden, hast du hier die Erstsprache eingesetzt?
183	B: [Erstsprache] nicht, aber vielleicht Englisch. Vielleicht habe ich manchmal so Texte auf Englisch gelesen. In Internet oder sowas. Oder in diese Bibliotheksrecherche. Also Bibliothek Literaturquelle es gibt viele Artikel auf Englisch in Bibliothek. Zum Beispiel es gibt auch ausländische Texte und dann ist es immer auf Englisch. Und (...) das habe ich / das konnte ich als Hilfsmittel verwenden.
184	I: Also Lesen auf Englisch. Aber [Erstsprache] nicht.
185	B: Nein, eigentlich nicht.
186	I: Ja. Und auch nicht als Hilfsmittel fürs
187	//Planen, Strukturieren//
188	B: Nein, eigentlich nicht. Nur bei dieser Arbeit, über diese Arbeit, das wir gesprochen haben. Aber ich habe einmal eine Arbeit geschrieben, dann (...) habe ich so über ein Thema geschrieben. Und dann ich habe zum Beispiel mit meiner Schwester telefoniert und dann (...) ja. "Worüber schreibst du?", hat sie gefragt. Und dann habe ich gesagt über diese und dann ich habe nur kurz gefragt, "Ist das auch Trend in [Herkunftsland]?" Weil ich weiß nicht mehr, ob das wirklich auch ein Thema, sozusagen. Und dann sie hat gesagt, diese Thema, was ich geschrieben, ja das ist auch ein großes Thema. Und ich habe gesagt, "Hast du so Bücher oder Texte gefunden, die du mir schicken kannst über dieses Ding in [Herkunftsland]?" Und dann sie hat mir geschickt, also so / und sie hat das gesagt in [Herkunftsland] / weil ich habe das keine Ahnung mehr / und dann sie hat gesagt in [Herkunftsland] das nennt man so. Hat sie gesagt. Und dann gesagt, dieses Thema, das du gesagt hast, das nennt man so in [Herkunftsland] und dann habe ich auch (unv.) das habe ich nicht gewusst über diese Begriffe oder sowas. Und dann hat sie, ja dann hat sie (...) Mal auch geschickt diese Texte auf [Erstsprache] zum Beispiel wieder. Das könnte auch (unv.) Hilfsmittel sein. Dann habe ich diese Verbundenheit. "Ach so! Diese Begriff ist so!" Und dann habe ich auf [Erstsprache] gelesen zum Beispiel diese Text und habe ich, vielleicht, wenn ich dann einen Text auf Deutsch finden, dann (unv.) angefangen dann andere Keyschlüssel für Google / in Google geändert, weil vielleicht am Anfang habe ich gedacht, vielleicht ist das Schlüsselwort ist DAS auf Deutsch, weißt du? Dann, wenn du das denkst auf [Erstsprache] das ist das Schlüsselwort für diese Themen zu suchen in meinem / für meine Planen dann Schreiben ist nur diese Schlüsselwörter, dann habe ich gedacht, das jetzt DIESE. Weil das ist auf [Erstsprache] DIESE. Weißt du?
189	I: Aha. OK. Das heißt vom [Erstsprache] hast du dann eine Idee bekommen, welche neuen
190	//Schlüsselwörter du //
191	B: //Schlüsselbegriffe / Wörter für //das ich dann im Google finden kann
192	I: //auf Deutsch?//
193	B: //was / wie // sagt man das auf Deutsch. Was ist das Verbindung mit deutsche Wörter oder sowas. Weil ich denke nicht mehr und ich weiß auch nicht diese Begriff zum Beispiel auf [Erstsprache] (unv.). Manchmal man merkt das nicht alles Begriffe suchen (unv.) Hauptbegriffe oder so, FACHbegriffe oder sowas. JA? Wenn du in einem Thema oder in einem Titel oder in irgendeine (unv.). Und es gibt auch noch bestimmte Punkte manchmal. Ja so ist das.
194	I: OK. Aber habe ich das jetzt richtig verstanden? Du hast dann auf Deutsch neue

	deutsche Schlüsselbegriffe verwendet, nachdem du /
195	B: Aber das ist wegen diese Frage 'Hilfsmittel beim Planen [Erstsprache]' habe ich eigentlich bei diesem Seminararbeit nicht, aber bei andere Arbeit früher schon lange Zeit früher. Das habe ich (...) verwenden. Ja. Also ich habe das gefragt, einfach so zu meine Schwester und dann sie hat ein Artikel geschickt und es war interessant für mich diese Artikel für mein Thema mich zu beschäftigen. Und dann habe ich (unv. gedacht), OK jetzt kann ich wieder vielleicht anders suchen in Google mit diese Begriffe. Weil nachdem ich diesen Text gelesen haben auf [Erstsprache], dann weiß ich worüber ist das eigentlich (...) diese noch verknüpft / verknüpfen
196	//ja Thema ja OK.//
197	I: //Mit welchen Themen ist das verknüpft. OK.//
198	B: Der Fokus diese Fokus, dann noch mehr (unv.) entwickelt meine Gedanken. Dann kann ich noch besser Googeling. Dann weiß ich, OK auf [Erstsprache] ist es so und dann auf Deutsch ist es so. Weil vorher vielleicht habe ich auf Deutsch DAS, diese Begriff (unv.). (Unv.) Hilfsmittel, ja. Also beim Planen, oder so. Was soll ich schreiben.
199	// so beim (unv.) beim Recherchieren. Ideen recherchieren. Ja.//
200	I: //Ja. Beim Planen und eigentlich auch beim (unv.) Ideen finden (unv.) Recherchieren//
201	B: Auch gleich. Nicht nur [Erstsprache]. Auch Englisch. Es gibt viele so Artikel auf Englisch, die (...) wirklich so (...) vielleicht Verknüpfen könnte, aber nicht alles so wirklich wichtig. Aber wenn ich / manchmal ist es wirklich sehr interessante Sache und dann (unv.) das ist interessante Sache. Das braucht man bei dieser Aufbau von deiner Arbeit, wenn du wirklich das finden kann. Die Quelle so auf Deutsch. Das wäre gut (lacht). Aber ob man das wirklich finden kann /könnte das ich noch eine Sache.Noch andere Sache. Weil zum Beispiel das könnte man nicht verwenden, wenn ich diese Artikel haben auf [Erstsprache] zum Beispiel. Auf Englisch geht es noch, aber auf [Erstsprache] das könnte ich wirklich nicht verwenden. So beim Zitieren oder sowas. Ja. Das muss ich irgendwie das finden, wenn ich das keine Bücher oder keine für Internetquelle, die ähnliche mit diese Thema, diesem Fokus, wenn (unv.), was ich schreiben wollte. Weil was ich geplant habe, da muss ich ja diesen Text nehmen, ja. Dann muss was anderes Planen. Plan A, dann Plan B (lacht).
202	I: (lacht) OK. Na gut. Also bei dieser Arbeit nicht, aber das war jetzt trotzdem sehr interessant. Also
203	//bei einer anderen Arbeit, also generell kann es schon//
204	B: //Ja. (unv.) das habe ich so // [Erstsprache (Adj.)] Artikel oder englische Artikel so verschiedenen Input bekommen. Als Hilfsmittel.
205	I: OK. Du hast auch gesagt, du denkst nur auf Deutsch. Oder kann das sein, dass du beim Nachdenken über das Thema in der der Erstsprache /
206	B: Nein. Eigentlich nicht. Wenn ich auf Deutsch schreiben, dann denke ich auf Deutsch. Ist schon schwierig für mich jetzt so auf [Erstsprache] zu formulieren. So wissenschaftliche Sprache auf [Erstsprache], wirklich. Ich kann / Ich glaube, jetzt muss ich wirklich überlegen, ich kann das nicht.
207	I: OK. Weil du schon so lange auf Deutsch schreibst?
208	B: Ja. Ich bin schon daran gewohnt einfach. Anfang so auf Deutsch schreiben (unv.). Das

	ist wirklich schwierig für mich auf [Erstsprache] das alles nochmal schreiben. Sogar wenn jemand sagen, OK. Ja, du musst das (...) überarbeiten oder sowas. Also Übersetzen. Das ist auch schwierig.
209	I: Übersetzen ist auch eine eigene Fähigkeit.
210	B: Mhm. (bejahend)
211	I: OK. gut. Und beim Schreiben vom Text, verwendest du die Erstsprache? Nur zur Vollständigkeit.
212	B: Ja.
213	I: Die Erstsprache?
214	B: Beim Schreiben. Nein, weil ich schreibe hier jetzt nur diese wissenschaftliche Sprache auf Deutsch. Das braucht man keine Erstsprache. Also ich brauche nicht meine Erstsprache. Einige Male habe ich so beim Schreiben so englische Zitation verwenden. Auf Deutsch oder sowas. (...) Ja. Aber das war nicht meine Erstsprache, also Englisch. Ja. Es war nur so, das ich habe gedacht, das passt ja. Für diesen Inhalt. Und so Verstärkung von (lacht) Theorien, was ich bekommen habe von meine Frage von meine Forschungsfrage oder sowas.
215	I: Die Zitate meinst du?
216	B: Ja. Die Zitate von irgendjemand, aber englischsprachige Person oder sowas. Oder Literatur oder Artikel. Ja.
217	I: OK. Gut. Dann kommen wir jetzt zur vierten Fragen. Da geht es mir darum, wie das Wissen eigentlich entsteht, in dem ganzen Schreibprozess. Ja. Beim Schreiben, es ist zwar eine äußerliche Tätigkeit, wir müssen etwas aufschreiben, ja? Aber eigentlich entwickeln wir ja beim wissenschaftlichen Schreiben sehr viel Wissen und wir haben Ideen, was wir schreiben müssen. Und müssen eine Inhalt für den Text finden und entwickeln. Fällt dir dazu ein, wie das bei dir eigentlich abläuft? Wie kommst du von den ersten (...) Themenideen eigentlich zum Inhalt, der dann im Text drinnen steckt.
218	B: Also, (...). Ja eigentlich, wie ich vorher gesagt habe. Also ich lese gleichzeitig mit (...) mit diese Sachen. Also ich lese das gleichzeitig mit Schreiben. (...) Schreiben und lesen. Manchmal wenn ich das nicht (...) (unv. gemacht). Das vergesse ich einfach. Vergesse ich einfach, was ich schreiben wollte. Oder was war dieser rote Faden oder sowas. Ich weiß nicht mehr und dann ich muss da sofort schreiben, so (...) ja.
219	I: Und / also du schreibst damit du den roten Faden nicht verlierst, schreibst du gleich weiter. Habe ich das richtig
220	//verstanden?//
221	B: //Ja, beim //Lesen. Die Bücher und Artikel oder sowas. So ausgedruckte Version Bücher oder Internetquellen das (unv.) ich lese normalerweise nicht. Ich schreibe. Also gleichzeitig. Sehr sehr sehr selten, dass ich (...) alleine so lesen und dann OK. Ich lese alles oder sowas. und dann schreibe ich später, nachdem ich alles gelesen habe. Oder so.
222	I: Das machst du eigentlich nicht?
223	B: Nein. Normalerweise, ich lese, aber ich lese vor dem Computer.
224	I: Und fällt dir vielleicht noch etwas ein, wo du besonders viele Ideen hast. Oder Situationen, in denen dir Ideen kommen. Oder wann passiert das?

225	B: Beim Schreiben? Das kann man nicht so sagen (lacht). Eigentlich Ideen beim Schreiben, das könnte immer /
226	I: Also es muss nicht unbedingt beim Schreiben sein. Ja, wenn du am Computer sitzt. Sondern einfach in dieser Phase, in der diese Arbeit entsteht. Gibt es Situationen, wo du plötzlich Ideen hast oder in denen Ideen sich entwickeln.
227	B: (...) (unv.) meine Idee kommt, wenn ich / wenn ich lese, ja? Verschiedene Schriften von verschiedenen Autoren. Dann verschiedene Ideen gekommen und dann ja. Dann eigentlich keine bestimmte Platz entweder im Computerraum (lacht) im [bestimmtes Gebäude 1] (lacht) und nicht in bestimmtes Computerraum im [bestimmtes Gebäude 2] oder Computerraum [bestimmtes Gebäude 3] oder /
228	I: OK. (lacht)
229	B: In meinem Computer (lacht) zuhause. Oder /
230	I: Ja. Ich meinte nicht unbedingt Platz. Aber auch bei welchen Tätigkeiten, oder /
231	B: Naja, ich habe eigentlich / (...) Normalerweise, wenn du sagst, bei welcher Tätigkeit. Ich würde sehr selten ein Idee finden, wenn ich bei einer Tätigkeit. (lacht) Also wenn ich tätig bin. Also wenn ich irgendetwas machen (unv.). Ich denke fast gar nichts. Also solche Seminararbeiten oder sowas. Also, ich dachte (...), ja. Das ist einfach so, wenn ich bei der Arbeit, dann fokussiere ich bei der Arbeit. Ich arbeite (unv.) Das war alles dumm, das habe ich keine Gedanken gemacht. Ich weiß nicht muss ich das abgeben oder sowas. Abgabetermin oder so. Aber keine Ideen bei der Arbeit oder sowas, ja.
232	I: Also bei der Arbeit? Meinst du jetzt deinen Beruf /
233	B: Nein. Ich meine so, zum Beispiel einmal habe ich so einen Babysitting-Job gemacht, und das war eigentlich sehr leicht für mich, weil das war nur ein Baby und ich bin spazieren gegangen. Das war ein schöner Garten, ja (lacht). Schönes Wetter, schöner Garten, eigentlich könnte ich in meinen Rucksack so viele Bücher einpacken. Das Baby schläft zwei Stunden. Ich könnte die Bücher lesen und dann vielleicht bekomme eine Idee. Aber das war eigentlich nicht so bei mir. Ich könnte das nicht machen. Also ich würde das nicht machen. Ich wollte das nicht. Ich habe einfach nur die Sonne genießen. Obwohl dies Baby schläft. Das würde ich / beim Lesen und Schreiben richtig beim Lesen und Schreiben machen, später. Am / vor dem Computer. Also das habe ich no / ich glaube, das habe ich fast niemals, niemals gemacht, dass ich bei der Arbeit oder sowas, darüber nachdenke oder so. Aber (unv.) verschiedenen so Unterrichten oder Kellnerjob oder verschiedenen Dinge. Das habe ich keine Idee bekommen. Vielleicht eines Tages, wenn / Meine Schwester hatte es einmal so eine Idee. Aber das war nicht ich. Oder?
234	I: (lacht). Ja, deine Schwester /
235	B: Ja, sie hatte eine Idee bei der Arbeit. Also sie hat eine Abschlussarbeit geschrieben wegen der Arbeit. Sie hat eine Unterrichtschüler / Schüler /Schülerin. Und sie hat die Arbeit geschrieben wegen diese Unterrichtsschülerin. Also
236	I: Also, Einzelunterricht? Privatunterricht /
237	B: Ja. Privatunterricht bei eine Schülerin. Privatschülerin. Und sie hat die Idee für die Abschlussarbeit. Sie hat das wegen dieser Schüler. Also. Sie hat Interview gemacht. Auch mit dieser Schülerin. Aber bei mir, so weit ich weiß, ich kann mich nicht mehr erinnern. Aja doch, ja stimmt. Ich habe auch einmal eine Forschung gemacht. Ich habe einmal geschrieben bei [Studienrichtung] (...) über (...) was war das? Jetzt habe ich vergessen, was war mein Thema. Aber ich habe auch diese Idee bekommen von meine

Arbeit. Das stimmt. Ich habe das geschrieben über diese Thema, weil ich weiß, dass mein Chefin, also meine damalige Chefin, sie war (...) sehr, so Filmdirektorin, oder sowas. Aber sie hat so / Sie war Filmdirektorin aber sie hat ein Baby. Und dann das habe ich dann über irgendeine Erziehung geschrieben. Sowas. Ja. Das Thema. Beim Schreiben. Ja, das war, die Idee gekommen wegen der Arbeit. Also mein Plan. Und dann habe ich ausgemacht, dann habe ich Interview gemacht oder so. Das stimmt, ja. Das habe ich auch einmal gemacht. Die Idee gekommen wegen der Arbeit. Aber bei dieser Arbeit, jetzt was wir gesprochen haben über [Thema der Seminararbeit] nein.

238 I: OK. Das ist alles beim Lesen und Schreiben. Ja. OK. Gut. Jetzt sind wir bald am Ende. Ja. Die Letzte Frage ist noch - eigentlich die vorletzte, aber die letzte richtige Frage ist: Wie hat sich dein Schreibprozess im Laufe der Zeit verändert? Machst du etwas anders jetzt oder möchtest du vielleicht später bei neuen Arbeiten etwas anders machen? Oder kannst du da einfach eine Veränderung beschreiben. Gibt es eine Veränderung, wie du schreibst? Wie du im Prozess vorgehst?

239 B: Wie meinst du? Wie meinst du eigentlich?

240 I: Bei deinen Schreibstrategien. Du hast jetzt beschrieben, zum Beispiel du liest gleichzeitig und dann schreibst du. Zum Beispiel. wie du recherchierst, Ja? Wie du / du machst eine Gliederung und schreibst das dann nach der Gliederung. Ja. Hast du das früher auch so gemacht? Oder hat sich da etwas verändert? Fällt dir etwas ein? Eine Veränderung, ja?

241 B: Ja. Das war eine Veränderung. Ich habe (...). Ich habe früher eigentlich / am Anfang habe ich immer /oft alleine geschrieben. Also ohne Berater oder sowas. Schreibberater oder das ich dann noch einmal besprochen und dann überarbeiten oder sowas. Ja. Das Verbesserung machen und dann entwickeln mein Schrift. Ja.

242 I: Das hast du früher nicht gemacht?

243 B: Nein. Jetzt habe ich gemacht. Das ich wirklich andere Leute fragen. Ideen fragen oder Input, oder . Was muss ich verbessern? Was fehlt noch? Oder so. Früher habe ich immer irgendwie, habe ich versucht alleine alles zu machen. also. Ja. Und (...) jetzt sonst eigentlich (...) ja dieser Input über diese / ich möchte diese Citavi lernen. (...) Beim / diese Literaturverzeichnis effektiver, schneller zu machen. Dass ich diese Programm Citavi (unv.) wegen dieser Empfehlung von [Name]. (...) Das früher hatte ich ja keine Ahnung oder sowas über diese Sache. Und ich war auch in einige Schulungen in Bibliothek. Wie man den [Name von Bibliothek] (...) verschiedenen Recherchequellen auch schauen könnte. Ich war in zwei Bibliotheksschulungen. Das hat [Name] mir auch empfohlen. Ich habe das besucht. Ich habe dieses Zertifikat bekommen.

244 I: OK. Hast du da neue Recherchetechniken,

245 //die du auch anwendest//

246 B: //Ja.// aber das ist mein Problem jetzt. Ich vergesse sehr schnell (lacht). Ich habe nicht neue Techniken. Also jetzt moderne Zeit, alle die [Name von Universität] auch, auch Unibibliothek sie haben auch moderne Sachen. Sie haben zum Beispiel, wenn man mit Computer in Universitätsbibliothek, dann hat man wirklich Zugang zu verschiedene Literaturquellen. Anders wenn man so einen eigene Computer zuhause ohne diese Quellen. Ja. Und dann sie haben auch so eigene verschiedenen Begriffe, verschiedene so Punkten oder so verschiedene Ressourcen oder sowas, nennt man das. Und ja diese (...) moderne Verknüpfungstechniken beim Recherchieren. Aber ja. Leider. Ich vergesse alles sehr schnell (lacht). Aber das hat sehr, das war sehr interessant eigentlich. Eigentlich ich weiß es schon, man könnte viel machen in Universitätsbibliothek. Und mit

verschiedenen Quellen. Man kann auch in verschiedene Quellen fast in der ganzen Welt reingehen und dann so mit (...) / Ja. Eigentlich haben sie auch (...) interessante, viele interessante Sachen in Bibliothek zu finden. Eigentlich am Anfang, das war wirklich nicht mein Interesse wirklich. Ich bin nicht Bibliothekstyp. Ja. Also ich bestellt nur online. Ich hole die Bücher. Also ja. (...) (unv.) Besonders wenn wir so wissenschaftliche Arbeit schreiben und so. Ja. So ist das. Ja. Ich habe das früher auch gelernt, wie man diese automatische Inhaltsverzeichnis gemacht hat. Dann habe ich vergessen, dann habe ich beim / jetzt beim Schreiben wieder erinnern und dann wieder lernen, dass ich das wirklich (...) noch einmal das richtig automatisch das aktualisieren können. Weil das habe ich früher gemacht, dann einige Zeit, habe ich das nicht gemacht, ich habe das einfach so (lacht) manuell (lacht). Dann habe ich das wirklich/ das war echt komisch, wenn man etwas nicht verwendet, dann vergisst man einfach, ja? Deswegen auch mit dies Bibliothekssachen. Und dann, wenn ich wirklich Citavi richtig lerne, dann muss ich das wirklich so, alles richtig regelmäßig verwenden, sonst vergisst man alles. (lacht). Wenigstens bei mir (lacht). Ich vergesse alles, sehr irgendwas vergesse ich, aber (...). Ja habe ich auch Empfehlung bekommen, dass ich Schreibmentoring besuche auch. Es gibt verschiedene Termine. (...). Schreibmentoring. Schreib(unv.). Leider bis jetzt habe ich noch nicht geschafft. Würde ich gerne

247 //einmal vorbeikommen//

248 I: //(unv.)//die Art und Weise, wie du schreibst? Ist/ hat sich verändert oder ist gleichgeblieben?

249 B: Ja, das hat sich geändert. Ich habe das noch mehr einige Sache geändert und gelernt und. Ja. Ich schreibe früher etwas so und jetzt ist so. Sowas. Ja. (lacht). Ja, das ist ein Prozess. Aber ich denke, ja nicht so / vielleicht bei die anderen vielleicht die Entwicklung ist sehr schneller. Vielleicht bei mir dauert ein bisschen langsamer (lacht). Aber ich würde gern immer weiter.

250 I: OK. Also bist du zufrieden mit deinem Schreibprozess, oder?

251 //Oder möchtest du das verändern//

252 B: //Ja, ich bin zufrieden//ja, wie ja. Wie [Lehrperson] heute mir gesagt hat. Er war zufrieden. (lacht) Wenn man sieht so, wie zum Beispiel man kann so sehen, der erste Schritt und dann mein letzte Schritt. Da sieht man schon (...) ganz anderes (unv.) so. Andere (unv.) wirklich Sachen, andere wirklich /

253 I: Meinst du, dass der Text dann besser ist /

254 B: Ja, der Text besser ist, und dann die Reihenfolge und dann die Ordnungen, naja alles. Ja, manchmal ist / weil es ist wirklich nicht so einfach, wissenschaftliche Text zu schreiben und dann das ist so wirklich chaotisch, dass man wirklich die Reihenfolge richtig und den roten Faden (unv.) zu schreiben, bis man richtige Ergebnisse und dann (...) ja. Ergebnisse schreiben, (...) ja. Also diese schwer ist diese Forschungsfrage zu formulieren bei wissenschaftliche Texte und dann diese Forschungsfrage zu beantworten. Ja. Das ist ein (...) guter Prozess (unv.)beim Schreiben. Ja. Wir müssen das schaffen, dass wirklich diese Forschungsfrage zu beantworten.

255 I: Und hast du das geschafft in dieser Arbeit? Bist du da zufrieden? Hattest du eine konkrete Forschungsfrage?

256 B: Habe ich eine konkrete Forschungsfrage? Also bei diese Arbeit?

257 I: Bei DER Arbeit jetzt, ja.

258	B: Ja, ich habe Forschungsfrage.
259	I: Ja. OK. Und hast du sie für dich / Findest du es ist gelungen, wie du sie beantwortet hast?
260	I: Ich denke schon, ja.
261	I: Ja. OK. Gut, dann kommen wir zum Schluss, ja. Eine Sache möchte ich noch gern wissen. Und zwar (...) Dazu muss ich dir vorher etwas erklären, ja?
262	B: Mhm (bejahend).
263	I: Es geht um eine Theorie von Thorsten Pohl, ja. Er beschreibt, wie wissenschaftliche Texte aussehen, beziehungsweise, was charakteristisch ist für diese Texte. Und er sagt, wissenschaftliche Texte haben immer drei verschiedenen Dimensionen, ja? Die erste ist die Gegenstandsdimension. Jeder Text hat natürlich /jeder wissenschaftliche Text hat einen Inhalt. Ja. Es gibt ein Thema über das geschrieben wird. Wie bei dir zum Beispiel [Thema der Seminararbeit]. Dann es gibt auch immer eine Diskursdimension. Das ist eben das typische auch beim wissenschaftlichen Schreiben. Das sie auch / man muss immer auf die Fachliteratur Bezug nehmen und man muss diesen Diskurs in einem wissenschaftlichen Text dann auch darstellen. Und die dritte Dimension ist dann die Argumentationsdimension. Und hier geht es darum, dass der Autor vom Text, also wenn man selbst einen Text schreibt, dass man ja auch eine eigene Argumentation (...) entwickeln sollte. Ja. Oder in einem professionellen wissenschaftlichen Text gibt es auch eine eigene Argumentation, die sich eben auf diesen Diskurs bezieht und auch auf diesen Gegenstand. Also es wird eine Position dazu eingenommen und diese wird im Text dargestellt und entwickelt. Ja. Und Thorsten Pohl hat auch eine Studie gemacht. Da hat er untersucht, wie Studierende diese Fähigkeit entwickeln, dass sie wissenschaftliche Texte schreiben und er hat festgestellt, dass das eben in diesen Dimensionen stattfindet. Das Studierende zuerst in wissenschaftlichen Arbeiten nur sich mit dem Inhalt beschäftigen, nur über den Inhalt schreiben. Dann erst beginnen, dass sie auch den Diskurs miteinbeziehen, das heißt auch, zum Beispiel explizit zitieren und vergleichen, ja welche Positionen sie haben. Und also wirklich über den Diskurs auch schreiben und dass sie erst ganz zum Schluss auch eine eigene Argumentation entwickeln in Texten. Also eine durchgehende eigene Argumentation. Also, es gibt diese drei Stufen. Das hat er quasi herausgefunden oder definiert. Und meine Frage ist jetzt, wie würdest du das bei dir selbst einschätzen? In welcher / in welchem Bereich befindest du dich mit deinem eigenen Schreiben? Auf welcher Entwicklungsstufe würdest du dich selbst einordnen?
264	B: (...) Also ob ich hier oder hier oder hier (zeigt auf das Modell von Pohl). Was war das noch einmal 'Gegenstandsdimension'?
265	I: Einfach der Inhalt. Ich schreibe über [Thema der Seminararbeit].
266	B: Und in der Inhalt (unv.)
267	I: Genau, dann schreibe ich nur [Thema der Seminararbeit] ist dieses und jenes, diese Punkte sind wichtig, etc., ja?
268	B: Und im Diskurs ist die Diskussion, oder?
269	I: Genau, ja. Man schreibt schon dieser Autor
270	//betont diese Sichtweise//
271	B: //(unv. das letzte) Argumentation//
272	I: Genau, das ist dann quasi die eigenen Perspektive und eine eigenen Position, die man

dann mit der Literatur argumentiert oder untermauert oder darstellt.

273 B: Eigentlich. Ich würde sagen, ich bin (...) diese (...) Gegenstandsdimension. Wenn ich schreiben zum Beispiel so [Thema der Seminararbeit] dann schreibe nur [Thema der Seminararbeit] oder sowas. (...) Der Gegenstand [Thema der Seminararbeit], wenn ich schreibe ja Film, dann Film. (...) Ja. Das weiß ich nicht, ob ich diese oder diese (zeigt auf Gegenstandsdimension und Diskursdimension im Modell) zwischen diese. Aber dieses (zeigt auf Argumentationsdimension im Modell) sicher nicht, weil ich habe einige Male erfahren bei viele Professoren oder Beratern die meine schriftliche Arbeit (...) gelesen haben. Sie habe das meistens gesagt, dass ich habe das nicht so viel Argumentation, das darüber gesagt. Zum Beispiel, ich habe was geschrieben über diese Gegenstand oder sowas. Diese Fokus oder Thema oder sowas. Aber das habe ich nicht so ganz die Argumentieren, Begründen oder sowas. (...) Einfach schreiben. Dann sie haben das verlangt von mir, dann muss ich es noch einmal überarbeiten. Zum Beispiel, warum habe ich über diese Filmtrailer [Thema der Seminararbeit] Warum habe ich diese Filmtrailer von [Ortsbezeichnung] genommen(unv.). Weil es gibt ja viele zahlreiche Film. Warum muss dieser Film? Dann habe ich keine Argumentation zu geben. Und musste diese Argumentation (unv.). OK. Aber [Name vom Film] hat gespielt in [Ortsbezeichnung]. [Ortsbezeichnung] ist ja die Hauptstadt von [Ortsbezeichnung]. Wenn man Deutsch lernen, dann ist es ja interessant über [Ortsbezeichnung] auch ein bisschen zu hören zu schauen, oder sowas. Weil das ist ja Hauptstadt von die Sprache, was sie gelernt haben. Die Schüler. Sowas. Aber ich habe schon vielleicht in Gedanken oder sowas aber das habe ich normalerweise nicht geschrieben über solche Sache. Oder über warum das, warum das? Ich habe das nicht argumen/ also ich denke das ist nicht meine Argumentationsdimension. Mehr das Gegenstandsdimension oder Diskursdimension. So, ich erzähle zum Beispiel auch über was gerade Trend ist zum Beispiel Diese Diskursdimension oder diese Person hat das gerade so gesagt und diese andere hat so gesagt. Oder sowas.

274 I:OK. Also du würdest dich eigentlich dann auf der Diskursdimension, auf der zweiten Stufe da selbst einordnen.

275 B: Ja.

276 I: Gut dann, danke für das Interview.

277 B: Danke Ihnen auch (lacht).

Interview Transkript C

1	I: Und zwar. Könntes du mir zuerst einmal kurz erklären, was das für eine Arbeit ist, die du geschrieben hast, über die wir dann reden werden. In welchem Kontext ist sie entstanden und welche Aufgabenstellung gab es dazu?
2	C: Genau. Das ist eine Arbeit. Eine Reflexion. Bei dem / zum Seminar [Seminartitel] bei [Lehrveranstaltungsleiter]. Zehn Seiten musste ich schreiben und auf vier Fragen antworten. Wir haben fünf Texte gelesen in [Seminartitel] von [vier Autorennamen]. Die sollten wir umfassend erfassen, verfassen. Die zweite Frage war dann (räuspert sich) /
3	I: Entschuldigung, wenn ich unterbreche. Aber die Texte habt ihr schon im Seminar gelesen oder fürs Seminar?
4	C: Ja. Vor dem Seminar hat er uns die Texte auf Moodle hochgeladen und die sollten wir lesen. Das habe ich gemacht. Die 4000 Zeichen geschrieben, die natürlich dann bis zum Ende des Seminars komplett umgeschrieben. Weil das überhaupt nicht gut war, irgendwie hat es mir nicht gefallen und nach dem Seminar war ich viel schlauer zu dem Thema. Und er hat auch gesagt, wir sollen wenigstens noch zwei Literaturangaben NEBEN dem, was wir auf Moodle gelesen haben, selber irgendwie, selber recherchieren. Habe ich gemacht. Über Unibib.
5	I: Das war dann direkt jetzt für diese Arbeit über
6	//die wir reden? Ja?//
7	C: //Genau. Genau.//
8	I: Und die hat / also die Vorgaben waren diese Texte. Die Texte von Moodle, die zwei eigenen recherchierten und ihr solltet diese Fragen beantworten?
9	C: Genau.
10	I: OK. Und die letzte Frage habe ich gesehen, da war die Aufgabe /
11	C: Eine selbstgewählte Frage zu beantworten. Das habe ich auch gemacht. Das war die Frage, ja, Bildung als Unmöglichkeit in der [Thema des Seminars]. Bildungssprache. OK. 'Wie können das Bildungsangebot vereinfacht werden oder geändert werden, damit Kinder mit Migrationshintergrund eine gleiche Bildungschance haben wie Muttersprachler?' Und dann gehe ich darauf ein, dass es Unsinn ist, weil es nicht machbar ist. Was er auch selber erwähnt hat. Eine Million-Dollar-Idee. Wenn man jetzt irgendwie auf die Heterogenität eingehen könnte im Klassenzimmer, was man nicht machen kann. Aber wenn es eine Möglichkeit gäbe, welche wäre das? Und ich habe das irgendwie beantwortet als unmögliche Sache und mit Texten begründet aus anderen / und ein Versuch in (unv.)-Text gibt es, also ein paar Versuche, wie man die Bildungssprache sogar Kindern mit Migrationshintergrund näher bringen könnte. Im Unterricht, im Regelunterricht.
12	I: OK. Gut, also du hast die Frage dann mit einer selbstgewählten Literatur beantwortet. OK. Gut. Das ist auch schon alles zur Arbeit. Die nächste Frage ist: Ich möchte gerne wissen, wie der Prozess verlaufen ist, in dem du diese Arbeit geschrieben hast. Also was hast du eigentlich gemacht, damit du dann am Schluss diesen Text hattest? Von Anfang an bis zur Abgabe.
13	C: Ich habe die Texte auf Moodle gelesen, recherchiert, bin in die Sprechstunde zu [Lehrperson]. Sie hat mir da auch Input gegeben, was ich denn machen könnte, weil

	ich mir die Sache erleichtern könnte. (...) Die zwei zusätzlichen Texte. Eins hatte ich schon aus einem anderen Seminar bei [Lehrperson] und das andere war eine Empfehlung vom Professor selbst. Die habe ich mir gesucht, auf (unv.) hochgeladen, gelesen (...) Mindmaps erstellt zu jedem Text. Die fünf hatte ich schon vor dem Seminar. Und ich hatte noch das eine aus dem Seminar von [Lehrperson], ein Mindmap. Und (...) ich hatte noch eins erstellt und einfach angefangen zu schreiben (...) eine Woche lang. Dann einen Tag habe ich mir die Arbeit überhaupt nicht angeschaut, am zweiten Tag Korrektur gelesen mehrmals. Dann bin ich wieder in die Sprechstunde zu [Lehrperson]. Sie hat es auch gelesen und mir noch ein paar Tipps gegeben, was ich da verbessern könnte. Wie ich die Einleitung schreiben könnte, weil bei einer Reflexion ist eine Einleitung nicht wirklich notwendig, aber erleichtert die Sache für den Prof und schaut auch professioneller aus. Dann haben wir / dann hat sie mir ganz viele Fragen gestellt, wie ich das denn machen könnte. Und ja. Ich habe sie beantwortet und daraus hat sich irgendwie die Einleitung erstellt. Und die habe ich dann / das ganze habe ich mir dann auch vermerkt auf meine Arbeitsblätter. Und daheim habe ich das ganze dann korrigiert und auch so abgegeben.
14	I: OK. Du hast dann am Schluss noch die Einleitung geschrieben?
15	C: Genau.
16	I: Gut. Das war ja schon sehr ausführlich, danke, ja. Aber ich habe noch eine Frage zu den Mindmaps. Was fasst du da genau zusammen?
17	//Was steht in diesen Mindmaps?//
18	C: //Das Wichtigste// Das Wichtigste aus dem Text, inhaltlich. Die wichtigsten Aspekte. Da ziehe ich mir auch Sachen raus, die ich zum ersten Mal sehe. Begriffe, die mir unbekannt sind und solche Sachen halt.
19	I: OK. Und diese Begriffe, wenn sie dir unbekannt sind, wie /
20	C: Ich hatte kein Latein während meines Studiums. Da recherchiere ich immer. (unv.) ich tippe es in Google ein und überprüfe es für den Fall der Fälle, falls ich es nicht weiß. Aber meistens ist mir schon bekannt, bloß will ich es noch 100% Wissen.
21	I: OK. Gut. Und wie gehst du dann / Also du fängst dann einfach mit dem Schreiben an?
22	C: Genau.
23	I: Gibt es noch irgendeine Planung vor dem Schreiben? Oder /
24	C: Nein, eigentlich nicht. Ich stelle mir eine Frage, die ich beantworten soll oder ich beantworte die Fragen, die der Prof uns gegeben hat. Die Fragen beantworte ich. Und dann versuche ich meine Frage zu beantworten. Ja. Aha. Ich habe auch aus einer Zeitschrift zitiert. Ich suche auch in Zeitschriften des Öfteren Interessantes zu meinen Themen.
25	I: Und wann hast du diese Zitate aus den Zeitschriften dann eingefügt?
26	C: Am Schluss, am Ende. Da habe ich noch etwas auf Ö3 gehört und hab es in der Adresse nachgeschaut und dazugeschrieben.
27	I: Also bevor / am Schluss. Wann ist das am Schluss?
28	C: Das war vor der Sprechstunde bei [Lehrperson]. Wo ich die Einleitung noch geschrieben habe und dann habe ich es abgeschickt.

29	I: OK. (...) Gut. Und während du schreibst, was machst du mit den Mindmaps?
30	C: Ich schau sie mir immer an. Nur die Mindmaps. Die Texte stören mich da zu sehr. Ich schaue mir die Mindmaps an und such / filtere das heraus, was zu mir passt. Zu meinem Thema. Zu meiner Frage.
31	I: OK. Gut. Und kommst du / strukturierst du den Text, oder wie strukturierst du deinen Text?
32	C: Überhaupt nicht. Wenn du jetzt so fragst, überhaupt nicht.
33	I: OK. Das / ein jeder Text hat ja trotzdem eine Struktur.
34	C: Genau. Ich fange immer (...) damit an (...), wenn ich schon die Texte gelesen habe. Das was für meine Einleitung gedacht ist. Sind halt die Texte von [vier Autorennamen]. Damit habe ich das / das war der Hauptteil meiner Reflexion. Und auf meine Frage habe ich mit den zwei zusätzlichen Texten geantwortet und bin dann (...) habe dann auch die fünf Texte erwähnt irgendwie. Zuerst die fünf Texte irgendwie erwähnt in einem Kontext (...) der Sinn macht zu meiner Frage und dann mit den zwei Texten meine Frage irgendwie beantwortet. (...) Strukturiert? Ich schreibe einfach. Ich denke nicht so groß darüber nach. Über die Struktur.
35	I: OK. Gut. Und / Überarbeiten. Du hast gesagt, du hast das fertig geschrieben, du bist zu [Lehrperson] gegangen.
36	C: Genau. Sie hat es auch Korrektur gelesen und gesagt, dass sie ganz begeistert ist und das man sieht, dass ich mir Zeit fürs Korrekturlesen genommen habe und (...)
37	I: (zu den Tischnachbarn) Könntet ihr vielleicht ein bisschen weiter weg sitzen?
38	C: Also, sie hat auch gesagt, dass man sieht, dass ich es Korrektur gelesen habe mehrmals. Weil es kamen nur selten Fehler auf.
39	I: OK. Das heißt, du hast es vorher schon Korrektur gelesen mehrmals.
40	C: Genau. Selber.
41	I: OK. Gut. Und worauf hast du da geachtet beim Korrekturlesen?
42	C: Orthographie. Rechtschreibung.
43	I: OK. Und dann / du hast gesagt sie hat dir noch Anregungen gegeben.
44	C: Hat mir gesagt, obwohl [Seminarleiter] keine Titelseite verlangt hat, das hat er auch explizit so gesagt, 'Ihr MÜSST das nicht machen'. Aber ich habe vergessen, dass der [Lehrperson] zu sagen. Hat sie gesagt, eine Titelseite ist immer empfehlenswert. Mit dem Logo der Uni. Obwohl / für mich ist das unsinnig, aber ich habe es gemacht. Ich schreibe es immer irgendwie dazu. Aber das Logo irgendwie rauskopieren und draufklatschen ist bei einer Seminararbeit oder einer Reflexion bei mir nicht wirklich das Wichtigste, wenn ich schreibe. Ich habe die Titelseite geschrieben und für die Einführung hat sie dann gesagt, ich könnte einen Überblick schaffen, worüber ich geschrieben habe, damit der Prof auch weiß, was ich damit erreichen wollte. Und worauf er sich dann (...) worauf er sich dann besonders konzentrieren kann. In dem, was ich geschrieben habe.
45	I: OK. Und wie hast du das dann eingearbeitet? Was hast du da gemacht dann?
46	C: Ich bin nachhause gegangen. Und sie hat mir ein paar Fragen gestellt. Ich kann

	mich jetzt nicht mehr daran erinnern, aber ich habe diese Fragen beantwortet. (...) Das waren so Schlüsselfragen, die man halt stellt. Ich weiß es nicht, sie unterrichtet es selber, wie man Arbeiten schreiben sollte. Sie müsste es wissen. Ich habe es mir alles aufgeschrieben auf die Texte, damit ich es nicht vergesse. Und dann das / die Empfehlungen von [Lehrperson] auch zuhause irgendwie eine Einleitung geschrieben. Die hat sie dann aber nicht Korrektur gelesen. Die habe ich so abgeschickt.
47	I: OK. Gut. Sehr gut. Dann kommen wir zur nächsten Frage. Die Arbeit war ja auf Deutsch. Hast du in irgendeiner Weise auch / hat deine Muttersprache auch eine Rolle gespielt von
48	//(unv.) Und warum nicht?//
49	C: // (unv.) überhaupt nicht.// Manchmal, manchmal schreibe ich Lücken für Wörter, die mir fehlen auf Deutsch. Da lasse ich Lücken übrig. Aber das ist so selten.
50	I: Das heißt Lücken, du schreibst das nicht dann in deiner Muttersprache
51	//sondern //
52	C: //Doch// ich schreibe in die Lücken auf meiner Muttersprache und suche dann irgendetwas Ergänzungen auf Deutsch. Aber das ist selten und das ist / bei dieser Arbeit das war nicht der Fall.
53	I: OK. Und warum denkst du, dass (...) dass du die Muttersprache gar nicht einsetzt? Warum ist das so?
54	C: Ich habe es immer so gemacht. Ich habe die Muttersprache nie verwendet in den Arbeiten, und ganz selten. Weil ich in [Herkunftsland] Deutsch studiert habe und bei uns sollte man nicht die Muttersprache verwenden, nur Deutsch.
55	I: War das eine Empfehlung?
56	C: Genau. Nicht Empfehlung, sondern es sollte so sein. Es war keine Wahl. Man sollte auf Deutsch schreiben.
57	I: Gut. Und ich stelle dir jetzt trotzdem ein paar Fragen. Ja? Wo eventuell die Muttersprache verwendet werden kann oder Erstsprache. Ja. Vielleicht fällt dir ja noch etwas ein, ja? Also beim Lesen (...) hast du vielleicht Texte gelesen? Nein, das wissen wir schon. Die Texte waren alle auf Deutsch.
58	C: Alles war auf Deutsch.
59	I: Genau. Dann als Hilfsmittel, bei Notizen oder beim Planen oder um Ideen zu finden?
60	C: Nein, auch alles auf Deutsch.
61	I: OK. Gut. Dann (...) ja oder auch um Ideen zu haben. (unv.) Vielleicht auch
62	//ja, vielleicht auch beim Nachdenken//
63	C: //Ja, die Ideensache// ist vielleicht, wenn ich mich ganz speziell ausdrücken möchte, dann schreibe ich auch einen Satz in meiner Sprache und versuche ihn dann zu übersetzen. Aber das ist auch ganz selten. Wenn mir da was durch den Kopf geht / meine Erfahrungen von daheim, während des Studiums und im Alltag, dann schreibe ich es auch auf. Meistens ist es auch immer auf Deutsch. Nur ganz selten auf meine Muttersprache.

64	I: OK. Und was meinst du mit speziellen Ideen? Oder spezielle /
65	C: Beispiele in [Thema des Seminars]. Das war die Arbeit, die ich umgeschrieben habe. Die 4000 Zeichen da habe ich erst zu der ganzen Rassismuskritik und (...) Migration was weiß ich. Habe ich meine eigenen Erfahrungen aufgeschrieben. Dann gefiel mir das überhaupt nicht. Machte keinen Sinn. Habe ich ganz rausgelassen aus der Arbeit. Diese Sachen habe ich dann, aber nur selten, auf meiner eigenen Sprache /
66	I: Aber diese Erfahrungen hast du in deiner Erstsprache aufgeschrieben?
67	C: Genau.
68	I: Aber dann nicht weiterverwendet?
69	C: Genau. Das sind vielleicht ein, zwei Sätze, ab und zu mal, nur damit ich es nicht vergesse, wenn ich es eilig habe. Das passiert so gut wie gar nicht.
70	I: OK. Aber manchmal. Findest du das dann hilfreich eigentlich oder eher störend oder ist das (...) neutral.
71	C: Neutral. Es stört nicht, weil ich es übersetze, aber es kommt so selten vor. Das fällt überhaupt nicht auf.
72	I: OK. Und wenn du sagst übersetzen. Du hast es ja nicht verwendet, aber was meinst du mit übersetzen?
73	C: Ja. Meinen Satz, meinen eigenen Satz übersetze ich dann auf Deutsch.
74	I: In der Arbeit /
75	C: Das was ich mir gedacht habe.
76	I: In der Arbeit, also schriftlich oder im Kopf?
77	C: Genau in der Arbeit.
78	I: In der Arbeit. OK. Gut. (...) Ja, eine empirische Forschung hattest du ja nicht durchgeführt. Dann kommen wir zur nächsten Frage, ja? Und zwar geht es hier wieder um den Prozess. Aber jetzt um das Wissen beziehungsweise um den Inhalt oder um Erkenntnisse und Ideen, die in dem Prozess entstehen oder wie sich das entwickelt. Was fällt dir da ein, wenn ich das einfach einmal so in Stichworten hinwerfe. Was passiert das in dem Prozess oder wie /was MACHST du?
79	C: Was mache ich?
80	I: In Bezug auf Ideen.
81	C: Ich schaue die Mitschriften an und suche da irgendetwas raus, was mich auch persönlich anspricht und worin ich sozusagen Erfahrung habe. Und ja, das wärs eigentlich.
82	I: OK. (...) Und du musstest ja diese Texte lesen, ja du musstest sie auch verstehen, wie (...) wie verarbeitest du das als Wissen? Damit du das erstmal verstehst und dann auch im Text in einer sinnvollen Form wiedergeben kannst?
83	C: Ich paraphasiere es meistens. Das Ganze, was ich gelesen habe, fasse ich zusammen in meinen eigenen Worten. So wie ich zum Beispiel jemanden erklären würde, der keine Ahnung vom Thema hat. Ja, so mach ich es.

84	I: Und machst du das (unv.) oder vorher?
85	C: Direkt im Text, direkt im Text. Aber meistens schreibe ich es erst, schreibe ich es erst per Hand auf und ich tippe es nicht erst ab. Weil ich habe immer Angst, dass ich irgendetwas vergessen und ich schreibe schneller als ich tippe. Deswegen schreibe ich das Ganze und dann tippe ich es ab.
86	I: Aha. Und beim Abtippen, gibt es da noch Veränderungen?
87	C: Genau, gibt es. Da werfe ich immer irgendetwas rein, was ich noch gelesen habe, was mir noch einfällt. Zitate aus Zeitschriften, Zeitungen und so.
88	I: Verstehe ich das jetzt richtig, du schreibst den Text per Hand, du tippst ihn noch einmal und beim Tippen /
89	C: Dann, da mache ich Verbesserungen.
90	I: Auch inhaltliche, oder /
91	C: Genau
92	I: Inhaltliche und sprachliche oder nur /
93	C: Sprachliche weniger. Vielleicht suche ich Synonyme, dass es nicht so sehr den gelesenen Texten ähnelt. Weil man kann sich das Ganze ja nicht ausdenken. Man hat's von irgendwo schon gelesen und gelernt.
94	I: OK. Gut. Aber du hattest je eine Frage, die du selbst finden musstest. Wie hast du diese Frage gefunden?
95	C: Im Radio habe ich es gehört. Irgendwie war das Thema Bildung und wie, wie Kinder mit Migrationshintergrund schlechter abschließen, als Muttersprachler.
96	I: Und das hat dir dann die Anregung gegeben für deine Frage?
97	C: Genau.
98	I: Gut. (...) Ich denke, das haben wir jetzt auch schon abgehakt. Dann würde ich noch gern wissen, ob sich deine Schreibstrategien oder die Verfahren, die du anwendest im Schreibprozess (...) im Laufe deiner Schreiferfahrung verändert haben /
99	C: Ja.
100	I: und wie, wenn das der Fall ist. (lacht)
101	C: Ja. Nach der Sprechstunde bei [Lehrperson] habe ich angefangen Mindmaps öfter zu verwenden, weil die habe ich immer nur in der Schule verwendet, auf der Uni seltener, da habe ich immer nur drauflos geschrieben. Ich habe mich ausführlicher mit den Texten auseinandergesetzt, ich achte jetzt mehr auf Rechtschreibung, Orthographie. Weil ich früher ab und zu auch Arbeiten abgegeben habe, die ich kein Mal Korrektur gelesen habe, weil ich (...) ehrlich gesagt, zu faul dafür war. Ich (unv.) mehr Mühe nach der Sprechstunde mit [Lehrperson]. Und ich besuche sie jetzt auch hie und da mal öfter, wenn ich Hilfe brauche.
102	I: Aha. Also die Sprechstunde von der [Lehrperson]. Da meinst du eine Sprechstunde, bevor du diese Arbeit
103	// geschrieben hast.//

104	C: Genau, das mache ich jetzt auch für eine zweite Arbeit. Da gehe ich auch zu ihr und hole mir Tipps und Tricks.
105	I: OK. Gut. Und du hast gesagt, du liest Texte ausführlicher. Was bedeutet das?
106	C: Früher habe ich sie einfach nur so durchflogen. Einmal gelesen, zweimal das reicht. Dann habe ich irgendetwas hingeschrieben. Jetzt gehe ich wirklich Seite für Seite und mach Mindmaps ganz detailliert, schreibe ich auch auf, was das WIRKLICH wichtig ist.
107	I: OK und beim Schreiben selbst? Hat sich was verändert?
108	C: Ja, ich (...) ich schreibe nicht mehr so sehr persönlich. Ich gehe auf die Texte ein und zitiere mehr.
109	I: OK. Gut. Und gibt es irgendwelche Strategien oder Techniken, (...) die du / oder auch Vorgehensweisen, die du gern in Zukunft noch verändern möchtest?
110	C: Nein, eigentlich nicht.
111	I: OK Das heißt du bist zufrieden (lacht).
112	C: Genau, ich kann's nicht besser. Es geht nicht besser. Nicht jeder ist ein Schiller.
113	I: (lacht.) Naja, wer weiß. OK. Gut. Dann kommen wir auch schon zum Ende. Es gibt noch eine letzte Frage. Und zwar, (...) das möchte ich dir kurz erklären, ja? Thorsten Pohl hat sich / er hat Studien gemacht über die Entwicklung von der Schreibfähigkeit bei Studierenden. Von der WISSENSCHAFTLICHEN Schreibfähigkeit. Und er hat festgestellt, dass es drei Entwicklungsstufen gibt. Er meint Texte, wissenschaftliche Texte haben / bestehen aus drei Dimensionen. Es gibt die Gegenstandsdimension, das heißt es gibt immer ein Thema einen Inhalt, ja, das ist klar. Dann gibt es die Diskursdimension. In einem wissenschaftlichen Text wird auch immer der Diskurs zu diesem Thema wiedergegeben. Also was schreiben verschiedene Autoren? Ja. Und es gibt die Argumentationsdimension, wo der Autor des Textes, dann auch seine eigene Argumentation einbringt, seine Position und diese anhand auch dieser Diskursdimension und Gegenstandsdimension entfaltet, sozusagen.
114	C: Genau, bloß sind die Argumentationen meistens, das hat mir auch [Lehrperson] gesagt, bei meiner Arbeit. Das sind bloß Vermutungen. Und die ganze Sache konnte ich nicht begründe, meine Vermutungen, weil es keine Studien in Deutschland und in Österreich gibt. Nur in Amerika und England glaube ich, und ich kannte diese Texte bis dahin nicht, das hat sie mir erzählt, und gemeint, falls ich mal irgendwie (...) / Mineralwasser, bitte. Danke (an die Kellnerin gerichtet) / falls ich mal wieder irgendwie eine Dissertation, darüber schreiben möchte, (...), dass ich mich auf diese Literaturhinweise, die sie mir gegeben hat, basieren könnte. Wenn ich das mache. Aber ich glaube nicht, dass ich irgendwann einmal wieder etwas zu diesem Thema schreiben werde.
115	I: OK. Gut. Du hast gesagt, Dissertation? Warum eine Dissertation?
116	C: Sie hat gesagt, es soll etwas umfangreicher sein. Die Recherche ist extrem zeitaufwendig, also es müsste schon etwas Größeres sein.
117	I: Also zu diesem Thema müsste man eine Dissertation schreiben?
118	C: Genau. Das was ich jetzt geschrieben habe war eine Seminararbeit. Und hätte ich das alles gelesen dass sie mir ge/ empfohlen hat, auf Englisch, da wäre es so zeitaufwendig, dass es nur für etwas Höheres gedacht wäre, als eine Seminararbeit,

	Reflexion. Das mach / das würde keinen Sinn machen.
119	I: OK. (lacht) Gut. Meine Frage ist hierzu eigentlich, auf welcher Stufe würdest du dich einordnen, ja? Wenn es heißt, es gibt / also Pohl meint, dass Studierende immer zuerst ja, wenn sie beginnen wissenschaftlich zu schreiben, sich auf die Gegenstandsdimension konzentrieren. Einfach über das Thema schreiben, was es dazu gibt. Dann beginnen sie langsam, dass sie den Diskurs einbauen und über verschiedene Autoren, verschiedene Sichtweisen schreiben. Und erst ganz am Schluss, ja bei der /wenn die Entwicklung eben abgeschlossen wird, dann
120	//kommt auch diese eigene//
121	C: //Das mache ich. // Das mache ich auch.
122	I: Was machst du auch? Was meinst du?
123	C: Ich fange vom Inhalt an, dann die verschiedenen Autoren und argumentiere das Ganze. Mit meinen Worten.
124	I: OK. Also, da geht es jetzt nicht um / wenn eine Arbeit produziert wird. Sondern es ist eine Entwicklung von / was Pohl beschreibt / von der ersten //Proseminararbeit zum Beispiel bis zur Masterarbeit. //
125	C: //Mhm. Mhm (bejahend). Aha. Ja, ja, ja.//
126	I: Also, wie würdest du deine Arbeit jetzt hier zum Beispiel einordnen. Bist / auf welcher Stufe / wie weit, also Gegenstand gibt es natürlich immer. Wie weit hast du Diskurs eingearbeitet auch verschiedenen Positionen? Wie weit auch einen eigenen Argumentation? Wo würdest du dich hier circa einordnen. In der Entwicklung.
127	C: Ja, am Schluss.
128	I: Am Schluss.
129	C: Genau.
130	I: OK. Das heißt (...) du würdest sagen, du hast auch eine Argumentation, den Diskurs und Gegenstand.
131	C: Genau.
132	I: OK. Gut. Ja, dann war es das jetzt. Ja. Danke schön für das ausführliche Interview.

Interview Transkript D

- 1 I: So, zuerst würde ich dich bitten, dass du mir beschreibst, von welcher Arbeit wir heute reden. Ja? In welchem Kontext ist sie entstanden? Worum geht es? Wie lange ist sie ungefähr? Welche Vorgaben gab es? Das wären die wichtigsten
- 2 //Fragen//
- 3 D: // Mhm (bejahend).// Ja es war ein Seminar im letzten also im letzten Sommersemester. [Seminartitel]. Und ich sollte aus einer Arbeit für sechs ETCS schreiben und wir sollten [Seminarthema] von Deutschen / nein, nein. Also wir sollten eine / Wir sollten zuerst theoretisch, einen Teil theoretischen Teil haben und der anderen empirische. Und ich sollte eine Person finden, einen Zweitsprachler und analysieren, wie seine Muttersprache das Deutsch beeinflusst. Und dann ich habe mir gedacht: 'OK, Theorie werde ich sowieso leicht machen, was mache ich mit diesem empirischen Teil?' Und zum Glück ich bin auch nicht Muttersprachlerin und dann habe ich gedacht, dann nehme ich jemanden, der die erste /die ersten Sprache /die die gleiche Sprache wie ich als Erstsprache hat, weil dann kann ich besser analysieren. Ich kann tiefer gehen, weil ich werde schon seine Fehler erkennen, warum ist das so. Weil ich kann gut [Erstsprache], oder? Natürlich wir konnten das machen. Dann habe ich meinen Vorteil gesehen, als die anderen im Kurs. Und jemand der diese Deutsch / nur Deutschsprachigen, die mussten (unv.) mit diese andere Sprache zuerst gut befassen und Grammatik dieser Sprache in bisschen tiefer eingehen und sowas. Und so im ersten Teil, ich habe genau das geschrieben und (...) allgemeine Informationen, was sind diese natürlichen Theorien, alles diesen theoretischen Teil über [Seminarthema]. Dann habe ich zuerst [Erstsprache] (unv. war das so?) Ja. Nein. Für slawische Sprachgruppe habe ich geschrieben und dann germanische Sprachen auch. Und (unv.) weil, ja ich spreche auch so [Erstsprache], wie das heute heißt. Ich habe alle ein bisschen (...) ich habe so morphologische Strukturen von [Erstsprache] beschrieben, ich habe auch über Geschichte der Sprache geschrieben und sowas. Und auch so habe ich für Deutsch geschrieben.
- 4 I: OK.
- 5 D: Und dann im zweiten empirischen Teil, nachdem ich Interview mit der Partnerin transkribiert habe, da sollte ich ihre Fehler finden und dann versuchen / Aber nur Fehler in der Morphologie, also keine Stilistik, keine Syntax. Und dann sollte ich versuchen zu erklären, warum hat sie da ein Fehler gemacht. Und wir sollten wählen diejenige Leute, die schon SEHR Fortgeschritten sind. Empfehlenswert war C1. Ja, und es hat mir sehr viel Spaß gemacht. (lacht). Und mit dem theoretischen Teil / wie viel Seite habe ich jetzt, habe (unv.) zwanzig Seiten. Es war nicht schwierig, das zu schreiben. Hast du direkte Fragen, oder?
- 6 I: Nein, dazu eigentlich nicht. Ich glaube, ich weiß jetzt / also ich weiß jetzt, welche Vorgaben du hattest. Also es war auch eine Vorgabe, dass ihr ein Interview machen müsst und dass ihr das vergleicht dann. Ja. Das war die Vorgabe. Ja, genau.
- 7 // Und wann //
- 8 D: //OK. Und sie hat uns// im Seminar grob die Struktur gesagt. Zuerst theoretische Teil. Ihr sollt Einleitung schreiben, diese Theorie, die wir hier gelernt haben für Zusammenfassen. Und dann ihr sollt Zielsprache erklären, das ist Deutsch, oder. Und Erstsprache erklären. Und vielleicht schon im theoretischen Teil einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede eingehen. Das war für mich leicht. Wir haben alle Kasussysteme und / ich schätze sie hat dreißig Prozent der Arbeit habe ich (...) ohne

	Sekundärliteratur geschrieben, weil ich konnte schon aus meiner Perspektive schreiben. Zum Beispiel ich konnte jetzt / weil ich bin eine Diplomphilologin. Ich habe Deutsch studiert, dann habe ich auch [Erstsprache] gelernt, (unv.) in der Schule. Und ich weiß schon wie viele Fälle hat Deutsch, hat [Erstsprache]. Wie viele Fälle / Welche Tempusformen haben, welche Modusformen und sowas. Das konnte ich schon alles vorstellen, dass ich mich irgendwo orientiere. Und natürlich habe ich Literatur benutzt. Für [Erstsprache] habe ich vor allem [Erstsprache, Adj.] Literatur benutzt, was ich natürlich gelesen habe und dann auf Deutsch übersetzt. Und immer mit diesem (...) Vergleich geschrieben. Und davon konnte ich keine Zitate schreiben, weil wie kann ich das zitieren? Und das für Deutsch und für diese einleitende Teil (...) konnte ich super zitieren oder (unv.) schreiben. Also dieses Teil über das Schreiben von [Erstsprache] würde ich sagen war mehr dreißig Prozent sicher (...) aus meiner Sicht und die die Übersetzen.
9	I: Also aus deiner eigenen Erfahrung oder deinem Wissen?
10	D: Mhm (bejahend).
11	I: OK. Gut. Gab es eine Vorgabe, wie viel Literatur du verwenden musst oder nicht?
12	D: Nein. Aber das habe ich bei [Lehrperson] gelernt, dass wir müssen ungefähr zwanzig. (...) Zwanzig für ein Seminar von /
13	I: Artikel, oder?
14	D: Zwanzig, wie heißt sie, Titel haben. Und es /das war empfehlenswert, nicht ältere Sachen als 10 Jahre alt. Was war nicht möglich zu finden, ehrlich gesagt. Es war (unv.) interessant eine kontrastive / es gab. (unv.) das habe ich (unv.) vergessen. Es war [Seminarthema] von [Erstsprache] und dem Deutschen und dieses Buch ist / war glaube ich 40 Jahre alt. Und das musste ich nehmen. Und daraus habe ich Zitate genommen. Aber diese Arbeit hat mir sehr viel Spaß gemacht.
15	I: OK. Ja, schön. (lacht),. Das heißt du hast die Literatur auch selbst suchen müssen?
16	//Das war auch, ja aber das//
17	D: //Ja. OK für diese // einleitende Teil sie hat uns schon gegeben. Das hatten wir schon von ihr. Sie hat gesagt, das reicht, wir müssen nicht mehr darüber recherchieren. Wir sollten diesen anderen Teil über die Morphologie der deutschen Sprache, die Sachen finden und dieser Erstsprache.
18	I: OK. Super, ja. Jetzt (unv. die nächste Frage). Und hier geht es darum, dass ich gerne wissen möchte, wie du den ganzen Prozess, von der Themenwahl bis zur Abgabe der Arbeit, wie du den gestaltet hast oder welche Aktivitäten oder Strategien du eingesetzt hast. Von Anfang bis zum Ende.
19	D: OK. Thema war gar nicht schwer. Weil sie hat das vorgeschrieben. Wir sollten Einfluss der Erstsprache auf Zweitsprache (...) beobachten sozusagen. Wir sollten den Interviewer finden und sowas. Und dann sie hat grob diese Sachen, theoretische Einleitung, dann ein bisschen über Deutsch schreiben, ein bisschen über diese Sprache. Wenn wir können, wir sollten diese Sachen (...) Gemeinsamkeiten und Unterschiede schon vor dem Interview erkennen UND das ganze praktisch analysieren. Und dann natürlich aus Sicht das / aus Sicht der Literatur gefunden habe. Ich habe das alles verglichen und ich habe mir so zuerst eine, ja kann ich sagen, eine GROBE Inhaltsverzeichnis gemacht. Und einfach habe ich begonnen zu schreiben. Und immer kamen mir neue Ideen, neue Ideen, neue Ideen und diese, wie heißt das, zwei drei dann noch 'Oh das kann ich noch da schreiben, das kann ich '. Es gab keine strikte Strategie

	eigentlich. (...) Wenn ich über die Sprachgeschichte schreibe vom [Erstsprache] war mein Thema, weil ich kann nicht nur [Erstsprache] nehmen. Aus politisch korrekten Gründen, oder so. Dann habe ich gedacht, wenn ich über die Sprachgeschichte schreibe, es ist die unterschiedliche Geschichte von [drei verschiedene Bezeichnungen für ihre Erstsprache]. Es gab auch [historische Bezeichnung ihrer Erstsprache]. Natürlich ich muss zu jedem Thema etwas schreiben. Und dann habe ich mir gedacht, man muss sich irgendwie ein bisschen begrenzen oder es wird auf sechzig Seiten (lacht) enden.
20	I: OK. (...) Und wie? Wie hast du das gemacht, das Begrenzen?
21	D: Die wichtigsten Infos in nicht mehr zum Beispiel (...) zehn Sätzen schreiben. Weil ich sollte nicht so mega lang schreiben. Und ich habe dann viele Sachen dann auch gelöscht. Nach meinem zweiten, dritten Lesen. Ich habe gesehen OK, warum ist das relevant? Gar nicht relevant? (unv.)
22	I: Ja, gut. Wenn du nichts mehr weißt, dann frage ich. Und zwar also Thema finden, das wissen wir, du hattest dein Thema vorgegeben
23	//aber du hast ja auch//
24	D: Ja, und ich habe so entschieden. Ich nehme jemanden, der aus der Sprache [Erstsprache] hat, weil ich muss nicht dann / ja zum Beispiel ich nehme jemanden der Spanisch spricht, dann ich habe gar keine Vorkenntnisse. Dann Spanisch (unv.) studieren zwei Monate lang. Oder? Ich muss die Morphologie wissen oder sowas. Dann habe / es mir leichter und ich werde diese Arbeit noch besser schreiben. Und sie hat uns gesagt, ihr könnt so machen. Wir sozusagen Ausländer oder Nicht-Erstsprachler sind / hatten Vorteil. In dem Bereich, wenn wir jemanden (...) die gleiche Sprache, wie wir spricht finden, Leute. Und dann habe ich Gelegenheit genutzt (lacht).
25	I: OK. (lacht) Gut. Und wie bist du genau vorgegangen bei der Recherche? Oder wie hast du dir den Überblick verschafft über die Bücher oder die /
26	D: Einfach Unibibliothek. Ich habe getippt '[Seminarthema]' und dann was kommt. Dann habe ich/ diese Seminararbeit habe ich in [Herkunftsland] geschrieben und dann habe ich mir die Sachen aus [Name von Bibliothek] genommen und von der Uni für [Name von Universitätsinstitut].
27	I: Aber du warst in [Herkunftsland]?
28	//Und hast sie mitgenommen?//
29	D: //Ja, ja, ja. Weil / ja / weil man// du kannst auch ein Monat dann Bücher mitbringen. Und ich habe / hätte vom (unv.) und einfach Sachen von der [Name von Universitätsinstitut], die ich genommen habe. Ich habe gedacht, wenn ich das alles kopiere und nach Hause mitbringe, es wird (unv.) und dann habe ich alles fotografiert. Und ich habe mehrere Folder dieses Buch. Es hat mir Zeit genommen, das alles vorzubereiten. Das war meine Recherche. Also Unibibliothek, was kommt. Mein Strategie war, OK, diese Bücher zuerst blättere ich alles durch, was ist interessant. Von der [Name von Universitätsinstitut] kannst du nur auf sieben Tage etwas leihen. Dann habe ich das fotografiert, was war toll. Zurückgegeben. Und diese, die waren sehr gut, aus der [Name von Bibliothek] habe ich mitgebracht.
30	I: OK. Gut. Und /
31	D: Und als ich jetzt / wenn ich mit dem Schreiben begonnen habe, ich habe sozusagen gebastelt. Vielleicht machen alle SO. Überall sind die Bücher und / Wie heißen diese

	(unv. Sticks) bunte (unv. Sticks)?
32	I: Post-Its?
33	D: Ja. Und dann ich klebe und schreiben. Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben und so. Was kommt. Die Reihenfolge. Bevor ich was schreibe. Und zum Beispiel, das habe ich (unv.)geschrieben. Definition der Morphologie. OK. Jetzt brauche ich eine Definition. OK. Ich weiß schon, was ist das. Ich habe das schon in der Grundschule gelernt, aber OK. Ich muss es zitieren. Dann habe ich es irgendwo gefunden. D, d, d, was sagst dieser, was sagt dieser. Was ist ein Morphem? OK. So überall.
34	I: Das hast du dann notiert, oder?
35	D: Mhm (bejahend).
36	I: Kannst du mir das noch einmal erklären mit den Post-Its? Ja, was / du hast
37	//was hast du da genau markiert?//
38	D: //Einfach jetzt // wenn ich fünf Bücher habe, zum Beispiel Sprachgeschichte des [Erstsprache]. Und dann habe ich / das habe ich durchgelesen und dann überlege ich, wo war was, wo war was? Und ich markiere das. OK. Ich soll zitieren, oder? Und dieses Vergleich schreiben und eins, zwei, drei, was kommt, woher.
39	I: OK. Also, eins / Was hat eins bedeutet? War das die Reihenfolge? Du hast gesagt die Reihenfolge, aber
40	//ist eins, erstes Kapitel, oder?//
41	D: //Schau, ich lese jetzt zum// Beispiel fünf verschiedenen Sachen zu dem Thema 'Geschichte des [Erstsprache]'. Und ich habe jetzt tolle Sachen geschrieben. Jetzt lese ich ein Tag. OK. Jetzt wo ist das Schreiben (pfeift) raus. Wo war was? Und dann 'Aha, da habe ich das gelesen', eins. Dann habe ich da, dann notiere ich alles. Und dann überlege ich mich, was kommt zuerst, was kommt danach und dann schreibe ich die Reihenfolge.
42	I: Fürs Kapitel dann?
43	D: Ja. Und dann setze ich mich am Computer. Und ich tippe und einfach weg, was fertig ist. Und dann gehe ich zum nächsten. Und wenn ich /
44	I: Zum nächsten Kapitel dann?
45	D: Ja. Und dann kommt mir vielleicht eine neue Idee. Ich notiere das irgendwo auf dem Blatt. Und gehe wieder zurück und schreibe, welche Seite war das. Zum Beispiel. Ich habe selber vergessen, das es [historische Bezeichnung für ihre Erstsprache] früher gab. Ich wollte nur über [Erstsprache]schreiben. Und dann habe irgendwo interessant total gefunden diese Definition von [historische Bezeichnung für ihre Erstsprache]. Und dann ist so diese Kapitel entstanden.
46	I: OK. Interessant (lacht). Ja.
47	D: Ich finde, eigentlich diese / das klingt vielleicht nicht so wissenschaftlich, aber / als basteln. Du liest verschiedenste Sachen von (...) verschiedensten Autoren und dann sollst du alles jetzt basteln. Was mir [Lehrperson] kritisiert hat damals. Das es war zu wenig meine Meinungen. Ja. Aber das war meine erste Arbeit und ich habe gedacht, ich muss alles zitieren und Vergleich schreiben. Und es war so ein Thema, jetzt habe ich vergessen, Schriftspracherwerb im Erwachsenenbildung. Thema, wovon ich gar

	nichts wusste. Also ich hatte gar keine persönliche Bezug dazu. Schriftsprache/. Damals. Jetzt könnte ich viel mehr schreiben. Weil jetzt habe ich Erfahrung auch. Meine Arbeitserfahrung. Ich könnte vielleicht jetzt etwas (...) MEINES so schreiben. Und dann hat gesagt OK. Nach jeder Kritik hier kann ich jetzt beginnen (...) auch meine eigene Sätze und meine Meinung schreiben, nicht nur, was ich irgendwo gelesen habe.
48	I: OK. Super. Interessantes Vorgehen. Wirklich (lacht). OK.
49	D: (lacht) Ehrlich.
50	I: Ja, das ist interessant. Genau so etwas will ich wissen. (lacht) Das ist eine richtige / deine eigene Strategie, wie du das Wissen ordnest.
51	D: Und zum Glück habe ich rechtzeitig begonnen. (...) und glaub ich auch rechtzeitig abgegeben. Ja. Frist war Ende September. Am 25. abgegeben, also (lacht)
52	I: OK, super (lacht). Gut. Versteh ich / meine nächste Frage, da würde es ums Planen gehen. Eigentlich hast du da jetzt schon etwas dazu gesagt. Aber vielleicht, wenn ich jetzt noch einmal frage. Wie planst du so eine Arbeit? Was fällt dir dazu ein?
53	D: Schon seit ersten Moment, als wir / als diese Lehrveranstaltungsleiterin sich vorgestellt hat und uns Voraussetzungen gesagt hatte. Schon in dem Moment habe ich nachgedacht, was ich machen soll. Wie kann ich das schneller schaffen? Besser? Also schon in diesem Moment. In der ersten Lehrveranstaltung. Und dann es war eine Blockveranstaltung. Glaube ich sieben Tage. Jeden Tag zwei, drei Stunden habe wir uns getroffen und jeden Tag habe ich nachgedacht, wie könnte diese Interview aussehen? Auch gedacht habe ich OK. Mit dem theoretischen Teil werde ich keine Probleme haben. Wir lernen das jetzt im Seminar. Sie hat gesagt, 'Ihr bekommt von mir Literatur. Ihr müsst selber recherchieren für die Sprachen.' OK. Das habe / ich habe Deutsch studiert, das ist mir kein Problem. Diese morphologischen Grundbegriffe. OK. Ein bisschen über den [Erstsprache], aber das werde ich finden. (...) Es hat mir gar nicht so schwierig im Voraus ausgeschaut. Aber schon jeden Tag, kann ich sagen, ich habe ein bisschen geplant. Nach dem / Nach der Veranstaltung ich wusste ganz genau, wie das ausschauen soll. Sie hat Umfang gesagt, wie viel Seiten. Das einzige, was ich nicht wusste, wie ich das machen kann, ist diese Transkription. Das habe ich zum ersten Mal im Leben gemacht. Sie hat uns in der letzten Stunde Beispiele mitgebracht. Das war auch super. Dann habe ich gesehen, das sieht so aus. Nach meinem Geschmack waren ihre Beispiele nicht so (...) schön gestaltet, dann habe ich ein bisschen das umformuliert, aber die Form ist geblieben, wie sie das vorgeschrieben hat.
54	I: Gut. Also die Planung. Das war die Planung. Ja. Gut. Und /
55	D: Und Planung war nach dem Seminar, jetzt muss ich Literatur finden. Als ich dreißig verschiedenste Titel gefunden habe, dann habe ich gesagt, OK. Von diesen dreißig sicher zehn sind nicht so interessant und relevant. Aber zwanzig bleiben, die werden OK sein. Und / jetzt ich glaube, ich habe zuerst mit dem Schreiben begonnen, und dann in der Mitte, weil ich wusste schon wer meine Partnerin sein wird, eine [Erstsprachlerin]. Dann konnte ich schon theoretisch beginnen. Und dann irgendwo, ich habe das noch nicht zu Ende geschrieben, habe ich Interview gemacht. Aber das ist nicht so relevant. Aber vielleicht die Leute/ diejenigen Leute, die nicht wussten, welche Erstsprache sie schreiben (...) werden, die hatten andere Strategien als ich. Oder ich habe keine Ahnung.
56	I: Du wusstest von Anfang an, das das [Erstsprache] / also die Sprache wird [Erstsprache] sein.

57	D: Ja, ja, ja. Ich wollte das unbedingt machen. Sie hat es empfohlen, dann habe ich gedacht OK. Super noch besser (unv.) für mich.
58	I: OK. Gut. Und / das nächste wäre das Strukturieren. Da hast du schon gesagt, du hast zuerst ein Inhaltsverzeichnis geschrieben, ungefähr?
59	D: Mhm (bejahend). Sie hat uns gesagt, also Einleitung, dann Theorie, dann etwas über die deutsche Sprache, dann etwas über diese Ziel / also andere Sprache und dann empirische Teil. Sie hat so gesagt. Und dann ich habe mir gedacht OK. (unv.) OK. Vier. Dann ich habe das alles unter theoretischen Teil gesagt. Was ist noch (unv.). Dann habe mir überlegt, OK, ich werde ein Überblick von Seminar nehmen für diese allgemeine [Seminarthema], was ist das. Morphologische Grundbegriffe, weil ich sollte die Morphemen beobachten.
60	I: Das war auch vorgegeben, dass du die Morpheme beo/
61	D: Ja. Und dann habe ich , wie sie gesagt hatte, etwas über Erstsprache von diesem Interviewer schreiben. Ja, und als ich das als Kapitel genommen habe, dann musste ich diese Idee entwickeln. Und ich habe diese Idee weiterentwickelt, als ich gelesen habe. Da kamen mir die neue Idee. Jetzt kann ich nicht das sagen, 'OK, was schreibe ich jetzt?' Ich muss irgendwo was zuerst lesen. Ich habe dir gesagt, (unv.). Ich habe etwas über den [Erstsprache] zuerst begonnen, dann ja, ' Da ist [andere Bezeichnung für Erstsprache]. Ah ja, da war auch [historische Bezeichnung ihrer Erstsprache].' Und ich etwas (unv.) darüber schreiben. Und dann musste ich überlegen, was gar/ total relevant ist und nicht. OK. Und siehst du auf einer Seite habe ich die wichtigsten Sachen notiert. Zusammengefasst.
62	I: Lesen und schreiben ist bei dir / gehört zusammen, oder ? Habe ich das richtig verstanden? Oder du hast zuerst gelesen?
63	D: Nein, nein. Ich muss lesen und dann schreiben. Lesen, schreiben, lesen, schreiben. Wenn ich nur lese, dann (...) ich werde das später nicht schreiben können, weil ich vergesse, oder? Es sind so immer kleine Etappen, sozusagen. Und ich habe mich so super gefühlt, weil ich sehe immer Fortschritt, wie meine Arbeit entstand. Und ich habe immer so versucht, mich irgendwie zu begrenzen, dass es nicht zu viel ist. Und ich habe immer ein Eindruck am Anfang, 'Oh. Ja, das wird extra lange dauern. Ich werde viel Mühe dafür brauchen.' Und immer, wenn ich beginnen, dann kann ich nicht einfach enden, stoppen.
64	I: OK. Beim Schreiben, oder?
65	D: Ja. Und (...) Was das Schreiben betrifft, das geht mir nicht schwierig, weil ich habe früher schon Sprache das hier benutzte. In [Herkunftsland] und es geht mir immer viel leichter diese geschriebenen Produktion als mündliche.
66	I: OK. Aha. Was meinst du /
67	D: Und dann begeistere ich mich selber, wie schöne Sätze ich schreiben kann.
68	I: (lacht)
69	D: Und dann ich denke, 'OK. Jetzt schon kann ich auf Deutsch denken.' Aber früher habe ich zuerst auf [Erstsprache] und dann von meine Kopf übersetzt. Aber jetzt kann ich schon gleich, ich glaube jetzt schalte ich mich um auf Deutsch. Und dann, wenn ich etwas schreibe, das klingt mir nicht so schön, dann umformuliere ich das oder finde ich passende Synonyme. Das ist vielleicht für dich interessant, ich habe ein digitales Duden-Wörterbuch, immer dabei. Hast du das schon gesehen? Sicher. Ich benutze das

	immer, wenn ich schreibe. Ich bin unsicher, welche (...) der, die, das - fällt mir nicht - ja die Artikel. Und so habe ich auch hier auf dem Handy ein Wörterbuch, aber (unv. dieses Wörterbuch) ist nicht so wissenschaftlichen Schreiben gut. Und so. Dann paraphasiere ich.
70	I: Und das hast du beim Schreiben immer
71	//neben dir liegen, und //
72	D: //Mhm (bejahend)// und ich achte gar nicht, wenn ich schreibe, auf Rechtschreibung, auf Kommasetzung, auf (...) so wie die / ich reihe einfach die Gedanken auf. Und wenn ich finde, ich habe schon vieles geschrieben, OK. Jetzt mache ich von diesem Chaos eine gute Seite. Und dann ich lese noch einmal, und dann korrigiere ich (...) wo so klein , groß geschrieben werden. Ich wähle andere Wörter. Ich bastle dann. Diese Gedanke passt hier nicht gut. Dann schreibe ich das zuvor und so.
73	I: OK. Und das sind kleine Stücke,
74	//also so//
75	D: //Ja// Vielleicht (unv. in seiner) Muttersprache macht nicht so, oder keine Ahnung. (lacht)
76	I: Das ist unterschiedlich. Das ist ganz unterschiedlich. (lacht) Das erhebe ich jetzt. Genau. OK. Und weil du sagst beim Lesen / du vergisst das dann / also du liest und schreibst, wechselst das ab. Und verwendest du beim Lesen noch eine andere Strategien? Zum Beispiel irgendwelche Notizen oder ähnliches. Oder du hast das
77	//beschrieben mit den Post-Its//
78	D: Das habe ich früher gemacht. Ich habe früher (...) meine erste Seminararbeit. Diese in [Hauptstadt vom Heimatland] habe ich die ganze auf [Erstsprache] geschrieben, weil mein Deutsch war damals, sehr sehr sehr schlimm. Und ich habe das, eigentlich ich kann nicht sagen, dass ich das übersetzt habe, eigentlich ein Freund von mir hat das für mich übersetzt.
79	I: Was hat das jetzt mit dem
80	//Lesen zu tun?//
81	D: Auf Deutsch.
82	//Du du hast geschrieben mach ich //
83	I: //Was die Frage, ob du beim Lesen//
84	D: Zum Beispiel diese. Du hast gefragt: 'Machst du Notizen?' Ich habe die ganze erste Seminararbeit auf meine Muttersprache geschrieben. Und dann übersetzt. Und jetzt, wenn ich schreibe, ich bin im Zustand auch (unv.) Notizen zu machen, wo was ist. Aber dann habe ich / keine Ahnung (...)Die Notizen / Zählst du auch die Notizen, die im Computer sind? Oder nur diese /
85	I: Ja. Ich habe mich gefragt, ob du beim Lesen, wenn du einen Text liest, den irgendwie zusammenfasst
86	//oder die wichtigste //
87	D: Direkt am Computer. Oder ich mache mit diesen Post-Its.

88	I: OK. Genau, ja. OK. Super.
89	D: Weil ich versuch / du verlierst dich so. Jetzt so ja, 'Wo sind diese Papiere? Wo ist das jetzt?' GLEICH fertig. Ein Kapitel jetzt fertig. OK. Vielleicht, wenn ich weiterschreibe und noch etwas dazu Interessantes finde. Direkt dort schreiben. Und das hat mir eine Kollegin gesagt: 'Versuch jeden Tag, wenn du schreibst, werde fertig bis das deine Seminararbeit in dem Moment abgegeben werden kann. Weil es kann dir passieren, dass du das in einem Moment nicht schreiben könntest oder du musst das auf einmal schicken und das spart dir Zeit.' Und sie hatte Recht gehabt. Weil es ist besser du (unv.) Deckblatt, perfekt passt. Du beko/ machst Inhaltsverzeichnis und dann / nicht einfach schreiben ohne diese / Schreib gleich: Zwei, eins, zwei, zwei, zwei, drei. Schreib gleich, welche Seite. Schau dass deine Einleitung schon gut aussieht, das alles da ist, das meine ich. Aus diesem Grund verliere ich mich nicht, mit diesen Notizen. Vielleicht schreibe ich irgendwo etwas und klebe über mich. Aber jetzt, dass ich ein Konzept schriftlich noch in einem Heft schreibe, das mach ich nicht. Aber früher habe ich gemacht. (...) Was ich mache, wenn ich schreibe. So also, wenn ich diese zum Beispiel fünf Bücher gelesen habe und jetzt produziere ich (...) Ich schreibe und es passiert mir sehr oft etwas auf [Erstsprache], dann schreibe ich das vom [Erstsprache] dort gleich auf. Und ich gehe weiter auf Deutsch. [Erstsprache], Deutsch. Und dann wenn ich das sortiere, oder bastle, wie ich das sage, dann übersetze ich und finde Wörter, die mir fehlen. (...) Oder ich schreibe und ein Wort nur auf [Erstsprache]. Alles anderes ist auf Deutsch, weil im Moment fällt mir nicht auf Deutsch ein.
90	I: OK. Interessant. Und dann überarbeitest du? Du liest das noch einmal /
91	D: Aber ich versuche immer, wenn ich sage, 'OK, ich schreiben jetzt bis sieben. Um acht treffe ich mit meine Freundin oder mit jemanden. Um sieben, das was ich fertig habe, das muss perfekt aussehen. Für das Abgeben schon vorbereitet.' Und dann schreibe ich weiter. Und natürlich beim letzten Lesen ich nur schmeiße etwas weg oder füge ich noch etwas dazu.
92	I: Beim letzten Lesen?
93	D: Ja.
94	I: Beim letzten Lesen,
95	//an diesem einen Tag? Oder ganz beim letzten//
96	D: //Wenn / ich meine / nein, wenn die// Arbeit schon fertig ist. Aber dann hat (...) Früher hatte ich immer Chaos. Zum Beispiel eine Seite perfekt, die anderen drei Katastrophe. Und nachdem mir dies Kollegin gesagt, 'Warum machst du so? Mach jeden Tag alles für die Abgabe fertig!' Und das hat mir viel geholfen. Ein guter Tipp. Und dann habe ich immer in Balance. Alle Seiten sind gut. Gleichgewichtig überall. Nur fehlt, brauch ich weiter. Und wenn ich jetzt zwanzig Seite brauche und ich habe 25, das bedeutet, '[Name der Probandin], geh zurück! Jetzt musst du vieles weg.'
97	I: Also, das heißt ganz zum Schluss, wenn die Arbeit eigentlich fertig ist, dann schaust du sie noch einmal an /
98	D: Das brauch ich nicht oder wie kann ich von diesen drei Sätzen einen Satz schreiben. Weil ich erinnere mich, [Lehrperson] hat damals gesagt, 'Wer mir mehr als dreißig Seiten schickt, bekommt einen Note weniger.'
99	I: Wirklich?
100	D: Also, sie hat uns begrenzt. Das bedeutet, du musst deine Arbeit gut planen. In

	dreißig Seiten alles zu sagen. Und nicht jetzt, du schickst mir fünfzig Seiten.
101	I: OK. Was mich da jetzt einfach noch interessieren würde, wenn du das / wenn du am Schluss nur noch Teile raus nimmst oder noch dazu fügst, wie wirkt sich das dann auf den Rest vom Text aus?
102	D: Wie meinst du das?
103	I: Wenn man etwas raus nimmt, dann fehlt das vielleicht dazwischen. Dann ergeben der Absatz vorher und der nächste Absatz keinen Sinn.
104	//Führt das dann noch zu weiteren Veränderungen, oder? Aha, das ist wirklich umformulieren//
105	D: //Nein, nein, nein. Ich meine das formuliere ich am meisten um. Weil das sind drei Sätze//, die sind einfach, das kann man in einem Satz sagen. Oder ich finde das total unwichtig. Nicht relevant. Es klingt dort als eine unnötige Information. Und was mir [Lehrperson] damals auch kritisiert hat. Es steht ein Gedanke, und sie hat gesagt 'Warum?' Du hast nur Gedanke geschrieben, nicht begründet. Mach nicht so, hat sie mir gesagt. Besser schreib fünf begründete Gedanken als zehn einfache Gedanken, ohne Begründung. Und dann mach ich so, diese ist nicht begründet, besser weg. Auf jeden Fall nicht so relevant.
106	I: OK. Super. Und dann gibst du die Arbeit ab?
107	//Oder dann hast du sie abgegeben?//
108	D: //(Unv.) lese// Ich schaue, ob Layout, oder wie heißt das, gut aussieht. Kontrolliere Seiten mehrmals und dann gebe ich das ab. Diese Arbeit musste uns niemand von den Erstsprachler oder Muttersprachler lesen. [Lehrperson] wollte das. Sie hat uns immer im Seminar einen Partner gegeben, dass uns das liest und korrigiert.
109	I: Und bei dieser ist das nicht passiert?
110	D: Nein. Aber ich finde meine Sprache hat sich inzwischen verbessert.(...) Und ja, und diese meine Partnerin damals war super. Sie hat mir vieles Sprachliche gesagt, ja und [Lehrperson] auch. Sie hat mir Ratschläge gegeben, wie z. B. 'Schreib mehr im Passiv und Konjunktiv. (...) Das klingt wissenschaftlich. Schreib manchmal auch mit 'man', aber versuche das alles mit Passiv oder mit 'zu' oder sowas. Und mit Konjunktiv. Das bedeutet, du (...)'. Ich erinnere mich nicht, wie sie das erklärt hat, aber (...) diese Ratschläge, fand ich sinnvoll.
111	I: OK. Super. Das war schon sehr ausführlich und interessant. Dann kommen wir zur nächsten Frage, die du zum Teil schon angesprochen hast, und zwar die Verwendung der Erstsprache. Also inwiefern hast du [Erstsprache] in dieser Arbeit verwendet? Das gab es ja schon einige Punkte , die du erwähnt hast.
112	D: In dieser Arbeit, OK. Das war direkt Thema. Und für diese Grammatik der [Erstsprache]. Dafür habe ich viele Sachen schon auch gehabt zuhause. Und gefunden. Ich musst nicht in die Bibliothek in [Herkunftsland] irgendwo gehen, weil ich hatte schon vieles. Und es gab ein paar Sachen hier in der Bibliothek, die ich mitgebracht habe. Die waren teilweise auf Deutsch. Manche waren nur auf [Erstsprache]. Und dann so was war die Strategie? Einfach übersetzen.
113	I: Einfach übersetzen? Wie genau?
114	D: Jetzt habe ich etwas dort gelesen: '[Erstsprache] unterscheidet sich von [andere Bezeichnung für Erstsprache] in dem und dem.' Auf [Erstsprache] habe ich das

	gelesen und habe ich es auf Deutsch übersetzt.
115	I: Also, hast du es einfach gleich auf Deutsch aufgeschrieben?
116	D: Das ist nicht leicht, auf jeden Fall die Positionen sind anders.
117	I: Und wenn du sagst, du hast es einfach übersetzt, heißt das, du hast das im Kopf übersetzt, oder hast du, dass dann extra /
118	D: Nein, nein. Das was ich gelesen habe. Wenn ich zum Beispiel Kapitel, warte ich schau einmal (schaut in der Seminararbeit nach): 'Typologie des Slawischen'. Da waren zehn Seiten, ich habe das gelesen, was waren die wichtigsten Infos, die ich hier in halbe Seite schreiben soll. Hab ich das automatisch
119	I: Beim Lesen oder beim Schreiben?
120	D: Beim Schreiben. Normal ich lese das auf [Erstsprache].
121	I: Ja, OK. Ja?
122	D: Und ich habe hier von einem Autor. OK. Also seit 2014 lese ich fast nur alles auf Deutsch und dann ich habe lange nichts auf [Erstsprache] gelesen. Und von einem Autor / wo ist meine Literatur (schlägt in Seminararbeit nach). Ja, das war komisch. Nicht wichtig. Viele Sätze auf [Erstsprache] habe ich nicht verstanden. Die waren so kompliziert geschrieben. Ich musste mehrmals lesen. 'Was wollte diese da sagen?' Ich meine nicht, dass ich meine Sprache vergessen habe, das sicher nicht. Aber es ist irgendwie so kompliziert geschrieben auf [Erstsprache].
123	I: Du hast wahrscheinlich auch meistens auf Deutsch gelesen. So im Studium, [Studienrichtung]. (...) OK. Fällt dir sonst noch etwas ein, wo du die Erstsprache verwendet hast?
124	D: Ich habe dir schon gesagt, also wenn ich auf Deutsch schreibe und etwas ist da auf [Erstsprache], dann schreib ich das besser auf [Erstsprache] oder Gedanke geht weg. Und dann übersetze ich, wenn die Wörter mir nicht so einfallen.
125	I: OK. Gut. Dann schau ich mal, das haben wir schon abgehakt. Das hast du mir schon erzählt. Und machst du vielleicht auch extra Notizen, wenn du Ideen suchst oder irgendwie planst?
126	D: Mhm (verneinend).
127	I: OK. Und bei der empirischen Untersuchung , im Interview (...)Das hast du auf Deutsch geführt. Ist da irgendwie [Erstsprache]
128	D: (unv.) Interview sie hat uns, Sprachbiographie gegeben. Wir mussten das ausfüllen. Und dann wir sollten dieses Interview so spontan gestalten, dass diese Person nicht erkennt, was wir analysieren werden. Und dafür gab es Bildergeschichten und wir konnten einfach irgendwelche Fragen vorbereiten. Und da war ein bisschen aufgeregt, weil ich sollte / ich habe Aufregung von diesen Aufnahmegeräten ja. (lacht). Und dann ich habe das mit meiner Interviewerin auch und wir haben das mehrmals versucht bevor / wir haben das nicht auf einmal. Halbe Stunde. (unv.) halbe Stunde.
129	I: Solange sollte das sein?
130	D: Mhm (bejahend). Oder zwanzig Minuten. Ich glaube, ich hatte halbe Stunde. Ja. 35 Minuten. Halbe Stunde. Und sie sollten nicht wissen, was ich analysieren werden. Aber ich musste ihr sagen, weil wie kannst du ein Interview mit jemanden haben? Ich habe

	gesagt, es ist für meine Arbeit. Ich werde deine Fehler analysieren. OK, sie hat (unv.), OK super. Ich mache auch und ich habe versucht, diese Fragen, die ich stellen werde, ich habe diese Fragen geübt, so das ich im Interview gut klinge. (Lacht). Das hat noch eine Strategie, oder?
131	I: (lacht) Ja. Stimmt.
132	D: Das und sie hat teilweise Bilder beschrieben und ich habe ihr witzige Fragen gestellt. Was wäre wenn? Wie würdest du reagieren und sowas halt. Ihre (unv. Abfragen).
133	I: OK. Gut. Dann können wir zur nächsten Frage übergehen. Die hast du eigentlich finde ich auch schon beantwortet, ja . Aber mir ging's darum wie sich das Wissen bei dir entwickelt beim wissenschaftlichen Schreiben.
134	D: Mein Wissen?
135	I: Ja. Wie entwickelt sich das Wissen? Wie erarbeitest du dir das Wissen, das du für die Arbeit brauchst? Woher kommen Ideen? Wie kommen die Ideen? Ja? Gibt es da irgendwelche Strategien oder Techniken. Etwas einfach, was dir spontan noch dazu einfällt.
136	D: Die ersten Ideen schon wie gesagt im Seminar. Und als ich recherchiert habe. Zum Beispiel, ich war begeistert. Ich habe diese tolle kontrastive Grammatikbücher (unv.), die 40 Jahre alt ist. Oder noch auch älter. Ich war begeistert. Das war in zwei Bänder. Jemand hat viele viele Autoren (unv.). Du kennst ihn?
137	I: Bitte?
138	D: [Name von Autor]?
139	I: Aha ja. Mhm (bejahend).
140	D: Mit verschiedensten [erstsprachlichen] Autoren. Die haben gemeinsam diesen erstellt. Ich habe mit diesen Dings total begeistert. Aber das war SO umfangreich. (unv.) Das brauch ich gar nicht so viel. Nur ein paar Sachen habe ich daraus genommen. Weil ist vielleicht für Doktorarbeit gut. Ein paar tausend Seiten (unv.) haben diese zwei Bücher. Und da habe ich sicher aus diesem Buch habe ich ein paar Ideen bekommen. Aber einfach wie alles. Du liest und du bekommst neue Idee. Sie hat strenge diese drei, vier Sachen gesagt, was wir beschreiben sollen. Aber den praktischen Teil hat sie gar nicht viel gesagt. Weil wir haben das im Seminar schon an den Beispielen gemacht, wie wir das analysieren sollen. Also das war mir klar. Zum Beispiel, meinen anderen Kollegen war, dass sie haben sie gefragt, 'Wie (unv.)'. Für mich das war ganz einfach. Weil immer wenn ich Fehler mache, ich erkenne meine Muttersprache hinter meine Fehler. Und dann habe ich gesagt, es (unv.) gar nicht schwer sein, weil (...). Noch zum Beispiel, was ist mir schwierig / was war mir schwierig bei der Analyse ist, weil ich selber bin ich unsicher. Artikelverwendung. Nicht der, die das. Nicht Geschlecht. Grammatisches Geschlecht. Aber wo brauche ich einen bestimmten eine unbestimmten Artikel. Wo ist es / sollte sie sagen 'der nette Mann' oder 'netter Mann'. Da bin ich auch unsicher, weil das ist nicht mein Sprachgefühl und solche Sachen habe ich vermieden zu analysieren. Aber es gab schon viele andere Fehler, wo ich sicher war. Was hat direkt beeinflusst. Aber zum Beispiel diese Artikel am Ende konnte man gar nicht analysieren, weil wir haben keine Artikel. Ich habe das so eigentlich kommentiert, hier fehlt Artikel, weil [Erstsprache] hat keine. Aber selber wenn ich schreibe, darüber denke ich sehr viel nach.
141	I: Ob

142	//ein Artikel hingehört oder nicht?//
143	D: //(unv.) Ja, zum Beispiel// Wie soll ich jetzt beginnen? Die Lautsysteme oder einfach Lautsysteme. Wie beginnen ich jetzt diesen Satz? Und dann ich überlege und dann ich entscheide mich entweder so oder so. Was kannst du da (unv.) Ich muss einen (unv.) anrufen und (...) / wie würdest du das? Ist das richtig oder?
144	I: Ja.
145	D: //Aber man schon bestimmt. Er spricht über den und dann überlege ich//
146	I: //Alle Sprachen. Ja würde ich auch //
147	D: Das macht mir am meisten die Probleme. Aber das ist nicht Sache der Strategien, das ist Sache der Sprache, oder? Sprachwissen.
148	I: Stimmt ja. Gut. Dann habe ich noch eine Frage. Noch zwei eigentlich, aber wir kommen jetzt schon zum Ende. Eine Frage, die du auch schon ein bisschen angesprochen hast. Nämlich wie sich dein Schreibprozess, wie sich deine Arbeitstechniken verändert haben.
149	D: Ja. Vor zehn Jahren es war die erste Arbeit auf [Erstsprache] und dann auf Deutsch übersetzt. Bei [Lehrperson] diese erste Variante war sicher Katastrophe, aber mit ihrem Feedback war es super. Und dann diese Strategien habe ich bei dieser Arbeit benutzt.
150	I: Welche?
151	D: Das welche? Zum Beispiel, damals konnte ich nichts aus meiner Sicht sagen. Ich habe nur verschiedenste Autoren zitiert. Oder ja, ich habe dir schon gesagt, nur einfach Meinung ohne Begründung.
152	//Also diese Sachen (unv.)ja. //
153	I: // Diese Tipps, die du mir //vorhin gesagt hast. OK. Und beim Vorgehen im Prozess? Beim Lesen, beim Recherchieren, beim Planen. Hast du das immer so gemacht wie jetzt oder hat sich da was verändert?
154	D: Natürlich, die erste Arbeit, die so (unv.) das war (...) eine echte Quälerei. Jetzt ist es mir viel leichter. Wenn ich lese, ich vermeide noch ein Heft zu haben. Computer, Bücher, diese Stickers, eventuell etwas irgendwo so vor Gesicht kleben. '[Name der Probandin], schreib morgen zwei Seiten!' Aber /
155	I: Also eigentlich eine Motivation, eine /
156	D: Ich schreibe schrecklich. Vielleicht deswegen mache ich nicht so viel Notizen. Und ich habe früher sicher (...). Jetzt sieht es wieder toll aus / (unv.) das Chaos gehabt und nachdem ich Rat von der Kollegin bekommen habe, mach jetzt diese Seite fertig /
157	I: Ja. OK.
158	D: Das war super.
159	I: Dann möchtest du noch was verändern in der
160	//Zukunft oder bist du jetzt //
161	D: //Und ich hatte früher// ich erinnere mich, Arbeitsversion eins, Arbeitsversion zwei, Seite zwei, Seite sieben. So voll Computer, voll das Chaos. Nein. Jetzt habe ich nur ein Dokument, und ich mache, ich entwickle ihn weiter. OK. Natürlich. Da gibt es

	verschiedene / ich schreibe nicht nur immer den einen Kapitel fertig. Ich beginne auch den anderen. Aber alles sind da. Nicht jetzt irgendwo im Computer und noch in einem Heft. Nein. Das dauert dann bei mir drei Monate, diese Schreiben.
162	I: OK.
163	D: Jetzt ist es (unv.). (lacht) Ich habe mich (unv.) an die frühere Zeiten erinnert. Und wirklich jetzt, wenn ich das schreibe, letztes Wochenende, habe ich eine Reflexion von sieben oder acht Seiten geschrieben. Das habe ich super /Wir sollten zwei Fragen theoretisch schreiben. Und da habe ich mich auf zwei oder drei Autoren begrenzt. DAS REICHT. Nachdem ich das fertig gemacht habe, habe ich es mehrmals gelesen, hat gepasst super. 'Gehen Sie jetzt zu diesen persönlichen Fragen. Deine Einstellung zum Seminar, war wie (unv.) relevant für dein Beruf und dein Studium.' OK. Das konnte ich schon einfach beantworten. Natürlich jemand hat (unv.) länger geschrieben. OK. Warum hast du geschrieben (unv.)
164	I: OK. Gut. Das klingt als hättest du für dich so eine effektive Strategie gefunden.
165	D: Mhm (bejahend). Und manchmal, ich habe dir gesagt, ich habe viele Sachen fotografiert und dann ich übertrage auf (unv.) Computer. Lese oder ausgedruckt, und wenn etwas fertig ist, dann andere Seite gehen wir weiter. (...) Und ich habe immer schlimmes Gewissen, wenn ich etwas abgebe. Warum habe ich mir noch nicht ein bisschen mehr Zeit genommen. Und (...) ich fühle mich immer gezwungen, das zu schreiben. Persönliches nicht leicht. Du hast Abgabefrist, du willst auch eine gute Note bekommen. Da ist Deutsch und deine nicht Muttersprache. Und du musst alle diese Faktoren. Da ist noch ein Thema und so. Und dann bin ich immer selbstkritisch und die sagen mir. Es gefällt mir. Ich finde ich habe da jetzt vieles gelernt. Und 'Wow! Schau, du hast vierzig Seiten geschrieben! Super! Das ist rein Deutsch. Viel besser als letztes Mal.' Und dann musst du das abgeben. Und du könntest das noch besser schreiben, wenn du noch ein bisschen mehr Zeit investiert hättest.
166	I: OK. Aber es gibt einen Abgabefrist, man muss es ja abgeben, oder?
167	D: Du musst es einmal abgeben auf jeden Fall. Oder?
168	I: Genau ja. (lacht)
169	D: Und ich denke OK. Ich möchte eine gute Note bekommen. Dann wenn jemand / Es gibt manche, ich will jetzt nicht sagen (unv.) Unsere Lehrveranstaltungsleiter, die sagen dir nicht nach dem Abgabe du bist (unv.).
170	I: Ja. OK. Super. (lacht) Dann habe ich noch eine letzte Frage. Das dauert nicht mehr so lange.
171	D: Aber ich finde wirklich super, (unv.) eine Partner zu haben, der das liest.
172	I: OK. Also Korrekturlesen von einem Muttersprachler. Organisierst du dir auch so Leute? Also auch wenn das nicht vorgegeben ist? Die das lesen? Oder? Bei dieser Arbeit hast du das nicht gemacht.
173	D: Nein. Und ja. Ich habe eine sehr gute Kollegin. Sie hat gesagt, schick mir immer, wenn du etwas brauchst. (unv.) Seiten (unv.) Ich gebe das ab ohne Korrektur egal. Sie hat nichts (unv.) gesagt.
174	I: Es war auch erfolgreich. Also du hast ja kein Problem gehabt.
175	D: Nein. Aber vielleicht, zum Beispiel in einer Ar/ in dieser Didaktisierung. Das habe ich wirklich toll gemacht. Ich war stolz auf diese Arbeit. Ich habe es super gemacht.

Und der Professor hat gesagt, was wir genau machen sollten. Ein Feedback mit dem Partner aus der Gruppe haben. Und er hat mir aber gesagt, bitte ein Nicht-Muttersprachler, kein Muttersprachler. Ich / es ist mir / ich weiß nicht Sprache ist nicht korrekt, aber ich sage das (unv.) und es hat super / ich habe gesehen / weil diese Kollegin meiner Meinung nach (...) OK ihre Arbeit war natürlich sprachlich perfekt, aber so / Didaktisierung hat mir nicht gefallen. Viele Schritte hat sie nicht gut gemacht. Sie war weit im Studium. Sie hat nicht gelernt, wann sie Lernziele, Lernstrategien, Zielgruppe. Sie hat alles verwechselt. Und dann ich habe mein Kapazität sozusagen gesehen. OK sprach / ihre Sprache kann ich nicht korrigieren. Ich habe gar nichts damit zu tun, aber schon solche Sachen, die wir im Seminar gelernt haben, konnte ich bei ihr kritisieren und ihr darauf hinweisen. Und sie hat mir nur geschrieben. Das ist toll, das ist toll, hier verstehe ich nicht, was du sagen wolltest. Wegen der Sprache und natürlich grammatikalische Fehler hat sie korrigiert und so. Total andere Perspektive. Meine Meinung und ihre.

- 176 I: Das war eine gute Zusammenarbeit. Super. So. Ich möchte dir das hier zeigen (Ich zeige ihr das Modell von Pohl.) Das ist ein Modell von Thorsten Pohl. Der hat eine Studie gemacht, und er hat in dieser Studie erforscht, wie Studierende ihre Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben entwickeln. Er hat Texte angeschaut und sie dann quasi in verschiedene Entwicklungsstufen eingeordnet, ja? Beziehungsweise das ist das Ergebnis, dass er verschiedenen Entwicklungsstufen gefunden hat. Und / also grundsätzlich geht er davon aus, dass ein wissenschaftlicher Text immer drei Dimensionen beinhaltet. Ein entwickelter wissenschaftlicher Text. Und das diese / die erste Dimension ist die Gegenstandsdimension. Also natürlich hat jedes / jeder Text hat einen Inhalt, es gibt einen Gegenstand, über den geschrieben wird. Dann die zweite Dimension ist die Diskursdimension. Wir müssen in wissenschaftlichen Texten ja den Diskurs, also die Fachmeinungen von anderen miteinschließen. Und die dritte Dimension ist dann die Argumentationsdimension. Das wir unsere eigenen Sichtweise, unsere Position darstellen und das im Text, sozusagen darstellen, darlegen. Und er hat gemeint, Studierende konzentrieren sich immer zuerst auf die Gegenstandsdimension. Später kommt dann auch dazu, dass sie auch Fachliteratur einbeziehen und auch den Diskurs darstellen und erst ganz zum Schluss, ja, kommt es auch dazu, dass die Argumentation, die eigene Argumentation da reinkommt. Und meine Frage wäre, kannst du dich für diese Arbeit so zirka einordnen. Auf welcher Stufe siehst du dich da?
- 177 D: Super ja. Ich finde ganz /ich wollte sagen, nichts Neues. Das wissen wir alle, oder? Diese erste Gegenstandsdimension. Das war mein Thema und diese ersten Ideen und Gedanken, die im Seminar entstanden sind. Diskurs, OK. Ich habe viel recherchiert und gelesen und welche Gedanken mir gefallen haben, habe ich genommen. Natürlich auch die Gedanken, mit denen ich nicht immer zustimme.
- 178 I: Und das hast du auch in der Arbeit geschrieben?
- 179 D: Ja. Und dann das war diese dritte, was mir [Lehrperson] kritisiert hat. Warum jetzt steht da ohne Begründung. Oder? Ich denke das ist das. An die Arbeit. Was wäre das da. Grundgedanken Thema, dann das sind diese kleine Unterkapitel sozusagen und da sind /
- 180 I: Nein, nicht ganz. Es ist quasi eine Parallelität. Ja, also man schreibt nicht zuerst das Thema und dann den Diskurs, sondern es ist einfach so. Man stellt / man kann einfach schreiben 'Morphologie ist das und das' . Also ich beschreibe nur den Gegenstand oder ich kann schreiben 'Autor so und so sagt über Morphologie dieses und jenes und Autor so und so sagt zu diesem Thema dieses, also etwas anderes.' Ja. Das ist dann der Diskurs. Dass ich den auch darstelle. Und Argumentation ist dann, wenn ich noch

	selbst auch sage / oder eigentlich (...) punktuell oder auch in der ganzen Arbeit eine eigene Position habe, die ich DAMIT, also mit diesem Diskurs und an diesem Gegenstand darstelle.
181	D: Ja, wie ich dir gesagt habe, weil das Thema war mir sehr nah. Dreißig Prozent sicher habe ich nur aus meinem Kopf geschrieben. Ich musste nicht (unv.)recherchieren (...) über vielen Sachen. Weil ich das schon wusste. Im Voraus.
182	I: Das ordnest du wo ein?
183	D: Da. (Sie zeigt auf das Modell, Argumentationsdimension)
184	I: In der Argumentationsdimension.
185	D: Da. Weil das sind meine Gedanken. Oder? Und da sind die Zitate und das die anderen denken. Und Gegenstand. Ich habe gedacht vor fünf Minuten, ich habe das gut verstanden und jetzt (unv.)
186	I: (lacht). Ja der Gegenstand. Bei deiner Arbeit ist es die Morphologie. Ja. Diese / es ist einfach [Thema der Seminararbeit]. Das ist einfach das Thema, um das es geht.
187	D: OK.
188	I: Also du / ich glaube, du hast es ja schon gesagt, du denkst es sind alle Dimensionen erfüllt in dieser Arbeit?
189	D: Ich denke schon , vielleicht nicht perfekt. Und wenn ich das gut verstanden habe. Thema und alle diese Unterkapitel ist das, was ich gewählt hatte. Diskursdimension sind da diese Grundgedanken, die ich da geschrieben habe, die ich irgendwo gelesen habe ODER selber geschrieben. Warum hast du das so geschrieben, du musst das argumentieren. Oder?
190	I: Ja. Also es hängt auch immer zusammen. Ja mit dem Diskurs. Man beschreibt den Diskurs zum Gegenstand, zur Morphologie. Ja, was schreiben andere Autoren zur Morphologie. Und Argumentation, das bezieht sich schon auch auf den Diskurs und auf den Gegenstand. Das ich dann schreibe, wie sehe ich den Gegenstand und das eben auch begründen kann und auch aber (...) mit Hilfe von den anderen Fachmeinungen, das man das auch in die Argumentation einbezieht.
191	D: Weiß ich jetzt nicht.
192	I: Weißt du jetzt nicht so genau, ja?
193	D: Ich / Am besten habe ich dich vor fünf Minuten verstanden. Jetzt verstehe ich ungefähr (unv.) diese Grafik nicht mehr. Bitte weiter. (lacht)
194	I: (lacht) Na gut.
195	//Passt auch. JA. (unv.) ja das passt schon.(lacht)//
196	D: //(Unv.) wir Theorie. Zu viel. Ehrlich gesagt. Versteh ich nicht. (lacht)//
197	I: OK. Super dann sind wir am Ende. (lacht)
198	//Danke//
199	D: //Du hast diese noch//
200	I: Danke für das Interview. So.

Interview Transkript E

1	I: So. Und zwar würde ich dich bitten als Einstieg, dass du mir einmal erzählst, was für eine Arbeit das war, die du geschrieben hast und über die wir jetzt sprechen.
2	E: Also, es geht um so eine Seminararbeit im Rahmen der Fachdidaktik. (...) Und genau der [Seminararbeit] und (unv.) und genauso heißt auch (...) das Seminar/
3	I: Und das ist für welches Fach gewesen?
4	E: Das ist für [Studienrichtung].
5	I: Für das
6	// [Studienrichtung]//
7	E: //Für das [Studienrichtung], ja//.
8	I: OK. Gut. Und es ist eine Proseminararbeit, sehe ich hier. Das war ein Proseminar.
9	E: Genau. Für das Proseminararbeit und dieses meine Arbeit umfasst circa 25 / genau 25 Seiten.
10	I: Gut und was war hier die Aufgabenstellung? Was musstet ihr machen?
11	E: Die Aufgabenstellung (...) sollten wir uns eigentlich selber aussuchen. Natürlich habe wir auch Impulse zu (unv.) zu bestimmten Themen bekommen. Und (...) Dann / Damals habe ich mich für [Thema der Proseminararbeit] entschieden. Ja, ich was eigentlich [Thema der Proseminararbeit] sind ein interessantes Thema. Und deswegen habe darüber geschrieben.
12	I: OK. Gut. Und das heißt gab es/ also welche Vorgaben gab es? Also nicht inhaltlich, sondern von der Seitenanzahl oder was solltet ihr eigentlich machen?
13	E: Eigentlich sollten wir ein bisschen über die / ein bisschen die Theorie einbeziehen. Zu diesem Thema. Und auch konkrete Praxisbeispiele (unv. finden). Und die Länge der Seminararbeit sollte eigentlich Minimum 15 Seiten sein.
14	I: Und es sind aber
15	//25 geworden.//
16	E: //Genau. Es sind 25 geworden//
17	I: OK. Und es ist eine Didaktisierung. Aber es gibt auch /
18	E: Genau. Es geht darum wie man die [Titel der Seminararbeit] vermitteln kann.
19	I: OK. Gut. Kannst du noch kurz, den Aufbau der Arbeit, vielleicht kurz nachvollziehbar machen?
20	E: Ja. Also als Einführung habe ich mir gedacht, es wäre besser, wenn mal allgemein über die [Seminarthema] erzähle. Was für eine Rolle die [Seminarthema] spielt. Und dann habe ich mal die [Thema der Proseminararbeit] kurz im Allgemeinen beschreiben. Und dann am Schluss (unv. bin ich noch) auf [Thema der Proseminararbeit] detaillierter eingegangen. Und zum Schluss habe ich meine paar Beispiele, Praxisbeispiele präsentiert, die ich auch selber probiert habe. Und ja.
21	I: Gut. Sehr gut. (lacht) Und wann ist die Arbeit / Wann hast du sie abgegeben oder fertiggestellt?

22	E: Ich habe sie Anfang Mai abgegeben.
23	I: OK. Sehr gut. Gut. Dann weiß ich jetzt das Wichtigste über die Arbeit. Dann würde ich gerne zum Prozess kommen. Ja? Wie hast du diese Arbeit geschrieben? Und ich würde dich bitten, dass du mir erzählst, wie das vor sich gegangen ist. Ganz vom Anfang bis zur Abgabe, wie der Prozess / wie du den gestaltet hast.
24	E: Ja, zuerst habe ich mir im Kopf ein paar / also (unv. habe im Kopf vorher) die ganze Arbeit so strukturiert, wie sie anschauen sollte. Und dann, überraschenderweise, habe ich über diese Arbeit genau mit dem Anfang begonnen und so mit der Einführung. Und bin ich genau nach diesen Punkten / also habe ich genau nach diesen Punkten weitergeschrieben und ja.
25	I: OK. Du hast gesagt 'überraschenderweise'.
26	E: JA! Weil normalerweise beginne ich irgendwo in der Mitte. So mit einer Idee, die mir ja eins / oder mit etwas, das mich / woran ich mich ganz gut (unv.). (...).
27	I: OK. Kannst du das vielleicht noch ein bisschen genauer erklären? Du hast gesagt, du hast im Kopf dir schon die Struktur überlegt /
28	E: Mhm. (bejahend)
29	I: Und dann hast du das geschrieben. Aber kannst du das vielleicht noch ein bisschen genauer erklären, wie du da geschrieben hast? WAS du da gemacht hast?
30	E: Wie ich geschrieben habe? OK. (seufzt) Das weiß ich nicht mehr so genau. Eigentlich (...) ja. (...) Wie gesagt, ich habe mir überlegt, ich wollte über die [Thema der Proseminararbeit] im Allgemeinen schreiben. Dann habe ich eigentlich so über die [Thema der Proseminararbeit] begonnen zu schreiben. Was mir eingefallen ist und mit welchem Probleme die Schule heutzutage konfron / sie konfrontiert. Und ja. Und dann weiter (...) Ja, eigentlich bin ich genau nach den Punkten, die ich im Kopf schon gestellt habe, eingegangen.
31	I: OK. OK. Dann, das klingt wie ein relativ reibungsloser Prozess. Habe ich da recht?
32	E: Ja. Das kann man wohl sagen. (lacht)
33	I: OK. Gut. OK dann frage ich jetzt trotzdem ein paar so Phasen nach, die vorkommen können im Schreibprozess, ja? Nur damit ich weiß, ob du da noch etwas gemacht hast. Also Thema finden: Wie bist du zu dem Thema gekommen? Wie hast du das Thema gefunden? Wie hast du es ausgewählt?
34	E: Also, wie schon erwähnt, den Impuls haben wir von der / von unserer Lehrenden bekommen. Und sie hat uns mehrere Themen vorgeschlagen und das Thema [Thema der Proseminararbeit] hat mich besonders interessiert und dann habe gedacht 'OK, besser schreibe ich über die [Thema der Proseminararbeit].'
35	I: OK. Gut. Und wie hast du dir einen Überblick über das Thema verschafft? Also, du hast ja auch Literatur verwenden müssen, so weit ich weiß. Wo hast du die her gehabt?
36	E: Ja. Ein paar Tipps haben wir von der / von unserer Lehrenden bekommen. Und die anderen habe ich mir selber ausgesucht in der [Name von Bibliothek] oder in der [Name von Bibliothek]. Und ja, also ein paar Ideen hatte ich schon, weil ich selbst Deutsch als Fremdsprache gelernt habe und ich wusste ganz genau, wo ich hin / in welche / zu welche Abteilung gehen muss.
37	I: OK. Das heißt, die Literatur, das hast du dann (..) eigentlich schon gewusst, was du

	willst und hast es nur noch gesucht?
38	E: Ja.
39	I: OK. Planen, Strukturieren hast du eigentlich schon erwähnt. Das hast du im Kopf gemacht?
40	//Gut und //
41	E: //Ja, genau. (lacht) // bei dieser Arbeit habe ich alles im Kopf gemacht.
42	I: Alles im Kopf. OK. Aber was noch fehlt ist Lesen. Du hast dann erzählt du hast dann alles geschrieben, aber musstest du auch etwas lesen dafür, oder hast du wirklich einfach / oder WANN hast du gelesen? Wie hast du das in dem Prozess eingeschlossen?
43	E: Also. Den Prozess. Lesen war natürlich auch dabei. Also wo ich mir nicht sicher war, da habe mal die Literatur durchgelesen und dann (unv. möchte ich mal so sagen) die / meine eigene Kenntnisse, Vorwissen mit die von der Literatur zusammengefasst und dann so aufgeschrieben.
44	I: OK. Und zusammengefasst. Was meinst du damit?
45	E: Zusammengebracht (lacht)
46	I: Zusammengebracht ja? OK. Wo hast du das gemacht? Hast du das schon in der Arbeit
47	//dann gemacht oder hast du extra//
48	E: //Das war nein, in der Arbeit// nein, in der Arbeit. In der Arbeit einbezogen.
49	I: OK. Also direkt im Text hast du das verarbeitet. (...) Und (...) OK, jetzt hatte ich einen Gedanken, den ich verloren habe (lacht). Gut. Vielleicht fällt es mir später noch einmal ein. OK. Und du hast den Text geschrieben, ja? War das / also hast du den Text später noch einmal überarbeitet oder nicht? Oder wie bist du beim Schreiben jetzt vorgegangen?
50	E: Ja, klar also ich habe die Arbeit so im Groben dann geschrieben und dann habe ich mal noch einmal / ich habe sie noch einmal durchgelesen und es sind mir noch ein paar andere / noch weitere Ideen eingefallen. Dann hat sie noch / habe ich sie eigentlich einbezogen und ja.
51	I: Also du hast die Arbeit mehrmals gelesen und auch neue Ideen eingearbeitet. Verstehe ich das richtig?
52	E: Genau. Ja.
53	I: Gut und als das dann inhaltlich fertig war? Was hast du dann noch gemacht? War dann auch der Text schon fertig oder hast du das dann noch einmal korrigiert oder korrigieren lassen?
54	E: Also, ja. Wenn der Text schon fertig war, dann habe ich mal / habe ich ihn noch einmal in (unv.) durchgelesen und die (...) ob alles / also ob die Grammatik alles st/ ob die Grammatik alles passt. Und ja.
55	I: Hast du den ganzen / hast du das immer / also hast du wirklich den ganzen Texte geschrieben und dann den ganzen Text gelesen und überarbeitet oder hast du da auch immer Teile vielleicht herausgenommen und überarbeitet und andere Teile später?
56	E: Nein, also ich hatte den ganzen Text geschrieben und dann den ganzen auch gelesen

	und korrigiert.
57	I: OK. Gut. Interessant wirklich. Gut. Dann Lesen. Da wollte ich / Das wollte ich noch wissen. Hast du / also. Wie war Lesen und Schreiben / war das verflochten? Jetzt zeitlich. Hast du zuerst gelesen einen Tag und am nächsten Tag geschrieben oder hast du
58	//neben dem Schreiben Literatur liegen gehabt?//
59	E: //Ich habe so / also ich habe nur // während dem Schreiben habe auch nebenbei gelesen und umgekehrt, ja (lacht)
60	I: Und umgekehrt? Was meinst du?
61	E: Also (unv.) gelesen und dann ist mir noch / beim Lesen noch ein paar sind mir Ideen eingefallen, dann habe ich sie auch auf/ sofort aufgeschrieben, damit ich sie NICHT, damit sie nicht verloren gehen. (...) Ja. So war der Prozess.
62	I: OK. Dann ich stell mir das jetzt vor, dass du gleichzeitig gelesen und geschrieben hast. Also immer hin und her
63	//gesprungen bist.//
64	E: //Also bei dieser Arbeit// also wegen der Zeitdruck musste ich so machen. Gleichzeitig lesen und schreiben, schreiben und lesen. Damit ich die Arbeit rechtzeitig abgeben kann.
65	I: OK. Wie lange hast du geschrieben an der Arbeit?
66	E: An dieser Arbeit habe ich circa zwei Tage geschrieben.
67	I: Zwei Tage?
68	E: Ja. (lacht)
69	I: OK. Sehr schnell.
70	//Gut danke.//
71	E: //Ja. Sehr leichtes Thema//
72	I: So das war leider nur die erste Frage. (lacht)
73	E: Oh! (lacht)
74	I: Ja, was ich noch gerne wissen möchte, ist / Hast du in irgendeiner Weise deine Erstsprache bei dieser Arbeit verwendet, ja? Also beim / egal in welcher Phase. Hat sie irgendeine Rolle gespielt?
75	E: Ja, natürlich. Also meine Muttersprache spielt immer eine Rolle. (lacht) (...)Insofern, dass ich also für diese Arbeit habe / ich habe / ich fast im ganzen Text auf Deutsch gedacht, aber es waren trotzdem irgendwelche Ausdrücke, die mir auf Deutsch nicht gefallen / eingefallen sind. Und dann musste mal sofort auf meine Muttersprache zurückgreifen. Dann habe ich sie immer (unv.) übersetzt und so. (lacht)
76	I: OK. Und wenn du sagst, du hast auf deine Muttersprache zurückgegriffen, was hast du dann jetzt wirklich GEMACHT? (lacht)
77	//(unv.) wie kann ich mir das vorstellen?//
78	E: //Also es ist mir nicht // also (unv. zuweilen) ist mir nicht ein bestimmter Aus /

	ich wollte ma/ auf Deutsch wusste nicht, wie das heißt, aber auf meiner Muttersprache schon. Und dann habe ich Mal im Wörterbuch nachgeschaut, wie das auf Deutsch heißen wird und (...) ja.
79	I: OK. Also beim Schreiben hast du einfach, wenn du ein Wort nicht wusstest, das Wörterbuch genommen und das dann auf Deutsch in den Text geschrieben?
80	E: Ja.
81	I: OK. Passt. Gut. Dann frage ich hier noch kurz, wo du / wo man eventuell noch die Erstsprache verwenden könnte. Ob das bei dir vorkommt. Also beim Lesen, hast du irgendetwas in der Muttersprache gelesen?
82	E: Nein. Überhaupt nicht.
83	I: Beim Planen, Strukturieren, Ideen finden. Was hast du /
84	E: Auch nicht.
85	I: OK. Das hast du alles im Kopf gemacht.
86	E: Das habe ich alles im Kopf, aber auf Deutsch.
87	I: Auf Deutsch. OK. Gut. Beim Schreiben vom Text. Hast du da irgendwann auch auf [Erstsprache] im Text vielleicht geschrieben?
88	E: Nein. Das auch nicht.
89	I: Auch nicht. (...) Gut. Ja. Das wars dann. Wir kommen jetzt zur nächsten Frage. Und zwar geht es bei der nächsten Frage, eigentlich noch einmal um den ganzen Prozess, aber jetzt um das Wissen, wie sich das Wissen im Prozess verwandelt oder es entsteht. Und ob du da irgendwelche besonderen Techniken oder Strategien hast, wie du dir dieses Wissen, dass du ja dann für die Arbeit brauchst, auch aneignest und organisierst. Ja, so dass du das dann auch niederschreiben kannst.
90	E: (unv.) war (...) hat kein besonderer Prozess, weil (unv.) das Thema [Thema der Proseminararbeit] war von mir / ist von mir schon ganz gut beherrscht. Und (unv.) musste nicht extra mich für das Thema vorbereiten. (unv.)
91	I: Aber du hast manchmal von / du hast vorhin gesprochen von Ideen, die dir dann beim Lesen gekommen sind. Und umgekehrt beim Schreiben.
92	E: Ja.
93	I: Kannst du dazu vielleicht noch etwas sagen?
94	E: Ja, was Genaueres fällt mir jetzt nicht ein, (lacht) weil ich während du liest konkrete Beispiele (lacht).
95	I: Na, wenn du ein konkretes Beispiel hast, dann ist das gut, aber einfach, was fällt dir dazu ein? Zu dieser (...) zum dem Stichwort 'Ideen', ja. Wie sie sich entwickeln beim
96	//Lesen und Schreiben//
97	E: //Also Ideen// also was für Ideen mir immer eingefallen sind, (unv.) immer in die Richtung [Seminarthema]. Wie man [Thema der Proseminararbeit] weiterentwickeln kann. Ja.
98	I: JA? OK. Das passt schon.

99	E: Eigentlich das war alles.
100	I: OK. Gut. Dann komme ich schon zur vorletzten Frage. Ich würde noch gerne wissen, ob du (...) wie sich dein Schreiben verändert hat mit der Zeit. Wenn du vielleicht zurückdenkst, wie du früher geschrieben hast im Vergleich zu dieser Arbeit jetzt. Kannst du da irgendwas sagen, was sich verändert hat?
101	E: Ja, klar. So wenn ich an meine erste Seminararbeit zurückdenke, dann kann ich (unv.) sagen, dass so mein Schreibprozess sehr stark verändert hat. Die erste Arbeit habe ich in meiner Muttersprache geschrieben. Und dann musste ich sie übersetzen auf Deutsch.
102	I: Aha. OK. (lacht) Interessant.
103	E: (lacht) Das war meine erste Arbeit. Ja. Und heute Gott-sei-Dank muss ich nicht mehr zweimal schreiben. Ja. (...). Also es hat sich sehr viel verändert.
104	I: OK. Was hat sich noch verändert?
105	E: Natürlich auch, dass ich noch nicht auf meine Muttersprache denken muss, sondern sofort, sondern gleich auf Deutsch.
106	I: Das heißt, für dich hat sich am meisten eigentlich deine Deutschkompetenz verändert? Oder wie du mit der Sprache umgehst?
107	E: Genau.
108	I: Und unabhängig davon. Du hast ja schon anklingen lassen, normalerweise schreibst du eigentlich nicht so von vorne bis hinten. Wie arbeitest du sonst? Oder wie hast du sonst gearbeitet?
109	E: Also, nicht wie bei dieser Arbeit. Vom Anfang bis zum Schluss, sondern einfach irgendwas, was mir / was mir einfällt oder / worüber ich eine Ahnung habe oder / Ja.
110	I: Damit beginnst du?
111	E: Genau, damit beginne ich und dann weiter und entwickle ich diese Ideen. Und lass ich (unv.) weitere Ideen einfallen.
112	I: Kannst du mir vielleicht sagen, ob diese Arbeit / ist das eine typische Art von Arbeit, die du geschrieben hast? Schreibst du oft so oder ist das ungewöhnlich von deinen Schreibstrategien her?
113	//(unv.)//
114	E: //(Unv.)// meinst du so von vorne bis hinten?
115	I: Ja, ob das jetzt eine Ausnahmefall ist, diese Arbeit, eine Arbeit bei der du ganz anderes gearbeitet hast als sonst, oder ob das / ob du oft so schreibst.
116	E: Also, ich schreibe normalerweise so. Aber es kommt drauf auch um das Thema, ob das Thema mich interessiert, ob es mir gefällt. (lacht) Normalerweise, wenn ich mir das Thema selbst aussuche, dann kann ich dieses Thema sehr schnell verfassen und auch von diese Art.
117	I: OK. (lacht) Gut. Und gibt es noch irgendetwas, das du verändern möchtest in Zukunft bei deinem Schreiben? Denkst du / möchtest du etwas anders machen? Möchtest du /
118	E: Natürlich möchte ich (...) also wenn ich einen Arbeit auf Deutsch verfassen soll oder muss, dann will ich unbedingt, dass ich diese Arbeit NUR auf Deutsch (...) dass ich die

	ganze Arbeit nur auf Deutsch denke und schreibe, ohne dass ich gezwungen bin auf meine Muttersprache zurückzugreifen.
119	I: Das heißt, das ist ein Ziel von dir?
120	E: Genau das ist mein Ziel.
121	I: Und warum eigentlich?
122	E: Tja, weil (lacht) (...) Ich finde, wenn ich da in [deutschsprachiges Land] bin, dann muss ich / also wenn ich / besser ausgedrückt, wenn ich ein Studium auf Deutsch besuche, dann muss ich (unv. Mal sofort unv.) eine Arbeit auf diese Sprache schreiben können.
123	I: Und dann möchtest du auch NUR /
124	E: Das möchte ich.
125	I: Bitte?
126	E: Nur für mich, das ist nur mein Ziel von mir.
127	I: OK. Dann habe ich ganz zum Schluss noch eine Frage. Da möchte ich dir eine Grafik zeigen. Das ist ein Modell von Thorsten Pohl. Der hat eine Untersuchung gemacht zum wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden. Er hat Texte von Studierenden analysiert, ja? Und (...) er hat / Oder vielleicht muss ich da vorher jetzt noch etwas anders erklären. Und zwar sagt er, dass wissenschaftliche Texte aus verschiedenen Dimensionen bestehen. Und zwar aus der Gegenstandsdimension, aus der Diskursdimension und der Argumentationsdimension. Das heißt in einem wissenschaftlichen Text, da gibt es verschiedenen Ebenen, die behandelt werden, sozusagen. Also der Gegenstand, ich glaube, das ist klar. Ja, es gibt immer ein Thema über das geschrieben wird. Gleichzeitig ist es beim wissenschaftlichen Artikel oder bei wissenschaftlichen Texten aber auch so, dass immer auch der wissenschaftliche Diskurs einbezogen wird. Also immer diese unterschiedlichen Autorenmeinungen und unterschiedlichen Informationen von verschiedenen Wissenschaftlern. Und eine dritte Dimension, die er meint, dass in wissenschaftlichen Texten typisch ist oder normal ist, ist die Argumentationsdimension. Und damit ist gemeint, das der Autor vom Text, (...) auch seine eigene Argumentation entwickelt. Eben über den Gegenstand und auch anhand des Diskurses. Also, indem er auch diese anderen Autoren heranzieht, aber er hat auch eine Argumentation und einen eigene Position, die er in dieser Argumentation ausführt. (...) Ist das ungefähr klar?
128	E: Ja.
129	I: Ich hoffe, ich erkläre das / OK. Und Pohl hat eben die Entwicklung angeschaut bei Studierenden, wie sie / wie sich ihre Arbeiten entwickeln , inhaltlich und hat dann festgestellt, dass Studierende zuerst, also in ihrem Prozess - sie können nicht von Anfang an tolle wissenschaftliche Texte schreiben, sondern das entwickelt sich mit der Zeit - und dass normalerweise zuerst nur die Gegenstandsdimension behandelt wird, ja? Also man nur über die Sache schreibt, also über das Thema. Dass dann später auch der Diskurs einbezogen wird, also auch wirklich verschiedenen Positionen von verschiedenen Autoren einbezogen werden in die Arbeit. Und erst ganz zum Schluss kommt eigentlich wirklich einen eigene Position dazu und wird einen Argumentation entwickelt. Also erst wenn man ganz/ also die Entwicklung quasi abgeschlossen ist. Und da würde ich jetzt gerne von dir wissen, wo du dich jetzt da siehst in diesem Modell. Also wenn du jetzt sagen müsstest, was mache ich, dann / Wo würdest du dich hier einordnen? Vielleicht in Bezug auf diese Arbeit, über die wir gesprochen haben?

130	E: Genau. In Bezug auf diese Arbeit also würde ich mal sagen, also ich habe / ich musst auch meine eigene Position, also meinen eigene Meinung dazu schreiben. Also ja. Da dann ist klar diese Stufe 'Argumentationsdimension'. Oder? Ja, weil / also da in das habe ich / also ich selber vertrete die Meinung, dass ist doch meine eigene Position, oder?
131	I: Ja, OK. Also deine eigene Position, OK. Und hast du eine Argumentation durchgeführt im ganzen Text?
132	E: Ja.
133	I: Ja?
134	E: Ja.
135	I: OK. Und /
136	E: Warum ich dir /der Meinung bin.
137	I: OK. Also du würdest dich hier auf der Argumentationsebene sehen? Im Text.
138	E: Ja.
139	I: OK. Gut. Ja, dann Danke schön für das Interview. (lacht) Das hat mir sehr geholfen.

Interview Transkript F

1	I: Dann würde ich dich zuerst einmal bitten, dass du mir diese Arbeit schilderst, ja? Jetzt doch die Masterarbeit.
2	F: Also die Masterarbeit?
3	I: Genau.
4	F: Die schreibe ich für das [Studienrichtung]. Das Thema heißt [Thema der Masterarbeit]. Also das Ziel der Arbeit ist zu untersuchen, ob die [Thema der Masterarbeit] einen Einfluss auf das [Thema der Masterarbeit] hat. Also in meiner Arbeit werde ich die [Thema der Masterarbeit] untersuchen. Und im Rahmen der Arbeit habe ich auch ein Experiment gemacht, also wo ich eine Gruppe der Studentinnen hatte und zwei Reden. Also die Reden waren total verschieden. Also die Reden waren auf [Erstsprache] und es wurde ins Deutsche gedolmetscht. Also aus der B-Sprache in die A-Sprache, in die Muttersprache. Und ja es wurde / eine Rede wurde ohne jegliche Vorbereitung gemacht. Also sie wussten überhaupt NICHTS über die Rede und die andere Rede hatte diese Vorbereitung, also diese [Thema der Masterarbeit] mit vorbereiteten Materialien. Und ja, sie könnten auch Internet benutzen und alles gleich wie in der Praxis der Fall ist. Und dann wurden später natürlich / also die Reden wurden aufgenommen und transkribiert und die wurden dann analysiert. Und es hat sich gezeigt, dass die [Thema der Masterarbeit] eigentlich keinen großen Einfluss hatte. Also es wurde untersucht, drei Kategorien wurden untersucht, beziehungsweise drei Parameter. Zum Beispiel Terminologie, Syntax und (...) geringe Redundanz. Also das wurden / diese drei Hauptkategorien. Und es wurden also in den Reden potentielle Problemstellen also markiert und ja und dann wurde dann ja, konnte ich sehen, ob sie das gut gedolmetscht haben oder nicht oder ob sie was ausgelassen haben oder nicht. Und ja, welche Kategorien war sozusagen schwieriger usw.
5	I: OK. Gut. Interessant. Ja. Hat es irgendwelche besonderen Vorgaben gegeben, oder so? Also die / es ist einfach eine ganz normale Masterarbeit? Mit / Oder kannst du vielleicht kurz den Aufbau skizzieren von der Arbeit?
6	F: Ja, natürlich. Also Deckblatt (lacht), Inhaltsverzeichnis, dann kam die Einleitung, also was beschrieben wurde. Was in der Arbeit alles behandelt wird. Und da kam ein / also im ersten Kapitel wurde kurz über [Subthema der Masterarbeit] gesprochen, also das [Subthema der Masterarbeit] eigentlich / Was [Subthema der Masterarbeit] ist, aber nur kurz, kurz. Und wurde dann eingegangen und ja dann (...) dann kam Kapitel über die [anderes Subthema der Masterarbeit]. Also wo es beschrieben wurde, was die [anderes Subthema der Masterarbeit] ist. Dann wurde auch die [anderes Subthema der Masterarbeit] eingegangen. Und zuerst natürlich / das ist der theoretische Teil. Also auf die [anderes Subthema der Masterarbeit], [anderes Subthema der Masterarbeit] und da gab es auch Kapitel über verschiedenen [Thema der Masterarbeit] also von verschiedenen Wissenschaftlern und ja. Auch ein Kapitel über Wissen und Information. Und da gab es auch einen Kapitel über ja also vorherige / vor also bisherige wissenschaftliche Arbeiten zu diesem Thema. Beziehungsweise (...) so Studien. Empirischen Studien und Experimenten und so. Und ja, und dann wurde im letzten Teil mein Experiment erklärt, also die Methodik, Versuchspersonen, Versuchstexte und so weiter. Und ja. Am Ende sind dann die Resultaten vor/ also (...) geschrieben. Eine Diskussion. Und dann Schluss und Schlussfolgerungen, Literaturverzeichnis (lacht).
7	I: Sehr gut. Danke. Und wie lange arbeitest du schon daran? Beziehungsweise (...) du bist noch nicht ganz fertig, wann

8	//wird die Arbeit fertig?//
9	F: //Wie arbeit // Wie lange arbeite ich? (atmet laut aus) Sagen wir zwei Monate.
10	I: Gut und wann bist du circa / Was ist dein Plan? Wann möchtest du
11	//fertig sein?//
12	F: //Bis Ende//dieser Woche. Weil mein Studium das ist ein bisschen alles (unv.). Mein Studienplan ausläuft und wir müssen früher mit der Masterarbeit fertig sein, wenn wir Ende November, also Defensio haben möchten. Oder wir müssten ins Neue umsteigen. Und wenn ich ins neue Programm umsteige, dann muss ich wieder irgendwelche Fächer nachholen und Prüfungen machen. Und das möchte ich natürlich nicht. (lacht) Klar, also ich versuche jetzt bis Ende der Woche fertig zu sein. Also natürlich mit der ersten Version und dann wird es sicher auch noch was zu verbessern geben und (...) ich weiß nicht, was die Frau Professor sagt.
13	I: OK. Super. Und was ich jetzt noch gerne wissen würde. Wenn du sagst, vor zwei Monaten hast du begonnen, was ist eigentlich jetzt der Anfangspunkt für dich? Also du hast dich da hingesezt und geschrieben oder
14	//das erste Mal oder du hast dein Thema gefunden oder du hast begonnen //
15	F: //Ja, Literatur. (...) Ja also// also zuerst habe ich ein Thema / nach einem Thema gesucht. Also das hat wirklich ziemlich lange gedauert. Also bis ich das Thema gefunden habe, die für mich (unv.) gut waren. Die für mich passend war. Ja und dann habe mit der Literatur also mit der Recherche begonnen und habe verschiedene Literatur gesammelt und das alles so gelesen. Und analysiert und habe entschieden, was für meine Arbeit relevant ist oder was nicht so relevant ist, ja. Und dann habe ich mit dem Schreiben begonnen. Und ja natürlich immer in der Zwischenzeit habe ich neue Literatur gefunden, was Neues gelesen und so.
16	I: Gut. Das wäre jetzt eigentlich schon die zweite Frage. (lacht) Die zweite Frage ist eben, wie der ganze Prozess abgelaufen ist. Also von Anfang bis jetzt in dem Fall. Wie du da vorgegangen bist.
17	F: (lacht) Dann habe ich das gut antizipiert.
18	I: (lacht). Genau, ja. Sehr gut. Da frage ich aber jetzt noch ein bisschen nach. Du hast Literatur recherchiert und ANALYSIERT, was meinst du damit?
19	F: Also nicht analysiert, sondern nur entschieden, ob das für meine Arbeit relevant ist oder nicht.
20	I: Und wie gehst du da dabei vor?
21	F: Also ob das mit meinem Thema etwas zu tun hat oder nicht. Also einige / es gibt natürlich viele Bücher und viele Artikel und so, aber wenn das mit meinem Thema nicht im Zusammenhang ist, dann brauche ich es hier nicht.
22	I: Wenn ich frage, wie gehst du dabei vor, dann meine ich auch, welche Strategien hast du? Was machst du da konkret, damit du das entscheidest? Mit den Büchern, zum Beispiel. Wie gehst du mit den Büchern um?
23	F: Ja. Da hast du mich jetzt (lacht) ein bisschen zum Denken gebracht. Also, ja ich lese einfach und sehe, ob ich das in meine Arbeit einbauen könnte oder nicht. Also irgendwelche besondere Strategien habe ich eigentlich nicht.

24	I: OK. Du analysierst das, entscheidest, was relevant ist. Und ich glaube, dann hast du gesagt, dann beginnst du zu schreiben? Oder dann hast du zu schreiben begonnen?
25	F: Genau. Dann habe ich mit dem Schreiben begonnen.
26	I: Gibt es auch eine Phase, in der du das Schreiben geplant hast?
27	F: Also, da ich nicht soviel Zeit habe zur Verfügung. Dann (...) musste ich jede Gelegenheit nutzen, um zu schreiben, also / Es war einzig / alle anderen Sachen waren geplant und Schreiben war nicht geplant, sondern selbstverständlich (lacht) Ich hoffe, dass du mich jetzt verstanden hast.
28	I: Nein, das habe ich nicht verstanden. Was war selbstverständlich oder was war schon geplant?
29	F: Es war selbstverständlich, dass ich jede freie Minute verwenden werde für das Schreiben außer Arbeit und Essen. Also ich musste wirklich sehr viel Zeit schreiben, damit ich das alles schreiben kann, also weil ich da den Zeitdruck war.
30	I: Das heißt, bevor du dich hingesetzt hast und begonnen hast zu schreiben, war eigentlich nur lese / hast du gelesen vorher? Und zum Beispiel die / dein Experiment, wann hast du das überlegt?
31	F: Wann habe ich das? Also das Experiment das habe ich im Juni gemacht, am 13. Juni. Also nachdem ich den ersten Kapitel geschrieben habe, dann habe ich mir so Gedanken gemacht, wie ich das Experiment gestalten werde. (...) War das genug klar?
32	I: Ja. Das war klar. Und wie kommst du zu einer Struktur von deiner Arbeit? Also wie bist zu deiner Struktur gekommen?
33	F: Also die Struktur habe ich so mehrmals geändert. Also / ja das Schwierigste war für mich, womit soll ich beginnen. Also das war mir am schwierigsten zu entscheiden, womit beginne ich. Weil meine Mentorin wollte, dass ich direkt mit dem Thema beginne. Also zum Beispiel, ja bei mir war die [Thema der Masterarbeit] eigentlich das Thema. Sie wollte, dass ich direkt mit der [Subthema der Masterarbeit] beginne. Und das war mir ein bisschen schwierig, weil ich wollte zuerst beginnen (...) also mit dem [anderes Subthema der Masterarbeit] / Also als eine Einleitung eine Einführung in das Thema. Aber sie wollte das nicht. Und ja, dann hat sie mir ein bisschen geholfen und also Hinweise gegeben, wie (unv.) das alles gestalten kann.
34	I: Also die Struktur von der Arbeit, wie man das aufbauen kann?
35	F: Genau.
36	I: Und 'beginnen' da hast du jetzt gemeint, womit du in der Arbeit beginnst? Also im Text? Oder auch einfach, womit du selbst einfach beim Schreiben beginnst?
37	F: Nein, nein, im Text.
38	I: Im Text. Gut also die Struktur habt ihr dann gemeinsam entwickelt, oder?
39	F: Ja. Man kann so sagen.
40	I: Kannst du mir das vielleicht ein bisschen genauer beschreiben? Vielleicht wie das so beim Schreiben vor sich gegangen ist? Du hast ja schon gesagt, du hast geschrieben, du hast die Struktur ein paar Mal verändert und du hast auch immer wieder gelesen. Kannst du mir das noch einmal beschreiben, wie das irgendwie so ineinander gegriffen hat? Oder wie das eins nach dem anderen passiert ist? Oder vielleicht immer wieder

	gleichzeitig, oder/ Wie kann ich mir das vorstellen?
41	F: (seufzt). Ja, um ehrlich zu sein, kann ich dir nichts anders sagen. Also ich habe gelesen, ich habe geschrieben, gelesen, geschrieben, gelesen, geschrieben, kontrolliert. Also und dann habe ich mir Gedanken gemacht. Soll ich jetzt zum Beispiel den Kapitel [Subthema der Masterarbeit] auf den zweiten / auf den zweiten Platz stellen oder [anderes Subthema der Masterarbeit]? Weil das alles eng verbunden ist und ich habe immer versucht zu entscheiden, was kommt als erstes und alles kommt eigentlich auf einmal. Also sie schließen sich nicht aus. Und (...) ja. (lacht)
42	I: (lacht) Also das klingt für mich wie ein sehr sehr / weiß nicht /dass der Schreibprozess, dass da alles gleichzeitig passiert immer wieder.
43	//Verstehe ich das irgendwie so richtig?//
44	F: Ja. Also bei mir ist es eigentlich alles so, weil ich kann mir irgendwelche Überlegungen machen manchmal, aber bis ich mit dem Schreiben beginne, dann habe ich keinen Überblick. Also und deswegen, wenn ich etwas geschrieben habe, wusste ich dann, ob es passt oder nicht. Und wo es passt oder wo es nicht passt. Und wenn ich nur so geplant im Kopf habe, dann hängt es irgendwie voll in der Luft. Und ich mag überhaupt nicht, diese wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben. Also ich bin so mehr Praktikerin (lacht) und ja. Also es fällt mir sehr schwer die Masterarbeit zu schreiben und nicht nur die Masterarbeit, sondern auch die wissenschaftlichen diese wissenschaftlichen Arbeiten zu schreiben, weil es einfach ist so dass ich sage / ich schreibe, was jemand anders gesagt hat und was der, was der, was der gesagt hat und das meine ich darüber. Also.
45	I: Ja, ein Stichwort hast du noch gesagt. Also lesen. Du kontrollierst?
46	F: Ja, also wenn ich etwas geschrieben habe, dann lese ich das noch ein paar Mal, um zu sehen, ob das passt oder nicht passt, ob ich was verbessern kann. Also das meinte ich mit dem Kontrollieren.
47	I: Und was meinst du mit Verbessern? Inhaltlich oder auch so Orthografie, ich weiß nicht, Grammatik oder /
48	F: Also, auf ersten Platz inhaltlich. Natürlich. Und dann / wenn man auch irgendwelchen Fehler bemerkt, umso besser, aber ja. Beim Schreiben hab ich nicht so auf die Fehler aufgepasst, sondern ich habe mich mehr auf den Inhalt konzentriert. Ja und später kann man die Fehler ausbessern. Und jemand anders kann das auch Korrektur vorlesen machen.
49	I: Das heißt, du wirst das dann /du planst am Schluss, dass du noch einmal einfach Korrektur lesen lässt, oder?
50	F: Ja, natürlich.
51	I: Und willst du die fertige Arbeit, also wenn du fertig bist / Ich glaube du hast vorhin schon gesagt, du gibst sie ab und erwartest, dass man dann vielleicht auch noch ein bisschen was verändern muss?
52	F: Ja, ich muss auf Feedback warten, natürlich. Und von der Mentorin und (...) dann mal sehen was passiert.
53	I: Na gut. Ja. Das war die zweite Frage. Außer dir fallen noch irgendwelche konkreten Techniken, Strategien ein, die du anwendest?
54	F: Nein, es tut mir leid, aber in diesem Bereich bin ich sehr, sehr schwach und habe (...)

	ich habe keine so konkrete Strategien und Taktiken zu schreiben. Also bei mir ist es nur (...) also (lacht) ja ich muss mich wirklich bemühen, damit ich das alles im Griff IRGENDWIE habe.
55	I: Dann kommen wir zur nächsten Frage. Also du hast die Arbeit auf Deutsch geschrieben. Aber deine Erstsprache ist [Erstsprache]. Und gibt es da irgendwie / spielt die Sprache da irgendeine Rolle? Also baust du die irgendwie ein im Schreibprozess? Gibt es / Verwendest du deine Erstsprache? Taucht die irgendwie auf im Schreibprozess?
56	F: Also. Was soll ich sagen. Also das Experiment ist natürlich zweisprachig. Also es war / es gab zwei [erstsprachliche] Reden, die ins Deutsche und damit ich das Experiment analysieren könnte, musste ich natürlich auch [Erstsprache] sprechen. Also in diesem Sinn hat natürlich auch [Erstsprache] eine Rolle gespielt, weil also das Sprachenpaar [Erstsprache]-Deutsch wurde analysiert. Aber ansonsten habe ich eigentlich nur Deutsch geschrieben. Deutsch.
57	I: Vielleicht noch, warum verwendest du deine Erstsprache gar nicht beim Schreiben?
58	F: Weil ich in [deutschsprachiges Land] studiere und hier ist Deutsch die offizielle Sprache. Wir dürfen natürlich nicht. Wir dürfen nur Deutsch schreiben.
59	I: Ich möchte dir jetzt noch ein paar andere Fragen stellen. Also genauer jetzt. Einfach so in manchen Phasen ist es möglich, dass man jetzt eine andere Sprache verwendet, auch wenn der Text dann am Schluss auf Deutsch ist, ja? Und ich frage jetzt noch einmal nach. Vielleicht fällt dir ja noch etwas ein.
60	F: OK.
61	I: Und zwar würde ich gerne wissen, ob du beim Lesen irgendwie deine Erstsprache verwendet hast.
62	F: Nein. Also alle Literatur ist auf Deutsch oder Englisch. Also (...) bei uns gibt es / also in [Herkunftsland] gibt es diese wissenschaftliche Arbeiten nicht. Deswegen die ganze Literatur ist entweder auf Deutsch oder Englisch.
63	I: Und beim Lesen, ich weiß nicht, ob du da auch Notizen machst?
64	F: Alles auf Deutsch, weil ich auf Deutsch schreibe deswegen mache ich auch / wenn ich Notizen mache, mache ich auch auf Deutsch.
65	I: OK. Vielleicht könnten wir da noch einmal kurz zurück kommen. Das hast du vorher eigentlich noch nicht erwähnt. Das ist ja auch eine Strategie, wie man damit umgeht. Mit den Lesetexten. Wie man sie dann / also ob man sie einfach nur direkt in den Text überträgt oder ob man Notizen macht. Wie ist das bei dir?
66	F: Also ich, unterstreiche die wichtigen Teile / also die interessanten Teile im Text. Ich unterstreiche sie. Oder ich schreibe auch vielleicht auch auf einen Post-It-Zettel und klebe dort an der Stelle, also die Ideen, die ich im Moment im Kopf habe.
67	I: Und das machst du alles auf Deutsch?
68	F: Ja.
69	I: Und so ausführlicher Exzerpte oder irgendwelche Zusammenfassungen?
70	F: Nein.
71	I: Das heißt, wenn dann schreibst du dann immer alles in der Arbeit nieder?

72	F: Genau. Genau. Also paraphrasieren.
73	I: So. Ich habe hier noch auf meiner Liste, ob du beim Planen, Strukturieren oder wenn du Ideen für deine Arbeit findest oder versuchst zu finden, ob du da deine Erstsprache vielleicht verwendest. In irgendeiner Weise.
74	F: Also, es ist wirklich eine gute Frage, weil ich bin mir jetzt nicht so sicher, ob ich (...) also in welcher Sprache ich nachdenke. (lacht) Das ist wirklich eine gute Frage. Also das kann ich mit der Sicherheit jetzt nicht sagen. Aber ja. Die Ideen kommen einfach nur so. Also vor dem Schlafen oder in der Früh als ich aus dem Bett rausgegangen bin oder sowas. Aber in welcher Sprache bin ich mir nicht sicher wirklich.
75	I: OK. Gut.
76	F: Aber ich bemühe mich wirklich alles auf Deutsch, weil die Sache ist so das / also das / weil was ich schreibe ist alles Fachterminologie und diese Fachterminologie kenne ich nur im Deutschen. Also in [Erstsprache] kenne ich weniger diese Termini / Fachtermini, weil ich sie einzig nicht in der Sprache kann und weil ich hier studiere, ja. Also deswegen.
77	I: Aber [Erstsprache] hast du dann eigentlich nur dann eingesetzt für diese Texte, die eben
78	//auf [Erstsprache] waren//
79	F: //Ja, für den praktischen Teil// Für den praktischen Teil.
80	I: Damit ist das auch abgehakt. Gehen wir zur nächsten Frage. Es geht jetzt, es ist eine Frage, die ist ein bisschen kompliziert. Ein bisschen schwer zu fassen. Da geht es mir jetzt eigentlich um den Aspekt des Denkens oder Wissens / der Wissensverarbeitung beim Schreiben. Ja. Also bei so einer Arbeit liest du einiges und musst dir dieses Wissen aneignen zum Teil. Zum Teil weißt du auch sicher schon etwas. Und das dann auch in einen Text packen. Ja, das ist so ein Prozess, wo das Wissen verändert wird und auch neues Wissen dazukommt. Es kommen neue Ideen. Und wenn du dir den Prozess jetzt noch einmal aus diesem / aus dieser Perspektive anschaut. Was fällt dir dazu ein? Wie geschieht diese Wissensverarbeitung, jetzt ganz generell gesagt?
81	//Oder was machst du dafür?//
82	F: //Also ich lese etwas und // ja wenn ich das (...) zum Beispiel nicht sofort verstehen kann, dann muss ich es ein paar Mal lesen. Oder auch wenn ich das danach / sogar danach nicht verstehen kann, dann versuche ich es zum Beispiel (...) auf einem anderen Platz zu finden. Also in anderen Paralleltexten oder sowas. Also vielleicht hat das jemand mit einfacheren Wörtern geschrieben oder so. Aber ja. (...) Und ich weiß nicht, was ich noch sagen könnte.
83	I: Zum Beispiel, das Stichwort Ideen. Wie kommst du zu den Ideen? Oder wann passiert das?
84	F: Ja, also. Wann was passiert ist wirklich (lacht) sehr schwierig zu sagen. Also das kommt plötzlich. Das kommt plötzlich und ja. Ich versuche immer die Ideen auf eine Blatt zu schreiben, damit ich sie nicht vergesse. (lacht) Weil das auch passiert. Also manchmal habe ich irgendeine Idee, und wenn ich sie nicht sofort aufgeschrieben habe, dann war sie weg. Also ja. Alles sofort aufzuschreiben und (...) ja. Wenn ich vielleicht einen Text lese oder einen Artikel, also einen wissenschaftlichen Artikel, dann überlege ich es mir, wie könnte es, das alles im Zusammenhang mit meinem Thema sein. Passt das oder passt das nicht?

85	I: Und im Schreibprozess? Wenn du dir das überlegst aus der Perspektive des Wissens, was da mit dem Wissen passiert in dem Prozess, den du da beschrieben hast. Ja? Wo du schreibst und liest und strukturierst. Alles auf einmal.
86	F: Ja, dann wird auf jeden Fall / also werde ich sicherer. Ja und dann irgendwo habe ich dieses Wissen im Kopf gespeichert und je mehr ich lese und schreibe, desto natürlich sicherer bin ich und desto mehr Wissen habe ich mir angeeignet.
87	I: Noch kurz, du hast vorher gesagt, wenn du etwas nicht verstehst in Texten, dann liest du noch andere Texte zum Beispiel.
88	//Versuchst du da auch//
89	F: //Ja ich versuche // Paralleltexte zu finden und zu was /verstehen.
90	I: Und verwendest du dann vielleicht auch Wörterbücher? Also in dem Sinn, dass du deine Erstsprache verwendest? Also um irgendetwas besser zu verstehen oder /
91	F: Ja, natürlich. Natürlich verwende ich so ein Wörterbuch, wenn ich mir nicht sicher bin. Viele Wörter haben verschiedenen Bedeutungen. Ja, natürlich verwende ich auch ein Wörterbuch.
92	I: Jetzt komme ich schon zur vorletzten Frage. Und zwar würde ich gerne wissen, ob sich irgendwie dein Schreiben / die Art und Weise, wie du schreibst, verändert hat. Jetzt, wenn du zurück denkst an deine erste Arbeit vielleicht oder an deine erste Arbeit in [deutschsprachiges Land].
93	//Ob sich da irgendetwas verändert hat//
94	F: //Ja sicher, ja sicher, ja sicher. Also// (...) ich also ich habe ein bisschen konkreter angefangen zu schreiben. Also ich bin jetzt nicht so um den Brei gegangen (lacht).
95	I: (lacht) Aber was heißt das genau, konkreter zu schreiben angefangen?
96	F: Also ja, konkret mit den Beispielen und mit den Erläuterungen. Warum ich etwas sage. Warum ist das so? Was denke ich? Und so weiter. Also das meine ich konkret. Also nicht, dass ich nur anführe, was jemand gesagt hat, sondern dass ich auch es bearbeiten kann, erzählen kann. Damit das alles mit meinem Thema vergleichen kann und das alles relevant eigentlich für mein Thema ist. Und ja, ich muss sagen, dass ich auch ein bisschen sicherer geworden bin (lacht) beim Schreiben. Aber nicht so sicher. Und ja man lernt natürlich auch diese Termini für wissenschaftliches Schreiben und irgendwelche Ausdrücke die man benutzt und ja. Was so (...) also Schreibsprache. (lacht) Ja, was benutzt man fürs Schreiben und so. Und auch eine Schreibstruktur lernt man auch.
97	I: Eine Schreibstruktur? Was ist das? Was meinst du damit?
98	F: (lacht). Naja, was sagt man in der Einleitung? Was sagt man, wenn man eine neue Kapitel beginnen möchte? Was sagt man am Ende des Kapitels? Und ja, wie man diese Übergänge / Also
99	I: Also da gehts jetzt um Formulieren eigentlich?
100	F: Genau.
101	I: Und wenn du an deine Art und Weise denkst, wie du schreibst. Also eigentlich an den Prozess, weniger an den Text. Hat sich da etwas verändert?

102	F: Kannst du die Frage wiederholen?
103	I: Du hast mir jetzt eigentlich erzählt, wie sich die Texte verändert haben. Sprachlich hast du dazugelernt und so weiter. Aber bei deinem Vorgehen, hat sich da etwas geändert? Bei deinen Strategien sozusagen, wie du schreibst. Hast du das früher auch so gemacht wie jetzt? Oder bist du da anders vorgegangen?
104	F: Also, ja wahrscheinlich habe ich auch da etwas geändert (lacht). (...) Also auf jeden Fall habe ich dann mehr / also in letzten Zeit habe ich mich wirklich mehr auf das Recherchieren konzentriert. Also mehr Einwand da / Einwand, Aufwand, Einwand /
105	I: Aufwand.
106	F: Aufwand (lacht) OK. Also ich habe mehr Aufwand DA gegeben, also weil wenn man alles gut recherchiert hat, dann ist es leichter zu schreiben. Also früher war meine Recherche nicht so gründlich. Also auf jeden Fall ist das jetzt gründlicher.
107	I: Und beim Schreib / im Schreibprozess hat sich da etwas verändert?
108	F: Also aus diese Formulierungen und so. Nein, also ich kann das jetzt nicht erzählen. Erläutern, erklären kann ich es nicht. Also vielleicht, ich kann mit Sicherheit nichts sagen. (...) Tut mir leid (lacht)
109	I: (lacht) Ja, das macht nichts. Das ist kein Problem. Das passt schon so.
110	F: Du stellst schwierige Fragen.
111	I: Ja. Ich weiß. Das ist Absicht. Genau und bei der Erstsprachenverwendung hat sich da irgendetwas geändert im Laufe der Zeit?
112	F: Ja, natürlich hat sich geändert. Also mit der Zeit habe ich immer weniger [Erstsprache] verwendet.
113	I: Und wie hast du [Erstsprache] dann vorher verwendet? Also du hast ja trotzdem auf Deutsch schreiben oder die Texte auf Deutsch abgeben müssen.
114	F: Ja, natürlich. Aber dann habe ich natürlich mehr Wörterbuch benutzt. Und habe auch irgendwelche Sachen auf [Erstsprache] geschrieben und dann sie später übersetzt und so. Also in diesem Sinne hat sich alles verändert.
115	I: Und das siehst du jetzt positiv glaube ich.
116	F: Ja, natürlich. Natürlich.
117	I: Gut. So. Dann kommen wir zur letzten Frage. Und zwar habe ich hier ein Modell mitgenommen. Das muss ich dir kurz erklären. (...) OK. Und zwar ist das von Thorsten Pohl. Der hat wissenschaftliches Schreiben von Studierenden untersucht. Und er spricht davon das wissenschaftliche Texte - jetzt im Allgemeinen - das die mehrere Ebenen beinhalten. Er nennt es eben auch Dimensionen. Und zwar die Gegenstandsdimension, Diskursdimension und die Argumentationsdimension. Gegenstandsdimension bezieht sich natürlich auf den Inhalt. Jeder wissenschaftliche Text hat eben einen Gegenstand, einen Inhalt. Diskursdimension, das ist eben das Typische dann fürs wissenschaftliche Schreiben, das man den Fachdiskurs miteinbeziehen muss. Andere Autoren. Schreiben muss, was die anderen gesagt haben sozusagen. Und das miteinander abwägt und so weiter. Und die Argumentationsdimension, das ist dann, wenn / also dann auch der Autor des Textes seine EIGENE Argumentation durchzieht im Text. Also quasi, man stellt einen Gegenstand dar, man beschreibt die /

118	F: OK. Also du meinst der Originalautor des Textes?
119	I: Genau. In dem Fall DU. Also wenn du deine Masterarbeit schreibst und deine Argumentation, die du anhand des Gegenstandes und anhand des Diskurses dann eigentlich entwickelst. Ja?
120	F: OK.
121	I: Genau. Also das sind die drei Dimensionen, die er für wissenschaftliche Texte quasi beschreibt. Und er hat die Entwicklung von den Texten von Studierenden untersucht. Und festgestellt, dass es auch quasi drei so Stufen gibt in der Entwicklung. Das man / also das Studierende am Anfang eigentlich nur über den Gegenstand schreiben. Sie schreiben nur, ich weiß nicht. 'Das ist (...) [Thema der Masterarbeit], das ist so und so und so.' Ja? Dann erst kommt auch mehr Diskurs in die Arbeiten. Dass auch die anderen Autorenmeinungen dargestellt werden. Und erst zum Schluss, wenn es erfolgreich
122	//ist, dann gibt es auch eine wirkliche / genau. //
123	F: //Ja, das macht einen Sinn. Ist logisch.//
124	I: Dann gibt es auch wirklich eine Argumentation, die sich wirklich durchzieht. Eine eigenen Position. Und ich würde gern wissen, wenn du an deine Masterarbeit denkst. Wie würdest du dich jetzt in diesem Stufenmodell einstufen. Was denkst DU? Wo stehst du da in dieser Entwicklung?
125	F: Also ich versuche, in der Argumentationsdimension zu bleiben. Aber manchmal habe ich auch Gefühl, dass ich etwas gesagt habe und wenn ich das später gelesen habe / also ich sehe, es fehlt mir etwas. Also ich muss das noch ein bisschen mehr beschreiben oder argumentieren. Ja. Also ich glaube ja. Ich schwebe ein bisschen zwischen den Dimensionen manchmal und tja. Deswegen muss ich zurückkommen und lesen, ob ich was VERBESSERN kann, also ob ich etwas verbessern schreiben kann.
126	I: Und was lesen? Was meinst du jetzt? Deine eigene Arbeit noch einmal lesen /
127	F: Ja, ja. Das was ich geschrieben habe. Das was ich geschrieben habe.
128	I: Mit / kannst du das noch einmal sagen, mit welchem Ziel?
129	F: Also mit dem Ziel, zu überprüfen, ob ich genau war, ob ich klar war, ob ich gute Argument/ Argumente dafür hatte oder ob ich nur etwas gesagt habe. Zum Beispiel wenn ich nur sage, 'Die [Thema der Masterarbeit] ist gut für Dolmetscher', ja also, dann muss ich sagen, warum ist das gut. Und was passiert, was passiert, wenn es keine [Thema der Masterarbeit] gibt. Also in dem Sinne.
130	I: Danke schön.

Interview Transkript G

- 1 I: Zum Einstieg würde ich gern / würde ich dich bitten, dass du mir einmal erzählst, über welche Arbeit wir sprechen. Einfach kannst du mir vielleicht kurz fürs Aufnahmegerät erklären, was ist das für eine Arbeit? In welchem Rahmen hast du das geschrieben? Wie waren die Vorgaben?
- 2 G: Die Arbeit habe ich im Rahmen eines Masterseminars geschrieben. [Titel des Seminars]. (...) Es geht um [Thema der Seminararbeit]. Also es ist eine Lehrbuchanalyse oder Lehrbuchvergleich. Es werden da zwei Lehrwerke verglichen, die / und da gibt es halt bestimmte Kriterien für die [Thema der Seminararbeit]. Also das / was zählt als [Thema der Seminararbeit] und einen längeren Theorieteil darüber. Also die Geschichte der [Thema der Seminararbeit] und so. Dann werden die Lehrwerke analysiert und miteinander verglichen. Die Ergebnisse werden in einer Tabelle vorgestellt und zum Schluss dann (unv.) Schlussfolgerung. Also inwiefern sind / ist [Thema der Seminararbeit] ein Bestandteil in den [Erstsprache, Adj.] Lehrwerken für den Deutschunterricht.
- 3 I: Und welche Vorgaben hattest du da? Was waren die offiziellen Rahmenbedingungen?
- 4 G: Also 25 Seiten ungefähr. Es muss ein Thema sein, das auch im Seminar angesprochen wurde und [Thema der Seminararbeit] war dann das. Und der Rest war eigentlich mit der Lehrveranstaltungsleiterin zu vereinbaren.
- 5 I: Das Thema hast du dann
- 6 //das genaue Thema //
- 7 G: //Ja. Das // habe ich ihr dann vorgeschlagen. Und sie hat gemeint, das passt für sie. Und alles, also wie viele Lehrwerke, das haben wir dann alles so, ich glaube, in der Sprechstunde oder so dann ausgemacht.
- 8 I: Und kannst du mir vielleicht noch sagen, wie lange hast du für diese Arbeit gebraucht? Wie lange hast du daran geschrieben? Ungefähr.
- 9 G: (unv.) ein bisschen länger, weil ich habe es ein bisschen so nebenbei gemacht. Also ich würde schätzen, dass ich es also von Anfang zum Schluss vielleicht sechs Wochen oder so offen gehabt habe. Aber halt nicht jeden Tag daran gearbeitet, oder so. Und halt immer so mal mehr, mal weniger. Aber von Anfang bis zum Schluss, weil ich habe es dann im Jänner angefangen und ich glaube Ende Februar oder sowas abgegeben.
- 10 I: Gut. Danke. Das war schon die Fragen zur Arbeit. Also eigentlich wollte ich diese Arbeit auch ein bisschen als Erinnerungsstütze für dich dabei haben. Ja. Weil ich jetzt gern wissen möchte, wie du in dem ganzen Prozess vorgegangen bist, ja? Von der Themensuche bis zur Abgabe der Arbeit. Was waren die Schritte?
- 11 G: Ja. Also überhaupt auf die Idee gekommen bin, weil Lehrwerkanalyse wurde als mögliches Thema oder sowas vorgeschlagen. GANZ ehrlich habe ich mir gedacht, es geht ein bisschen leichter, als wenn ich einen eigenen Studie durchführen muss. Dann habe ich etwas mir überlegt, was könnte ich da machen, und bin dann auf die Idee gekommen, [erstsprachliche] Lehrwerke zu nehmen, weil es gibt halt sonst recht wenige [Personen aus ihrem Herkunftsland] im Studium. Ja, habe es mit der Lehrveranstaltungsleiterin abgesprochen und eben dann auch als die genauen Vorgaben. Sie hat mir dann auch Tipps gegeben. Literatur bezüglich [Thema der Seminararbeit]. Das habe ich mir dann angeschaut. Dann habe ich noch eine Skizze geschrieben. Oder verfasst so / also zu dem Aufbau von der Arbeit. DAS habe ich ihr dann geschickt, ob

	das OK ist. Da hat sie gemeint, das passt gut. Und dann habe ich (unv.) angefangen zu schreiben. Weil ich hatte dann diese Skizze und wusste genau, wie ich / also ja was, womit fange ich an und wie geht es weiter und was ist wichtig und was ist nicht wichtig. Dann habe ein bisschen mehr Literatur gesucht. Und ja , diese Analyse habe ich relativ schnell gemacht. So ein bisschen mühsam, aber es geht halt relativ schnell und der Theorieteil hat dann viel länger gedauert. Dass ich mir da alles aussuche und ordentlich schreibe und so. (...) Ich glaube fast am Ende war ich dann auch bei meiner Lehrveranstaltungsleiterin in einer Sprechstunde, weil noch ein paar Fragen aufgetaucht sind. Sie hat es dann (...) beantwortet. Ja. Ich glaube, es waren die meisten so recht konkrete Fragen. So 'Ist es ein Problem, wenn es es ein bisschen kürzer ist?' und so. (...) Dann habe ich noch einmal ein bisschen gelesen und so gut wie möglich alles ausgebessert, was auszubessern war. Es ist mir e klar, das ich nie alles finde. Aber ich habe es, glaube ich, nicht Freunden oder so geschickt und ich habe es dann eben abgegeben.
12	I: Gut . Da möchte ich ein paar Sachen nachfragen. Du hast gesagt, du hast Tipps von deiner Lehrveranstaltungsleiterin bekommen. Für die Literatur. Hast du dann noch mehr recherchiert oder hast du dann einfach DAMIT gearbeitet?
13	G: Also, ich habe zuerst mir dann diese Bücher ausgeliehen. Und dann da waren dann teilweise Zitate und so drinnen von anderen als Hinweis. Da habe ich dann auch ein bisschen angeschaut. Ich habe überhaupt die Begriffe ein bisschen, ja einfach gegoogelt. Also ich habe mehr verwendet als ich von der Lehrveranstaltungsleiterin bekommen habe. Ja.
14	I: OK. Gut. Und die Skizze, die du geschrieben hast. Die finde ich interessant. Ja, was war das? Wie hat das ausgesehen? Wie hast du das
15	//geschrieben?//
16	G: //Also, das schreibe// ich immer. Das ist eigentlich sowas wie ja ein Entwurf für ein Inhaltsverzeichnis. Das ist für mich, bisschen meine Gedanken zu organisieren. Also dann schreibe ich mir Punkte auf. Welche Kapitel könnte die Arbeit haben. Also was genau möchte ich machen. Was ist wichtig. Und welche Begriffe möchte ich unbedingt erklären. Oder was wie, soll die Arbeit aussehen. Das mache ich eigentlich immer, bevor ich loslege.
17	I: OK. Interessant. Und die Skizze ist ein Inhaltsverzeichnis hast du gesagt?
18	G: Genau. Das funktioniert dann meistens zum Schluss wie ein Inhaltsverzeichnis. Es kommen ja dann natürlich auch Änderungen vor oder so. Also, wenn mir einfällt, dass irgendetwas nicht passt oder so. Aber meistens versuche ich mich daran zu halten.
19	I: Und das Inhaltsverzeichnis sieht dann so ähnlich aus wie hier in der Arbeit?
20	G: Genau. Also die Skizze ist eigentlich also so das da. (Sie zeigt das Inhaltsverzeichnis der Arbeit) Mehr oder weniger.
21	I: Interessant. Gut und du hast gesagt, die Theorie war ein bisschen anstrengender für dich als die Analyse. Aber was hast du eigentlich vorher gemacht?
22	G: Wie?
23	I: Hast du zuerst die Theorie ausgearbeitet? Wie kannst du das beschreiben, die Reihenfolge?
24	G: Ich glaube, ich habe tatsächlich zuerst die Analyse für mich gemacht und das einfach also aufgeschrieben auf Papier. Dann habe ich den Theorieteil gemacht. Und dann habe

	ich das ordentlich so hineingeschrieben und dies ganzen Tabellen gemacht und so (...) für die Analyse. Weil ich wusste, dass es schnell geht. Weil man muss ja nicht SO viel dazuschreiben und so. Das habe ich dann einfach nur schnell gemacht. An einem Tag oder so.
25	I: Die Analyse?
26	G: Die Analyse, ja genau. Und an diesen Theorieteil, das hat dann länger gedauert, weil da habe ich ein bisschen überlegt, ob das (unv.) wichtig und wie empfind ich es (unv.) oder wie kann ich es gut schreiben. Und ja.
27	I: Und du hast gesagt, du hast noch ein bisschen recherchiert, eine Skizze geschrieben, das von der Professorin dann absegnen lassen, sozusagen und dann hast du (...) habe ich das jetzt richtig in Erinnerung? Dann hast du begonnen zu schreiben? Oder dann hast du vorher noch etwas gemacht?
28	G: Nein, dann habe ich begonnen zu schreiben.
29	I: Und 'begonnen zu schreiben'. Was heißt das jetzt genau? Wie sieht dieser Schreibprozess dann aus bei dir?
30	G: Ja, also. Ich fange ganz ehrlich meistens einfach am Anfang an, also beim ersten Punkt oder meistens /NEIN. Gut die Einleitung lasse ich vielleicht, für zum Schluss. Oder / Was ist der erste Teil? (Sie sieht in der Arbeit nach). Da geht es irgendwie um, glaube ich, Deutschunterricht in [Herkunftsland], oder so / nei/ ja genau. Das habe ich dann zuerst gemacht. Und das war halt / ja stimmt das war auch erst ein bisschen / auch ein bisschen anstrengend, weil das waren halt total viele Sachen, die ich so einfach weiß, weil ich ja auch dort in die Schule gegangen bin. Aber ich habe das immer zitieren müssen oder Quellen finden, die das bestätigen, dass das genau so ist. Ja, ich glaube dann war das wirklich einfach nach der Reihe.
31	I: OK. Also du hast den / Punkt für Punkt hast du das abgeschlossen beim Schreiben?
32	G: Genau. Ich weiß nicht, wenn ich nicht so motiviert bin, dann setz' ich mir halt ein Ziel. Heute muss sechs Punkt eins und sechs Punkt zwei geschrieben werden. Und dann kann das weglegen und so. Weil ich habe daneben noch eine andere Arbeit geschrieben zur gleichen Zeit. Da war das immer so ja, ein Kapitel dort, ein Kapitel dort. Und ja.
33	I: Ich glaube, du hast auch gesagt, du hast noch ein bisschen beim Theorieteil noch etwas gelesen.
34	G: Ja.
35	I: Wie war das mit dem Schreiben und Lesen? Wie ist das
36	//ineinander gegangen?//
37	G: //Also, ich beim Lesen// ist überhaupt kein Problem. (...) Für mich ist es teilweise herausfordernd zu zusammenfassen. Also wie ich oft/ Also ich verstehe halt alles, aber es ist ein bisschen schwierig die richtigen Worte zu finden. So dass es nicht ganz irgendwie irgendwie kopiert wird, aber trotzdem gut klingt, wissenschaftlich klingt. Ja, das braucht dann bei mir doch (...) ja ein bisschen Zeit.
38	I: Aber wie fügt sich das Lesen da in den Schreibprozess ein? Wenn du ein Kapitel nach dem anderen abarbeitest und dann beim theoretischen Teil, hast du gesagt, musstest du auch noch etwas lesen. Wie fügt sich das ein?
39	G: Also, ich lese zuerst meistens einfach Mal schnell drüber. Und schau, ob ich da

	irgendetwas verwenden kann für die Arbeit überhaupt. Dann lasse ich es / also dann ja, schau ich (unv.) das ich für die bestimmten Kapitel brauche. (...) Und wenn ich dann bei dem Kapitel (unv.), wo ich genau diese oder jene Literatur (unv.), dann schau ich mir noch genauer an. Was ist da genauer gestanden und ja, mache es dann noch einmal auf. (...) Also ich suche mir zuerst quasi die Literatur und schau einmal schnell drüber, ob das irgendwas sein kann. Für die Arbeit. Und und lese es mir später noch einmal genauer durch.
40	I: Und also wann passiert was? Das ungenaue Drüberschauen. Wann passiert das?
41	G: (...) Ja, das / also das passiert auch ein bisschen so nebenbei. Weil zum Beispiel für den Deutschunterricht in [Herkunftsland], da suche ich mir dann im Internet dazu Quellen heraus und lade mir dann alles mögliche runter, was sinnvoll sein KÖNNTE. Und nebenbei fange ich dann an zu schreiben. Und dann, während ich schreiben, komme ich drauf, ich bräuchte aber noch das oder das oder das. Oder eine Theorie, die das oder das bestätigt. Suche mir das noch raus und dann komme drauf dabei (unv.) das was ich brauchen könnte. Und es ist halt / ja. Es passiert alles ein bisschen nebenbei. Ich lese mir das nicht alles zuerst genau durch und / also. (...) Es ist vielmehr ein (unv.)Lesen (unv.). Es muss halt ein bisschen schneller gehen. Finde ich, es ist ein / es geht viel zu langsam, wenn ich zuerst alles genau lesen muss und dann zusammenfassen oder so.
42	I: Gut. (...) Dann hast du gesagt, du hast, bevor du das abgegeben hast, noch ein paar Fragen geklärt. Und dann, das war mir nicht ganz klar, und dann hast du noch etwas verändert an der Arbeit oder wie war das am Schluss dann?
43	G: Warte mal. Ich glaube, stimmt. Da hat sie mir ein paar Hinweise gegeben. Ich glaube, das waren halt eher so organisatorische Sache. Also, sie hätte lieber Kapitel, also was original Kapitel sechs war, weiter hinten oder weiter vorne. Also ein bisschen so umgestalten. (...) Aber ich glaube mehr habe ich jetzt nicht geändert, außer dass ich dann so ein bisschen drübergelesen habe. So, ob alles passt. Also rein sprachlich.
44	I: Sprachlich. OK.
45	G: Genau.
46	I: Du hast gesagt, du hast das nicht jemand anderen
47	//Korrektur lesen lassen//
48	G: //Nein, dieses Mal nicht.// Das ist ein bisschen variierend, ob ich das mache oder nicht.
49	I: Und dann hast du es abgegeben?
50	G: Ja.
51	I: OK. Super. Gut. Das war der Prozess. Danke. Gibt es hier noch eine Frage? Habe ich etwas vergessen? Eigentlich nicht, ja. Jetzt kommen wir zur nächsten Frage. Da möchte ich gern wissen, ob du deine Erstsprache auch irgendwann, irgendwie in dem ganzen Prozess einsetzt für das Schreiben?
52	G: Ja, schon. Also nicht so ganz bewusst vielleicht. Gerade in dieser Arbeit waren aber wahnsinnig viele [erstsprachliche] Quellen. Das macht einen Unter/ das ist aber nicht immer der Fall. (...) Oft ist es aber auch so, vielleicht was /einen Ausdruck oder eine Redewendung habe, die ich gern verwenden möchte. Und ich weiß es aber nicht GANZ genau auf Deutsch, wie das geht. Und ich habe dann so einen Ahnung, ja. Und dann

	muss ich das irgendwie, ja dann schau ich nach, wie das heißt. Und ich habe dann meistens eine [erstsprachliche] oder englische Redewendung im Kopf oder Ausdruck. Oder ob man das so sagen kann. Aber ich glaube darüber hinaus eher nicht.
53	I: OK. Das heißt beim Formulieren fallen dir manchmal
54	//Ausdrücke ein//
55	G: //Genau//
56	I: Gut. Ich frage jetzt noch einmal nach, ob du vielleicht in anderen Phasen, wo es möglich ist, auch die / deine Muttersprache verwendest, ja? Also beim Lesen, habe ich schon gehört, du hast für diese Arbeit auch Texte auf [Erstsprache] gelesen. Gut und verwendest du das auch als Hilfsmittel zum Planen, Strukturieren oder wenn du Ideen findest oder suchst für den Inhalt?
57	G: Ja, also ich habe kein Problem damit [erstsprachliche] Quellen miteinzubeziehen, aber meisten / Oder wie meinst du jetzt?
58	I: Also, beim Planen eher. Du hast gesagt, du hast eine Skizze geschrieben. Verwendest du / schreibst du da vielleicht auch - oder auch Ideen oder so - vielleicht auf [Erstsprache] auf, wenn es dir einfällt?
59	G: Ich glaube, eher früher gemacht. Ich glaube jetzt geht der ganze Arbeitsprozess ein bisschen mehr automatisch auf Deutsch. Also ich glaube im Bachelorstudium habe ich das schon eher so gemacht. Ja.
60	I: Und du meinst aber jetzt, das ist automatisch einfach so passiert?
61	G: Genau. Wenn das schon offen / Wenn die Gedanken schon auf Deutsch laufen, dann schreibe dann schreibe dann meistens die Ideen oder so stichwortmäßig auf Deutsch oder so.
62	I: Da fällt mir noch ein beim Lesen, überhaupt beim Lesen. Machst du da Notizen von den Texten oder nicht? Oder schreibst du irgendwelche/
63	G: Teilweise. Also es kommt darauf an, wie umfangreich es ist. Also meistens finde ich, reicht es, wenn man es einfach ein bisschen markiert, das was wichtig war. Wenn es ein ganzes Buch ist oder so, dann muss ich mir schon ein paar Notizen machen, was da wichtig war. Aber eher weniger.
64	I: Wenn du etwas auf [Erstsprache] liest und du machst dann Notizen. In
65	// welcher Sprache//
66	G: //Die mache ich dann auf [Erstsprache]//
67	I: Auf [Erstsprache]?
68	G: Ja.
69	I: Und wenn du das dann weiterverwendest?
70	G: Ja, dann übersetze ich es. Dann überlege ich mir, wie ich das gut auf Deutsch formulieren kann.
71	I: In der Arbeit direkt?
72	G: Genau. Dann habe ich die [erstsprachlichen] Notizen vor mir und denke mir dann,

	wie das gut /wie ich das verwenden kann oder ob ich das verwenden kann.
73	I: So ja. Und beim Schreiben vom Text selbst? Du hast die Formulierungen erwähnt.
74	//unv.//
75	G: //Genau. Also wenn mir da// etwas einfällt, was ich gerne verwenden würde oder sagen würde. Wenn mir vorkommt, dass zu viele Wiederholungen sind. (unv.) das die Sprache irgendwie so ja, nicht so spannend ist oder schlechte / also dann überlege ich mir schon Ausdrücke auf [Erstsprache] oder Englisch, die gern verwenden würde. Aber sonst nicht.
76	I: OK. Und die übersetzt du dann im Kopf oder schreibst du das im Text vielleicht noch hinein und
77	//überarbeitest dann noch später?//.
78	G: //Meistens// Meistens schaue ich tatsächlich nach, wie das wirklich übersetzt wird. Also im Internet oder Wörterbuch oder so irgend was.
79	I: Und das machst du gleich, wenn dir das einfällt?
80	G: Ja. Ja, sonst vergesse ich es.
81	I: OK. Gut. Und bei der Durchführung von deiner empirischen Forschung. Du hast ja eine Analyse gemacht. Da hat deine Muttersprache auch eine Rolle gespielt?
82	G: Ja. Weil die Bücher / also das waren [erstsprachliche] Lehrbücher. Die Texte waren auf Deutsch, aber vor allem bei einem Buch, das war so ein Anfängerbuch, da waren halt meistens die Aufgabenstellungen auf [Erstsprache]. Da war halt sehr viel auch auf [Erstsprache]. Das spielt dann natürlich auch eine Rolle. Ja.
83	I: Dann kommen wir schon zur nächsten Frage. Und hier. Das ist leider / das ist die schwierigste Frage, auch für mich (lacht).
84	G: OK.
85	I: Und zwar geht es hier um Wissensverarbeitung. Ja. Also ich denke einfach bei so einer wissenschaftlichen Arbeit muss man ja mit viel Wissen arbeiten, und neues Wissen auch erarbeiten und in einer / in der Arbeit dann logisch, argumentativ darstellen. Ja, und ich würde gerne wissen, wenn du den Prozess ansiehst, in dem diese Arbeit entstanden ist. Was ist da mit deinem Wissen passiert? Beziehungsweise wie bist du damit umgegangen? Hast du da irgendwelche Strategien, wie du damit umgehst?
86	G: Ja. Man lernt ja schon extrem viel, wenn man eine Arbeit schreibt. Für mich war das ja auch die, ich glaube, die erste oder die / nein, es war tatsächlich die ERSTE wirklich längere wissenschaftliche Arbeit auf Deutsch, die ich auch in [deutschsprachiges Land] abgegeben habe. (...) Deswegen habe ich (unv.) diese Absicherung von meiner Lehrveranstaltungsleiterin gebraucht. Also ob es e alles passt oder so. Ich glaube gerade bei dieser Arbeit habe ich mir da sehr viele Sorgen gemacht, ob es passt, ob es wissenschaftlich genug ist. Ob es genug zitiert ist, ob die Sprache wissenschaftlich genug ist. (...) Und (...) also wie die Strategien, also ich glaube gerade bezüglich der Sprachen muss ich sagen, finde ich es gut, wenn ich andere Arbeiten lese, gerne von Masterstudierenden oder Diplomarbeiten. Ich glaube, ich habe da nämlich auch eine Diplomarbeit gefunden, die mit [Thema der Seminararbeit] gearbeitet. Und ein bisschen so, ja ein bisschen so Vergleiche mache, ob es sprachlich in Ordnung aussieht. Ob es zum Teil quasi die gleiche Satzstruktur verwende oder so. (...) Aber also mit dem Fachwissen. Also die Aneignung von Wissen über [Thema der Seminararbeit] da habe

	ich wenig (unv. stottgebn??). Und das ist auch wirklich auch schade, weil ich glaube, ich vergesse das auch leicht. Weil wenn man mich jetzt fragt, was das ist oder wie, dann weiß ich jetzt nicht, ob ich es nochmal sagen könnte, ohne (unv.) einzuschauen.
87	I: Aber hast du das Gefühl, du hast dir für diese Arbeit viel Wissen angeeignet, oder wusstest du schon viel?
88	G: Ich wusste gar nichts. Nein, da habe ich mich in vieles Wissen aneignen müssen. Weil ich mit dem Begriff [Thema der Seminararbeit] auch relativ wenig anfangen konnte. Also das wurde mir dann ein bisschen so vorgeschlagen oder nahegelegt, dass ich sowas mache. Und dann habe ich mir gedacht, 'Ja das ist OK.' Und so extrem interessiert hat es mich auch nicht. Also das war ein bisschen so schnell, schnell fertig werden.
89	I: Und wie hast du dir dann / also wie ist das dann vor sich gegangen, dieser Prozess, in dem du dir das Wissen jetzt zu [Thema der Seminararbeit] angeeignet hast? Kannst du das vielleicht noch einmal aus der Perspektive beschreiben?
90	G: Also, es war dann zuerst lesen oder überhaupt diese Literatur suchen. Und ich habe dann zuerst versucht also die Begriffe für mich ein bisschen zu verstehen. Habe ich ein bisschen aufgegeben, muss ich gestehen, und habe es dann einfach ein bisschen so weitergegeben, was ich in der Literatur gefunden habe, ohne wirklich viel über die Begriffe nachzudenken. Also hat das ist Hauptsache, (...) es sollte wissenschaftlich klingen, kein Plagiat sein und verständlich sein. Und weil am Anfang habe ich mir gedacht, ja es ist viel besser, wenn ich es selbst sehr gut verstehe oder / und dann habe ich mir gedacht, eigentlich dauert das viel zu lange, wenn ich das machen soll. (...) Also einfach ein bisschen eine Wiedergabe von dem Gelesenen. Und ich habe dann versucht, also beim Lesen auch, wirklich nebenbei zu schreiben. (unv.) das ich das Buch hier habe und dann nebenbei schreibe. Aber vor allem beim Theorieteil ha/ habe ich ein bisschen ja eigentlich mühsam gefunden und wollte es relativ schnell hinter mir haben. Und wollte einfach nur, dass die Seitenzahl passt und dass ich genug habe. (...) Also ich glaube Wissensaneignung stand vielleicht nicht im Fokus.
91	I: OK (lacht). Gut. Was ich noch interessant finde, ist / einfach du hast vorher schon eine Skizze gemacht und dann hast du die aber eigentlich den / die Arbeit geschrieben und auch das Wissen
92	//nachgelesen//
93	G: //Genau//
94	I: und in die Arbeit gepackt. Wie konntest du vorher schon einen Skizze machen? Wie bist du da vorgegangen, dass du /
95	G: Also, ich glaube so generell, so wie ich die Arbeit immer gestalte. Also ich glaube einiges habe ich erst zum Beispiel die Analysekrterien. Die sind dann erst später dann dazugekommen. Weil ich wusste zum Beispiel nicht, dass [Subthema der Seminararbeit] ein Teil der [Thema der Seminararbeit] ist. Das ist dann erst später gekommen. Aber eben das ich genau so. (Sie blättert in der Arbeit) Weil ich glaube diese Unterkapitel waren vielleicht in der Skizze nicht dabei. Also da war klar, dass es welche geben wird, aber nicht genau, wie sie aussehen. Aber sonst dieses Gerüst, also das es eben Einführung und dann Deutschunterricht in [Herkunftsland], die Materialien, [Thema der Seminararbeit] und so, das konnte ich davor schon mehr oder weniger wissen, dass das kommen würde. Oder dass ich das verwenden würde.
96	I: Das heißt, du hast dann doch beim Lesen und Schreiben hast du dann deine Skizze noch

97	//verfeinert. Erweitert.//
98	//Erweitert. Ja.// Genau. Also ich glaube, so wenn man anfängt, zum Beispiel nicht / naja od / stimmt, da habe ich vielleicht einen so grundlegenden Artikel gelesen, weil damit das / das habe ich nämlich, diese Analysekriterien, stimmt, die habe dann der Lehrveranstaltungsleiterin geschickt mit der Skizze, ob die dann so passen. Ob sie genug sind. Genau, weil die habe ich aus einem Artikel, der (...) der diesen Begriff quasi erfunden hat oder sozusagen. Stimmt.
99	I: Und gibt es hier vielleicht noch irgendeine spezielle Funktion von der Erstsprache, wenn es um Wissen geht oder Ideen?
100	G: Das glaube ich tatsächlich nicht. Also nein. Ich glaube / also ich glaube schon, dass ich das Ganze ähnlich gestalten würde auf [Erstsprache]. Aber die SPRACHE hatte glaube ich wenig Einfluss. Ich glaube meine Denk- und Arbeitsweise ist da sehr ausgeprägt. Ich bin halt eher analytisch. Also, ich arbeite halt sehr strukturiert und sehr nach der Liste. Aber das würde ich auch auf Englisch oder auf [Erstsprache] genauso machen. Ich glaube, da spielt die Sprache eher weniger eine Rolle. Also ich glaube dieser ganze Denkvorgang wäre dann gleich in allen Sprachen.
101	I: OK. Gut. Fallen dir noch irgendwelche konkreten Techniken oder Strategien ein, die du verwendest? Jetzt im ganzen Prozess. Ich möchte zwar eigentlich Schreibstrategien erheben, aber bei mir beginnt das Schreiben schon beim Recherchieren, ja oder beim Lesen. Also das gehört auch dazu.
102	G: Nein. Ich glaube, mehr fällt mir jetzt nicht ein.
103	I: OK. Gut. Dann schon fast die letzte Frage. Mich würde noch interessieren, ob sich dein Schreiben und dein Vorgehen beim Schreiben verändert hat im Laufe der Zeit. Wenn du das jetzt vergleichst, wie du für diese Arbeit gearbeitet hast. Was war vorher anders? Was hast du vielleicht verändert?
104	G: Ich glaube, ich habe es halt schwierig gefunden, vor allem, dass ich dann mit / oder Mitstudenten habe, die Deutsch als Muttersprache haben. Das war ja früher nicht so der Fall. (Unv. Da war es) halt ja auch sie sehr viel weniger streng und es war dann immer klar, dass es nicht die Muttersprache ist und dass, falls Fehler sind und so, dass ist eigentlich kein Problem ist. Und ich glaube, da habe ich mir vor allem im ersten Semester sehr viel Druck gemacht, dass das sehr sehr gut sein muss und so. Ich glaube, ich bin dann zunehmend sicherer geworden und ich glaube, ich habe auch im Laufe des (unv.)-Studiums gelernt, wie ich am besten schreibe. Dass ich nicht alles am letzten Drücker machen kann und das können ja einige. Und dass ich lieber wirklich nur eine Seite oder eine halbe Seite am Tag schreibe und dass das dann so langsam vor sich hin geht. Und das halt / Ja, ich glaube einfach sicherer und mehr irgendwie vertraut mit meiner Arbeitsweise (...) bin ich geworden im Laufe der Zeit.
105	I: OK. Das habe ich jetzt am Schluss nicht verstanden
106	//deine Arbeitsweise / Sicherer. OK. //
107	G: //Also ich glaube, ich bin einfach viel sicherer geworden//
108	I: OK. Aber deine Arbeitsweise hat sich, so wie du jetzt beschrieben hast / war von Anfang an so? Oder /
109	G: Relativ. Wobei ich glaube, ich / Also ganz am Anfang des Masterstudiums war ich sicher nicht so strukturiert und da war mir sicher nicht so klar, wie die Arbeit gegliedert sein soll. Und aber ja, so im Großen und Ganzen.

110	I: OK. Gut. Und bist du damit jetzt zufrieden oder möchtest du in Zukunft irgendetwas noch ausprobieren oder verändern?
111	G: Also, mit der Arbeitsweise bin ich eigentlich zufrieden. Ich würde mir halt natürlich auf Deutsch wünschen, dass ich besser schreiben würde, beziehungsweise, dass ich sicherer werde im Schreiben, dass man / ja ich habe halt das Gefühl, wenn ich andere Arbeiten lese, da fließt die Sprache irgendwie viel besser. Und das würde ich mir natürlich wünschen, dass es bei mir auch so sein wird auf Deutsch, aber das wird vielleicht einmal.
112	I: OK. Also es ist eigentlich das Sprachliche, wo du denkst, du möchtest
113	//gern noch besser werden?//
114	G: //Genau. Also, genau// Also ich glaube gerade so diese Schreib- oder Arbeitsweise eher nicht.
115	I: Gut. Dann habe ich noch eine letzte Frage. Dazu möchte ich dir aber etwas erklären. Und zwar das hier ist ein Modell (Ich zeige ihr das Modell von Pohl). Es gibt einen Schreibforscher, er heißt Thorsten Pohl, und er hat sich mit wissenschaftlichem Schreiben von Studierenden auseinandergesetzt. Und bevor wir das Modell anschauen: Er beschreibt wissenschaftliche Texte in drei Dimensionen. Er meint wissenschaftliche Texte habe drei Dimensionen. Ja? Und zwar die Gegenstandsdimension. Es gibt ein Thema, zum Beispiel hier [Thema der Seminararbeit], ja. Dann jeder wissenschaftliche Texte muss sich aber auch mit dem wissenschaftlichen Diskurs auseinandersetzen. Ich glaube, das ist auch klar. Also man muss immer andere Autoren miteinbeziehen. Und ein wissenschaftlicher Text soll auch eine Argumentation enthalten, also eine Perspektive vom Autor /
116	G: Genau, also inwiefern die Lehrwerke [Thema der Seminararbeit] beinhalten.
117	I: Genau, ja. Also es wird einfach anhand dieser also des Gegenstands und des Diskurses - des Fachdiskurses - wird dann eine eigene Argumentation und eine eigene Perspektive, Position entwickelt. Ja? Also das sind wissenschaftliche Texte. Charakteristika von wissenschaftlichen Texten. Und er hat eine Untersuchung gemacht, wie sich wissenschaftliche Texte bei Studierenden entwickeln im Laufe des Studiums. Und er hat gemeint, es gibt auch diese drei Ebene des wissenschaftlichen Textes sind quasi auch Stufen, in denen sich die Fähigkeit vom wissenschaftlichen Schreiben entwickelt. Das heißt Studierende schreiben zuerst nur über ein Thema, ja, und dann später schließen sie mehr den Diskurs mit ein und erst zum Schluss entwickeln sie eventuell eine eigenständige Argumentation. Ja? Und da würde ich dich jetzt gern fragen, wie du das einschätzt bei dir. Wo du dich in dieser Entwicklung bei dieser Arbeit circa befindest. Was denkst du da?
118	G: Ich denke vielleicht in der Diskursdimension.
119	I: In der Diskursdimension? OK. Kannst du das noch ein bisschen erklären?
120	G: Also ich glaube, ich / wenn ich das Modell richtig verstehe, dann ist es das für mich halt das große Thema beim wissenschaftlichen Schreiben. Auch dass es quasi wissenschaftlich genug ist, eben mit genug Einbezug der aktuellen (unv.) Diskurs; dass die Sprache wissenschaftlich genug ist. Ich würde sagen, dass das / Gegenstand, da bin ich vielleicht noch / schon drüber, aber noch nicht ganz bei der Argumentationsdimension.
121	I: Gut. Das war es. Danke für das Interview.

ABSTRACT

In der Masterarbeit wird das Verfassen von akademischen Arbeiten in der L2 Deutsch in besonderer Hinsicht auf Schreibstrategien behandelt. Schreibstrategien sind Teil einer umfassenden wissenschaftlichen Schreibkompetenz, die sich Studierende im Laufe ihrer universitären Ausbildung aneignen müssen. Es wird die Frage gestellt, wie Studierende den gesamten Textherstellungsprozess organisieren. Dabei steht zum einen ihr Vorgehen bei der Wissensverarbeitung – und damit die heuristische Ebene der Textproduktion – im Fokus der Betrachtungen. Zum anderen wird untersucht, welche Rolle die Erstsprachen der Studierenden in diesem Kontext einnehmen und in welchen Bereichen sie ihre Schreibstrategien im Laufe des Studiums verändern.

Dafür wurden sieben qualitative Interviews geführt, in denen die Probanden_innen über ihr Vorgehen beim Verfassen unterschiedlicher Textsorten (Reflexion, Proseminar-, Seminar- oder Masterarbeit) berichteten. Mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) wurden die Aussagen in Hinblick auf die verwendeten Strategien interpretiert. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgte u.a. unter Einbezug anderer empirischer Studien, in denen Schreibstrategien von v.a. Wissenschaftlern_innen oder Studierenden untersucht wurden.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass Studierende ihren Textherstellungsprozess in einzelne Schritte zerlegen und Teilschritte mit je individuellen und zum Teil aufgabenabhängigen Strategien durchführen. Dabei kommen sowohl Wissen wiedergebende als auch Wissen schaffende Strategien zum Einsatz. Die Studierenden nutzen die epistemische Funktion des Schreibens, setzen das Schreiben jedoch nicht zielgerichtet als eine epistemisch-heuristische Strategie ein, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Bezüglich des Erstspracheneinsatzes konnte u. a. eine Entwicklung in drei Stufen hin zum Ausschluss der L1 aus dem Schreibprozess beschrieben werden. Diese steht im Zusammenhang mit dem Einsatz der L1 als Kompensationsstrategie. Beispiele für den strategischen Einsatz der L1 für andere Zwecke tauchten nur vereinzelt auf.