



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch im DaF-Kontext in ausgewählten Lehrveranstaltungen an der Universität Wien. Eine qualitative Untersuchung.“

verfasst von / submitted by

Anna Hackenberg, BA

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD

Danksagung

Mein Dank gilt als erstes meinem Betreuer Herrn Mgr. Dvorecký, der mir stets mit seinem Wissen und konstruktiven Feedback bei meinem Schreibprozess geholfen hat.

Weiters möchte ich allen Teilnehmer*innen meiner Untersuchung danken, ohne deren Hilfe diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Ein weiter Dank gilt meiner Familie, die mich während meines gesamten Studiums immer unterstützt hat. Vor allem möchte ich David für seine Hilfe danken.

Zu guter Letzt möchte ich noch meinen Freund*innen und Studienkolleg*innen danken, vor allem Marie-Theres, die immer ein offenes Ohr für meine Zweifel, Ideen und Überlegungen hatten und mir in dieser Zeit Kraft gegeben haben.

Verzeichnis der Abbildung und Tabellen

Abbildungen

Abbildung 1 Darstellung des Forschungsdesigns	41
Abbildung 2 Prozess der induktiven Kategorienbildung (Quelle: Mayring 2015: 86)...	60

Tabelle

Tabelle 1 Kategorien und Subkategorie	63
---	----

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Theoretische Verortung	5
2.1	Definitionen von Wissenschaftssprache	5
2.1.1	Die Abgrenzung von Bildungs-, Fach- und Wissenschaftssprache	5
2.1.2	Die Alltägliche Wissenschaftssprache	14
2.2	Die Wissenschaftssprache im universitären Kontext	16
2.2.1	Die Alltägliche Wissenschaftssprache an der Universität und ihre Herausforderungen für Studierende	19
2.2.2	Weitere potentielle Problemquellen für Studierende	22
2.2.3	Die wissenschaftliche Kommunikation an der Universität	25
2.2.4	Wissenschaftssprachvermittlungsversuche an Universitäten	30
2.3	Die Lage der Wissenschaftssprache Deutsch an der Universität Wien	33
2.3.1	Die sprachliche Situation an der Universität Wien	33
2.3.2	Die studentische Situation an der Universität Wien	34
2.3.3	Hilfestellungen der Universität Wien	35
2.4	Forschungslücke	36
3.	Methodenkapitel	37
3.1	Erkenntnisinteresse	37
3.2	Forschungsdesign	39
3.2.1	Die qualitative Forschung	41
3.2.2	Gütekriterien	43
3.2.3	Datenerhebung	45
3.2.4	Datenaufbereitung	54
3.2.5	Datenanalyse	57
4.	Die empirische Untersuchung	61
4.4	Datenanalyse	64
4.4.1	Was können Studierende gut	64
4.4.2	Schwierigkeitsbereich	65
4.4.3	Lösungsstrategien von Studierenden	74
4.4.4	Verhalten der Lehrkraft	76
4.4.5	Schwierigkeiten für die Lehrkraft	82

4.4.6	Die Wissenschaftssprachvermittlung als Rolle der Lehrkraft in Lehrveranstaltungen.....	84
4.4.7	Unterstützung von der Universität Wien	85
4.4.8	Zusammenfassung der Daten	87
4.4.9	Die Restkategorie.....	90
4.5	Beantwortung der Forschungsfrage	90
4.5.1	Beantwortung der Sub-Fragen	92
4.5.2	Beantwortung der Forschungsfrage	104
5.	Fazit	107
	Literaturverzeichnis	116
	Anhang.....	131
	Abstract.....	168

1. Einleitung

Wer schon einmal an einer deutschsprachigen Universität studiert hat, ist sich über die große Rolle, die die Wissenschaftssprache Deutsch in diesem Kontext spielt, bewusst, und dem ist möglicherweise auch die spezifische Ausdrucksform, mit der diese Sprache in Erscheinung tritt, aufgefallen.

Die Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch und vor allem auch das Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache darf, sowohl im allgemeinen wissenschaftlichen Umfeld, als auch im universitären Kontext, nicht außer Acht gelassen werden, da ohne diesen sprachlichen Registern keine wissenschaftliche Kommunikation möglich wäre – weder mündlich noch schriftlich (Ehlich 1999: 9). Die Forschung beschäftigt sich schon seit längerer Zeit mit der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext, wobei sich diese vor allem auf die schriftliche Kommunikation bezieht. Bei der mündlichen wissenschaftlichen Kommunikation besteht jedoch noch Forschungsbedarf (Schade/Drumm/Henning/Hufeisen 2020; Meißner 2016; Weinrich 2006; Bongo 2006). Worauf einige der Wissenschaftler*innen (Graefen 2002; Fandrych 2006; Moll/Thielmann 2017; Ehlich 2001, 1995, 1993) ihren Fokus legen, sind die Herausforderungen, die die Wissenschaftssprache Deutsch für Studierende, vor allem aber für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch¹, darstellen kann. Diese Wissenschaftler*innen beschäftigen sich mit der Perspektive der Studierenden und dem Grund, warum die Wissenschaftssprache beziehungsweise die Alltägliche Wissenschaftssprache für manche eine derartige Herausforderung darstellt. Es werden diesbezüglich auch unterschiedliche Hilfestellungen in der Literatur angeboten. Unter anderem haben sich Bärenfänger, Lange und Möhring (2015) mit Ratgeberliteratur sowie Lehr-, Lern- und Übungsbüchern beschäftigt (Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 14ff.). Weiters werden zusätzliche, auf freiwilliger Basis bestehende, Zusatzangebote wie Schreibkurse, Beratungsbüros oder Schreibberater (Pohl 2007: 8) als Unterstützung für

¹ Von Wissenschaftler*innen werden die unterschiedlichsten Begriffe verwendet, um internationale Studierende, deren Erst- oder Zweitsprache nicht Deutsch ist, von jenen Studierenden, die Deutsch als Erst- oder Zweitsprache haben, in ihrer Literatur differenziert darzustellen. Bei diesen Bezeichnungen handelt es sich unter anderem um „BildungsausländerInnen“ (Dirim 2013: 199), „ausländische Studierende“ (Graefen 2002: 1) oder „Studierende nicht-deutscher Muttersprache“ (Fandrych 2006: 39-40). In dieser Arbeit wird diese Gruppe der Studierenden unter dem Ausdruck „internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ zusammengefasst. In Opposition dazu stehen oft die als deutschsprachig beschriebenen Studierenden (u.a. Graefen 2002: 1). In dieser Arbeit werden diese Studierenden unter der Bezeichnung „Studierende mit Deutsch als Erstsprache“ dargestellt. Ziel dieser Benennungswahl war eine deutliche Abgrenzung zwischen den beiden Studierendengruppen. Jedoch sollte darauf hingewiesen werden, dass dieser Begriff auch Studierende mit einem DaZ-Kontext inkludiert.

Studierende angeboten. Jedoch wird kaum auf die Situation innerhalb der Lehrveranstaltungen eingegangen. Anstatt dessen werden die allgemeinen Herausforderungen analysiert. Hinzu kommt, dass der Perspektive der Lehrpersonen ebenfalls kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dieser Betrachtungswinkel soll mittels dieser Arbeit eingenommen werden.

Das Interesse der Arbeit liegt auf der Perspektive der Lehrenden der Universität Wien hinsichtlich deren Wahrnehmung der Schwierigkeiten der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit der Wissenschaftssprache Deutsch und dem wissenschaftlichen Ausdruck.

Daher lautet die Fragestellung, die dieser Arbeit als Ausgangspunkt dient, folgendermaßen:

Inwiefern werden Schwierigkeiten bei der Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Lehrenden der Universität Wien im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen wahrgenommen und wie wird auf potentielle Probleme eingegangen?

Zusätzlich dazu konzentriert sich diese Arbeit auf weitere fünf Sub-Fragen, die in Korrelation mit der Forschungsfrage stehen:

- A. Wodurch nehmen Lehrende potentielle Schwierigkeiten seitens der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wahr?
- B. Gibt es Unterschiede zwischen den mündlichen und schriftlichen Schwierigkeiten Studierender mit Deutsch als Erstsprache und internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch?
- C. In welchem Bereich sind Probleme von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auffälliger: im mündlichen oder im schriftlichen Bereich?
- D. Gibt es auf der Seite der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wiederkehrende beziehungsweise allgemein beliebte Lösungsstrategien, um mit Problemen bezüglich der Wissenschaftssprache Deutsch und dem wissenschaftlichen Ausdruck umzugehen?

- E. Wie versuchen die Lehrenden mit Problemen von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hinsichtlich des wissenschaftlichen Ausdrucks umzugehen?

Der Grund der Wahl dieser Forschungsfrage liegt an meinem persönlichen Interesse. Während meines Masterstudiums unterrichtete ich in Sprachschulen; unter anderem hatte ich auch Schüler*innen, die das Ziel hatten, an der Universität Wien zu studieren. Einige internationale Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wiesen mich darauf hin, dass sie Probleme mit wissenschaftlichen Texten hätten, die sie zum Lesen versucht hatten. Was mich daran überraschte, war, dass die Probleme vor allem im Bereich des wissenschaftlichen Ausdrucks zu finden waren. Durch meine eigene Tätigkeit als Sprachlehrerin wurde mein Interesse an der Lehrperspektive geweckt. Den universitären Rahmen wählte ich aufgrund der Tatsache, dass hier Lehrende angesichts der häufigen Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch am häufigsten mit Fragen und Schwierigkeiten der Lernenden mit dem wissenschaftlichen Ausdruck konfrontiert werden.

Sowohl die Forschungs- als auch die Sub-Fragen wurden durch einen qualitativen Zugang erörtert. Der Zugang erfolgte mit Hilfe von Expert*inneninterviews. Die Forschungs- und Sub-Fragen wurden anschließend mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung beantwortet.

Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel erfolgt die theoretische Verortung dieser Untersuchung. Hierfür wird die Wissenschaftssprache sowie die Alltägliche Wissenschaftssprache definiert und von den Sprachregistern der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache abgegrenzt. Weiters werden die Bestandteile der (Alltägliche) Wissenschaftssprache Deutsch skizziert, die zu ihrer Rolle als potentielle Problemquellen für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beitragen. Weiters wird auch auf die derzeitige Situation an der Universität Wien eingegangen. Im Fokus stehen hier die Rolle der deutschen Sprache sowie die Hilfsangebote seitens der Universität Wien. Die daran anschließende Aufzeigung der Forschungslücke dient als Ausgangspunkt für die folgende Darstellung des Forschungsdesigns und der genaueren Darstellung der Forschungsfrage und der Subfragen.

Im zweiten Kapitel erfolgt die Darstellung des methodischen Aufbaus der in dieser Arbeit beschriebenen Untersuchung. Es werden die Datenerhebung, Datenaufbereitung und -analyse unter Berücksichtigung der Gütekriterien beschrieben.

Der dritte Teil skizziert die durchgeführte Untersuchung. Es werden sowohl die Durchführung als auch die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Darauf folgt die anschließende Beantwortung der Forschungsfrage und der Subfragen.

Den Schluss dieser Arbeit bildet das Fazit, in dem die Ergebnisse der Untersuchung noch einmal aufgezeigt und reflektiert werden. Weiters werden mögliche Vorschläge für den Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext angeführt.

2. Theoretische Verortung

Sprache ist das zentrale Mittel der Kommunikation. Die Verwendung der unterschiedlichen Kommunikationsformen hängt davon ab, was mit wem in welchem Rahmen kommuniziert wird (Schade [u.a.] 2020: 11). Im Folgenden soll nun auf die unterschiedlichen sprachlichen Register eingegangen werden. Im Fokus steht jedoch die Wissenschaftssprache Deutsch.

2.1 Definitionen von Wissenschaftssprache

Auch wenn die Wissenschaftssprache Deutsch im letzten Jahrhundert durch den fortlaufenden Internationalisierungsprozess wissenschaftlicher Kommunikation (mündlich als auch schriftlich) und die damit einhergehende Fokussierung auf das Englische als zentrale Wissenschaftssprache merklich an Bedeutung verloren hat, spielt sie vor allem im deutschsprachigen Raum an den Universitäten noch eine bedeutende Rolle. Dies gilt vor allem in den Kultur-, Geschichts- und Geisteswissenschaften (Rottensteiner 2012: 229)². Um zu verstehen, worum es sich bei der Wissenschaftssprache Deutsch handelt, wird primär eine Abgrenzung zwischen ihr, der Bildungssprache sowie der Fachsprache vorgenommen. Weiters wird auf das, von Konrad Ehlich geprägte, Sprachkonzept der Allgemeinen Wissenschaftssprache eingegangen.

2.1.1 Die Abgrenzung von Bildungs-, Fach- und Wissenschaftssprache

Die Aufgabe von Sprache ist das Ermöglichen der Kommunikation in der Gesellschaft. Natürlich muss berücksichtigt werden, dass keine Gesellschaft aus einer homogenen Gruppe von Menschen besteht, sondern vielfältig gegliedert ist. Diese Gliederungen betreffen unter anderem auch die Ausbildung sowie den Beruf. Die heterogene Natur jeder Gesellschaft führt dazu, dass nicht alle Mitglieder die exakt gleiche Sprache nutzen, sondern sich Varietäten bedienen (Meibauer/Steinbach 2015: 3). Unter Varietäten sind im Allgemeinen „Sprachausprägungen in Abhängigkeit von geographischen Variablen (Dialekten) oder sozialen Variablen (Soziolekt) zu verstehen“ (Meibauer/Steinbach 2015: 3). Zu diesen Varietäten kann unter anderem auch die Fachsprache gezählt werden. Eine

² Rottensteiner (2012) verweist in ihrem Text darauf, dass während naturwissenschaftliche sowie technologische Disziplinen zumeist die Verwendung des Englischen in der universitären wissenschaftlichen Kommunikation gestatten, die Kultur-, Geschichts- und Literaturwissenschaften diesen Schritt noch nicht unternommen haben (Rottensteiner 2012: 229). Der Grund dafür ist, dass im Gegensatz zu den naturwissenschaftlichen und technologischen Disziplinen, die „eine universale Gültigkeit für sich beanspruchen können“ (Rottensteiner 2012: 229), die Geisteswissenschaften und deren Untersuchungsgegenstände von der eigenen Kultur bestimmt werden (Rottensteiner 2012: 229).

weitere Art der möglichen Einteilung, die in dieser Arbeit zum Einsatz kommen wird, ist die Unterteilung der Alltags-, Bildungs-, Fach- und Wissenschaftssprache in Register (Meibauer/Steinbach 2015: 3-4). „Unter einem Register versteht man eine Sprech- oder Schreibweise, die charakteristisch für einen bestimmten Kommunikationsbereich ist“ (Meibauer/Steinbach 2015: 4).

Unter der Alltags- beziehungsweise Gemeinsprache ist die Sprache zu verstehen, die jeder Mensch in der jeweils zugehörigen Gemeinschaft versteht. Ihre Domäne ist „das Gespräch, ist das Hier und Jetzt zweier Gesprächspartner, die sich über Belange verständigen, die unmittelbar zuhanden sind“ (Moll/Thielmann 2017: 38).

Hoffmann (2019) definiert Alltagssprache als „die Sprache, die in Diskursen der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und zur unproblematischen Verständigung bei geteiltem Hintergrundwissen jederzeit verwendet werden kann“ (Hoffmann 2019: 1). Nach dem Erwerb der Alltagssprache führt der Eintritt in die Schule zum Erlernen eines neuen sprachlichen Registers, nämlich das der Bildungssprache.

2.1.2 Die Bildungssprache

Das Erlernen der Bildungssprache geht mit einem steigenden Bildungsniveau einher. Im Gegensatz zur Alltags- oder Gemeinsprache stehen bei der Bildungssprache sprachliche „Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen [...] bezogenen Sprachkompetenz“ (Feilke 2012: 5) wie zum Beispiel Beschreibungen, Erklären, Analysieren, Vergleichen, Erörtern (Feilke 2012: 5) im Fokus. Diese sind sowohl im schulischen als auch im akademischen Bereich vorzufinden. Die Bildungssprache zeichnet sich auch durch konzeptionelle Schriftlichkeit aus (Fürstenau/Gomolla 2011: 19). Diese ist durch drei Dimensionen gekennzeichnet: ihre mediale Realisierung, ihre Modalität und den Gebrauch eines bestimmten sprachlichen Registers (Michalak/Ulrich 2019: 1-2).

Bei der Modalität kann zwischen zwei unterschiedlichen Ausdrucksweisen unterschieden werden: es kann beispielsweise zwischen einem Gespräch zweier Nachbar*innen und einem Vortrag eines*r Lehrenden differenziert werden. Beide Gesprächsformen sind medial mündlich, jedoch liegen ihnen unterschiedliche Konzepte zugrunde; das Konzept der konzeptionellen Mündlichkeit und das der konzeptionellen Schriftlichkeit. Bei der konzeptionellen Mündlichkeit ist das Gespräch ungezwungen, spontan, flexibel und emotional aufgeladen (Michalak/Ulrich 2019: 1). Weiters kennzeichnen „deiktische

Elemente (z.B. *das da, dieser da*), [...] Interjektionen (z.B. *ach, ähm, Mensch, okay*) sowie Gestik und Mimik (aber auch Emojis in einer WhatsApp-Nachricht)“ (Michalak/Ulrich 2019: 1) dieses Konzept. Während bei der konzeptionellen Mündlichkeit die Gesprächspartner bekannt sind, fehlt dies bei der konzeptionellen Schriftlichkeit. Dieses Element der Vertrautheit wird unter anderem durch „Planungsaufwand, Überarbeitungsmöglichkeiten, Objektivität und Komplexität sprachlicher Mittel wie Nominalstil ausgeglichen“ (Michalak/Ulrich 2019: 1). Die konzeptionelle Schriftlichkeit zeichnet sich durch ihre Situationsungebundenheit aus. Es sollte jedoch beachtet werden, dass es sich bei diesen beiden Konzepten um keine Dichotomie handelt, sondern um ein „Kontinuum mit vielen graduellen Abstufungen“ (Michalak/Ulrich 2019: 1).

In Bezug auf die mediale Realisierung kann zwischen phonisch (z. B. ein Telefongespräch – konzeptionelle Mündlichkeit) und graphisch (z.B. ein Vortrag – konzeptionelle Schriftlichkeit) unterschieden werden (Michalak/Ulrich 2019: 1).

Auch in Hinblick auf die Nutzung sprachlicher Register unterscheidet sich die konzeptionelle Schriftlichkeit von der konzeptionellen Mündlichkeit. Während die konzeptionelle Mündlichkeit die Alltagssprache verwendet, greift die konzeptionelle Schriftlichkeit auf die Bildungssprache zurück (Michalak/Ulrich 2019: 2).

Die Bildungssprache kann neben wissenschaftlichen Texten auch in Texten mit Alltagsthemen gefunden werden. Mittels bestimmter Grammatikstrukturen und wissensbildenden Funktionen wie zum Beispiel Passivkonstruktionen, Partizipialkonstruktionen und Komposita können komplexe sachliche Verhältnisse dargestellt werden (Feilke 2012: 5). Schleppegrell (2010) meint, dass man die Bildungssprache auch als eine „Schulsprache im weiteren Sinn“ (Schleppegrell 2010, zitiert nach Feilke 2012: 5) bezeichnen könnte. Bei genauerem Hinsehen lässt sich jedoch zwischen der Bildungssprache und der Schulsprache unterscheiden, da es sich bei der Schulsprache um Sprach- und Sprachgebrauchsformen handelt, die für das Lehren und Lernen genutzt werden und dadurch in einem schulischen Umfeld einen didaktischen Zweck erfüllen. Die Bildungssprache hingegen beinhaltet viele grammatische Strukturen und Sprachhandlungsformen, die zwar im schulischen Bereich genutzt werden, jedoch nicht dafür gemacht wurden (Feilke 2012: 5). Trotzdem müssen Schüler*innen die Bildungssprache beherrschen, da die Alltags- beziehungsweise Gemeinsprache nicht

ausreichend ist, „um in der fachlich orientierten Unterrichtssprache der Schule erfolgreich zu sein“ (Dehn 2011: 129).

Bei der Bildungssprache handelt es sich um ein eigenständiges Register, das nicht als Teil der Fach- oder Wissenschaftssprache gesehen werden kann. Orthner (2009) spricht von ihrer Vermittlungsfunktion „zwischen der Wissenschaftssprache bzw. speziellen Sphärenwissen und Alltag“ (Orthner 2009: 2232, zitiert nach Feilke 2012: 6) als Hauptaufgabe der Bildungssprache. Habermas (1981) beschreibt sie als Verkehrssprache der Öffentlichkeit (Habermas 1981: 345, zitiert nach Feilke 2016: 6). Weiters stellt Habermas (1977) die Bildungssprache als Sprache dar, mit deren Hilfe man sich ein Orientierungswissen mit den Mitteln der Schulbildung verschaffen kann (Habermas 1977: 40, zitiert nach Gogolin/Lange 2011: 108). Gogolin und Lange sehen sie als jene Sprache, „in der Bildung in Institutionen vermittelt wird“ (Gogolin/Lange 2011: 108).

Nach dem Abschluss der Schule und mit Eintritt in einen universitären Kontext bildet die Wissenschaftssprache eine „Fortführung der schulischen Bildungssprache“ (Dirim 2013: 201). Um genauer auf die Wissenschaftssprache eingehen zu können, wird davor auf den Begriff der Fachsprache eingegangen, da auch dieses sprachliche Register, wie auch die Wissenschaftssprache Deutsch, im universitären Kontext eine wichtige Rolle spielt.

2.1.3 Die Fachsprache

Unter der Fachsprache kann sowohl eine verbale als auch nonverbale „Kommunikation in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen“ (Roelcke 2019: 1) verstanden werden. Moll und Thielmann (2017) beschreiben das Fachdeutsch als eine Varietät des Deutschen, das Benennungen enthält, „die über die Elementarpraxis hinausgehen“ (Moll/Thielmann 2017: 39), und die fachspezifisch angereichert ist (Moll/Thielmann 2017: 39).

Die Fachsprache grenzt sich durch Differenzen im Wortschatz, der Grammatik sowie der Gestaltung von Texten von der Alltagssprache ab (Kniffka/Roelcke 2016: 60). Diese Unterschiede „hängen dabei von ganz verschiedenen Faktoren ab – zum einen von dem jeweiligen Fach selbst, zum anderen von den Personen, die miteinander fachsprachlich kommunizieren, und schließlich von den Aufgaben bzw. Funktionen“ (Kniffka/Roelcke 2016: 60). Es kann jedoch nicht nur von einer schriftlichen Fachsprache ausgegangen werden, da sie auch im mündlichen Bereich Anwendung findet. „Fachsprachen dienen letztlich der Kommunikation von Fachleuten in einem spezialisierten menschlichen

Tätigkeitsbereich, indem sie eine höhere Genauigkeit (Präzision im Einzelnen) und Deutlichkeit (Differenzierung im Ganzen) erlauben“ (Roelcke 2010: 13–28, zitiert nach Kniffka/Roelcke 2016: 60).

Mit der Fachsprache kommt man jedoch nicht erst durch ein Studium in Kontakt, da sich Schüler*innen schon im Unterricht mit ihr auseinandersetzen. Durch die Globalisierung von Wissenschaft und Wirtschaft ist der Bedarf nach fachsprachlicher Kompetenz gewachsen. Aufgrund dessen sehen sich Schulen immer mehr damit beauftrag, diesen Bedarf im Schulunterricht zu decken (Kniffka/Roelcke 2016: 102).

Es muss festgehalten werden, dass genauso „wie fachliche Varietäten bestimmte Zwecke bedienen – nämlich die Ausdrucksbedürfnisse arbeitsteilig spezialisierter kleinerer Gruppen – so gibt es Zwecke, die wissenschaftstypisch sind und damit über das Fachliche hinausgehen“ (Moll/Thielmann 2017: 43). Hier kommt die Wissenschaftssprache zum Einsatz.

2.1.4 Die Wissenschaftssprache

Poser (2001) definiert Wissenschaft als die „systematische Erarbeitung und Bereitstellung neuen Wissens mit den Mitteln der Forschung“ (Poser 2001: 21ff., zitiert nach Schade [u.a.] 2020: 11). Für die Vermittlung von Wissenschaft wird die Wissenschaftssprache benötigt. Ehlich hebt hervor, dass keine Sprache im traditionellen Sinn gemeint ist, wenn von Wissenschaftssprache gesprochen wird.

Wenn von „Wissenschaftssprache“ die Rede ist, so geht es immer um die Nutzung einer jeweils schon vorhandenen Sprache im umfassenden Sinn und Zweck des Betriebs von Wissenschaft. Dies bedeutet: Es gilt sich klarzumachen, wo die Grenze der Übertragung des Ausdrucks Sprache beim Ausdruck „Wissenschaftssprache“ liegt (Ehlich 2011: 117).

Weiters kann die deutsche Wissenschaftssprache auch als Sprache der Erkenntnis bezeichnet werden. Dadurch kann sowohl der gesprochenen als auch der geschriebenen Wissenschaftssprache ein besonderer Stellenwert im Forschungsprozess zugesprochen werden, da die Kommunikation beziehungsweise die Weitergabe der Forschungsergebnisse ein zentrales Kriterium für die wissenschaftliche Praxis ist (Schade [u.a.] 2020: 17). Die Kommunikation ist daher von großer Bedeutung, da wissenschaftliche „Erkenntnisse [...] einem allgemeinen Veröffentlichungsgebot unterworfen sind [...]“ (Weinrich 2006: 210). Dieses Gebot wird erst dann als erfüllt angesehen, „wenn ein Forschungsergebnis allen anderen Wissenschaftler*innen, die es für relevant halten könnten, zugänglich gemacht wird“ (Weinrich 2006: 210).

Die Wissenschaftssprache ist für den gesamten wissenschaftlichen Betrieb von großer Bedeutung. Sie wird unter anderem dazu genutzt, „den Informationsaustausch unter Fachleuten so effizient wie möglich zu gestalten“ (Eßler 2001: 235). Hier ist wichtig hervorzuheben, dass es sich um die Kommunikation zwischen Fachleuten aus unterschiedlichen Fachbereichen handelt und nicht wie bei der Fachsprache um Fachleute aus dem gleichen Fachgebiet.

Eine weitere wichtige Funktion der Wissenschaftssprache ist neben der Ermöglichung einer Kommunikation zwischen Fachleuten aus unterschiedlichen Fachbereichen, die Gewährleistung einer „reibunglosen Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte an Laien“ (Schade [u.a.] 2020: 21).

Ein Wissenschaftler, der sich in den letzten Jahren stark mit der Thematik der Wissenschaftssprache auseinandergesetzt hat, ist Giancarmine Bongo. Da Bongo einen sehr theorienahen Zugang zur Wissenschaftssprache und ihrer Theorie hat, bezieht sich diese Arbeit in Bezug auf die Funktionen der Wissenschaftssprache vor allem auf seine Texte. In „Der theoretische Raum der Wissenschaft“ versucht Bongo (2010) die Funktionen der Wissenschaftssprache aufzuzeigen. Hierbei beschreibt er die ersten Ansätze einer eigenständigen Wissenschaftstheorie; angefangen mit ihrer Zuordnung als „funktionale Varietät der Standard- bzw. Schriftsprache“ (Bongo 2010: 15-16) durch Havránek³ und probiert, im Rahmen einer funktionalen Sprachbetrachtung die Wissenschaftssprache zu klassifizieren (Bongo 2010: 15-16), bis hin zur Entwicklung des dreidimensionalen funktionalen Koordinatensystems, mit dessen Hilfe ein theoretischer Raum der Wissenschaftssprache konstruiert werden konnte (Bongo 2010: 26). Die drei Koordinaten lauten wie folgt:

- Die erste Koordinate beschreibt die „gesellschaftliche Funktion der wissenschaftlichen Kommunikation“ (Bongo 2010: 45).
- Die zweite Koordinate beschreibt die Funktion der Wissenschaftssprache (Bongo 2010: 26).
- Die dritte Koordinate stellt separate sprachliche Phänomene dar, die als charakteristisch für die wissenschaftssprachliche Funktion ermittelt wurden (Bongo 2010: 26).

³ Dieser war ein frühes Mitglied der Prager Schule (Bongo 2010: 15).

Dieses Koordinatensystem versucht in konzentrierter Form, die „drei Grundelemente einer funktionalen Sprachbetrachtung wiederzugeben“ (Bongo 2010: 29). Dieser Ansatz zur Festlegung wissenschaftssprachlicher Funktionen kann heute noch als allgemeingültig angesehen werden (Bongo 2010: 27).

Obwohl Bongo in seinem Werk weitere Beispiele für die Funktion der Wissenschaftssprache aufzeigt, wie zum Beispiel die Funktion der möglichst genauen Darstellung von Sachverhalten und Gegenständen, die er in Verbindung mit Bühlers Organon-Modell stellt (Bongo 2010: 32), sei es doch unmöglich, so Bongo, die Funktionen der Wissenschaftssprache eindeutig und umfassend zu charakterisieren (Bongo 2010: 46). Acht Jahre später und nach weiterer Beschäftigung mit dieser Thematik spricht Bongo (2018) davon, dass man in Hinblick auf die Wissenschaftssprache oft keine Funktionen ausmachen kann, die sich abseits der Charakterisierung als spezialisiertes Kommunikationsmittel, das sich „durch funktionale ‚Verwendungseigenschaften‘ wie ‚Exaktheit‘, ‚Explizitheit‘, ‚Ökonomie‘, ‚Anonymität‘“ (Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand 1998: 272ff., zitiert nach Bongo 2018: 15) definiert und detailliert bestimmen lässt. Er stellt in Frage, ob eine eigenständige Kategorisierung der Wissenschaftssprache notwendig sei.

Obwohl Bongo davon ausgeht, dass sich keine für die Wissenschaftssprache Deutsch spezifischen Funktionen ausmachen lassen können, so finden sich in den verschiedenen Texten unterschiedlicher Autor*innen eine Anzahl von Funktionen, die sie diesem sprachlichen Register zuordnen. Neben der schon erwähnten Vermittlungsbeziehungsweise Mitteilungsfunktion werden unter anderem die Speicherung, die Zusammenfassung, die Erklärung sowie die Diskussion von Wissen und Forschungsergebnissen als wichtige Funktionen der Wissenschaftssprache Deutsch aufgezählt (Busch-Lauer 2009: 1730; Sandig 1997: 28ff.; Steinhoff 2007a: 110ff.). Bezüglich der Funktion der Mitteilung muss jedoch auf die Kommunikationskonstellation geachtet werden, da sich dadurch die Funktion ändern kann. Handelt es sich um eine Kommunikationssituation zwischen Wissenschaftler*innen, so lautet die Funktion vor allem, neues Wissen hervorzubringen oder darzustellen. Wird die Wissenschaftssprache jedoch in einer Experten-Laien-Kommunikation genutzt, so lautet die primäre Funktion, die auch gleichzeitig das Ziel der Kommunikation darstellt, bestehendes Wissen weiterzugeben (Brommer 2018: 15).

Luhmann (1998) nennt als weitere Funktion auch die Verbesserung und Erweiterung schon bestehenden Wissens (Luhmann 1998: 216, zitiert nach Brommer 2018: 15). Steinhoff (2007a) weist darauf hin, dass es die Aufgabe der Wissenschaftssprache sei, „überindividuell gültiges Wissen“ (Steinhoff 2007a: 111) zu liefern. Dieses sollte neu und intersubjektiv sein (Brommer 2018: 15).

Neben ihren zum Teil schwer zu bestimmenden Funktionen weist die Wissenschaftssprache, so Bongo (2018), auch bestimmte Merkmale auf. Diese Merkmale, die auf den unterschiedlichen Ebenen (lexikalische, textuelle, syntaktische, pragmatische, et cetera) zu finden sind, sind jedoch nicht einheitlich und weisen dadurch eine fundamentale Zweiteilung auf (Bongo 2018: 16). Bongo spricht über eine mögliche These, die besagt, „dass die jeweilige Zweiteilung nicht zufällig ist, sondern auf die Abgrenzbarkeit zweier [...] Klassen von wissenschaftlichen Merkmalen hinweist“ (Bongo 2018: 36). Obwohl diese nicht einheitlich sind, so stellen sie sich innerhalb der einzelnen Klassen als homogen dar und lassen sich auf „jeweils gemeinsame funktionale Bestimmungen zurückführen“ (Bongo 2018: 16). Diese Bestimmungen, auch Klassen genannt, werden in diskursbezogene und darstellungsbezogene Klassen unterteilt (Bongo 2018: 36).

Die diskursbezogene Klasse hat ihren Namen in Anlehnung an die Diskurstheorie von Foucault erhalten (Bongo 2018: 36). Dieser Diskursbegriff, wie er in Hinblick auf diese Thematik verstanden wird, soll nun kurz dargestellt werden. Foucault beschreibt einen Diskurs als „die stets endliche und zurzeit begrenzte Menge von allein den linguistischen Sequenzen, die formuliert worden sind; sie können durchaus zahllos sein [...]: sie konstituieren dennoch eine Menge“ (Foucault 1981: 42, zitiert nach Bongo 2018: 23-24). Unter dem Begriff „Diskurs“ ist vor allem das bereits Gesagte zu verstehen. Das bedeutet aber nicht, dass man unter Diskurs einen „chaotischen Haufen“ (Bongo 2018: 24) sprachlichen Materials verstehen kann. Dies wird deutlich, indem man sich Foucaults Definition des Begriffs „Aussage“ in Verbindung mit dem Begriff „Diskurs“ ansieht. Foucault versteht unter dem Begriff „Aussage“ einen relationalen Begriff. Das bedeutet, dass komplexe Sprachzeichen zu einer Aussage werden. Dies geschieht jedoch nur unter der Bedingung, dass sie „zu etwas anderem“ (Foucault 1981: 129, zitiert nach Bongo 2018: 24) eine charakteristische beziehungsweise spezifische Beziehung haben (Foucault 1981: 129, zitiert nach Bongo 2018: 24). Das ist so zu verstehen, dass eine Aussage durch

die Beziehung zu einer oder mehreren Aussagen determiniert wird, das heißt „von der Existenz eines Diskurses, der gemeinsame Formationsregeln hat“ (Bongo 2018: 24). Was dadurch deutlich wird, ist, dass nach Foucault der Begriff „Diskurs“ einerseits die „Gesamtheit aller effektiver Aussagen“ (Foucault 1981: 41, zitiert nach Bongo 2018: 23) und andererseits „eine Gesamtheit von Aussagen bedeutet, die gemeinsame Formationsregeln haben“ (Bongo 2018: 24). Für die diskursbezogene Klasse bedeutet das, dass alle wissenschaftlichen Texte und Äußerungen immer als Teil eines schon bestehenden wissenschaftlichen Diskurses gesehen werden können (Bongo 2018: 24-25).

Neben der diskursbezogenen Klasse spricht Bongo auch von der darstellungsbezogenen Klasse. Diese wurde in Anlehnung an Bühlers Organon-Modell benannt (Bongo 2018: 36). „Auch die [...] zweite⁴ Klasse von Merkmalen der Wissenschaftssprache weist deutlich auf eine gemeinsame, spezifische Funktion der Wissenschaftssprache hin, die nicht mit der Funktion identisch ist, die der ersten Klasse von Merkmalen zugeschrieben werden kann“ (Bongo 2018: 25). Hierbei wird Bezug auf das von Bühler (1999) entwickelte „Organon-Modell“ und die darin dargestellte Relation zwischen der Sprache und der Welt genommen (Bongo 2018: 25). In der wissenschaftlichen Kommunikation, bei der es um „eine bewusste Gewinnung und Mitteilung von Erkenntnissen über Gegenstände und Ziele“ (Bongo 2018: 26) geht, stehen vor allem all jene sprachlichen Zeichen im Fokus, die auch in der Alltagssprache dazu dienen, darzustellen und abzubilden (Bongo 2018: 26). Zusätzlich zu einer Darstellungsfunktion kann eine „Funktion der Darstellungsoptimierung“ (Roelcke 1999: 596, zitiert nach Bongo 2018: 26) herausgearbeitet werden.

Eine wichtige weitere Funktion der Wissenschaftssprache ist das Ermöglichen sprachlichen Handelns. Mit Hilfe der Wissenschaftssprache wird „Wissenschaft als gesellschaftliche Aufgabe und als Beruf realisiert [...] Dieses Handeln bedient sich allgemeiner und speziell wissenschaftlicher Mittel in zweckmäßiger Weise“ (Graefen 1997: 73). Eine Form dieses sprachlichen Handelns sind wissenschaftliche Texte. Diese, so Moll und Thielmann (2017), sind jedoch zumeist keine informativen Texte. Lesende können es am Anfang als schwierig empfinden, Informationen aus dem Text zu filtern (Moll/Thielmann 2017: 48). Diese „merkwürdige“ Struktur ist darauf zurückzuführen,

⁴ Bongo spricht von der ersten und der zweiten Merkmalklasse. Unter der ersten Klasse versteht er die diskursbezogene Merkmalklasse, mit der zweiten Merkmalklasse ist die darstellungsbezogene Klasse gemeint.

wie die Wissenschaft in ihrer sprachlichen Handlungsfunktion angewendet wird. „Wissenschaft ist eine kollektive und zugleich konkurrenzzielle Unternehmung. Wissenschaftler sind aufeinander angewiesen [...] Die Instanz, die dafür sorgt, dass neues Wissen bewertet wird, ist die Wissenschaft selbst – über die Kritik“ (Moll/Thielmann 2017: 48). Dieses gegenseitige Kritisieren beziehungsweise Streiten ist ein zentrales sprachliches Mittel der Wissenschaftssprache Deutsch und wird von Ehlich (1993) als *eristische* Struktur bezeichnet (Moll/Thielmann 2017: 48). Ein wissenschaftlicher Text kann daher als eine argumentative Stellungnahme eines*r Wissenschaftler*in gesehen werden, die*der ihre*seine neuen Erkenntnisse streitend vorträgt (Moll/Thielmann 2017: 49). Diese für die Realisierung *eristischer* Strukturen⁵ benötigten sprachlichen Handlungsqualitäten, auch *Illokutionen* genannt, werden „sprachlich nicht explizit gemacht [...] sondern sie sind aus dem Zusammenhang zu verstehen“ (Moll/Thielmann 2017: 49).

Da sich diese Arbeit mit der Wissenschaftssprache im universitären Kontext beschäftigt, darf nicht versäumt werden, auf die Alltägliche Wissenschaftssprache einzugehen.

2.1.2 Die Alltägliche Wissenschaftssprache

Ehlich geht davon aus, dass sich die deutsche Wissenschaftssprache aus drei unterschiedlichen sprachlichen Komponenten zusammensetzt:

- (1) Fachwörter [...] des jeweiligen Faches (Thurmair 2018: 10:3). Hier können Fachwörter wie *Anämie*, *Wurmfortsatz* oder *Meningitis* als Fachwortschatz für den medizinischen Bereich genannt werden oder *Ventil*, *Halter* und *Antiblockiersystemanzeige* für den Fachwortschatz der Kraftfahrzeugtechnik (Roelcke 2010: 58-60).
- (2) Wörter und Wendungen der Gemeinsprache (etwa Funktionswörter) (Thurmair 2018: 10:3). Zu der Gruppe der Funktionswörter können unter anderem Funktionsverben gezählt werden. Hierbei handelt es sich um bedeutungsentleerte Verben „die sich mit lexikalisch festgelegten Präpositionalphrasen oder mit Nominalphrasen in einer weitgehend festen Konstruktion zu einem komplexen Prädikat [...]verbinden“ (Fandrych/Thurmair 2018: 24). Dieses wird oft als

⁵ *Eristische* Strukturen nur als eine Form der Kommunikation zu sehen, wäre ein Fehler, da die *Eristik* als wissenschaftliches Kerngeschehen angesehen werden kann (Ehlich 2018: 17). In der neuzeitlichen Wissenschaft ist die *Eristik* nicht nur irgendeine Kommunikationsstruktur, sondern kann als zentrale Kommunikationsform (Redder/Heller/Thielmann 2014; da Silva 2014, zitiert nach Ehlich 2018: 17) verstanden werden.

Funktionsverbgefüge bezeichnet. Als Beispiel kann hier das Verb nehmen genannt werden: Abschied nehmen, Kenntnis nehmen oder Stellung nehmen (Fandrych/Thurmair 2018: 24).

- (3) Wörter, Wendungen und Ausdrucksweisen, die auf das wissenschaftliche Handeln im weiteren Sinn bezogen sind: also etwa Fragen, Begründungen, Argumentieren, Hypothesen aufstellen, Erkennen, Reflektieren, Analysieren, Demonstrieren, Erklären, Austausch mit anderen etc. (Thurmair 2018: 10:3). Zum Beispiel: eine Frage aufwerfen oder auf einer Unterscheidung basierend (Fandrych 2006: 46).

Der letzte Punkt macht die Alltägliche Wissenschaftssprache aus (Thurmair 2018: 10:3). Das Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache wurde von Ehlich als Abgrenzung und Kritik zur Fachsprachenforschung entwickelt, der er eine zu starke „Terminologiefixierung“ (Drozd/Seibicke 1973, Wiese 1984, zitiert nach Pohl 2007: 152) vorwirft (Pohl 2007: 152). Ehlich selbst beschreibt die Alltägliche Wissenschaftssprache als ein „Ensemble sedimentierten wissenschaftlichen Wissens“ (Ehlich 2018: 16). Pohl nennt zwei Punkte, die für die Alltägliche Wissenschaftssprache bezeichnend sind. Diese seien einerseits die fachliche Ungebundenheit des zu verwendenden Vokabulars und andererseits ihre Überschneidung mit der Alltagssprache (Pohl 2007: 152).

Graefen (2001) beschreibt die Alltägliche Wissenschaftssprache als den „Anteil der für wissenschaftliche Zwecke verwendete Sprache, der in allen Fächern bekannt, verwendbar und – mehr oder weniger frequent – auch in Gebrauch ist“ (Graefen 2001: 191). Des Weiteren kommt ihr noch eine weitere Funktion zu – die Alltägliche Wissenschaftssprache ermöglicht eine „Teilhabe an wissenschaftlichen Prozessen in einer demokratischen Öffentlichkeit“ (Ehlich 2011: 123). Daher sollte es nicht überraschend sein, dass die Alltägliche Wissenschaftssprache in vielen Bereichen der Universität zum Einsatz kommt. Ehlich (1999) nennt hier Seminardiskussionen, Laborgespräche sowie das Lesen und Verstehen von Lehrwerken als Beispiele. Zusätzlich verweist er auf die Funktion als Basis jeder wissenschaftlichen Interaktion (Ehlich 1999: 9). Die Praxis des wissenschaftlichen Kommunizierens ist auf die Alltägliche Wissenschaftssprache wesentlich angewiesen. Sowohl wissenschaftliche Diskurse als auch das wissenschaftliche Schreiben greifen auf die Alltägliche Wissenschaftssprache zurück (Ehlich 2018: 16). Ehlich weist ebenfalls darauf hin, dass eine genauere Untersuchung und „umfassende Beschreibung der Alltäglichen Wissenschaftssprache in ihrer mündlich-

diskursiven wie textuell-schriftlichen Verwendung [...] das Verstehen und die Vermittlung wissenschaftlicher Kommunikation deutlich verbessern“ (Ehlich 2018: 17-18) würde. In diese Richtung werden schon die ersten Ansätze unternommen (Ehlich 2018: 18).

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass ein steigendes Bildungsniveau zum Erlernen neuer sprachlicher Register führt. Während man in der Schule sowohl bildungssprachliche als auch fachsprachliche Fertigkeiten erlernt, kommt mit Eintritt in den universitären Kontext das sprachliche Register der Wissenschaftssprache hinzu. Zusätzliches fachsprachliches Wissen lernen die Studierenden in ihren fachspezifischen Studien und nutzen sie für Gespräche mit Kommunikationspartner*innen aus dem gleichen Wissens- beziehungsweise Fachbereich. Die Wissenschaftssprache hingegen kann als Sprache gesehen werden, die fächerübergreifend ist und damit von Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Fachbereiche zur Kommunikation und zum Wissensaustausch genutzt wird. Zusätzlich dazu dient sie als Sprachmittel zur Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen an Laien. Das ist jedoch nur eine ihrer Funktionen.

Nachdem die unterschiedlichen sprachlichen Register näher erläutert wurden, wird nun im Folgenden auf die Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext eingegangen.

2.2 Die Wissenschaftssprache im universitären Kontext

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext. Anfangs wird vor allem auf die Rolle der Wissenschaftssprache beziehungsweise der Alltäglichen Wissenschaftssprache und auf ihre Wichtigkeit im Studium eingegangen. Es werden ebenfalls die Herausforderungen näher beleuchtet, die für Studierende bei der Anwendung der (Alltäglichen) Wissenschaftssprache Deutsch entstehen können. Weiters wird auf die schriftliche und mündliche wissenschaftliche Kommunikation an der Universität eingegangen. Zum Schluss beschäftigt sich das Kapitel mit Versuchen der Wissenschaftssprachvermittlung.

Für die Auseinandersetzung mit den oben genannten Aspekten ist es anfangs wichtig, über die sprachlichen Voraussetzungen zu sprechen, die an internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gestellt werden. Dirim (2013) merkt zu dieser

Thematik an, dass die sprachliche Grundlage, mit der die meisten internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ihr Studium starten, oft nicht ausreichend ist. Um als internationale*r Studierende*r mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einen Studienplatz an der Universität Wien⁶ zu bekommen, muss sie*er gewisse Deutschkenntnisse vorweisen können. Für ein Bachelor- oder Diplomstudium handelt es sich hierbei um ein C1-Niveau⁷ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (ab fortan mit GERS abgekürzt). Die Deutschkenntnisse in einem Masterstudium sind von der jeweiligen Fachrichtung anhängig (Nachweis der Deutschkenntnisse⁸). Dirim (2013) weist darauf hin, dass es sich bei dem Beschluss der sprachlichen Voraussetzung für ein Studium an einer österreichischen Universität, der zur Erscheinung ihres Textes noch ein B2-Niveau war, um keine empirische Entscheidung gehandelt hat, sondern um eine politische (Dirim 2013: 206). Weiters stellt sie die „Tauglichkeit des GERS für die Sicherung von Sprachkompetenzen für ein Studium in Österreich“ (Dirim 2013: 206) in Frage und schlägt eine empirische Prüfung vor (Dirim 2013: 206). Pineda meint ebenfalls, dass in manchen Fällen der Erwerb von Sprachzertifikaten nicht ausreicht, „um eine adäquate Lebens- bzw. Bildungserfahrung [...] zu ermöglichen“ (Pineda 2018: 22). Zusätzlich dazu verweist Dirim (2013) darauf, dass Studierende eine gewisse Zeit brauchen, „um sich an die hiesigen Arbeitsformen und die hiesige Gesprächskultur zu gewöhnen“ (Dirim 2013: 206) und „darin Routine zu erlangen“ (Dirim 2013: 206), um ihr sprachliches Umfeld verstehen und neue Informationen verarbeiten zu können (Dirim 2013: 206). Auf diese sprachlichen Bedürfnisse von Seiten der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird jedoch zumeist nicht von der Universität geachtet beziehungsweise Rücksicht genommen (Dirim 2013: 208). Neben den allgemeinen sprachlichen Schwierigkeiten werden Studierende mit Eintritt in das Universitätswesen mit weiteren spezifischen, auf die Hochschule bezogenen sprachlichen Anforderungen konfrontiert.

⁶ Da sich diese Arbeit mit der Universität Wien beschäftigt, beziehen sich diese Voraussetzungen auf nur diese Institution. Das sprachliche Niveau wird jedoch in anderen Universitäten in amtlich deutschen Regionen ähnlich sein.

⁷ Um als internationale*r Studierende*r mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an der Universität Wien studieren zu können, muss erstmals ein Antrag gestellt werden. Hierfür müssen die Studierenden ein A2-Niveau in Deutsch nachweisen können. Erst bei Beginn des Studiums muss das C1-Niveau vorgelegt werden. Für Masterstudien gibt es andere sprachliche Voraussetzungen. Das vorgegebene Level hängt von dem Studium ab; jedoch handelt es sich hierbei zumeist auch um ein C1-Niveau. Bei Doktorats- und PhD-Studien wird individuell entschieden, ob das Studium auf Englisch abgeschlossen werden kann, oder ob Deutschkenntnisse benötigt werden. Quelle: <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschnachweise/> [letzter Zugriff: 20.10.2020].

⁸ Quelle: <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschnachweise/> [letzter Zugriff: 13.12.2020].

Dieser Thematik haben sich Bärenfänger, Lange und Möhring (2015) in ihrem gemeinsamen Werk, sowie auch Bärenfänger (2018) in einem eigenständigen Artikel gewidmet. Aus den Texten geht hervor, dass es schwierig ist, eine Liste allgemeingültiger Anforderungen zu erstellen, da der Sprachbedarf von Studienanfänger*innen von Fach zu Fach unterschiedlich ist. Das liegt unter anderem daran, dass bestimmte Lehrveranstaltungstypen in manchen Fächern dominanter sind als in anderen Fächern. Zusätzlich gibt es auch Lehrveranstaltungstypen, die für nur einen Fachbereich spezifisch sind. Jeder Veranstaltungstyp bringt seine eigenen charakteristischen Anforderungen mit sich, die sich in unterschiedlichen Textsorten, Fachlexik und grammatischen Strukturen äußern (Bärenfänger 2018: 214). Dadurch wird die Frage aufgeworfen, „inwieweit eine fächerübergreifende allgemeine Wissenschaftssprache“ (Bärenfänger 2018: 214) allen Fächern einer Universität zugrunde gelegt werden kann. Bärenfänger weist aber auch darauf hin, dass die deutsche Sprache nicht nur eine Lernvoraussetzung ist, sondern auch Lerngegenstand (Bärenfänger 2018: 208). Weiters sind für ein erfolgreiches Studium „darüber hinausreichende domänen-, fach- und medienspezifische Kommunikationskompetenzen und -strategien erforderlich“ (Bärenfänger 2018: 208).

Fandrych und Müller (2019) merken an, dass trotz der Internationalisierungsbemühungen seitens der deutschsprachigen Universitäten Deutsch immer noch als „grundlegende Sprache der Lehre“ (Fandrych/Müller 2019: 292) gilt, wodurch diese Problematik in der nahen Zukunft vor allem in den Kultur-, Geschichts- und Geisteswissenschaften (Rottensteiner 2012: 229) nicht an Aktualität verlieren wird.

Nach einem Überblick über allgemeine Voraussetzungen zu Beginn des Studiums und einer kurzen kritischen Auseinandersetzung, ob das Sprachlevel C1 des GERS für ein deutschsprachiges Bachelor- oder Diplomstudium an der Universität Wien ausreichend ist, soll nun spezifischer auf die Wissenschaftssprache Deutsch und ihre Besonderheiten eingegangen werden, die für Studierende mögliche Probleme und Schwierigkeiten darstellen können. Die Alltägliche Wissenschaftssprache wird hierbei separat betrachtet. Der Grund dafür ist, dass Ehlich sie als eigenes sprachliches Konzept sieht und sie ihre eigenen spezifischen Eigenschaften besitzt, die zu einer Erschwernis ihrer Anwendung bei internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch führen kann.

2.2.1 Die Alltägliche Wissenschaftssprache an der Universität und ihre Herausforderungen für Studierende

Eine richtige Anwendung der deutschen Alltäglichen Wissenschaftssprache ist zentral für Studierende an Universitäten. Laut Ehlich (1999) ist ohne die Alltägliche Wissenschaftssprache keine wissenschaftliche Kommunikation möglich; weder mündlich noch schriftlich (Ehlich 1999: 9).

Wenn an dieser Stelle ein Lernproblem vorliegt, werden noch so spezifizierte fachterminologische Kenntnisse wirkungs- und ergebnislos bleiben, weil die Zusammenhänge zwischen dem, was in den Fachtermini ausgedrückt ist, nicht deutlich werden können; diese Zusammenhänge aber werden gerade in der wissenschaftlichen Alltagssprache ausgedrückt (Ehlich 1999: 9-10).

Diese Aussage bezieht sich nicht strikt auf internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sondern auch auf Studierende mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aus Österreich, Deutschland, der Schweiz, Liechtenstein und anderen amtlich deutschsprachigen Regionen wie zum Beispiel Südtirol. Die Alltägliche Wissenschaftssprache begegnet den Studierenden ständig – handelt es sich nun um das Lesen von wissenschaftlichen Texten, dem Zuhören von Vorlesungen oder Vorträgen, der eigenen mündlichen Anwendung im Rahmen von Gruppendiskussionen oder Referaten und natürlich dem eigenständigen Produzieren von wissenschaftlichen Texten in Form von Hausaufgaben, Protokollen sowie Seminar- und Bachelorarbeiten.

Aufgrund dessen ist es umso problematischer, dass sowohl für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als auch für Studierende mit Deutsch als Erstsprache diese Sprachform eine Herausforderung darstellt (Graefen 2001: 191). Graefen (2001) legt hierbei jedoch fest, dass die Schuld für diese Schwierigkeiten und Probleme nicht bei einer „besonders komplizierten Syntax oder auffällig langen Sätzen“ (Graefen 2001: 191) zu suchen ist. Der Grund für diese Probleme ist, wie die Alltägliche Wissenschaftssprache hinsichtlich ihrer Lexeme aufgebaut ist. Ihr Wortschatz wird primär aus zwei Quellen gespeist:

- (1) Die erste Quelle hat „eine lange Tradition von philosophischer und erkenntnistheoretischer, d.h. logisch-methodologischen Reflexion. Darin entwickelten sich viele auf das Erkennen und die Wissenschaftskommunikation bezogene Begriffe und Formulierungsweisen [...]“ (Graefen 2001: 192).
- (2) Die zweite Quelle ist die Alltagssprache – beziehungsweise „aus der Alltagssprache entlehnte sprachliche Mittel“ (Graefen 2001: 192). Diese haben

jedoch oft eine Veränderung auf der semantischen Ebene erfahren. Die Problematik an dieser Veränderung liegt daran, dass sie oft nicht sichtbar ist. Die alltäglichen Ausdrücke erhalten erst durch eine mehr oder weniger feste Kombination mit anderen Lexemen ihre wissenschaftliche Bedeutung (Graefen 2001: 192).

In einem seiner Aufsätze macht Ehlich (1995) darauf aufmerksam, dass es gerade die Ausdrücke der Alltäglichen Wissenschaftssprache sind, die noch nahe an der Allgemeinsprache stehen würden (Moll/Thielmann 2017: 45-46), die „ausländischen Studierenden bei der Aneignung der deutschen Wissenschaftssprache die größten Schwierigkeiten bereiten. Aber auch muttersprachliche Studierende haben mit diesen Formulierungen große Probleme“ (Moll/Thielmann 2017: 46). Bei diesen Begriffen handelt es sich um jene, die die Alltägliche Wissenschaftssprache ausmachen; sie werden dafür genutzt, das wissenschaftliche Treiben auszudrücken und sind gleichzeitig der Alltags- beziehungsweise Gemeinsprache nahe, ohne jedoch in dieses Register zu fallen. Zusätzlich dazu sind sie in allen wissenschaftlichen Disziplinen zu finden (Moll/Thielmann 2017: 46). Das potentielle Problem, das sie sowohl für Studierende mit Deutsch als Erstsprache als auch internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch darstellen können, liegt in ihrer Unauffälligkeit, die durch ihre Nähe zur Alltagssprache entsteht (Moll/Thielmann 2017: 46). Hinzu kommt ein teilweise „mangelndes Verständnis von der Spezifik wissenschaftlichen Handelns“ (Fandrych 2006: 41). Die Alltägliche Wissenschaftssprache stellt ein „recht deutlich einzelsprachlich geprägtes Ausdrucksinventar dar“ (Fandrych 2006: 42), das für spezifische Zwecke der Wissenschaft über einen langen Zeitraum hinweg erarbeitet und entwickelt wurde (Fandrych 2006: 42).

Das schwere Erkennen des Wortschatzes der Alltäglichen Wissenschaftssprache kann auch an dem schon beschriebenen Bedeutungswechsel der Begriffe liegen, der aus einem alltagssprachlichen Wort einen alltäglichen wissenschaftssprachlichen Begriff macht. Dieser Bedeutungswechsel alltäglicher Begrifflichkeiten ist die Ursache vieler studentischer Probleme mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache. Weiters ist häufig zu beobachten, dass „Verstehensprobleme [...] bei solchen Fügungen [...] häufig nicht aus ihren einzelnen Elementen, sondern aus der Kombination“ (Graefen 2001: 193) resultieren. Auch Fandrych (2018a) hat sich mit dieser Thematik genauer

auseinandergesetzt. Er sieht in der Alltäglichen Wissenschaftssprache eine sprachliche Varietät, die aus „den von der Gemeinsprache bereitgestellten grammatisch-lexikalischen Mitteln eine spezifische Auswahl trifft und diese für ihre Zwecke exzessiv nutzt“ (Fandrych 2018a: 149). Als ein Beispiel für diese mehr oder weniger festen Kombinationen, die durch ihre Verwendung in einem wissenschaftlichen Kontext eine semantische Veränderung durchlaufen, nennt Fandrych (2018b) die Phrase „ein Bild zeichnen“ (Fandrych 2018b: 19) als ein Beispiel.

In der Wissenschaftssprache wird der Ausdruck verwendet, um zusammenfassend die Leistung eines Forschungsvorhabens einer anderen Person zu charakterisieren und zu qualifizieren. Dabei ist es aber praktisch obligatorisch, zu sagen, was für ein Bild nun gezeichnet wird: Es kann sich um ein klares, ein kontrastreiches, ein komplexes – oder auch um ein traditionelles, verkürztes oder gar unzureichendes Bild handeln. Die Wahl der Adjektive ist hier keineswegs beliebig, sie ist vielmehr wesentlich gesteuert durch den Bezug auf Normen für »gute« Wissenschaft. Diese mehr oder weniger expliziten Normen muss man kennen, um derartige Bewertungen angemessen zu verstehen (Fandrych 2018b: 18-19).

Im Falle von Problemen wird das Lernen spezifischer terminologischer Kenntnisse keine Wirkung zeigen, da „die Zusammenhänge zwischen dem, was in den Termini ausgedrückt ist, nicht deutlich werden können; diese Zusammenhänge aber werden gerade in der wissenschaftssprachlichen Alltagssprache artikuliert“ (Ehlich 1999: 9-10).

Oft zeichnet sich das Missverstehen dieser Normen und des spezifischen Inventars der Alltäglichen Wissenschaftssprache durch „missglückte“ Formulierungen von Studierenden ab, die die Grenzen zwischen der Alltagssprache und der Alltäglichen Wissenschaftssprache noch nicht wahrgenommen haben (Graefen 2002: 10). Das Ergebnis ist eine Mischung aus wissenschaftlichen und alltagssprachlichen Ausdrücken. Weitere Schwierigkeiten können entstehen, wenn Studierende versuchen, den wissenschaftlichen Stil zu imitieren und dabei zu hoch greifen – also zu wissenschaftlich schreiben (Graefen 2002: 12). An dieser Stelle können die Studien von Steinhoff (2007a) und Pohl (2007) zur wissenschaftlichen Schreibentwicklung genannt werden. Steinhoff sieht in der Imitation eine wichtige Etappe studentischer Schreibentwicklung (Steinhoff 2007a: 145). Bei der Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz handelt es sich um eine Fähigkeit, die das ganze Leben lang ausgebaut und weiterentwickelt werden kann. Zudem ist sie sowohl bereichs- als auch aufgabenabhängig (Steinhoff 2007a: 130). Während dieses Lernprozesses durchlaufen Studierende mehrere Entwicklungsniveaus. Pohl fasst diese in drei Stufen zusammen: angefangen beim gegenstandsbezogenen Schreiben zum diskursbezogenen Schreiben bis zur letzten Stufe des

argumentationsbezogenen Schreibens (Pohl 2007: 489-490). Darüber hinaus gibt Dengscherz (2019) in ihrer Habilitation einen weitreichenden Überblick über weitere Schreibentwicklungsmodelle; unter anderem die Entwicklungsstufen nach Bereiter (1980), Feilke (1996) sowie die Modelle von Bereiter/Scardamalia (1987) und Kellogg (2008) (Dengscherz 2019: 89-91).

Das folgende Kapitel beschäftigt sich nun mit weiteren Gründen, warum die Wissenschaftssprache Deutsch, neben der Varietät der Alltäglichen Wissenschaftssprache Deutsch, für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu einer Herausforderung werden kann.

2.2.2 Weitere potentielle Problemquellen für Studierende

Neben der Alltäglichen Wissenschaftssprache können fünf sprachliche Anforderungen, die von Seiten der Universität an die Studierenden gestellt werden, potentielle Schwierigkeiten für diese darstellen. Dabei handelt es sich um folgende Kompetenzen: eine sprachliche Kompetenz, eine Textsortenkompetenz, eine Stilkompetenz, eine rhetorische Kompetenz sowie eine Lese- und Rezeptionskompetenz (Dittmann/Geneuss/Nennstiel/Quast 2003, zitiert nach Schäfer/Heinrich 2010: 7).

Hier besteht die Problematik, dass diese Kompetenzen oft von Seiten der Universität als schon gekannt vorausgesetzt werden (Schäfer/Heinrich 2010: 7). Kritik kommt hier von Dittmann, Geneuss, Nennstiel und Quast (2003), da es bei Studierenden schnell zu Problemen kommen kann, wenn die entsprechenden Voraussetzungen nicht vollständig vorhanden sind. Dieses Problem betrifft sowohl Studierende mit Deutsch als Erstsprache als auch internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Hinzu kommt das oftmals fehlende Angebot von Seiten der Universitäten, diese Defizite aufzuarbeiten. Probleme finden sich nicht nur bei der Aufarbeitung von Hilfsangeboten seitens der Universität, sondern auch bei Ratgebern sowie Lehr-, Lern- und Übungsbüchern. Durch eine genauere Betrachtung dieser Werke wird deutlich, dass es für diesen Bereich der Ratgeber sowie Lehr-, Lern- und Übungsbücher keinen einheitlichen Kanon gibt. Sie verfügen zwar über eine große gemeinsame Schnittmenge, jedoch zeigen sich die Unterschiede vor allem im Bereich der Fokussierung auf rein schriftliche wissenschaftliche Textprodukte versus die Beachtung und Berücksichtigung der gesprochenen Wissenschaftssprache (Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 16).

Neben den allgemeinen, von allen Studierenden benötigten Kompetenzen, kämpfen internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oft mit weiteren sprachlichen Hürden (u.a. Graefen 2001; Decker/Siebert-Ott 2018). Der plötzliche Übergang von einer Alltags- beziehungsweise Bildungssprache hin zu einer Fach- und Wissenschaftssprache bei Eintritt in die Universität und die damit einhergehende Konfrontation mit der Alltägliche Wissenschaftssprache kann für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein zentrales Problem darstellen. Auch Studierende mit Deutsch als Erstsprache können davon betroffen sein (u.a. Steinhoff 2007a; Pohl 2007).

Um österreichischen Studierenden⁹ diesen Übergang zu erleichtern, wurde die Vorwissenschaftliche Arbeit „als dritte Säule der [...] Reifeprüfung“ (Gruber/Huemer/Wetschanow 2014: 24) im Schulwesen eingeführt. Sie soll eine Brücke zwischen der schulischen und der akademischen Bildung schlagen (Wetschanow 2018: 81). Die Idee, die hinter der Vorwissenschaftlichen Arbeit steckt, ist die, dass es sich hierbei um eine Textsorte handelt, „deren Zweck es ist, Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglicht, in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens einzusteigen“ (Gruber/Huemer/Wetschanow 2014: 27). Während Studierende mit Deutsch als Erstsprache diese oben genannten anfänglichen sprachlichen Hürden in den meisten Fällen überwinden können, stehen Hochschüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die noch keinerlei Übung im wissenschaftlichen Arbeiten auf Deutsch haben, vor großen sprachlichen Herausforderungen (Ehlich 1999: 11). „Zu deren Abhilfe schlagen [...] Beiträge eine Bandbreite von unterschiedlichen, aber in erster Linie instruierenden Maßnahmen wie die Einrichtung von Schreibkursen, Beratungsbüros oder Schreibberatern vor“¹⁰ (Pohl 2007: 8). Ein Grund für sprachliche Hürden kann unter anderem auch sein, dass ein C1-Niveau des GERS, das für ein Bachelor- oder Diplomstudium an der Universität Wien benötigt wird, nicht immer ausreichend für ein Studium ist. Auch Bärenfänger, Lange und Möhring sprechen davon, dass eine ausreichend hohe Sprachkompetenz unerlässlich für den Studienerfolg ist (Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 259).

⁹ Hierbei handelt es sich um Studierende, die ein Gymnasium oder einen anderen Typ einer höher bildenden Schule besucht haben (z.B. BHS).

¹⁰ Das Kapitel „Hilfestellungen von der Universität Wien“ geht auf die unterschiedlichen Angebote der Universität Wien näher ein.

Neben allgemeinen anfänglichen sprachlichen Schwierigkeiten kann auch der deutsche wissenschaftssprachliche Stil eine Schwierigkeit beziehungsweise eine Herausforderung darstellen. Studierende sehen sich mit Eintritt in das von ihnen gewählte Studium mit einer großen Anzahl neuer Termini konfrontiert, jedoch haben vor allem internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zusätzlich dazu noch Probleme mit den sprachlichen Phänomenen, da der deutsche Wissenschaftsstil den Anspruch erhebt, „sachlich und präzise zu sein“ (Bärenfänger/Lang/Möhring 2015: 19). Damit ein wissenschaftlicher Text genau diese Eigenschaften aufweisen kann, wird auch unter anderem auf „allgemeinsprachliche Metaphern oder ähnliche rhetorische Figuren“ (Schäfer/Heinrich 2010: 14ff., zitiert nach Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 19) verzichtet. Jedoch weisen Bärenfänger, Lange und Möhring (2015) auch darauf hin, dass spezifische Termini in diesem Fall eine Ausnahme bilden. Jedoch spielen die Formelhaftigkeit („Im Folgenden gehe ich auf X näher ein...“ (Fandrych/Graefen 2002, zitiert nach Graefen 2004: 307)), Idiomatizität (etwas aufgreifen, herausarbeiten oder aufdecken (Fandrych 2006: 53)) sowie die Figurativität (etwas heranziehen, eine These aufbauen¹¹ (Fandrych 2006: 44-45)) eine wichtige Rolle in der Wissenschaftssprache Deutsch (Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 19). Diese Bild- und Formelhaftigkeiten können potentielle Herausforderungen darstellen, da dieses Ausdrucksinventar unter anderem nicht beliebig ist (Fandrych 2006: 42) und eine „Idiomatizität auf lexikalischer Ebene“ besteht. Weiters lassen sich viele verbale Ausdrücke nur in einer spezifischen Art mit gewissen Handlungstypen verknüpfen (Fandrych 2006: 43). Auch Ehlich (2001) weist darauf hin, dass die Schwierigkeit internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht zwangsläufig die Wahl eines korrekten Terminus ist, sondern „vielmehr treten Probleme [...] bei der Nutzung der in der Wissenschafts[...]sprache erworbenen Fähigkeiten für den Alltag der wissenschaftssprachlichen Kommunikation auf“ (Ehlich 2001: 167). Diese Problematik war auch schon Ehlich im Jahre 1993 bekannt. Ihm zufolge stellt sich die „Aneignung einer fremden Wissenschaftssprache [...] als etwas anderes dar als etwa die bloße Übernahme einer Terminologie. Vielmehr geht es bei ihr darum, in den Prozeß einer sprachlich geprägten wissenschaftlichen Sozialisation selbst einzutreten“ (Ehlich 1993: 35, zitiert nach D’Angelo 2018: 40-41).

¹¹ Hierbei handelt es sich um das Bildfeld des Bauens, das in der Wissenschaftssprache Deutsch eine bedeutende Rolle spielt (Fandrych 2006: 44-45).

Grafen (2002) zählt noch weitere Bereiche in der Wissenschaftssprache auf, die für Studierende zu Problemen führen können. Unter anderem nennt sie die Vermischung und Verwechslung von Gefügen und Redewendungen (Graefen 2002: 12) und nennt dabei als Beispiel den Satz „Es wird ein Blick über die Begriffe geworfen“ (Graefen 2002: 12), der sich aus den zwei Redewendungen „einen Blick auf etwas werden“ (Graefen 2002: 12) und „einen Überblick über etwas geben“ (Graefen 2002: 12) besteht. Außerdem nennt sie noch die Agensvermeidung als potentielle Schwierigkeit für Studierende (Graefen 2002: 12). Die Agensvermeidung ist immer noch ein Bestandteil wissenschaftlicher Texte, auch wenn diese Tradition immer mehr zurückgeht (Schäfer/Heinrichs 2010: 13). Bezüglich der Agensvermeidung beziehungsweise der Ich-Verwendung in wissenschaftlichen Texten ist Steinhoffs Beitrag aus dem Jahr 2007 zu nennen, in dem er die verschiedenen empirischen und theoretischen Aspekte der Ich-Verwendung in Wissenschaftstexten behandelt (Steinhoff 2007b: 23). Auch Steinhoff (2007b) bestätigt die Annahme, dass das „Ich-Tabu“ immer mehr zurückgeht und nicht als direktes Verbot bestätigt werden kann. So würde der Agens vor allem in linguistischen Aufsätzen zum Einsatz kommen. Weiters gibt es einen Unterschied in der Agensverwendung zwischen Studierenden und Expert*innen. So würde laut Steinhoffs Beitrag die Ich-Verwendung bei Studierenden häufiger auftreten, jedoch würde diese sukzessiv im Laufe des Studiums abnehmen (Steinhoff 2007b: 23).

Es kann also festgehalten werden, dass sowohl die Wissenschaftssprache Deutsch als auch das Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache Schwierigkeiten für Studierende darstellen kann. Um jedoch genau zu sehen, in welchen Bereichen ihres Studiums dies Folgen für sowohl Studierende mit Deutsch als Erstsprache als auch internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben könnte, wird im nächsten Abschnitt dieser Arbeit auf die unterschiedlichen Formen der wissenschaftlichen Kommunikation an der Universität eingegangen.

2.2.3 Die wissenschaftliche Kommunikation an der Universität

Wissenschaft ist vorwiegend textförmig organisiert. Als Text werden hier alle Äußerungen verstanden, die über einen Satz hinausgehen. Texte stellen für die Wissenschaft das zentrale Kommunikationsmittel dar. Im schriftlichen Bereich zählen unter anderem wissenschaftliche Aufsätze, Konferenzbeiträge und Qualifikationsarbeiten zu Produkten der Wissenschaftssprache. Im mündlichen Bereich handelt es sich bei

wissenschaftlichen Texten unter anderem um Vorträge, Diskussionen, Referate und Besprechungen (Schade [u.a.] 2020: 189).

2.2.3.1 Die schriftliche wissenschaftliche Kommunikation

Ehlich beschreibt Schreibens als das Medium und den Modus der universitären Kommunikation; er geht so weit und bezeichnet es als den wichtigsten Modus (Ehlich 2000: 2). Daher sollte es nicht überraschend sein, dass der Studienerfolg von Hochschüler*innen im hohen Maße davon abhängig ist, inwiefern sie den ihnen „gestellten schriftlichen Anforderungen genügen“ (Steets 2001: 211). Wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext stellt sich nicht nur für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sondern auch für Studierende mit Deutsch als Erstsprache als eine Schwierigkeit dar. Jedoch kann es gerade für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine besondere Herausforderung darstellen, da sie neben den „fremdsprachlichen Besonderheiten der Wissenschaftssprache Deutsch“ (Brinkschulte 2012: 59) ebenfalls „ein aktives Wissen über die geforderten Textarten“ benötigen, sowie deren „angemessene wissenschaftssprachliche Realisierung“ (Brinkschulte 2012:59) durchführen können. Weiters benötigen sie ein ausreichendes Wissen „über akademische Schreibprozesse“ (Brinkschulte 2012: 59). Hinzu kommt, dass es im Normalfall einige Jahre dauert, bis sowohl internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als auch Studierende mit Deutsch als Erstsprache imstande sind, „eine an Expertentexten geschulte Arbeit zu schreiben, wie dies zum Abschluss des Studiums verlangt wird“ (Portmann 2018: 173). Vor allem bereitet den Schreibenden die Aufgabenerfüllung auf der Mesoebene Schwierigkeiten, also „darin, wie die Basiselemente konzeptualisiert und miteinander zu größeren Einheiten verknüpft werden“ (Portmann 2018: 173).

Eine Problematik in Bezug auf die schriftliche Kommunikation beziehungsweise das wissenschaftliche Schreiben besteht von Seiten der Universität oft darin, dass davon ausgegangen wird, dass die in der Schule erworbenen Fähigkeiten für die Universität anfänglich ausreichend sind und sich im Laufe des Studiums von selbst weiterentwickeln und von den Studierenden ausgebaut werden (Steets 2001: 211). Hinzu kommt, dass sich das „Schreiben im Studium [...] merklich vom Schreiben in anderen Domänen wie der Schule“ (Kruse 2018: 82) unterscheidet. Das liegt unter anderen nicht nur an der Tatsache, „dass es immer um die Darstellung von Wissen geht“ (Kruse 2018: 83), sondern auch, dass „dies unter besonderen Qualitätsvoraussetzungen geschehen muss“

(Kruse 2018: 83). Kruse (2014) zählt fünf zentrale Funktionen des Schreibens an der Hochschule auf. Hierbei orientiert er sich an Nesi und Gardner (2012) (Kurse 2014: 37-38): „Nachweis von Wissen und Verständnis [...] Aneignung von argumentativen Fähigkeiten [...] Erwerb von Forschungskompetenz [...] Lernen von berufspraktischen Kompetenzen [...] Kommunikation mit sich selbst und anderen“ (Kruse 2014: 38).

Zu dieser Thematik passend ist hier eine Studie von Dittmann [u.a.] (2003) zu nennen, die zum Ergebnis führte, dass über 80% der befragten Studierenden Probleme mit dem akademischen Schreiben haben. Die Probleme, die von den Befragten am häufigsten genannt wurden, waren zum einen die Befürchtungen, den von der Universität oder Lehrkräften gestellten Anforderungen nicht gerecht zu werden, sowie Probleme mit der Menge und der Organisation von Unterrichts- und Lernmaterial. Zum anderen scheint das Finden eines Einstiegs beziehungsweise das rechtzeitige Beginnen ein Problem zu sein. Zusätzlich dazu wurde noch genannt, dass viele der Studierenden sich mit ihren Schreibaufgaben allein gelassen fühlen (Dittman [u.a.] 2003: 179ff., zitiert nach Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 36). Neben Dittman [u.a.] (2003) beschäftigten sich auch Graefen (2002) sowie Furchner, Ruhmann und Tente (2014) mit allgemeinen Schreibproblemen der Studierenden. Nach Graefen (2002) ist für eine erfolgreiche wissenschaftliche Textproduktion für Studierende vor allem die ausreichende Beherrschung der rezeptiven und produktiven Fähigkeiten von Bedeutung (Graefen 2002: 6).

Es lässt sich zwischen rezeptiven und produktiven wissenschaftlichen Arbeiten (Graefen 1997: 93) unterscheiden. Ob es sich um eine rezeptive oder eine produktive Textart handelt, hängt immer damit zusammen, welche „wissenschaftliche Leistung in einer bestimmten Textart erbracht werden sollte“ (Graefen 1997: 327). Während produktive Textsorten neues Wissen oder Erkenntnisse hervorbringen (Nonnato 2011: 74), bilden die rezeptiven Textsorten die „Wissensgrundlage im Studium. Dabei geht es vor allem darum, die Fakten, die Sprache einer Disziplin zu erlernen und somit eine Wissensbasis zu begründen. Dies geschieht vor allem über lehrveranstaltungsbezogene Arbeiten“ (Nonnato 2011: 74). Zu diesen lehrveranstaltungsbezogenen Arbeiten zählt Nonnato (2011) unter anderem Proseminar- und Seminararbeiten, Mitschriften, Referate, Protokolle, Praktikumsberichte sowie Exzerpte (Nonnato 2011: 74).

Es stellt sich nun die Frage, welche Texte für Studierende im universitären Kontext eine wichtige Rolle spielen. Ehlich (2003) nennt folgende Texte als essentiell: wissenschaftlichen Artikel sowie Seminararbeiten, Hausarbeiten, Protokolle, Mitschriften, Exzerpte und Handouts (Ehlich 2003: 18-23).

Obwohl, wie schon am Anfang dieses Kapitels erwähnt, die schriftliche wissenschaftliche Kommunikation vielleicht einen größeren Anwendungsbereich in Bezug auf die Nutzung der Wissenschaftssprache Deutsch und der Alltäglichen Wissenschaftssprache findet, darf die mündliche Kommunikation nicht in den Hintergrund gerückt werden.

2.2.3.2 Die mündliche wissenschaftliche Kommunikation

Obwohl ein großer Teil der für die Studierenden zu absolvierenden wissenschaftlichen Kommunikation auf schriftlich auszuführende Aufgaben basiert, wird dennoch auch mündlich kommuniziert. „Dies gilt nicht nur für den Probediskurs in Seminaren und Übungen, sondern auch für andere Formen der Vermittlung wie Vorlesungen, Praktika und Kolloquien“ (Schade [u.a.] 2020: 199). Trotz der zentralen Rolle, die die mündliche Kommunikation im wissenschaftlichen Umfeld spielt, ist diese noch kaum erforscht. Neben den Kommunikationsformen besteht bezüglich des Sprachstils mündlicher Wissenschaftskommunikation Untersuchungsbedarf (Meißner 2016: 175).

Ein Grund für die geringe Untersuchung der mündlichen Wissenschaftssprache ist ihre Flüchtigkeit, was wiederum dazu führt, dass sie primär vor einer möglichen Analyse aufgenommen werden muss (Schade [u.a.] 2020: 199). Zusätzlich ist die mündliche Wissenschaftssprache noch stärker von den am Gespräch Beteiligten sowie dem Thema selbst abhängig als schriftliche Sprache (Schade [u.a.] 2020: 200).

Im Gegensatz zu dem schriftlichen wissenschaftlichen Sprachgebrauch weist der mündliche Sprachgebrauch seine eigenen Strukturen und Gesetze auf (Weinrich 2006: 212). So unterscheidet sich die gesprochene Wissenschaftssprache von der geschriebenen Form unter anderem durch sprachliche Besonderheiten wie zum Beispiel „Prosodie, Intonation, Assimilation, Akzent und phonetische Spuren der Gedankenbildung. Auch in den Bereichen Syntax [...] und Lexik“ (Schwitalla 2012, zitiert nach Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 26) gibt es Differenzen.

Sprachliche Schwierigkeiten im mündlichen Bereich treten in einer anderen Form in Erscheinung als im schriftlichen Sprachverkehr. Weinrich (2006) weist auf ein großes Forschungsdefizit und -desiderat in diesem Bereich hin (Weinrich 2006: 212). Dieser Kritik stimmt auch Bongo (2006) zu. Trotz einer stärkeren Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Sprachgebrauch durch die Linguistik ist die theoretische Voraussetzung für die Analyse und die Beschreibung der Kommunikationsbedingungen problematisch (Bongo 2006: 175).

Bärenfänger, Lange und Möhring (2015) nennen das studentische Referat und Lehrveranstaltungen als die zentralen Situationen, in denen die mündliche Wissenschaftssprache Deutsch ihre Anwendung findet (Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 24-30). Zusätzlich dazu verweist Bongo (2006) auf die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden. Auch bei der mündlichen Kommunikation kann zwischen Rezeption und Produktion unterschieden werden. Zu einer rezeptiven Produktion kann das Zuhören innerhalb einer Lehrveranstaltung gezählt werden. Das Referat sowie die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden können zu der produktiven Produktion von mündlichen Texten gezählt werden.

In Bezug auf die mündliche wissenschaftliche Kommunikation im universitären Kontext sollte nicht darauf verzichtet werden, sich die Kommunikationssituation näher anzusehen. Da sich Bongo mit dieser Thematik in einem Artikel intensiv auseinandergesetzt hat, wird im Folgenden nur auf den 2006 erschienen Text von Bongo Bezug genommen.

Die wissenschaftliche Kommunikation dient grundsätzlich der Wissenschaftsvermittlung an Fachleute aber auch Laien. Durch diese Differenzierung entstehen zwei unterschiedliche Kommunikationsbereiche und zwar ein fachinterner und ein fachexterner Bereich (Bongo 2006: 177). Jedoch findet an der Universität in Lehrveranstaltungen „weder eine wissenschaftliche Kommunikation zwischen Fachleuten [...] noch [...] mit Laien[...]statt“ (Bongo 2006: 179). Bei dieser Gesprächssituation handelt es sich vielmehr um ein Gespräch zwischen einer Fachperson und einer zukünftigen beziehungsweise auszubildenden Fachperson (Bongo 2006: 179). Das bedeute jedoch auch, dass, selbst wenn sich Studierende am Beginn ihres Studiums im Bereich der Laien beziehungsweise Fachleute „in Ausbildung“ befinden, sich dieser Status im Laufe ihres Studiums wandeln kann (Bongo 2006: 185-186).

Da die Wissenschaftssprache Deutsch in allen Bereich des universitären Handlungsraums Eingang findet und somit die Studierenden auf Schritt und Tritt begleitet, fokussiert sich das folgende Kapitel auf unterschiedliche Methoden einer zusätzlichen Wissenschaftssprachvermittlung und die damit entstehenden Herausforderungen.

2.2.4 Wissenschaftssprachvermittlungsversuche an Universitäten

Es ist seit längerer Zeit bekannt, dass die Wissenschaftssprache Deutsch bei internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch potentiell zu Problemen führen kann (u.a. Ehlich 1999; Graefen 2001; Pineda 2018).

Ein Grund für die sprachlichen Komplikationen im wissenschaftlichen Raum könnte die lange Erwerbsphase der Wissenschaftssprache Deutsch sein. Die Wissenschaftssprache lässt sich nicht einfach in einem mehr oder weniger kurzen Zeitraum erwerben; dieser Prozess, der unter anderem die Entwicklung der wissenschaftssprachlichen Schreibkompetenz beinhaltet, kann mehrere Jahre dauern (Steinhoff 2007a: 130). Zusätzlich dazu benötigen internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die gerade erst in Österreich angekommen sind, erstmals eine gewisse Eingewöhnungsphase, um sich mit der Umgebung und dem Sprachgebrauch vertraut zu machen (Dirim 2013: 206).

Während Studierende, die in Österreich die Schule besucht haben, schon während ihrer Schulzeit die deutsche Schulsprache und in Teilen auch die Bildungssprache erworben haben (Feilke 2012: 5) und durch das Schreiben einer Vorwissenschaftlichen Arbeit (Wetschanow 2018; Gruber/Huemer/Wetschanow 2014) schon in Kontakt mit der Wissenschaftssprache Deutsch gekommen sind und auch teilweise mit den Formulierungen und einem bestimmten Wortschatz vertraut sind, stehen viele international Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vor einem potentiellen Problem.

Seit längerer Zeit wird nach den Gründen der Problematik gesucht, warum genau die Wissenschaftssprache zu Schwierigkeiten führt. Laut Ehlich (1997) sind die Probleme der Lernenden auf ein fehlendes Wissenschafts- und Fachwissen zurückzuführen (Ehlich 1997: 768). Das Problem des fehlenden Wissenschafts- und Fachwissens führt laut Ehlich (1997) unter anderem dazu, dass sich das Lernverhalten der Student*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch verändert. Es führt zu einer Prüfungszentrierung.

Darunter ist jenes Lernverhalten zu verstehen, bei dem für Prüfungen gelernt wird, jedoch dabei das eigentliche Lernziel in den Hintergrund rückt. Die Wissenschafts- und Fachsprache wird dadurch ausschließlich für Prüfungen verwendet und kann daher in einem freieren Umfeld außerhalb einer Prüfungssituation nur schwer angewendet werden, da diese nie für eine solche Verwendung erlernt wurde. Es fehlt also die praktische Nutzung (Ehlich 1997: 768). Es gibt bisher auch keine „spezifisch auf die Wissenschaftskommunikation ausgerichtete Sprachprüfung, so dass auch bei entsprechendem Sprachnachweis die sprachliche Studierfähigkeit nicht unbedingt sichergestellt ist“ (Fandrych/Müller 2019: 293). Ehlich ruft daher zu einer „studienintegrierte[n] Sprachqualifizierung“ (Ehlich 1997: 768) auf. Das Ziel hinter dieser Qualifizierung ist, die bloße Fixierung internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf die nächste bevorstehende Prüfung aus dem Weg zu räumen (Ehlich 1997: 768).

Auch Graefen (2002) weist auf das fehlende wissenschaftssprachliche Wissen der Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch am Beginn deren Studiums hin. „Durch das Angleichen der Universitätscurricula an den GERS kommt es häufig zu einer Vernachlässigung der Wissenschaftssprache im universitären Bereich“ (Wippel 2018: 63). Viele nehmen an, dass alle essentiellen sprachlichen Inhalte, die durch Sprachergänzungsprüfungen wie die EPD¹² geprüft werden, ausreichend für das zukünftige Studium beziehungsweise den künftigen Werdegang der Studierenden in einem wissenschaftlichen Raum sind.

Bezogen auf die fehlende Berücksichtigung wissenschafts- und fachsprachlicher Kompetenzen in der Vorbereitung zur Sprachergänzungsprüfung fügt Graefen (2002) jedoch noch hinzu, dass „für den speziellen Wissens- und Kompetenzbedarf in der hochschulischen Kommunikation [...] viel zu wenig auf dem Markt“ (Graefen 2002: 1) ist, „und die Art der Behandlung gängiger“ (Graefen 2002: 1) Materialien „zu viele und zu große Lücken“ (Graefen 2002: 1) lässt. Fandrych und Müller (2019) verweisen darauf, dass internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch insgesamt öfter ihr Studium abbrechen als ihre Kolleg*innen mit Deutsch als Erstsprache (Fandrych/Müller 2019: 293). „Fehlende Sprachkompetenzen (in einem umfassenden Sinn, der die kommunikative und sprachlich-kulturelle Dimension mit einbezieht)

¹² EPD steht für Ergänzungsprüfung Deutsch

scheinen dabei nach verschiedenen Erhebungen einen sehr wichtigen Faktor darzustellen“ (Fandrych/Müller 2019: 293).

Um dieser Problematik Einhalt zu gebieten, werden von Seiten der Universität teilweise Kurse für das Lernen bzw. das Üben der deutschen Wissenschaftssprache angeboten. Redder, Heller und Thielmann (2014) heben jedoch hervor, dass trotz zahlreicher Studien „über die sprachwissenschaftlichen Merkmale der DaW¹³ und ihre Vermittlungsstrategien“ (Ehlich 1993; Kretzenbacher/Weinrich 1995; Graefen 1997, zitiert nach D’Angelo 2018: 40) in den 1990er Jahren, im Jahr 2014 der Aufbau von „Sprachkursen [...] nicht immer curricularen Einsatz findet“ (D’Angelo 2018: 40).

Innerhalb der Kurse zum Erlernen wissenschaftssprachlicher Kompetenzen stellt die deutsche Wissenschaftssprache nicht nur für die Studierenden ein mögliches Problem dar, denn auch für die Lehrenden ist die Vermittlung der (Alltäglichen) Wissenschaftssprache kein einfaches Unterfangen. Die (Alltägliche) Wissenschaftssprache zu unterrichten ist in Bezug auf mehrere Punkte herausfordernd: „die erforderlichen Sprachkenntnisse der Lerner, die adressatenorientierte Eingrenzung der Zielsetzung, adressatengemäße Inhalte, sachangemessene Textauswahl, interaktive Unterrichtsmethoden, sachinformativer Medieneinsatz, Motivationsförderung der Lerner“ (Tütken 2001: 342). Weiters zählt Tütken Problemquellen wie eine fehlende ausgereifte Didaktik und Methodik, heterogene Gruppen mit unterschiedlichen Studienzielen sowie das fehlende Interesse von Seiten der Studierenden aufgrund der Möglichkeit, anstelle von Deutsch Englisch zu verwenden, auf (Tütken 2001: 342). Bärenfänger, Lange und Möhring (2015) weisen ebenfalls auf die Problematik der heterogenen Lerner*innengruppen hin, da unterschiedliche Studienrichtungen ihren Fokus auf unterschiedliche Textsorten legen. Mit diesen unterschiedlichen Textsorten geht eine Zahl unterschiedlicher Rezeptionsanforderungen einher. Bärenfänger, Lange und Möhring stellen sich daher die Frage, ob es überhaupt einen fächerübergreifenden Sprachgebrauch beziehungsweise eine sprachliche Schnittmenge gibt. Sie zweifeln an einer fächerübergreifenden Bildungsbeziehungsweise Wissenschaftssprache (Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 8). Das wiederum erschwert das Lehren.

¹³ DaW steht für Deutsche alltägliche Wissenschaftssprache. Hierbei handelt es sich um ein Synonym für die Alltägliche Wissenschaftssprache.

Nachdem nun die potentiellen Probleme der Wissenschaftssprache Deutsch und der Alltäglichen Wissenschaftssprache, sowie deren Anwendungsbereich in einem universitären Kontext als auch die zusätzlichen Unterstützungsversuche genauer dargestellt wurden, richtet sich das Interesse dieser Arbeit nun an die Universität Wien.

2.3 Die Lage der Wissenschaftssprache Deutsch an der Universität Wien

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit drei essentiellen Punkten. Zuerst wird auf die sprachliche Situation an der Universität Wien eingegangen. Anschließend wird der Fokus auf die studentische Situation gelegt. Hierbei stammen viele der Informationen aus dem *International Report* der Universität Wien aus dem Jahr 2019. Zum Schluss werden noch unterschiedliche Programme der Universität Wien vorgestellt, die sowohl Studierenden als auch Lehrenden bei dem Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch und ihren Arbeitspraktiken sowie dem Lehren und dem Lernen helfen und unterstützen sollen.

2.3.1 Die sprachliche Situation an der Universität Wien

Im Hinblick auf die wissenschaftssprachliche Situation an der Universität Wien findet man auf der Webseite zum Thema fremdsprachige Studien die Information, dass es sich bei der Unterrichtssprache generell um Deutsch handelt. Es werden jedoch auch Studien angeboten, die entweder gänzlich in einer anderen Sprache als Deutsch durchgeführt werden (hierbei handelt es sich vor allem um Englisch) oder sich einer Kombination aus Deutsch und einer weiteren Sprache bedienen (Fremdsprachige Studien¹⁴).

Der Grund für das Angebot nicht-deutschsprachiger Studien ist eine Politik der Mehrsprachigkeit, die von der Universität Wien verfolgt wird. Diese ist unter anderem auch daran zu erkennen, dass Englisch als offizielle Wissenschaftssprache in vielen Studienbereichen anerkannt ist (Dvorecký 2014: 99). Diese Politik der Mehrsprachigkeit geht mit einer Internationalisierungsbestrebung einher. Als Grund für diesen Internationalisierungsprozess wird eine allgemein verbesserte Qualität der Bildung genannt. Aufgrund dessen ist auch eines der Ziele das Anbieten mehrere Studienprogramme (Master- und Doktoratsprogramme), die nicht auf Deutsch durchgeführt werden. Weiters hat sich die Universität Wien als Ziel gesetzt, die Zweit- und Fremdsprachenkenntnisse sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden zu

¹⁴ Quelle: <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/masterstudien/fremdsprachige-studien/> [letzter Zugriff: 2.10.2020].

verbessern. Dies soll einerseits die interkulturelle Kompetenz stärken und andererseits den Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit bieten, an internationalen Klassen in einem globalen Kontext teilzunehmen (International Report 2019: 4). Während die Verwendung der englischen Sprache in vielen Studienrichtungen Eingang in die alltägliche wissenschaftliche Praxis gefunden hat, ist die Situation zum Beispiel in den geisteswissenschaftlichen Studien eine andere. Hier wird der Fokus auf das Beibehalten der deutschen Wissenschaftssprache gelegt (Dvorecký 2014: 99).

Im Studienrecht, das auf der Webseite der Universität Wien nachgelesen werden kann, wird im § 4. Absatz 1 festgehalten, dass Lehrveranstaltungen und auch Prüfungen in einer Fremdsprache (jede Sprache außer Deutsch) durchgeführt werden können und dass auch wissenschaftliche Arbeiten nicht ausschließlich auf Deutsch verfasst werden müssen, sondern auch in einer Fremdsprache geschrieben werden können. Dies muss jedoch im Curriculum des Studiums festgehalten werden (Studienrecht¹⁵).

Enthält das Curriculum keine solche Bestimmung, ist in Lehrveranstaltungen die ausschließliche oder überwiegende Verwendung einer Fremdsprache beim Vorhandensein alternativer Lehrveranstaltungen, die demselben Prüfungszweck dienen, oder mit Zustimmung aller in der ersten Lehrveranstaltungseinheit anwesenden Studierenden zulässig (Studienrecht¹⁶).

In Absatz zwei von § 4. kann weiters nachgelesen werden, dass die*der Lehrveranstaltungsleiter*in berechtigt ist, „die Lehrveranstaltung in einer Fremdsprache abzuhalten und zu prüfen, wenn der Gegenstand des Studiums, des Moduls oder des Erweiterungscurriculums diese Fremdsprache ist“ (Studienrecht¹⁷). Es muss jedoch davor festgelegt werden, welche Sprachkompetenz vorausgesetzt wird (Studienrecht¹⁸).

2.3.2 Die studentische Situation an der Universität Wien

Jedes Jahr kommen hunderte Student*innen aus der Europäischen Union und Drittstaaten nach Wien, um an der Universität Wien zu studieren. Der *International Report* der Universität Wien aus dem Jahr 2019 stellt die aktuellen Zahlen der österreichischen und internationalen Studierenden dar. Laut diesem Report machen die österreichischen Studierenden 71,6% der 34.624 aktiven¹⁹ Studierenden an der Universität Wien aus. Der Anteil der internationalen Studierenden beträgt 28,4%. Die internationalen Studierenden

¹⁵ Quelle: <https://satzung.univie.ac.at/studienrecht/> [letzter Zugriff: 03.10.2020].

¹⁶ Quelle: <https://satzung.univie.ac.at/studienrecht/> [letzter Zugriff: 03.10.2020].

¹⁷ Quelle: <https://satzung.univie.ac.at/studienrecht/> [letzter Zugriff: 03.10.2020].

¹⁸ Quelle: <https://satzung.univie.ac.at/studienrecht/> [letzter Zugriff: 03.10.2020].

¹⁹ Zu aktiven Studierenden können all jene gezählt werden, die pro Studienjahr mindestens 16 ECTS erwerben (International Report 2019: 6).

kommen aus 130 Ländern. 87,5% von ihnen kommen aus Europa, 9,3% aus Asien, und Studierende aus Afrika, Nord- und Lateinamerika sowie Australien machen nur 1% der internationalen Lernenden an der Universität Wien aus. Es sollte hervorgehoben werden, dass mehr als die Hälfte aller internationaler Studierender (52,6%) aus den Nachbarländern Österreichs kommen, wobei hier Studierende aus Deutschland mit 34,5% den größten Anteil ausmachen (International Report 2019: 6).

2.3.3 Hilfestellungen der Universität Wien

Es werden sowohl für Studierende als auch für Lehrende der Universität Wien unterschiedliche Angebote als Hilfestellung im Bereich „Wissenschaftliches Arbeiten“ zu Verfügung gestellt. Diese werden vor allem vom *Center for Teaching and Learning* (ab fortan mit CTL abgekürzt) angeboten. Die Hilfestellungen für Lehrende werden in drei Kategorien eingeteilt: Beratung, Ressourcen sowie Services für Lehrende (Wissenschaftliches Schreiben²⁰).

Bei der ersten Kategorie werden Beratungen oder Workshops zu Themen wie der Kriterienentwicklung und Betreuung für Bachelor- und Masterarbeiten, der Integration von Text- und Peer-Textfeedback sowie der Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden mit Fokus auf die Mehrsprachigkeit angeboten; um nur ein paar Beispiele zu nennen (Beratung zu Bachelor- und Masterseminaren²¹). Im Rahmen der Ressourcen haben die Lehrenden Zugriff auf unterschiedliche (Online-)Materialien zu Themenbereichen wie zum Beispiel Qualifizierung und Weiterbildung, Materialien für die Lehre oder Digitale Materialien (Ressourcen²²). Zu den angebotenen Services für Lehrende (Punkt 3) gehören zum einen das Programm der Schreibassistenten und zum anderen Schreibdidaktik *Pop Ups*. Bei den soeben genannten Schreibdidaktik *Pop Ups* besuchen entweder Schreibmentor*innen oder Schreibassistenten*innen Seminare, „um die Phasen eines Schreibprojektes zu vermitteln, strukturiertes Peer-Feedback anzuleiten oder mit den Studierenden eine Übung zur Struktur wissenschaftlicher Arbeiten

²⁰ Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/> [letzter Zugriff: 19.10.2020].

²¹ Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/beratung-zu-schreibintensiver-lehre/> [letzter Zugriff: 19.10.2020].

²² Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/ressourcen/> [letzter Zugriff: 19.10.2020].

durchzuführen“ (Schreibdidaktik POP-UP²³). Das Schreibassistent*innenprogramm dient als Unterstützungsangebot für Lehrende in Bezug auf die Vermittlung und Unterstützung sowie den Aufbau der wissenschaftlichen Schreibkompetenz der Studierenden (Schreibassistenten-Programm²⁴). Zusätzlich zu den allgemeinen Angeboten werden vom CTL weitere Workshops für Lehrende angeboten, wie zum Beispiel eine, am zweiten April 2020 hätte stattfinden sollende Veranstaltung zum Thema „Studierende mit Deutsch als Zweitsprache – Wie können Lehrende sie bestmöglich unterstützen?“²⁵

Für Studierende stellt das CTL Schreibberatungen, Schreibwerkstätten, Schreibassistent*innen sowie ein Textfeedback über Moodle zur Verfügung (Wissenschaftliches Schreiben²⁶).

Für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie Lehrende stehen zusätzlich noch spezifisch auf die zu studierende oder lehrende Fachrichtung ausgelegte Deutschkurse zur Verfügung. Diese werden vom Sprachenzentrum der Universität Wien angeboten. Zusätzlich zu Deutsch werden noch bis zu 30 anderen Sprachen angeboten (Sprache & Universität²⁷).

Neben diesen ausgelagerten zusätzlichen, auf freiwilliger Basis bestehenden Hilfeleistungen, gibt es auch in das Curriculum integrierte Lehrveranstaltungen, die sich mit der Vermittlung der Wissenschaftssprache, dem wissenschaftlichen Arbeiten sowie mit wissenschaftlichen Forschungs- und Arbeitstechniken beschäftigen²⁸.

2.4 Forschungslücke

Die Forschungslücke offenbarte sich nach einer längeren und intensiven Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernmaterial zum Thema „Wissenschaftssprache Deutsch“, sowie der eigenen Unterrichtserfahrung mit jungen Erwachsenen, die an der

²³ Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/schreibdidaktik-pop-ups/> [letzter Zugriff: 19.10.2020].

²⁴ Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/schreibassistenten-programm/> [letzter Zugriff: 19.10.2020].

²⁵ Aufgrund der Covid19-Pandemie wurde die Veranstaltung verschoben.

²⁶ Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/> [letzter Zugriff: 19.10.2020].

²⁷ Quelle: <https://sprachenzentrum.univie.ac.at/sprache-und-universitaet/> [letzter Zugriff: 19.10.2020].

²⁸ Mit der Thematik der Vermittlung der Wissenschaftssprache im universitären Kontext hat sich auch Friedl (2020) beschäftigt. In ihrer Masterarbeit geht sie unter anderem auf die Rolle der ins Curriculum eingebetteten Lehrveranstaltungen (z.B. Einführung ins Wissenschaftliche Arbeiten) bei der Vermittlung von wissenschaftssprachlichen Kenntnissen ein.

Universität Wien studieren wollen und dafür Deutschkurse besuchen. Wie schon erwähnt, benötigt man für ein Bachelor- und Diplomstudium an der Universität Wien einen Sprachnachweis eines C1-Sprachniveaus. In den ersten Semestern nach der Studieneingangs- und Orientierungsphase werden sowohl Seminare und/oder Vorlesungen zum Thema Wissenschaftliches Arbeiten angeboten. Die Forschungslücke dieser Arbeit bezieht sich jedoch auf die Zeit danach, nachdem die Studierenden diese Vorlesungen und/oder Übungen abgeschlossen haben und somit eine Grundidee vom wissenschaftlichen Arbeiten und der Wissenschaftssprache Deutsch haben beziehungsweise haben sollten. Der Fokus liegt auch hier nicht auf den Studierenden, sondern den Lehrenden, die möglicherweise in einen Interessenskonflikt geraten können, wenn sie merken, dass Studierende in ihren Kursen Probleme mit der Beherrschung der Wissenschaftssprache haben. Diese Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie beziehungsweise ob Lehrende auf potentielle Schwierigkeiten seitens internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in ihren Lehrveranstaltungen aufmerksam werden und wie oder ob sie auf diese Problematik eingehen, ohne ihren Lehrstoff zu vernachlässigen.

3. Methodenkapitel

3.1 Erkenntnisinteresse

Das Interesse für diese Arbeit wurde während meiner Tätigkeit als Sprachlehrerin in einer Sprachschule geweckt. In dieser Schule wurden junge Erwachsene mit einer anderen Erstsprache als Deutsch unterrichtet. Das Ziel der Schüler*innen war es, innerhalb eines Jahrs in Deutsch auf das Sprachlevel C1 zu kommen, um anschließend im Herbst mit ihrem Studium an der Universität Wien beginnen zu können. Durch diese Arbeit ist mir aufgefallen, dass bestimmte Lösungsstrategien (wie zum Beispiel das Umschreiben von Wörtern, das Umgehen von langen und komplizierten Satzstrukturen oder die Übernahme von Strukturen aus der Erstsprache oder Englisch) sowohl bei schriftlichen als auch mündlichen Aufgaben regelmäßig angewendet wurden – bis hin zum Sprachlevel C1. Durch das Erarbeiten wissenschaftlicher Texte mit diesen, auf dem C1-Niveau stehenden Schüler*innen, ist mir außerdem aufgefallen, dass sie Schwierigkeiten mit dem wissenschaftssprachlichen Ausdruck hatten, obwohl sie in der Alltagssprache kaum sprachlichen Probleme aufwiesen.

Weiters habe ich durch mein Studium Kontakt zu Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die mir bestätigt haben, dass sie manche Sachverhalte nicht in einer so adäquaten und wissenschaftlichen Weise ausdrücken können, wie sie es gerne würden.

Durch diese Bestätigung von Seiten meiner Studienkolleg*innen, aber vor allem durch meine Arbeit als Sprachlehrerin ist mein Interesse an der Perspektive der Lehrpersonen der Universität Wien gewachsen.

Der genaue Interessensschwerpunkt dieser Arbeit ist anhand der Forschungsfrage („Inwiefern werden Schwierigkeiten bei der Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Lehrenden der Universität Wien im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen wahrgenommen und wie wird auf potentielle Probleme eingegangen?“) gut zu erkennen. Es soll herausgefunden werden, ob oder inwiefern die Lehrenden der Universität Wien innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen Probleme eines fehlenden deutschen wissenschaftssprachlichen Ausdrucks von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wahrnehmen. Im Falle einer Konfrontation mit dieser Problematik liegt das Interesse dieser Arbeit vor allem auf der Wahrnehmung der studentischen Schwierigkeiten und möglicher Lösungsstrategien seitens der Lehrkräfte. Aufgrund dessen können weitere, mit der Forschungsfrage in Beziehung stehende, Sub-Fragen herausgearbeitet werden:

- A. Wodurch nehmen Lehrende potentielle Schwierigkeiten seitens der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wahr?
- B. Gibt es Unterschiede zwischen den mündlichen und schriftlichen Schwierigkeiten Studierender mit Deutsch als Erstsprache und internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch?
- C. In welchem Bereich sind Probleme von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auffälliger: im mündlichen oder im schriftlichen Bereich?
- D. Gibt es auf der Seite der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wiederkehrende beziehungsweise allgemein beliebte Lösungsstrategien, um mit Problemen bezüglich der Wissenschaftssprache Deutsch und dem wissenschaftlichen Ausdruck umzugehen?

- E. Wie versuchen die Lehrenden mit Problemen von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hinsichtlich des wissenschaftlichen Ausdrucks umzugehen?

Bei diesen fünf Fragen handelt es sich um erfahrungsbezogene Sub-Fragen, die sich aus der Forschungsfrage logisch heraus entwickelt haben. Mit Hilfe dieser Sub-Fragen konnte auf bestimmte Aspekte und Facetten der Forschungsfrage eingegangen werden. So sollte zum Beispiel nicht nur herausgefunden werden, ob die Lehrenden studentische Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch und ihrem Ausdruck erkennen, sondern auch, wie beziehungsweise woran sie diese erkennen. Als nächster logischer Schritt folgt eine Frage mit dem Ziel herauszufinden, ob sich nur internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit den von den Lehrenden genannten Schwierigkeiten konfrontiert sehen, oder ob es auch bei Studierenden mit Deutsch als Erstsprache zu Problemen kommen kann. Weiters sollte in Bezug auf die Schwierigkeiten und Probleme festgestellt werden, in welchem Bereich diese häufiger auftreten – im mündlichen oder im schriftlichen. Zum Schluss wurde vor der Frage nach den Hilfestellungen der Lehrenden nach den unterschiedlichen Lösungsstrategien der Studierenden gefragt, da diese auch ein Zeichen für Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache Deutsch und ihrem Ausdruck darstellen können. Daher war es mir wichtig, herauszufinden, ob die befragten Lehrenden bestimmte, vielleicht sogar wiederkehrende Lösungsstrategien von Seiten ihrer Studierenden wahrnehmen.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Forschungsdesign dieser Arbeit.

3.2 Forschungsdesign

„Unter Design wird [...] die Untersuchungsanlage, die Logik der Studie, die Art und Weise, wie die wissenschaftliche Fragestellung angegangen wird, verstanden“ (Mayring 2010: 226). Wichtig ist, dass am Anfang jedes Forschungsprozesses das Forschungsdesign festgelegt wird. Hierbei muss aus einer Auswahl unterschiedlicher Designs jenes gewählt werden, mit dessen Hilfe die Forschungsfrage am besten beantwortet werden kann. Die Wahl des Forschungsdesigns determiniert weitergehend auch die Art der durchzuführenden Studie. Diekmann (2007) unterscheidet zwischen explorativen, deskriptiven, hypothesentextenden und evaluierenden Studien (Diekmann 2007: 33, zitiert nach Kuckartz 2014: 61). All diese Ansätze können sowohl in qualitativen als auch in quantitativen Forschungen ihren Einsatz finden.

Mithilfe eines Forschungsdesigns wird möglichst genau beschrieben, wie man bei einem geplanten Forschungsprojekt vorgehen, welche Konzepte man mit welchen Mitteln untersuchen und welche Forschungsteilnehmenden [...] man auf welche Art und Weise auswählen will (Kuckartz 2014: 62).

Ein Forschungsdesign hat jedoch noch einen weiteren Nutzen. Mithilfe eines klaren und logisch aufgebauten Forschungsdesigns wird Transparenz und Nachvollziehbarkeit ermöglicht (Mayring 2010: 225). Sowohl Transparenz als auch Nachvollziehbarkeit sind wichtige Gütekriterien²⁹ qualitativer Forschungen.

Ein Forschungsprozess wird üblicherweise in vier Phasen eingeteilt:

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

Im Vorfeld soll nun kurz das Forschungsdesign beschrieben werden. In den weiterführenden Unterkapiteln wird genauer auf die einzelnen Punkte des Designs eingegangen. Es wird beschrieben, warum für diese Forschung die qualitative Inhaltsanalyse gewählt wurde, welche Gütekriterien dieser Arbeit zugrunde liegen, in welchen Schritten die Datenerhebung erfolgte, wie diese erhobenen Daten aufbereitet wurden und wie die anschließende Analyse vonstatten ging.

Als Ausgangspunkt jeder Forschung steht die Forschungsfrage (Schramm 2016: 377). Die Grundlage, auf der diese Forschung aufgebaut wurde, ist die erstellte Forschungsfrage: „Inwiefern werden Schwierigkeiten bei der Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Lehrenden der Universität im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen wahrgenommen und wie wird auf potentielle Probleme eingegangen?“ Die Antwort auf diese Frage wurde durch eine qualitative explorativ-interpretative Forschung ermittelt. Die Daten sind mittels Expert*inneninterviews erhoben worden. Interviewt wurden Lehrende der Universität Wien, die sich dem Problem der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Bezug auf die adäquate Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache in ihren Lehrveranstaltungen bewusst sind. Anschließend sind die Interviews nach den Regeln von Kuckartz (2016) transkribiert

²⁹ Siehe Kapitel Gütekriterien

worden, da eine schriftliche Version für die anschließende Analyse essentiell war. Als Analysemethode wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt. Der Grund dafür war, dass bei dieser Art der Inhaltsanalyse die Hauptaussagen herausgearbeitet werden; diese dienen anschließend dazu, die anfangs gestellte Forschungsfrage sowie Sub-Fragen adäquat zu beantworten.

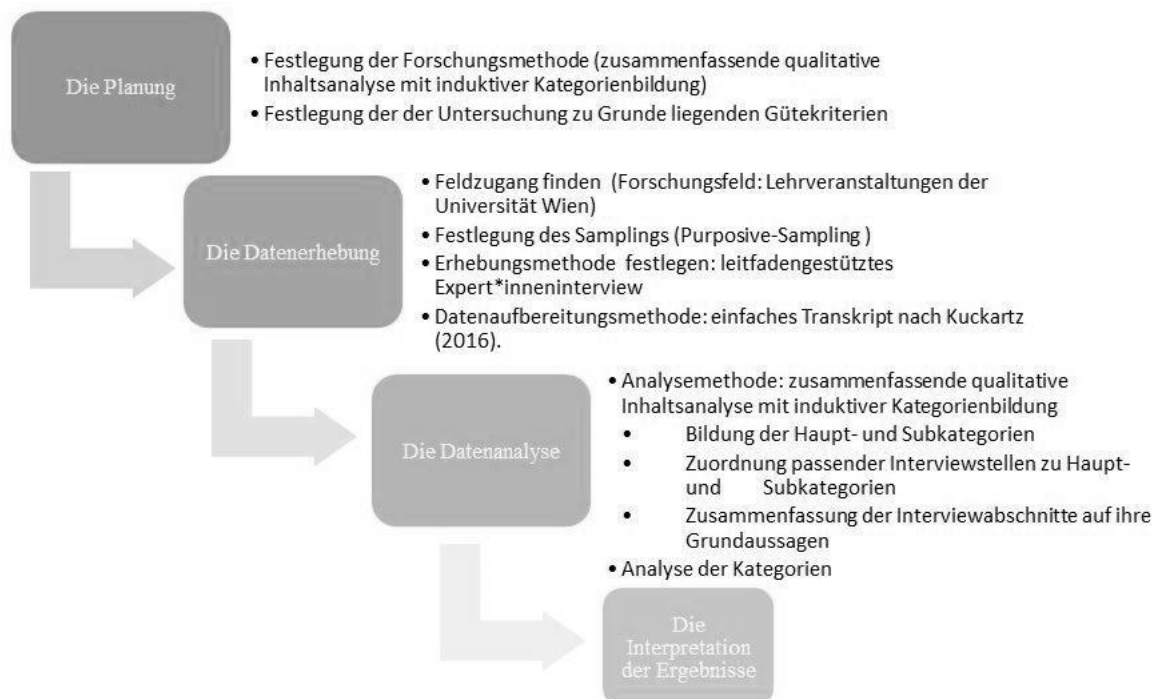


Abbildung 1 Darstellung des Forschungsdesigns

3.2.1 Die qualitative Forschung

Bei der für die Arbeit gewählten Forschungsmethode handelt es sich um eine qualitative Untersuchung.

Das Ziel einer qualitativen Forschung ist es, den gewählten Untersuchungsgegenstand so verständlich und nachvollziehbar wie möglich wiederzugeben. Hierbei wird auch nicht das soziokulturelle Feld außer Acht gelassen (Riemer 2014: 21). Die qualitative Forschung will nicht beschreiben, sondern bewerten (Hug/Poscheschnik 2010: 90). Ein wichtiges Element der qualitativen Forschung ist ihre induktive und logische Vorgehensweise. Das führt dazu, dass sie hypothesen- und theoriengenerierend ist (Aeppli/Gasser/Gutzwiller [u.a.] 2016: 11). „Dies bedeutet allerdings nicht, dass qualitative Forschung stets ohne Vorannahmen oder theoretisches Vorwissen in den Forschungsprozess einsteigt“ (Riemer 2014: 21). Neben einer induktionslogischen

Vorgehensweise hebt Witt (2001) auch die zirkuläre Forschungsstrategie als Merkmal einer qualitativen Forschung hervor (Aeppli/Gasser/Gutzwiller [u.a.] 2016: 113). Darunter kann verstanden werden, dass die*der Forscher*in immer wieder an den Ausgangspunkt des Forschungsprozesses zurückkehren kann. Die Überarbeitung von Thesen, Theorien, Modellen sowie die erneute Befragung oder die Wahl neuer Interviewpartner*innen wird dadurch ermöglicht. Die Forschenden gelten während des gesamten Prozesses als nicht neutrale und objektive Beobachter*innen, da sie (allein durch ihre Anwesenheit) Einfluss auf die Beforschten ausüben (Hug/Poscheschnik 2010: 89).

Wichtig für die forschungsmethodologischen Rahmenbedingungen ist auch der Datentyp, der von der qualitativen Forschung analysiert und bearbeitet wird. Im Falle dieser Arbeit handelt es sich um qualitative Daten, die auf verbale Daten zurückzuführen sind. Letztlich ist ein weiteres zentrales Merkmal für eine qualitative Forschung ihr explorativ-interpretatives Design (Riemer 2014: 20).

Prinzipiell kann gesagt werden, dass die qualitative Forschung dem Forschungsgegenstand offener und kontextorientierter gegenübersteht als die quantitative Forschung. Das bedeutet aber nicht, dass sich das „Prinzip der Offenheit“ (Hoffmann-Riem 1980; Flick 1991) auf alle Bereiche der Forschung bezieht. „Ein verbreitetes Missverständnis aktueller Methodendebatten besteht darin, dass qualitativ orientierte Ansätze keine festen methodischen Regeln kennen, frei gestaltbar sind, völlig offen gehalten werden sollten“ (Mayring 2010: 225). Daher werden qualitative Forschungen von Kritiker*innen gerne als beliebig und sogar als unwissenschaftlich bezeichnet. Jedoch bezieht sich das Prinzip der Offenheit vor allem auf die Thematik der Ablehnung der im Vorfeld festgelegten Hypothesen, wie es bei der quantitativen Forschung gemacht wird. Dies ist im Fall vieler explorativer qualitativer Forschungen gar nicht möglich (Mayring 2010: 225).

Im Gegensatz zu quantitativen Forschungen ist der Ablauf einer qualitativen Forschung flexibler und der Fokus liegt verstärkt auf einzelnen Fällen sowie subjektiven Sinnstrukturen. Weiters ist das Interesse an einer natürlichen Lebensumwelt der untersuchten Personen ein zusätzlicher Punkt, der sie von quantitativen Forschungen abgrenzt. Aufgrund des Interesses an der natürlichen Lebensumwelt werden die Bedingungen direkt im Untersuchungsfeld erforscht, wodurch eine künstliche Laborsituation umgangen wird (Hug/Poscheschnik 2010: 90). Um ein künstliches Umfeld

zu vermeiden, sollte während der Feldforschung das Forschungsfeld weitgehend in seinem natürlichen Zustand belassen werden. Jedoch sind nicht alle Erhebungskategorien in einer qualitativen Forschung „natürlich“, da bestimmte Arrangements eingerichtet werden müssen. Trotz alledem können für diese Art der Forschung typische Daten gewonnen werden: verbal und nicht standardisiert (Riemer 2014: 21). Wenn auch die quantitative Forschung oft der qualitativen Forschung als gegensätzliche Analyse­methode gegenübergestellt wird, so können diese einander auch ergänzen (Aeppli/Gasser/Gutzwiller [u.a.] 2016: 113). Dies ist unter anderem an der Forschungsmethode des Mixed Methods erkennbar. Ungeachtet dessen ist eine klare Trennung der beiden Methoden in ihre Forschungsfelder wichtig, da jede der beiden Methoden ihre eigenen Voraussetzungen, Methoden, Herangehensweisen, Ziele sowie Gütekriterien besitzt (Riemer 2014: 20).

Wie der Titel dieser Arbeit bereits vorab festlegt, handelt es sich bei dieser Arbeit um eine qualitative Untersuchung. Es ist Ziel der Arbeit, einen Überblick über die Situation der Wissenschaftssprachvermittlung in ausgewählten Lehrveranstaltungen der Universität Wien zu geben. Aufgrund von Interviews als Erhebungsmethode ist es nicht möglich, als Forscherin dieser Arbeit komplett neutral zu agieren. Wie schon erwähnt, werden verbale Daten erhoben, die als typische Form der qualitativen Daten gelten. Zusammenfassend handelt es sich hierbei um eine Feldforschung.

3.2.2 Gütekriterien

„Wissenschaft erhebt den Anspruch, über die subjektiven Bewertungen und das Alltagswissen des Einzelnen hinauszureichen“ (Schmelter 2014: 33). Aus diesem Grund ist es essentiell, bei Forschungsprojekten auf Gütekriterien zurückzugreifen. Sie dienen der Einschätzung der Qualität von wissenschaftlichen Studien (Hug/Poscheschnik 2010: 93). Es kann zwischen Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschungen unterschieden werden. Für quantitative Forschungen gibt es einen einigermaßen überschaubaren und gemeinhin akzeptierten Kriterienkatalog, wohingegen bei qualitativen Forschungen keine einheitlich festgelegten Gütekriterien zur Verfügung stehen. Gründe dafür sind unter anderem unterschiedliche Ziele und die variierenden methodischen Grundlagen qualitativer Forschungen (Schmelter 2014: 42). Es ist das Ziel qualitativer Arbeiten, das Handeln von Personen in dem untersuchten Feld nachvollziehbar zu machen (Schmelter 2014: 41).

Auch wenn keine einheitliche Festlegung der Gütekriterien möglich ist, so spricht unter anderem Steinke (1999) von selbstzugeschriebenen Grundprinzipien, die auch als gemeinsam anerkannte Gütekriterien der qualitativen Forschung angesehen werden können (Steinke 1999: 15-42, zitiert nach Schmelter 2014: 42). Besonders hervorgehoben werden hier die Kriterien Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität (Schmelter 2004: 353-355, zitiert nach Schmelter 2014: 42). Dass hier keine allgemeine Übereinstimmung besteht, ist auch dadurch zu erkennen, dass Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) ebenfalls von drei zentralen Gütekriterien für die qualitative Forschung ausgehen, jedoch handelt es sich bei ihren drei Kriterien um Validität, Reliabilität sowie Objektivität (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 21).

Für diese Arbeit sind die Gütekriterien Offenheit, Flexibilität, Reliabilität, Transparenz sowie Adäquatheit von Bedeutung.

Steinke (1999) spricht von Transparenz als Hauptkriterium (Steinke 1999: 209). Darunter versteht man, dass sowohl die Erhebung als auch die Analyse der Daten so genau wie möglich dokumentiert werden soll (Hug/Poscheschnik 2010: 95). In den Kapiteln „Datenerhebung“, „Datenaufbereitung“ und „Datenanalyse“ wurde der Forschungsprozess so genau und transparent wie möglich dargestellt.

Durch eine ausreichende Transparenz kann das Gütekriterium Objektivität möglich gemacht werden. Objektivität bedeutet, dass Forschungsmethoden in einer Art und Weise konstruiert werden müssen, dass sie unabhängig von dem Einfluss des*r Forscher*in durchgeführt werden können (Hug/Poscheschnik 2010: 94). Gezielte Ergebnisse sollen unabhängig von der Person, die die Untersuchung durchführt, erreichbar sein (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 26). Eine (kaum zu vermeidende) Verzerrung der Forschungsergebnisse soll auf ein Minimum reduziert werden. Hug und Poscheschnik (2010) differenzieren zwischen der Durchführungsobjektivität, der Auswertungsobjektivität und der Interpretationsobjektivität (Hug/Poscheschnik 2010: 94).

Die Reflexivität und die Kommunikativität gehen Hand in Hand mit der Objektivität und spielen daher für die forschende Person eine wichtige Rolle. Die*der Forscher*in muss sich immer im Klaren darüber sein, dass sie*er Teil des Forschungsprozesses ist und diesen dadurch (unbewusst) beeinflussen kann (Schmelter 2014: 42). Flick (2011) spricht

in diesem Zusammenhang von dem Prinzip der Reflexivität, wodurch die Reflexionen der Forschenden durch deren Handeln in der Forschung beziehungsweise in der Untersuchung selbst zu Daten werden und in die Interpretation miteinfließen (Flick 2011: 29, zitiert nach Schmelter 2014: 42).

Ein weiteres, für diese Arbeit wichtiges, Gütekriterium ist die Reliabilität. Sie steht im engen Zusammenhang mit der Transparenz und der Objektivität. Unter Reliabilität oder auch Zuverlässigkeit ist zu verstehen, dass, basierend auf einer großen Genauigkeit, die Forschung relativ frei von Zufallseinflüssen bleiben soll (Hug/Poscheschnik 2010: 94). „Die Reliabilität [...] einer Methode bezeichnet im Rahmen eines standardisierten Verfahrens die Möglichkeit der exakten Reproduzierbarkeit einer [...] Untersuchung, die Genauigkeit der Messung oder die ‚Reproduzierbarkeit der Messergebnisse‘“ (Diekmann 2004: 217, zitiert nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 24). Die Reliabilität wurde durch die genaue Darstellung des Forschungsvorganges gewährleistet.

Zwei weitere für diese Arbeit wichtige Gütekriterien sind die Validität und die Adäquatheit. Unter Validität beziehungsweise Gültigkeit ist zu verstehen, dass die für die Arbeit entwickelte Methode so konstruiert ist, „dass sie alle relevanten Aspekte des zu untersuchenden Phänomens erfasst“ (Hug/Poscheschnik 2010: 95). Sie gibt an, „ob und inwiefern die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem empirischen Sachverhalt [...] angemessen ist“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 22).

Die Indikation beziehungsweise Adäquatheit der Methoden stellt sicher, dass das gewählte Forschungsdesign und die damit in Verbindung stehende Forschungsmethode zur Forschungsfrage und dem Forschungsgegenstand passen (Hug/Poscheschnik 2010: 96), jedoch achtet dieses Gütekriterium auch darauf, dass die Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden zueinander passen (Schmelter 2014: 43).

3.2.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung ist ein wichtiger Schritt in jedem Forschungsprozess und muss daher genau überlegt und geplant sein. Der Prozess der Datenerhebung, der sich aus dem Feldzugang, der Festlegung des Samplings und der anschließenden Datenerhebung zusammensetzt, wird in den nächsten Kapiteln genauer beschrieben werden.

3.2.3.1 Feldzugang

Jede qualitative Forschung ist eine Feldforschung, wodurch diese zu einer grundlegenden Technik und Methode der qualitativen Forschung wird. Als erstes stellt sich die Frage, wie Zugang zu dem Forschungsfeld gefunden werden kann. Für den Feldzugang sind folgende Punkte essentiell: Zu Beginn sollten sowohl die Bedingungen als auch die Ausdehnung des Forschungsfeldes klar sein (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 40). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) heben hervor, dass Kommunikation sowie eine persönliche Kontaktaufnahme von großer Bedeutung sind (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 54-56).

Ein weiterer nicht zu vernachlässigender Punkt beim Feldzugang ist die eigene Position der Forscher*in in der eigenen Forschung. Es muss einerseits darauf geachtet werden, wie die Rolle des*r Forschenden gegenüber der erforschten Person wahrgenommen wird. Andererseits muss auf die äußeren Einflüsse während der Forschung geachtet werden, die der*dem Forscher*in nicht bewusst sind. Bezüglich des genannten Punktes ist es wichtig, sich darüber klar zu werden, wie die Wahrnehmung der befragten Person von Seiten der*s Forschers*in ist. Das wissenschaftliche Interesse sollte offenkundig dargestellt werden, jedoch kann dies schnell auch als spekulativ erachtet werden. Dies sollte vermieden werden, da dadurch gleich von Anfang an Barrieren zwischen Forscher*in und Befragter*en entstehen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 42).

Die eigene Rolle im Feld sollte der forschenden Person immer bewusst sein. Es ist unmöglich, eine komplette Distanz zu dem Forschungsfeld zu wahren, daher ist es einerseits wichtig, die befragte Person über Forschungs- und Erkenntnisinteressen sowie die Art und Weise der Datenerhebung vorab genau zu informieren (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 44). Andererseits muss sich die*der Forscher*in vergegenwärtigen, dass es sich bei der eigenen Reflexion um eine Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz handelt. Ohne Nähe kann die erforschte Situation nicht ausreichend verstanden werden, jedoch kann durch eine fehlende Distanz die Lage nicht wissenschaftlich reflektiert werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 44).

In Bezug auf diese Arbeit kann sowohl von einer Nähe als auch von einer Distanz zu der erforschten Situation in Bezug auf die eigene Rolle gesprochen werden. Die Nähe besteht dadurch, dass ich als Forscherin an einer Sprachschule unterrichtet habe, die internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch für das Studium an

der Universität Wien und die damit in Verbindung stehenden Deutschprüfungen vorbereitet. Durch diese Arbeit ist mir bewusst geworden, dass das Erreichen des C1-Niveaus in Deutsch nicht zwingend dafür ausreicht, um die deutsche Wissenschaftssprache zu verstehen und adäquat selbst produzieren zu können. Zwar gibt es auf der Universität Wien für jedes Studium eigene Übungen und/oder Vorlesungen, die dem Erlernen der wissenschaftlichen Praktiken dienen, jedoch sind diese oft, und hier kann ich aus eigener Erfahrung sprechen, nicht ausreichend, um danach ein positives wissenschaftliches Arbeiten und einen guten wissenschaftlichen Ausdruck zu garantieren. Diese Übungen und/oder Vorlesungen bieten jedoch zumeist einen anfänglichen Überblick über die Thematik des wissenschaftlichen Arbeitens und legen die wichtigsten Punkte und Informationen dar. Das wissenschaftliche Arbeiten selbst und vor allem der wissenschaftliche Ausdruck werden erst durch regelmäßiges Üben erlernt. Dadurch, dass sich aber das Forschungsfeld auf die Universität Wien und individuelle Lehrveranstaltungen bezieht, ein für mich hinsichtlich der Unterrichtssituation vollkommen unbekannter Bereich, kann auch eine gewisse Ferne zu der erforschten Situation festgehalten werden.

Der Feldzugang für diese Arbeit war nicht so einfach. Anfangs wurde für diese Forschung der Feldzugang durch die Mitarbeiter*innen des CTL ermöglicht. Bei Beginn dieser Arbeit wurde ich auf eine Veranstaltung des CTLs hingewiesen. Am 2. April 2020 hätte die Veranstaltung „Studierende mit Deutsch als Zweitsprache – Wie können Lehrende sie bestmöglich unterstützen?“ abgehalten werden sollen. Diese wurde jedoch aufgrund der Schließungen infolge der Corona-Pandemie verschoben. Die Teilnehmer*innen dieser Veranstaltung konnte ich aufgrund datenschutzrechtlicher Gründe nicht direkt anschreiben, jedoch erklärte sich eine Mitarbeiterin des CTLs bereit, meine Interview-Anfrage per E-Mail an die Teilnehmer*innen weiterzuleiten. Leider erhielt ich auf diesem Weg nicht genügend Rückmeldungen und schrieb daher eine Reihe von Lehrenden individuell direkt per E-Mail an. Eine genaue Beschreibung, wie die Auswahl für diese Personen gefällt wurde, ist im folgenden Kapitel zu finden.

3.2.3.2 Sampling

Unter dem Begriff Sampling versteht man einen Prozess der Auswahlentscheidung (Grum/Legutke 2016: 78). Diese Entscheidung hat weitreichenden Einfluss auf drei Ebenen der qualitativen Forschung: der Datenerhebung, der Datenauswahl sowie der Präsentation der Ergebnisse (Flick 2011: 155, zitiert nach Grum/Legutke 2016: 78). Die

Festlegung einer Stichprobe beziehungsweise eines Samplings wird auch durch die Forschungsfrage und die theoretischen Vorüberlegungen bestimmt (Grum/Legutke 2016: 84). Für ein Sampling muss erstmals eine Untergruppe von sogenannten Fällen gewählt werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 178), die „an bestimmten Orten [...] zu bestimmten Zeiten untersucht werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten [...] Sachverhalt stehen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 178). Diese Fälle können individuelle Personen, Gruppen, Ereignisse aber auch Gegenstände sein. Die Wahl des richtigen Samplings ist von großer Bedeutung, da es einen elementaren Einfluss auf die eigene empirische Studie hat (Settinieri 2014: 60). Nachdem festgelegt wird, welche Fälle für das Sampling herangezogen werden, sollte das Ausmaß des Samplings bestimmt werden. Zusätzlich dazu muss überlegt werden, welche Informationen des Samplings anschließend analysiert werden (Grum/Legutke 2016: 79).

Weiters muss auf den Unterschied zwischen qualitativem und quantitativem Sampling geachtet werden. Während beim quantitativen Sampling die Frage „Wie viele?“ im Vordergrund steht, beschäftigt sich das qualitative Sampling mit der Frage „Welche?“ (Settinieri 2014: 60). Daher tritt die Anzahl der teilnehmenden Personen bei einer qualitativen Studie in den Hintergrund; der Fokus liegt auf der Adäquatheit der Personen.

Im Gegensatz zum quantitativen Sampling, wo Stichproben die Gesamtheit der Population repräsentativ abbilden müssen, wird das qualitative Sampling mehr von inhaltlichen Gesichtspunkten bestimmt und gesteuert (Grum/Legutke 2016: 84). Eine Verallgemeinerung in einem großen Rahmen nimmt daher keine große Wichtigkeit ein. Qualitative Forschungen wollen mit Hilfe des erhobenen Samplings Aussagen bilden, die für eine Theoriebildung relevant sind (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 179).

Fokus sollte auch auf die richtige Wahl der Sampling-Methode gelegt werden. Da es bei einem qualitativen Sampling nicht um statistische Repräsentativität wie bei einem quantitativen Sampling geht, müssen hier „Verfahren einer *bewussten* (d. h. nicht zufälligen!), *kriteriengesteuerten Fallauswahl* und *Fallkontrastierung* eingesetzt werden, bei denen sichergestellt wird, dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden“ (Kelle/Kluge 2010: 43). Es kann zwischen einer Vielzahl von Sampling-Methoden unterschieden werden. Für diese Arbeit wurde das Purposive-Sampling gewählt. Hierbei wird eine gezielte Auswahl an Personen getroffen (Settinieri 2014: 61).

Dieses Sampling muss nachvollziehbar und daher transparent sein (Grum/Legutke 2016: 84).

Das Purposive-Sampling dieser Arbeit besteht aus einer Gruppe von sieben Lehrenden der Universität Wien. Anfangs war geplant, dass das Sampling aus Lehrenden bestehen würde, die an der im vorherigen Kapitel erwähnten CTL-Veranstaltung teilgenommen haben. Das gesetzte Ziel waren fünf bis zehn, sich für diese Forschung für ein Interview bereiterklärenden, Lehrpersonen. Jedoch konnten nicht genügend Teilnehmer*innen dieser Veranstaltung für ein Interview gewonnen werden. Aufgrund dessen wurden im nächsten Schritt direkt Lehrende aus den drei Fachbereichen Slawistik, Psychologie und Politikwissenschaft³⁰ angeschrieben. Das Auswahlkriterium war, ausschließlich Lehrende zu befragen, die eine deutschsprachige Veranstaltung innerhalb des Bachelor-Studiums abhalten, bei dem die Studierenden auch schriftliche Arbeiten abgeben müssen – die Auswahl lag also zwischen einer großen Anzahl von Lehrenden, die alle entweder Seminare oder Bachelorseminare an der Universität abhalten. Diese Auswahl deckte sich auch mit dem Lehrenden, den ich durch den Aufruf des CTLs für meine Arbeit erreichen konnte. Durch die eigens geschriebenen E-Mails, die direkt an die Lehrenden gerichtet waren, konnte so schließlich eine Sampling-Gruppe von sieben Personen aus dem geisteswissenschaftlichen (Slawistik), sozialwissenschaftlichen (Politikwissenschaft) und formalwissenschaftlichen (Mathematik) Bereich zusammengestellt werden.

3.2.3.3 Erhebungsmethode: das leitfadengestützte Expert*inneninterview

Das Interview zählt als Erhebungsmethode zur Gruppe der Befragungen. Eine Befragung ist „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen [...] zu verbalen Reaktionen veranlasst werden soll“ (Merten/Teipen 1991: 110, zitiert nach Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 104). Es kann auf unterschiedliche Formen der Befragung zurückgegriffen werden. Die unterschiedlichen Formate eines Interviews sind frei wähl- und kombinierbar. Für diese Arbeit wurde die mündliche Form der Befragung, die durch offene Fragen gekennzeichnet ist, gewählt (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 104).

Die zwei Grundformen eines Interviews sind das offene und das strukturierte Interview. Diese Interviewarten liegen an den beiden Enden des Interview-Spektrums. Innerhalb

³⁰ Diese Studienrichtungen wurden gewählt, da sie eine hohe Zahl an internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufweisen.

dieses Spektrums sind weitere unterschiedliche Arten von Interviews zu finden (Stadler-Elmer 2016: 179), wie zum Beispiel halbstrukturierte und teilstrukturierte Interviews (Stadler-Elmer 2016: 181).

Interviews werden als Erhebungsmethode gewählt, „um Zugang zu subjektiven Sichtweisen von Menschen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen in größerer Tiefe zu erhalten“ (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 110). Helfferich (2011) weist auf vier Grundprinzipien hin, auf die bei der Planung, Ausführung und Analyse qualitativer Interviews geachtet werden sollte:

1. Das Prinzip der Kommunikation: Durch Kommunikation kommt man zu Informationen. Helfferich (2011) beschreibt dieses Prinzip auch wie folgt: „Der Zugang zu den Sinnbeschreibungen der Erzählpersonen erfolgt in einer Kommunikationssituation“ (Daase/Hinrichs/Settinieri. 2014: 110).
2. Das Prinzip der Offenheit: Interviewten Personen muss die Möglichkeit geboten werden, sich offen ausdrücken zu können. Dies ist vor allem wichtig, da die*der Interviewer*in und die*der Interviewte unterschiedliche Ansätze und Herangehensweisen sowie Sichtweisen auf das Thema der Befragung haben (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 110).
3. Das Prinzip der Differenz- und/oder Fremdheitsannahme: Es ist zu berücksichtigen, dass die für die Interviewten geltende Norm beziehungsweise das für die Interviewten geltende Normalitätsverständnis von der beziehungsweise dem der Interviewer abweicht. Die „wechselseitige Fremdheit“ (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 119) darf nicht außer Acht gelassen werden.
4. Das Prinzip der Reflexivität: Beide Seiten eines Interviews reflektieren über das Gesagte zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten. Während die Befragten im Laufe des Interviews reflektieren, geschieht dies bei der*m Fragenden im Anschluss innerhalb des Rahmens der Aufbereitung und Analyse des Gesagten (Helfferich 2011: 24, zitiert nach Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 111).

In diesem Zusammenhang darf auch der wichtige Punkt der Standardisierung nicht außer Acht gelassen werden. „Als *standardisiert* wird eine Befragung bezeichnet, wenn ‚für alle Befragten gleiche Befragungsbedingungen postuliert [werden] (gleiche Fragen und Antwortkategorien, gleiche Fragenabfolge, gleiche Befragungshilfen, etc.)‘“ (Porst 1996: 738; Raab-Steiner/Benesch 2008: 45, zitiert nach Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 104).

Die Standardisierung ist vor allem in Bezug auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Befragung bei der Auswertung und Analyse von Bedeutung (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 104).

Für diese Arbeit wurde als Interviewart das Expert*inneninterview gewählt. Bei Expert*inneninterviews werden Personen befragt, „die sich durch eine besondere Expertise über den Forschungsgegenstand auszeichnen“ (Hug/Poscheschnik 2010: 101).

Expert*inneninterviews weisen in Bezug auf andere Interviewarten (Narratives Interview, Fokussiertes Interview etc.) (Hug/Poscheschnik 2010: 101) Besonderheiten auf. Das liegt vor allem an der speziellen Beziehung zwischen der*m Forschenden und der*m Expert*in (Hitzler/Honer/Maeder 1994, zitiert nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 118). Im Gegensatz zu anderen wissenschaftlichen Interviews liegt das Interesse nicht direkt an der zu befragenden Person, sondern an ihrem besonderen Wissen beziehungsweise ihrem Wissensreservoir (Hug/Poscheschnik 2010: 104).

Ein leitfadengestütztes Expert*inneninterview kann zu den halb- oder auch teilstrukturierten Interviews gezählt werden. Sowohl die Themen als auch die Art der Fragen sind vorbereitet, jedoch werden diese an die Person sowie an den thematischen Gesprächsverlauf angepasst. Der Vorteil der teilstrukturierten Interviews gegenüber strukturierter Interviews ist die flexible Gesprächsführung. Weiters ist Nachfragen möglich, was das Verständnis sichert (Stadler-Elmer 2016: 181).

Ein wichtiger Punkt, auf den in dieser Arbeit großen Wert gelegt wird, ist das Einhalten der ethischen Richtlinien. Zu diesen Richtlinien zählen, dass die Befragten freiwillig an dem Interview teilnehmen, die Teilnahme abbrechen und das Beantworten von Fragen verweigern können. Weiters müssen die Befragten darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass die Transkripte und Ergebnisse der Interviews vertraulich behandelt werden. Im Falle dieser Arbeit werden alle Daten anonymisiert verwendet. Neben der Anonymität muss auch der Datenschutz gewährleistet werden (Stadler-Elmer 2016: 188). Im Rahmen dieser Arbeit unterschrieben die Interviewten eine Einverständniserklärung³¹, in denen sie ihre freiwillige Bereitschaft für das Interview bestätigten. Weiters wurden sie im Rahmen des Interviews darüber informiert, dass all ihre Daten anonymisiert werden.

³¹ Die Vorlage für diese Einverständniserklärung ist im Anhang zu finden.

Der Interviewleitfaden

Für das leitfadengestützte Expert*inneninterview wurde ein, aus sieben Fragen bestehender, Leitfaden erstellt. Hierbei handelt es sich um keine theoriebezogenen, sondern um erfahrungsbezogene Interviewleitfragen.

- (1) Wie würden Sie die Studierenden in Ihrem Kurs beschreiben? Handelt es sich bei den internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vorwiegend um reguläre Studierende oder um Erasmus-Studierende?
- (2) Was verstehen Sie persönlich unter „Wissenschaftssprache“?
- (3) Was können sowohl Studierende mit Deutsch als Erstsprache als auch internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Bezug auf die Verwendung der deutschen Wissenschaftssprache gut und womit haben sie vielleicht Schwierigkeiten? Ist hier ein Unterschied zwischen den Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und den internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erkennbar?
- (4) In Bezug auf mögliche Schwierigkeiten – womit haben internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mehr Schwierigkeiten: mit dem mündlichen oder dem schriftlichen Wissenschaftssprachgebrauch?
- (5) Sind Ihnen schon einmal Lösungsstrategien von Seiten der Studierenden aufgefallen, mit deren Hilfe die Probleme mit der deutschen Wissenschaftssprache umgangen werden sollen? Wenn ja, können Sie welche nennen?
- (6) Wie gehen Sie mit potentiellen Schwierigkeiten internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Bezug auf den adäquaten Gebrauch der deutschen Wissenschaftssprache um?
- (7) Welche Rolle sehen Sie als Lehrende*r bei der Vermittlung der Wissenschaftssprache? Ist es Teil Ihrer Lehrveranstaltung oder sollte die Wissenschaftssprache in externen Veranstaltungen vermittelt werden (z.B. Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten etc.)?

Anfangs sollte festgehalten werden, dass nach den ersten zwei Interviews eine Änderung des Interviewleitfadens beziehungsweise der Leitfragen vorgenommen wurde. Es handelt sich jedoch um keinen den Inhalt verändernden Eingriff, sondern vor allem um eine Überarbeitung der Formulierung der Fragen. Von der Änderung waren die zweite und die dritte Frage betroffen. Bei der zweiten Frage wurde das Wort „persönlich“ hinzugefügt

und bei der dritten Frage wurde der Aspekt in Hinblick darauf, was Studierende gut können, ergänzt, da die Frage sonst zu fehlerorientiert gewesen wäre.

Die ersten zwei Fragen wurden vor allem gewählt, um einerseits einen Überblick über die Situation in den Lehrveranstaltungen in Bezug auf den Anteil internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu erhalten, und um andererseits unterschiedliche Definitionen und Ansichten über die deutsche Wissenschaftssprache zu sammeln. Wichtig war bei der zweiten Frage vorrangig der individuelle Zugang zur Wissenschaftssprache. Zusätzlich sollte diese Frage überprüfen, ob alle befragten Lehrenden ein ähnliches Verständnis der Wissenschaftssprache Deutsch haben. Um eine Problemorientierung in der Fragestellung zu vermeiden, wurde bei Frage 3 zuerst auf all jene Aspekte Rücksicht genommen, die bei Studierenden zu keinen großen Schwierigkeiten führen. Dies ist auch aufgrund der Tatsache interessant, da sich der Großteil der Literatur mit den Problemquellen befasst und selten jene Komponenten der deutschen Wissenschaftssprache hervorhebt, die für sowohl Studierende mit Deutsch als Erstsprache als auch für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch leicht fallen. Es wird jedoch auch auf die potentiellen Schwierigkeiten Bezug genommen. Im Theorieteil hat sich schon herauskristallisiert, dass sich internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit anderen sprachlichen Hürden konfrontiert sehen als Studierende mit Deutsch als Erstsprache. Während laut Ehlich (1999; 2001), D'Angelo (2018), Fandrych (2006) und Schäfer/Heinrichs (2010) Studierende mit Deutsch als Erstsprache dazu neigen, vor allem mit dem Fremdwortschatz und dem Wissenschaftsstil Probleme zu haben, bereitet bei internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zusätzlich der Wortschatz der Alltäglichen Wissenschaftssprache potentiellen Schwierigkeiten. Ob dies auch der Fall in den individuellen Lehrveranstaltungen an der Universität Wien ist, soll mit der Interviewleitfrage 3 überprüft und veranschaulicht werden. Als Zusatz zur individuellen Darstellung in den Lehrveranstaltungen wurde Frage Nummer 4 gewählt. Grund dafür waren die fehlenden Informationen aufgrund des nicht ausführlich erforschten Bereichs der mündlichen Wissenschaftssprache Deutsch, insbesondere im Rahmen der Universität. Frage 5 ist eine reine interessens- und erfahrungsbezogene Frage. Während die ersten fünf Fragen dazu dienen, einen Überblick in den Lehrveranstaltungen der Universität Wien zu erhalten, dienen die letzten zwei Fragen vor allem der Beantwortung der Forschungsfrage und der in dieser Masterarbeit

aufgeworfenen Forschungslücke – nämlich der Wahrnehmung und dem Umgang von Lehrenden in ihren Lehrveranstaltungen mit potentiellen Schwierigkeiten bei einem (fehlenden) adäquaten Umgang mit der deutschen Wissenschaftssprache. Wie schon in der Einführung erwähnt und im Theoriekapitel näher beschrieben, wird in der Literatur, wenn es um das Lernen und Lehren von Wissenschaftssprache geht, immer auf individuelle Kurse eingegangen, deren einziges Ziel die Vermittlung eines adäquaten wissenschaftlichen Arbeitens ist. Es konnte jedoch keine Literatur beziehungsweise Hilfestellung gefunden werden, wo beschrieben wird, wie Lehrende in regulären Lehrveranstaltungen auf einen fehlenden wissenschaftlichen Ausdruck oder fehlerhaftes wissenschaftliches Arbeiten eingehen und ihren Studierenden damit auch helfen können.

Insgesamt wurden sieben Personen interviewt. Die Interviews selbst fanden an unterschiedlichen Orten statt. Vier davon wurden online durchgeführt. Hierbei wurden die Programme Zoom und Skype benutzt. Zwei Interviews fanden in Kaffeehäusern statt und ein Interview wurde in einem Park geführt.

3.2.4 Datenaufbereitung

Für die adäquate Aufbereitung der durch die Interviews gesammelten Daten wurde die Methode der Transkription gewählt.

Das Ziel der Transkription ist es, aus einer auditiven Wahrnehmung ein schriftliches Texterzeugnis zu machen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 165). Mündliche Informationen werden demnach lesbar gemacht (Hug/Poscheschnik 2010: 135). Erst durch die Verschriftlichung der Informationen kann eine Analyse des Gesagten vorgenommen werden (Mempel/Mehlhorn 2014: 147). Es müssen jedoch die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache berücksichtigt werden. Einerseits folgt die gesprochene Sprache anderen Regeln als die geschriebene Sprache, wodurch gesprochene Informationen niedergeschrieben oft fehlerhaft wirken. Andererseits ist die gesprochene Sprache stark durch nonverbale Phänomene gekennzeichnet, die in vielen Fällen nur schwer verschriftlicht werden können. Daher ist es wichtig, ein Gespräch in einem Transkript so genau wie möglich darzustellen. Dies stellt Wissenschaftler*innen auch vor ein Problem. Die Erstellung eines Transkripts ist eine Gratwanderung; werden zu viele Informationen in dem Text wiedergegeben, so läuft man Gefahr, dass das Transkript zu unübersichtlich wird. Werden jedoch wichtige

Informationen ausgelassen, kann dies zu einer Verzerrung führen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 165).

Es ist wichtig in Erinnerung zu behalten, dass es vom Ziel und Zweck der Analyse abhängt, welche Informationsverluste im Rahmen der Erstellung der Transkription in Kauf genommen werden können (Kuckartz 2016: 166).

Bei der Transkription eines Interviews muss nicht das gesamte Gespräch transkribiert werden. Für dessen Analyse wäre es auch ausreichend, nur die wichtigen Textpassagen zu verschriftlichen. Es hängt jedoch immer davon ab, welche Informationen man für die Analyse benötigt. Neben den für die Analyse essentiellen Textpassagen sind auch die externen Faktoren von Bedeutung (Ort, Datum und Dauer des Interviews, äußere Umstände, anonymisierte und statistische Daten über die Interviewten sowie Kodierungserläuterungen) (Hug/Poscheschnik 2010: 135).

Die Erstellung eines Transkripts verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material. Der zeitliche Aufwand darf hier nicht unterschätzt werden, jedoch kann diese Arbeit auch als Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess angesehen werden (Mempel/Mehlhorn 2014: 148).

Je nach Forschungsart wird eine andere Form des Transkripts benötigt. „Die Entscheidung für eine Transkriptionsform wird anhand von Forschungsmethodik, Erkenntniserwartung und auch aus forschungsparadigmatischen Gründen getroffen“ (Dresing/Pehl 2011: 13, zitiert nach Mempel/Mehlhorn 2014: 148). Transkriptionsregeln dienen als verbindliche Bearbeitungsweise und werden in Hinblick auf die inhaltlichen Absichten der Forschung festgelegt (Hug/Poscheschnik 2010: 135). Die Wahl für diese Arbeit fiel auf das aus der Sozialwissenschaft stammende Transkriptionssystem nach Kuckartz (2016). Dieses System der Verschriftlichung wird auch als einfache Transkription bezeichnet. Das bedeutet, dass der Fokus vor allem auf der leichten Erlernbarkeit, der nicht zu lang dauernden Umsetzung und der am Schluss einfachen Lesbarkeit des Textes liegt. Typisch für diese Art sind daher die Glättung von Texten sowie eine Auslassung der Darstellung von para- und nonverbalen Ereignissen (Mempel/Mehlhorn 2014: 149).

Die Transkription dieser Arbeit wurde in folgenden Schritten durchgeführt:

1. Als erstes mussten die Transkriptionsregeln festgelegt werden. Dies ist vor allem für die Einheitlichkeit der verschiedenen transkribierten Interviews notwendig. Für die Arbeit wurden die Transkriptionsregeln von Kuckartz gewählt³². Der Fokus der Transkriptionen lag auf den inhaltlichen und nicht den lautsprachlichen Informationen, was dazu geführt hat, dass zwar wörtlich transkribiert wurde, jedoch die Texte geglättet wurden. Das bedeutet, dass Dialekte so gut wie möglich ins Hochdeutsche übersetzt wurden und auch die Interpunktion vereinfacht dargestellt wurde. Längere Pausen, besonders lautes Sprechen, nonverbale Informationen sowie unverständliche Wörter wurden in den Transkriptionen markiert (Kuckartz 2016: 167-168).

Der Grund für die Wahl dieser Sprachregeln war, dass hierbei das Sprachbild nicht in Bezug auf Intonation und andere prosodische Phänomene dargestellt wird, sondern der Fokus auf den übermittelnden Informationen liegt. Es werden längere Sprechpausen und auffällige Betonungen markiert, jedoch wird der Fokus auch auf eine einfache Lesbarkeit gelegt. Der Grund für diesen Entschluss war, dass es für diese Untersuchung nicht so wichtig ist, wie etwas gesagt wurde (wenn dies doch der Fall ist, ist es in der Transkription vermerkt – jedoch wird darunter nicht verstanden, ob zum Beispiel die Stimme höher wird oder tiefer wird, wie es in anderen Transkriptionsmethoden zumal üblich ist), sondern was gesagt wurde. Außerdem dient die Transkription als Basis für die Auswertungsmethode, daher ist die einfache Lesbarkeit von besonders großer Bedeutung.

2. Anschließend wurden die Texte transkribiert. Dies ist manuell am Computer passiert.
3. Zum Schluss wurde die fertige Transkription nochmals Korrektur gelesen und, wo es nötig war, verbessert.
4. Im letzten Schritt wurden alle Daten der interviewten Personen anonymisiert³³

Für die Interviews wurde die Aufnahme mittels Audio- und Aufzeichnungsgeräten gewählt. Kuckartz (2016) zählt mehrere Vorteile auf; stellt diese jedoch auch mit ihren möglichen Problemen und Nachteilen gegenüber.

Als Vorteil nennt Kuchartz (2016) die Genauigkeit der Aufzeichnung sowie die dadurch entstehende Möglichkeit, wörtliche Zitate zu verwenden. Als Nachteil wird hier jedoch

³² Diese Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2016) können in Kuckartz Werk „Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung“ auf den Seiten 167-168 sowie im Anhang nachgelesen werden.

³³ Siehe Kuckartz 2016: 164 für die Schritte einer Transkription.

ein mögliches unangenehmes Gefühl seitens der befragten Personen genannt. Dies kann zu einer Verunsicherung und dadurch zu möglichen Verzerrungen des Interviews führen. Ein weiterer Vorteil ist die Unmittelbarkeit. Kuckartz (2016) hebt hier vor allem das „Nichtvorkommen“ einer Verzerrung durch retrospektive Erinnerungen hervor. Weitere Vorteile sind eine entspannte Interviewführung (keine stichwortartigen Mitschriften sind erforderlich), eine einfache Analyse und Auswertung, die Möglichkeit einer kritischen Reflexion der Interviewtechnik sowie einer besseren Dokumentier- und Kontrollierbarkeit. Bezüglich der entspannten Interviewführung sei noch zu erwähnen, dass dies auch dazu führt, dass sich die Interviewten schneller an die (für sie vielleicht ungewohnte) Situation gewöhnen und dadurch ihre Verunsicherung vergessen können (Kuckartz 2016: 165).

Das Hauptargument für eine Audio-Aufzeichnung ist, dass sich „nur auf der Grundlage einer Audio-bzw. Videoaufzeichnung [...] eine wortgetreue Verschriftlichung des Interviews anfertigen“ (Kuckartz 2016: 165) lässt.

3.2.5 Datenanalyse

Für die Datenanalyse wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Im Folgenden soll näher auf diese Analysemethode eingegangen werden.

3.2.5.1 Die Qualitative Inhaltsanalyse

Bei diesem kategorienbasierten Verfahren (Demirkaya 2014: 218) geht es vor allem darum, gesammelte Textstellen besser zu verstehen. Durch eine Reduktion von Daten und deren Einordnung in abstrakte Kategorien wird die Quintessenz ausgewählter Aussagen beziehungsweise Textstellen herausgearbeitet (Hug/Poscheschnik 2010: 152). Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch ihre lineare Vorgehensweise aus (im Gegensatz zu anderen qualitativen Analyseformen wie zum Beispiel dem Kodieren oder hermeneutischen Verfahren) (Huber/Lehmann 2016: 234). Ziel ist die systematische Erfassung eines durch Kommunikation oder eine andere Art der Interaktion erfassten Materials (Mayring 1993: 11; 2007: 468, zitiert nach Huber/Lehmann 2016: 256).

Bei diesem stark strukturierten Auswertungsverfahren lässt sich zwischen drei grundlegenden Methoden unterscheiden: der strukturierten, der explizierenden und der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Für diese Arbeit wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse gewählt. Bei ihr kann zwischen zwei unterschiedlichen Herangehensweisen gewählt werden. Diese beziehen sich auf den essentiellen Teil der

Kategorienbildung. Es ist zwischen einer deduktiven und einer induktiven Kategorienbildung zu wählen. Für diese Arbeit wurde die für zusammenfassende Inhaltsanalyse typische, induktive Kategorienbildung gewählt. Hierbei entwickeln sich die Kategorien aus konkreten, durch Interviews gesammelten Aussagen und Informationen heraus (Hug/Poscheschnik 2010: 153).

3.2.5.2 Die zusammenfassende Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung

Das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse variiert kaum vom Ziel der allgemeinen/klassischen qualitativen Inhaltsanalyse. Das gesammelte Textmaterial soll auf seine Hauptinformationen gekürzt werden. Schlussendlich sollen nur die Hauptaussagen übrig bleiben (Hug/Poscheschnik 2010: 153). Durch die Reduktion der Datenmenge soll außerdem das Material überschaubar gemacht werden (Huber/Lehmann 2016: 259).

In Bezug auf die Generalisierbarkeit muss die Frage gestellt werden, ob mittels qualitativer Studien und deren Auswertungen überhaupt allgemeine Aussagen gemacht werden können. Diese Frage stellen sich Huber und Lehmann (2016). Eine Generalisierbarkeit ist natürlich nicht durch eine Häufigkeitsverteilung, wie es bei den quantitativen Studien der Fall ist, möglich (Huber/Lehmann 2016: 262). „An die Stelle von Gültigkeitskriterien wie ‚Repräsentativität‘ oder ‚Signifikanz‘ tritt das Gültigkeitskriterium der Sättigung“ (Schallberger 2005: 16ff., zitiert nach Huber/Lehmann 2016: 262). Das bedeutet, dass der Fokus der Generalisierbarkeit nicht auf der Häufigkeit des Auftretens bestimmter Handlungsmuster und –typen beruht, sondern primär darauf, dass diese bestimmten Handlungsmuster und –typen ausfindig gemacht und bezüglich ihrer Qualitäten beschrieben werden (Brüsemeister 2008: 30).

Der Ablauf einer qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt in mehreren Schritten.

3.2.5.3 Der Ablauf der qualitative Inhaltsanalyse mit induktive Kategorienbildung nach Mayring

Als erster Schritt muss das Material für die Analyse genau beschrieben und anhand der Fragestellung festgelegt werden. Daraufhin werden die Analyseeinheiten bestimmt. Hierbei werden einzelne Textstellen auf den essentiellen Inhalt hin paraphrasiert. Wichtig ist dabei, dass die Paraphrasen auf einer sprachlich einheitlichen Ebene formuliert werden müssen. Am Ende dieses ganzen Prozesses soll nur noch eine grammatische Kurzform übrig sein (Mayring 2015: 71). Für diese Reduzierung der Datenmenge gibt es Vorgaben.

Mayring entwickelte für die als Ziel gesetzte Reduktion der Datenmenge Regeln, mittels derer das Material in wenigen Schritten durch eine Zusammenfassung verringert werden kann:

- (1) Paraphrasierung: Textabschnitte werden in kurze, den Inhalt wiedergebende, Textbausteine zusammengefasst und umformuliert.
- (2) Generalisierung: Die paraphrasierten Textstellen werden generalisiert beziehungsweise verallgemeinert, indem sie einem allgemeinen Feld zugeschrieben werden.
- (3) Reduktion: Aussagen und Informationen mit ähnlichen oder gleichen Thematiken werden zusammengefasst (Huber/Lehmann 2016: 260).

Bei der induktiven Kategorienbildung ist es wichtig zu beachten, dass sich Kategorien direkt aus dem gesammelten Material mit Hilfe eines Verallgemeinerungsprozesses herausbilden. Es gibt keine vorab formulierten Theorien auf die sich die Kategorien beziehen können. Das induktive Arbeiten „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands, in der Sprache des Materials“ (Mayring 2015: 86).

Der Vorgang der induktiven Kategorienbildung wird auch offenes Kodieren genannt. (Mayring 2015: 86). Eine Kategorie besteht immer aus einer bestimmten Anzahl an Codes. Diese lassen sich immer aufgrund von Gemeinsamkeiten gruppieren. Der Prozess des Codierens kann folgendermaßen beschrieben so werden, dass einem Ausschnitt der empirischen Daten ein Name beziehungsweise ein Etikett gegeben wird (Gibbs 2007: 38, zitiert nach Demirkaya 2014: 218). Als Grundlage von all dem dienen die gesammelten verschriftlichten Samplings. Ausgewählte Samplings werden paraphrasiert und Kategorien zugeordnet. Es kann zwischen unterschiedlichen Arten von Kategorien unterschieden werden. Es gibt vier Hauptformen: die Fakten-Kategorie, die thematische Kategorie, die evaluative Kategorie sowie die analytische Kategorie. Diese Arbeit stützt sich ausschließlich auf die thematische Kategorie. Für diese Kategorie wird auch der Begriff Themencodes verwendet. Der Fokus liegt hier auf einem bestimmten Thema, einer Denkfigur oder einem Argument (Kuckartz 2016: 34).

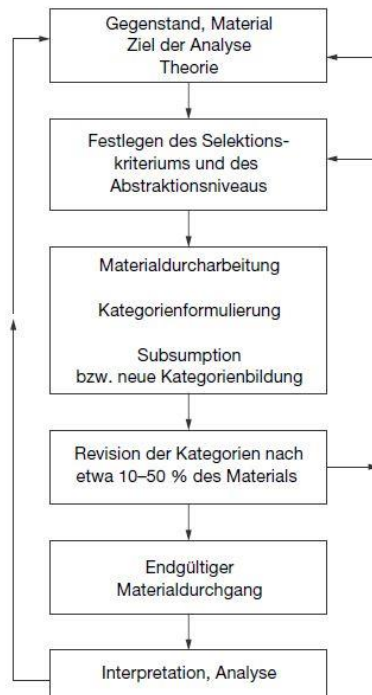


Abbildung 2 Prozess der induktiven Kategorienbildung (Quelle: Mayring 2015: 86)

Es ist wichtig, vor Beginn der Inhaltsanalyse ein Selektionskriterium zu bestimmen und einzuführen. Dieses Kriterium bestimmt anschließend, welches Material als Ausgangspunkt der Kategoriendefinition dienen soll. Die Vorabfestlegung des Abstraktionsniveaus darf ebenfalls nicht vergessen werden (Mayring 2015: 87).

Es stellt sich die Frage, wie die Kategorien gebildet werden. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung wird das Textmaterial (im Fall dieser Masterarbeit die Transkriptionen der Interviews) Zeile für Zeile durchgearbeitet. Wird eine bestimmte Aussage als für die Analyse passend angesehen, wird aus ihr eine Kategorie gebildet. So entsteht eine gewisse Anzahl an Kategorien. Dieser Prozess wird so lange durchgeführt, bis das gesamte Material durchgearbeitet ist und keine essentiellen Informationen mehr gefunden werden können, die Potential für neue Kategorien haben. Wenn der Punkt des Prozesses erreicht wird, bei dem nur noch wenige neue Kategorien gebildet werden müssen, wird eine Revision des Kategoriensystems durchgeführt. Hierbei wird überprüft, ob die ausgewählten Kategorien einerseits mit dem Ziel der Analyse übereinstimmen und andererseits, ob das Selektionskriterium und Abstraktionsniveau passend ist. Am Ende des Gesamtprozesses ist ein System entstanden, das aus einer

bestimmten Anzahl an Kategorien zu einem gewissen Thema besteht. Damit in Verbindung stehen konkrete Textpassagen (Mayring 2015: 87).

Dieses System dient als Ausgangspunkt für die anschließende Analyse. Auch hier gibt es verschiedene Arten, diese durchzuführen. Für die Arbeit wurde jene Methode gewählt, bei der das gesamte Kategoriensystem hinsichtlich der Fragestellung interpretiert wird (Mayring 2015: 87).

Nachdem sich dieses Kapitel mit der Methode beschäftigt hat, beschreibt das folgende Kapitel die Durchführung der Forschung.

4. Die empirische Untersuchung

Im folgenden Kapitel wird die qualitative Erhebung dargestellt. Die empirische Untersuchung erfolgte nach den im Theoriekapitel beschriebenen Schritten der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse. Im Anschluss folgt die Beantwortung der Forschungsfrage und deren Sub-Fragen.

Die für die Untersuchung benötigten Daten wurden mittels sieben leitfadengestützter Expert*inneninterviews erhoben. Ziel dieser Interviews ist zum einen, einen Einblick in die Lehrveranstaltungen zu bekommen und zum anderen um zu sehen, welche Strategien beziehungsweise Methoden die Lehrenden anwenden, um parallel zum Lehren der Lehrveranstaltungsinhalte auf Schwierigkeiten der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit der Wissenschaftssprache Deutsch und ihrem Ausdruck einzugehen und ihnen dabei zu helfen.

Wie im Kapitel 3.2.3.2 Sampling schon beschrieben wurde, besteht das Purposive-Sampling aus sieben Lehrpersonen aus den Bereichen der Geisteswissenschaft, der Sozialwissenschaft sowie der Formalwissenschaft. Alle befragten Lehrkräfte unterrichteten im Sommersemester 2020 eine Lehrveranstaltung innerhalb des jeweiligen Bachelor-Studiums. Der Inhalt der Lehrveranstaltung spielte für die Auswahl der Personen keine Rolle, solange es sich nicht um eine Einführungsveranstaltung zum Thema Wissenschaftliches Arbeiten handelte. Worauf ebenfalls geachtet wurde, war, dass die Lehrveranstaltungen auf Deutsch und nicht auf Englisch (oder einer anderen Sprache) abgehalten wurden.

Aufbereitet wurden die durch die Expert*inneninterviews gesammelten Daten mittels einer Transkription³⁴. Um die Anonymität der Befragten bestmöglich zu garantieren, wurden die Transkripte jeder Person durch den Buchstaben T (für Teilnehmer*in) und eine Nummer (1-7) dargestellt. Zu den Vertreter*innen der Sozialwissenschaft, im Genaueren der Politikwissenschaft, zählen T1, T3, T4, T5 sowie T6. Die Geisteswissenschaft wird durch eine*n Lehrende*n aus der Slawistik (T7) repräsentiert. Der*Die Vertreter*in der Formalwissenschaft (Mathematik) ist T2.

Die Interviews wurden durch ein Diktiergerät aufgenommen und aus forschungsökonomischen Gründen ohne ein spezielles Programm transkribiert. Die Interviews wurden nach der Transkriptionsmethode der einfachen Transkription nach Kuckartz (2016) verschriftlicht. Der Fokus dieser Transkriptionsmethode liegt neben einer leichten Erlernbarkeit vor allem auf einer guten Lesbarkeit des Textes. Aufgrund dessen kam es bei der Transkription teilweise zu Glättungen des Textes sowie zu einer Auslassung von para- und nonverbalen Darstellungen (Mempel/Mehlhorn 2014: 149).

Nachdem die Informationen aufbereitet waren, erfolgte als nächster Schritt die Datenanalyse.

Als Datenauswertungsmethode wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt. Dieser Vorgang wurde genau in Kapitel „3.2.5.3 Qualitative Inhaltsanalyse mit induktive Kategorienbildung nach Mayring“ beschrieben. Die Kategorienbildung entstand induktiv. Der Grund der Entscheidung für eine induktive und gegen eine deduktive Kategorienbildung lag darin, dass ich ohne jegliche Vorannahmen an die Analyse der Daten herangehen wollte. Weiters wurden im Vorhinein keine Hypothesen aufgestellt, die deduktiv gebildeten Kategorien als Grundlage hätten dienen können. Im Nachhinein betrachtet wäre für diese Untersuchung auch eine deduktive Kategorienbildung gut geeignet gewesen, jedoch wollte ich keine Eingrenzungen in Bezug auf die Kategorien.

Im Folgenden werden nun die induktiv entwickelten Kategorien dargestellt. Die Kategorien wurden nach den Vorgaben von Mayring (2015) erstellt. Herausgearbeitet wurden die Kategorien, indem die Interviews nacheinander gelesen wurden. Während dieses Prozesses wurden die ersten Kategorien erstellt. Nachdem alle Interviews das erste

³⁴ Die Transkripte sind im Anhang zu finden.

Mal durchgelesen worden waren, wurden alle dadurch entstandenen Kategorien in eine Reihenfolge gebracht. Weiters wurden diese Kategorien in thematische Hauptkategorien sowie in Subkategorien unterteilt. Anschließend wurden alle Interviews erneut gelesen und auf weitere Kategorien und Subkategorien abgesucht. Insgesamt wurde dieser Prozess drei Mal durchgeführt. Die Anordnung der Kategorien erfolgte in Anlehnung an den Aufbau der Fragen des Leitfadeninterviews. Nachdem die Subkategorien festgelegt und sortiert worden waren, wurden passende Interviewstellen den richtigen Subkategorien zugeordnet. Da es sich bei dieser Inhaltsanalyse um eine zusammenfassende Inhaltsanalyse handelt, war der letzte Schritt, all die zugeordneten einzelnen Interviewstellen auf ihre Grundaussagen zusammenzufassen. Diese Zusammenfassungen dienten als Basis für die Beschreibung und Auswertung der Daten. Insgesamt wurden sieben, für die Beantwortung der Forschungsfrage sowie deren Sub-Fragen essentielle, thematische Hauptkategorien erstellt. Die letzte Kategorie trägt den Titel „Restkategorie“ und beinhaltet all jene herausgearbeiteten Kategorien und Subkategorien die für die Beantwortung der Forschungsfrage und der Sub-Fragen keine Relevanz gespielt haben.

Tabelle 1 Kategorien und Subkategorie

Thematische Hauptkategorie	Subkategorie
Kategorie: Was können Studierende gut	
Kategorie: Womit haben Studierende Schwierigkeiten	Subkategorie: Allgemeine Schwierigkeiten Subkategorie: Fehlende Sprachkenntnisse Subkategorie: Schwierigkeit „Schreiben“ Subkategorie: Schwierigkeit „Sprechen“ Subkategorie: Gleiche Schwierigkeiten bei „Sprechen“ und „Schreiben“? Subkategorie: Gründe für Schwierigkeiten Subkategorie: Potentielle Unterschiede bei den Schwierigkeiten zwischen Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch
Kategorie: Lösungsstrategie von Studierenden	
Kategorie: Verhalten der Lehrkraft in Lehrveranstaltungen	Subkategorie: Fokus bei Wissenschaftlichen Arbeiten Subkategorie: Hilfestellung der Lehrkraft allgemein Subkategorie: Hilfestellung der Lehrkraft

	bei mündlichen Schwierigkeiten Subkategorie: Hilfestellung der Lehrkraft bei schriftlichen Schwierigkeiten Subkategorie: Eine andere Wissenschaftssprache als Deutsch
Kategorie: Schwierigkeiten für die Lehrkraft in Lehrveranstaltungen	
Kategorie: Die Wissenschaftssprachvermittlung als Rolle der Lehrkraft in Lehrveranstaltungen	
Kategorie: Unterstützung von der Universität	Subkategorie: Annahme von Angeboten durch Studierende Subkategorie: Zusatzangebote der Universität Wien Subkategorie: Lösungsvorschläge
<i>Restkategorie</i>	<i>Studierende im Kurs</i> <i>Wissenschaftssprache</i> <i>Herkunft</i>

Im Folgenden sollen nun die gesammelten Daten analysiert werden. Anschließend wird nochmals ein kurzer Überblick über die zusammengetragenen Informationen gegeben. Der letzte Schritt ist die Beantwortung der Forschungsfrage sowie deren Sub-Fragen.

4.4 Datenanalyse³⁵

4.4.1 Was können Studierende gut

Die erste Kategorie beschäftigt sich mit der Frage, was Studierende von Anfang ihres Studiums an gut können beziehungsweise in welchen Bereichen keine Probleme vorherrschen. Vor allem im Bereich der Politikwissenschaft scheint es der Fall zu sein, dass der Zugang intuitiv und nicht sehr schwierig ist, da viele Begriffe aus der Schule, dem Alltag und den Medien bekannt sind. Schwieriger scheinen erst die genaueren Definitionen von Begriffen zu sein (T4-P16).

³⁵ Es sollte hier vorab festgehalten werden, dass diese Arbeit nicht die Aussage aufstellt, dass alle hier genannten Schwierigkeiten, Lösungsstrategien etc. nur allein für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gültig sind. Diese hier angesprochenen Themen können alle Studierende der Universität Wien, egal welche Erst- oder Zweitsprache sie sprechen oder aus welchem Land sie kommen, betreffen. Jedoch ist diese Untersuchung an der DaF-Perspektive interessiert und dahingehend wurden den Lehrenden Fragen gestellt. Es wurde weiters mehrfach von den Lehrenden erwähnt, dass nicht nur internationale Studierende mit einer anderen Sprache als Deutsch in ihren Antworten gemeint waren, jedoch wird darauf nicht extra bei der Analyse jeder Kategorie eingegangen.

Ich glaube, was vor allem bei Politikwissenschaft ein Vorteil ist, ist, dass Studierende viele Begrifflichkeiten schon kennen. Vielleicht nicht aus der Schule aber aus dem Alltag und Medienkonsum etc. Also ich glaube der Zugang ist zuerst Mal intuitiv, da man die Begrifflichkeiten kennt und da fällt es auch nicht so schwer, wenn es dann um präzise Definitionen geht, dann, glaube ich, ist es schwieriger (T4- P16).

Zusätzlich dazu meinte ein*e weitere*r Befragte*r, dass es sehr wohl Studierende gäbe, die es von Anfang an schaffen würden, gute Texte zu schreiben. Die Studierenden hätten einige gute Texte gelesen und sich einen guten wissenschaftlichen Stil angeeignet (T3-P8).

Es war aber auch der Fall, dass Befragte meinten, dass Studierende nichts Spezifisches von Anfang an gut könnten. Jedoch wurde hierbei extra hervorgehoben, dass dies nicht schlimm sei, da es sich einerseits um einen Lernprozess handle und man von Studierenden im Bachelor, wenn nicht gerade im Bachelor-Seminar, nicht erwarten könne, dass alles fehlerfrei funktioniert. Außerdem sollte immer im Hinterkopf behalten werden, dass es sich bei der Universität um einen Ort des Lehrens und des Lernens handelt (T6-P6).

Ja auf sehr vielen Ebenen empfinde ich das.³⁶ Ich empfinde es aber als überhaupt nicht schlimm; das möchte ich gleich einmal betonen. Aber ich sehe sowohl beim Sprachlichen, beim Schriftlichen, beim Mündlichen eben Defizite, die sich Beispielsweise beim Schriftlichen in Rechtschreibung, Grammatik oder Syntax äußern. Weniger beim Inhalt, weniger beim Verständnis, weniger bei der Reflexion, aber eher im sprachlichen Stil (T6-P6).

4.4.2 Schwierigkeitsbereich

Diese Kategorie wurde in sieben Subkategorien unterteilt. Dabei handelt es sich um Allgemeine Schwierigkeiten, Fehlende Sprachkenntnisse, den Schwierigkeitsbereich „Sprechen“, den Schwierigkeitsbereich „Schreiben“, Gleiche Schwierigkeiten bei „Sprechen“ und „Schreiben“, Problemgrund allgemein sowie Potentielle Unterschiede bei Problemen zwischen Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

Subkategorie 1: Allgemeine Schwierigkeiten

³⁶ Auf die Frage hin, ob sowohl internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als auch Studierende mit Deutsch als Erstsprache Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch und ihrem Ausdruck haben.

Die erste Subkategorie beschäftigt sich mit allgemeinen Schwierigkeiten, mit denen sich internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, aber auch Studierende mit Deutsch als Erstsprache konfrontiert sehen. Diese Probleme lassen sich in drei Gruppen einteilen:

1. Schwierigkeiten mit Definitionen
2. Eine fehlende sprachliche Balance
3. Ein Widerruf gegen die Wissenschaftssprache Deutsch

Von mehreren Seiten wurden die Schwierigkeiten mit Definitionen hervorgehoben (T4-P16, T2-P16). Vor allem die interviewten Lehrkräfte aus der Politikwissenschaft scheinen dieses Problem bei ihren internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu bemerken. Zum einen scheint die Wahl der richtigen Definitionen Probleme zu bereiten (T4-P16), zum anderen scheint eine präzise formulierte Definition ebenfalls zu Schwierigkeiten zu führen (T4-P18, T7-P15, T2-P16). Ein Grund für die Probleme mit der richtigen Definition, wofür sich vor allem auch die Alltägliche Wissenschaftssprache auszeichnet, ist die Veränderung der Bedeutung von Begriffen, die aus der alltäglichen Kommunikation bekannt sind (T4-P18).

Ich glaube erstmal in der Präzision und auch sozusagen, ich meine was halt in der Politikwissenschaft oder generell in den Sozialwissenschaften natürlich der Fall ist, dass es für einen Begriff mehrere Definitionen gibt. Das ist vielleicht in anderen Disziplinen nicht so der Fall, die vielleicht dann nicht so metatheoretisch aufgeladen sind. Insofern ist das sicherlich schwieriger, wenn man dann einen Begriff aus dem Alltag kennt und dann sozusagen drei Sichtweisen darauf im Seminar kennenlernt (T4-P18).

Das bedeutet, dass Begriffe aus der Umgangs- und Alltagssprache in einem wissenschaftlichen Kontext eine neue Bedeutung zugeschrieben bekommen. Dadurch kann die Wahl der richtigen Definition für Studierende schwierig werden.

Ein weiteres zentrales Problem scheint es bei der Stilistik zu geben, und zwar in Form einer fehlenden Balance zwischen der Alltagssprache und der Wissenschaftssprache. Teilnehmer*in 7 beschreibt die Problematik, indem sich die fehlende Balance darin äußert, dass die Studierenden Inhalte entweder zu alltagssprachlich oder zu wissenschaftlich zum Ausdruck bringen (T7-P13). Grund für den umgangssprachlichen Ausdruck ist der Wunsch nach Verständlichkeit. Damit ein von Studierenden geschriebener Text verständlich für sie selbst erscheint, greifen viele auf Begriffe und Redewendungen der Alltagssprache zurück. Das bedeutet, dass die Problematik vor allem

darin besteht, sich verständlich in der Wissenschaftssprache Deutsch auszudrücken (T7-P15).

Das letzte zentrale Problem ist der Widerruf gegen die Wissenschaftssprache Deutsch. Diese Problematik spiegelt sich vor allem im schriftlichen Gebrauch der Wissenschaftssprache wider. Es wird auch noch genauer in Subkategorie 4.4 darauf eingegangen. Es wurde jedoch bei den allgemeinen Schwierigkeiten aufgenommen, da es sich um eine allgemeine Haltung hinsichtlich dieser Sprache beziehungsweise Sprachvarietät handelt.

Also ich habe das Gefühl, dass bei einem gewissen Teil, da gibt es einen Widerruf gegen diese andere Sprache, die halt nicht Alltagssprache ist, was sie ja auch nicht sein soll, das ist schon wichtig, das zu erläutern (T3-P8).

Zum Schluss sollte noch die Aussage von Teilnehmer*in 6 hervorgehoben werden. Sie*Er meinte, dass ihre*seine Studierenden in allen Bereichen Schwierigkeiten hätten, also Grammatik, Syntax und Rechtschreibung, und dass sich die Probleme in Bezug auf Grammatik und Syntax nicht nur auf den schriftlichen, sondern auch auf den mündlichen Bereich beziehen würden. Was sie*er aber ebenfalls hervorhebt, ist, dass für sie*ihn diese Schwierigkeiten nicht schlimm sind und kein Problem darstellen (T6-P6). Teilnehmer*in 5 geht ebenfalls darauf ein, dass Fehler bei der Verwendung der Wissenschaftssprache nur natürlich sind; vor allem, wenn man die Wissenschaftssprache als eine eigenständige Sprache auffasst, da das Erlernen einer neuen Sprache mit einem bestimmten Zeitaufwand verbunden ist (T5-P18).

Also ich glaube, dass, und das hängt nicht nur mit der Sprache zusammen, aber wenn man jetzt Wissenschaftssprache [...] wirklich auffasst als eine andere Sprache, also so wie Deutsch oder Englisch, Russisch [...], dann braucht es wahrscheinlich nur eine Zeit lang, bis man sich in die jeweilige Sprache eingefunden hat [...] und diese jeweilige Sprache ist unterschiedlich nach theoretischer Schule oder Disziplin [...] Und das braucht Zeit, Lesen, Verwendung, aktive Verwendung, Übung bis man sich eben auch mit diesen Begrifflichkeiten zurechtgefunden hat, oder diese auch erlernt hat (T5-P18).

Subkategorie 2: Fehlende Sprachkenntnisse

Subkategorie 2 beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern fehlende Sprachkenntnisse Schwierigkeiten für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch darstellen. Von einem*r Interviewten wurde die Sprachbarriere als eines der zentralen Probleme internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

angeführt (T3-P40). Neben sprachlichen Problemen zählt auch eine falsche Anwendung der deutschen Grammatik zu den zentralen Problemen, da unter anderem die grammatikalischen Strukturen von der Erstsprache übernommen und ins Deutsche übersetzt werden (T4- P30).

Na da kommt es wieder darauf an, was jetzt sozusagen die Muttersprache ist. Also wir haben auch schon relativ viele Studierende aus den östlichen Mitgliedsstaaten der EU, wo es in den slawischen Sprachen ja keine Artikel gibt, also Artikel werden dann teilweise weggelassen [...] oder es entstammen die Strukturen der Muttersprache, die ins Deutsche übernommen werden und vor allem das was sie halt beitragen können, dann auch so ins Seminar geworfen wird, was auch voll okay ist, man lernt ja nur [...] durchs Anwenden [...] Insofern ist es sicher das, was die größten Fehler sind (T4-P30).

Sprachliche Barrieren führen auch dazu, dass sich internationale Studierende weniger gut vernetzen können (T30-P40). Es kann davon ausgegangen werden, dass hiermit die Vernetzung mit österreichischen Studierenden gemeint ist, da sich internationale Studierende oftmals (auch wahrscheinlich aufgrund der deutschen Sprachbarriere) mit anderen internationalen Studierenden vernetzen.

Vor allem zentral [...] ist ja nicht nur die Sprachbarriere, [...] es kommt darauf an, wie man sozial vernetzt ist. Das ist, glaube ich, ein zentraler Punkt dabei. Also nicht nur im Seminar, sondern generell im Studium, in Wien, wie auch immer mit (nicht-) deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen. [...] Also ich würde sagen, dass das wichtig ist, und dass es das leichter macht (T3-P40).

Weiters wird hervorgehoben, dass, selbst wenn die anfänglichen Probleme von sowohl Studierenden mit Deutsch als Erstsprache als auch internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oftmals sehr ähnlich sind, Studierende mit Deutsch als Erstsprache von Anfang an einen sprachlichen Vorteil haben (T4-P12).

Subkategorie 3: Schwierigkeit „Schreiben“

Subkategorie 3 geht genauer auf die Schwierigkeiten ein, die internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im schriftlichen Bereich haben. Hier wird vor allem deutlich, dass das Problem nicht der Inhalt, also das Schreiben und Formulieren, sondern die Grammatik und die Rechtschreibung ist (T6-P8). Zusätzlich dazu liegt die Schwierigkeit auch darin, dass die schriftliche Wissenschaftssprache anders in Erscheinung tritt als die mündliche Wissenschaftssprache. So kommt es hier zu anderen Formulierungen sowie Ausdrucksweisen, und es müssen auf richtige Quellenangaben beziehungsweise Zitationen geachtet werden (T1-P21). Während mehrerer Interviews ist

außerdem die Problematik des fehlenden Korrekturlesens zur Sprache gekommen (T6-P18).

Das Verbindlich-Machen von Informationen durch deren Verschriftlichung stellt laut einer*m Befragten ebenfalls eine große Hürde für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dar. Diese Schwierigkeiten führt die*der Befragte auf mehrere Barrieren zurück, auf die von ihr*m während des Interviews jedoch nicht näher eingegangen wurde (T3-P40).

Hinzu kommt noch der schon erwähnte Widerruf gegen die Wissenschaftssprache Deutsch. Im schriftlichen Bereich tritt dies vor allem durch ein Nicht-Investieren in den Schreibprozess in Erscheinung. Viele Interviewte erwähnten, dass sie das Gefühl haben, dass die Studierenden gedankenlos arbeiten würden. Es werden zwar Texte in einer adäquaten Sprache geschrieben, aber es scheint deutlich zu sein, dass diese Texte abgeschrieben sind. Hinzu kommt, dass das Zitieren beziehungsweise Angeben der Quelle entweder fehlerhaft ist oder ganz darauf verzichtet wird. Was ebenfalls zu einem Problem für vor allem Lehrkräfte werden kann, sind jene Texte, die durch eine Übersetzungsmaschine entstanden sind. Internationale Studierende nehmen Texte in ihrer Erstsprache oder einer anderen Sprache als Deutsch und lassen sie mit Hilfe von Programmen übersetzen. Das Problem hierbei ist, dass die Texte oft durch bestimmte Satzstrukturen oder Fehler als nicht selbst verfasste Texte erkennbar sind. Die Nutzung von diesen Übersetzungsmaschinen kann von den Lehrenden jedoch nicht nachgewiesen werden (T1-P11).

[...] zum Beispiel habe ich auch das Problem, dass gerade bei den internationalen Studierenden mir oft vorkommt, sie haben etwas aus einer andere Sprache, kopieren etwas und lassen es durch den Übersetzer laufen und das macht dann überhaupt keinen Sinn mehr teilweise und das ist dann etwas, das können wir nicht mehr gut nachvollziehen. Ich kann das auch nicht belegen; ich kann dann nur ein Gefühl dafür haben und weiß, das ist nicht selbst geschrieben und formuliert (T1-P11).

Von Teilnehmer*in 3 wird es ebenfalls als problematisch gesehen, dass Studierende die Kunst des Schreibens missachten. Vielen Studierenden, sowohl internationalen Studierenden mit einer andere Erstsprache als Deutsch als auch Studierenden mit Deutsch als Erstsprache, scheint es nicht klar zu sein, dass der wissenschaftliche Prozess des Schreibens Informationen verbindlich macht (T3-P4).

Das heißt, oft einmal habe ich das Gefühl, dass die Kolleginnen und Kollegen einen Text im Kopf haben, den hinschreiben, nicht wissend, dass das Schreiben an sich der Prozess der Vermittlung und der Vergegenständlichmachung, also der Verbindlichmachung ist. Das heißt, Schreiben heißt auch Denken greifbar machen. Nur hinschreiben, wie es viele machen, in einem Jargon – das ist nicht nur entsetzlich langweilig zum Lesen, sondern der Wissensgewinn ist nur sehr bedingt (T3-P4).

Zu guter Letzt muss noch die angemerkte fehlende Schreibpraxis erwähnt werden. Teilnehmer*in 7 hebt hervor, dass das wenige Schreiben innerhalb des Bachelor-Studiums zu einer nicht ausreichenden Schreibpraxis führt, worauf schlussendlich die Probleme bei der Abschlussarbeit zurückzuführen sind (T7-P19).

Subkategorie 4: Schwierigkeit „Sprechen“

Subkategorie 4 beschäftigt sich mit den mündlichen Schwierigkeiten, die den befragten Lehrkräften bei ihren Studierenden aufgefallen sind. Auch hier lassen sich die Probleme in zwei zentrale Gruppen einteilen:

1. Eine zu große Überwindung beziehungsweise fehlender Mut
2. Die Spontanität

In Bezug auf Punkt eins muss darauf hingewiesen werden, dass dies nicht nur eine Schwierigkeit für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch darstellt, sondern auch für Studierende mit Deutsch als Erstsprache. Es hängt hier stark von der Person ab, ob sie sich traut mit zu debattieren und sich dadurch in die Lehrveranstaltung einbringt oder nicht. Ein Argument, dass von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oft genannt wird, so Teilnehmer*in 6, sei, dass sie nicht so gut Deutsch sprechen könnten (T6-P8).

Beim Mündlichen erkenne ich immer oder erkenne ich oft, dass die Leute sich oft nicht trauen. Sie trauen sich nicht so zu partizipieren, wie vielleicht andere, und es kommt auch immer gleich das erste Argument [...] „Ich kann ja nicht gut Deutsch“ [...] und ich finde nicht, dass man sich jemals dafür entschuldigen sollte (T6-P8).

Dazu muss natürlich gesagt werden, dass für internationale Studierende die deutsche Sprache eine ungewohnte Sprache zu agieren ist – egal, ob sie die Sprache sehr gut beherrschen oder nicht. Auch hier muss von einem längeren Lernprozess ausgegangen werden. Teilnehmer*in 5 spricht von einer Situation in einer ihrer*seiner Lehrveranstaltungen, die teilweise aufgrund von Gastvorträgen auf Englisch abgehalten

wurden. In den englischen Einheiten meinte sie*er, hätten sich die Rollen der Studierenden verändert beziehungsweise getauscht. Während die deutschsprachigen Studierenden, die es zwar gewohnt waren, auf Deutsch zu kommunizieren, aber weniger mit Englisch in einem wissenschaftlichen Kontext agieren, sich nicht so aktiv an den Diskussionen beteiligten, waren es die internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die bei den deutschsprachigen Einheiten eher zurückhaltend und ruhig waren, die bei den englischen Einheiten auf einmal viel kommunikativer waren, da für sie Englisch als agierende Sprache nicht so ungewöhnlich war (T5-P26).

Also wenn ich jetzt konkret zurückdenke an das letzte Semester, da hatte ich auch ein paar Einheiten auf Englisch, weil wir eine englische Gastvortragende hatten, und da wiederum waren dann vor allem jene, und das waren nicht nur Erasmus-Studenten und Studentinnen, aber auch auf alle Fälle jene, die Deutsch nicht als Erstsprache hatten, aber sehr große Übung darin hatten, auf Englisch zu arbeiten, die waren unheimlich viel aktiver als in den rein deutschsprachigen Einheiten und wo man dann gemerkt hat, dass in den rein englischen Einheiten wiederum die Personen mit Deutsch als Erstsprache, nicht alle, aber einige, weniger aktiv waren im mündlichen Bereich. Das heißt, es macht natürlich was aus, in welcher Sprache die Einheit gehalten wird jetzt bei Diskussionen (T5-P26).

Das zeigt auch wieder, dass es sich hier unter anderem um eine reine Übungssache handelt. Dazu kommt noch, dass viele Studierende nicht vor einer Mehrheit von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache sprechen wollen (T3-P38), da auch die Befürchtung besteht, dass dabei die Schwierigkeiten und die Unterschiede zwischen den Studierenden mehr auffallen (T2-P20).

Im mündlichen Bereich ist es mehr spontan – da fallen die Unterschiede vielleicht mehr auf, oder die Schwierigkeiten mehr auf (T2-P20).

Neben der Überwindung und dem teilweise fehlenden Mut stellt auch die spontane Natur der Wissenschaftssprache Deutsch eine Schwierigkeit für die internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dar. Während bei der Verwendung der Wissenschaftssprache im schriftlichen Bereich die Möglichkeit besteht, Nachschlagewerke zu nutzen (T2-P20) oder sich vorzubereiten (T4-P24), ist dies bei der mündlichen Wissenschaftskommunikation nicht der Fall. Das führt unter anderem dazu, dass Studierende Probleme damit haben, sich mündlich adäquat auszudrücken (T5-P26).

Interessant war auch die Aussage von Teilnehmer*in 3, die*der einerseits versteht und wahrnimmt, dass ihre*seine Studierenden im mündlichen Bereich oft Probleme und

Schwierigkeiten aufweisen, sich andererseits aber auch wundert, warum gerade der mündliche Bereich so problematisch ist, da die mündliche wissenschaftliche Kommunikation eigentlich einfacher sein sollte als die schriftliche Kommunikation, da sie nicht so verbindlich ist (T3- P40).

Subkategorie 5: Gleiche Schwierigkeiten beim „Sprechen“ und „Schreiben“?

Subkategorie 5 beschäftigt sich mit der Frage, ob die mündlichen und schriftlichen Schwierigkeiten, die internationale Studierende in den Lehrveranstaltungen haben, die gleichen sind, oder ob sich die Probleme unterscheiden, je nachdem, ob die Studierenden sprechen oder schreiben. Die Antworten der Interviewten lassen darauf schließen, dass es sich um unterschiedliche Probleme handelt. Teilnehmer*in 1 war die*der Einzige, die*der einen Grund dafür nennen konnte. Laut ihr*m sind die Schwierigkeiten deswegen anders, da die mündliche Wissenschaftssprache nicht so wissenschaftlich wie die schriftliche Wissenschaftssprache sei, und dass man bei der Anwendung der schriftlichen Wissenschaftssprache auf andere Aspekte achten müsse als beim Sprechen, wie zum Beispiel das Verweisen auf verwendete Quellen und deren richtige Zitation (T1-P21).

Das ist anders natürlich, weil mündlich, sag ich jetzt einmal, spricht man jetzt nicht so wissenschaftlich wie man schreibt. Das ist ja auch eine ganz andere Art des Formulierens und des Ausdrucks, und zitieren muss man auch nicht wirklich wenn man spricht (T1-P21).

Subkategorie 6: Gründe für Schwierigkeiten

Über die allgemeinen Gründe, wieso internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Schwierigkeiten mit der Anwendung der Wissenschaftssprache Deutsch haben, beschäftigt sich Subkategorie 6. Als Gründe wurden vor allem das Zeitlimit beziehungsweise der Druck auf Studierende (T3-P8), die fehlende Argumentationskraft im Deutschen (T4-P26) und die Veränderung des Schreibens genannt (T1-P35). Der Druck beziehungsweise das Zeitlimit wird deshalb als Grund gesehen, da den Studierenden die Zeit zum Nachdenken fehlt (T3-P8). Für viele Studierende scheint auch der Aufwand, sich mit den Inhalten der Arbeit oder der gerade behandelten Thematik auseinanderzusetzen, zu groß zu sein (T1-P25).

[...] ich hab fast eher das Gefühl, dass es doch damit zusammenhängt, dass man sich den Aufwand nicht antun will, sich mit dem Inhalt richtig auseinanderzusetzen (T1-P25).

Dies trifft nicht nur auf internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu, sondern auch auf Studierende mit Deutsch als Erstsprache. Weiters sei, laut Teilnehmer*in 1, ein Trend bemerkbar, dass es tendenziell so wirkt, als würde es für Studierende schwieriger werden, wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben. Einerseits meint Teilnehmer*in 1, dass es etwas mit dem Internationalisierungsprozess der Universität zu tun hat und andererseits auch mit der Schule. Was ebenfalls seinen Teil zu den Problemen beiträgt, ist, laut Teilnehmer*in 1, die Veränderung der Art des Schreibens. Es wird nicht mehr auf den Text geachtet, und der Text selbst wird nicht mehr als etwas Wertvolles gesehen. Aufgrund dessen wird nicht genug Zeit und Mühe in den Arbeitsprozess investiert. Einen Grund für diese Veränderung sieht die*der Befragte in den sozialen Medien (T1-P35). In Bezug auf die Ausdruckskraft sieht Teilnehmer*in 4 vor allem den vermehrten Gebrauch der englischen Sprache als Grund für Schwierigkeiten sowie für eine fehlende adäquate Ausdrucksweise. Für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist es einfacher, Texte auf Englisch zu lesen und zu schreiben. Wenn sie nun aber in einem deutschsprachigen Seminar, einer deutschsprachigen Vorlesung oder einer deutschsprachigen Übung sind, fehlt ihnen die Praxis und die Ausdrucksweise in der deutschen Sprache (T4-P26).

[...] ich glaube was öfters vorkommt, was auch bisschen daran Schuld ist, dass die meisten Texte, die gelesen werden, auf Englisch sind, dass viele internationale Studierende entweder Satzteile oder ihr ganzes Statement auf Englisch geben, was auch okay ist, weil sozusagen die Texte sind dann schon meistens auf Englisch, aber die Methodik ist sicher anderer Natur, weil gerade in den Politikwissenschaften, wo es schon dann nicht immer richtig und falsch gibt, sondern auch verschiedene theoretische Zugänge et cetera, braucht man ja auch ein bisschen Argumentationskraft, was dann natürlich im Deutschen als Nicht-Muttersprachler viel, viel schwieriger ist, weil der Wortschatz limitierter ist und vielleicht das Selbstvertrauen nicht so groß [ist] (T4-P26).

Subkategorie 7: Potentielle Unterschiede bei den Schwierigkeiten zwischen Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

Die letzte Subkategorie (Subkategorie 7) beschäftigt sich mit der Thematik, ob es Unterschiede in Bezug auf die Schwierigkeiten zwischen Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt. Interessant war hier zu sehen, dass sich laut den Befragten die Schwierigkeiten der Studierenden nicht wirklich unterscheiden. Einerseits sei es personenabhängig (T5-P20),

andererseits kommt es auch auf den jeweiligen Erfahrungsschatz der Studierenden an (T2-P18). Unterschiede sind einerseits bei der Grammatik sowie der Länge und Ausgereiftheit der Sätze erkennbar (T6-P12, T4-P22) und dem Fakt, dass im mündlichen Bereich die Überwindung, etwas zu sagen, bei internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch größer ist (T4-P22). Zu diesem Punkt meint jedoch Teilnehmer*in 5, dass die fehlende Überwindung nicht erstsprachenabhängig, sondern personenabhängig sei und genauso Studierende mit Deutsch als Erstsprache betreffen könne (T5-P20).

Was auffällig ist, aber ich würde sagen, das liegt nicht nur an Beiträgen von Personen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, sondern generell Personen, die sich schwer tun den Inhalt wiederzugeben, also sozusagen, dass sie das sinnerfassend gelesen haben, um mit dem dann eine Frage zu beantworten. Also das zeigt sich dann darin, dass stärker kopiert wird, dass eben gerade nicht mit eigenen Worten Dinge wiedergegeben werden, oder, dass es Schwierigkeiten gibt, zu unterscheiden, welche Begriffe sind jetzt zentral und diese Begriffe eigne ich mir in der Wissenschaftssprache an und verwende ich, und wo gehe ich wiederum vom Text weg und formuliere eigenständig (T5-20).

Alles in allem kann aber gesagt werden, dass die Schwierigkeiten sehr ähnlich sind, Studierende mit Deutsch als Erstsprache aber einen sprachlichen Vorteil haben (T4-P12).

Interessant war auch die Aussage von Teilnehmer*in 3, die*der meinte, dass es für internationale Studierende teilweise leichter sei, sich mit der neuen Begriffsapparatur auseinanderzusetzen. Das hat vermutlich damit zu tun, dass sich internationale Studierende mehr bemühen als Studierende mit Deutsch als Erstsprache und es für sie leichter ist, sich auf eine „neue“ Sprache einzulassen (T3-P20).

4.4.3 Lösungsstrategien von Studierenden

Kategorie 3 beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Lösungsstrategien, die von Studierenden angewendet werden, um Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch zu umgehen. Wichtig ist hier vor allem anzumerken, dass es um all jene Strategien geht, die von den interviewten Lehrenden innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen wahrgenommen werden. Insgesamt konnten von den sieben Befragten fünf Strategien identifiziert werden. Drei dieser Strategien beziehen sich auf die mündliche Anwendung der Wissenschaftssprache Deutsch und zwei auf die schriftliche Anwendung.

Bei den Lösungsstrategien zur Umgehung schriftlicher Schwierigkeiten handelt es sich einerseits um die Nutzung von Übersetzungsmaschinen wie zum Beispiel *Google*

Translator und das anschließende Kopieren dieser Textstellen in wissenschaftliche Arbeiten. Diese Lösungsstrategie stellt Lehrende vor allem vor zwei zentrale Probleme. Zum einen sind Übersetzungsmaschinen nicht fehlerfrei, und oft kann die Nutzung dieser Hilfsmittel aufgrund von bestimmten Satzstellungen oder Formulierungen vermutet, aber nicht nachgewiesen werden. Zum anderen kann die Lehrperson nicht feststellen, worin für die Lernenden die Schwierigkeiten oder die Probleme liegen. Es kann nicht genau gesagt werden, ob es der Ausdruck, der Stoff oder der Inhalt ist (T1-P25).

Ja, dann genau indem sie es eben kopieren. Mir kommt schon vor, dass grad weil sie Schwierigkeiten haben, und das kann ich natürlich dann schwer abschätzen, haben sie eher Schwierigkeiten mit dem Stoff und dem Inhalt und kommen deshalb nicht mit, oder sie haben eben hauptsächlich Probleme mit dem Ausdruck und verwenden deswegen eben diese kopierten Passagen oder Übersetzungsprogramme (T1-P25).

Die Strategie, die in dieser Arbeit als „*copy and paste*“ (auf Deutsch „kopieren und einfügen“) bezeichnet wird, war die am meisten genannte Lösungsstrategie in der Interviewreihe.

Bei der zweiten Lösungsstrategie handelt es sich um extra gründliches Arbeiten. Die*Der Befragte meinte im Interview, dass es ihr*ihm vor allem bei internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auffallen würde, dass diese sich vor allem bei schriftlichen Abgaben extra Mühe geben und ihre Texte kontrollieren und Korrektur lesen lassen würden (T3- P46). Diese Aussage, vor allem in Bezug auf das Korrekturlesen, steht im Widerspruch zu Aussagen anderer Befragten, die oftmals das Fehlen vom Korrekturlesen während des Interviews hervorgehoben und kritisiert haben.

In Bezug auf die Lösungsstrategien bei mündlichen Problemen und Schwierigkeiten konnten, wie schon am Anfang erwähnt, drei Strategien identifiziert werden. Die erste dieser Strategien ist das Umschreiben von in der Erstsprache bekannten Begriffen, die jedoch nicht auf Deutsch gewusst werden. Diese Strategie wird nicht nur von den Studierenden angewendet, sondern von den Lehrenden selbst, aber darauf wird in Subkategorie 8 genauer eingegangen. Eine weitere Strategie, die jedoch laut der*m Befragten weniger von internationalen Studierenden genutzt wird, ist, dass internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Studienkolleg*innen mit der gleichen Erstsprache bei der Definition um Hilfe bitten (T2-P24). Die letzte Strategie der Studierenden wurde von einer*inem Befragten als nonverbale Mitarbeit (T3-P56) beschrieben. Damit ist gemeint, dass sich Studierende mündlich nicht aktiv an der

Lehrveranstaltung beteiligen, jedoch versuchen, der*m Lehrenden durch Augenkontakt und Körpersprache zu signalisieren, dass sie aufpassen und mitarbeiten.

Ja man hält sich zurück und dokumentiert irgendwie durch Blickkontakte oder Körpersprache, dass man dabei ist [...]Aber ich merke bei denen, die dabei sind und nichts sagen, das heißt, die geben mir das Signal, dass sie schon dabei sind und auch zuhören und verstehen wollen, aber halt strategisch sich halt nicht trauen etwas vorzubringen. Da ist die Strategie eher die, das des Signalisierens der Präsenz, des Interesses nonverbal (T3-P44).

Gründe dafür könnte die bei Subkategorie 4 genannte große Überwindung oder das fehlende Sprachwissen sein (T3-P44).

4.4.4 Verhalten der Lehrkraft

Kategorie 4 beschäftigt sich mit dem Verhalten der Lehrkraft innerhalb der Lehrveranstaltung. Insgesamt wurden hier fünf Subkategorien herausgearbeitet: Worauf legt die Lehrkraft bei wissenschaftlichen Arbeiten ihren Fokus, welche Hilfestellungen werden bei allgemeinen Probleme geboten und welche Hilfestellungen bieten die Lehrenden bei mündlichen und schriftlichen Schwierigkeiten an. Die letzte Subkategorie beschäftigt sich mit der Frage nach einer anderen Wissenschaftssprache als Deutsch in den Lehrveranstaltungen.

Subkategorie 1: Fokus bei wissenschaftlichen Arbeiten

Subkategorie 1 beschäftigt sich damit, worauf sich Lehrkräfte bei wissenschaftlichen Arbeiten fokussieren und was ihnen wichtig ist. Bei keiner*m der Befragten stand der adäquate wissenschaftssprachliche Ausdruck an erster Stelle. Bezüglich des wissenschaftlichen Ausdrucks wurde von Teilnehmer*in 5 nur gesagt, dass für das eigenständige Wiedergeben der in den Lehrveranstaltungen besprochenen Inhalte nicht der Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch ausschlaggebend ist, sondern das Verständnis der deutschen Sprache an sich (T4-P30).

[...] im Großen und Ganzen geht es mir darum, dass ich den Eindruck habe, die Person hat das verstanden, kann das eigenständig wiedergeben, und ich glaube, es ist weniger dann dieses Beherrschen der Wissenschaftssprache, sondern einfach der Umgang mit der deutschen Sprache mal an sich, die dann diese Verständlichkeit, glaube ich, ausmacht (T5-P30).

Der Fokus wurde unter anderem darauf gelegt, dass die Studierenden den Inhalt und den Stoff der Lehrveranstaltung verstehen und wiedergeben können (T5-P24).

Auch Teilnehmer*in 1 geht darauf ein, dass der wissenschaftliche Stil für sie*ihn nur an zweiter Stelle steht (T1-P7). Wichtiger ist, dass Studierende den Inhalt verstehen und diesen durchdenken (T1-P7). Zusätzlich dazu stellt sie*er jedoch auch einen Mindestanspruch in Bezug auf bestimmte Grundlagen und Regeln an ihre*seine Studierenden. Diese beziehen sich auf das richtige Zitieren, Quellen Angeben und Recherchieren. Studierende sollten einen Ausgleich beziehungsweise eine Balance zwischen dem wissenschaftlichen Arbeiten und ihrer Eigeninterpretation über die Inhalte der Lehrveranstaltung finden (T1-P5).

Für Teilnehmer*in 6 steht vor allem die Art und Weise, wie sich die Studierenden in ihrer*seiner Lehrveranstaltung verbessern, im Fokus. Fehler hinsichtlich der Grammatik und der Rechtschreibung stellen für sie*ihn kein großes Problem dar und können von Studierenden gemacht werden. Im Fokus steht für sie*ihn eine erkennbare Verbesserung im wissenschaftlichen Prozess. Bei diesem Prozess sind sowohl der eigene Reflexionsprozess der Studierenden sowie der Aufbau, der rote Faden, die Kreierung einer Forschungsfrage sowie die allgemeine Struktur wichtig (T6-P22).

Für mich ist immer im Fokus die Art und Weise, wie sich die Studierenden verbessern, wie sie sich reflektieren, wie sie sich in diesem Prozess eigentlich verbessern, und das ist bei mir eigentlich zentral (T6-P22).

Subkategorie 2: Hilfestellung der Lehrkraft allgemein

Die zweite Subkategorie beschäftigt sich mit jenen Informationen, die essentiell für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Masterarbeit sind. Es handelt sich hierbei um jene Informationen, wie Lehrende versuchen, auf Probleme und Schwierigkeiten ihrer internationalen Studierenden einzugehen. Hier hat jede*r Befragte eine andere Methode. Teilnehmer*in 1 arbeitet mit Schreibassistent*innen (T1-P7). Teilnehmer*in 2 fährt zwei Strategien parallel. Einerseits besteht sie*er bei sich selbst auf eine exakte wissenschaftliche Sprachverwendung, um als Vorbild für ihre*seine Studierenden zu wirken, andererseits versucht sie*er jedoch auch, komplexe Begriffe in einer einfacheren Sprache zu vermitteln und zu umschreiben, wenn sie*er merkt, dass die Studierenden Probleme beziehungsweise Schwierigkeiten mit dem Verständnis haben (T2-P26). Teilnehmer*in 3 versucht mittels Sprachcodewechsel den Studierenden zu helfen. Das bedeutet, dass sie*er zwischen der Wissenschaftssprache und der Alltagssprache wechselt – wenn sie*er merkt, dass die Studierenden Probleme haben, wird der Inhalt statt mittels der Wissenschaftssprache mit Hilfe der Alltagssprache noch einmal erklärt – danach wird

wieder die Wissenschaftssprache genutzt. Weiters können die Studierenden in den Lehrveranstaltungen von Teilnehmer*in 3 ihre wissenschaftlichen Arbeiten auch auf Englisch schreiben. Hier versucht sie*er jedoch auch, den Unterschied zwischen den Bedeutungen der Begriffe in den zwei Sprachen herauszuarbeiten, da es oft zu Fehlinterpretationen oder falschen Übersetzungen kommt (T3-P28). Zusätzlich versucht Teilnehmer*in 3 vor allem den Studierenden zu helfen, die Interesse zeigen. Außerdem versucht sie*er, ihren*seinen Studierenden Druck und Stress zu nehmen, indem sie*er versucht, die Anforderungen an die Studierenden zu relativieren (T3-P52).

Teilnehmer*in 4 verfolgt ebenfalls mehrere Strategien. Ihre*Seine erste Strategie ist es, auf die unterschiedlichen Zusatzangebote der Universität Wien hinzuweisen. Zusätzlich dazu müssen die Studierenden vom Anfang des Semesters an kleine schriftliche Arbeiten produzieren und Forschungsprojekte durchführen. Somit kann die Lehrkraft gleich zu Beginn des Semesters sehen, welche Stärken und Schwächen die einzelnen Studierenden haben und schon von Anfang an intervenieren und Tipps zur Verbesserung geben, anstatt erst bei der Abschlussarbeit. Außerdem dienen diese Aufgaben als Übung für folgende größere Arbeiten (T4-P22). Weiters versucht sie*er, die Definitionen von Begriffen so verständlich wie möglich zu erklären. Dies dient dem Ziel, dass alle Studierende die gleiche Chance bekommen beziehungsweise haben sollen, den Inhalt richtig zu verstehen und zu reproduzieren (T4-P14). Weiters widmet Teilnehmer*in 4 die ersten zwei Einheiten ihrer*seiner Lehrveranstaltungen dem Thema „Wissenschaftliches Arbeiten“, um alle Fragen und Unklarheiten, die sonst während des Semester auftauchen würden, anfänglich aus dem Weg zu räumen (T4-P48).

Teilnehmer*in 5 bietet ihren*seinen Studierenden an, ihre wissenschaftlichen Texte entweder auf Englisch oder in einer anderen Sprache zu schreiben, solange sie*er diese versteht (T5-P24).

[...] bei mir im Kurs, und ich glaube auch bei uns im Institut generell, als Praxis ist es durchaus gängig, dass man andere Sprachen zulässt, also wenn jetzt jemand lieber auf Englisch schreiben möchte und Englisch, würde ich jetzt auch sagen, ist die Wissenschaftssprache, dann geht das auch in Ordnung, außer ich mache ganz explizit irgendwie eine Übung, wo das aus irgendwelchen Gründen auf Deutsch stattfinden muss. Aber sonst nehme ich auch, wenn das abgesprochen ist, auch Englische Texte an, oder wenn jemand eine andere Sprache lieber wäre, die ich verstehe, würde das auch in einer anderen Sprache funktionieren (T5-P24).

Zusätzlich dazu arbeitet sie*er, wie auch Teilnehmer*in 1, mit Schreibassistent*innen zusammen. Weiters bietet sie*er speziell für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Tandems mit Studierenden, die Deutsch als Erstsprache haben, an. Diese Tandems sind freiwillig und sollen dazu dienen, dass internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine*n Ansprechpartner*in haben, wenn es um Fragen des wissenschaftlichen Ausdrucks oder der deutschen Sprache im Allgemeinen geht. Im Idealfall sollten beide Studierende von dem Tandem profitieren (T5-P32).

Teilnehmer*in 6 arbeitet ebenfalls mit Schreibassistent*innen zusammen und weist darauf hin, dass es Schreibassistent*innen gibt, die einen DaF-Hintergrund haben und sich vor allem um internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kümmern. Zusätzlich versucht sie*er, ihren*seinen Studierenden die Wichtigkeit des Korrekturlesens von Freunden oder Familienmitgliedern klar zu machen und verweist regelmäßig darauf (T6-P20).

Ich arbeite zusammen mit einer Schreibassistentin und wenn wir quasi schriftliche Arbeiten mit einem Feedback, also wenn wir ein Feedback auf schriftliche Arbeiten geben, dann ist das ein mehrstufiger Prozess, also das geht in mehreren Phasen und wir erwähnen eigentlich schon von Anfang an, wenn wir das Gefühl haben, dass der Lesefluss gestört ist, dass vielleicht das Korrekturlesen des Textes von Freunden, Familie, von Bekannten eben zu einem besseren Verständnis führen könnte (T6-P20).

Weiters plant Teilnehmer*in 6 eine Peer-Feedback-Runde für das nächste Semester (T6-P24).

Teilnehmer*in 7 verfolgt eine gänzlich andere Strategie. Sie*Er hat in ihren*seinen Bachelorseminaren sogenannte Konversatorien eingeführt. Hierbei geht es darum, dass die Studierenden eines Bachelor-Seminars gemeinsam über ihre Schwierigkeiten während des Schreibprozesses ihrer Bachelorarbeiten berichten und versuchen, sich Tipps und Verbesserungsvorschläge zu geben. Das Konversatorium wird zwar von der Lehrkraft geleitet, jedoch mischt sich diese kaum in Diskussionen ein. Die Schwierigkeiten und Probleme, die in diesen Gruppen besprochen werden, erstrecken sich über ein weites Spektrum und können sich unter anderem um die Materialbeschaffung, aber auch um den wissenschaftlichen Ausdruck oder das Zitieren handeln (T7-P27).

Subkategorie 3: Hilfestellung der Lehrkraft bei mündlichen Schwierigkeiten

Während die zweite Subkategorie auf die allgemeinen Hilfestellungen der Lehrkräfte eingeht, fokussiert sich Subkategorie 3 auf die Maßnahmen und Hilfeleistungen, die von den befragten Lehrkräften bei mündlichen Problemen gesetzt werden. Die Strategien, die von den Interviewten angewendet werden, unterscheiden sich oft stark voneinander. Teilnehmer*in 5 besteht darauf, dass alle Studierenden bei Referaten gleich lange beziehungsweise gleich viel vortragen müssen. Damit sollen sich vor allem die internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an das Referieren und das Vortragen auf Deutsch gewöhnen (T5-P-26). Teilnehmer*in 3 fährt zwei Strategien. Einerseits sind ihre*seine Lehrveranstaltungen keine reinen Textseminare; die mündliche Auseinandersetzung mit der Thematik nimmt ebenfalls Platz in ihren*seinen Lehrveranstaltungen ein. Weiters wird durch die eigene Teilnahme der Lehrperson versucht, Studierende (egal ob internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Studierende mit Deutsch als Erstsprache) zur Teilnahme an Debatten und Diskussionen zu animieren und zu motivieren. Hier muss jedoch seitens der Lehrperson darauf geachtet werden, dass sie selbst dabei nicht zu viel Raum einnimmt und die Studierenden „niederredet“ (T3-P14).

Teilnehmer*in 4 geht davon aus, dass ein fehlendes Selbstbewusstsein bei internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einer der Gründe ist, weshalb sich internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oft weniger aktiv beim mündlichen Teil der Lehrveranstaltung einbringen. Aufgrund dessen wählt sie*er in ihren*seinen Lehrveranstaltungseinheiten neben dem Frontalunterricht auch andere Formate wie zum Beispiel Gruppenarbeiten. Diese unterschiedlichen Unterrichtsformen sollen dabei helfen, dass Studierende mehr Selbstbewusstsein entwickeln und sich dadurch eher trauen, mündlich am Unterricht teilzunehmen. Zusätzlich dazu ist es Teilnehmer*in 4 wichtig, dass in ihren*seinen Lehrveranstaltungen eine Atmosphäre herrscht, bei der sich jeder Studierende traut, etwas zu sagen (T4-P42).

Aber im Bachelor ist es sicherlich so, dass sich die Studierenden auf jeden Fall auch noch [...] in der Findungsphase befinden und man kann nicht im vierten Semester erwarten, dass man komplett wissenschaftssprachlich fit ist. Insofern ist es sicherlich hilfreich, wenn man nicht nur Plenumsdiskussionen abhält. Also ich glaube, für viele nicht Muttersprachler deutscher Natur, aber auch für manche die Deutsch als Muttersprache haben, mangelt es einfach ein bisschen am Selbstbewusstsein, etwas im Seminar zu sagen und da kann man dann mit verschiedenen anderen Formaten, angefangen bei Gruppenarbeiten et cetera, sicherlich viel machen, damit die Leute sich so ein bisschen Selbstbewusstsein holen können. Und worauf ich schon extrem achte, ist, dass wenn

jemand was Sinnvolles beiträgt, dass die Atmosphäre auf jeden Fall so ist, dass alle sich eigentlich was trauen können was zu sagen, wenn sie es denn wollen (T4-P42).

Teilnehmer*in 6 ist sich ebenfalls über die Probleme bewusst und plant daher für das nächste Semester eine Peer-Feedback-Phase für ihre*seine Studierenden. Diese soll sowohl mündlichen als auch schriftlichen Problemen und Schwierigkeiten von Studierenden entgegenwirken (T6-P24).

Subkategorie 4: Hilfestellung der Lehrkraft bei schriftlichen Schwierigkeiten

Subkategorie 4 beschäftigt sich, ähnlich wie Subkategorie 3, mit spezifischen Problemen und Schwierigkeiten, und zwar den schriftlichen. Um Studierenden eine Hilfestellung zu ermöglichen, weist Teilnehmer*in 4 direkt am Anfang ihrer*seiner Lehrveranstaltungen auf potentielle Problembereiche hin. Zusätzlich bietet sie*er internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Möglichkeit von Tandems mit Studierenden mit Deutsch als Erstsprache an. Die Idee dahinter ist, dass beide Studierende gegenseitig voneinander profitieren. Im Bachelor-Seminar sind diese Tandems bei Teilnehmer*in 4 verpflichtend (T4-P44).

[...] was relativ gut funktioniert, das ist, dass man sich einfach ein Tandem sucht. Also bei Bachelor-Seminaren, wo die Leute ihre Bachelor-Arbeit schreiben, ist es verpflichtend, aber auch bei Seminaren ist es sinnvoll, hier jemanden zu haben, der Deutsch als Muttersprache hat und einfach noch einmal drüber liest und sich dementsprechend noch einmal ein bisschen die Sicherheit holt (T4-44).

Um Probleme und Schwierigkeiten für Studierende zu verringern, lässt Teilnehmer*in 6 ihre*seine Studierenden in Originalsprache zitieren (T6-P22). Zusätzlich dazu ist eine, wie schon bei Subkategorie 3 erwähnte, Peer-Feedback-Phase für das nächste Semester in Planung (T6-P24).

Subkategorie 5: Eine andere Wissenschaftssprache als Deutsch

Die letzte Subkategorie behandelt das Thema der Verwendung einer anderen Wissenschaftssprache als Deutsch in den Lehrveranstaltungen. Mit Ausnahme des Lehrenden an der Slawistik haben alle Interviewten gemeint, dass sie ihren Studierenden die Möglichkeit bieten, ihre wissenschaftlichen Arbeiten auch auf Englisch zu schreiben. Einige der Befragten meinten sogar, dass die Studierenden auch in einer anderen Sprache schreiben könnten, solange sie die Sprache verstehen (T5-P24, T3-P26, T1-P25). Jedoch weist Teilnehmer*in 5 darauf hin, dass, selbst wenn die Studierenden die Möglichkeit

haben, ihre Arbeiten auf Englisch oder auf einer anderen Sprache zu schreiben, sie trotzdem auf Deutsch schreiben können und die Übung darin haben sollten (T5-P24). Teilnehmer*in 3 weist auf die Problematik hin, dass Begriffe, die in der Politikwissenschaft oft verwendet werden, im Englischen eine andere Bedeutung haben als im Deutschen oder falsch übersetzt werden (T3-P26).

Teilnehmer*in 1 verweist auch darauf, dass es sich bei Englisch um die internationale Verkehrssprache der Wissenschaft handelt und daher von den Studierenden nicht verlangt werden kann beziehungsweise darf, auf Deutsch zu schreiben. Weiters wäre es auch sehr wichtig für die Universität und das Fach der Politikwissenschaft, dass man international gut aufgestellt sei (T1-P37).

[...] aber ich würde sagen, insgesamt als internationale Verkehrssprache und auch Wissenschaftssprache, reicht meist Englisch völlig aus. Also da würde ich nicht verlangen, dass man auch noch wissenschaftlich auf Deutsch produzieren muss. Ich finde international sollten wir schon aufgestellt sein und gerade die Politikwissenschaft versucht das tatsächlich, also ich habe auch schon ein paar Seminare auf Englisch angeboten und nein, da würde ich keinen Unterschied machen, solange man wissenschaftlich schreiben kann, dann ist das egal ob auf Englisch oder auf Deutsch (T1-P37).

Teilnehmer*in 6 kritisiert in Bezug auf die Verwendung von Englisch als alternative Wissenschaftssprache zu Deutsch das bestehende Sprachenprestige, das nicht nur an der Universität Wien herrscht. Im Rahmen der Universität Wien würden vor allem die Sprachen Deutsch und Englisch in wissenschaftlichen Arbeiten akzeptiert werden. Zusätzlich dazu wären Französisch, Spanisch und weitere romanische Sprachen ebenfalls in Ordnung. Im Gegensatz dazu würden andere Sprachen nicht akzeptiert werden. Die befragte Lehrkraft findet, dass man gewisse Sprachen nicht als Nach- sondern als Vorteil sehen sollte, und dass man allen Sprachen gleichermaßen Zugang zur Universität und in wissenschaftliche Arbeiten gewähren sollte. Zusätzlich fügt sie*er hinzu, dass sie*er das Gefühl hat, dass Studierende oft dafür bestraft werden, wenn sie im Gegensatz zu anderen Sprachen Deutsch nicht so gut können (T6-P31).

4.4.5 Schwierigkeiten für die Lehrkraft

Kategorie 5 beschäftigt sich mit der Frage, mit welchen Problemen und Schwierigkeiten sich Lehrende neben einem fehlenden wissenschaftlichen Ausdruck in ihren Lehrveranstaltungen noch konfrontiert sehen. Hierbei werden von den Befragten unterschiedliche Gründe für Schwierigkeiten genannt. Eines der genannten Probleme sind

die oftmals fehlenden Deutschkenntnisse internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Das Problem hierbei ist, dass die Lehrkraft auf diese Problematik nicht wirklich eingehen kann, da es nicht möglich ist, den Inhalt zu vermitteln und nebenbei noch Deutsch zu unterrichten (T4-P38). Hinzu kommt auch noch, dass vor allem in großen Kursen, die bei der Politikwissenschaft zur Norm gehören, Studierende mit fehlenden Sprachkenntnissen kaum auffallen und dadurch nicht die Möglichkeit besteht, rechtzeitig zu intervenieren und sie richtig zu fördern (T4-P44). Teilnehmer*in 7 sieht in der Heterogenität der Gruppen zwar viele Vorteile, aber auch die Schwierigkeit, die Lehrveranstaltung so zu gestalten, dass alle Studierende etwas davon haben (T7-P9). Neben der Heterogenität der Gruppen stellt auch die Art der Mitarbeit der Studierenden Lehrende vor Schwierigkeiten. Teilnehmer*in 3 teilt die Studierenden in ihrer*seiner Lehrveranstaltung in drei Gruppen ein: die erste Gruppe besteht aus jenen Studierenden, die aktiv mitarbeiten und dadurch viel Aufmerksamkeit benötigen, die dritte Gruppe besteht aus allen jenen Studierenden, die vor allem im Kurs sitzen, um ihre benötigten ECTS-Punkte zu bekommen und dementsprechend kaum bis gar nicht aktiv mitarbeiten. Das bedeutet auch, dass diese Gruppe weniger Aufmerksamkeit von der Lehrperson benötigt. Die Problematik besteht nun bei der zweiten Gruppe. In dieser Gruppe findet man die Studierenden, die zwar aktiv, aber nonverbal am Unterricht teilnehmen. Wie schon bei der Subkategorie „Lösungsstrategien“ darauf hingewiesen wurde, ist die nonverbale Mitarbeit eine Form der Lösungsstrategie von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Das bedeutet, dass hier die Lehrperson aufpassen muss, dass sie diese Gruppe von Studierenden nicht vernachlässigt und übersieht (T3-P54).

Teilnehmer*in 1 verweist auf die Problematik, dass es oft schwer abzuschätzen ist, womit die Studierenden genau Probleme haben – sind es Probleme mit dem Stoff und dem Inhalt oder doch Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch und dem damit in Verbindung stehenden komplexeren sprachlichen Ausdruck (T1-P25).

Ein Problem, das sowohl von Teilnehmer*in 3 als auch Teilnehmer*in 7 angesprochen wurde, ist das fehlende Interesse der Studierenden am Schreiben. Teilnehmer*in 7 hebt hervor, dass ihre*seine Studierenden sich erst in den Schreibprozess einbringen, nachdem sie verstanden haben, warum überhaupt wissenschaftlich geschrieben werden soll. Teilnehmer*in 3 steht vor einer ähnlichen Ausgangssituation; sie*er muss ihren*seinen

Studierenden anfänglich immer klar machen, wieso sie für ihre wissenschaftlichen Arbeiten eine wissenschaftliche Sprache anstelle der Alltagssprache verwenden müssen (T3-P8).

Also ich habe das Gefühl, dass bei einem gewissen Teil, da gibt es einen Widerruf gegen diese andere Sprache, die halt nicht Alltagssprache ist, was sie ja auch nicht sein soll, das ist schon wichtig, das zu erläutern. Aber sie müssen immer wieder auch [...] den Alltagsdiskurs vermittelnd artikulier[en können] (T3-P8).

4.4.6 Die Wissenschaftssprachvermittlung als Rolle der Lehrkraft in Lehrveranstaltungen

Kategorie 6 behandelt die Frage, ob es die Aufgabe der Lehrkräfte ist, Studierenden das wissenschaftliche Arbeiten beizubringen oder ob sich ihr Aufgabenbereich nur auf den Inhalt der Lehrveranstaltung bezieht. Alle der Befragten meinten, dass die Vermittlung von Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens Teil der Lehrveranstaltung sowie Teil ihrer Arbeit als Lehrende an der Universität Wien ist.

Teilnehmer*in 2 meint, dass es ein integrativer Bestandteil jeder Lehrveranstaltung sei, den Studierenden die Wissenschaftssprache Deutsch näherzubringen (T2-P28).

Ich finde, das ist ein integrativer Bestandteil jeder Lehrveranstaltung. Also das kann man nicht auf die Einführung abschieben. Das muss jede Person machen, die unterrichtet (T2-P28).

Teilnehmer*in 3 teilt die gleiche Ansicht und meint, dass es die Aufgabe jeder Lehrkraft ist, auf einen adäquaten wissenschaftlichen Ausdruck hinzuarbeiten (T3-P6). Teilnehmer*in 5 nennt einen Grund, warum es Teil der Lehrveranstaltung sein sollte. Hierbei handelt es sich um den langen Lernprozess. Am Anfang des Studiums lernen die Studierenden die Grundlagen; bis sie diese jedoch ausreichend beherrschen, benötigt es eine längere Zeit sowie ausreichend Übung (T5-P34). Teilnehmer*in 1 fügt hinzu, dass es die Aufgabe der Lehrkraft ist, einen gewissen Standard zu fordern, jedoch sei die Hauptaufgabe die Vermittlung der Kursinhalte (T1-P29). Zusätzlich dazu verweist Teilnehmer*in 1 auf die existierenden spezifischen Kurse, die für das Erlernen der Wissenschaftssprache Deutsch gedacht sind und meint, dass es besser wäre, wenn das Üben des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses ausgelagert werden würde und die Lehrkraft sich nur auf die Vermittlung des Inhalts konzentrieren könnte (T1-P7).

Teilnehmer*in 7 hebt hervor, dass die Universität den Bildungsprozess nicht den Studierenden alleine überlassen sollte. Das Interesse an Wissenschaft muss geweckt und

weitergegeben werden, da es sich bei den Studierenden um die neue Generation von Wissenschaftler*innen handelt. Hierbei ist es wichtig, dieser neuen Generation zu zeigen, wie wichtig Wissenschaft ist (T7-P25).

4.4.7 Unterstützung von der Universität Wien

Kategorie 7 unterteilt sich in drei Subkategorien. Subkategorie 1 behandelt die Frage nach der Angebotsannahme der Studierenden, Subkategorie 2 beschäftigt sich mit der Einstellung der Lehrenden zu den Zusatzangeboten der Universität für die Lernenden und Lehrenden. Subkategorie 3 beschäftigt sich mit individuellen Änderungs- und Verbesserungsvorschlägen von Seiten der Lehrenden.

Subkategorie 1: Annahme von Angeboten durch Studierende

In Bezug auf Subkategorie 1 herrscht bei jenen Lehrenden, die dieses Thema angesprochen haben, der allgemeine Konsens, dass das zusätzliche Angebot der Universität Wien von Studierenden kaum oder gar nicht angenommen wird (T1-P31, T4-P52, 4-12). Als Gründe werden unter anderem ein fehlendes Interesse (T4-P52) oder die Arbeitshaltung (T1-P31) genannt. Teilnehmer*in 1 hat das Gefühl, dass viele Studierende versuchen, mit einem Minimum an Arbeitsaufwand durch ihr Studium zu kommen und keine Zeit investieren zu wollen (T1-P31).

Also an Angeboten, glaube ich, mangelt es nicht, eher vielleicht am Interesse (T4-P52).

Teilnehmer*in 4 nennt ein explizites Beispiel, und zwar einen Deutschkurs, der vom Sprachenzentrum der Universität Wien extra für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch für das Institut der Politikwissenschaft angeboten wird. Obwohl dieser Kurs für viele Studierende sehr gut wäre, wird jedes Semester nur knapp die benötigte Mindest-Studierendenanzahl erreicht, damit der Kurs stattfinden kann (T4-P12).

Subkategorie 2: Zusatzangebote der Universität Wien

Die Zusatzangebote und die Hilfeleistungen der Universität Wien wurden von den Interviewten als sehr positiv bewertet. Vor allem im schriftlichen Bereich seien genug Angebote vorhanden (T2-P30). Was jedoch auch angemerkt wurde war, dass Zusatzangebote immer nur Zusatzangebote bleiben und keine Aspekte der Lehrveranstaltung ersetzen können beziehungsweise sollen (T5-P36).

Also die Zusatzangebote sind sehr wichtig, aber bleiben immer Zusatzangebote und unterstützen jetzt auch gut Lehrende und die Studierenden und sind definitiv beizubehalten und aufzubauen (T5-P36).

Teilnehmer*in 6 weist auch darauf hin, dass das Zusatzangebot niemals verpflichtend sein sollte, und dass die Lehrkräfte immer auf das existierende Angebot hinweisen sollten (T6-P28).

Subkategorie 3: Lösungsvorschläge

Subkategorie 3 beschäftigt sich mit den Lösungsvorschlägen der Lehrkräfte. Teilnehmer*in 7 wünscht sich einen stärkeren Fokus auf den wissenschaftlichen Ausdruck und dahingehende Angebote von der Universität Wien (T7-P39).

Teilnehmer*in 2 plädiert für eine Nachbesserung der Angebote im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens, aber vor allem für eine Förderung der wissenschaftlichen Kommunikation (T2-P30).

Was jetzt das wissenschaftliche Arbeiten an sich oder auch die wissenschaftliche Kommunikation betrifft, da könnte man durchaus noch nachbessern, würde ich sagen, von Seiten der Universität. Ich habe gerade selber gesagt, mir ist es wichtig³⁷, es ist ein integrativer Bestandteil der Lehre. Das sehen aber nicht alle so und deswegen glaube ich, wäre es vielleicht nicht schlecht, hier ein bisschen noch was anzubieten von Seiten der Universität, wo es zum Beispiel um wissenschaftliche Kommunikation im mündlichen Bereich geht, oder um das Präsentieren wissenschaftlicher Arbeiten (T2-P30).

Andere Lösungs- beziehungsweise Verbesserungsvorschläge waren, mehr Angebote zur Verbesserung der Sprachkenntnisse anzubieten (T6-P26) sowie die Entwicklung von Respekt und Toleranz gegenüber anderen Sprachen als Deutsch, Englisch und ausgewählten romanischen Sprachen von Seiten der Universität Wien (T6-P31).

Teilnehmer*in 7 hat den Vorschlag vorgebracht, mehr Zeit für die Erarbeitung und das Erlernen der wissenschaftlichen sowie wissenschaftssprachlichen Grundlagen einzurechnen und diesen Prozess zeitlich auseinanderzuziehen, um damit den Studierenden die Angst vor der wissenschaftlichen Kommunikation (sowohl vor der mündlichen als auch der schriftlichen) zu nehmen (T7-P19). Zusätzlich dazu meint Teilnehmer*in 9, dass man den Studierenden allgemein mehr zeitlichen Spielraum bei

³⁷ Hier bezieht sich die Lehrperson auf die Frage, ob sie*er die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch und deren Ausdruck als Bestandteil ihrer*seiner Lehrveranstaltung sieht.

wissenschaftlichen Projekten lassen und dadurch den Druck von den Studierenden nehmen sollte (T3-P8).

4.4.8 Zusammenfassung der Daten

In diesem Kapitel sollen all die in den vorherigen Kapiteln 4.4.1 bis 4.4.7 dargestellten Informationen kurz und schlüssig zusammengefasst dargestellt werden.

Es wurden Informationen zu dem Thema, was Studierende von Anfang ihres Studiums an gut können, eingeholt. Für Studierende der Politikwissenschaften scheint der Zugang zu diesem Studium intuitiv und daher nicht zu schwer zu sein. Hinzu kommt, dass Studierende (egal welchen Studiums) anfangs mit vielen schon aus dem Alltag und den Medien bekannten Begriffen in Kontakt kommen. Es scheinen vor allem all jene Bereiche des Studiums kein großes Problem für Studierende darzustellen, die sie schon aus der Schule kennen. Von einer Seite der Befragten wurde jedoch auch erwähnt, dass es nichts Spezifisches gäbe, was die Studierenden von Anfang an gut könnten. Jedoch wurde noch hinzugefügt, dass dies kein Problem sei, da man nicht davon ausgehen könnte, dass Studierende im Bachelor-Studium alles beziehungsweise vieles fehlerfrei beherrschen würden.

In Bezug auf die allgemeinen Schwierigkeiten lässt sich zusammenfassend sagen, dass diese vor allem in den Bereichen der Definitionen, der sprachlichen Balance und der Arbeitshaltung zu finden sind.

Hinsichtlich der schriftlichen Schwierigkeiten lässt sich festhalten, dass neben den Problemen mit der Rechtschreibung und der Grammatik auch das Erscheinungsbild der Wissenschaftssprache Deutsch zu Komplikationen führen kann. Dazu zählen sowohl die Ausdrucksweise als auch das adäquate Zitieren und das Quellenangeben. Wie auch bei den allgemeinen Problemen scheint sich der Widerwille gegen die Wissenschaftssprache vor allem im Schriftlichen zu manifestieren.

Wird genauer auf die Schwierigkeiten im mündlichen Bereich eingegangen, kann festgehalten werden, dass sich diese auf zwei zentrale Punkte zurückführen lassen, und zwar einerseits auf den fehlenden Mut, Deutsch zu sprechen und andererseits auf den spontanen Charakter der gesprochenen Wissenschaftssprache Deutsch.

Die Schwierigkeiten im mündlichen und schriftlichen Bereich sind, wie festgestellt werden konnte, nicht ident. Dies liegt laut einer*m Befragten vor allem daran, dass die

schriftliche Wissenschaftssprache „wissenschaftlicher“ als die mündliche Wissenschaftssprache ist, was unter anderem an ihrem zumeist kurzlebigen Charakter liegen könnte.

Die Frage, ob sich die Schwierigkeiten der Studierenden, je nachdem ob sie Deutsch als Erstsprache haben oder nicht, unterscheiden oder nicht, lässt sich insofern beantworten, dass es für die interviewten Lehrenden so wirkt, als hätten alle Studierenden anfangs ähnliche Probleme. Jedoch wurde auch darauf verwiesen, dass Studierende mit Deutsch als Erstsprache vor geringeren sprachlichen Schwierigkeiten stehen und dadurch einen sprachlichen Vorteil haben.

Weiters wurde auch nach den Lösungsstrategien der Studierenden gefragt, worauf sich fünf Strategien herauskristallisiert haben. Für den mündlichen Bereich wurden die Strategien des Umschreibens von Begriffen, das Um-Hilfe-Bitten von Studierenden mit der gleichen Erstsprache sowie die nonverbale Mitarbeit aufgezählt. Im schriftlichen Bereich wurde die sogenannte „*copy and paste*“ Strategie und das extra gründliche Arbeiten genannt.

Einen besonders wichtigen Punkt im Interview war die Frage nach dem Verhalten der Lehrkraft hinsichtlich potentieller Schwierigkeiten von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Zuerst wurde bei den Subkategorien herausgearbeitet, worauf die Lehrenden bei wissenschaftlichen Arbeiten Wert legen und es hat sich herausgestellt, dass es wichtiger für sie ist, dass die Lernenden den Inhalt verstehen und wiedergeben können als ein adäquater wissenschaftlicher Ausdruck.

Hinsichtlich der Strategien der Lehrenden, mit denen sie auf Problemen beziehungsweise Schwierigkeiten der Studierenden eingehen können, lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Befragten unterschiedliche Methoden nutzen. Einige der Interviewten greifen auf das Angebot der Schreibassistent*innen, das von der Universität Wien beziehungsweise des CTLs zur Verfügung gestellt wird, zurück. Andere Methoden sind eine exakte Sprachverwendung, das Umschreiben von Wörtern, Sprachcodewechsel, die Nutzung von Englisch als Wissenschaftssprache und die damit einhergehende Klärung und Differenzierung der manchmal bestehenden Bedeutungsunterschiede oder Falschübersetzungen zwischen deutschen und englischen Begriffen, die Reduzierung von Druck auf die Studierenden, das Verweisen auf Zusatzangebote der Universität, das Aufgeben von kleinen schriftlichen Arbeiten und Forschungsprojekten ab Beginn des

Semesters, Konversatorien, Tandems sowie das Besprechen der Thematik der Wissenschaftssprache Deutsch am Beginn jeden Semesters.

Weiters wurde genauer auf die Strategien der Lehrenden bei Problemen im mündlichen Bereich eingegangen. Auch hier kommen bei den Lehrenden unterschiedliche Methoden zum Einsatz. Die Strategien sind folgende: internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sollen bei Referaten genauso viel beziehungsweise genauso lange vortragen wie Studierende mit Deutsch als Erstsprache, das Motivieren der Studierenden an der Teilnahme an Diskussionen, das Raum schaffen für die mündliche Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen der Lehrveranstaltung, das Wählen von anderen Unterrichtsformaten anstelle eines Frontalunterrichts sowie das Schaffen einer Atmosphäre, in der sich alle Studierenden trauen, mündlich mitzuarbeiten. Zusätzlich dazu wurde auch nach den Strategien bei schriftlichen Schwierigkeiten gefragt. Hier wurden keine neuen Strategien genannt, die sich von den allgemeinen Strategien unterscheiden würden. Anschließend wurde noch gefragt, ob es für die Lehrenden eine Option sei, dass die Studierenden ihre wissenschaftlichen Arbeiten auch auf Englisch schreiben. Vor allem im Bereich der Politikwissenschaft war dies kein Problem und gängige Praxis.

Eine weitere Kategorie hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, mit welchen anderen Problemen und Schwierigkeiten sich die Lehrenden in ihren Lehrveranstaltungen konfrontiert sehen. Hierzu zählen unter anderem eine zu große Anzahl von Studierenden in den Lehrveranstaltungen, die Schwierigkeit in heterogenen Gruppen alle Studierenden für den Inhalt zu begeistern, sowie auf alle Studierenden gleichermaßen einzugehen und niemanden zu kurz kommen zu lassen. Außerdem scheint die Arbeitshaltung der Studierenden, ein Mangel an Deutschkenntnissen sowie die Schwierigkeit der Festlegung der Problemquelle für die Interviewten zu Problemen zu führen.

Eine der letzten Fragen, die gestellt wurden, war, ob die Befragten die Vermittlung des wissenschaftlichen Arbeitens als Teil ihrer Aufgabe in ihrer Lehrveranstaltung sehen. Diese Frage wurde einheitlich mit „ja“ beantwortet.

Zum Schluss wurde noch nach der eigenen subjektiven Meinung der Befragten hinsichtlich der Unterstützung mittels zusätzlicher Hilfsangebote der Universität gefragt. Allgemein wurde das Angebot der Universität Wien als positiv und in vielen Bereichen als ausreichend beschrieben. Es wurde von mehreren Lehrenden die Wahrnehmung

geäußert, dass die Angebote von den Studierenden selbst zu wenig angenommen werden würden. Weiters plädierten manche für Angebote, die sich einerseits stärker auf den wissenschaftlichen Ausdruck im Allgemeinen fokussieren würden, sowie die Förderung der mündlichen wissenschaftlichen Kommunikation. Weiters wünschten sich die Lehrenden eine Aufbesserung der Angebote für eine Verbesserung der Sprachkenntnisse wie auch eine Entwicklung von Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Sprachen als Deutsch, Englisch sowie ausgewählten romanischen Sprachen von Seiten der Universität Wien.

4.4.9 Die Restkategorie

Für die nun folgende Beantwortung der Forschungs- und Sub-Fragen wurden nicht alle herausgearbeiteten Kategorien und Subkategorien verwendet. Bei diesen Kategorien handelt es sich um folgende: Studierende im Kurs, Wissenschaftssprache und Herkunft. Diese können in einer Restkategorie zusammengefasst werden.

Die Kategorie „Studierende im Kurs“ wurde nicht verwendet, da diese Frage vor allem dazu diente, einen anfänglichen Überblick über die Situation in den Lehrveranstaltungen zu bekommen; also ob die Lehrpersonen viele oder eher wenige (reguläre) internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in ihren Lehrveranstaltungen haben. Bei der nächsten Kategorie besteht die gleiche Situation. Die Fragen dienten ebenfalls vor allem dem Überblick beziehungsweise der Absicherung, ob die befragten Lehrenden ein ähnliches Verständnis von der Wissenschaftssprache Deutsch haben und ob daher die gleiche Ausgangssituation besteht oder nicht. Es konnte festgestellt werden, dass die Vorstellung aller Befragten sehr ähnlich war und es keine Differenzen gab, wodurch sie in der Untersuchung und bei der Beantwortung der Forschungs- und Sub-Fragen nicht berücksichtigt werden musste.

Bezüglich der Kategorie „Herkunft“ konnten die Informationen nicht für die Beantwortung der Forschungs- und Sub-Fragen verwendet werden. Während der Interviews wirkten die Informationen sehr spannend und hilfreich für die Beantwortung; bei genauerer Analyse stellten sie sich jedoch in Bezug auf die Wissenschaftssprache Deutsch und den wissenschaftlichen Ausdruck als nicht ergiebig heraus.

4.5 Beantwortung der Forschungsfrage

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Beantwortung der Forschungs- und Sub-Fragen, die dieser Arbeit zugrunde liegen und als Ausgangspunkt für die durchgeführte

qualitative Inhaltsanalyse dienen. Die Fragen werden mit Hilfe der gesammelten Daten beantwortet. Anfangs sollen sowohl die Forschungsfrage als auch die Sub-Fragen nochmals in Erinnerung gerufen werden:

Die Forschungsfrage lautet wie folgt: „Inwiefern werden Schwierigkeiten bei der Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Lehrenden der Universität Wien im Rahmen ihren Lehrveranstaltungen wahrgenommen und wie wird auf potentielle Probleme eingegangen?“

Bei den Sub-Fragen handelt es sich um fünf Fragen, die einen spezifischeren und genaueren Blick auf die Materie erlauben:

- A. Wodurch nehmen Lehrende potentielle Schwierigkeiten seitens der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wahr?
- B. Gibt es Unterschiede zwischen den mündlichen und schriftlichen Schwierigkeiten Studierender mit Deutsch als Erstsprache und internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch?
- C. In welchem Bereich sind Probleme von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auffälliger: im mündlichen oder im schriftlichen Bereich?
- D. Gibt es auf der Seite der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wiederkehrende beziehungsweise allgemein beliebte Lösungsstrategien, um mit Problemen bezüglich der Wissenschaftssprache Deutsch und dem wissenschaftlichen Ausdruck umzugehen?
- E. Wie versuchen die Lehrenden mit Problemen von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hinsichtlich des wissenschaftlichen Ausdrucks umzugehen?

Zuerst wird auf die Sub-Fragen eingegangen, da sich diese detaillierter mit bestimmten Aspekten der Forschungsfrage beschäftigen. Anschließend wird die Forschungsfrage dieser Arbeit beantwortet. Es muss drauf hingewiesen werden, dass die hier angesprochenen Probleme und Herausforderungen nicht nur für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gültig sind, sondern alle Studierende an der Universität Wien betreffen können. Jedoch wurden alle Antworten in Hinblick auf internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

formuliert. Das bedeutet, wie erwähnt, nicht, dass nur diese Gruppe von Studierenden mit diesen Herausforderungen konfrontiert werden kann.

4.5.1 Beantwortung der Sub-Fragen

A. Wodurch nehmen Lehrende potentielle Schwierigkeiten seitens der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wahr?

Bevor diese Sub-Frage beantwortet wird, ist festzuhalten, dass die Lehrenden nicht nur Probleme und Fehler bei ihren Studierenden wahrnehmen, sondern sehr wohl auch Dinge, die die Studierenden gut beherrschen und die für sie kaum beziehungsweise keine Probleme darstellen. Zu diesen Dingen zählen unter anderem Definitionen von Wörtern und Begriffen, die aus dem Alltag und den Medien bekannt sind³⁸. Weiters können manche Studierende von Anfang an gute wissenschaftliche Texte produzieren. Es gab aber auch Lehrende, die meinten, dass es nichts Spezielles gäbe, was Studierende von Anfang an gut können würden. Es wird diesbezüglich hervorgehoben, dass das vollkommen akzeptabel und in Ordnung ist, da einerseits nicht erwartet werden kann, dass Studierende alles von Anfang an gut könnten und andererseits, dass es sich bei der Universität um einen Ort des Lernens handelt.

Jedoch liegt der Fokus dieser Arbeit auf den potentiellen Schwierigkeiten, und dahingehend kann diese Sub-Frage folgendermaßen beantwortet werden: Die Lehrenden nehmen sowohl allgemeine Probleme wahr, als auch jene, die spezifisch für den mündlichen oder schriftlichen wissenschaftssprachlichen Gebrauch sind. Darauf wird jedoch detailliert in Sub-Frage C eingegangen.

Die drei zentralen Probleme, die sich durch die Interviews und die anschließende qualitative Inhaltsanalyse eruieren haben lassen, sind allgemeine Schwierigkeiten mit Definitionen, eine allgemein fehlende sprachliche Balance sowie ein Widerruf gegen die Wissenschaftssprache Deutsch. Die Schwierigkeiten mit Definitionen und der Wahl der richtigen Begriffe können in Verbindung mit dem zweiten zentralen Problem gesetzt werden, und zwar mit der fehlenden sprachlichen Balance der Studierenden. Studierende produzieren Texte, die, wie bei den Interviews genannt wurde, eine fehlende sprachliche Balance aufweisen, also entweder zu alltagssprachlich oder zu wissenschaftlich geschrieben sind.

³⁸ Dieser Punkt wurde vor allem von Lehrenden der Politikwissenschaft genannt.

Das dritte Problem, das von den Lehrenden angesprochen wurde, ist der Widerruf der Studierenden gegen die Wissenschaftssprache Deutsch. Das zeigt sich auch später bei der Frage nach den Angeboten der Universität Wien. Hier wurde von mehreren Interviewten deren Wahrnehmung geäußert, dass viele dieser Hilfsangebote von den Studierenden nicht angenommen werden würden. Das zeigt sich zum Beispiel in der Politikwissenschaft so, dass der eigens für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch angebotene Sprachkurs jedes Jahr nur knapp die für die Durchführung des Kurses notwendige Teilnehmer*innenzahl erreicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lehrende Schwierigkeiten und Probleme der Studierenden innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen wahrnehmen und dass diese im Allgemeinen durch die beschriebenen drei zentralen Problemquellen in Augenschein treten.

Sub-Frage B beschäftigt sich mit der Frage, ob es Unterschiede bei den Herausforderungen beziehungsweise Problemen und Schwierigkeiten zwischen internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und Studierenden mit Deutsch als Erstsprache gibt. Wie nun erläutert wird, kann diese Frage nicht ganz eindeutig beantwortet werden.

B. Gibt es Unterschiede zwischen den mündlichen und schriftlichen Schwierigkeiten Studierender mit Deutsch als Erstsprache und internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch?

Diese Frage kann sowohl mit ja als auch mit nein beantwortet werden. Es müssen jedoch mehrere Aspekte berücksichtigt werden. Interessant war zu sehen, dass sich laut den Befragten die Schwierigkeiten der Studierenden nicht wirklich unterscheiden. Als ein Grund wurde der jeweilige Erfahrungsschatz der Studierenden genannt. Es muss darauf geachtet werden, ob es sich um das erste Studium der*s Studierenden handelt und für den Fall, dass dies nicht der Fall ist, muss zusätzlich in Betracht gezogen werden, ob das erste Studium in Österreich oder in einem anderen Land abgeschlossen wurde. Ein weiterer Grund für den geringen Unterschied bei den Schwierigkeiten ist, dass es sehr personenabhängig ist, wie schwer beziehungsweise wie einfach sich für die*den Studierende*n der wissenschaftliche Arbeitsprozess gestaltet. Hierbei spielen einerseits die oben genannten Punkte eine Rolle, aber auch die allgemeine und natürliche Veranlagung der Studierenden.

Unterschiede sind bei der Grammatikanwendung sowie der Länge und Ausgereiftheit von Sätzen erkennbar, sowie bei der Überwindung, in Lehrveranstaltungen zu sprechen, die bei internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch größer ist. Zu diesem Punkt meint jedoch eine Lehrperson, dass die fehlende Überwindung nicht erstsprachenabhängig, sondern personenabhängig ist, und genauso Studierende mit Deutsch als Erstsprache betreffen kann. Alles in allem kann gesagt werden, dass die Schwierigkeiten sehr ähnlich sind, Studierende mit Deutsch als Erstsprache jedoch einen sprachlichen Vorteil haben.

Interessant war auch die Aussage von einer weiteren Lehrkraft, die meinte, dass es für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch häufig leichter sei, sich mit der neuen Begriffsapparatur auseinanderzusetzen. Das hat einerseits damit zu tun, dass sich internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch manchmal mehr bemühen als Studierende mit Deutsch als Erstsprache, und es andererseits für sie leichter ist, sich auf eine weitere „neue“ Sprache einzulassen.

Es kann also festgehalten werden, dass die Probleme der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens kaum von jenen der Studierenden mit Deutsch als Erstsprache abweichen. Unterschiede können am ehesten in der sprachlichen Durchführung gesehen werden.

Die nächste Sub-Frage wendet sich im Detail den Problemen und Schwierigkeiten der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu und versucht dazustellen, ob Herausforderungen für diese Studierenden mehr im mündlichen oder im schriftlichen Bereich zu verorten sind.

C. In welchen Bereichen sind Probleme von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch häufiger: im mündlichen oder im schriftlichen Bereich?

Dahingehend, in welchem Bereich Probleme häufiger auftreten, kann festgehalten werden, dass keine eindeutige Antwort gefunden werden konnte, da auch hier wieder die persönliche Veranlagung der Studierenden eine Rolle spielt. In Hinblick darauf, worin die Schwierigkeiten und Probleme der Studierenden liegen, konnten jedoch viele Beispiele von den Befragten genannt werden. Wichtig ist hervorzuheben, dass sich die mündlichen und schriftlichen Probleme der Studierenden voneinander unterscheiden. Es handelt sich also nicht um die gleichen Schwierigkeiten, die in einem anderen Medium

beziehungsweise in einem anderen Anwendungsbereich auftauchen. Eine*r der Befragten meinte dazu, dass der Grund für die verschiedenen Schwierigkeiten oder auch die differenten Problemquellen deswegen unterschiedlich seien, da die mündliche³⁹ Wissenschaftssprache nicht so „wissenschaftlich“ sei wie die schriftliche Wissenschaftssprache, und Studierende daher im schriftlichen Bereich sozusagen mit komplexeren Herausforderungen konfrontiert werden.

Weiters wurden zusätzliche, im mündlichen Bereich zu verortende, Schwierigkeiten genannt, die in zwei zentrale Gruppen eingeteilt werden konnten. Hierbei handelt es sich auf der einen Seite um den fehlenden Mut und eine zu große Überwindung, in der Lehrveranstaltung auf Deutsch etwas zu sagen, und auf der anderen Seite die spontane Natur der gesprochenen Sprache⁴⁰. Diese beiden Schwierigkeiten stehen in enger Verbindung zueinander.

Wie schon mehrfach erwähnt, handelt es sich bei den Problemen internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht um besondere Fälle, die nur diese Gruppe von Studierenden betrifft, sondern es führt auch zu Herausforderungen bei Studierenden mit Deutsch als Erstsprache. Das trifft auch bei der Problemquelle des fehlenden Mutes und der zu großen Überwindung zu. Auch Studierende mit Deutsch als Erstsprache stehen vor dem Problem, dass für sie die Überwindung, vor einer Gruppe von Mitstudierenden zu sprechen, oftmals zu groß ist. Das hängt zudem stark mit der Persönlichkeit der Studierenden zusammen. Jedoch wurde von den Befragten sehr wohl eingeräumt, dass es für sie so wirkt, als wäre es für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch schwieriger, sich vor einer Gruppe Mitstudierender und der Lehrperson auf Deutsch zu artikulieren als für Studierende mit Deutsch als Erstsprache. Als Grund wird dafür unter anderem Deutsch als unbekannte Sprache für Interaktionen gesehen. Es wurde auch ein Beispiel genannt, das diese Annahmen bestärkt. Eine befragte Lehrperson erzählte von einer ihrer Übungen, in der Gastvorträge auf Englisch gehalten wurden. Die Lehrperson konnte in diesen englischen Einheiten

³⁹ Was bei der Bearbeitung dieser Sub-Frage in Hinblick auf die mündlichen Probleme berücksichtigt werden muss, ist die Auswirkung der Covid 19 Pandemie und dem mit ihr in Verbindung stehenden Online-Unterricht der Universität Wien während der Durchführung der Interviews. Es wurde von einigen Lehrenden erwähnt, dass sie den Online-Unterricht größtenteils schriftlich und nicht mündlich durchgeführt haben, und dadurch momentan weniger Beispiele für mündliche Herausforderungen im Kopf haben.

⁴⁰ Hier wird bewusst auf die Bezeichnung Wissenschaftssprache verzichtet, da diese Charaktereigenschaft nicht einzigartig für die Wissenschaftssprache Deutsch ist, sondern jegliche, nicht vorbereitete Form, der Kommunikation betrifft.

beobachten, dass sich die Rollen der Studierenden veränderten. In den englischen Einheiten waren viele der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch häufiger aktiver als jene Studierenden, die Deutsch als Erstsprache haben. Laut der betroffenen Lehrkraft ist der Grund dafür, dass internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mehr Übung darin haben, auf Englisch zu agieren und zu debattieren als auf Deutsch. Das bedeutet jedoch auch, dass hierbei eine gewisse Übung eine zentrale Rolle spielt.

Als weiterer Grund für die zu groß erscheinende Überwindung kann neben der fehlenden Übung die Angst gesehen werden, vor einer Gruppe von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache zu sprechen. Laut den Befragten besteht die Befürchtung der Studierenden dahingehend, dass potentielle Schwierigkeiten stärker auffallen könnten und dadurch die Unterschiede zwischen den Studierenden stärker hervortreten würden. Es könnte also in manchen Fällen von einer Angst des Andersseins gesprochen werden – die Angst, innerhalb einer Gruppe als anders angesehen zu werden.

Ein weiteres Problem stellt der spontane Charakter der Wissenschaftssprache Deutsch dar. Während bei schriftlichen Aufgaben gemeinhin mehr Zeit zum Nachdenken vorhanden ist und die Studierenden die Möglichkeit haben, Nachschlagewerke zu nutzen, die Texte vorzubereiten, nachträglich zu bearbeiten und zu korrigieren, ist dies bei der mündlichen Nutzung der Wissenschaftssprache Deutsch nicht der Fall. Eine befragte Lehrperson sieht darin die Auslöser für den oftmals fehlenden wissenschaftlichen Ausdruck der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

Obwohl mehrere befragte Lehrkräfte Gründe für Schwierigkeiten aufzählen konnten, hat ein*e Befragte*r ihre*seine Verwunderung über die Probleme im mündlichen Bereich im Allgemeinen zum Ausdruck gebracht. Sie*Er versteht zwar, dass Studierende Probleme mit der gesprochenen Wissenschaftssprache haben, aber sie*er wundert sich, wieso dies überhaupt der Fall ist, da ihrer*seiner Meinung nach das Sprechen einfacher sein sollte als das Schreiben.

Das Bearbeiten dieser Sub-Frage war besonders interessant. Der Grund dafür ist, dass zu der Thematik der mündlichen Schwierigkeiten noch kaum Forschungen unternommen worden sind. Daher würde sich diese für eine alleinstehende Masterarbeit sehr gut eignen. Hier könnten noch interessante Informationen gesammelt und erarbeitet werden.

So wie beim Sprechen auf bestimmte Strukturen geachtet werden muss, spielen diese auch bei der schriftlichen Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch eine wichtige Rolle. In Bezug auf Schwierigkeiten, die sich rein auf den Schreibprozess beziehen, wurden von den Interviewten ebenfalls mehrere Beispiele genannt. Zu diesen zählen interessanterweise nicht der Inhalt, sondern die Orthografie und Lexik. So können vor allem bei internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die deutsche Grammatik und die deutsche Rechtschreibung in den wissenschaftlichen Texten zu einer Herausforderung werden. Hinzu kommt, dass auf das Korrekturlesen von vielen Studierenden verzichtet wird. Zudem kommt noch das Problem der Verbindlichmachung der Informationen durch deren Verschriftlichung hinzu. So meint eine interviewte Lehrkraft, dass die Verbindlichmachung für Studierende entweder eine große Hürde sei, die von dieser Person auf nicht spezifizierte Gründe zurückgeführt wird, oder die Studierenden sind sich dieser essentiellen wissenschaftlichen Praxis nicht bewusst und legen keinen Wert darauf. Diese Haltung geht Hand in Hand mit dem von mehreren Befragten beobachteten Widerruf gegen die Wissenschaftssprache Deutsch einher. Dieser Punkt wurde zwar schon bei den allgemeinen Problemen angesprochen, jedoch wirkt es so, als würde sich dies vor allem in der schriftlichen Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch manifestieren. Dieser Widerruf äußert sich unter anderem durch ein Nicht-Investieren in den Schreibprozess, das offensichtliche Abschreiben von Textstellen, das fehlerhafte Angaben von Quellen oder der allgemeine Verzicht darauf, sowie das Übersetzen ganzer Textpassagen mittels einer Übersetzungsmaschine und das anschließende Kopieren dieses übersetzten Abschnitts in den studentischen Text. Das Problem mit dem letzten Punkt ist, dass es zwar von den Lehrenden erkannt, aber nicht nachgewiesen werden kann. Auch hier könnte die bereits erwähnte wissenschaftliche Sozialisation der Studierenden eine wichtige Rolle spielen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl im mündlich als auch im schriftlichen Bereich Probleme bestehen. Es konnte jedoch nicht herausgefunden werden, ob die Schwierigkeiten im mündlichen oder schriftlichen Bereich explizit häufiger vorkommen beziehungsweise die Lehrenden eine Art der Herausforderungen häufiger wahrnehmen. Während sich die Probleme im schriftlichen Bereich als vielfältiger herausgestellt haben, konnten die Herausforderungen im mündlichen Bereich auf zwei zentrale Nenner zurückgeführt werden, die sich teilweise gegenseitig beeinflussen. Mit etwas mehr Praxiserfahrung und Übung sind sie vielleicht nicht komplett vermeidbar, könnten jedoch

reduziert werden. Hinzu kommt, dass die Schwierigkeiten im mündlichen Bereich nicht auf der Wissenschaftssprache selbst basieren, sondern mehr auf der fehlenden Übung beziehungsweise der fehlenden Praxiserfahrung. Man könnte noch einen Schritt weiter gehen, und sagen, dass dies der Grund ist, warum Lehrpersonen vielleicht mehr Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch im schriftlichen Bereich auffallen, da sie im mündlichen Bereich nicht genau feststellen können, worin die Schwierigkeiten der Studierenden liegen – ist es die Nervosität, vor eine Gruppe von Leuten zu sprechen, oder ist die Wissenschaftssprache Deutsch der Grund, oder beides zusammen?

Die folgende Sub-Frage beschäftigt sich mit der Thematik, wie internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit Schwierigkeiten umzugehen versuchen beziehungsweise eventuell versuchen, potentielle Problemquellen zu umgehen. Hierbei wird der Fokus auf all jene Lösungsstrategien der Studierenden gelegt, die von den Lehrenden innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen wahrgenommen werden.

D. Gibt es auf der Seite der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wiederkehrende beziehungsweise allgemein beliebte Lösungsstrategien, um mit Problemen bezüglich der Wissenschaftssprache Deutsch und dem wissenschaftlichen Ausdruck umzugehen?

Durch die in den Interviews gesammelten Informationen können die genannten Lösungsstrategien, die von den Lehrenden innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen wahrgenommen wurden, in zwei Gruppen unterteilt werden: in Lösungsstrategien für Herausforderungen im mündlichen Bereich und für jene im schriftlichen Bereich.

Die drei genannten Lösungsstrategien für den mündlichen Bereich sind das Umschreiben von unbekannten Begriffen, das Zusammenarbeiten mit Studierenden mit der gleichen Erstsprache sowie die nonverbale Mitarbeit. Interessant an der Strategie des Umschreibens ist, dass sie nicht nur von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch genutzt wird, fallweise bestimmt auch von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache, sondern auch von den Lehrenden selbst. Der Unterschied darin besteht jedoch, dass Studierende diese Strategie anwenden, wenn das richtige Wort auf Deutsch nicht gewusst wird. Lehrende hingegen wenden diese Strategie an, wenn sie merken, dass die Studierenden Schwierigkeiten beim Verständnis verwendeter Begriffe haben.

Die zweite genannte Strategie ist jene des Zusammenarbeitens mit Studierenden, die die gleiche Erstsprache haben. Darunter kann verstanden werden, dass internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch anstelle des Umschreibens auf das Wissen von gleichsprachigen Studienkolleg*innen zurückgreifen und sie in ihrer Erstsprache fragen, wie bestimmte Begriffe auf Deutsch heißen. Diese Strategie wird jedoch nicht häufig angewendet. Als Grund könnte die Angst genannt werden, zu viel Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, wodurch als Konsequenz ihr „Anderssein“ in den Vordergrund rücken könnte. Diese Angst wurde schon bei Sub-Frage C kurz angerissen.

Die dritte Strategie wurde von einer befragten Lehrperson als nonverbale Mitarbeit beschrieben. Darunter ist zu verstehen, dass Studierende versuchen, durch Augenkontakt, Mimik und Gestik der Lehrperson ihre aktive Teilnahme an der Lehrveranstaltung zu übermitteln, ohne verbal am Unterricht teilnehmen zu müssen. Auch hier spiegelt sich erneut die Unsicherheit vieler internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Bezug auf die Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch wider. Interessant wäre es herauszufinden, ob sich dieses Verhalten durch mehr praktisch anwendbare Übungen und die dadurch entstehende Normalisierung der mündlichen Anwendung der Wissenschaftssprache Deutsch verändert und zu einer aktiveren Mitarbeit seitens internationaler Studierender mit einer andern Erstsprache als Deutsch führen würde. Auch hier besteht noch Forschungsbedarf.

Hinsichtlich der Lösungsstrategien im schriftlichen Bereich konnten durch die Interviews und die qualitative Inhaltsanalyse zwei Strategien herausgearbeitet werden. Die am häufigsten genannte Strategie kann als „*copy and paste*“ Strategie bezeichnet werden. Darunter ist zu verstehen, dass Studierende Textpassagen in einer anderen Sprache als Deutsch schreiben oder aus Texten kopieren und diese mittels Übersetzungsmaschinen wie zum Beispiel *Google Translator* ins Deutsche übersetzen. Diese Übersetzung wird dann in den Texten der Studierenden verwendet. Wie schon erwähnt, bringt diese Strategie die Lehrenden jedoch in eine missliche Lage, da sie oftmals zwar erkennen, dass der Text mittels einer Übersetzungsmaschine erstellt wurde, sie es aber nicht nachweisen können. Zusätzlich dazu kann von Lehrenden nicht nachvollzogen werden, ob es sich um eine abgeschriebene Textstelle, also eigentlich ein Plagiat, oder um eine eigenständig geschriebene Passage handelt. Das größte Problem daran ist jedoch, dass nicht erkannt werden kann, welches Problem die Studierenden damit umgehen möchten und die Lehrenden dadurch auch nicht wissen, wie sie diese Studierenden unterstützen können.

Daher kann „*copy and paste*“ gleichzeitig als Lösungsstrategie als auch als Problem angesehen werden. Bei der zweiten Strategie handelt es sich um ein extra genaues Arbeiten von Seiten der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass von den Lehrenden vor allem bei den genannten Lösungsstrategien im schriftlichen Bereich eine Gemeinsamkeit hervorgehoben werden konnte, und zwar die Strategie „*copy and paste*“. Bei den restlichen Strategien handelt es sich unterschiedliche Methoden.

Die nächste Subkategorie beschäftigt sich mit der Frage, wie die Lehrenden mit einem fehlenden adäquaten wissenschaftlichen Ausdruck seitens internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in ihren Lehrveranstaltungen umgehen. Weiters wird auch die Frage beantwortet, welchen Stellenwert der richtige wissenschaftliche Ausdruck für die befragten Lehrkräfte in ihrem Unterricht spielt.

E. Wie versuchen die Lehrenden mit Problemen von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hinsichtlich des wissenschaftlichen Ausdrucks umzugehen?

Primär muss festgehalten werden, wie wichtig den Lehrenden ein adäquater wissenschaftlicher Ausdruck ist und wo die Prioritäten der Lehrenden liegen. Interessant ist hierbei festzuhalten, dass der wissenschaftliche Ausdruck keinem*r der Befragten sehr wichtig ist. Das soll nicht heißen, dass er ihnen gänzlich egal ist, jedoch spielt das Verstehen, das Wiedergeben und das allgemeine Arbeiten mit den Inhalten der Lehrveranstaltung eine bedeutendere Rolle. Es kann also gesagt werden, dass der wissenschaftliche Ausdruck nur an zweiter Stelle steht. Worauf die Lehrenden sehr wohl Wert legen, ist ein gewisses Maß beziehungsweise ein Mindestanspruch an wissenschaftssprachlichen Formalien wie zum Beispiel richtiges Zitieren, das Angeben von Quellen sowie Recherchieren. Teilnehmer*in 1 hebt noch hervor, dass ihr*m eine gute Balance zwischen dem wissenschaftlichen Arbeiten und der Eigeninterpretation der Studierenden über die Inhalte der Lehrveranstaltung wichtig ist. Teilnehmer*in 6 legt Wert darauf, eine Entwicklung und eine damit einhergehende Verbesserung beim wissenschaftlichen Arbeitsprozess bei den Studierenden zu sehen.

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass der wissenschaftliche Ausdruck selbst nur eine untergeordnete, aber dennoch wichtige Rolle gegenüber dem Aufbau und dem Inhalt mündlicher als auch schriftlicher wissenschaftlicher Arbeiten spielt.

Nachdem durch Sub-Frage A festgehalten werden konnte, dass Probleme der Studierenden in Bezug auf den wissenschaftlichen Ausdruck wahrgenommen werden, ist die nächste logische darauf folgende Frage, wie beziehungsweise ob die Lehrenden auf diese Schwierigkeiten eingehen. Es lässt sich sicher sagen, dass keine*r der Befragten die Schwierigkeiten und Herausforderungen der Studierenden unbeachtet lässt. Jede*r Einzelne der Befragten geht auf ihre*seine Weise auf die Studierenden ein. Daraus lässt sich schließen, dass keine einheitlichen Lösungen oder Lösungsstrategien der Lehrenden herausgearbeitet beziehungsweise erkannt werden konnten. Stattdessen hat jede*r Lehrende ihre*seine eigene Art und Weise, mit den Problemen oder den Studierenden umzugehen. Diese Strategien oder auch Hilfestellungen können in drei Gruppen eingeteilt werden: gegen allgemeine, mündliche und schriftliche Herausforderungen.

Bei den allgemeinen Hilfestellungen wurden von mehreren Befragten Schreibassistent*innen genannt. Passend dazu meinte ein*e Interviewte*r, dass sie*er ihre*seine Studierenden auf die unterschiedlichen Hilfsangebote der Universität Wien aufmerksam macht. Neben den zusätzlichen Angeboten seitens der Universität Wien versuchen einige Lehrende, Schwierigkeiten und Problemen vorzubeugen, indem sie zu Beginn des Semesters mehrere Strategien verfolgen. Eine Strategie ist, während der ersten zwei Einheiten jeden Seminars nochmals auf die Wissenschaftssprache und das wissenschaftliche Arbeiten einzugehen, um potentielle Fehler beziehungsweise Probleme aus dem Weg zu räumen. Eine weitere Methode, die von mehreren Befragten angewandt wird, ist das Verweisen auf die Möglichkeit eines Tandems zwischen Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Dieses Tandem hat den Vorteil, dass internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine*n Ansprechpartner*in bezüglich Fragen des wissenschaftlichen Arbeitens haben. Es können auch Studierende mit Deutsch als Erstsprache davon profitieren, da sie ebenfalls die Möglichkeit haben, Probleme und Fragen mit ihrem*r Tandempartner*in zu besprechen. Bei einer befragten Person sind diese Tandems in Bachelor-Seminaren Pflicht.

Zwei ähnliche Strategien sind das Umschreiben und der Sprachcodewechsel. Wie schon erwähnt, wird die Strategie des Umschreibens dann genutzt, wenn die vortragende Person merkt, dass die Studierenden dem Inhalt der Lehrveranstaltung nicht mehr folgen können, oder wenn bestimmte Begriffe nicht verstanden werden. Unter Sprachcodewechsel ist zu verstehen, dass gesamte Teile des Inhalts oder der Konzepte, die zuerst in einer wissenschaftlichen Sprache erklärt wurden, nochmals in der Umgangssprache wiederholt werden, wenn die Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch zu Unverständnis auf Seiten der Studierenden führt.

Eine befragte Lehrkraft meinte noch, dass sie auf eine extra wissenschaftliche Sprachverwendung achtet, um somit ein Vorbild für die Studierenden zu sein. Eine weitere Strategie, die sowohl gegen mündliche als auch schriftliche Herausforderungen helfen soll, ist das Abhalten von Konversatorien. Diese werden von der Lehrperson, die diese Strategie verfolgt, in den Bachelor-Seminaren abgehalten. Die Studierenden des Seminars sollen unter Aufsicht der Lehrkraft, aber ohne deren direkten Eingriff, ihre Arbeiten, Schwierigkeiten, Probleme und Fragen besprechen und sich dadurch gegenseitig helfen. Diese Hilfestellung zielt nicht nur auf internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ab, sondern soll auch Studierenden mit Deutsch als Erstsprache helfen.

Für den schriftlichen Bereich wurden nicht viele spezifische Hilfestellungen genannt, und oft decken sie sich mit den allgemeinen Lösungsstrategien. Viele greifen, wie schon erwähnt, auf Schreibassistent*innen und Sprachtandems zurück. Zusätzlich verweist eine befragte Person anfangs gleich auf typische Fehler, die Studierende häufig machen. Ein*e weitere*r Befragte*r hat auch von einer Peer-Feedback-Phase gesprochen, die jedoch noch in Planung ist und erst im Wintersemester 2020-2021 zum Einsatz kommen soll. Diese Peer-Feedback-Runde würde sich jedoch nicht nur auf den schriftlichen, sondern auch auf den mündlichen Bereich beziehen. Eine andere Strategie ist es, kleine schriftliche Arbeiten und Forschungsprojekte von Anfang des Semesters an aufzugeben, um gleich sehen zu können, wo die Stärken und Schwächen der jeweiligen Studierenden liegen, um daraufhin intervenieren und Tipps geben zu können.

Eine weitere Strategie, die von fast allen Befragten genannt wurde, ist die Möglichkeit, wissenschaftliche Arbeiten auf Englisch oder auf einer anderen Sprache⁴¹ zu schreiben.

⁴¹ Die Hauptsache hierbei ist, dass die Lehrperson diese Sprache gut versteht.

Ein Grund dafür ist die Verwendung des Englischen als Verkehrssprache in vielen wissenschaftlichen Bereichen. Dahingehend findet eine*r der Befragten es auch essentiell, dass die Universität Wien international gut aufgestellt ist, was in vielen Fachbereichen vor allem mittels der Verwendung von Englisch möglich ist⁴². Es wurde jedoch auch hervorgehoben, dass, selbst wenn die Studierenden auf Englisch schreiben dürfen, sie trotzdem lernen sollten beziehungsweise die Fähigkeit besitzen sollten, wissenschaftliche Texte auf Deutsch verfassen zu können.

Interessant war herauszufinden, dass die Befragten mehr spezifische Lösungsstrategien für den mündlichen Bereich nennen konnten⁴³, was darauf schließen lässt, dass Schwierigkeiten im mündlichen Bereich für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine häufigere Problemquelle darstellen oder sich offensichtlicher in den Lehrveranstaltungen präsentiert. Auch hier unterscheiden sich die Strategien beziehungsweise die Hilfestellungen stark voneinander.

Eine*r der Befragten besteht zum Beispiel darauf, dass alle Studierenden, egal ob sie Deutsch als Erstsprache haben oder nicht, bei einem Referat gleich lange vortragen müssen. Internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erhalten dadurch Übung, auf Deutsch wissenschaftliche Inhalte vor einer Gruppe vorzutragen.

Eine weitere Strategie, die von zwei der Befragten explizit hervorgehoben wurde, ist die Vermeidung von Textseminaren; ihnen ist es wichtig, dass auch die mündliche Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik Platz in den Seminaren hat. Eine befragte Lehrkraft versucht durch die eigene Teilnahme an Diskussionen Studierende, die wenig zu Gesprächen beitragen, wozu vorwiegend internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zählen, zum Mitmachen zu animieren. Ein*e Befragte*r hat ebenfalls darauf hingewiesen, dass es ihr*m besonders wichtig ist, dass die Atmosphäre in den Lehrveranstaltungen dazu einlädt, sich zu trauen, etwas zu sagen und sich in Gespräche einzubringen.

Es lässt sich also festhalten, dass der wissenschaftliche Ausdruck zwar eine wichtige Rolle spielt, jedoch nicht auf Platz eins der Priorität der Lehrpersonen steht. Bei den Hilfestellungen der Lehrkräfte kann kein einheitliches Vorgehen festgestellt werden,

⁴² Im Falle dieser Lehrperson handelt es sich um den Studienbereich der Politikwissenschaft.

⁴³ Bei den Lösungsstrategien für den schriftlichen Bereich handelte es sich oft um übergreifende Hilfestellungen, die bei schriftlichen oder allgemeinen Problemen anwendbar sind.

sondern ein individueller Zugang. Die Strategien, die von den Lehrenden angewandt werden, reichen von kleineren Übungen über Verweise auf zusätzliche Hilfsangebote der Universität Wien sowie das eigene Zurückgreifen auf diese Hilfsangebote (Schreibassistent*innen) bis hin zu Tandems, Konversatorien und das Vermeiden von reinen Textseminaren. Eine Methode, die so gut wie von allen Lehrenden angewendet wird, ist die Möglichkeit, wissenschaftliche Arbeiten auf Englisch schreiben zu lassen.

Im Folgenden soll nun die Forschungsfrage beantwortet werden.

4.5.2 Beantwortung der Forschungsfrage

„Inwiefern werden Schwierigkeiten bei der Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Lehrenden der Universität im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen wahrgenommen und wie wird auf potentielle Probleme eingegangen?“

Durch die bereits beantworteten Sub-Fragen kann eindeutig festgehalten werden, dass Schwierigkeiten der Studierenden sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich von Lehrenden wahrgenommen werden und sie dementsprechende Förderungsmöglichkeiten anwenden, um Studierenden bei ihren Problemen zu unterstützen. Diese Einstellung aller Lehrenden, auf Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Ausdruck einzugehen, deckt sich mit der Auffassung der Befragten bezüglich ihrer Vorstellungen der Aufgabe als Lehrende*r an der Universität Wien. Auf die Frage, inwiefern die Lehrenden es als ihre Aufgabe sehen, neben dem Inhalt ihrer Lehrveranstaltung auch das wissenschaftliche Arbeiten und den damit in Verbindung stehenden wissenschaftlichen Ausdruck zu besprechen und zu vermitteln, wurde eine eindeutige Antwort geliefert. Alle befragten Personen sehen es als ihre Aufgabe, wissenschaftliches Arbeiten zu vermitteln. Es wurde als integrativer Bestandteil jeder Lehrveranstaltung bezeichnet sowie auch als Ziel der Lehrveranstaltung, auf einen wissenschaftlichen Ausdruck hinzuarbeiten. Als Grund dafür wurde von einer Lehrkraft der lange Lernprozess genannt. Ein*e andere*r Lehrende nannte als weiteren Grund, dass es die Aufgabe jeder einzelnen Lehrperson sei, auf einen adäquaten wissenschaftlichen Ausdruck seitens der Studierenden hinzuarbeiten. Zusätzlich dazu sei es auch die Arbeit der Lehrenden, ein gewisses Maß an Wissenschaftlichkeit beziehungsweise einen gewissen wissenschaftlichen Standard zu fordern.

Was jedoch auch aus den Interviews hervorging, war die Tatsache, dass die Lehrenden die eben genannten Aspekte nicht als ihre Hauptaufgabe sehen. Hierbei verwies eine*r der Befragten auf die schon existierenden spezifischen Kurse wie zum Beispiel die Einführungsvorlesungen und Übungen zum Thema Wissenschaftliches Arbeiten. Eine weitere befragte Person meinte, dass es für die Lehrkraft angenehmer wäre, wenn man den gesamten wissenschaftlichen Lernprozess auslagern würde und die Lehrperson sich nur auf den Inhalt der Lehrveranstaltung konzentrieren könnte.

In Bezug auf Hilfestellungen zeigt sich, dass keine einheitlichen Ergebnisse gesammelt werden konnten. Es gibt zwar bestimmte Strategien, die von mehreren Personen verfolgt werden, wie zum Beispiel Schreibassistent*innen, Tandems oder die Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten auf Englisch oder auf einer andere Sprache, jedoch sind die restlich genannten Lösungsmethoden und Hilfeleistungen der Lehrkräfte sehr personenbezogen. Das könnte unter anderem an den unterschiedlichen Problemen liegen, mit denen Lehrende innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen konfrontiert werden.

Jede*r Lehrende wird innerhalb ihres*seines Kurses mit Problemen konfrontiert. Diese Probleme führen dazu, dass die Ausgangssituation jeder Lehrkraft eine andere ist und daher im Unterricht auch auf unterschiedliche Art und Weise auf Probleme eingegangen wird. Die qualitative Inhaltsanalyse ergab, dass die Lehrenden vor allem mit vier zentralen Problemen konfrontiert werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass jede Lehrkraft die gleichen Probleme hat. Dies wird unter anderem daran deutlich, dass eines der genannten Probleme vor allem die Befragten der Politikwissenschaft betrifft. Bei diesem Problem handelt es sich um die hohe Anzahl der Studierenden in einem Kurs, was in diesem Studienfach zur Norm gehört. Es entsteht dadurch die Schwierigkeit, dass die Lehrenden nicht auf alle Studierende gleich gut eingehen können. Vor allem Studierende mit fehlenden Sprach- oder fehlenden wissenschaftlichen arbeitstechnischen Kenntnissen fallen oftmals weniger auf und können dadurch nicht rechtzeitig, und auch nicht ausreichend, gefördert werden. Die fehlenden Sprachkenntnisse sind allgemein das größere Problem für Lehrende. Im Gegensatz zu Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Arbeiten und dem wissenschaftlichen Ausdruck kann die Lehrkraft nur wenig Hilfestellung direkt im Kurs anbieten. Auf fehlende Sprachkenntnisse individueller Personen kann von Seiten der Lehrpersonen innerhalb der Lehrveranstaltung auch nur wenig Rücksicht genommen werden, da es nicht möglich ist, gleichzeitig Lehrveranstaltungsinhalte zu vermitteln und parallel dazu Deutsch zu unterrichten. Ein

weiteres Problem, auf das ein*e Befragte*r hinwies, ist die Heterogenität der Gruppen in den Lehrveranstaltungen, die zwar prinzipiell wünschenswert ist, aber für die Lehrkraft die Herausforderung darstellen, einen Unterricht abzuhalten, der alle Studierende mit einbezieht, interessiert und animiert. Als zusätzliches Problem wurde in den Interviews noch die Schwierigkeit genannt, richtig abzuschätzen, womit die internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch tatsächlich Schwierigkeiten haben – sind es Probleme mit dem Inhalt, der wissenschaftlichen Struktur oder dem wissenschaftlichen Ausdruck.

Das letzte hier genannte Problem ist wohl das für das wissenschaftliche Arbeiten und vor allem auch dem wissenschaftlichen Ausdruck ausschlaggebendste Problem. Es handelt sich dabei um das bereits genannte fehlende Interesse der Studierenden am Schreiben beziehungsweise am wissenschaftlichen Arbeiten. Viele Lehrende stehen vor der Herausforderung, Studierenden einerseits zu erklären, warum sie überhaupt wissenschaftliche Texte erstellen können müssen und welchen Nutzen dies hat, und andererseits, wieso sie dafür nicht die Alltagssprache für ihre Formulierungen verwenden dürfen, sondern die Wissenschaftssprache Deutsch. Es können noch andere Auslöser für die unterschiedlichen Lösungsstrategien genannt werden. Zu diesen Gründen können unter anderem der persönliche Zugang der Lehrperson, der Fachbereich, das Lehrformat oder der jeweilige Lehrtyp ausschlaggebend sein.

Es ist interessant, dass Lehrende mehr auf individuelle und persönliche Problemlösestrategien zurückgreifen, als die Hilfestellungen der Universität Wien in Anspruch zu nehmen. Als Ausnahme kann hier das Angebot der Schreibassistent*innen gesehen werden.

Wie schon im Theorieteil dargestellt und beschrieben, bietet die Universität Wien vor allem durch das CTL viele Möglichkeiten der Förderung wissenschaftlicher Fertigkeiten an. Die befragten Lehrenden sind mehrheitlich mit diesem Angebot sehr zufrieden, jedoch hatten sie diesbezüglich ein paar Anmerkungen. So meinte eine befragte Lehrperson, dass nicht vergessen werden sollte, dass es sich bei diesen Veranstaltungen „nur“ um Zusatzangebote handelt. Diese Zusatzangebote sollten daher nicht als Möglichkeit der Auslagerung des Lernens der Praxis wissenschaftlichen Arbeitens aus der Lehrveranstaltung gesehen werden, sondern als nützliche Ergänzung. Weiters wurde von mehreren Seiten betont, dass diese Veranstaltungen immer auf einer freiwilligen

Basis stattfinden und nicht verpflichtend sein sollen. Auf die Frage hin, welche zusätzlichen Angebote sich die Lehrenden wünschen würden, lag der Fokus vor allem auf Angeboten im mündlichen Bereich. Es wurden zwar auch der Wunsch nach einer Aktualisierung der Angebote im allgemeinen Bereich wissenschaftlichen Arbeitens erwähnt, jedoch wünschten sich viele der Befragten Zusatzangebote im mündlichen Disziplin sowie dem wissenschaftlichen Ausdruck; um genauer zu sein, Angebote, die einen stärkeren Fokus auf den wissenschaftlichen Ausdruck legen, sowie Angebote zur Förderung wissenschaftlicher Kommunikation. Zusätzlich dazu wünschte sich eine*r der Befragten mehr Angebote im Bereich der Verbesserung der Sprachkenntnisse. Schlussendlich wünschte sich eine Lehrkraft, dass mehr Zeit für das Erlernen und die Entwicklung wissenschaftlicher Fähigkeiten im Rahmen des Studiums einberechnet werden sollte, während eine weitere Lehrperson feststellte, dass man den Studierenden mehr Zeit bei ihren wissenschaftlichen Projekten lassen sollte, damit diese genug Zeit zum Nachdenken und Reflektieren haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die unterschiedlichen Probleme und Schwierigkeiten internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht nur in Bezug auf den wissenschaftlichen Ausdruck, sondern auch in anderen Bereichen des wissenschaftlichen Arbeitens von den Lehrenden wahrgenommen werden und dass von ihnen auch versucht wird, auf diese Probleme einzugehen. Der Grund dafür kann darin gesehen werden, dass alle Lehrkräfte die Vermittlung wissenschaftlicher Fertigkeiten als Teil ihrer Aufgabe als Lehrkraft sehen, selbst wenn sie einen adäquaten wissenschaftlichen Ausdruck als nicht so wichtig ansehen und er daher in den meisten Lehrveranstaltungen keine zu große Rolle spielt. Bezüglich der Hilfestellung der Lehrenden wurde eine Vielzahl unterschiedlichster Vorgehensweisen genannt, wobei keine allzu große Übereinstimmung innerhalb dieser gefunden werden konnte. Gründe dafür können unter anderem die unterschiedlichen Probleme sein, mit denen Lehrende in ihren Lehrveranstaltungen konfrontiert werden, sowie der persönliche Zugang der Lehrperson, der Fachbereich oder das Lehrformat. In Hinblick auf Zusatzangebote der Universität Wien ist die Nachfrage nach einer Förderung im mündlichen Bereich groß.

5. Fazit

Die in dieser Arbeit beschriebene Untersuchung hatte sich zur Aufgabe gemacht, die Perspektive der Lehrpersonen der Universität Wien in Bezug auf die Schwierigkeiten

internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit der Wissenschaftssprache Deutsch und dem damit in Verbindung stehenden wissenschaftlichen Ausdruck näher zu beleuchten und darzustellen. Es sollte festgestellt werden, wodurch Lehrende auf Probleme aufmerksam werden und ob, beziehungsweise wie, sie darauf reagieren.

Im folgenden Kapitel wird nun ein Überblick über die gesammelten Informationen gegeben. Es wird versucht, eine Brücke zwischen den erhobenen Daten und der gesammelten Theorie zu spannen. Weiters wird darüber reflektiert, inwiefern die gewählte Methode passend für diese Untersuchung war. Zum Abschluss wird noch ein Ausblick auf weitere potentielle Untersuchungen geboten.

Ergebnisse, Resümee und Ausblick

Wie schon in vorherigen Kapitel, das sich einer expliziten Beantwortung der Forschungsfrage widmet, werden auch hier zuerst die Ergebnisse der Sub-Fragen und anschließend jene der Forschungsfrage dargestellt.

Sub-Fragen:

- A. Wodurch nehmen Lehrende potentielle Schwierigkeiten seitens der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wahr?

Die Lehrenden nehmen Probleme sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich wahr. Es konnte eine Gruppe von drei zentralen allgemeinen Problemen mit der Wissenschaftssprache Deutsch und ihrem Ausdruck herausgearbeitet werden. Allgemeine Probleme zeigen sich durch fehlerhafte Definitionen von Begriffen sowie durch eine fehlende Balance zwischen der Alltags- und der Wissenschaftssprache. Hinzu kommt der allgemeine Widerwille der Studierenden gegen die Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch⁴⁴.

Bezüglich der Definitionen muss unterschieden werden, ob es sich um fachsprachliche Definitionen handelt oder um die richtige Anwendung alltäglicher Ausdrücke, denen durch die Verwendung in einem wissenschaftssprachlichen Kontext eine neue Definition beziehungsweise Bedeutung zugeschrieben wurde. Um hier einen klareren Überblick zu

⁴⁴ Hier sollte darauf verwiesen werden, dass dieser Widerwille gegen die Wissenschaftssprache nicht alleine von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ausgeht, sondern, dass dieses Problem alle Studierende betrifft.

haben, hätte bei den Interviews genauer nachgefragt werden müssen. Wenn es sich bei den Definitionsproblemen um das erste Szenario handelt, so betrifft dies eher den fachsprachlichen Bereich und weniger den wissenschaftssprachlichen Bereich, da viele richtige Definitionen vom jeweiligen Fachbereich abhängig sind. Haben die Studierenden jedoch Schwierigkeiten mit der neuen Bedeutungszuschreibung alltäglicher Begriffe, so handelt es sich hierbei um einen normalen Zustand und Abschnitt im Lernprozess der Wissenschaftssprache Deutsch und um ein Phänomen, das in der Forschung bekannt ist. So schreibt Ehlich (1995), dass es genau diese Begriffe sind, die bei der Alltäglichen Wissenschaftssprache für Studierende zu Schwierigkeiten und einer Herausforderung führen können. Probleme würden vor allem all jene Begriffe bereiten, die noch nahe an (der Bedeutung) der Alltagssprache stehen würden (Moll/Thielmann 2017: 46). Ein Grund für diese Schwierigkeiten sieht Fandrych am fehlenden Verständnis der Student*innen, bezüglich der Spezifik des wissenschaftlichen Handelns (Fandrych 2006: 41).

Auch bei der fehlenden sprachlichen Balance handelt es sich um kein neues, sondern um ein schon bekanntes Phänomen. Fandrych nennt hier das relativ deutlich einzelsprachlich beeinflusste Ausdrucksinventar (Fandrych 2006: 42) der Alltäglichen Wissenschaftssprache. Graefen sieht auch die fehlende Wahrnehmung der Grenzen zwischen Alltagssprache und Alltäglicher Wissenschaftssprache (Graefen 2002: 10) als eine Herausforderung für Studierende. Diese fehlende Balance führt oft zu Texten, die entweder zu wissenschaftlich oder zu alltagssprachlich sind. Zu wissenschaftliche Texte können jedoch auch auf eine Imitation des wissenschaftlichen Stils zurückzuführen sein, was wiederum nach Steinhoff (2007a) ein Zeichen studentischer Schreibentwicklung ist (Steinhoff 2007a: 145).

Neben Schwierigkeiten nehmen Lehrende auch jene Dinge wahr, die internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gut können.

B. Gibt es Unterschiede zwischen den Problemen Studierender mit Deutsch als Erstsprache und internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch?

Es konnten von den Lehrenden in Bezug auf die Wissenschaftssprache Deutsch und dem wissenschaftlichen Ausdruck keine offensichtlichen Unterschiede festgestellt werden. Es kann angenommen werden, dass Studierende mit Deutsch als Erstsprache einen

sprachlichen Vorteil gegenüber internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben, jedoch sind die eigentlichen Probleme und Herausforderungen für alle Studierenden die gleichen. Unterschiede konnten im Bereich der Grammatik und der Ausgereiftheit der Sätze erkannt werden. Neben der Anwendung der Wissenschaftssprache Deutsch innerhalb der Lehrveranstaltungen spielt sie auch im Prozess der internen studentischen Vernetzung eine wichtige Rolle. „Untersuchungen haben deutlich gemacht, dass viele Lernprozesse an der Hochschule auf informelle soziale Weise ablaufen“ (Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 7). Als Beispiel dafür nennen Bärenfänger, Lange und Möhring (2015) unter anderem das Weitergeben von Literaturhinweisen und für den Studienerfolg zentrale Lehr- und Lernmaterialien von fortgeschrittenen Studierenden an Anfänger. Zusätzlich dazu spielen informelle Lerngruppen, Tandempartnerschaften und Nachhilfenetzwerke eine bedeutende Rolle für den Studienerfolg vieler Studierender (Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 7). Dadurch kann es zu einer Erschwernis für Studierende kommen, für die sich der Vernetzungsprozess aufgrund fehlender deutscher Sprachkenntnisse vielleicht als herausfordernd darstellt.

Diese sprachlichen Schwierigkeiten seitens internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch können unter anderem auch auf ein fehlendes deutsches Sprachwissen zurückgeführt werden. Dirim (2013) spricht auch davon, wie wichtig es für internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist, eine gewisse Eingewöhnungsphase abzuschließen (Dirim 2013: 206). Dies könnte auch bei internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch der Fall sein, je nachdem in welchem Semester sie sich befinden und wie lange sie schon in Österreich und an der Universität Wien sind.

C. In welchen Bereichen sind Probleme von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch häufiger: im mündlichen oder im schriftlichen Bereich?

Es konnten in Bezug auf die Wissenschaftssprache Deutsch und den wissenschaftlichen Ausdruck vor allem Fehler im schriftlichen Bereich genannt werden. Den Fehlern, die für den mündlichen Bereich genannt wurden, liegt jedoch nicht die Wissenschaftssprache Deutsch als Fehlerquelle zugrunde, sondern vielmehr die mangelnde Übung.

- D. Gibt es auf der Seite der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wiederkehrende beziehungsweise allgemein beliebte Lösungsstrategien, um mit Problemen bezüglich der Wissenschaftssprache Deutsch und dem wissenschaftlichen Ausdruck umzugehen?

Von den Befragten wurden mehrere Lösungsstrategien genannt. Diese konnten in mündliche und schriftliche Strategien unterteilt werden. Zu den mündlichen Lösungsstrategien zählen das Umschreiben, das Zusammenarbeiten gleichsprachiger Studierender sowie die nonverbale Mitarbeit. Zu den schriftlichen Methoden können die „*copy and paste*“-Strategie sowie extra gründliches Arbeiten gezählt werden.

- E. Wie versuchen die Lehrenden mit diesen Problemen des wissenschaftlichen Ausdrucks umzugehen?

Es wurden die unterschiedlichsten Strategien genannt. Kaum eine der Strategien wurde von mehreren Lehrenden beschrieben. Als Ausnahme kann hier die Nutzung von Schreibassistent*innen des CTLs genannt werden. Festzuhalten ist jedoch, dass jede befragte Lehrperson ihre eigene bestimmte Methode hat, um auf Schwierigkeiten von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einzugehen. Etwas, was diese Studierenden jedoch bei fast allen Befragten machen dürfen, ist das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten auf Englisch anstelle von Deutsch.

Nun sollen kurz die Erkenntnisse hinsichtlich der Forschungsfrage skizziert werden:

„Inwiefern werden Schwierigkeiten bei der Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache von internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Lehrenden der Universität Wien im Rahmen ihren Lehrveranstaltungen wahrgenommen und wie wird auf potentielle Probleme eingegangen?“

Lehrende nehmen Schwierigkeiten der internationalen Studierenden vor allem im schriftlichen Bereich wahr. Wie schon in dieser Arbeit festgehalten, haben jene Probleme, die während der mündlichen Kommunikation auftreten, nicht unbedingt etwas mit der Wissenschaftssprache Deutsch und ihrer Ausdrucksweise zu tun und könnten durch mehr praktische Übung reduziert werden. Auf die Frage hin, ob beziehungsweise wie die Lehrenden auf diese Probleme eingehen, kann geantwortet werden, dass Lehrende sehr wohl auf die Probleme eingehen, und dass jede befragte Lehrperson ihre eigenen individuellen Methoden dafür nutzt. Der Grund, warum Lehrende die begrenzte Zeit in ihren Lehrveranstaltungen dafür aufwenden, um auf Probleme der Studierenden im

Bereich der Wissenschaftssprache Deutsch einzugehen, ist, dass alle befragten Personen es als Teil ihrer Aufgabe als Lehrperson der Universität Wien ansehen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung stimmen vor allem in Bezug auf die Fehlerquellen der Studierenden im schriftlichen Bereich teilweise überein. Neben zum Teil nicht ausreichenden Sprachkenntnissen, wie unter anderem von Dirim (2013) und Pineda (2018) beschrieben wird, bis hin zu spezifischen Problemen wie zum Beispiel bei den richtigen Definitionen beziehungsweise den Begriffen der (Alltäglichen) Wissenschaftssprache (u.a. Moll/Thielmann 2017; Fandrych 2006; Ehlich: 1995) oder dem Problem, eine gute Balance zwischen der Alltags- und Wissenschaftssprache zu finden (Graefen 2002), gibt es Übereinstimmungen mit den Erkenntnissen, die im Theoriekapitel genannt werden. Auch auf den, von den Befragten genannten Widerwillen gegen die deutsche Wissenschaftssprache wurde bereits 2001 von Tütken hingewiesen. Dieser entstehe deswegen, da internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ihre wissenschaftlichen Arbeiten auch auf Englisch schreiben könnten (Tütken 2001: 342). Zu Problemen bei der mündlichen Kommunikation konnte bezüglich des aktuellen Forschungsstandes kaum etwas herausgefunden werden. Dies spiegelt die Situation in dieser Untersuchung wider, denn all jene Fehler, die von den Lehrenden genannt wurden, beziehen sich nur wenig auf die Wissenschaftssprache Deutsch. Das bedeutet zwar nicht, dass internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dahingehend keine Fehler während des Kommunizierens machen, jedoch sind sie nicht der Grund beziehungsweise der Auslöser für Herausforderungen und Schwierigkeiten. Vielmehr ist die fehlende Übung dafür verantwortlich zu machen. Das bedeutet jedoch nicht, dass Lehrende keinen Versuch unternehmen, den Studierenden die Möglichkeit zum Sprechen zu bieten. So führen einige der Lehrenden keine reinen Textseminare durch und bauen zum Beispiel Gruppenarbeiten in ihren Unterricht ein. Aber selbst hier versuchen internationale Studierende, Gespräche zu vermeiden (vor allem wenn der Grund ihrer Schwierigkeiten die zu groß erscheinende Überwindung ist). Daher stellt sich die Frage, ob solche Bemühungen seitens des Lehrkörpers ausreichend sind, oder ob es vielleicht gewinnbringender wäre, wenn es zusätzliche freiwillige Hilfsangebote der Universität Wien gäbe, wo sich internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit Gleichgesinnten ihren Ängsten stellen könnten. Das würde jedoch verlangen, dass neue Angebote entstehen, da der Großteil aller Zusatzangebote sich auf die schriftliche wissenschaftliche Kommunikation bezieht. Diese

Hilfsangebote müssten sich jedoch vor allem auf die spontane Natur der mündlichen wissenschaftlichen Kommunikation konzentrieren und nicht zum Beispiel auf Referate, da diese zuvor verschriftlicht und vorbereitet werden können und somit keinen allzu großen spontanen Charakter aufweisen. Wichtiger wäre es, wenn internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in einem geschützten Umfeld lernen könnten, ihre eigenen Meinungen und wissenschaftlichen Ansichten spontan auf Deutsch wiederzugeben. Daher kann folgende These aufgestellt werden: Schwierigkeiten bei der mündlichen wissenschaftssprachlichen Kommunikation könnten durch zusätzliche, aus den Lehrveranstaltungen ausgelagerten Übungen zwar nicht komplett verhindert jedoch stark reduziert werden.

Es muss berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um keine repräsentative Untersuchung handelt. Die Ergebnisse betreffen eine Gruppe von Lehrenden der Universität Wien. Da sich die Probleme der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch trotz unterschiedlicher Studienrichtung stark ähneln, kann diesen Schwierigkeiten eine allgemeine Gültigkeit im Bereich des Bachelor-Studiums der Universität zugesprochen werden.

In Bezug auf die für diese Untersuchung angewandte empirische Methode ist festzuhalten, dass sowohl die Expert*inneninterviews als Datenerhebungsinstrument als auch die qualitative Inhaltsanalyse als Bearbeitungsmethode die richtige Wahl waren, da nach einem detaillierten individuellen Zugang der Lehrpersonen in einem kleinen in sich geschlossenen Forschungsfeld (die Lehrveranstaltungen der Uni Wien) gefragt wurde, der durch eine quantitative Studie nicht so erhalten hätte werden können. Durch diese Forschungsmethode konnte eine große Anzahl an individuellen Informationen gesammelt werden. Da es sich hierbei um meine erste große Arbeit gehandelt hat, gibt es jedoch Bereiche, vor allem die Datenerhebung betreffend, die ich im Nachhinein betrachtet anders hätte machen sollen. Zum einen gehört dazu, dass ich aus Zeitgründen drei Interviews geführt hatte, bevor ich meine Fragen mit meinem Betreuer besprochen habe. Dies stellte sich prinzipiell als kein großes Problem heraus, da die Fragen selbst nur umformuliert wurden, aber vom Inhalt gleich blieben. Die einzige Ausnahme bildet die dritte Frage⁴⁵ des Interviewleitfadens. Hier wurde der Bezug auf all jene Dinge, die die

⁴⁵ Was können sowohl Studierende mit Deutsch als Erstsprache als auch internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Bezug auf die Verwendung der deutschen Wissenschaftssprache gut und womit haben sie vielleicht Schwierigkeiten? Ist hier ein Unterschied zwischen den

Studierenden gut können, im Nachhinein hinzugefügt, da die erste Version zu problemorientiert war. Auch das war jedoch kein allzu großes Hindernis, weil diese Perspektive nicht zentral für die Beantwortung meiner Forschungsfrage war.

Was ebenfalls besser hätte gemacht werden können, ist das genauere Nachfragen während der Interviews. Während der Auswertung der Daten wurde mir bewusst, dass bei einigen Fragen noch Raum für genaueres Nachfragen gewesen wäre. Während der Interviews selbst ist es mir nicht in den Sinn gekommen, jedoch glaube ich, dass sich dies durch mehr Übung und Erfahrung ändern würde.

Durch diese Untersuchung haben sich weitere Perspektiven für neue sowie weiterführende Forschungsprojekte ergeben. Eine weiterführende Untersuchung könnte von der gleichen Fragestellung ausgehen, jedoch anstelle der Perspektive der Lehrenden würde die Perspektive der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch untersucht werden. Es wäre interessant herauszufinden, ob die Studierenden die gleichen Probleme beschreiben würden, wie sie die Lehrenden wahrgenommen haben, und ob die Lernenden die Hilfsangebote beziehungsweise Lösungsstrategien der Lehrenden aktiv wahrnehmen. Weitere zusätzliche interessante Untersuchungen betreffen zum Beispiel die Lösungsstrategien der Studierenden und wie sich diese durch die Modernisierung der Medien und der Technologie entwickelt und verändert haben. Die Idee einer Lehrperson war es, den Einfluss und die Auswirkungen der sozialen Medien wie zum Beispiel von Twitter oder WhatsApp, wo kurz und einfach geschrieben wird, auf den wissenschaftlichen Schreibprozess und den schriftlichen Ausdruck der Studierenden zu erforschen. Zusätzlich dazu bietet das Gebiet der mündlichen wissenschaftlichen Kommunikation ein weites Spektrum an Untersuchungsmöglichkeiten. Auch hier könnte man sich unter anderem darauf konzentrieren, worin Herausforderungen liegen oder wie sich der spontane Charakter und die unterschiedlichen Erscheinungsformen der gesprochenen Wissenschaftssprache (im Gegensatz zur geschriebenen Wissenschaftssprache) auf den wissenschaftlichen Ausdruck innerhalb spontaner Gespräche bei Studierenden auswirken.

Diese Untersuchung bietet einen Blick auf die Lehrenden und wie sie in ihren Lehrveranstaltungen mit Herausforderungen seitens der internationalen Studierenden mit

deutschsprachigen Studierenden und den internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erkennbar?

einer anderen Erstsprache als Deutsch umgehen. In einem Forschungskontext, in dem sich die meisten Untersuchungen größtenteils auf die Perspektive der Lernenden konzentriert, konnte dadurch ein neuer Blickwinkel auf diese Thematik eröffnet werden.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um die Beschreibung einer problemorientierten Untersuchung und es wurde viel über Fehler, Herausforderungen, Schwierigkeiten und Probleme geschrieben. Jedoch sollte immer eines bedacht werden: Es ist immer in Ordnung, Fehler zu machen und sie sollten grundsätzlich nicht als etwas Negatives angesehen werden, da sie einerseits Teil des Lernprozesses sind, und andererseits die Universität ein Ort des Lernens ist. Wenn in diesem Umfeld mit der Wissenschaftssprache Deutsch und dem wissenschaftlichen Ausdruck keine Fehler gemacht werden dürfen, *wo dann?*

Literaturverzeichnis

Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Evelin [u.a.] [Hrsg.] (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4. Auflage. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt.

Bärenfänger, Olaf (2018): Deutsch im Studium: Welche studiersprachlichen Kompetenzen benötigen Studienanfänger? In: Deutsch als Fremdsprache. Vol.55 (4), S. 207-216.

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

Beratung zu Bachelor- und Masterseminaren. Services zur Qualität von Studien. Universität Wien. CTL – Center for Teaching and Learning. Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/beratung-zu-schreibintensiver-lehre/> [letzter Zugriff: 17.08.2020].

Bereiter, Carl/ Scardamalia, Marlene (1987): The Psychology of Written Composition. London/New York: Routledge (Digitaler Nachdruck 2009).

Bereiter, Carl: “Development in Writing”. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R. [Hrsg.] (1980): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. S. 73–93.

Bongo, Giancarmine: Zur funktionalen Zweiteilung der wissenschaftssprachlichen Erscheinungen. In: Bongo, Giancarmine [u.a.] [Hrsg.] (2018): Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien: Praesens Verlag. S.13-38.

Bongo, Giancarmine (2010): Der theoretische Raum der Wissenschaft. Untersuchungen über die funktionale Konstitution einer Wissenschaftssprachtheorie und deren Anwendung in der Praxis. Bern [u.a.] : Lang.

Bongo, Giancarmine: Asymmetrien in wissenschaftlicher Kommunikation. In: Ehlich, Konrad/ Heller Dorothee [Hrsg.] (2006): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern [u.a.] : Peter Lang. S. 175-190.

Brinkschulte, Melanie: Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch. In: Draheim, Kristin/ Liebetanz, Franziska/ Vogler-Lipp, Stefanie [Hrsg.] (2012): Schreiben(d) lernen im Team. Key Competences for Higher Education and Employability. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften. Quelle: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19129-4_5. [letzter Zugriff: 22.01.2021]. S. 59-81.

Brommer, Sarah (2018): Sprachliche Muster: Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte. Berlin, Boston : de Gruyter.

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bühler, Karl (1999[1934]): Sprachtheorie. Stuttgart : Lucius und Lucius.

Busch-Lauer, Ines-Andrea: Funktionale Varietäten und Stil. In: Fix, Ulla/ Gardt, Andreas/ Knappe, Joachim [Hrsg.] (2009): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 2. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1722–1738.

D'Angelo, Mariapia: Die deutsche Wissenschaftssprache der Fachrezensionen: Sprachdidaktische und pragmalinguistische Bemerkungen. In: Bongo, Giancarmine [u.a.] [Hrsg.] (2018): Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien: Praesens Verlag. S. 39-62.

da Silva, Ana (2014): Wissenschaftliche Streitkultur im Vergleich. Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln. Heidelberg: Synchron.

Daase, Andrea/ Hinrichs, Beatrix/ Settinieri, Julia: Befragung. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevil/ Feldmeier, Alexis [u.a.] [Hrsg.] (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Wien [u.a.] : Böhlau Verlag. S. 103-122.

Decker, Lena/ Siebert-Ott, Gesa: Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Bushati, Bora/ Ebner, Christopher/ Niederdorfer, Lisa [Hrsg.] (2018): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster, New York : Waxmann. S. 193-218.

Dehn, Mechthild: Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild [Hrsg.] (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 129-152.

Demirkaya, Sevil: Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevil/ Feldmeier, Alexis [u.a.] [Hrsg.] (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Wien [u.a.] : Böhlau Verlag. S. 213-227.

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

Diekmann, Andreas (2007). Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden, Anwendungen. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Diekmann, Andreas (2004): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 11. Auflage. Reinbek : Rowohlt.

Dirim, İnci: Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten. In: Thomas-Olalde, Oscar/ Romaner, Elisabeth/ Melter, Claus/ Mecheril, Paul/ Arens, Susanne [Hrsg.] (2013): Migrationsforschung als Kritik?: Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 197- 212.

Dittmann, Jürgen/ Geneuss, Katrin A./ Nennstiel, Christoph/ Quast, Nora A.: Schreibprobleme im Studium - eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika [Hrsg.] (2003): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin, New York: De Gruyter. S. 155–185.

Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: Eigenverlag. (www.audiotranskription.de/praxisbuch).

Drozd, Lubomir/ Seibicke, Wilfried (1973): Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme - Theorie - Geschichte. Wiesbaden: Brandstetter.

Dvorecký, Michal (2014): Zur Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Bereich. Dargestellt am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Erweiterungscurriculums Deutsche Wissenschaftssprache und Studierstrategien. In: ÖDaF-Mitteilung. Vol. 30 (1). S. 98-111.

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

Ehlich, Konrad: Wissenschaftssprachliche Strukturen. In: Wieland, Eins [Hrsg.] (2011): Wissen schaffen - Wissen kommunizieren : Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden : Harrassowitz. S. 117-132.

Ehlich, Konrad: Universitäre Textarten, universitäre Strukturen. In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika [Hrsg.] (2003): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin [u.a.] : de Gruyter. S. 13-28.

Ehlich, Konrad: Stille Ressourcen. In: Wolff, Armin/ Winters-Ohle, Elmar [Hrsg.] (2001): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S.166-190.

Ehlich, Konrad: Schreiben für die Hochschule. In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika/ Traunspurger, Inka [Hrsg.] (2000): Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie (Textproduktion und Medium, Bd. 4). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 1-17.

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

Ehlich, Konrad (1997): Von der Attraktivität der Lehrangebote für »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. Vol. 24 (6). S. 757-770.

Ehlich, Konrad: Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz Leo/ Weinrich, Harald [Hrsg.] (1995): Linguistik der Wissenschaftssprache (= Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 10). Berlin: de Gruyter. S. 325–352.

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

Eßler, Ruth: Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären DaF-Unterricht am Beispiel der Testsorte ‚studentische Hausarbeit‘. In: Wolff, Armin/ Winters-Ohle, Elmar [Hrsg.] (2001): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 229-257.

Fandrych, Christian: Wissenschaftskommunikation. In: Deppermann, Arnulf/ Reineke, Silke [Hrsg.] (2018a): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin/Boston : Walter de Gruyter GmbH. S. 143-168.

Fandrych, Christian (2018b): Deutsch an der Hochschule. Vortrag anlässlich der Verleihung des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim am 14. März 2018. Laudatio von Damaris Nübling. Berlin : DUDEN VERLAG. Quelle: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8862/file/Fandrych_Deutsch_in_der_Hochschule_2019.pdf [letzter Zugriff: 26.10.2020].

Fandrych, Christian: Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In: Ehlich, Konrad/ Heller, Dorothee [Hrsg.] (2006): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern [u.a.] : Peter Lang. S. 39 – 62.

Fandrych, Christian/ Graefen, Gabriele (2002): „Text commenting devices in German and English academic articles“. In: Multilingual. Vol.21 (1). Amsterdam: Mouton de Gruyter S. 17-43.

Fandrych, Christian/ Müller, Elisa: Deutsch in der Hochschullehre der deutschsprachigen Länder. In: Ammon, Ulrich/ Schmidt, Gabriele [Hrsg.] (2019): Förderung der deutschen

Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 291-315.

Fandrych, Christian/ Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung. Berlin : Erich Schmidt Verlag.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233. S. 4-13.

Feilke, Helmuth: „Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten“. In: Ludwig, Otto/ Gunther, Hartmut/ Baurmann, Jürgen [Hrsg.] (1996): Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and its Use. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter. S. 1178–1191.

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4., vollst. überarb. und erw. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe/ v. Kardorff, Ernst/ Keupp, Heiner/ v. Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan [Hrsg.] (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union. S.148-173.

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main : Suhrkamp.

Fremdsprachige Studien. Universität Wien. Quelle: : <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/masterstudien/fremdsprachige-studien/> [letzter Zugriff: 2.10.2020].

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

Furchner, Ingrid/ Ruhmann, Gabriela/ Tente, Christina: Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela [Hrsg.] (2014): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 3. Aufl. . Bielefeld: Univ.-Verl. Webler. S. 61–72.

Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild: Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild [Hrsg.] (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13-24.

Gibbs, Graham R. (2007): Analyzing Qualitative Data. London: SAGE.

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild [Hrsg.] (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107-128.

Graefen, Gabriele: Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Wolff, Armin/ Ostermann, Torsten/ Chlosta, Christoph [Hrsg.] (2004): Integration durch Sprache. Heft 73. Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Quelle: <https://core.ac.uk/download/pdf/12174013.pdf> [letzter Zugriff 24.10.2020]. S. 293-309.

Graefen, Gabriele (2002): Probleme mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen. Münster : Waxmann.

Graefen, Gabriele: Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In: Wolff, Armin/ Winters-Ohle, Elmar [Hrsg.] (2001): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 191-210.

Graefen, Gabriele (1997): Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt a.M., Berlin : Peter Lang.

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

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

Habermas, Jürgen (1981): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Kleine politische Schriften I-IV. Frankfurt am Main. S- 340-363.

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft. Jahrbuch 1977. Göttingen. S. 36-51.

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

Hitzler, Ronald/ Honer, Anne/ Maeder, Christoph (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Oplande: Westdeutscher Verlag.

Hoffmann, Lothar/ Kalverkämper, Hartwig/ Wiegand, Herbert Ernst [Hrsg.] (1998): Fachsprachen/ Languages for Special Purposes. 1. Halbband. Berlin, New York : de Gruyter.

Hoffmann, Ludger (2019): Alltagssprache. München, Eichstätt. Quelle: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/1/Hoffmann_Alltagssprache.pdf [letzter Zugriff: 11.05.2020].

Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32. S. 339-372.

Huber, Christina/ Lehmann, Lukas: Auswertung qualitativer Daten. In: Aepli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Evelin [u.a.] [Hrsg.] (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4. Auflage. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt. S. 230- 264.

Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch forschen. 2. Auflage. Wien : Verlag Huter & Roth KG.

International Report 2019. Universität Wien. Quelle: https://international.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_ie/International_Report/International_Report_2019.pdf [letzter Zugriff: 20.6.2020].

Kelle, Udo/ Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS.

Kellogg, Ronald T. (2008): "Training writing skills: A cognitive developmental perspective". Journal of Writing Research 1. S. 1–26.

Kniffka, Gabriele/ Roelcke, Thorsten (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kretzenbacher, Heinrich Leonard/ Weinrich, Harald (1995): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter.

Kruse, Otto (2018): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. 3. überarb. u. erw. Auflage. Konstanz [u.a.] : UVK-Verl.-Ges. : Wien : Huter & Roth.

Kruse, Otto: Schreibkompetenz zwischen Schule und Hochschule. In: Esterl, Ursula/ Wetschanow, Karin [Hrsg.] (2014): Vorwissenschaftliche Arbeiten. ide. information zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4. 38. Jahrgang. S. 35-46.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden : VS Verlag.

Luhmann, Niklas (1998): Die Wissenschaft der Gesellschaft. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

Mayring, Philipp: Design. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja [Hrsg.] (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden : VS Verlag. S. 225-237.

Mayring, Philipp (1993). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 4., erw. Auflage. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Meibauer, Jörg/ Steinbach, Markus: Einleitung. In: Meibauer, Jörg/ Demske, Ulrike/ Geilfuß-Wolfgang, Jochen [u.a.] [Hrsg.] (2015): Einführung in die germanistische Linguistik. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage Stuttgart : Weimar : Verlag J. B. Metzler. S. 1-13.

Meißner, Cordula: Die Realisierung mündlicher wissenschaftssprachlicher Handlungen im Deutschen als L1 und L2: Eine gebrauchsbasierte Analyse. In: Kontutyte, Egle/ Zeimantiene, Vaiva [Hrsg.] (2016): Sprache in der Wissenschaft. Duisburger Arbeiten zur Sprache- und Kulturwissenschaft. Bd. 111. Frankfurt a.M. : Peter Lang. S. 175-187.

Mempel, Caterina/ Mehlhorn, Grit: Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis [u.a.] [Hrsg.] (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Wien [u.a.] : Böhlau Verlag. S. 147-165.

Merten, Klaus/ Teipen, Petra (1991): Empirische Kommunikationsforschung. Darstellung, Kritik, Evaluation. München: Ölschläger.

Michalak, Magdalena/ Ulrich, Kirstin (2019): Konzeptionelle Mündlichkeit - Konzeptionelle Schriftlichkeit. In: Sprache im Fach. München; Eichstätt. S. 1-3.

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

Nachweis der Deutschkenntnisse. Universität Wien. Quelle: <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschnachweise/> [letzter Zugriff: 13.12.2020].

Nesi, Hilary/ Gardner, Sheela (2012): Genres across the disciplines. Student writing in higher education. Cambridge : Cambridge Applied Linguistics.

Nonnato, Michael: Typen wissenschaftlicher Arbeiten. In: Hug, Theo/ Niedermair, Klaus [Hrsg.] (2011): Wissenschaftliches Arbeiten. Handreichung. 3., ergänzte und überarbeitete Auflage. Innsbruck : STUDIA Universitätsverlag. Quelle: https://www.uibk.ac.at/medien-kommunikation/studium/wissenschaftliches-arbeiten/biwi_handreichung-wiss-arbeiten_3aufl.pdf [letzter Zugriff: 24.10.2020]. S. 73-84.

Orthner, Hanspeter: Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla/ Gardt, Andreas/ Knappe, Joachim [Hrsg.] (2009): Rhetorik und Stilistik, Band 2. Berlin/New York : de Gruyter. S. 2227-2240.

Pineda, Jesús (2018): Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des Sesaba-Projekts. Bonn : DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst. Quelle: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/veroeffentlichungen_vorstudie_pineda_2018.pdf [letzter Zugriff: 20.09.2020].

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

Porst, Rolf: Fragebogenerstellung. In: Goebel, Hans/ Nelde, Peter H./ Starý, Zdenek/ Wölck, Wolfgang [Hrsg.] (1996): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: De Gruyter. S. 737–744.

Portmann, Paul R.: Textstruktur und Textkompetenz. Der Weg Studierender zum wissenschaftlichen Text. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Bushati, Bora/ Ebner, Christopher/ Niederdorfer, Lisa [Hrsg.] (2018): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster, New York : Waxmann. S.173-192.

Poser, Hans (2001): Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung. Stuttgart : Reclam.

Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Forschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München : Oldenbourg Verlag.

Raab-Steiner, Elisabeth/ Benesch, Michael (2008): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: UTB.

Redder, Angelika/ Heller, Dorothee/ Thielmann, Winfried (2014): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analyse und Transkripte. Heidelberg : Synchron.

Ressourcen. Services zur Qualität von Studien. Universität Wien. CTL – Center for Teaching and Learning. Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/ressourcen/> [letzter Zugriff: 17.08.2020].

Riemer, Claudia: Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis [u.a.] [Hrsg.] (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Wien [u.a.] : Böhlau Verlag. S. 15-31.

Roelcke, Thorsten (2019): Fachsprache. (Verbale und nonverbale) Kommunikation in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen. In: Sprache im Fach. München; Eichstätt. Quelle: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61967/1/Roelcke_Fachsprache.pdf [letzter Zugriff: 14-11-2020]. S. 1-3.

Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Roelcke, Thorsten: Sprachwissenschaft und Wissenschaftssprache. In: Wiegand, Herbert Ernst [Hrsg.] (1999): Sprache und Sprachen in der Wissenschaft. Geschichte und Gegenwart. Berlin, New York : de Gruyter. 595-618.

Rottensteiner, Sylvia: Wissenschaftssprache und kulturelle Determiniertheit. In: Wiater, Werner/ Manschke, Doris [Hrsg.] (2012): Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen. Wiesbaden : Springer VS. S. 217-232.

Sandig, Barbara: Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar [Hrsg.] (1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 25–44.

Schade, Günter/ Drumm, Sandra/ Henning, Ute/ Hufeisen, Britta (2020): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache. 14., neu völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin : Erich Schmidt Verlag.

Schäfer, Susanne/ Heinrich, Dietmar (2010): Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich. München : IUDICIUM Verlag GmbH.

Schallberger, Peter (2005): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Vorlesungsskript Wintersemester 2005/06. Universität Bern: Institut für Soziologie. http://dsowidb.unibe.ch/studium/ws0506/downloads/quali_alles.pdf [letzter Zugriff: 5.11.2009].

Schleppegrell, Mary J. (2010): The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. New York : Routledge.

Schmelter, Lars (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr.

Schmelter, Lars: Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis [u.a.] [Hrsg.] (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Wien [u.a.] : Böhlau Verlag. S. 33-45.

Schramm, Karen: Gestaltung des Designs. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael K./ Schramm, Karen [Hrsg.] (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH. S. 376-381.

Schreibassistenz-Programm. Services zur Qualität von Studien. Universität Wien. CTL – Center for Teaching and Learning. Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/schreibassistenz-programm/> [letzter Zugriff: 17.08.2020].

Schreibdidaktik POP-UP. Services zur Qualität von Studien. Universität Wien. CTL – Center for Teaching and Learning. Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/schreibdidaktik-pop-ups/> [letzter Zugriff: 17.08.2020].

Schwitalla, Johannes (2012): Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Settinieri, Julia: Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis [u.a.] [Hrsg.] (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Wien [u.a.] : Böhlau Verlag. S.57-69.

Sprache & Universität. Universität Wien. Sprachenzentrum. Quelle: <https://sprachenzentrum.univie.ac.at/sprache-und-universitaet/> [letzter Zugriff: 17.08.2020].

Stadler-Elmer, Stefanie: Mündliche Befragung. In: Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Evelin [u.a.] [Hrsg.] (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4. Auflage. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt. S. 177-191.

Steets, Angela: Überlegungen zu einem Curriculum für die Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben. In: Wolff, Armin/ Winters-Ohle, Elmar [Hrsg.] (2001): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 211-228.

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

Steinhoff, Torsten (2007b): Zum "ich"-Gebrauch in Wissenschaftstexten. Zeitschrift für germanistische Linguistik 35/1-2. S. 1-26.

Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.

Studienrecht. Universität Wien. Quelle: <https://satzung.univie.ac.at/studienrecht/> [letzter Zugriff: 05.10.2020].

Thurmair, Maria: Wissenschaftliche Kommunikation aus Sicht des Fachs Deutsch als Fremdsprache: Probleme internationaler Studierender mit der deutschen wissenschaftlichen Kommunikation. In: Thim-Marbey, Christine/ Kattenbeck, Markus [Hrsg.] (2018): Warum wissenschaftliche Kommunikation so gut funktioniert. Voraussetzungen, Methoden, Formate einer jahrtausendealten Kommunikation und die Universität der Zukunft. Tagungsband des XI. Regensburger Symposiums. Universität Regensburg. S. 10:1-10:20.

Tütken, Gisela: „Wissenschaftssprache“ im DaF-Unterricht an der Hochschule aber wie?
In: Wolff, Armin/ Winters-Ohle, Elmar [Hrsg.] (2001): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 342-386.

Weinrich, Harald (2006): Sprache, das heißt Sprachen. 3. ergänzte Auflage. Tübingen : Günter Narr Verlag.

Wetschanow, Karin: Die vorwissenschaftliche Arbeit. Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Bushati, Bora/ Ebner, Christopher/ Niederdorfer, Lisa [Hrsg.] (2018): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster, New York : Waxmann. S. 81-104.

Wiese, Ingrid (1984): Zum Gebrauch wissenschaftlicher Termini in fachexternen Texten. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikation. Jg. 37. S. 447-453.

Wippel, Elisabeth: Überlegungen zur Vermittlung grammatikalischer Strukturen der Wissenschaftssprache Deutsch anhand eines Sprachmoduls für Studierende mit fortgeschrittener Sprachkompetenz mit Fokus auf die Partizipialkonstruktionen. In: Bongo, Giancarmine [u.a.] [Hrsg.] (2018): Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien: Praesens Verlag. S. 63-87.

Wissenschaftliches Schreiben. Services zur Qualität von Studien. Universität Wien. CTL – Center for Teaching and Learning. Quelle: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/> [letzter Zugriff: 17.08.2020].

Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 2(1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969> [letzter Zugriff: 23.4.2020].

Anhang

A. Materialien für die Datenerhebung.....	132
Einverständniserklärung	133
Interviewleitfaden.....	134
B. Materialien für die Datenaufbereitung	135
Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2016).....	136
C. Materialien für die Datenanalyse- und Auswertung.....	137
Transkripte.....	138
Interview Nr. 1	138
Interview Nr. 2	142
Interview Nr. 3	144
Interview Nr. 4	151
Interview Nr. 5	156
Interview Nr. 6	160
Interview Nr. 7	163

A. Materialien für die Datenerhebung

Einverständniserklärung



Institut für Germanistik

A.H.
E-Mail:
Tel.:

Wien, 9. September 2020

Einverständniserklärung

zur Mitwirkung an den Erhebungen im Rahmen
der Masterarbeit von A.H. mit dem Titel

„Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch im DaF-Kontext in ausgewählten
Lehrveranstaltungen an der Universität Wien. Eine qualitative Untersuchung.“

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

Interviewleitfaden

1. Wie würden Sie die Studierenden in Ihrem/Ihren Kurs(en) beschreiben? Handelt es sich bei den internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vorwiegend um reguläre Studierende oder um Erasmus-Studierende?
2. Was verstehen Sie persönlich unter „Wissenschaftssprache“?
3. Was können sowohl Studierende mit Deutsch als Erstsprache als auch internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Bezug auf die Verwendung der deutschen Wissenschaftssprache gut und womit haben sie vielleicht Schwierigkeiten? Ist hier ein Unterschied zwischen den Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und den internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erkennbar?
4. In Bezug auf mögliche Schwierigkeiten – womit haben internationale Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mehr Schwierigkeiten: mit dem mündlichen oder dem schriftlichen Wissenschaftssprachgebrauch?
5. Sind Ihnen schon einmal Lösungsstrategien von Seiten der Studierenden aufgefallen, mit deren Hilfe die Probleme mit der deutschen Wissenschaftssprache umgangen werden sollen? Wenn ja, können Sie welche nennen?
6. Wie gehen Sie mit potentiellen Schwierigkeiten internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Bezug auf den adäquaten Gebrauch der deutschen Wissenschaftssprache um?
7. Welche Rolle sehen Sie als Lehrende/r bei Vermittlung der Wissenschaftssprache? Ist es Teil Ihrer Lehrveranstaltung oder sollte die Wissenschaftssprache in externen Veranstaltungen vermittelt werden (z.B. Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten etc.)?

B. Materialien für die Datenaufbereitung

Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2016)

1. „Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmungde bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha, etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z. B. „B4:“, gekennzeichnet.
10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z. B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert“ (Kuckartz 2016: 167-168).

C. Materialien für die Datenanalyse- und Auswertung

Transkripte

Interview Nr. 1

Dauer: 20:24 Minuten

Ort: Online

Pos.1 I: Wie würden Sie Ihre Studierenden Ihren Lehrveranstaltungen beschreiben? Sind die internationalen Studierenden eher reguläre Studenten, oder sind das Erasmus-Studenten?

Pos.2 T1: Also ich kriege das nicht immer mit muss ich sagen. Ich kann das eigentlich schwer (..) , weil ich ja mit dem administrativen Prozess nichts zu tun habe, wenn ich was mitkriege, dann natürlich, wenn sie Noten brauchen, das heißt wenn sie mir erzählen, warum sie hier sind und was sie tun. Ich würd sagen, aber von denen ich es weiß, sind weniger Erasmus-Studenten als regulär.

Pos.3 I: Und im Durchschnitt – sind das eher halb –halb von deutschsprachigen und internationalen Studierenden oder ...?

Pos.4 T1: Gute Frage. Ich würde sagen mittlerweile um die 50%. In den letzten Jahren ist mir auch aufgefallen, dass es schon sehr zugenommen hat an internationalen Studierenden. Also es hat sich verändert auf jeden Fall. Die Prozentzahl wird höher, also so zumindest in meinen Kursen. Ich kenne die Statistiken an der Uni ja nicht.

Pos.4 I: Und was verstehen Sie unter Wissenschaftssprache oder wie ist Ihr [persönliches] Verständnis von Wissenschaftssprache?

Pos.5 T1: Wissenschaftssprache also wissenschaftliches Arbeiten finde ich, hat natürlich eine bestimmte Grundlage und bestimmte Regeln und das ist eben ein Mindestanspruch, den wir stellen und das heißt natürlich, das allerwichtigste für mich ist, dass sie ordentlich zitieren können, dass sie Quellen belegen können, weil das teilweise schon im Argen liegt, muss ich sagen und dafür auch bei jeden meiner Seminare reiche ich natürlich dazu dieses wissenschaftliche Arbeiten, sowohl in Deutsch als auch in englischer Variante oder Version so, dass niemand wirklich die Sprache verwenden kann um sich herauszureden sondern ein Dokument in der Hand hat, wo wirklich dokumentiert ist, wie man wissenschaftlich arbeitet. Dann ist natürlich Recherche, dann gehört natürlich dazu auch in einem gewissen Ausmaß verschiedene Quellen und Literatur heranzuziehen und auf der anderen Seite muss ich auch sagen, ich versuche es immer ein bisschen auszugleichen. Mir persönlich ist ja wichtig, dass sie ihre eigenen Gedanken in diese Seminararbeiten stecken, weil es hilft ja gar nicht, wenn sie nur streng nach einer bestimmten Art und Weise des Schreibens vorgehen aber man hat das Gefühl, man weiß gar nicht, ob sie selber das verstanden haben oder mitdenken. Darum ist mir das sehr wichtig, dass es sozusagen zwischen Eigeninterpretation und gutem wissenschaftlichen Arbeiten einen Ausgleich gibt.

Pos.6 I: Und welchen Stellenwert nimmt für Sie der wissenschaftliche Ausdruck in den Lehrveranstaltungen ein? Ist es eher wichtig, dass die Studierenden den Inhalt richtig rüberbringen oder ist es auch sehr wichtig oder nur wichtig, dass sie es auch wissenschaftlich adäquat vermitteln?

Pos.7 T1: Also für mich ist es ja so, am wichtigsten ist es mir, dass sie es verstanden haben, würde ich schon sagen, dass sie es verstehen und dass sie eben selber in der Lage sind, es durchzudenken und mitzudenken und dann kommt natürlich direkt an zweiter Stelle würde ich sagen, dieses wissenschaftliche Schreiben. Aber ich sehe es schon auch als meine Aufgabe, finde es aber auch sehr gut. Ich habe zum Beispiel im letzten Semester mitgemacht bei diesem Schreibassistenzenprogramm, also wo extra jemand kommt und ihnen diese Art des Ausarbeitens auch im Sinne von erstmal eine These zu entwerfen, die dann nochmal abzugeben also über diesen Prozess immer wieder drüber zugehen, über das eigene Arbeiten ihnen beigebracht haben und das finde ich fast besser, also wenn man das auch ein bisschen auslagern kann und sie lernen das an einer anderen Stelle an der Uni und es gibt eigene Kurse dafür, weil man selber natürlich schon damit sehr viel zu tun hat, dass sie den Inhalt verstehen. Also würde ich sagen, es ist wichtig aber das wichtigste ist mir tatsächlich, das eigene Verstehen.

Pos.8 I: Und wenn Sie jetzt an Ihre Studierenden denken – egal ob sie die internationalen Studierenden sind oder die deutschen Muttersprachler – was können die besonders gut bei der Wissenschaftssprache, also wenn sie die Wissenschaftssprache verwenden? Wo haben sie eher keine Probleme? Gibt es Sachen, die von Anfang an recht gut funktionieren?

Pos.9 T1: Nein

Pos.10 I: Nein? Ok. Und wo haben dann die Studierenden vor allem Schwierigkeiten? Was sind so die schwierigsten Aufgaben?

Pos.11 T1: Schwierig scheint zu sein, was mich auch verwundert, weil es, würde man mal meinen, leicht ist, ist das Zitieren. Das richtige Zitieren, weil es wirklich manche gibt, die einfach frei etwas abschreiben ohne Zitat oder Zitate setzen, komplett ohne Quelle also ohne Literaturangaben. Das ist das. Und das nächste würde ich sagen, ich glaube, das nächste hat schon damit zu tun, damit dass sie sich selber keine Gedanken dazu gemacht haben und selbst nicht verstanden haben. Das heißt, sie produzieren zwar in einer Sprache, die sie auch gelesen haben, also in einer wissenschaftlich adäquaten Sprache, aber man merkt eben, dass es abgeschrieben ist. Das ist auch noch ein Problem. Ich meine es gibt dann eh diese Plagiatsprüfungen, aber da zum Beispiel habe ich auch das Problem, dass gerade bei den internationalen Studierenden mir oft vorkommt, sie haben etwas aus einer andere Sprache, kopieren etwas und lassen es durch den Übersetzer laufen und das macht dann überhaupt keinen Sinn mehr teilweise und das ist dann etwas, das können wir nicht mehr gut nachvollziehen. Ich kann das auch nicht belegen, ich kann dann nur ein Gefühl dafür haben und weiß, das ist nicht selbst geschrieben und formuliert.

Pos.12 I: Man erkennt *Google-Translator* Texte normalerweise

Pos.13 T1: Ja erkennt man, obwohl die ja immer besser werden, aber man erkennt es doch noch.

Pos.14 I: Aber würden Sie sagen, dass die internationalen Studierenden andere Dinge schwierig finden als die deutschen Muttersprachler oder haben sie die gleichen (..) - also Probleme in den gleichen Bereichen?

Pos.15 T1: Jetzt müsste man einmal internationale Studierende differenzieren

Pos.16 I: Nicht deutschsprachige internationale Studierende

Pos.17 T1: Ja eh aber ich sage es jetzt einmal so, ich muss schon sagen, wenn jetzt auch die Unterschiede von den Ländern woher sie kommen und solche die zum Beispiel sozialisiert sind in Englisch wie in den Skandinavischen Ländern, also die eher aus dem Norden kommen, die haben dann auch mit der Wissenschaftssprache überhaupt kein Problem. Das hat natürlich, das hat wirklich Qualität. Bei anderen ist es schwieriger, da kommt mir schon vor, dass sozusagen der Prozentsatz von jenen, die wissenschaftliches Arbeiten nicht können, im Vergleich zu den Deutsch muttersprachlichen Sozialisierten ist höher. Also die haben mehr Probleme, nämlich auch nicht nur mit der Sprache, sondern eben mit dem wissenschaftlichen Ausdruck. Also das ist zumindest in meinen Seminaren auf jeden Fall der Fall.

Pos.18 I: Und wo würden Sie sagen, haben die Studierenden mehr Schwierigkeiten? Wenn sie die Wissenschaftssprache schriftlich anwenden müssen oder mündlich?

Pos.19 T1: Schriftlich.

Pos.20 I: Schriftlich. Und sind das die gleichen Probleme wie im Mündlichen, oder ist das auch wieder unterschiedlich?

Pos.21 T1: Das ist anders natürlich, weil mündlich, sag ich jetzt einmal, spricht man jetzt nicht so wissenschaftlich wie man schreibt. Das ist ja auch eine ganz andere Art des Formulierens und des Ausdrucks, und zitieren muss man auch nicht wirklich, wenn man spricht. Das ist ja natürlich ganz was anderes. Also auffallen tut es dann vor allem schriftlich. Natürlich ist es dann auch so, dass diejenigen, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, dann gehemmter sind in der Konversation und sich natürlich weniger melden und etwas sagen. Darum ist es jetzt auch schwer, darum kann ich jetzt nicht so gut abschätzen.

Pos.22 I: Und weil Sie schon *Google Translator* und Übersetzungsmaschinen angesprochen haben, gibt es bestimmte Lösungsstrategien, also falls man das Lösungsstrategie nennen kann, die die Studierenden anwenden, um ihre Schwierigkeiten zu umgehen. Gibt es da Sachen, die Ihnen besonders auffallen?

Pos.23 T1: Lösungsstrategien wofür dann? Wenn ich es merke oder

Pos.24 I: Nein, wenn die Studierenden Probleme haben mit der Wissenschaftssprache zum Beispiel mit dem Ausdruck, dass sie dann versuchen, irgendwie diese Probleme zu umgehen.

Pos.25 T1: Ja, dann genau indem sie es eben kopieren. Mir kommt schon vor, dass gerade weil sie Schwierigkeiten haben, und das kann ich natürlich dann schwer abschätzen, haben sie eher Schwierigkeiten mit dem Stoff und dem Inhalt und kommen deshalb nicht mit, oder sie haben eben hauptsächlich Probleme mit dem Ausdruck und verwenden deswegen eben diese kopierten Passagen oder Übersetzungsprogramme, weil ich mein und dann ist natürlich meine erste Reaktion (..) Ich biete auch an, auf Englisch alles natürlich schreiben zu können. Also ich sage immer, die Sprache die ihnen lieber ist und in der sie sich besser ausdrücken können, aber außer wahrscheinlich ihre Muttersprache wenn ich sie nicht verstehe. Aber das wäre halt mein Angebot, aber ich muss schon sagen, ich hab fast eher das Gefühl, dass es doch damit zusammenhängt, dass man sich den Aufwand nicht antun will, sich mit dem Inhalt richtig auseinanderzusetzen. Was ich auch dann immer noch anbiete, ist, sie müssen auch gar nicht komplex und kompliziert schreiben und das Schwierigste an der Theorie verstanden haben, sondern das Einfachste. Also mir reicht es völlig aus, wenn es nur das ist, was sie wirklich mitbekommen haben, wenn sie darüber reflektieren. Also ich versuche das dann immer niederschwelliger zu machen, aber das ist dann ein grundsätzliches Problem, habe ich oft dann das Gefühl und das hat schon auch was damit zu tun, wie viel Arbeit ich investiere in so einen Kurs.

Pos.26 I: Und wie gehen Sie dann auf die Problematik ein, wenn Sie merken, dass Ihre Studierenden vielleicht Schwierigkeiten haben mit der Wissenschaftssprache?

Pos.27 T1: Eben wie gesagt, dann biete ich an, dass ich jetzt sage, es muss nicht so einen hohen wissenschaftlichen Standard haben, sondern lieber einfach reflektieren und wiedergeben. Was habe ich mitgenommen? Was habe ich verstanden? Und natürlich, mit diesen Mindestauflagen was ich habe; die Quelle angeben und so weiter. Dazu sagen ich ihnen immer noch diese Anleitungen, die es gibt, von mir, aber, dass es einfach nicht hoch komplex sein muss, wie bei einer Dissertation oder einer Magisterarbeit entsprechen muss. Aber ich möchte halt sehen, dass sie sich selbst Gedanken gemacht haben und dass es eigens selbst von ihnen aus formuliert wurde, weil wie gesagt, manchmal kommen da Dinge raus, das ist unlesbar. Dann weiß man schon, es ist gestückelt, es ist kopiert. Ich muss auch sagen, das fängt auch bei so Dingen an, wie sie tun sich dann die Arbeit gar nicht mehr an, die Schriften anzupassen, sprich beim Reinkopieren sieht man, dass es unterschiedliche Quellen sind, weil auch die Schrift nicht zusammenpasst.

Pos.28 I: Und wie würden Sie sagen, welche Rolle sehen Sie als Lehrende bei der Vermittlung der Wissenschaftssprache. Finden Sie auch, dass das in Ihren Aufgabenbereich fällt, oder ist das eher die Aufgabe von Einführung in wissenschaftliches Arbeiten, diese Vorlesungen und Übungen die es da immer gibt?

Pos.29 T1: Also ich finde beides. Mir ist schon klar, dass es auch meine Aufgabe ist, also auch einen gewissen Standard zu fordern und zu halten, aber die Hauptaufgabe sehe ich, wie Sie eben auch sagen in den spezifischen Kursen, das wäre halt zumindest für uns Lehrende, das sage ich mal, so sehr angenehm, wenn man das wirklich woanders üben könnte, damit wir uns nicht mehr damit auseinandersetzen müssen, weil es natürlich sehr viel Arbeit ist. Und dazu muss ich ja auch sagen, es gibt diese Regelung, dass man ja zum Beispiel Deutsch nicht beurteilt in den Seminararbeiten, sondern nach dem Inhalt geht. Also gerade für jene, die nicht Muttersprache Deutsch sind. Das finde ich eben auch sehr gut, weil es primär um das Verstehen und den Inhalt gehen soll. Das heißt, ich dürfte das gar nicht beurteilen und ich mach es auch nicht. Das Einzige, was ich eben schon mache, ist, wenn es ganz eindeutige Regeln gibt, die ich ausgegeben habe und das auch quasi gelehrt habe und es wird dann auch noch nicht eingehalten, ja natürlich, dann schon, aber sprachlich her nicht. Also das fließt nicht in die Note mit ein. Und natürlich wäre es angenehmer, besser wäre es für die Uni strukturell, wenn das stärker forciert werden würde außerhalb der inhaltlichen Seminare.

- Pos.30 I:** Und das wäre auch schon meine letzte Frage gewesen, die Universität Wien bietet ja ein paar solcher Sachen an, wie die Schreibassistenten, es gibt das Schreibmentoring, es gab einmal vor ein paar Jahren ein EC für Internationale Studierende und die Wissenschaftssprache schriftlich und mündlich zu erlernen, ich glaube für die Politikwissenschaft gibt es von dem CTL auch einen eigenen Sprachkurs, wurde mir gesagt. Ist das ausreichend oder sollte die Uni mehr machen? Ich habe auch gehört, dass die Studierenden von sich selbst aus nichts annehmen.
- Pos.31 T1:** Also mein Gefühl wäre auch, ich habe jetzt null Daten und Statistiken und so weiter, also ich hab da keine Ahnung, ich kann's nur sagen von meinem Seminar vom Gefühl her habe ich auch das Gefühl, es wird nicht angenommen und ich glaub eher, wie wir es schon vorher geredet haben, es hat zu tun mit einer gewissen Arbeitshaltung. Also es sind schon, und das häuft sich bei internationalen Studierenden meines Erachtens, außer sie sind Erasmus, ich habe immer das Gefühl, die Erasmus-Studierenden sind da anders, die investieren alles was sie gerade haben in dieses Semester oder dieses Jahr, aber die anderen, da fehlt es oft an der Arbeitshaltung. Also das muss ich schon sagen, glaube ich, und die wollen eben mit dem Minimum das machbar ist durchkommen und darum nehme ich an, werden solche Angebote dann auch nicht angenommen, weil das einfach nicht investiert wird – die Zeit. Habe ich auch das Gefühl, ja. Selbst wenn ich dann etwas anbiete eben und kommuniziere, oft lieber nicht abschließen als eben noch die Restarbeit zu investieren.
- Pos.32 I:** Aber würden Sie sagen, die Universität Wien bietet eigentlich genug an, wenn die Studierenden es annehmen würden?
- Pos.33 T1:** Ja, das glaube ich auch. Was vielleicht noch wichtig ist, was mir schon wichtig zu sagen ist, ist dieser Trend. Also ich habe das Gefühl, dass durch, dass sehr wohl durch die Internationalisierung, dass es schlechter wird, aber nicht nur (...) es gibt natürlich auch bei Deutsch als Muttersprache, mit muttersprachlich Deutschen finde ich auch den Trend, dass es tendenziell schwieriger wird eben diese wissenschaftlichen Arbeiten zu produzieren, das meines Erachtens nach schon an der Schule liegt, also am Schulsystem, also an der Bildung in der Schule liegen muss. Weil ich es mir eigentlich nicht so, wie ich es noch gekannt habe mir erwarten würde, dass man das schon kann, wenn man mit dem Studieren beginnt und das ist definitiv nicht mehr der Fall, habe ich das Gefühl.
- Pos.34 I:** Wobei jetzt sogar die VWAs geschrieben werden. Da sollte das ja geübt werden.
- Pos.35 T1:** Genau. Ich habe auch schon welche betreut und gesehen (.) die, die ich gesehen habe, waren eigentlich gut, aber ich kann es mir nur aus dem Bildungssystem erklären, dass es in Summe schlechter wird. Ich persönlich glaube, dass so diese Redlichkeit beim Schreiben, dass man das Gefühl hat, es muss korrekt sein, also auch diese Achtsamkeiten den Texten zugehend oder das auch als etwas zu sehen, das was Großes, bedeutendes und wertvolles ist und ich muss da Arbeit investieren, ich glaube, das ändert sich sehr wohl auch mit den *social media* Geschichten und in der Kürze der Sprache, die hier angewandt wird, wo ja auch furchtbare Rechtschreibfehler gemacht werden. Das wäre auch für eine Arbeit interessant herauszufinden, ob die Wissenschaftssprache sich alleine dadurch verschlechtert, dass durch *social media* hier nur noch verkürzt geschrieben wird und nicht mehr auf Korrektheit geachtet wird, könnte ich mir vorstellen, dass es auch damit zusammenhängt.
- Pos.36 I:** Eine Frage ist mir jetzt noch eingefallen, weil die Studierenden ja auch auf Englisch schreiben dürfen. Ist es dann eigentlich egal, ob sie die deutsche Wissenschaftssprache lernen solange sie sich wissenschaftlich auf Englisch ausdrücken oder sollten sie trotzdem im Rahmen ihres Bachelor-Studiums trotzdem irgendwie zumindest einen wissenschaftlich deutschen Text produzieren? Weil ich habe jetzt schon öfter gehört, dass auf der Politikwissenschaft oder überhaupt auf der Uni, wenn es nicht gerade die Geisteswissenschaften sind, dass es normal ist, dass man auf Englisch schreiben kann, da denke ich mir, da könnte man im Prinzip das ganze deutsche Wissenschaftliche umgehen als Student.
- Pos.37 T1:** Ich würde das auch in Ordnung finden. Also ich finde gerade für solche Wissenschaften wie die Politikwissenschaft. Wahrscheinlich ist es für die Philosophie nochmal etwas anderes, also da gibt es ja auch Universitäten in Amerika, die akzeptieren nur Leute die auch Deutsch lesen können,

weil es einfach die Deutschen Philosophen gibt, aber ich würde sagen, insgesamt als internationale Verkehrssprache und auch Wissenschaftssprache, reicht meist Englisch völlig aus. Also da würde ich nicht verlangen, dass man auch noch wissenschaftlich auf Deutsch produzieren muss. Ich finde international sollten wir schon aufgestellt sein und gerade die Politikwissenschaft versucht das tatsächlich, also ich habe auch schon ein paar Seminare auf Englisch angeboten und nein, da würde ich keinen Unterschied machen, solange man wissenschaftlich schreiben kann, dann ist das egal ob auf Englisch oder auf Deutsch.

Interview Nr. 2

Dauer: 10:10 Minuten

Ort: Online

- Pos.1 **I: Meine erste Frage wäre gleich: wie ist das Verhältnis in Ihren Kursen von den Studierenden her? Sind das vor allem deutschsprachige Muttersprachler oder sind bei den internationalen Studierenden die nicht Deutsch als Erstsprache haben eher Erasmus – haben Sie überhaupt Erasmus-Studenten in Ihrem Kurs oder sind das ...**
- Pos.2 T2: Ganz selten
- Pos.3 **I: Eher reguläre Studierende?**
- Pos.4 T2: Die meisten, die allermeisten sind reguläre Studierende. Alle paar Semester ist mal ein Erasmus-Studierender dabei. Im Lehramt ist es nicht unbedingt so üblich auf Erasmus zu gehen.
- Pos.5 **I: Und sind das mehr Muttersprachler also Österreicher oder (..)**
- Pos.6 T2: Ich würde sagen, es sind mehr Leute mit Erstsprache Deutsch, aber mal so eine Schätzung ich würde sagen etwa 20% haben nicht die Erstsprache Deutsch.
- Pos.7 **I: Und welche Erstsprachen haben sie [die Studierenden]? Wissen Sie das?**
- Pos.8 T2: Die meisten haben Türkisch als Erstsprache. Es gibt ein paar mit Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Einzelfällen mit anderen Erstsprachen. Ich hatte Leute aus Vietnam, aus Thailand aber üblicherweise sind es Leute mit Türkisch als Erstsprache oder mit BKS.
- Pos. 9 I: Aber spannend. Vietnam.
- Pos.10 T2: Ja wir hatten auch Leute aus dem Vietnam.
- Pos.11 **I: Und was verstehen Sie persönlich unter Wissenschaftssprache? Wie würden Sie die definieren?**
- Pos.12 T2: Das ist keine leichte Frage. Ich würde sagen, es gibt verschiedene Ansätze, wie man das definieren kann. Zum einen kann man natürlich sagen ok das ist für jede Wissenschaft eigens definiert und in meiner Wissenschaft, das wäre die Fachdidaktik der Mathematik und auch in vielen anderen Wissenschaften wäre das die Sprache Englisch. Das wäre eine mögliche Definition, dass ich sagen Wissenschaftssprache. Man kann natürlich auch sagen, ok Wissenschaftssprache ist die Sprache die gewisse Begriffe verwendet, die nur in dieser Wissenschaft vorkommen und die gibt es in allen Sprachen sozusagen, also das kann ich im Deutschen, wenn ich über Fachdidaktik rede, gibt es gewisse Begriffe, die Wissenschaftssprache sind für Fachdidaktik und in Englisch natürlich das Gleiche und mit allen anderen Sprachen die ich kenne auch. Also das wären meine beiden Antworten sozusagen. Ja zum einen die Sprache die in dieser Wissenschaft vorherrschend ist und zum andern in jeder Sprache die Begriffe die in dieser Wissenschaft vorkommen.
- Pos.13 **I: Und welchen Stellenwert nimmt die adäquate Verwendung von Wissenschaftssprache in Ihren Lehrveranstaltungen ein? Ist das sehr wichtig oder ist das eher wichtig, dass der Inhalt richtig verstanden und wiedergegeben wird?**
- Pos.14 T2: Nachdem ich im Lehramtstudium tätig bin, in der Fachdidaktik, ist mir das sehr wichtig, dass die Wissenschaftssprache einen hohen Stellenwert einnimmt, weil es mir eben wichtig ist, dass die Studierenden später in dem Beruf als Lehrerinnen und Lehrer auch in der Lage sind die fachlich

richtigen Ausdrücke zu verwenden, wenn sie Dinge erklären. Deswegen nimmt das auch in meinen Lehrveranstaltungen einen wichtigen Stellenwert ein und ich weise auch immer wieder darauf hin.

- Pos.15 **I: Und was können die Studierenden, egal ob sie jetzt als Erstsprache Deutsch haben oder nicht, bei der Verwendung von der Wissenschaftssprache besonders gut? Also womit haben sie am wenigsten Probleme- falls sie Probleme haben?**
- Pos.16 T2: Ich würde sagen, am wenigsten Probleme haben sie mit den Dingen, die sie selber schon in ihrem eigenen Unterricht schon erfahren haben. Schwierig sind Begriffe, die sie dort nicht erfahren haben oder Begriffe, die nur in der Fachdidaktik als Wissenschaft verwendet werden aber nicht sozusagen im eigentlichen Unterricht, weil sie die noch nie vorher gehört haben.
- Pos.17 **I: Und gibt es Unterschiede zwischen den nicht deutsch-erstsprachigen Studierenden und den Erstsprachlern in der Art von den Problemen, oder sind die gleich oder haben die internationalen Studierenden andere oder mehr Probleme?**
- Pos.18 T2: Was jetzt, sagen wir mal, die Wissenschaftssprache betrifft, da würde ich nicht sagen, dass die mehr Probleme haben oder weniger. Also das sehe ich eigentlich gleich. Die kommen mit ihrem jeweiligen Erfahrungsschatz und der hängt mehr vom persönlichen Hintergrund ab, als jetzt vom Migrations- oder Sprachhintergrund.
- Pos.19 **I: Wenn die Studierenden Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache haben, ist das eher im schriftlichen Bereich oder im mündlichen Bereich oder ist das gleich?**
- Pos.20 T2: Das ist eher im mündlichen Bereich würde ich sagen, im schriftlichen Bereich tun sich die Leute ein bisschen leichter, weil sie ja nachschlagen können oder jemanden fragen können. Im mündlichen Bereich ist es mehr spontan – da fallen die Unterschiede vielleicht mehr auf, oder die Schwierigkeiten mehr auf.
- Pos.21 **I: Aber sind es die gleichen Schwierigkeiten einfach verstärkt im mündlichen Bereich oder sind die Probleme selbst auch unterschiedlich?**
- Pos.22 T2: Ich würde sage, dass es die gleichen Probleme sind aber sie treten verstärkt auf, wenn man mündlich kommuniziert als im schriftlichen Bereich.
- Pos.23 **I: Und verwenden die Studierenden sozusagen Lösungsstrategien um diese Schwierigkeiten zu umgehen? Ist Ihnen da schon einmal etwas aufgefallen?**
- Pos.24 T2: Da ist mir schon aufgefallen, wie gesagt im mündlichen Bereich. Im schriftlichen tut man sich leichter. Die häufigste verwendete Strategie ist die, die man auch sagen wir einmal im Alltag verwendet, wenn man nicht weiß. Man versucht etwas zu umschreiben oder zu beschreiben. Das ist eine Strategie, die auch im Wissenschaftsbereich verwendet wird. Was weniger verwendet wird, ist sagen wir mal gleichsprachige Kolleginnen und Kollegen zu fragen, ja wie heißt denn das oder wie könnte ich das denn sagen – kommt gelegentlich vor aber normalerweise ist sozusagen das Umschreiben die Standardstrategie, die verwendet wird.
- Pos.25 **I: Und wie gehen Sie in Ihrer Lehrveranstaltung damit um, wenn Sie Studierende haben, die offensichtlich Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache haben?**
- Pos.26 T2: Ich versuche sozusagen zwei Strategien zu fahren: zum einen bemühe ich mich in der Lehrveranstaltung um die exakte Sprache sozusagen die exakte Wissenschaftssprache, damit die Leute diese Sprache eben auch erfahren und diese Sprache auch lernen können. Das ist auch ein Teil der Aufgabe dieser Lehrveranstaltung. Zum andern bemühe ich mich, sagen wir mal, eine ähnliche Strategie zu fahren wie die Studierenden selber – wenn ich sehe, dass die Studierenden diesen Begriff nicht verstehen, dann hat es keinen Sinn, wenn ich sage, ja das ist aber der richtige Begriff oder ich wiederhole ihn noch mal, dann wissen sie genauso viel wie vorher. Dann versuche ich es eben in Alltagssprache zu beschreiben, wenn ich sehe, dass es sprachliche Schwierigkeiten gibt, dann mache ich das auch in einfacherer Sprache – so ist das auch keine Schwierigkeit. Also das ist, was ich üblicherweise mache. Ich sage, das wäre der richtige Begriff aber ich versuche eben auch diesen Begriff so zu umschreiben, dass die Studierenden verstehen, was ich meine.

- Pos.27 **I: Und wie sehen Sie Ihre Rolle als Lehrender prinzipiell bei der Vermittlung von Wissenschaftssprache? Glauben Sie, dass alle Lehrenden in ihrer Lehrveranstaltung neben dem Inhalt der Lehrveranstaltung auch das wissenschaftliche Arbeiten lehren sollten oder ist das die Aufgabe von diesen Einführungsveranstaltungen?**
- Pos.28 T2: Ich finde, das ist ein integrativer Bestandteil jeder Lehrveranstaltung. Also das kann man nicht auf die Einführung abschieben. Das muss jede Person machen, die unterrichtet.
- Pos.29 **I: Auf der Universität Wien gibt es ja schon sehr viele Angebote, es gibt die Schreibassistenten, es gibt das Schreibmentoring, das CTL hat diese Veranstaltung angeboten – wird von der Universität genug angeboten um die Studierenden zu unterstützen bei ihrem wissenschaftlichen Schreibprozess, bei dem Erwerben – nicht nur schreiben aber auch prinzipiell beim wissenschaftssprachlichen Erwerb? Oder könnte noch mehr gemacht werden?**
- Pos.30 T2: Ich glaube, dass sagen wir einmal im schriftlichen Bereich, also gerade das was Sie angesprochen haben, wird meiner Meinung nach genug angeboten. Wie stark dieses Angebot angenommen wird von Seiten der Studierenden, ist eine andere Frage – das erfahre ich nicht, dass das besonders stark angenommen wird. Was jetzt das wissenschaftliche Arbeiten an sich oder auch die wissenschaftliche Kommunikation betrifft, da könnte man durchaus noch nachbessern, würde ich sagen, von Seiten der Universität. Ich habe gerade selber gesagt, mir ist es wichtig, es ist ein integrativer Bestandteil der Lehre. Das sehen aber nicht alle so und deswegen glaube ich, wäre es vielleicht nicht schlecht, hier ein bisschen noch was anzubieten von Seiten der Universität, wo es zum Beispiel um wissenschaftliche Kommunikation im mündlichen Bereich geht, oder um das Präsentieren wissenschaftlicher Arbeiten zum Beispiel geht.

Interview Nr. 3

Dauer: 45:44 Minuten

Ort: Kaffeehaus

- Pos.1 **I: Meine erste Frage wäre bezüglich ihrer Studierenden in Ihren Kursen – sind das vor allem deutschsprachige Studierende oder internationale Studierende die Deutsch nicht als Erstsprache haben oder sind das eher (..)**
- Pos.2 T3: Auf der Politikwissenschaft ist es so, dass in den letzten fünf, sechs Jahren sicher ein Drittel auf jeden Fall nicht deutschsprachige Menschen sind, nicht deutsche Muttersprachler sind. Wobei ich nicht weiß, welche davon Erasmus-Studenten sind. Das weiß ich nicht, das habe ich noch nie gefragt, aber es ist sicher ein gutes Drittel wenn nicht mehr, die nicht hier die deutsche Muttersprache pflegen.
- Pos.3 **I: Und wie würden Sie Wissenschaftssprache definieren?**
- Pos.4 T3: Diese Sprache ist oft ein Jargon. Da bin ich sehr kritisch. Mündlich wie schriftlich, das Zweitere noch viel mehr. Ich behaupte, dass in der Wissenschaftssprache vor allem in den Sozialwissenschaften, oft einmal ein Mittel ist zur Exklusion. Das heißt, das ist so, das habe ich schon gehört im Studium, was tausend Jahre zurückliegt, in den 70er Jahren, wo's darum geht mit den nötigen Begriffen und dem nötigen Jargon, wie ich jetzt sagen würde, Expertise vorzutäuschen. (Auslassung – nicht wichtig für die Arbeit) Ich behaupte, bei Naturwissenschaften weiß ich es nicht, aber da wird es wohl ähnlich sein, aber nachdem wir mehr von Sprache leben als die habe ich das Gefühl, dass da sehr viel mit der sogenannten Wissenschaftssprache verhüllt wird, was nicht an Erkenntnis dahinstreckt. Das ist meine eigene Mutmaßung, nach langen Jahren der Praxis in dem Feld theoretisch wie praktisch, theoretisch wie forschend, schreibend wie sprechend. Das heißt, ich bin da eher skeptisch, was das angeht und ich halte es wenn für eine, im hohen Maße, Exklusionsstruktur. Würde ich sagen. Oft einmal. Was nicht heißen soll, dass man nicht bestimmte Gegenstände und bestimmte Begrifflichkeit braucht – das ist schon klar. Man kann nicht irgendwie im selben Jargon, in derselben Sprache – das ist sehr schwer, da muss man schon sehr gut sein, das (unv.) Gesetzt erklären, das ist schon schwierig. Wenn man wirklich sehr sehr gut ist, kann man das vielleicht (unv.). Das heißt, es ist eine (...) ich glaube, es ist eine sehr

schwierige Haltung, die man entwickeln muss, zwischen den behandelten Begrifflichkeiten die verbindlich sind, die was aussagen, die was bedeuteten, die den Diskurs auch bestimmen sollten und den damit verbundenen Gebrauch diese Begrifflichkeiten als Mittel des Ausschließens. Das halte ich für einen wichtigen Punkt. Also ich glaube, dass es sehr viel entlang von Wissenschaftssprache unter Anführungszeichen Differenz hergestellt wird, die sich nicht immer zurückführen lässt auf wesentlich bessere Ansichten in dem Gegenstand; meine Mutmaßung. Wobei ich darauf bestehe, dass wenn man sich einem Gegenstand nähert, Begriffe braucht. Aber wie gesagt, es ist die Balance, die man zum Finden hat – mündlich wie schriftlich. Wobei noch ein Nebensatz, den ich immer gerne loslassen mag, das mir ganz wichtig ist. Es passt nur unmittelbar in Ihre Arbeit rein, aber ich glaube ich nicht ganz unwichtig. Ich halte das für ein Problem der Sozialwissenschaften, zumal in der Politikwissenschaft, die Kunst des Schreibens missachtet wird. Das heißt, oft einmal habe ich das Gefühl, dass die Kolleginnen und Kollegen einen Text im Kopf haben, den hinschreiben, nicht wissend, dass das Schreiben an sich der Prozess der Vermittlung und das Vergegenständlichmachung, also der Verbindlichmachung ist. Das heißt, schreiben heißt auch Denken greifbar machen. Nur hinschreiben, wie es viele machen, in einem Jargon - das ist nicht nur entsetzlich langweilig zum Lesen, sondern der Wissensgewinn ist nur sehr bedingt. Aber das ist nur ein Nebenthema, das schriftliche, aber das hängt damit zusammen. Also ich glaube, Wissenschaftssprache ist wichtig und gut wenn sie sich selbst immer reflektiert als solche und mitdenkt, wenn sie gebraucht wird, dass sie so schnell, und das gilt jetzt nicht nur für Kolleginnen und Kollegen die nicht muttersprachlich Deutsch sind, das gilt für andere gleichermaßen, es geht sehr schnell, dass es zu einem Moment des Ausschließens kommen kann und das ist irgendwie schlecht.

- Pos.5 **I: Ja, ich finde das recht lustig. Ich habe viel über Wissenschaftssprache gelesen und es steht immer, die Wissenschaftssprache hat das Ziel Laien und Wissenschaftler zu verbinden, damit man sozusagen auch Laien ansprechen kann und ich hatte das halt auch, als ich mit der Uni angefangen habe, habe ich keinen Text verstanden.**
- Pos.6 T3: Ja das ist eben ein daraufhin arbeiten und das wäre auch der Sinn, die Aufgabe eines Lehrenden denke ich mal. Ich probiere das – ich habe immer in meiner Lehre (unv.) so zu machen, (unv.) es lustig zu machen, Geschichten zu erzählen. Ich probiere es halt. Oft scheitere ich daran, der Gebrauch von Begriffen, wie der verstanden wird. Das heißt, sozusagen es ist mehr als Werkzeuge und die haben in den unterschiedlichen Kontexten eine unterschiedliche Bedeutung, Zusammenhänge, wirken anders, weisen woanders hin, weise woanders her. Es sind immer noch Mitbegriffe dabei. Ich glaube, das kann man sprechend schon vermitteln mit der nötigen Distanz zu der Begrifflichkeit selber und sie auch ernstnehmen zugleich. Das wäre so der wichtige Punkt dabei.
- Pos.7 **I: Und wenn wir jetzt an das Arbeiten der Studierenden mit der Wissenschaftssprache denken, egal ob es jetzt Muttersprachler sind oder nicht, was können sie besonders gut, also was ist eher wo sie weniger Probleme haben?**
- Pos.8 T3: Das ist sehr unterschiedlich. Das ist sehr sehr unterschiedlich. Es gibt welche, die sehr geschickt sind und sehr, ein bisschen so sind wie ich vor tausend Jahren im Guten und im Schlechten, die halt wissen und ein paar Texte gelesen haben, und wenn sie glauben, dass sie richtig sind von meistens zeitangemessenen Autorinnen und Autoren und deren Begrifflichkeiten dann herausgreifen und in dem Jargon dann dahinargumentieren. Das kann natürlich nur Platz sein, oder es ist sehr klug. Alles ist möglich. Das fällt mir schwer, das immer herauszufinden, weil die ja auch sehr geschickt sind, aber wie gesagt, das ist so ein Punkt, wo ich mir denke, das ist ein Teil der Studenten, die das so machen. Ein Bruchteil, bei denen geht das vorbei. Also ich habe das Gefühl, dass bei einem gewissen Teil, da gibt es einen Widerruf gegen diese andere Sprache, die halt nicht Alltagssprache ist, was sie ja auch nicht sein soll, das ist schon wichtig, das zu erläutern. Aber sie muss immer wieder auch, nämlich die Wissenschaftssprache, meine These, den Alltagsdiskurs vermittelnd artikuliert werden. Das ist zwar nicht dasselbe, aber es hat miteinander zu schaffen. Das heißt, man kann ja immer wieder auch, das probiere ich auch immer wieder und manchmal glückt es mir auch, meistens glückt es mir nicht, zwischen diesen beiden Sprachquellen zu wechseln. Das heißt, ich versuche das immer, die Begrifflichkeit zu erklären, relativ abstrakt und falle dann in einen sehr simplen Diskurs rein, der das greifbar machen soll und dann gehe ich wieder zurück zur Begrifflichkeit. Das heißt, ich spiele ein bisschen herum in der Hoffnung, irgendwas hängen bleiben zu lassen bei denen die mir eh nicht zuhören. Das heißt, ich würde sagen, man kann nicht von den Studierenden sprechen. Das wäre sehr ungenau und das wäre

schlecht. Zumal weil das so geworden ist, würde ich sagen, vor allem post Bologna (unv.) anders geworden ist. Das heißt, der Druck der auf den Studis liegt, ist viel höher, als er zu meiner Zeit war. Ich habe ihn mir selber auferlegt, weil, oder auch nicht aber Fristen einhalten zu müssen, termingereicht abgeben zu müssen, all das nimmt Zeit weg, die man für das Nachdenken braucht. Das ist meine altmodische Sichtweise. Das heißt, ich habe das nie besonders gut gefunden, dass Leute eben ihre schriftlichen Arbeiten bis Datum abgeben müssen. Und auf der Angewandten haben wir es immer noch so, dass die Leute nach zwei Jahren ihre Arbeit abgeben und die sind manchmal ganz gut. Manchmal sind sie schlecht, aber manchmal sind sie auch sehr sehr gut. Das heißt, ich hätte, glaube ich, nie so abgeschlossen, bei solchen Fristen, ich hätte mein Studium wahrscheinlich nicht einmal geschafft. Vielleicht doch – ich weiß es nicht. Aber ich glaube, und das ist jetzt ein Nebenargument, aber ich glaube, dass das wichtig ist im Kontext, dass es einen Druck gibt seitens der Studenten, der Studierenden, ich weiß jetzt nicht ob der so groß ist, der aber leider Gottes halt dann kaum Raum lässt, für vernünftiges, ordentliches Nachdenken, welches Zeit braucht. Die haben keine Zeit zum Nachdenken mehr. Meistens. (Auslassung – nicht wichtig für die Arbeit) Also ja, was war die Frage noch einmal?

Pos.11 I: Was die Studierenden gut können oder wo sie keine Probleme haben.

Pos.12 T3: Ok gut – na sie sind zum Teil eigentlich sehr geschickt im Verfassen ihrer schriftlichen Arbeiten. Das fällt mir auf. Sie sind im Stande, irgendeinen Text zusammenzubasteln der besser oder schlechter, aber halbwegs akzeptabel ist, im schlimmsten Falle ist.

Pos.13 I: Halbwegs akzeptabel ist immer noch gut.

Pos.14 T3: Es gibt bessere und schlechtere und so schlecht sind sie meistens nicht. Es sind eher, ich finde, dass sie meistens ganz gut sind, im Großen und Ganzen gar nicht so schlecht. Halt nicht solide, aber ich hab das Gefühl, das können sie besser. Was sie nicht so gut können, oder sich nicht trauen, das weiß ich nicht, ist, dass sie im Seminar selber von ein paar wenigen abgesehen, sagen wir mal ein Drittel maximal oder ein viertel eher, dass sie mitdebattieren. Ich probiere das schon, ich habe dann die Eigenschaft niederzureden. Dann glaub ich, ich muss das erklären sehr weit ausholend und dann mögliche Debatten auf die Art und Weise schon manchmal irgendwie ein bisschen schwieriger machen. (unv.) Aber es kann ja nicht nur an mir liegen. Das heißt, da ist sowas wie, und wieder, ich will da niemanden persönlich schuldig, für schuldig befinden. Ich meine, das ist wirklich gewiss, sie müsse den (unv.) machen bis (..) und dann kann man sich auch nach hinten setzen und gar nichts machen wenn's fad ist; das verstehe ich auch. Es ist nicht, dass ich deswegen böse wäre, aber manchmal ist es schade darum, weil ich versuche schon Dinge zu behandeln, die halbwegs Texte sind, wo man sich irgendwie einbringen kann (unv.). Also ich mach keine, ich mache selten reine Textseminare, weil wenn ich sowas mache, dann versuche ich es so zu organisieren, dass man hinlegt auf alltagskulturelle, alltagskritische Erfahrungshorizonte, dass ich das mit etwas anbinden kann und das ich das auch mal theoretisch gelesen hab.

Pos.15 I: Ich meine, profitieren tun dann die, die mitmachen.

Pos.16 T3: Ja, darum habe ich auch manchmal schon sehr gute Arbeiten bekommen. Es kommt vor, dass in meinem Spezialgebiet Kollegen einen Text finden, den ich gar nicht kenne (..) da bin ich dann meistens schwer beeindruckt. Das kommt auch vor. Aber ich glaube, dass ich mich wirklich ziemlich gut auskenne und dann finde ich einen kleinen Aufsatz von einem wichtigen Autor, der mit bis Dato nicht bekannt gewesen ist. Das kann auch passieren. Das heißt, also das kommt schon vor, aber nochmal wegen ihrer Frage, man muss differenzieren wie gesagt. Man kann nicht von den Studierenden sprechen. Das wäre schief und ungenau. Eher, ja, es gibt einen gewissen Pragmatismus, das glaube ich, der ist vernünftig unter Anführungszeichen seitens der Studierenden: so ich möchte das abschließen in der und der Zeit und ich muss es auch während der Zeit abschließen und ich brauchen die und die Zeugnisse ok, dann gehe ich halt zu diesem (unv.) Schatz und mache dieses Zeugnis. Der ist eh ein milder und dann geht das schon irgendwie. Aber das heißt, ich mache mir keine Illusionen, dass ich so wichtig bin als Lehrender, das soll man schon auf keinen Fall machen. Aber es ist dann auch wieder unfair, das ist dann wo ich nachdenke, ich arbeite dann für die paar (..) ich denke mir dann, dass ich für die paar, die halt dabei sind und mitarbeiten und sich einbringen, dass ich dann für die mehr als für die anderen arbeite. Ich wollte selbst probieren auszubrechen, aber ich bekomme selber rückblickend (unv.) ich mache eine Pause und denke mir, was mache ich da eigentlich. Wäre ja nicht so schlecht, aber wieder einmal die vier, fünf fleißigen und lautstarken bedient und der Rest wird ein bisschen außen vorgelassen. Also die

Gefahr ist sehr sehr groß, auch wenn ich das schon seit 30, 40 Jahren mache, dass man dann wieder reinfällt. Ich habe immer mitgezehrt von dem guten Argument, von dem (..) Gedanken, das ist ja was Erfreuliches auch für einen Lehrenden. Das heißt, man muss immer sehr sehr aufpassen und ich bin am Anfang immer sehr zufrieden.

Pos.17 **I: Und wenn wir jetzt davon weggehen, dass sie Sachen gut machen die Studierenden, was sind so die häufigsten Fehler, die die Studierenden machen wenn sie die Wissenschaftssprache anwenden?**

Pos.18 T3: Naja, das mangelnde Interesse an ihr ist der Hauptgrund oder das sich nicht zutrauen, in der Sprache zu kommunizieren, oder im Ansatz nur sich mit der Sprache auseinander zu setzen. Das ist, was eigentlich schade ist, finde ich. Da habe ich das Gefühl, dass oft einmal ein gewisser Unwillen auch da ist, sich in diese Sprache reinzulassen, wobei noch einmal um das zu relativieren, wenn es wirklich eine ist, die mit Begriffen operiert und nicht im Jargon verkommt, weil das muss man immer vor Augen haben, dann habe ich das Gefühl, dass es oft schon mal so ist, dass es als Belastung empfunden wird, vielleicht sogar als Beleidigung, als Affront, das heißt der Mangel der Bereitschaft sich auf diese Sprache einzulassen wäre für mich der zentrale Punkt. Aber wie gesagt, immer mit dem Nebensatz, wir haben es hier bei dieser Sprache mit einem System der Exklusion auch zu tun, das wir dann mitbefördern, dass ist diese nicht-teilhabe. Da bin ich mir sehr sicher und sehr skeptisch auch diese Wissenschaftssprache angeht. Ich habe auch schon geglaubt, dass ich mit diesen Begrifflichkeiten Sprechen auch kann, aber das halt irgendwie schwierig nicht zu sehr sich abzureden lassen (unv.) vor allem als Lehrender auch. Das ist dann ja auch der, der ausschließt. Und die Reaktion ist dann die, oder manchmal die, dass man dann die Ohren wegschiebt und man halt ins Handy schaut, was interessanter ist.

Pos.19 **I: Und gibt es, würden Sie sagen, Unterschiede zwischen, bei den potentiellen Schwierigkeiten die die Studierenden haben, gibt es da Unterschiede zwischen den Muttersprachlern und den nicht-deutschen Muttersprachlern?**

Pos.20 T3: Naja, das ist eine sehr gute Frage, (..) das ist gar nicht so leicht zu beantworten. Es kommt vor, dass gerade nicht Muttersprachliche sich eher bemühen als muttersprachliche, um mit der Begriffsapparatur zurechtzukommen. Aber es gibt auch immer welche, die einfach vorher schon aussteigen oder die, die halt einfach nicht besonders gut darstellen. Aber ich habe das Gefühl, dass eher bei den nicht-Muttersprachlern die Bereitschaft größer ist, tendenziell, das ist eine Mutmaßung, sich auf diese Sprache einzulassen, weil es ja auch (.) für die ist es eine zweite Fremdsprache, die arbeiten in der Fremdsprache und da können sie dann locker noch eines drauflegen und nochmal eine Fremdsprache lernen. Also aber vielleicht täusche ich mich auch, das ist, ich habe noch nicht viel darüber nachgedacht aber jetzt rückblickend auf die letzten paar Jahre, wenn ich die Revue passieren lasse, dann glaube ich doch, wie ich gesagt habe, dass der Versuch mit dem zurecht zu kommen auch das Scheitern wahrscheinlich auch, bei den nicht-muttersprachlichen größer ist, tendenziell größer ist.

Pos.21 **I: Sehen die das vielleicht auch ein bisschen als selbstverständlich an, dass sie das sowieso können, weil sie schon eine, weiß nicht, VWa geschrieben haben oder...**

Pos.22 T3: Möglicherweise, aber es ist nicht so, dass man sagen könnte, sie plagt es ja auch, also nicht alle, aber die, die es interessiert, plagen sich viel mehr. Manche scheißen auch drauf, wenn ich das mal so formuliere, die hauen den Hut auch drauf und das ist denen wurscht. (unv.) Aber ich mag da nicht differenzieren zwischen Muttersprachler und nicht-muttersprachlich Studierenden. (..) Aber bei denen in diesem Mittelbereich der Studierenden habe ich das Gefühl, ich kann mich vielleicht täuschen, auch muss ich sagen, aber wenn ich so darüber nachdenke und vor Augen führe, dass schon eher auch die nicht muttersprachlichen Kollegen, wenn sie das Interesse haben, sich dann mehr darauf einlassen auf die Begrifflichkeiten, die für sie genauso fremd ist wie für die anderen auch würde ich sagen. (..) Aber es wäre zu simpel und falsch zu argumentieren an dieser Linie nicht-muttersprachlich/muttersprachlich als würde es da eine klare Linie geben. Das sehe ich nicht. (unv.) Gerade bei denen die etwas haben wollen von ihrem Seminar, wenn sie da sind oder kommen und eben nicht Deutsch sprechen, sehe ich schon eine gewissen Bereitschaft zu sehen ist, sich auf diese Begriffe, auf diese Sprache sich einzulassen, wobei diese Sprache ja doppelt für sie zurückweisend ist, aber ich gebrauche oft englische Begriffe, das macht es dann leichter.

Pos.23 **I: Das wollte ich eh schon fragen: Dürfen bei Ihnen die Studierenden ihre Arbeiten auch auf Englisch schreiben?**

Pos.24 T3: Ja.

Pos.25 **I: Ok, also es geht beides?**

Pos.26 T3: Ja. Erstens bin ich sehr anglophil, ich war eine Zeit lang in England (.) das heißt, da habe ich irgendwie, das ist für mich keine Schwierigkeit. Es kann auch spannend sein wenn man versucht, die englischen Begriffe mit deutschen Übersetzungen zu vergleichen und zu schauen passen die überhaupt oder sind die deutschen Begriffe eigentlich gar nicht zutreffend oder sind die schief. Das kommt auch manchmal vor. (Auslassung – nicht wichtig für die Arbeit) Das heißt, das sind so Kleinigkeiten, da muss ich dann auch immer schriftlich darauf hinweisen, dass das falsch übersetzt ist.

Pos.27 **I: Aber das ist dann für die Studierenden auch schwierig oder?**

Pos.28 T3: Na für die ist das sehr schwierig. Da kann man dann, wenn man gerade so einen Punkt haben, wenn wir einen Begriff haben, den wir in zwei Sprachen haben, aber das betrifft jetzt nicht alle gleichermaßen, dass ich dann versuche, die Differenz der Begriffe herauszuarbeiten. Das heißt jeder Begriff passt irgendwie, aber er deckt nicht genau alles ab, was der englische Originalbegriff bedeutet, was eh klar ist. Wenn man sich ein bisschen mit Übersetzungen beschäftigt hat als Wissenschaftler, dann ist das eh klar, dass man da einen zweiten Text, einen zweiten Begriff hat, der nie genau das erste bezeichnen kann. Aber man kann versuchen, den Bedeutungsgrad des Begriffs im Englischen zu nehmen und sagen: ok, der Begriff sagt folgenden, unser deutsches Wort sollte zwar ähnliches bezeichnen, aber wird es nie genau treffen können. Das macht auch das Denken interessant. (Auslassung – nicht wichtig für die Arbeit).

Pos.29 **I: Würden Sie sagen, dass man die Kultur in den Texten mitbekommt sozusagen, weil ja die Studierenden oft schon in einem anderen Kulturkreis aufgewachsen sind. Merkt man das in den Texten?**

Pos.30 T3: Ja, merkt man schon ja. Nicht immer, nicht immer gleich stark aber ich lass ja auch die Kollegen und Kolleginnen Dinge schreiben, die, wenn es gesagt das Seminar zulassen vom Grundthema her, ich geh davon aus gehalten zu schaffen haben. Ich habe ein Seminar gemacht vor ein paar Jahren, zwei Jahre glaube ich ist es her, über die Straße als Ort und als Metapher, als sozialer Raum, als Raum des politischen, des kulturellen auch etc. und dann haben halt ein paar Kollegen aus der Türkei über diese Gesi-Park-Proteste geschrieben, das war klar, dass das nämlich sie betroffen hat und sie die Chance gehabt haben, in einer anderen Sprache, sie mussten übersetzen, das ist eine spannende Geschichte, sich das zu überlegen, in ihrem kulturellen Kontext. Das so aber für mich als Lesenden, für die Kollegen als Zuhörende, so aufzubereiten, dass es einen Sinn gibt auch. Das wie (.) da merke ich dann schon, wie da die jeweiligen Erfahrungshorizonte durchschimmern, in den jeweiligen Texten. Das ist einmal eindeutig. Ein Text der eher abstrakter daherkommt, der sich mehr mit den Begriffen und ihren Wirksamkeiten beschäftigt, das ist schwieriger, da würde ich nicht sagen, dass man so großartig einen kulturellen Hintergrund erkennt. Da muss ich schon sehr genau schauen. Aber das tue ich mir nicht an, da habe ich keine Zeit dafür.

Pos.31 **I: Ich denke, da muss man vielleicht auch die eigene Sprache der Studierenden verstehen können.**

Pos.32 T3: Das kann auch sein. (Auslassung – nicht wichtig für die Arbeit).

Pos.33 **I: Ich denke mir, man merkt das dann eher an der Themenwahl...**

Pos.34 T3: Das ganz klar. Ich lass den Kollegen und Kolleginnen auch immer die Chance, Dinge zu behandeln, von denen sie glauben, dass es sie interessiert. Das ist mir auch immer das wichtige, passt auch nicht ganz rein, aber es hat immer damit zu tun, den Unterricht zu schaffen, dass sie die Chance haben, Sachen zu machen, Dingen nachzugehen, wo sie eine Grundexpertise haben, eine gewisse Grundsicherheit und mehr wissen als ich zum Beispiel. Die wissen mehr, weil sie Texte lesen, die ich nicht verstehe. Türkische Berichte über die Gesi-Geschichte von (unv.) Wissenschaften. Kann ich das überprüfen? Nein.

Pos.35 **I: Da lernt man dann auch was Neues.**

Pos.36 T3: Für mich ist das immer schon sehr interessant gewesen, wenn ich dann Aspekte habe, die ich noch nie gesehen habe. Also da merke ich dann schon ganz bestimmte kulturelle Backgrounds, aber im Text selber, also in der Textstruktur sehe ich das nicht.

Pos.37 **I: Und wenn wir jetzt nochmal auf die potentiellen Schwierigkeiten zurückkommen, sind das bei internationalen Studierenden im mündlichen und schriftlichen Bereich die gleichen [Fehler] oder unterscheidet das [sich]?**

Pos.38 T3: Naja ich glaube, das mündlich schwieriger ist. Das heißt, sich zu trauen irgendwas freisprechend von sich zu geben in einem Seminar vor einer Mehrheit von Muttersprachlern braucht einen gewissen Mut auch. (...) Dagegen einen Text, den zu schreiben mit Hilfe von diversen Hilfsmitteln ist eine andere Geschichte (...) Das heißt, es ist schon klar, das heißt man muss sich auch trauen, ihre Statements abzugeben in den Arbeiten und im Seminar.

Pos.39 **I: Also würden Sie sagen, mündlich ist schwieriger?**

Pos.40 T3: Sicher. Dabei ist es lustig. Weil an sich ist es viel leichter über einen Gegenstand zu plaudern (...) Ich muss dazu sagen, unverbindlich viel von sich zu geben und es dingfest zu machen ist einfach schwer. Aber verschriftlichen ist verbindlich machen. Das ist an sich schwieriger. Aber in diesem konkreten Fall ist es wahrscheinlich für die Studierenden mit nicht deutscher Muttersprache im Seminar schwieriger, weil es eine Reihe von Barrieren gibt. Vor allem zentral ist ja nicht nur die Sprachbarriere, es sind ja, ja, es kommt darauf an, wie man sozial vernetzt ist. Das ist, glaube ich, ein zentraler Punkt dabei. Also nicht nur im Seminar, sondern generell im Studium, in Wien, wie auch immer mit (nicht)-deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen. Das kann ich nicht beurteilen. Also ich würde sagen, dass das wichtig ist und, dass es das leichter macht.

Pos.41 **I: Ja das auf jeden Fall wenn man da noch ein bisschen die Übung hat.**

Pos.42 T3: Und auch eine gewisse Grundsicherheit gewinnt auch. Solitäres dahinwerkt ist natürlich schwieriger. Würde ich glauben.

Pos.43 **I: Und würden Sie sagen, dass die Studierenden Lösungsstrategien – oder kennen Sie Lösungsstrategien von Studierenden, wie die versuchen, Ihre potentiellen Probleme zu verstecken, zu überspielen, zu umgehen.**

Pos.44 T3: Das ist schwierig, weil (...) ich meine die eine Strategie ist die, man sagt einfach nichts. Die klassische Strategie. Ja man hält sich zurück und dokumentiert irgendwie durch Blickkontakte oder Körpersprache, dass man dabei ist. Manche sind überhaupt nicht dabei, die sind dann (...) die sitzen drinnen und warten, dass es endlich vorbei ist. Aber ich merke, bei denen die dabei sind und nichts sagen, das heißt, die geben mir das Signal, dass sie schon dabei sind und auch zuhören und verstehen wollen, aber halt strategisch sich halt nicht trauen etwas vorzubringen. Da ist die Strategie eher die, dass des Signalisierens der Präsenz, des Interesses nonverbal. Das ist eine Strategie, die eigentlich gar nicht so blöd ist.

Pos.45 **I: Und im schriftlichen Bereich?**

Pos.46 T3: Im schriftlichen? Wer schreibt die Arbeiten? Das kann ich überhaupt nicht überprüfen so gesehen. Das heißt, da fällt es mir schwer, etwas zu sagen. Ich weiß nicht, was sind so Strategien? Naja, da fällt mir nichts Gutes ein dazu. Ich überlege gerade bei den letzten Seminararbeiten die ich mir angeschaut habe, naja, ja sagen wir mal so, es gibt schon bei manchen Leuten meist einen gewissen Grundehrgeiz keine ganz schlechten Arbeiten abzugeben, das heißt die bemühen sich dann auch und checken das dann vielleicht auch mehr als die anderen gegen, was die Sprache angeht. Das heißt, die Strategie wäre halt die, die sich damit noch genau beschäftigen.

Pos.47 **I: Eine tatsächliche Lernstrategie sozusagen.**

Pos.48 T3: Ja, aber weiß ich, wer die Arbeit schreibt oder wer das mitverfasst hat? Das kann ich nicht überprüfen. Und ich glaube dann einfach, dass das ihre Arbeit ist.

Pos.49 **I: Also ein bisschen Vertrauen sozusagen.**

Pos.50 T3: ja, aber es ist ja auch nur eine Arbeit. Es ist jetzt nicht die Welt.

Pos.51 **I: Das stimmt. Wie wahr.**

Pos.52 T3: Ich muss das immer wieder auch runterholen auch, und mein Gott ja ein Master mehr oder weniger who cares? Und die paar, die wirklich einen wollen, die sind dann bei der Strategieentwicklung auch die Praxis dabei. Die, die wollen und Interesse haben, denen helfe ich eh so gut ich kann, gebe ich Zeit und Aufmerksamkeit. Ist eigentlich unfair, ich weiß es eh, aber die, die das eigentlich nur absolvieren wollen, die sollen das machen. Das beleidigt mich auch nicht mehr. Früher war ich ein bisschen traurig. (Auslassung – nicht wichtig für die Arbeit) Jetzt gehe ich pragmatisch vor, damit haben die auch die Möglichkeit, früher damit umzugehen. Also ich lasse ihnen mehrere Möglichkeiten, die Arbeit anzugehen. Weil ich das alles schon ernst nehme, aber halt wie gesagt, in aller Ernsthaftigkeit dieses Studiums. Ich kann niemanden zwingen, dass er damit beschäftigt.

Pos.53 **I: Das sind im Prinzip die, die aktiv mitarbeiten, die kriegen dann ...**

Pos.54 T3: Ja die haben dann halt den Bonus, dass ich mich um die kümmern. Das ist halt unfair, das weiß ich, das wirkt jetzt nicht gerecht, aber ich probiere immer, das ist auch wichtig, es gibt so diese Mittelgruppe, die spricht nicht aber die dann doch mitarbeitet. Da muss man nur aufpassen ein bisschen, dass man die nicht auch noch außen vor lässt. Diejenigen denen das völlig wurscht ist, denen ist das eh egal. Aber es gibt so einen Mittelbereich, der so ja eh Interesse hat, aber sich nicht recht trauen, sich vielleicht für zu blöd halten was zu sagen, was sie nicht sind, und da muss man sehr aufpassen, dass man die auch mit reinholt. Die Gefahr ist groß, dass man die auch übersieht. Passiert mir ab und zu auch. Das muss ich gestehen. Das heißt, man macht auch Fehler als Lehrender andauernd Fehler. Das kann man 30-40 Jahre machen und man macht immer dieselben Fehler.

Pos.55 **I: Ich denke mir, solange man mitbekommt, dass man irgendwie (.) wenn es einem überhaupt nicht auffällt ist es vielleicht schwieriger, aber ...**

Pos.56 T3: Ja, (..) aber Strategien sind wirklich auch schriftlich weiß ich es nicht, mündlich das nonverbale Mitarbeiten. (Auslassung – nicht wichtig für die Arbeit)

Pos.57 **I:Nächste Frage: Wenn die Studierenden jetzt tatsächlich Probleme haben, wie gehen Sie auf diese Probleme ein, wenn Sie merken, dass die Studierenden Schwierigkeiten mit der wissenschaftlichen Sprache haben, mit dem Ausdruck?**

Pos.58 T3: Wie gehe ich damit um? Also, ich versuche, ja wie ich es zuerst schon gesagt habe, ich versuche dann anhand von Beispielen und von Sprachcodewechseln Dinge klar zu machen. Also ich merke, he ich hebe wieder einmal sehr stark ab, ich rede wieder in einem eigenartigen Code, dann komme ich drauf und denke Obacht, ich muss runterkommen und ich probiere dann einfach, ich hab das dann gemerkt. Ich schau die Gesichert an und es ist jetzt ja ein gewisses Unverständnis, nämlich bei vielen, dann versuche ich das halt noch einmal in der nächsten Runde es noch einmal zu machen und das konkret zu fassen auch. Also ich probiere es anhand von simplen Beispielen oder anhand von Beispiel A und Beispiel B versuche ich den Begriff zu erläutern. Dem da entgegenzuwirken mit diesen beiden Varianten. Beispiele und dann noch einmal die Begrifflichkeiten zu extriduplizieren. Wobei A und B recht knapp aufeinander bezogen sind.

Pos.59 **I: Und würden Sie sagen, es ist Teil der Aufgabe von jedem Lehrenden, den Studiereden zu zeigen, wie Wissenschaftssprache funktioniert oder ist das eher eine Aufgabe von den Übungen oder Vorlesungen „Wissenschaftliches Arbeiten“ ?**

Pos.60 T3: Nein das ist mehr als das. Ich glaube, worum es mir ginge dabei, bei der Wissenschaftssprache, ist ein bis zwei Dinge zu vermitteln: einmal das ist die Art Paradoxon dabei, dass sie wichtig und notwendig ist um Dinge auf den Punkt zu bringen sie zugleich aber auch ein Mittel zur Ausschließung ist und das differenzieren sie. (..) Wir brauchen sie zwar, aber wir müssen auch immer einsehen, dass wenn wir sie nicht gebrauchen, A dem Gegenstand nicht gerecht werden und B in einem in Jargon andere draußen vorlassen die aber die Chance haben sollten, den Gegenstand der mit dieser Sprache bezeichnet ist, näher verstehen zu können. Das wäre für mich der Punkt, der

wichtige. Also beides. Nicht simples lernen über die Wissenschaftssprache. Das ist uninteressant. Wir arbeiten mit ihr im Wissen, dass sie auch ein Instrument der Herrschaft ist (..) beides zugleich wie gesagt ist mir wichtig.

Pos.61 **I: Und würden Sie sagen, von der Universität Wien werden ja auch recht viele Unterstützungen angeboten: es gibt die Schreibassistenten, es gibt das Schreibmentoring, ich habe gehört, dass das CTL hat einen eigenen Sprachkurs für Politikwissenschafts – Studenten damit sie diesen Jargon und die Wörter, den Wortschatz lernen. Also**

Pos.62 T3: Ich bin da altmodisch. Ich glaube da eher, das ist halt keine Sprache die man lernen kann, die gelehrt werden kann. Man muss sie mühsam in der Arbeit, an ihr, mit ihr, durch sie anwenden. Es kann nicht schaden, wenn man was über die Begriffe erfährt, aber ich glaube immer, die Kraft des Lernens. Also wenn ich damit arbeite, einen Text nämlich hernehme und versuche zu entschlüsseln. Manchmal stehe ich da und denke mir hallo (..).

Pos.63 **I: Also learning by doing?**

Pos.64 T3: Nicht so sehr an die Kraft des Lehrens sondern mehr an die Kraft des Arbeitens.

Interview Nr. 4

Dauer: 21:51 Minuten

Ort: Kaffeehaus

Pos 1 I: In Ihrem Unterricht – wie sind da die Studierenden aufgeteilt? Von den internationalen Studierenden her, ist das 50-50 oder sind es mehr deutsche Muttersprachler?

Pos.2 T4: Es kommt darauf an. Ich unterrichte sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch. Ich glaube, dass die deutschen Kurse jetzt interessanter sein werden. Da würde ich sagen, ist es – ich würde sagen, die Hälfte ist Deutschsprachig von der Muttersprache und die andere Hälfte nicht.

Pos.3 I: Und sind das viele Erasmusstudenten oder sind das eher [reguläre Studierende]?

Pos.4 T4: Also in den englischsprachigen Kursen sind es auf alle Fälle mehr Erasmus-Studierende, in den deutschsprachigen Kursen sind es sehr wenig. Also es gibt ein paar Leute aus Deutschland, aber eigentlich relativ wenige.

Pos.5 I: Und wie würden Sie persönlich Wissenschaftssprache definieren oder was ist für Sie Wissenschaftssprache?

Pos.6 T4: Wissenschaftssprache ist die Sprache der Wissenschaft, wo es vor allem darum geht [unterbrochen vom Kellner] (..) also Wissenschaftssprache ist da in Hinsicht der fachliche Ausdruck; zumindest in der Politikwissenschaft. Ich meine im Gegensatz zu anderen Disziplinen ist es sicherlich so, dass man viele Fachbegriffe schon irgendwie gehört hat, man braucht sie im Alltag eher wenig, Konsum etc., aber sicher eine sehr präzise Sprache, wo es vor allem darum geht, den Kontext zu kennen und sich auch mit den theoretischen Bedeutungen von Begrifflichkeiten, Termine usw. auszukennen.

Pos.7 I: Und welchen Stellenwert hat die Wissenschaftssprache für Sie? Wie wichtig ist es für Sie, dass die Studierenden ...

Pos.8 T4: Im Unterricht?

Pos.9 I: Ja im Unterricht und auch bei Hausaufgaben zum Beispiel oder Arbeiten.

Pos.10 T4: Na es ist sehr wichtig, weil im Endeffekt ist es die Kommunikationsbasis, wo man sozusagen entweder mündlich oder schriftlich kommuniziert. Das heißt, im Endeffekt ist es mir schon sehr wichtig, dass theoretische Begriffe auch wirklich im Kontext der Theorie verstanden werden und eben auch dann Begriffe, die man aus dem Alltag kennt durchaus, nochmal wissenschaftlich zu

definieren. Einfach damit keine Unverständnisse damit entstehen und damit die Leute sich wirklich bewusst sind, was das Thema des Seminars ist.

Pos.11 I: Und ist es für Sie gleich wichtig, dass die internationalen Studierenden [mit einer anderen Erstsprache als Deutsch] die Wissenschaftssprache genauso gut beherrschen oder ist es, wenn sie die vielleicht nicht so gut beherrschen, dass es nicht so schlimm ist?

Pos.12 T4: Nein, ich glaube was immer der Fall ist, also zumindest bei uns sind die Kurse ziemlich groß, also es kann schon sein, dass dann Seminare im Bachelor 40-50 Studierende haben. Das heißt, da ist es sicherlich so, dass wenn man es möchte, es nicht mitbekommt, wenn man sich hinten reinsetzt. Ist es durchaus möglich. Aber prinzipiell glaube ich, ist es so, gerade weil es eben – klar haben die Leute, die Deutsch als Muttersprache haben, einen Vorteil, aber im Endeffekt ist es so glaube ich, dass gerade im Bachelor viele vor ähnlichen Schwierigkeiten stehen. Es kommt natürlich darauf an, wie gut Deutsch als Fremdsprache beherrscht wird, also sozusagen da gibt es auch am Institut spezielle Deutschkurse für Nicht-Muttersprachler, wo sozusagen die politikwissenschaftlichen Begriffe gelernt werden. Es wird nicht so nachgefragt, das ist eigentlich schade, aber es gibt auf jeden Fall das Angebot, sozusagen – klar ab einem gewissen Niveau aber sozusagen Deutschkurs Politikwissenschaft zu bekommen, ich glaube das macht das Center for Teaching and Learning und darauf kann man hinweisen. Was natürlich immer wieder einmal vorkommt, bei uns, ist, dass man feststellt, dass Leute einfach nicht gut genug Deutsch oder Englisch können.

Pos.13 I: Ist für Politikwissenschaft auch C1 oder ist es B2?

Pos.14 T4: Es ist B2.2. Also es sollte knapp an C1 sein. Und das [fehlende Deutsch/Englischkenntnisse] ist dann natürlich problematisch, weil als Lehrender kann man selbstredend nicht jetzt noch Deutsch unterrichten, aber prinzipiell ist es auf jeden Fall so, um auf die Frage zurückzukommen, dass alle Leute die gleiche Chance haben sollen und im Endeffekt gibt es eben dieses Zusatzangebot, worauf man auch Leute hinweisen kann, aber gerade die ersten Sitzungen, wo es in den Seminaren meistens um die Definition der Begriffe geht, sollte schon so verständlich abgehalten werden, dass alle die Chance haben, dass zu reproduzieren und zu verstehen.

Pos.15 I: Und weil wir auch schon gesagt haben, mit der Wissenschaftssprache haben ja auch oft Muttersprachler Probleme am Anfang. Was sind so Sachen, die die – sowohl Muttersprachler als auch internationale Studierende von Anfang an eigentlich recht gut können, wo es jetzt keine Probleme gibt?

Pos.16 T4: Ich glaube, was vor allem bei Politikwissenschaft ein Vorteil ist, ist, dass Studierende viele Begrifflichkeiten schon kennen. Vielleicht nicht aus der Schule aber aus dem Alltag und Medienkonsum etc. Also ich glaube der Zugang ist zuerst Mal intuitiv, da man die Begrifflichkeiten kennt und da fällt es auch nicht so schwer, wenn es dann um präzise Definitionen geht, dann, glaube ich, ist es schwieriger, aber der Zugang erstens ist, glaube ich, in der Politikwissenschaft nicht so hoch, weil man einfach schon die Begrifflichkeiten aus dem Alltag kennt.

Pos.17 I: Und wo liegen dann die Schwierigkeiten? Sowohl bei den deutschsprachigen als auch ... [den internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch]

Pos.18 T4: Ich glaube erstmal in der Präzision und auch sozusagen, ich meine was halt in der Politikwissenschaft oder generell in den Sozialwissenschaften natürlich der Fall ist, dass es für einen Begriff mehrere Definitionen gibt. Das ist vielleicht in anderen Disziplinen nicht so der Fall, die vielleicht dann nicht so metatheoretisch aufgeladen sind. Insofern ist das sicherlich schwieriger, wenn man dann einen Begriff aus dem Alltag kennt und dann sozusagen drei Sichtweisen darauf im Seminar kennenlernt. Teilweise ist das dann sicherlich so, dass sich die Studierenden nicht wirklich gut auskennen, sie kennen also die Breite, aber können jetzt nicht sagen, was die korrekte Definition ist, was ja immer der Anspruch ist, aber im Endeffekt gibt es die ja meisten auch nicht, sondern sie haben verschiedene Angebote, verschiedene Schulen und ich glaube, da ist es sicherlich so, dass, wenn Schulen mit ähnlichen Begrifflichkeiten arbeiten, dass es dann schwierig ist sozusagen das zuzuordnen.

Pos.19 I: Gibt es bestimmte Probleme wo man sozusagen erkennt, dass es sich vielleicht um einen internationale Studierenden handelt oder gibt es Bereiche, wo die internationalen Studierenden vielleicht noch mehr Schwierigkeiten haben?

Pos.20 T4: Also ich glaube das ist ein – ich meine ich müsste wahrscheinlich unterscheiden zwischen deutsch Muttersprachler international und...

Pos.21 I: Nicht-deutschsprachige internationale Studierende.

Pos.22 T4: Ich glaube, es ist sozusagen sowohl bei mündlichen als auch bei schriftlichen Beiträgen ist es relativ schnell zu bemerken. Ich meine, was bei meinen Seminaren der Fall ist, ist, dass die Leute relativ am Anfang gleich kleine schriftliche Aufgaben abgeben müssen, weil wenn ich am Schluss eine große Seminararbeit abhalte, ist es schwierig dann noch irgendwas sich auszukennen und die Leute dann darauf hinzuweisen, dass sie da ein paar Schwachstellen haben. Im Endeffekt ist es so, dass bei meinen Kursen die Leute schon eigentlich im Bachelor im vierten oder fünften Semester sind, das heißt, es gibt sicher schon eine Vorselektion von Studierenden, die dann nicht mehr da sind. Aber der größte Unterschied ist sicherlich, dass von einfachen Tippfehlern bis Grammatikfehlern ist es bei schriftlichen Arbeiten sicherlich bei internationale Studierenden stärker ausgeprägt wobei man das bei den Muttersprachlern nicht unbedingt immer perfekt erwarten kann und ich glaube schon, dass sozusagen sicherlich die Hürde für nicht Muttersprachler im Seminar vor allem in großen Seminaren größer ist, mündlich etwas beizutragen.

Pos.23 I: Das passt gleich zu meiner nächsten Frage – wegen dem Mündlichen: Wo glauben Sie haben die Studierenden mehr Schwierigkeiten oder ist es circa wenn sie Schwierigkeiten haben ist das circa gleich im Mündlichen und im Schriftlichen oder ist das ...

Pos.24 T4: Ich glaube sicherlich, das kommt wahrscheinlich ein bisschen auf den Typ Mensch an, aber die meisten sind schon durchaus fleißig und nutzen die Zeit zu Hause dann, haben vielleicht auch jemanden der da draufschauen kann, einen spell-check machen kann etc. Insofern glaube ich durchaus, dass es mündlich größerer Schwierigkeiten gibt, weil einfach einmal die Vorbereitungszeit nicht da ist.

Pos.25 I: Und sind das die gleichen Fehler wie im Schriftlichen oder sind das dann – also die gleichen Fehler nur stärker ausgeprägt, eben weil es eine Wiederholung- und Bearbeitungsphase sind oder ...

Pos.26 T4: Nein, also ich meine im Endeffekt, ich glaube was öfters vorkommt, was auch bisschen daran Schuld ist, dass die meisten Texte, die gelesen werden, auf Englisch sind, dass viele internationale Studierende entweder Satzteile oder ihr ganzes Statement auf Englisch geben, was auch okay ist, weil sozusagen die Texte sind dann schon meistens auf Englisch, aber die Methodik ist sicher anderer Natur, weil gerade in den Politikwissenschaften, wo es schon dann nicht immer richtig und falsch gibt, sondern auch verschiedene theoretische Zugänge etc., braucht man ja auch ein bisschen Argumentationskraft, was dann natürlich im Deutschen als Nicht-Muttersprachler viel viel schwieriger ist, weil der Wortschatz limitierter ist und vielleicht das Selbstvertrauen nicht so groß [ist].

Pos.27 I: Und wenn zum Beispiel (..) gibt es bestimmte Lösungsstrategien, die die Studierenden anwenden, oder Hilfsstrategien? Oder sind Ihnen schon welche aufgefallen, die vielleicht vor allem von den nicht deutschsprachigen internationalen Studierenden ...

Pos.28 T4: Sie meinen von Seiten der Lehrenden oder von Seiten der Studierenden?

Pos.29 I: Von Seiten der Studierenden. Zum Beispiel ich weiß nicht, dass einfach die Struktur vom Englischen übernommen wird und ins Deutsche übersetzt wird oder

Pos.30: T4: Na da kommt es wieder darauf an, was jetzt sozusagen die Muttersprache ist. Also wir haben auch schon relativ viele Studierende aus den östlichen Mitgliedsstaaten der EU, wo es in den slawischen Sprachen ja keine Artikel gibt, also Artikel werden dann teilweise weggelassen auf jeden Fall, oder es entstammen die Strukturen der Muttersprache, die ins Deutsche übernommen werden und vor allem das was sie halt beitragen könnten, dann auch so ins Seminar geworfen wird, was auch voll okay ist, man lernt ja nur (..) durchs Anwenden oder am besten zumindest. Insofern ist es sicher das, was die größten Fehler sind.

Pos.31 I: Also kann man auch den kulturellen Hintergrund von den Studierenden manchmal erkennen indem wie sie schreiben oder ...

Pos.32 T4: Ja sicher, also kulturell vielleicht nicht aber den muttersprachlichen Hintergrund auf jeden Fall. Also das auf jeden Fall. Ich meine, es gibt auch ein paar – jenseits von Wisegrad Ländern – Studierende aus Tschechien, der Slowakei und den ehemaligen Jugoslawischen Staaten. Es gibt zum Beispiel auch beispielsweise ein paar französische Studierende und abgesehen von vielleicht der Aussprache findet man auch eher französische Grammatik in ihren Sätzen. Also insofern kann man schon irgendwie ablesen von wo die Leute kommen.

Pos.33 I: Ich hatte schon ein Interview mit einem Professor von der Slawistik, der gemeint hat, seine ganzen Studierenden schreiben einen ganz anderen (..) haben einen ganz andere Stil, weil anscheinend in Russland der Wissenschaftsstil ganz anders ist als der deutsche. Und anscheinend merkt man das auch an der Art der Formulierung und wie Sachen ausgedrückt werden.

Pos.34 T4: Ich finde, man merkt sicherlich, den muttersprachlichen Kontext, gerade wenn man sozusagen die slawischen Sprachen vergleicht mit dem deutschsprachigen wissenschaftlichen Bereich, ist es sicherlich so, dass im Gegensatz zum angelsächsischen Bereich die Wissenschaftssprache relativ kompliziert ist und das merkt man schon auf jeden Fall. Also das ist sicherlich was, aber das kommt auch darauf wieder an, ob die Leute hier ihr erstes Universitätsstudium machen, oder ob sie einfach schon in Russland oder wo auch immer, Serbien, schon studiert haben und dann hierherkommen und einen zweiten Bachelor machen.

Pos.35 I: Also ist es für sie einfacher, glauben Sie, wenn sie gleich in Wien anfangen und dort den Wissenschaftsstil lernen oder ist es schwieriger?

Pos.36 T4: Na es kommt wahrscheinlich darauf an, einerseits wie gut ihre Deutschkenntnisse sind, wenn ich kaum Deutsch und Englisch kann und es trotzdem irgendwie auf die Uni schaffe, dann werde ich als Studierender sicher eine harte Zeit haben und es kommt sicherlich darauf an, aus welchem Kontext man wissenschaftlich sozialisiert wird. Es gibt sicherlich ein paar Länder, wo zum Beispiel Plagiate lachser gehandhabt werden, als hier und auch das Verständnis davon, was ein Plagiat ist ein anderes ist. Insofern ist es sicherlich nicht immer ein Vorteil, wenn in einen anderen Kontext sozialisiert wird, aber prinzipiell hängt das extrem viel davon ab, was für Sprachqualitäten die Studierenden mitbringen.

Pos.37 I: Kommt das oft vor, weil es ist ja eigentlich – ich habe gedacht, es ist recht streng, dass man auf die Uni kommt, wenn man nicht das richtige – weil es gibt ja die EPD und ÖSD, muss man ja auch machen – passiert das öfter, dass Studierende nicht ausreichend also mit deutlich nicht ausreichenden Kenntnissen ...

Pos.38 T4: Also es passiert sehr selten, aber öfter als man glauben sollte. Also es gibt schon, und ich habe darüber schon ab und zu einen Zeitungsartikel gelesen, es gibt anscheinend auf jeden Fall Agenturen vor allem aus der Türkei, die quasi All you can study Programme anbieten und dir einen Studienplatz organisieren, die einen Sprachtest fälschen etc. und halt auch Zimmer buchen etc. und da gibt es anscheinend schon eine gewisse Dichte und das ist dann natürlich problematisch. Also gerade auch wenn man dann im Seminar sitzt was einfach deutschsprachig ist und das (..) es kommt nicht oft vor – im Endeffekt ist man als Lehrer dann relativ aufgeschmissen, weil im Endeffekt

Pos.39 I: Man kann nicht noch Deutsch unterrichten

Pos.40 T4: Nein

Pos.41 I: Und wie gehen Sie in Ihren Lehrveranstaltungen damit um, wenn Sie jetzt Studierende haben, die die Wissenschaftssprache nicht adäquat genug anwenden können.

Pos.42 T4: Also ich glaube auch, da müsste man zuerst unterscheiden zwischen Bachelor und Master. Also im Master wird es dann schon erwartet – da werden jetzt nicht mehr die ganz großen Basics unterrichtet. Aber im Bachelor ist es sicherlich so, dass die Studierenden auf jeden Fall auch noch, sagen wir mal, in der Findungsphase befinden und man kann nicht im vierten Semester erwarten, dass man komplett wissenschaftssprachlich fit ist. Insofern ist es sicherlich hilfreich wenn man

nicht nur Plenumsdiskussionen abhält. Also ich glaube für viele nicht Muttersprachler deutscher Natur, aber auch für manche, die Deutsch als Muttersprache haben, mangelt es einfach ein bisschen am Selbstbewusstsein, etwas im Seminar zu sagen und da kann man dann mit verschiedenen anderen Formaten, angefangen bei Gruppenarbeiten et cetera., sicherlich viel machen, damit die Leute sich so ein bisschen Selbstbewusstsein holen können. Und worauf ich schon extrem achte, ist, dass, wenn jemand was sinnvolles beiträgt, dass die Atmosphäre auf jeden Fall so ist, dass alle sich eigentlich was trauen können was zu sagen, wenn sie es denn wollen.

Pos.43 I: Und bei schriftlichen Aufgabe? Wenn zum Beispiel bei Seminararbeiten der Ausdruck nicht passt oder man sieht schon am Anfang bei den kleinen Texten, dass das vielleicht nicht in die richtige Richtung geht?

Pos.44 T4: Also ich schreibe den Leuten auf jeden Fall, dass es da größere Defizite gibt, und wenn die Leute es machen, was relativ gut funktioniert, das ist, dass man sich einfach ein Tandem sucht. Also bei Bachelor-Seminaren, wo die Leute ihre Bachelor-Arbeit schreiben, ist es verpflichtend, aber auch bei Seminaren ist es sinnvoll, hier jemanden zu haben, der Deutsch als Muttersprache hat und einfach noch einmal drüber liest und sich dementsprechend noch einmal ein bisschen die Sicherheit holt, aber klar, was wir schon besprochen hatten – ich bin nicht dazu da Deutsch zu unterrichten, wenn Leute wenig oder zu wenig mitbringen ist es einfach schwieriger, gerade bei großen Kursen, das so zu machen, dass alle mitkommen und nicht die, die eigentlich das Sprachenniveau haben quasi hintern runter fallen und nicht genug gefördert werden.

Pos.45 I: Und ich denke mir bei der Politikwissenschaft gibt es sicher auch so ein Einführungsseminar in Wissenschaftliches Arbeiten

Pos.46 T4: Ja und eine Vorlesung.

Pos.47 I: Wie würden Sie Ihre Rolle sehen in Ihren Lehrveranstaltungen? Finden Sie, Sie sollten auch wissenschaftliches Arbeiten vermitteln oder nur den Inhalt von Ihrer Lehrveranstaltung?

Pos.48 T4: Nein, zwangsläufig auch wissenschaftliches Arbeiten, weil im Endeffekt gäbe es so bisschen ein Problem wenn ich sage, was wissenschaftlich ist, weil es erst mal ziemlich viel Zeit braucht, verschiedene Theorien kennenzulernen, aber da ist gerade das empirische Arbeiten, das vielen Leuten schwer fällt. Insofern ist es so, dass in fortgeschrittenen Kursen die Leute bei mir auf jeden Fall kleine Forschungsprojekte machen müssen, einfach nur, weil man Methoden am besten lernt, wenn man es macht – ähnlich wie Sprache wahrscheinlich. Insofern ist es natürlich so, dass wissenschaftliches Arbeiten eine große Rolle spielt auch wenn man eigentlich erwarten sollte, dass die Leute am Anfang vom dritten, vierten Semester wissenschaftliches Arbeiten können, gibt es in den ersten zwei Einheiten immer noch mal zwei kurze Blöcke, wo viele Sachen vorgestellt werden, auch wenn dann manche etwas gelangweilt sind, spätestens bei der ersten schriftlichen Abgabe gibt es verschiedene Referenzen zu dem, was sie eigentlich schon gelernt haben. Insofern ist es da sicherlich der Bedarf sicher da, auch wenn es für manche Wiederholung ist.

Pos.49 I: Und würden Sie sagen, dass die Uni genug Zusatzangebote gibt, so wie einen extra Deutschkurs für die Studierenden für Politikwissenschaften oder sollte das wissenschaftliche Schreiben vielleicht über mehrere Semester unterrichtet werden?

Pos.50 T4: Ich meine, also diese Einführungsgeschichten rennen auch über zwei Semester. Es gibt auch noch ein (unv.), was eine Woche vor dem eigentlichen Semesterstart beginnt. Was ich sagen muss zu den speziellen politikwissenschaftlichen Deutschkursen, es ist so, dass das Angebot eigentlich ziemlich gut ist, weil im Endeffekt kostet es – es gibt schon einen Selbstbehalt- aber ich glaube es sind 60 oder 70 Euro also für den kompletten Deutschkurs im Semester, fachspezifisch und es ist so, dass es natürlich eine Mindestteilnehmerzahl gibt und es wird jedes Jahr darum gekämpft, dass die erreicht wird, weil die Nachfrage einfach nicht so groß ist, weil es einfach keine extra ECTS gibt. Insofern ist es natürlich auch immer die Frage, wie sowas nachgefragt wird, aber gerade wenn es um wissenschaftliches Arbeiten geht, ist es auch so, dass auf dem Center for Teaching and Learning auf jeden Fall zusätzliche Sachen angeboten werden. Es gibt ja auch die ganzen Schreibmarathons und was auch immer, wie das auch immer heißt.

Pos.51 I: Schreibmentoring und das ganze...

Pos.52 T4: Ja genau all das. Also an Angeboten, glaube ich, mangelt es nicht, eher vielleicht am Interesse.

Interview Nr. 5

Dauer: 30:34 Minuten

Ort: Online

Pos.1 I: Vielen Dank dafür, dass Sie sich bereiterklärt haben, das Interview mit mir zu machen.

Pos. 2: T5: Ja bitte, ich bin schon gespannt was Sie mich fragen werden und ich hoffe ...ja...das ich geeignet bin als Interviewpartnerin...

Pos.3 I: Bestimmt.

Pos.4 T5: Und was sie sich auch erwarten.

Pos.5 I: Bestimmt. Ich wollte nur kurz sagen, ich werde alle Daten natürlich anonymisieren für meine Arbeit und wenn es ok ist, ich würde Sie mit meinem Aufnahmegerät aufnehmen – also ohne Bildschirm – einfach den Ton.

Pos.6 T5: Ja.

Pos.7 I: Meine erste Frage wäre im Allgemeinen: Welche Studierenden haben sie in Ihrem Unterricht? Sind das vor allem deutschsprachige Studierende oder ist es ... oder sind die Studierenden die nicht Deutsch als Erstsprache haben – sind das Erasmus-Studierende oder sind das reguläre Studierende an der Uni?

Pos.8 T5: Also wenn ich jetzt [an]mein laufendes Semester denke und auch ans letzte Semester, das laufende ist ja ein bisschen der Ausnahmezustand, sind das aber im Großen und Ganzen vor allem reguläre Studierende an der Universität Wien die [Politikwissenschaft] studieren – entweder im Bachelor oder im Master- je nachdem wie weit sie mit ihrem Studium sind. Erasmus-Studierende sind, wie gesagt, eher die Ausnahme und vor allem jetzt in diesem Semester, die Corona bedingt sehr viele wieder zurück in ihre Ursprungsländer zurückgegangen sind, bevor sie sozusagen das Semester auch richtig gestartet hat. Genau. Also so ist einmal das Verhältnis zwischen den verschiedenen Typen und dann, und das habe ich schon vergessen, der erste Teil der Frage auch schon bezogen auf Deutsch als Erstsprache oder das wäre dann ...

Pos.9 I: Im Allgemeinen aber haben Sie ...

Pos.10 T5: Also im Allgemeinen häng es vom Kurs ab, ob jetzt Studierende nur Deutsch als Erstsprache haben oder mehrere Erstsprachen oder eine andere Sprache als Erstsprache, in den [...] ⁴⁶, wo ich jetzt gerade die Gastprofessur habe, war meine Erfahrung der letzten Semester, dass in den Masterkursen einige Studierende sind, die Deutsch nicht als Erstsprache haben. Das heißt, ja vom Verhältnis her fällt es mir jetzt schwer einzuschätzen, ist es die Hälfte oder ein Drittel des Kurses gewesen, die meistens eine Osteuropäische Sprache als Erstsprache hatten. In den anderen Kursen, und da beziehe ich mich jetzt auf meine Lehrerfahrung der letzten Jahre, wo ich vor allem an der Politikwissenschaften in Einführungskursen unterrichtet habe, die von allen Studierenden besucht werden, beispielsweise die Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten, da waren diejenigen, die jetzt Deutsch nicht als Erstsprache hatten zwar in der Minderheit, aber das waren neben den schon angesprochenen osteuropäischen Sprachen auch Personen die Türkisch als Erstsprache hatten, die zu dem Zeitpunkt relativ stark vertreten waren. Genau. Aber die Mehrheit in den Kursen, also ohne das jetzt zahlenmäßig belegen zu können, aber meiner Erinnerung nach entsprechend, hatten immer noch viele Deutsch als Erstsprache.

Pos.11 I: Und weil Sie auch gemeint haben, dass Sie wissenschaftliches Schreiben als Einführungskurs ...

⁴⁶ Auslassung zur Wahrung der Anonymität.

Pos.12 T5: Also es war wissenschaftliches Arbeiten.

Pos.13 I: Genau, wissenschaftliches Arbeiten. Wie würden Sie persönlich Wissenschaftssprache definieren? Was ist für Sie Wissenschaftssprache? Wie macht sie sich erkenntlich sozusagen in Texten oder beim Sprechen?

Pos.14 T5: Naja wissenschaftliche Sprache zeichnet sich durch gewisses, wenn man so möchte, Vokabular aus. Also durch gewisse Begriffe die man bewusst einsetzt und definiert und verwendet, was gerade jetzt in den Sozialwissenschaften von Bedeutung ist, oder eben in der Politikwissenschaft wo ich unterrichte. Wenn ich jetzt von der gesprochenen Sprache wegkomme und ans Schriftbild denke, dann ist es zentral, was ja auch ein zentraler Bestandteil des Kurses Wissenschaftlich Arbeiten ist, kenntlich zu machen, worauf man sich bezieht, also auf welche Quellen man sich bezieht und diese dann richtig zu zitieren, was auch ein großer Bestandteil dieses Kurses ist. Es geht jetzt weniger darum, wie vielleicht bei journalistischen Artikeln oder journalistischer Sprache, Personen über die Sprache zu begeistern oder mitzureißen, also das soll nicht heißen, dass wissenschaftliche Texte nicht durchaus ansprechend zu lesen sein sollten oder verständlich sein sollten, wenn man etwas erzählt aus dem Fach, aber es ist jetzt nicht das Hauptanliegen, dass das jetzt besonders unterhaltend, sage ich jetzt einmal, wirken soll. Ja das wäre einmal grob das, was ich darunter verstehe.

Pos.15 I: Und wie wichtig halten Sie die Wissenschaftssprache – also im universitären Rahmen? Welchen Stellenwert würden Sie ihr zuschreiben? Ist das sehr wichtig, dass das die Studierenden können, also einen richtigen wissenschaftlichen Ausdruck haben oder ...

Pos.16 T5: Meiner Meinung nach ist das in den Sozialwissenschaften schon und auch in den Politikwissenschaften sehr wichtig, weil es Teil des Handwerkszeugs ist das man lernt. Außerdem gibt es einen bestimmten, sozusagen, Status auch, je nachdem wer spricht, wie diese Person spricht, wird das dann auch unterschiedlich vom Publikum oder von den Zuhörern aufgefasst und jetzt vielleicht zugespitzt würde ich behaupten, dass, wenn man wissenschaftliche Sprache sehr gut verwenden kann und sich derer bemächtigt, man auch dadurch seinen ExpertInnenstatus nach Außen klar macht und damit auch verdeutlicht, dass man kompetent ist, diese Inhalte zu vermitteln. Deshalb ist es eben schon ein wichtiges Werkzeug neben der Präzision und neben dem, dass man klarmacht worüber man spricht, sozusagen auch zeigt, dass man die Fähigkeiten hat, sich so ausdrücken zu können. Natürlich sollte aber wie ich schon davor auch gesagt habe, das nicht dazu führen, dass man entweder Aussagen verschleiert, oder möglichst kompliziert darstellt, damit man für andere nicht verständlich ist und wenn man das jetzt umdreht, sozusagen, im Elfenbeinturm zu wirken und dann nicht sich sozusagen vielleicht sich angreifbar macht durch die Verwendung dieser wissenschaftlichen Sprache.

Pos.17 I: Dann würde ich noch gerne wissen, weil man weiß ja, dass im Prinzip alle Studierenden vor allem am Anfang vom Studium Probleme mit der Wissenschaftssprache haben, also auch wenn man Deutsch als Erstsprache hat, was sind so die allgemeinen Probleme mit denen alle eigentlich zu kämpfen haben – egal ob es jetzt Deutsch als Muttersprache ist oder nicht?

Pos.18 T5: Also ich glaube, dass, und das hängt nicht nur mit der Sprache zusammen, aber wenn man jetzt Wissenschaftssprache oder so wirklich auffasst als eine andere Sprache, also so wie Deutsch oder Englisch, Russisch oder was immer auch, dann braucht es wahrscheinlich nur eine Zeit lang, bis man sich in die jeweilige Sprache eingefunden hat, also eingelesen hat und diese jeweilige Sprache ist unterschiedlich nach theoretischer Schule oder Disziplin oder auch (unv.) Figuren oder so. Und das braucht Zeit, Lesen, Verwendung, aktive Verwendung, Übung bis man sich eben auch mit diesen Begrifflichkeiten zurechtgefunden hat, oder diese auch erlernt hat. Eher welchen Begriff oder welche Art der Sprache eben man versteht. Das heißt, das ist Zeit und Übung die dahinter steckt und mit der man sich zurechtfindet.

Pos.19 I: Und gibt es auch bestimmte Fehler oder wenn man zum Beispiel Texte liest, wo man dann merkt, dass das vielleicht eine Person ist, die nicht Deutsch als Erstsprache hat, weil so bestimmte Fehler auftauchen, die vor allem – oder gibt es bestimmte Probleme oder Punkte wo vor allem Leute die nicht Deutsch als Erstsprache haben Schwierigkeiten haben. Vielleicht beim Satzaufbau oder weil eben Wörter auf einmal neue Bedeutungen bekommen wenn sie in einem wissenschaftlichen Kontext sind?

- Pos.20 T5: Gute Frage. Also ich frage mich gerade, wie groß da der Unterschied ist für Personen die Deutsch jetzt nicht als Erstsprache haben, zwischen dem Erlernen von Deutsch als Wissenschaftssprache und Deutsch sozusagen generell als Sprache, weil wenn Sie jetzt Hinweisen auf Satzkonstruktionen, wo das Verb steht etc., das hat man ja auch in Aufsätzen oder in mündlichen Beiträgen, wenn es jetzt nicht explizit um Wissenschaftssprache geht, dass sich da sozusagen Probleme auftun bei Deutsch nicht als Erstsprache. Was auffällig ist, aber ich würde sagen, das liegt nicht nur an Beiträgen von Personen die Deutsch nicht als Erstsprache haben, sondern generell Personen die sich schwer tun den Inhalt wiederzugeben, also sozusagen, dass sie das sinnerfassend gelesen haben um mit dem dann eine Frage zu beantworten. Also das zeigt sich dann darin, dass stärker kopiert wird, dass eben gerade nicht mit eigenen Worten Dinge wiedergegeben werden oder, dass es Schwierigkeiten gibt, zu unterscheiden, welche Begriffe sind jetzt zentral und diese Begriffe eigne ich mir in der Wissenschaftssprache an und verwende ich und wo gehe ich wiederum vom Text weg und formuliere eigenständig. Aber das ist jetzt fast, wo ich jetzt nicht sagen würde, dass es ein großer Unterschied ist zwischen Personen die Deutsch als Erstsprache haben oder nicht, sondern da geht es wirklich eher um das sinnerfassende und das Verständnis von dem her, was ich gelesen habe. Bezüglich Satzkonstruktionen fällt mir jetzt nicht explizit was ein. Das hängt ja dann wieder davon ab welche Erstsprache die jeweiligen Personen haben.
- Pos.21 **I: Also würden Sie auch sagen, dass das vielleicht eine Art Lösungsstrategie sind von den Studierenden, dass sie versuchen mehr zu kopieren oder bestimmte Phrasen lernen, die sie dann öfter anwenden, damit sie eben Schwierigkeiten damit umgehen können mit dem Ausdruck oder gibt es bestimmte Strategien die Ihnen auffallen die öfter auftauchen in Texten oder in Referaten die von den Studierenden verwendet werden?**
- Pos.22 T5: Jetzt explizit von den Studierenden die Deutsch nicht als Erstsprache haben?
- Pos.23 **I: Ja. Ich meine, wenn es auch welche von deutschsprachigen Erstsprachlern gibt, wäre das auch sehr interessant, aber eher explizit auf die nicht-deutschsprachigen Studierenden?**
- Pos.24 T5: Also wie gesagt, dieses copy-paste bezieht sich auf Personen, die Deutsch als Erst- und die Deutsch nicht als Erstsprache haben, würde ich sagen. Ob das eine Lösungsstrategie ist, sei dahingestellt, also das ist jetzt ein Versuch, die Aufgabe zu bewältigen. Also (..) was (..) also sagen wir mal so, ich weiß nicht ob das später noch bei Ihren Fragen kommt, aber was ich in manchen Kursen gemacht habe um jetzt spezifisch die Leute zu unterstützen, die jetzt nicht Deutsch als Erstsprache haben, ist, dass ich sogenannte Tandems gebildet habe, also das ist jetzt immer eine Person mit Deutsch als Erstsprache gegeben hat und eine die eben eine andere Erstsprache hatte und wenn sie dann beispielsweise wöchentlich Übungen bei mir einreichen mussten, diese Übung immer von dem Tandempartner/der Tandempartnerin Korrektur gelesen wurde, bevor sie an mich gegangen ist, weil mir bei den Aufgaben die inhaltliche Bearbeitung wichtig ist und jetzt wie es formuliert ist nicht so einen großen Stellenwert hat; vor allem, wenn die Personen eine andere Erstsprache haben. Solange ich das Gefühl habe, sie haben es verstanden worum es geht und das auch so vermitteln können. Aber natürlich sollte diese Übung auch dann dazu dienen, dass sie einerseits im Idealfall zu einer Diskussion führen über den Inhalt auch, oder über sprachliche Schwierigkeiten mit dem Tandempartner/der Tandempartnerin und das im Endeffekt die Texte besser werden und dass sie durch diese Feedbackschleife selbst ihre sprachliche Kompetenz verbessern können. Und etwas anderes, also ich weiß, es geht jetzt ganz stark um die Rolle von Deutsch, aber bei mir im Kurs, und ich glaube auch bei uns im Institut generell, als Praxis ist es durchaus gängig, dass man andere Sprachen zulässt, also wenn jetzt jemand lieber auf Englisch schreiben möchte und Englisch, würde ich jetzt auch sagen, ist die Wissenschaftssprache, dann geht das auch in Ordnung, außer ich mache ganz explizit irgendwie eine Übung, wo das aus irgendwelchen Gründen auf Deutsch stattfinden muss. Aber sonst nehme ich auch, wenn das abgesprochen ist, auch englische Texte an, oder wenn jemand eine andere Sprache lieber wäre, die ich verstehe, würde das auch in einer anderen Sprache funktionieren. Also ich insistiere jetzt auch nicht darauf, dass alles auf Deutsch sein muss, auf der anderen Seite finde ich es schon gut, aber da sind wir jetzt auch eher bei dem Kapitel, aber nicht nur Erasmus-Studierende oder Studenten/Studentinnen, dass die auch auf Deutsch schreiben, damit sie die Übung haben.
- Pos.25 **I: Und eben auch wegen den Diskussionen, die die Studierenden auch untereinander haben, würden Sie sagen, wo haben die Studierenden, wenn sie Probleme haben, haben sie dann mehr Probleme im schriftlichen oder im mündlichen Bereich, also bei Referaten oder so**

spontanen Diskussionen, weil ich könnte mir denken, dass Sprechen recht schwierig ist, weil man sich nicht so viel Zeit lassen kann mit seinen Formulierungen und bei Referaten wollen manche Professoren dann auch einen bestimmten Ausdruck oder ist das circa gleich?

- Pos.26 T5: Ich glaube schon, dass, wenn der Kurs jetzt ganz auf Deutsch ist, was ja bei den meisten der Fall ist, es dann schwieriger ist, mündlich zu intervenieren für Personen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben. Also wenn ich jetzt konkret zurückdenke an das letzte Semester, da hatte ich auch ein paar Einheiten auf Englisch, weil wir eine englische Gastvortragende hatten, und da wiederum waren dann vor allem jene, und das waren nicht nur Erasmus-Studenten und Studentinnen, aber auch auf alle Fälle jene, die Deutsch nicht als Erstsprache hatten, aber sehr große Übung darin hatten, auf Englisch zu arbeiten, die waren unheimlich viel aktiver als in den rein deutschsprachigen Einheiten und wo man dann gemerkt hat, dass in den rein englischen Einheiten wiederum die Personen mit Deutsch als Erstsprache nicht alle, aber einige, weniger aktiv waren im mündlichen Bereich. Das heißt, es macht natürlich was aus, in welcher Sprache die Einheit gehalten wird jetzt bei Diskussionen. Bei Referaten ist es so, dass ich explizit darauf verweise, auch wenn das jetzt Gruppenreferate sind oder man die Möglichkeit hätte, nicht so viel zu sagen wie andere KollegInnen und Kollegen, dass ich das aber wünsche, dass jede Person gleich lange spricht. Ob das jetzt schwieriger ist als der schriftliche Ausdruck hängt meiner Meinung nach immer von der jeweiligen Person ab, also das fällt mir jetzt schwer zu beurteilen. Da müssten Sie wahrscheinlich die Studenten und Studentinnen fragen.
- Pos.27 **I: Aber sind die Probleme würden Sie sagen circa gleich, also wenn jetzt zum Beispiel ein Studierender Probleme mit dem Vokabular hat, im Schriftlichen oder im mündlichen, dass er die richtigen Worte findet. Ist das Selbe dann auch in den Texten oder sind die Probleme im Mündlichen andere als im Schriftlichen?**
- Pos.28 T5: Ich glaube, das fällt mir jetzt so ad hoc wirklich schwer zu beantworten, weil ich nicht so auf die sprachlichen Details so achte, sondern mehr darauf, ob die Inhalte angekommen sind und diese auch verständlich wiedergegeben werden können, aber ob die Syntax jetzt 100% richtig ist oder nicht zum Beispiel ist nicht so wichtig.
- Pos.29 **I: Das ist eine wiederkehrende Antwort. Also ist der wissenschaftliche Ausdruck im Schreiben wichtig solange im Mündlichen der Inhalt richtig und gut wiedergegeben wird.**
- Pos.30 T5: Ich glaub der Unterschied ist jetzt als Zuhörende oder Lesende ist, dass vielleicht Ansprüche an das schriftliche Niveau noch einmal höher sind als an den mündlichen Teil. Schriftlich ist ja auch überarbeiten lassen kann oder Feedback holen lassen kann und das kann für Referate dementsprechend auch vorbereitet werden, aber das ist irgendwie was Bleibenderes und vielleicht, aber das ist jetzt auch nur so gesagt, gibt es halt eben Ansprüche, dass das perfekter sein sollte, aber wie gesagt, im Großen und Ganzen geht es mir darum, dass ich den Eindruck habe, die Person hat das verstanden, kann das eigenständig wiedergeben, und ich glaube, es ist weniger dann dieses Beherrschen der Wissenschaftssprache, sondern einfach der Umgang mit der deutschen Sprache mal an sich, die dann diese Verständlichkeit, glaube ich, ausmacht. Ja. Ich glaube, es fällt mir eher bei Personen auf, die Deutsch als Erstsprache haben, wenn sie nicht wissenschaftlich schreiben, weil ich da andere Ansprüche an diese Personen stelle.
- Pos.31 **I: Ja die eine Frage haben wir schon ein wenig besprochen, wie Sie auf die Probleme eingehen, wenn Sie merken, dass die Studierenden Schwierigkeiten haben, dass Sie sie in Tandems geben und sie gemeinsam Texte lesen lassen und diskutieren lassen. Machen Sie noch was anderes oder ist das Tandem so Ihre Hauptstrategie als Hilfestellung sozusagen?**
- Pos.32 T5: Das Tandem ist, was ich immer wieder angeboten habe, vor allem in Kursen, wenn, so in Einführungskursen wo mehr Personen waren mit Deutsch nicht als Erstsprache, aber immer auf freiwilliger Basis, also nur wenn es gewollt war. Das spannende daran ist, dass ich dann in Kursen auch hatte, jetzt nicht explizit bei Personen die Deutsch nicht als Erstsprache hatten, aber dann Schreibassistenten und Schreibassistentinnen vom Center for Teaching and Learning, die sich im allgemeinen mit dem Schreibprozess auseinandersetzen und da gab es dann auch öfters eine Person, die dann explizit auch so einen Hintergrund hatte, für Menschen die eben jetzt Deutsch nicht als Muttersprache hatten, weil das in der Politikwissenschaft eben oft gängig ist. Dann, was ich auch schon erwähnt habe, ist, dass Deutsch jetzt zwar die Unterrichtssprache ist und die Sprache, in der die meiste Zeit diskutiert wird und geschrieben wird, also es ist jetzt nicht die

einzigste Sprache in der das passieren kann. Das heißt, Englisch wird eben auch häufig verwendet, für verschiedene Übungsarbeiten oder Diskussionen, ja ich glaube, das sind so die drei Dinge die mir jetzt so spontan einfallen, wie ich da versuche, zu unterstützen.

Pos.33 I: Sehen Sie das auch als Teil von Ihrer Aufgabe, dass Sie den Studierenden das wissenschaftliche Arbeiten beibringen, oder ist es etwas, was die Studierenden eben in diesen Einführungsveranstaltungen lernen und dann im Prinzip von selbst verbessern sollen?

Pos.34 T5: Ich glaube, das ist was, was sie idealerweise normalerweise am Anfang in diesem Kurs an der Politikwissenschaft mal lernen und dann ständig weiterüben und sie durch das gesamte Studium begleitet, weil man das nicht innerhalb von nur ein paar Monaten abarbeitet und dann kann man das, also sicher gibt es Techniken, aber dazu gilt, sich mit dem Schreibprozess auseinandergesetzt zu haben, weiß man ja, dass es ein Prozess ist, der über Jahre läuft und da sind dann Seminare und Vorlesungen und Übungsarbeiten und Seminararbeiten und auch Prüfungen etc. Teil dieses Prozesses und des wissenschaftlichen Arbeitens oder Sprechens oder Schreibens.

Pos.35 I: Die letzte Frage: Wie finden Sie ist das Verhältnis auf der Universität – werden genug Lehrveranstaltungen angeboten, wo Studierende wissenschaftliches Arbeiten lernen können, wie zum Beispiel beim CTL gibt es die Schreibassistenten und es gibt das Schreibmentoring und es gab einmal ein EC für wissenschaftliches Arbeiten, das wurde 2013 eingestellt und das CTL bietet ja auch für Lehrende Vorträge an, wie sie auf ihre Studierende eingehen können wenn der wissenschaftliche Ausdruck nicht ihren Vorstellungen sozusagen entspricht. Wird da von der Universität genug getan, oder sollte vielleicht jedes Semester etwas zum wissenschaftlichen Arbeiten nebenbei angeboten werden? Verpflichtend oder auf freiwilliger Basis.

Pos.36 T5: Also was aus meiner Sicht ganz zentral wäre, jetzt wieder für die Politikwissenschaft gesprochen, ist, dass es einfach mehr Lehrer für die Studierenden geben beziehungsweise zur Verfügung stehen, weil wenn man jetzt einen Kurs hat wo bis zu 50 Personen drinnen sein können, dann schafft man das einfach nicht, die adäquat zu betreuen und denen adäquat Rückmeldung zu geben. Das ist aber durchaus Alltag bei uns am Institut und dieses Manko sozusagen können dann Zusatzangebote so gut sie auch sind, und ich nutze, ich hab ja gerade davon erzählt, nicht abdecken. Also die Zusatzangebote sind sehr wichtig, aber bleiben immer Zusatzangebote und unterstützen jetzt auch gut Lehrende und die Studierenden und sind definitiv beizubehalten und aufzubauen, aber das absolut notwendigste wäre einfach dieses Verhältnis von Lehrenden und Studierenden zu verändern, also zahlenmäßig oder anders gesprochen; ich habe ja jetzt die Gastprofessur, die Lehrreduktion von acht Kursen auch zu reduzieren, weil das eben ein extrem hoher Lehraufwand ist, diese (..) Lehre zu überdenke, was es dann eigentlich heißt, in einem regulären Beschäftigungsverhältnis beziehungsweise in einem unbefristeten; also einfach dieser Teil muss verändert werden, damit man besser auf Studierende eingehen kann

Interview Nr. 6

Dauer: 20:41 Minuten

Ort: Park

Pos.1 I: Wie definierend Sie Wissenschaftssprache im Allgemeinen? Wie würden Sie sagen, was Wissenschaftssprache ist?

Pos.2 T6: Ich persönlich definiere Wissenschaftssprache eigentlich als Verständnissprache. Für mich muss nicht Wissenschaft einen unglaublich komplexen Standard aufweisen, sondern sie soll oder sollte eigentlich vielen Menschen zugänglich sein, von der Beschreibung, dass sie aber oft auch nicht ist. Das ist mir klar und oft kann man einfach auch komplexe Phänomene nicht mit dieser Simplizität wiedergeben. Und deswegen braucht es oft eine verkomplizierte Sprache, als es eigentlich in der Alltagssprache üblich ist.

Pos.3 I: Über Ihre Studierenden – die die nicht Deutsch als Muttersprache haben, sind das eher Erasmus-Studierende oder sind das reguläre Studierende?

- Pos.4 T6: Ich kann das nicht genau sagen. Also ich weiß von einigen, die Erasmus-Studierende sind und von anderen die nicht Erasmus-Studierende sind und das unterscheidet sich meistens mit dem Herkunftsland oder eben mit dem Migrationshintergrund und ich erkenne eben sehr oft diesen Erasmushintergrund bei Menschen, die eher aus westlichen und Dritt-Staaten kommen und vielleicht Menschen mit Migrationshintergrund oder aus einem anderen Herkunftsland kommen, die nicht aus europäischen oder amerikanischen Ländern kommen.
- Pos.5 I: Und im Allgemeinen, womit haben die Studierenden in Bezug auf die Wissenschaftssprache Probleme? Egal ob das jetzt deutschsprachige Studierende sind oder die eine andere Erstsprache haben ?**
- Pos.6 T6: Ja auf sehr vielen Ebenen empfinde ich das. Ich empfinde es aber als überhaupt nicht schlimm; das möchte ich gleich einmal betonen. Aber ich sehe sowohl beim Sprachlichen, beim Schriftlichen, beim Mündlichen eben Defizite, die sich beispielsweise beim Schriftlichen in Rechtschreibung, Grammatik oder Syntax äußern. Weniger beim Inhalt, weniger beim Verständnis, weniger bei der Reflexion, aber eher im sprachlichen Stil.
- Pos.7 I: Also die Art wie geschriebene wird.**
- Pos.8 T6: Nicht die Art wie geschrieben wird. Ich sehe da gute Beispiele, also sehr gute Arbeiten bekomme ich oft von Leuten, die nicht muttersprachliche Deutsch sind, wo eben die Struktur oft vielleicht ein wenig ausgefeilter ist, weil sie einen anderen Zugang dazu haben. Aber eben bei der Sprache, bei der Rechtschreibung, bei der Grammatik. Beim Mündlichen erkenne ich immer oder erkenne ich oft, dass die Leute sich oft nicht trauen. Sie trauen sich nicht so zu partizipieren, wie vielleicht andere und es kommt auch immer gleich das erstes Argumenten ist ja „ich kann ja nicht gut Deutsch“ und deswegen muss man sich ja auch dann oft entschuldigen und ich finde nicht, dass man sich jemals dafür entschuldigen sollte.
- Pos.9 I: Auf keinen Fall. Aber man erkennt auch Unterschiede in den Problemen zwischen den deutschsprachigen und den nicht deutschsprachigen Studierenden?**
- Pos.10 T6: Ja
- Pos.11 I: Und wie genau unterscheiden sich die Probleme?**
- Pos.12 T6: Da ich gerade beim Kontrollieren von Seminararbeiten bin, fällt mir ein Beispiel ein, dass zum Beispiel die Verwendung von „dass“ und „das“ nicht in der Art und Weise korrekt gehandhabt wird bei muttersprachlich Deutschen.
- Pos.13 I: Bei muttersprachlich Deutsche? Bei muttersprachlich oder nicht muttersprachlich Deutschen?**
- Pos.14 T6: Nicht muttersprachlich Deutsche haben eben oft Probleme mit dass-das. Das ist halt ein konkretes Beispiel, das mit einfällt. Und sonst erkennt man das auch in der Ausgereiftheit der Sätze, in der Länge von Sätzen und bei Rechtschreibung.
- Pos.15 I: Weil Sie ja auch schon gesagt haben wegen dem Mündlichen und dem Schriftlichen (.) wo haben die Studierenden, würden Sie sagen, mehr Schwierigkeiten? Oder ist das circa gleich?**
- Pos.16 T6: Das kann ich nicht beantworten. Ich weiß nur, dass dieses Semester bin ich nur schriftlich unterwegs, weil eben Corona-Virus ist. Es gibt keine Diskussionen und da fällt mir jetzt im Moment eben eher das Schriftliche ein.
- Pos.17 I: Ok also Sie könnten jetzt auch keine Beispiele sagen wo im Mündlichen manchmal vielleicht Probleme entstehen. Ich könnte mir vorstellen, dass Wissenschaftssprache als nicht deutscher Muttersprachlicher schwierig ist, wenn man es spricht, weil man doch spontan sein muss und beim Schreiben kann man das ein bisschen vorbereiten und nochmal anschauen und beim Sprechen muss das spontan funktionieren.**
- Pos.18 T6: Wenn ich das jetzt im Groben und Ganzen betrachte, dann würde ich sagen, dass eher Schwierigkeiten beim Schriftlichen bestehen, weil das oft auch nicht noch einmal angesehen wird. Den Eindruck habe ich, oder ich weise oft darauf hin, dass vielleicht Korrekturlesen angebracht

wäre von Freunden, Bekannten, Familie und beim Mündlichen kann man ja nicht von einer derart wissenschaftlichen Sprache per se sprechen, wie es vielleicht im Schriftlichen der Fall ist.

Pos.19 I: Gibt es bestimmte Lösungsstrategien von Studierenden, die man schon irgendwie erkennen kann, wie sie versuchen, sprachlichen Problemen irgendwie aus dem Weg zu gehen? Wo man vielleicht erkennt an den Texten? Vielleicht bestimmte Phrasen, die immer wieder vorkommen?

Pos.20 T6: Ich arbeite zusammen mit einer Schreibassistentin und wenn wir quasi schriftliche Arbeiten mit einem Feedback, also wenn wir ein Feedback auf schriftliche Arbeiten geben, dann ist das ein mehrstufiger Prozess, also das geht in mehreren Phasen und wir erwähnen eigentlich schon von Anfang an, wenn wir das Gefühl haben, dass der Lesefluss gestört ist, dass vielleicht das Korrekturlesen des Textes von Freunden, Familie, von Bekannten eben zu einem besseren Verständnis führen könnte. Und ich merke auch, dass sich quasi, also mit fortschreitendem Prozess, eigentlich dann die Schriftlichkeit auch verbessert. Vielleicht bemüht sich die jeweilige Person auch mehr, weil sie eben darauf aufmerksam gemacht worden ist, dass das vielleicht nicht der gewünschten Sprache entspricht, aber das weiß ich nicht. Das gehört alles eher in die individuelle Analyse. Als Lehrperson kann ich das so nicht beantworten.

Pos.21 I: Und wie gehen Sie auf diese Problematik ein, außer das Korrekturlesen also außer, dass Sie den Studierenden sagen, dass sie Korrektur lesen sollen?

Pos.22 T6: Für mich persönlich ist das kein Problem, wenn Rechtschreibfehler oder Grammatikfehler gemacht werden. Für mich ist immer im Fokus, die Art und Weise, wie sich die Studierenden verbessern, wie sie sich reflektieren, wie sie sich in diesem Prozess eigentlich verbessern und das ist bei mir eigentlich zentral. Also der Aufbau der Arbeit, wie am Ende eigentlich die Forschungsfrage gestellt wird, wie die Forschungsfrage beantwortet wird, wie die Struktur der Arbeit ist, der rote Faden, aber weniger eben (..) das ist mir nicht so bedeutend. Aber da stelle ich mir die Frage, ab wann ist es bedeutend. Diese Frage habe ich mir auch gestellt. Ab wann kann man von einer adäquaten oder von einem adäquaten Level eigentlich von Sprache sprechen. Ich weiß, da gibt es Kriterien, C2 Kriterien oder C1 Kriterien, und ich weiß, dass das ein sehr hohes Level ist, aber ich finde, man könnte auch – man sollte auch mehr auf die Vorteile von Nicht-Erstsprachigen eingehen. Und ich erkenne das eben bei Leuten, die zu einem Thema forschen und dieses Thema behandelt eigentlich vielleicht ein Themenfeld, dass aus ihrer Region, aus der sie herkommen, aus dem Land aus dem sie herkommen, dann finde ich, können sie sehr wohl Zitate in der Originalsprache dann verwenden.

Pos.23 I: Also finden Sie auch zum Beispiel, dass die deutschsprachigen Studierenden von den nicht Deutschsprachigen Studierenden profitieren und umgekehrt. Einfach allein schon wegen den unterschiedlichen Zugängen und ...

Pos.24 T6: Wenn sie profitieren, dann hauptsächlich mündlich. Wir planen jetzt eine Peer-Feedback-Phase in diesem Schreibprozess, indem quasi zwei Leute zugeteilt werden zueinander, eine Gruppe darstellen und sich dann gegenseitig ein Feedback geben. Das ist in der Planung und ich glaube, das könnte für einen schriftlichen Prozess eben unter Studierenden positiv dazu beitragen und im Mündlichen ist das eben der Austausch von Studierenden und auch in der Diskussion, wobei da niemand eigentlich darauf eingeht, dass (..) da geht es wiederum mehr um den Inhalt als vielleicht um die Defizite in der Sprache.

Pos.25 I: Von der Uni Wien gab es einmal ein EC, von 2010 bis 2013 gab es das, für nicht-deutschsprachige Studierende, damit sie eben ein bisschen lernen, wie man einen wissenschaftlichen Ausdruck in seine Texte schreiben kann und wie man Referate hält. Ich glaube das wurde dann abgeschafft wegen finanziellen Gründen und das CTL bietet, also hätte im April, wenn Corona nicht gewesen wäre, eine Veranstaltung angeboten, zu dem Thema wie Lehrkräfte darauf eingehen können, wenn die Studierenden vielleicht zu umgangssprachlich sprechen. Sollte die Uni da mehr machen oder finden Sie, dass die Studierenden in dem Bereich mehr Unterstützung bekommen sollten oder ist dieses Lernen, wie man wissenschaftlich schreibt, Eigenverantwortung.

Pos.26 T6: Nein, Angebot ist nie schlecht, finde ich, und wenn es genutzt wird. Es sollte auf alle Fälle nicht verpflichtend sein, finde ich. Ich weiß auch von politischen Maßnahmen, dass dieses Level

jetzt auch erhöht worden ist, dass man jetzt überhaupt auf der Universität Wien studieren kann – von B2 auf C1 und das ist für mich eher eine Zwangslösung und das ist auch nicht gut für den Standort Wien und für mich ist das eigentlich auch oft verbunden mit Ausgrenzung und Diskriminierung. Das es ein Angebot zur Verbesserung der Sprache geben sollte, steht für mich außer Frage, ja. Nur soll es eigentlich freiwillig sein. Ob man es nutzt oder nicht ...

Pos.27 I: Aber es sollten auch die Lehrkräfte innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen schauen, dass da ein Fortschritt besteht oder sollten das die Studierenden alleine irgendwie [schaffen]?

Pos.28 T6: Es sollten Lehrende darauf hinweisen, dass es so ein Angebot gäbe und ja...

Pos.30 I: Meine letzte Frage wäre, wie könnte man die derzeitige Situation, falls man sie überhaupt verbessern könnte, wie könnte man sie verbessern?

Pos.31 T6: Ich finde, man sollte mehr (unv.) und Toleranz für die Erstsprache entwickeln und das soll halt auch eben beinhalten, dass man zitiert oder Bücher liest in der Erstsprache und das man das nicht irgendwie vernachlässigt. Ich sehe sehr viel auf der Universität, im allgemeinen Leben auch, aber insbesondere auf der Universität, ein Prestige von Sprache, so eine Hierarchie von Sprachen, dass eben das Englische dominierend ist und dann, aber es Unterstufen gibt, dass, wenn man in Wien studiert, das Deutsche unter dem Englischen kommt, dann Französisch, Spanisch, romanische Sprachen noch akzeptiert sind, aber alles andere ist irgendwie so fern und wird auch von vielen Lehrenden nicht respektiert. (Auslassung – nicht wichtig für die Arbeit) Es gibt eben immer eine Art Prestige von Sprachen und ich finde, wenn Menschen aus einem andere Land kommen, eine andere Sprache sprechen, soll man das eher als Vorteil eigentlich beziehen als einen Nachteil. Und ich finde die Studierenden werden heute eher bestraft, wenn sie vielleicht des Deutschen nicht so mächtig sind aber in anderen Sprachen sehr wohl.

Interview Nr. 7

Dauer: 47:02 Minuten

Ort: Online

Pos.1 I: Meine erste Frage wäre gleich: Wie definieren Sie Wissenschaftssprache?

Pos.2 T7: Das ist etwas, was man als einen Jargon benutzen kann. Negativbeispiel. Oder soweit, dass man literarisch und publizistisch aufbereiten kann, dass es dann für alle in einen Feuilleton, einer Zeitung lesbar und verständlich ist. Etwas anderes, also dazwischen ist etwas, was wir benutzen und hoffen die ganze Community damit zu erreichen. Wir scheitern, weil es gibt verschiedene Zugänge und dann haben wir immer das, was der russische Semiotiker (unv.) bezeichnet hatte als das Bild des Auditoriums. Also wenn ich schreibe, habe ich eine ganz klare Vorstellung, wer meine Leserschaft sein wird, manche sagen: „Ich habe das für dich geschrieben“ – das bedeutet, ich habe in so einem (unv.) Dialog mit dir etwas erreicht, was ich jetzt hoffe, dass du mich verstehst. Ja etwas sehr lebendiges ist eine Wissenschaftssprache, ist unterworfen den Geschmäckern der Mode, der Ideologie, all diesen Sachen. Also etwas zeitgeschichtliches, was wir jeder Zeit erforschen können.

Pos.3 I: Ich wollte sie noch über Ihre Studierenden fragen: Haben Sie vor allem reguläre Studierende wenn sie nicht deutschsprachig sind die ihr ganzes Studium in Wien studieren, oder sind das eher Erasmus-Studierende, die vielleicht nur für ein Semester da sind?

Pos.4 T7: Also ich habe eine Erfahrung in Wien gemacht, die ist eine ganz besondere Art, ich würde das sehr gerne betonen. Ich war schon an vielen Deutschen Universitäten. Ich war in [...], ich war in [...], in [...], in [...], in [...] ja, also in [...]. Ich habe es gesehen, wie das dort läuft. Da gibt es sowas wie wir sagen, früher gab es diese Frage sehr oft: „Bei wem hast du studiert?“ Wenn du mir das sagst, bei wem, dann kann ich es mir wie eine Visitenkarte vorstellen. Heutzutage ist das derart obsolet, die Frage, wo hast du Bologna gemacht. Also diese Punkte – unterhalten wir uns lieber über (unv.), eine Stadt wo du studiert hast, das ist der einzige Unterschied, alle andere ECTS gemacht. Aber Wien, Wien ist, ich will jetzt nicht gesagt haben Wien ist anders. Wien hat eine besondere Lebensgeschichte mit diesen Slawen. Hier gibt es eine Auffassung, eine Weltanschauung, dass die Slawen ein wichtiges Element von diesem Ganzen ist, Volksstaat, Geschichte und so. Deswegen, wenn ich hier Russistik unterrichte, ist das jetzt nicht, dass ich jetzt

meine eigene Sache mache, weil ich aus Moskau komme berufsmäßig, nein, das mache ich etwas, was uns alle in irgendeiner Weise betrifft. Und deswegen gibt es bei mir mehrere Schichten von diesen Studierenden. Es gibt hier ganz, Sie werden es nicht glauben, aber es gibt die Österreicher, also das ist Wahnsinn, dass nach sehr vielen Jahren in dieser Stadt merkst du, du bist in Österreich und du musst rausfahren und schauen und du wirst da sehen, dass wenn du in Vorarlberg bist, ganz andere Seite und da ist dann der Korridor und Bayern und das wollen sie nicht also das da. Ich habe mich damit auseinanderzusetzen, damit ich eine gelungene Lehre machen kann, dass ich die Brücken baue zu diesen Leuten, da ich ihre Sprache spreche und ich sage ihnen, so ich weiß nicht, wo kommen Sie her. Ja aus Leondingen. Dann sage ich, ich komme jetzt nach Leondingen, was muss ich dann sehen? Welche Bienen sind dort und was für Honig? Also ein bisschen so von dieser Übersetzung der Kultur. Dann habe ich neben den Österreichern, die frage ich immer: „Warum machen Sie das? Was brauchen Sie?“ Dann habe ich die sogenannten Russinnen und Russen, zu denen auch Ukrainer gehören, die hier die besagten Österreicher geheiratet haben und das ist ein ganz anderer Zugang, denn die kommen schon in der Vorstellung, sie wissen alles über diese Kultur, und dann merken sie, dass sie eine absolute ersatzweise erstellte ideologische von heute, von Kriegen, von all diesem Dreck ja, also so eine Vision, so ein Bild von einer Kultur haben. Und dass sie, wenn sie hier sind, haben Sie einen anderen Blick zu werfen gefällt ja auf ihre Kultur. Das heißt also, ich muss mindestens zwei Unterscheidungen machen zwischen diesen. Und wenn Erasmus-Leute kommen nach Wien, also ich habe Erasmus mit anständigen Studierenden erlebt [Auslassung – nicht wichtig für die Arbeit] die möchte ich darauf hinweisen, dass wir nicht gestern begonnen haben. Die Bibliotheken, Traditionen und wie die Slawen hier innerhalb, also so, nur die Unterscheidung des Auditoriums hilft mir um Kontakt zu halten.

Pos.8 I: Das klingt schwierig, wenn so viele Mindsets zusammentreffen.

Pos.9 T7: Das ist, was mich fasziniert. Weil ich möchte hinzufügen eine Überlegung, wenn ich mir jetzt vorstelle, wenn man uns gesagt hätte, irgendwann dann wir werden jetzt in der Zeit der Krise leben, Krisenzeit einfach, das heißt, ich muss jetzt nicht greifen zur Renaissance oder solchen Sachen um mitzuschreiben sondern nein, das ist so wie Packungen von McDonalds, so irgendwas so rausgeworfen, Massenware, ja also das da. Innerhalb dieses muss ich trotz dem so einen Zugang entwickeln, dass ich dennoch, obwohl wir nicht in Yale sind, obwohl wir in der Krise sind, da muss ich aber trotzdem das Fach vertreten, das die Kompatibilität gewährleistet ist und überhaupt, das man dieses Fach studiert hat. Also deswegen ist es enorm wichtig, weil das Studium immer, auch jetzt, macht wie Konserven und guckt da so und macht Vorlesung, das ist tödlich und klappt nicht. Also das heißt, ich muss eine sehr schwierige Situation machen, damit es mir interessant erscheint, jedes Mal etwas zu machen und das sie mir nicht wegrennen und einschlafen und so weiter und so weiter. Das ist das. Das ist das eigentliche Problem.

Pos.10 I: Und bezüglich der Wissenschaftssprache, es ist ja nicht so, dass nur die nicht-deutschsprachigen oder muttersprachlichen Studierenden Probleme mit der Wissenschaftssprache haben. Es haben ja auch die Muttersprachler Probleme mit der Wissenschaftssprache. Unterscheiden sich die Probleme oder haben die Studierenden im Prinzip die gleichen Probleme?

Pos.11 T7: Wenn man frühzeitig den Zugereisten sagt, sie sind hier, sie dürfen in der Zielsprache des Faches schreiben, das heißt Russen schreiben auf Russisch, das ist fatal, weil dann, ich sagen immer dazu: „Warum studieren sie denn überhaupt in Wien wenn ja auch alles auf Russisch geht?“ Die müssen also darauf vorbereitet werden, dass die jetzt in einer anderen Ausdrucksweise alles, mentalitätsmäßig, andere Bücher und so weiter und so weiter. Bei denen die aus guten Schulen kommen, die österreichischen Studierenden, die meistern das, wie eine Art, ja das man hier so spricht an der Uni und dann anderswo (...) ich meine (..) ja. Also ich würde hier dezidiert ja sagen, das ist eine unterschiedliche Handhabung.

Pos.12 I: Und worin haben die nicht deutschsprachigen [Studierenden] vor allem Probleme? Ist das eher im Ausdruck oder eher im Vokabular oder, dass es überhaupt wissenschaftlich genug ist?

Pos.13 T7: Ja das ist die Stilistik. Selbst bei gutem Beherrschen des Deutschen hat man manchmal so ein Bedürfnis, sich verständlich zu erklären und das bedeutet umgangssprachlich sehr oft. Bei anderen, die die Wissenschaft anfangen, besonders theoretische Wissenschaft, wo dann die slawistischen ästhetischen usw. Ausdrucksweisen herrschen, die möchten dann sehr (..) das ist eine (unv.), mit

ein bisschen Abstand zu dem Ganzen so sich betrachten irgendwas komplexes, wo man fragt: "Worum geht es eigentlich?" Also zwischen diesen geht das nach meiner Erfahrung und ich empfehle immer, wir haben diese Kurse „Wissenschaftliches Schreiben“, dass sie einfach genötigt werden, sich damit auseinanderzusetzen.

Pos.14 I: Also das Problem ist, entweder ist es zu umgangssprachlich oder es ist viel zu wissenschaftssprachlich? Also das Mittelding fehlt ein bisschen.

Pos.15 T7: Ja.

Pos.16 I: Und was ich auch noch gerne wüsste, ist, haben die Studierenden mehr Probleme wenn sie schreiben oder wenn sie sprechen? Oder ist das circa gleich viel, weil ich mir denke, beim Sprechen muss es ja spontan sein, da müsste man ja einen wissenschaftlichen Ausdruck spontaner machen und beim Schreiben hat man ein bisschen Zeit zum Überlegen.

Pos.17 T7: So es gibt Leute die z.B. wenn die Germanistik studieren, dort werden sie anders erzogen, die haben eine andere Rhetorik. Sie sind gewohnt, irgendetwas kultiviert erklären zu können. Also meine Erfahrung ist, dass sie sehr oft im Mündlichen redundant werden, sie immer irgendwas erzählen und immer der Meinung sind, dass wenn sie zweimal das gleiche wiederholen, das wäre dann schon der Beweis oder so. Also im Mündlichen sind mehr Schwierigkeiten.

Pos.18 I: Aber sind es die gleichen Schwierigkeiten wie im Schreiben, nur mehr, weil es spontan ist, oder sind auch die Probleme selbst anders?

Pos.19 T7: Das globale Problem vermutlich ist, dass wir an dieser Universität sehr wenig schreiben tatsächlich. So diese Sachen die wir leisten in einem Seminar, da sagen wir wenn ich ein BA Seminar habe und da gibt es 25 beschränkte Teilnehmerzahl und dann kommen noch welche zu mir und die erzählen mir Geschichten, dass da ihre Großmutter stirbt, also diese emotionalen Fälle, dann sitzen da 30 Leute und diese können alle unmöglich ihr Zeug so präsentieren, dass jetzt alle anwesenden ein Bild davon haben, was die eigentlich machen. Und dann wie sie das – es erzeugt einen Stress, wenn ich sage, sie haben nur zehn Minuten, also nur das wichtigste und sie fangen an immer mit der Biographie. Ich hasse das, Dostojewski wurde geboren 1861 in Moskau. Jetzt stellen sie sich vor, wir würden jetzt in der Anglistik sitzen und Sie hätten ein Thema „Frauen bei Shakespeare“. Sie würden jedes Mal eine Biografie von Shakespeare erzählen? Da würde dieser Dozent nur die Biografien hören von den Leuten und nicht die (unv.) Das ist das. Also sie schreiben zu wenig. Würde man jetzt so etwas einführen, dass man jede Woche so und so viele Seiten abgibt von der Arbeit, von irgendeiner Arbeit, selbst wenn man nur etwas gelesen hat und jetzt schreib man etwas darüber – das wäre absolut der denkbare Weg. Bei anderen Universitäten ist es auch so. Aber dadurch, dass sie wenig schreiben, scheint das schreibe ein Problem zu sein, wenn man plötzlich am Ende des Studiums eine wissenschaftliche Arbeit selbstständig und so...da muss man arbeiten. Man muss dieses Zeit auseinanderziehen um diese Angst von einem nehmen. Dass das jetzt etwas ganz ungewöhnliches wäre und schon im Studium bereits Beiträge schreiben. Das gelingt mir auch nicht, aber so diese Idee, dass man auf die Rhetorik achtet, dass da dieses Wort das ich sage – Rhetorik – erstens ist es negativ, so wie das Wort Byzantinisch im Deutschen und dann aber Rhetorik, da müssen sie wissen, dass es sehr wohl darauf ankommt, wie man etwas sagt. Solche Kurse gibt es nicht, aber wissenschaftliches Schreiben haben wir eingeführt, obligatorisch in der Slawistik und das gehört zu unseren kleinen Errungenschaften.

Pos.20 I: Es gibt ja auch das Schreibmentoring, das bietet die Universität auch an, aber das ist weniger über den Wissenschaftlichen Ausdruck und mehr, wie man Arbeiten prinzipiell schreibt. Gibt es bestimmte Lösungsstrategien, die Sie schon erkennen, wenn Sie sich Texte anschauen, wo Studierende ihre Probleme ein bisschen überspielen, damit man sie vielleicht nicht so merkt?

Pos.21 T7: Also mein erstes Problem ist, dass ich erklären muss, warum wir diesen Text machen, warum ist der wichtig. Wenn mir das gelungen ist, dass sie jetzt verstehen, dass dieser Text mit ihnen, mit ihrem Leben etwas zu tun hat, dann bringen sie sich ein und dann gibt es eigentlich keine Probleme würde ich sagen, was die Textanalyse betrifft, nein.

Pos.22 I: Wie gehen Sie persönlich auf diese Probleme ein, wenn sie jetzt sehen, dass ein russischer Student große Probleme mit dem Ausdruck hat? Weisen Sie nur darauf hin, oder wie gehen Sie damit um?

Pos.23 T7: Nein, wenn das ein russischer Studien ist, der verträgt etwas gröber. Dem sage ich, er soll von mir seinen Eltern bestellen, dass sie ihn umsonst die Miete in Wien bezahlt haben dieses Semester.

Pos.24 I: Okay, aber vielleicht wenn es kein russischer Studenten ist. Aber prinzipiell, denken Sie, dass es die Aufgabe der Lehrenden ist, den Studierenden zu zeigen, wie man wissenschaftlich Arbeitet oder zumindest einen richtigen wissenschaftlichen Ausdruck bekommt oder sollte das ausgelagert werden, damit sich die Lehrenden nur auf den Inhalt konzentrieren müssen?

Pos.25 T7: Die Lehrenden dürfen auf keinen Fall so etwas wie die Bildung überlassen den Studierenden. Das bedeutet, wir verzichten auf die Verantworten und danach jammern wir, dass die nächste Generation lieber mit einem Spindel in der Hand. Also das bedeutet, dass muss man unbedingt und sehr individuell machen. Wir haben auch so eine Vorstellung, dass die Leute, die wir hier haben, da sind Sie eingeschlossen. Das ist die künftige Generation, also die nächste. Das heißt, wir haben die Chance, diese Generation davon zu überzeugen, dass das was wir machen einen Sinn hat. Das wir nicht alles einfach so hier gehortet haben. Und deswegen müssen wir uns verständlich machen, was wir genau wollen und wir wollen unbedingt, dass die Wissenschaftstradition [erhalten bleibt] (unverständlich aufgrund schlechter Internetverbindung) Hier würde ich sagen, dass das einer der wesentlichen Punkte der Arbeit als Hochschullehrer ist.

Pos.26 I: Und lassen Sie dann ihre Studenten mehr wissenschaftliche Texte lesen oder mehr Aufgaben schreiben, damit sie das auch Üben oder?

Pos.27 T7: Ich habe ein Konversatorium dafür und das ist für die, die ihre Abschlussarbeiten schreiben. Das ist ein Konversatorium. Also sie berichten über ihre Themen, was sie da so zusammengetragen haben und dann, auch ich bitte immer darum, dass man die Probleme schildert. Mit welchen Problemen werde ich konfrontiert, wenn ich dieses Thema mache. Zum Beispiel da sind irgendwelche Archivforschung – ich werde nicht reingelassen in das Archiv. Da ist schon jemand, der das Selbe macht. Also wie machen ich mich in diesem wissenschaftlichen Betrieb, wie bringe ich mich ans Ziel. Die zweite Sache ist, ich gehe davon aus, wenn ich etwas nicht erwähne, dann ist die Chance, dass sie das irgendwo noch höre, in ihrem Beruf, in ihrer Bank, in ihrem BMW sitzen usw. ist gleich null. Deswegen muss ich sehr viel denen noch mitgeben, dass sie das wenigsten gehört haben. Später entscheiden sie sich, was sie damit machen. Und dann nutzen sie die Fachliteratur, die ich ihnen auswähle oder sie mir sagen, was sie interessiert und wir bereden das irgendwie und dann müssen sie das referieren und danach müssen sie mir das schreiben. Eine Art Rezension und auch nicht abschreiben sondern eine Zusammenfassung. Und manche die schaffen das ganz gut und bei den anderen ist das Problem, dass sie nacherzählen oder das sie jetzt nicht wiedergeben, wo etwas stand.

Pos.28 I: In diesem Konservatorium – können da die Studierenden auch, also wenn sie nicht wissen, wie sie etwas richtig formulieren können – können sie mit solchen Problemen auch zu dieser Gruppe kommen?

Pos.29 T7: Ja, weil die Gruppe, die komischerweise bei dieser Fragestellung haben sie alle die gleichen Probleme und das ist, weil es im Konversatorium ist, sind sie das ist nicht, dass ich die ganze Zeit rede. Ich sitze da auch nicht vorne sondern irgendwo und sie reden miteinander. Das ist sehr schön. Also ja, die haben da so die Gestaltungsmöglichkeiten wo klar ist, sie sollen am Ende keine ganze Arbeit verfassen, sondern nur ein paar Seiten, da haben sie diese Freiheit ein bisschen was miteinander zu diskutieren. Besonders wenn dann da die Arbeit, eine Diplomarbeit vorgestellt wird, die künftige. Da stellen sie dann diese Fragen, dass sieht nach einer Diskussion aus. Am Ende kriegt derjenige am Ende mehr mit, als wenn ich sage: „Machen Sie das und das und das“. Also mir gefällt diese Form, die ist die freieste innerhalb von dem was wir haben im Moment.

Pos.30 I: Was ich noch fragen wollte es gibt ja von der Universität unterschiedliche – also es gab einmal ein EC im Jahr 2010 bis 2013, was das Ziel hatte, nicht deutschsprachigen Studierenden die deutsche Wissenschaftssprache beizubringen. Also da gibt es darum, wie sie richtig HÜs schreiben können, wie sie Referate richtig vorbereiten können, wie man bei Vorlesungen gut mitschreiben kann auch auf Deutsch und das wurde dann abgeschafft, ich

glaube aus finanziellen Gründen. Aber es gibt auch für Lehrende Sachen angeboten, z.B; hätte es im April auch eine Veranstaltung gegeben vom CTL für Lehrende wie sie mit den Problemen umgehen können, wenn ihre Studierenden die Wissenschaftssprache nicht beherrschen. Sollte die Universität mehr von diesen Veranstaltungen manche? Sollte da von Seiten der Universität mehr kommen?

- Pos.31 T7: Ich bin froh, dass wir finanzierbar sind in der Hauptlehre, in der akademischen Lehre in der Sprachenlehre und so. Deswegen sind die Leute, unsere Studierenden sind sehr gut abgedeckt, sie können kaum noch mehr ertragen. Jetzt hat sich das gezeigt. Da haben dann alle Geschäfte zu und die Uni klappt auch irgendwie auseinander. Ja, weil was braucht man zum Leben? Da stellt sich dann heraus, brauchen tut man bestimmte Dinge, nicht alle. Ich habe erlebt, dass die synchrone Unterrichtsstunde ein Überforderung ist in den Krisenzeiten, aber Wissensvermittlung geht ja weiter und sie geht auf sehr unterschiedlichen Wegen. Aber diese Dozenten mit was für psychologischen, theoretischen usw. Bagage sie in den Unterricht kommen, das ist sehr fraglich und oft brauchen die eine Hilfe – psychologisch – vielleicht so. Aber sie müssen wissen, dass da die Uni dahinter ist, bei Konfliktlösung und so, dass da nicht so eine Haltung, dass es da nur persönliche Probleme gibt, das wäre sinnvoll für viele Leute.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Strategien von Lehrpersonen der Universität Wien, die sich mit Schwierigkeiten internationaler Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Bezug auf die Wissenschaftssprache und ihrem Ausdruck innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen konfrontiert sehen. Hierfür wurden sieben Lehrende aus den Bereichen der Geisteswissenschaft, Sozialwissenschaft und der Formalwissenschaft nach den am häufigsten auftretenden Schwierigkeiten sowie nach deren persönlicher Reaktion auf die genannten Probleme befragt. Anfangs wird im theoretischen Teil die Wissenschaftssprache Deutsch als Forschungsgegenstand beleuchtet. Weiters wird auf ihre Rolle im universitären Kontext eingegangen. Anschließend wird der empirische Teil der Arbeit dargestellt. Als methodischer Zugang wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Hierfür wurden Expert*inneninterviews geführt, die mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass Probleme der internationalen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von den Lehrenden wahrgenommen werden und dass sie auf diese auch innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen eingehen. Es konnten keine einheitlichen Lösungsstrategien seitens der Lehrenden festgestellt werden. Probleme bezüglich der Wissenschaftssprache Deutsch und ihrer Ausdrucksweise konnten vor allem im schriftlichen Bereich gefunden werden. Es wurden zwar auch Herausforderungen im mündlichen Bereich genannt, jedoch lassen sich diese nicht explizit auf die Wissenschaftssprache Deutsch zurückführen, sondern mehr auf eine mangelnde Übung. Das macht deutlich, dass vor allem im mündlichen Bereich Förderungsbedarf der aktiven Anwendung der Wissenschaftssprache besteht.