



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Individuelle Bewältigungsstrategien von Student*innen
mit der Erstsprache Chinesisch (Mandarin) im Erwerb
der Wissenschaftssprache Deutsch an
unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien

verfasst von / submitted by

Mag. Christian Fasching, BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1 Einleitung..... | 7 |
| 1.1 Forschungsstand und Forschungslücke | 8 |
| 1.2 Forschungsfragen und Vorgehen..... | 11 |
| 1.3 Aufbau und Gliederung..... | 13 |
| 2 Die differenzierte Betrachtung der Wissenschaftssprache Deutsch | 14 |
| 2.1 Begriffliche Einführung | 14 |
| 2.2 Die Wissenschaftssprache | 16 |
| 2.3 Die Wissenschaftssprache Deutsch | 23 |
| 2.4 Die Wissenschaftssprache Deutsch im internationalen Kontext..... | 26 |
| 2.5 Die Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext | 31 |
| 2.5.1 <i>Wissenschaftliches Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch</i> | 31 |
| 2.5.2 <i>Elementare Hinweise zum Verfassen wissenschaftlicher Texte</i> | 33 |
| 2.5.3 <i>Börners Vermittlungsmodell für den Fremdsprachenunterricht</i> | 38 |
| 2.5.4 <i>Didaktisiertes Vermittlungsmodell zum Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch</i> | 42 |
| 2.5.5 <i>Zwischenresümee</i> | 48 |
| 3 Methodischer Teil | 51 |
| 3.1 Forschungsinteresse..... | 51 |
| 3.2 Forschungsdesign | 51 |
| 3.2.1 <i>Gütekriterien</i> | 55 |
| 3.2.2 <i>Ethische Überlegungen</i> | 57 |
| 3.2.3 <i>Die Rolle des Forschers</i> | 58 |
| 3.3 Datenerhebung..... | 59 |
| 3.4 Die Teilnehmer*innen | 61 |
| 3.5 Datenaufbereitung | 61 |
| 3.6 Datenanalyse | 64 |

| | |
|--|------------|
| 4 Empirischer Teil | 69 |
| 4.1 Zusammenfassende Beantwortung der Leitfragen | 69 |
| 4.1.1 <i>Leitfrage 1</i> | 69 |
| 4.1.2 <i>Leitfrage 2</i> | 72 |
| 4.1.3 <i>Leitfrage 3</i> | 75 |
| 4.1.4 <i>Leitfrage 4</i> | 79 |
| 4.1.5 <i>Leitfrage 5</i> | 83 |
| 4.1.6 <i>Leitfrage 6</i> | 85 |
| 4.1.7 <i>Leitfrage 7</i> | 88 |
| 4.2 Zwischenresümee | 90 |
| 5 Ergebnis und Ausblick | 92 |
| 6 Literaturverzeichnis | 96 |
| 7 Anhänge | 101 |
| 7.1 Anhang 1 – Interview 1 | 101 |
| 7.2 Anhang 2 – Interview 2 | 105 |
| 7.3 Anhang 3 – Interview 3 | 108 |
| 7.4 Anhang 4 – Interview 4 | 112 |
| 7.5 Anhang 5 – Interview 5 | 115 |
| 7.6 Anhang 6 – Interview 6 | 118 |
| 7.7 Anhang 7 – Interview 7 | 123 |
| 7.8 Anhang 8 – Interviewleitfaden | 127 |
| 7.9 Anhang 9 | 131 |
| 7.10 Anhang 10 | 132 |
| 7.11 Anhang 11 | 134 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|------------|---|
| BA-Arbeit | Bachelorarbeit |
| BA-Studium | Bachelorstudium |
| CTL: | Center für Teaching and Learning (Universität Wien) |
| DaF: | Deutsch als Fremdsprache |
| DaFnE: | Deutsch als Fremdsprache nach Englisch |
| DaZ: | Deutsch als Zweitsprache |
| EU: | Europäische Union |
| GER: | Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen |
| IPA: | Internationales Phonetisches Alphabet |
| L1 | Erstsprache |
| L2 | Zweitsprache |
| MA-Arbeit | Masterarbeit |
| MA-Studium | Masterstudium |

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit den individuellen Bewältigungsstrategien von Student*innen mit der Erstsprache Chinesisch (Mandarin) im Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch an unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien. Hierbei wurden sieben Proband*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen und verschiedenen Studienabschnitten der Universität Wien befragt. Bei dem Leitfadeninterview wurde nach ihren anfänglichen und weiteren Problemen sowie deren Bewältigung bei der Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch beim Verfassen von Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten gefragt.

Zu Beginn wird im theoretischen Teil die Wissenschaftssprache allgemein, international und im universitären Kontext dargestellt. Mit der Darlegung des Vermittlungsmodells von Börner für den Fremdsprachenunterricht und einem didaktisierten Modell zur Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in der universitären Lehre wird der theoretische Teil abgeschlossen.

Der methodischen Teil behandelt die Analyse der Transkripte, welche anhand von Leitfadeninterviews erstellt wurden. Für die Untersuchung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (¹²2015/⁶2016) gewählt. Die sieben Transkripte wurden nach diese Methode ausgewertet.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass chinesische Student*innen mit der Erstsprache Chinesisch (Mandarin) zwar Erfahrung beim Schreiben von Texten im universitären Kontext aufweisen, doch ein expliziter Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch und differenzierten universitären Textsorten nicht – oder nur gering – vorhanden sind. Eine Vorbereitung auf diese Herausforderung fand meist nur über Deutschkurse statt. Es zeigten sich drei erfolgreiche Wege bei der Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch. Der erste Weg bestand darin, zu Beginn des Studiums oder des Auslandssemesters, sich intensiv mit der Wissenschaftssprache Deutsch anhand von universitärer Kursen auseinanderzusetzen. Der zweite Wege war eine zusätzliche Hilfe von Freund*innen zur Verbesserung der Fähigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch. Der dritt Weg erstreckte sich auf freiwillige Treffen unter Kolleg*innen, welche ebenfalls Schwierigkeiten mit der deutschen (Wissenschafts-)Sprache hatten. Am erfolgreichsten war eine positive Einstellung, die Wissenschaftssprache Deutsch zu lernen, sich anhand von Beispieltextrn die Struktur in diesem Prozess indirekt anzueignen, mit Freund*innen Probleme in der Wissenschaftssprache Deutsch zu besprechen und Erfahrungen zu sammeln.

Abstract

The master`thesis is, how chinese students with an L1 Mandarin find individual ways to learn the scientific language german on different Institutions at the University of Vienna. To answer the master`thesis, where seven different Students asked in a guided interview about their individual way.

The theoretical part shows, how the scientific language german is and how nowadays it can be efficent used to write Prosemar-, Seminar- or final assignments for the university.

In the emprical part is the method „qualitative Inhaltsanalyse“ after Mayring (¹²2015/⁶2016) used to analyse the transkrips.

The result shows, that chinese students with the L1 mandarin have different experiences in writing in an university context, but not in the use of the scientific language, german or by the „Textsorten“. The knowledge how to write in the scientific language german was little and mostly corrilated with german classes. The individuell way of achieving the scientific language german is divided: The first way was to lern as much about the scientific language german through the classes at the University of Vienna. The second way was to get help from friends in the same field. The third way were free meetings under the collegues with the same problem in using the scientific language german at the university. The best results gain the chinese students through working and preparations before and after the classes and using help from a friend with the L1 german.

1 Einleitung

Wer in Österreich ein Studium beginnt oder als internationaler (Austausch-)Student in Österreich sein Studium fortsetzt/absolviert, steht vor der Herausforderung wissenschaftliche Texte in deutscher Sprache zu verfassen. Insbesondere bei Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten wird nach Kruse den Student*innen ein Schreibanlass geboten, um sich Wissen zu erarbeiten, einen Aspekt des ausgewählten Themas genauer darzustellen und sich selbstständig mit einer Forschungsfrage auseinanderzusetzen. Infolgedessen wird indirekt und direkt gelernt, wie im ausgewählten Fach gedacht, argumentiert und gesprochen wird. Gleichzeitig dienen die Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten als Nachweis des wissenschaftlichen Schreibens und Argumentierens (Kruse 2018, S. 82-83), die von universitärem Personal bewertet werden. Huber stellt kompakt die Bewertung von Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten vor, welche unterschiedlich in der Lehrveranstaltung gewichtet und von den Lehrveranstaltungsleiter*innen detaillierter ausgeführt werden können. Der erste ist der sprachliche Aspekt, welcher mit 20-30% Einfluss auf die Benotung hat. Der zweite sind die Formalia, welches mit ca. 10% in die Notengebung einfließen. Der dritte und letzte ist der „wissenschaftliche Stil“ mit ca. 60-70% (Huber 2018, S. 1-2). Es ist somit ersichtlich, dass das Beherrschene der Wissenschaftssprache Deutsch für Student*innen im amtlich deutschsprachigen Raum beim Verfassen von Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten enorm wichtig ist. Kühtz weist ausdrücklich darauf hin, dass das wissenschaftliche Schreiben eine essentielle Voraussetzung für die Teilnahme an wissenschaftlichen Arbeits- und Kommunikationsprozessen ist (Kühtz ⁶2021, S. 9). Für das Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch muss die Sprache in der Domäne der Wissenschaft situativ eingesetzt werden. Erst durch Erfahrung kann dieser komplexe Vorgang angeeignet werden (Dvorecký/Fischbacher 2018, S. 161).

Die verwendete Sprache in wissenschaftlichen Texten unterscheidet sich jedoch von der alltäglich gebrauchten, in der Schule gelernten oder in bestimmten wissenschaftlichen Fachbereichen verwendeten. Diese Sprachform wird Wissenschaftssprache genannt. An der Universität Wien sind in den verschiedenen Fachrichtungen im ebenfalls unterschiedlichen Ausmaß Proseminar-, Seminar- oder Abschlussarbeiten zu verfassen, um sich systematisch die Wissenschaftssprache Deutsch anzueignen.

Besonders Personen mit einer anderen Erstsprache (L1) als Deutsch, stehen vor einem schriftsprachlichen Problem beim Verfassen von Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten. Insbesondere chinesische Studierende mit der L1 Mandarin müssen an

der Universität Wien neben dem Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens ihre Kenntnisse in der Wissenschaftssprache Deutsch darlegen. Sprachlich erschwerend kommt hinzu, dass chinesische Student*innen mit der L1 Mandarin weder eine Prägung der lateinischen Schrift noch der romanischen Aussprache aufweisen.

Während meines Studiums hatte ich die Gelegenheit chinesischen Student*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien kennenzulernen und mit einigen auch zusammenzuarbeiten. Hieraus erwuchs mein Interesse, wie diese Personengruppe im universitären Kontext – Wien – die schriftsprachlichen Anforderungen bestehen, um am Wissensaustausch zwischen China und Deutschland/Österreich teilzunehmen.

Mit China besteht seit 2004 ein Abkommen mit Österreich¹, welches die österreichische Regierung über die wirtschaftliche, industrielle und technische Zusammenarbeit mit dem Land geschlossen hat. Nach nur zwei Jahren wurde ein weiteres Abkommen über die gegenseitige Anerkennung von Gleichwertigkeiten im Hochschulbereich rechtlich vereinbart.² Damit sollen der Wissensaustausch und die effektive Kooperation zwischen den beiden Ländern unterstützt werden. In den zwei Jahren seit der Corona Pandemie (Sommersemester 2020 bis Sommersemester 2022) ist der Anteil von aus China stammenden Student*innen in Österreich mit rund 1.000 Personen gleich hoch geblieben.³ Ein Großteil von ihnen absolviert ein Studium in Wien.

1.1 Forschungsstand und Forschungslücke

Bungarten kritisiert schon in der Mitte der 1980er Jahre, die sprachliche Entfremdung der Wissenschaft hin zu spezifischen Sprachstrukturen einzelner Wissensgebiete. Für ihn sollen generelle Merkmale der wissenschaftlichen Sprache im Vordergrund stehen und der Autor tritt gegen eine Entfremdung der Sprache von der Erfahrungswelt hin zur Sprache als „offenes System“ (Bungarten 1986, S. 28-41) ein. Der gleichen Sichtweise schließt sich Hoffmann an, in dem er deutlich darauf hinweist, dass die Merkmale der Wissenschaftssprache sich nicht auf die jeweilige Fachsprache reduzieren lässt (Hoffmann 1986, S. 79-82). In beiden Fällen soll die Wissenschaftssprache als gesellschaftliches Phänomen verstanden werden. Ehlich (1993, 1995, 1999) beschäftigt sich schon sehr früh und intensiv mit der deutschen Wissenschaftssprache und ihren sprachlichen Strukturen. Der

¹ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006653>

² Ebd.

³

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/121591.html

Autor prägte den Begriff “Alltägliche Wissenschaftssprache” (AWS) indem er aufzeigt, dass die AWS einerseits typische sprachliche Elemente der Alltagssprache und andererseits sprachliche Elemente der wissenschaftlichen Kommunikation verwendet (Ehlich 1999, S. 3-24). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts gibt Ehlich einen Ausblick für die Wissenschaftssprache Deutsch und stellt fest, dass die Internationalität der englischen Wissenschaftssprache zu einem “Monolingualismus für das internationale Wissenschaftsgeschehen” (Ehlich 2000, S. 54) führt. Aus diesem Grund tritt er für die „Multilingualität“ (Ehlich 2000, S. 55) in den Wissenschaften ein, damit die Wissenschaften von verschiedenen Sprachdenken bereichernde Erkenntnis gewinnen können. Einen formalen Weg, um die Wissenschaftssprache Deutsch selbstständig (erfolgreich) zu lernen schlagen Graefen/Moll (2011), Esselborn-Krumbiegel (2012) und Fügert/Richter (2015) mit ihren Publikationen ein. Hierbei wird anhand von Hinweisen, Beispielen und Übungen aufgezeigt, wie die Wissenschaftssprache Deutsch formal, Schritt für Schritt, gelernt werden kann. Erst mit Bongo (2010 und 2018) wird der theoretische Raum der Wissenschaftssprache wieder eröffnet und ein Weg zum studienbegleitenden Sprachunterricht aufgezeigt. Die Erfahrung und der situative Einsatz (Dvorecký/Fischbacher 2018, S. 161) der Wissenschaftssprache Deutsch wird jedoch vernachlässigt.

In den 1990er Jahren wurden die ersten Monografien zur „Interkulturellen Kommunikation“ mit dem Fokus China publiziert. Huang legt 1996 die Interkulturellen Kommunikationsunterschiede zwischen Chines*innen und Österreicher*innen vor. Sein Fokus sind die Probleme beim Erwerb der deutschen Sprache. Liang (1998) vertieft den kulturellen Aspekt, indem der Autor auf die „Höflichkeit im Chinesischen“ eingeht, um europäisch-denkenden Personen eine Grundlage für die bessere Kommunikation mit Chines*innen zu ermöglichen. Für den Autor steht die Konfliktvermeidung angesichts der wirtschaftlichen Zusammenarbeit und des damit verbundenen Verständnisses im Vordergrund. Lin-Huber (2001) nähert sich kulturell-kontrastiv an die Kommunikation zwischen Chinesen und Europäern an und zeigt einen Weg, wie von europäischer Seite verständnisvoll mit Chines*innen erfolgreich kommuniziert werden kann.

Im universitären Bereich rückten chinesische Student*innen erst im 21. Jahrhundert in den Fokus. Stork/Zhao (2008) zeigen die Probleme von chinesischen Student*innen an deutschen Hochschulen auf. Auch hier betonen die Autoren die interkulturelle Kompetenz für das Verständnis. Gegen das Bild der eifriger chinesischen Studenten richtet sich die Untersuchung von Zhou (2009). In seiner wissenschaftlichen Untersuchung zeigt der Autor auf, dass es neben erfolgreich lernenden chinesischen Student*innen in Deutschland auch

jene gibt, die kaum im Studium vorankommen und ohne deutschen Universitätsabschluss wieder nach China zurückkreisen (müssen). Erst Hartmann (2014) beschäftigt sich ausführlich mit der Aneignung der akademischen Wissenschaftssprache Deutsch bei internationalen Studierenden. Die Autorin überwindet eine rein an Modellen orientierte Darlegung und zeigt die Aneignung der deutschen Wissenschaftssprache anhand einer Online-Plattform auf.

Die sprachlichen und kulturellen Interferenzen, von aus China stammenden Wissenschaftler*innen, wurden vor allem an unterschiedlichen Universitäten Deutschlands und Österreichs untersucht (Huang 1996; Yong 1998; Guang 2007; Zhou 2009). Die hierbei gewonnenen Ergebnisse bleiben jedoch sehr an der Oberfläche und behandeln entweder das Sprechen der deutschen Sprache und die damit verbundenen Herausforderungen oder die kulturellen Unterschiede wie Höflichkeits- und/oder Ausdrucksformen und die daraus resultierenden Missverständnisse (Yong, 1998). In der wissenschaftlichen Literatur hat Huang (1996) mit der Betrachtung der interkulturellen Kommunikationsunterschiede zwischen Chinesen*innen und Österreicher*innen einen ersten Schritt zur Verbindung beider Sichtweisen gesetzt. Moser (2006) überprüfte die Ergebnisse und ging dabei besonders auf die kulturellen, phonetischen und morphologisch-syntaktischen Interferenzen ein. Er stellte fest, dass besonders die interkulturelle Kommunikation dazu beiträgt, Unterschiede zu verstehen und Missverständnissen vorzubeugen. In allen erwähnten Publikationen wird der Fokus auf die Alltagssprache und den Umgang mit den sprachlichen und/oder kulturellen Differenzen, von aus China stammenden Student*innen gelegt.

Doch die alleinige Aufzählung und Hinweise über die sprachlichen und damit einhergehenden Schwierigkeiten von chinesischen Student*innen in deutschsprachigen Ländern sind für eine Diskussion von Lösungsansätzen im universitären Kontext nicht ausreichend. Der Grund ist, dass die Beherrschung der Wissenschaftssprache Deutsch – mündlich wie schriftlich – an deutschsprachigen Universitäten ein essentieller Faktor für den Studienfortschritt darstellt. Eine alleinige Konzentration auf die sprachlichen und kulturellen Unterschiede im Alltag ist für einen erfolgreichen Besuch an Hochschulen im deutschsprachigen Raum für Student*innen mit der L1 Chinesisch (Mandarin) nicht genug, um Prüfungen zu bestehen, Seminararbeiten erfolgreich zu verfassen und Abschlussarbeiten zu schreiben. Die Wissenschaftssprache Deutsch gilt es zu lernen, zu üben und anzuwenden. Damit das schwierige Problem gelöst werden kann, bedarf es des fokussierten Blicks auf die betreffende Student*innengruppe, um situationsadäquat die Probleme zu verstehen und damit lösen zu können. Es sollen insbesondere der Kontext, die Motivation, die jeweilige

Vorbildung und der individuelle Umgang mit den unterschiedlichen Interferenzen, betrachtet werden. Eine qualitative Forschung ermöglicht eine kontextbezogene Aussage – hier bezogen auf eine bestimmte Universität mit besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Studierenden, welche allgemeine und v. a. spezielle Anforderungen sowie den Umgang von Studierenden mit chinesischer L1 (Mandarin) aufzeigt. Im Zuge der Masterarbeit wird dargelegt, vor welchen sprachlichen und speziellen wissenschaftssprachlichen Herausforderungen chinesische Student*innen an der Universität Wien in verschiedenen Fachbereichen stehen und wie diese individuell damit umgehen, um Prüfungen zu bestehen, Seminararbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch zu schreiben und somit Abschlüsse zu erreichen.

1.2 Forschungsfragen und Vorgehen

Die chinesische Sprache ist ebenso heterogen wie die Deutsche. Die beiden großen Sprachgruppen sind Mandarin und Kantonesisch. Doch allein Mandarin (Mandarin-Chinesisch/Putonghua) wird in China als Amts- und Schulsprache verwendet und somit von fast allen verstanden. Hinzu kommen – wie in der deutschen Sprache – unterschiedliche dialektale Formen (Pinyin fāngyan) (Ammon 2015, S. 1047-1048 und Höllmann 2015, S. 24). Durch diesen Umstand erfolgt die Einengung der Proband*innen auf die L1 Mandarin, um sich auf die größte Sprachgruppe der aus China stammenden Student*innen an österreichischen Universitäten zu konzentrieren.

Damit chinesischen Student*innen – an der Universität Wien – mit der L1 Mandarin ein sowohl wissenschaftlich als auch individuell fundierter Ansatz zur effektiven Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Wissenschaftssprach Deutsch geboten wird, liegt folgende Forschungsfrage der Masterarbeit zugrunde:

Wie agierten und agieren Student*innen mit der Erstsprache Chinesisch (Mandarin) auf die wissenschaftssprachlichen Herausforderungen in der deutschen Sprache an unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien?

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden sechs Hypothesen entwickelt, um aufzuzeigen, wie chinesische Student*innen mit der L1 Mandarin mit der Wissenschaftssprache Deutsch in ihrer biografischen Vergangenheit umgegangen sind und aktuell umgehen. Die Hypothesen lauten:

1. dass erstens chinesische Student*innen mit der L1 Mandarin in der Wissenschaftssprache Deutsch nur geringes Vorwissen mitbringen – wie andere Student*innen – auch.
2. dass zweitens die Wissenschaftssprache Deutsch bei den mündlichen und schriftsprachlichen Aus- oder Weiterbildungen der chinesischen Student*innen nur eine geringe Rolle gespielt haben.
3. dass drittens chinesische Student*innen an den unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien auf gelernte Methoden in der Fremdsprachenaneignung zurückgreifen.
4. dass viertens chinesische Student*innen an den unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien zusätzlich individuelle Strategien entwickeln, um den wissenschaftssprachlichen Anforderungen zu entsprechen.
5. dass fünftens vorwiegend digitale Medien wie Online-Sprachangebote, ... genutzt werden.
6. dass sechstens persönliches (mündliches oder schriftliches) Feedback zur Verbesserung der eigenen wissenschaftssprachlichen Kompetenzen in der Wissenschaftssprache Deutsch erst am Ende einer mündlichen/schriftlichen Arbeit eingeholt wird.

Die genannten sechs Hypothesen gehen davon aus, dass chinesische Student*innen mit der L1 Chinesisch (Mandarin) ihre Schwächen in der deutschen Sprache und der Wissenschaftssprache Deutsch schnell zu kompensieren versuchen, um sich an den neuen (Lern-)Kontext anzupassen. Hierbei greifen sie einerseits zuerst auf schon erlernte (Sprachlern-)Methoden zurück und entwickeln andererseits individuelle Strategien, um v. a. die neue Sprachform zu lernen und anzuwenden. Durch den Umstand, dass durch SARS CoV II die persönlichen und institutionellen Kontakte stark eingeschränkt sind, wird vermehrt auf Online-Sprachangebote zurückgegriffen. Weiters wird davon ausgegangen, dass die betreffenden Student*innen erst nach Absolvierung einer Leistung, Feedback vom betreffenden universitären Person einholen.

Aus der Forschungsfrage und den aufgestellten Hypothesen resultiert folgender Titel für die Masterarbeit:

Individuelle Bewältigungsstrategien von Student*innen mit der Erstsprache Chinesisch (Mandarin) im Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch an unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien

Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden sieben Leitfadeninterviews durchgeführt. Hierbei verfolge ich das Ziel, wie sich chinesische Student*innen mit der L1 Chinesisch (Mandarin) effizient die Wissenschaftssprache Deutsch aneignen können. Aus dem primären Ziel ist während der Verfassung der Masterarbeit auch ein sekundäres entstanden. Hieraus können für die jeweilige Institution, an der chinesische Student*innen mit der L1 Mandarin studieren – aber auch für universitäre Vorbereitungskurse in der Wissenschaftssprache Deutsch in China – ein effektiver Weg zur Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch aufgezeigt werden.

1.3 Aufbau und Gliederung

Der Aufbau der Masterarbeit gliedert sich in vier Abschnitte. Nach der Einleitung werden im zweiten theoretischen Teil zuerst die Wissenschaftssprache Deutsch inklusiver der AWS Ehlichs und die Wissenschaftssprache Deutsch im internationalen sowie im universitären Kontext fundiert dargelegt. Im universitären Kontext wird die Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch beim wissenschaftlichen Schreiben, der strukturierten Hinweise zum Verfassen wissenschaftlicher Texte und auf ein allgemeines sowie didaktisiertes Vermittlungsmodell zum Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch eingegangen. Im dritten methodischen Teil erfolgt die genaue Darlegung des Forschungsinteresses, des Forschungsdesigns, einer kurzen Beschreibung der Teilnehmer*innen an der Studie, der Datenerhebung, der -aufbereitung und der -analyse. Im vierten empirischen Teil werden die gestellten sieben Forschungsfragen zusammenfassend wiedergegeben und gegenübergestellt. Im fünften Teil wird das Ergebnis präsentiert und die Beantwortung der Forschungsfragen führen zu einem Ausblick in dieser bedeutenden aber einseitig betrachteten Thematik.

2 Die differenzierte Betrachtung der Wissenschaftssprache Deutsch

Im theoretischen Teil der Masterarbeit wird die Wissenschaftssprache Deutsch aus der schriftsprachlichen Perspektive betrachtet. Hierbei werden in einem ersten Schritt die Begriffe: Alltagssprache, Erstsprache, Zweitsprache und Mehrsprachigkeit geklärt. Im zweiten Schritt wird der Begriff Wissenschaftssprache unter differenzierten Betrachtungsweisen dargelegt. Insbesondere wird auf die „Allgemeine Wissenschaftssprache“ (AWS) genauer eingegangen. Der dritte Schritt fokussiert auf die Wissenschaftssprache Deutsch im internationalen Kontext fokussiert. Im vierten Schritt wird auf die Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext eingegangen. Hierbei wird besonders auf die schriftsprachlichen Besonderheiten der Wissenschaftssprache Deutsch verwiesen. Das Vermittlungsmodell für den Fremdsprachenunterricht von Börner ermöglicht eine basale Didaktisierung des Fremdsprachenunterrichts abzuleiten. Daran anschließend wird auf ein konkret ausgearbeitetes didaktisiertes Vermittlungsmodell für die Wissenschaftssprache Deutsch verwiesen. Das Zwischenresümee verdeutlicht, wie wichtig eine Orientierung an die Schreibphasen und gleichzeitig die praktischen Übungen beim Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch sind.

2.1 Begriffliche Einführung

Für Michalak, Lemke und Goeke ist der Gebrauch der mündlichen Form der Sprache in alltäglichen Gesprächen vorherrschend. Zusätzliche Eigenschaften sind der verbale Ausdruck von Emotionen in verschiedenen verbalen Formen, welche v. a. durch subjektive Bewertungen geprägt sind (Michalak/Lemke/Goeke 2015, S. 48-50). Moll und Thielmann sehen die Alltagssprache im aktuellen Diskurs, in dem sich zwei (oder mehr) Gesprächspartner*innen befinden. Die dort besprochenen Themen stehen im „hier und jetzt“ (Moll/Thielmann 2017, S. 38) sowie in unmittelbarer Beziehung zueinander. Fastenrath merkt an, dass die *Alltagssprache* vom Kontext und sehr variantenreich gebraucht wird (Fastenrath 2018, S. 21-22). Die *Bildungssprache* hingegen wird in bildungssprachlichen Institutionen erworben. Nach Brandt und Gogolin kennzeichnet sich die Bildungssprache durch Unpersönlichkeit und Kontextarmut aus. Sie erfordert einen höheren kognitiven Anspruch und hat eine Informationsdichte. Besondere Anwendung findet die *Bildungssprache* in formellen Situationen (Brandt/Gogolin 2016, S. 8) und an Institutionen

wie Schulen oder Universitäten. Für Fastenrath ist die *Bildungssprache* das Werkzeug zur Vermittlung von Wissen, welche geübt und im sozialen Bereich zur eigenen Positionierung eingesetzt werden kann (Fastenrath 2018, S. 222-233). Die *Fachsprache* beinhaltet Elemente der *Alltags-* und *Bildungssprache*. Nach Michalak, Lemke und Goeke ist das auffälligste Zeichen der *Fachsprache*, die Verwendung von Fachtermini. Zusätzlich werden die Bedeutung von Metaphern und der Syntax im Verhältnis zur *Allgemein-* oder *Bildungssprache* verändert (Michalak/Lemke/Goeke 2015, S. 56-62). Moll und Thielmann sehen die Entstehung der Fachsprache aus der Arbeitsteilung. Für die Autorin und dem Autor ist die *Fachsprache* „ein Deutsch, das Benennungen enthält, die über die Elementarpraxis hinausgehen“ (Moll/Thielmann 2017, S. 39). Die Fachsprache Deutsch ist bei Bäcker, Mechaniker, Ingenieuren, usw. ein „fachspezifisch angereichertes Deutsch“ (Moll/Thielmann 2017, S. 39). Für die Terminologiebildung in der Fachsprache bedient sich diese derselben Wortbildungsverfahren, die auch in der Alltagssprache üblich sind. Beispiele lauten können sein die Entlehnung von Wörtern oder Wortbestandteilen aus anderen Sprachen, der Komposition von Wörtern, der Derivation und der Bezeichnung durch Buchstaben- und Zahlenkombinationen (Moll/Thielmann 2017, S. 40-41). Für Fastenrath ist die Fachsprache anhand des verwendeten Wortschatzes und dem betreffenden beruflichen Feld sehr unterschiedlich (Fastenrath 2018, S. 23) und nach Moll und Thielmann variantenreich (Moll/Thielmann 2017, S. 39).

Die L1 ist nach Jung und Günther jene Sprache, die zuerst erworben wird. Alle anderen Sprachen folgen anschließend. Der Begriff Muttersprache soll in diesem Bezug nicht verwendet werden, da noch andere Personen an der Sprachentwicklung des Kindes beteiligt sind wie Väter, Freund, Geschwister, Großeltern, ... (Jung/Günther³2016, S. 56-57). Ahrenholz weist darauf hin, dass der Begriff Muttersprache, wie von Jung und Günther kritisiert, den familiären Kontext vernachlässigt. Zusätzlich wird nach Ahrenholz eine politisch-emotionale Identitätsbildung mit dem Begriff betrieben. Der Grund ist, dass angenommen wird, dass die Sprachvermittlung allein durch die Mutter erfolgt. Daher tritt der Autor für den Begriff L1 ein, obwohl andere sprachliche Einflüsse zu berücksichtigen sind und damit der Begriff nicht klar definiert werden kann (Ahrenholz⁵2020, S. 3-5).

In diesem Zusammenhang werden auch die Begriffe *Zweitsprache* (L2) und *Mehrsprachigkeit* verwendet. Unter dem Begriff *Zweitsprache* fallen nach Jung und Günther alle Sprachen, die nach der L1 gelernt oder erworben werden, auch wenn nur minimale Fähigkeiten vorhanden sind. Ein bestimmter Zeitpunkt oder -raum wird nicht angegeben (Jung/Günther³2016, S. 58-61). Ahrenholz differenziert neurologisch und spricht sich für

einen frühen L2-erwerb aus, wenn ab dem dritten oder vierten Jahr weitere Sprachen erworben werden. Nach diesem Zeitraum spricht er von einem späten Zweisprachenerwerb (Ahrenholz⁵ 2020, S. 6-7). Beherrscht eine Person in unterschiedlichen Ausprägungen verschiedenen Sprachen, wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* verwendet (Ahrenholz,⁵ 2020, S. 5). Für Jung und Günther darf dieser Begriff erst verwendet werden, wenn das Kind mehr als zwei Sprachen täglich verwendet und ohne Probleme darin wechseln kann (Jung/Günther³ 2016, S. 59). Es ist ersichtlich, dass die L1 vor allen anderen Sprachen am besten beherrscht wird und die L2 nach der L1. Auf weitere interessanten Aspekte des (seriellen oder gemeinsamen) Spracherwerbs wird verzichtet. Der Begriff *Mehrsprachig* wird verwendet, wenn eine Person mehrere Sprachen beherrscht (Ahrenholz,⁵ 2020, S. 5). Jung und Günther gebrauchen den Begriff *Mehrsprachigkeit*, wenn eine Person mehr als zwei Sprachen täglich als Mittel der Kommunikation verwendet. Hierbei muss der Wechsel problemlos verlaufen (Jung/Günther³ 2016, S. 59).

Es ist ersichtlich, dass die L1 – der Begriff Bilingualismus wird nicht behandelt – jene Sprache ist, die zuerst erworben wird. Der Erwerb der L2 folgt meist nach der L1 oder kann sogar kurz daran erfolgen. Die L2 wird meist nicht so kompetent beherrscht wie die L1. Unter *Mehrsprachigkeit* werden alle weiteren beherrschten Sprachen subsummiert. Eine genaue Bestimmung variiert von Autor*in zu Autor*in.

2.2 Die Wissenschaftssprache

Bungarten kritisiert schon in den 1980er Jahren, die sprachliche Entfremdung der Wissenschaft hin zu spezifischen Sprachstrukturen einzelner Wissensgebiete. Die generellen Merkmale der wissenschaftlichen Sprache sollen jedoch im Vordergrund stehen, damit der Überblick zur Wissenschaftssprache gewahrt bleibt. Weiter setzt sich Bungarten gegen eine Entfremdung von der Erfahrungswelt – also der Abstraktion – und für einen situationbezogenen Sprachgebrauch ein (Bungarten 1981, S. 28-41). Kurz ausgedrückt: „Die Information muß notwendig in Kommunikationsformen erfolgen, die der Allgemeinheit zugänglich sind“ (Bungarten 1981, S. 25). Damit verortet der Autor die Wissenschaftssprache in die Gesellschaft, da erstens diese von der Weiterentwicklung der Wissenschaft profitiert und zweitens die Wissenschaft jedoch selbst unfähig ist, nachdem traditionelle Werte infrage gestellt worden sind, eine neue Moralität zu schaffen. Der Autor setzt sich für die Vermehrung des Wissens auf Basis nicht genannter rationaler und ethischer Zwecke ein, da es sonst zu Konflikten innerhalb der Gesellschaft führen kann. Zusätzlich kommen noch die Theoriegeleitetheit, mit ihrer fehlenden Anwendungsbezogenheit sowie

die Sprache als Verständnisbarriere – sowohl intern als auch extern – hinzu. Ein noch zu bedenkender Faktor ist die Abschätzbarkeit der eigenen Forschung hinsichtlich der Verantwortung und möglichen Auswirkungen (Bungarten 1981, S. 14-25). Durch die zunehmende Differenzierung und Spezialisierung innerhalb der Wissenschaften tritt der Autor dafür ein, dass die Wissenschaftssprache kommunikativ, fachlich-praktisch, fachlich-theoretisch und ästhetisch sein soll (Bungarten 1981, S. 29). Zwischen den genannten zwei Bereichen bewegt sich die Wissenschaft, die zwar auf rationaler und ethischer Basis Wissen produziert, doch nach Infragestellung traditioneller Werte, keine neuen anbieten kann.

Nach Kretzenbacher begann die Beschäftigung mit der Wissenschaftssprache in den 1990er Jahren. Zu dieser Zeit wurde die Wissenschaftssprache als „zweite Sprache“ (Kretzenbacher 1992, S. 1) in der Kommunikation gesehen. Der starke Fokus auf die Fachsprache, betrachtete nur den leicht zu erkennenden Teil der Wissenschaftssprache. Auf dieses Manko der Wissenschaftssprache wurde zwar vom Autor explizit verwiesen, doch konnte eine Öffnung zur interdisziplinären Forschung nur angedeutet werden. Der auf einzelne Disziplinen fokussierte Blick verhinderte nach Ansicht des Autors eine solch bereichernde Perspektive (Kretzenbacher 1992, S. 1). Für ein besseres Verständnis der Wissenschaftssprache soll auf die Wissenschaftstheorie, die Wissenschaftssprachforschung und auf die sprachlichen Grundlagen wissenschaftlicher Tätigkeit eingegangen werden (Kretzenbacher 1992, S.1). Eine explizite Beschäftigung mit diesem aktuell wichtigen Thema an der Universität in Forschung und Lehre wurde jedoch erst im 21. Jahrhundert fortgeführt.

Weinrich (1995) stellt fest, dass die Wissenschaftssprache dazu dient, dass das gewonnene Wissen auch anderen Wissenschaftler*innen zur Verfügung gestellt wird. Damit aufgrund der gewonnenen Ergebnisse andere Wissenschaftler*innen weiter forschen können, erfolgt die Vermittlung in schriftlicher und wissenschaftlich-sprachlicher Form. Hierbei gilt das „Veröffentlichungsgebot und das Rezeptions- und Kritikgebot“ (Weinrich 1995, S. 4). Unter diesen drei Forderungen versteht der Autor erstens, dass ein Forschungsergebnis möglichst allen Wissenschaftler*innen – für die es evtl. relevant ist – zugänglich gemacht wird und zweitens, dass damit die Forschungsergebnisse einer Rezeption und Kritik ausgesetzt werden können. Diese ideale Voraussetzung sieht jedoch der Autor schon in seiner Zeit nicht als gegeben an, weil er die schon einsetzende vermehrte Publikation auf Englisch kritisch betrachtet. Der englischen Sprache als „Universalsprache in den Wissenschaften“ (Weinrich 1995, S. 4) erteilt der Autor ebenfalls eine Absage. Der Grund ist, einerseits, dass von einer Wissenschaft, die sich nur als Fachwissenschaft versteht, wenig zu erwarten ist und

andererseits, dass wichtige Anstöße für die Wissenschaft von „Grenzgebieten“ (Weinrich 1995, S. 4) in der Wissenschaft ausgegangen sind. Mit dem Blick auf Nicht-Wissenschaftler*innen des Fachgebietes betont Weinrich sogar, dass die Allgemeinsprache besser zur Vermittlung der Ergebnisse führt als die Wissenschaftssprache, sofern diese klar, widerspruchsfrei und folgerichtig verwendet wird. In diesem Punkt reflektiert der Autor ebenso die Dominanz des Englischen in wissenschaftlichen Publikationen und setzt sich für eine Öffnung zu anderen Fach- sowie Fremdsprachen ein. Die Bedeutung der Sprache fasst Weinrich folgendermaßen zusammen: „Denn die Sprache ist *zwar*, nicht die Sache, aber sie formt die Sache mit und so kommt es, daß nicht nur in der Sprachwissenschaft, sondern in allen Wissenschaften die Sprache zur Sache gehört“ (Weinrich 1995, S.13). Mit dem angeführte Zitat wird die Grundlage der Wissenschaftssprache betont. Sie liegt in der jeweiligen Sprache mit den sprachlichen Besonderheiten begründet und formt somit die betreffende Wissenschaftssprache.

Bücker erwähnt, dass die Wissenschaftssprache eine zu erfüllende Norm darstellt, die neben der Terminologie des jeweiligen Fachbereiches eine bestimmte Syntax, feststehende Ausdrücke und persönliche wie unpersönliche Ausdrucksweisen aufweist. Student*innen haben unterschiedliche Normauffassungen der zu schreibenden Seminar- und Abschlussarbeiten. Die eigenen Normvorstellungen beeinflussen den Herstellungsprozess der wissenschaftlichen Arbeit. Insbesondere durch die individuelle (und kulturelle) Prägung sowie der Rhetorik im wissenschaftlichen Diskurs sind die Normvorstellungen sehr variantenreich. Die Ambitionen, dem wissenschaftlichen Diskurs zu entsprechen, können zu zusätzlicher Unsicherheit in der schriftlichen Verfassung von Seminar- und Abschlussarbeiten führen (Bücker 1998, S. 84–94).

In diesem Disput vor dem 21. Jahrhundert betont differenziert Ehlich die Wissenschaftssprache. Mit dem Begriff “Allgemeine Wissenschaftssprache” (AWS) legt der Autor einen Ausblick für den Erwerb der Wissenschaftssprache im didaktischen Bereich. Die AWS bedient sich der Elemente der alltäglichen Sprache, wobei sie sich auf die Fachsprache/-terminologie konzentriert. Beim Erwerb⁴ der Wissenschaftssprache müssen Personen ohne romanische Sprachkenntnisse anders herangeführt werden als jene mit (Ehlich 1999, S. 8-9). Mit der Erweiterung der Sichtweise auf die Wissenschaftssprache, tritt eine stärkere Differenzierung ein.

⁴ Der Begriff Erwerb wird hauptsächlich beim Spracherwerb verwendet, wobei mit der alleinigen Interaktion mit der (sozialen) Umwelt die Sprache erworben wird. Es werden selbstständig Hypothesen gebildet, die immer wieder Überarbeitet werden und zu einem vertieften Sprachverständnis führen (Bickes/Paul 2009, S. 15-20, Ahrenholz⁵ 2020, S. 10-11).

Für Cotelo ist die Wissenschaftssprache ein Wissensreservoir, welches sprachlich gebunden ist und vorangehenden Verarbeitungen bedarf. Damit ein eigener Text als wissenschaftlich gelten kann, muss Wissen aufgebaut und durch Wiederholungen ausgebaut werden (Cotelo 2006, S. 89–90).

Bongo unterscheidet in seinen theoretischen Ausführungen zwischen „funktionalen Stil“ und „Redestil“. Doch der Autor gib gleichzeitig zu bedenken, dass ein Nachdenken über die unterschiedlichen Stile zwar sinnvoll ist, doch im Bereich der Wissenschaften, der wissenschaftlichen Kommunikation und den funktionalen Hintergrund, nicht zufriedenstellend durchgeführt werden kann (Bongo 2010, S. 25). Es gilt die persönliche Komponente in der Stilmittelsetzung mitzudenken. Bongo stellt im 21. Jahrhundert fest, dass die Wissenschaftssprache der Fachkommunikation dient. Damit unterscheidet sich die Wissenschaftssprache durch die Verwendung einer bestimmten Fachsprache von der Alltagssprache (Bongo 2010, S. 53).

Für Wallner ist die Wissenschaftssprache einerseits durch Präzision, Eindeutigkeit und Sprachökonomie gekennzeichnet. Andererseits wir die Wissenschaftssprache für den kommunikativen Austausch zur Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte benutzt und eingesetzt (Wallner 2014, S. 110).

Diese beginnende Differenzierung sieht Pörksen in der Institutionalisierung des jeweiligen Faches. Damit beginnt eine „eigengesetzliche Konservierung und Entfaltung des Wissen“ (Pörksen 2020, S. 171). Hierunter versteht der Autor, dass das Wissen nach bestimmten Regeln weitergegeben, bearbeitet oder geforscht wird. Erst anhand der gewachsenen (informellen und) formellen Strukturen und Sichtweisen wird das Wissen weiterentwickelt. Sein Fokus liegt auf den Naturwissenschaften (Pörksen 2020, S. 171-174), welches jedoch auch auf geisteswissenschaftliche Fächer ausgedehnt werden kann.

Schade et al. weisen auf die zentrale Funktion der Wissenschaftssprache hin, dass diese darin besteht, Transparenz zu schaffen. Hierunter verstehen die Autor*innen die Darlegung der eigenen Forschung, damit andere Kollegin*innen in der „Scientific Community“ die Ergebnisse verstehen und bewerten können. Für die Autor*innen geht es um eine möglichst objektive und fokussierte Darlegung der Forschung, welche präzise, ökonomisch, mit geringem Sprachaufwand und Identitätsstiftend ist. Eine Identitätsstiftung erfolgt durch die Verwendung der Fachsprache, welche einerseits abgrenzend zu anderen Fachgebieten und sich andererseits durch Einfachheit, Prägnanz, Gliederung und Leserführung auszeichnet (Schade¹⁴ 2020, S. 21-25).

Die Wissenschaftssprache greift auf die Allgemeinsprache zurück und verwendet sie zur Vermittlung wissenschaftssprachlicher Kommunikationszwecke. Ein Beispiel stellt die „Allgemeine Wissenschaftssprache“ (AWS) nach Ehlich dar. Die AWS benutzt einerseits das fachsprachliche Vokabular und andererseits sprachliche Mittel der Allgemeinsprache. Ehlich erwähnt schon 1993 den Begriff „Allgemeine Wissenschaftssprache“ (AWS) und behandelt diesen 1995 und grenzt ihn zur Fachsprache ab. Wenige Jahre später weist der Autor in seinem vielzitierten Artikel darauf hin, dass die deutsche Wissenschaftssprache ein „Relikt sei, ein Fossil, das zunehmend durch die gegenwärtig aktuelle Wissenschaftssprache zu ersetzen sei, nämlich des englischen“ (Ehlich 1999, S. 3). Damit stellt sich der Autor anfänglich in der Verwendung der Wissenschaftssprache auf die englische Seite und bestätigt die gegenwärtige Situation der Dominanz der Wissenschaftssprache Englisch gegenüber allen anderen Wissenschaftssprachen in der „Scientific Community“. Doch er fügt hinzu, dass es nicht darum gehe, welche Wissenschaftssprache besser sei – im Sinne des Ersatzes der englischen – sondern der Autor tritt für eine Ergänzung der englischen Wissenschaftssprache ein (Ehlich 1999, S. 3). Es sollen die unterschiedlichen Wissenschaftssprachen nicht in Konkurrenz treten, sondern sich gegenseitig ergänzen – auch wenn der Hauptfokus die englische Wissenschaftssprache ist. Weiter führt der Autor an, dass aus der Wissenschaft einiges deutlich geworden ist. Erstens ist das Verhältnis von Wissenschaft und Sprache kein oberflächliches. Zweitens basiert die Wissenschaftskommunikation nur auf der Basis von Recherche. Drittens ist die Alltagssprache mit dem Bezug auf die Philosophie als polemisch paradox zu bezeichnen (Ehlich 1999, S. 7). Im ersten Punkt stimmt Ehlich Bungarten (1986) und Weinrich (1992) zu, die sich allgemein mit der Wissenschaftssprache beschäftigt haben. Im zweiten Punkt weist der Autor darauf hin, dass Äußerungen recherchiert und sogar überprüft werden müssen, um in der „Scientific Community“ eingebracht zu werden. Im dritten Punkt weist Ehlich auf die Bedeutung der verwendeten sprachlichen Äußerungen – wie Begriffe, Worte und Wortkonstellationen – hin, um auf die Widersprüchlichkeit hinzuweisen. Doch das ist nicht nur in der Wissenschaftssprache Deutsch inhärent, sondern erstreckt sich auf alle (Wissenschafts-)Sprachen.

Durch den Umstand, dass sich die wissenschaftliche Alltagssprache zwischen Alltagssprache und philosophischer Fachterminologie bewegt, ist auf den Erwerb der speziellen Sprachform zu achten. Besonders ist dieser Umstand bei Student*innen essentiell, die andere sprachliche Grundlagen als von romanischen Sprachen geprägte Sprachen mitbringen. Der Umstand hat starken Einfluss auf den Erwerb der Wissenschaftssprache

Deutsch. Student*innen ohne lateinische oder griechische Grundlagen müssen anders an die Wissenschaftssprache herangeführt werden, als jene mit diesen Grundlagen. Ehlich zeigt das Desiderat in der Erforschung der Wissenschaftssprache auf, indem er darauf hinweist, dass die formalisierte Struktur kaum erforscht ist (Ehlich 1999, S. 8-9). Die AWS nutzt die alltäglichen Strukturen der Alltagssprache für die wissenschaftliche Kommunikation. Dadurch werden wissenschaftliche Äußerungen sowohl in der wissenschaftlichen Fachsprache als auch in der Allgemeinsprache verstanden (Ehlich 1999, S. 21). Graefen und Moll nehmen die AWS in wissenschaftlichen Texten folgendermaßen wahr. Zuerst besteht die AWS aus Fachwörtern (Termini) des jeweiligen Faches. Hinzu kommen Wörter und Ausdrucksweisen der Alltagssprache, die auch in anderen Texten vorkommen können. Zuletzt werden Wörter und Ausdrucksweisen verwendet, die auf das wissenschaftliche Handeln bezogen sind. Deutliche Beispiele sind Forschen, Nachdenken und Analysieren. Damit ist die AWS in einem zweifachen Sinne alltäglich. Erstens durch die sprachlichen Elemente, die überwiegend verwendet werden. Hierunter werden deutsche Wörter verstanden, die auch außerhalb der Wissenschaftssprache in der Alltagssprache vorkommen. Zusätzlich werden nicht nur Begriffe verwendet, sondern auch Verben und viele idiomatische Wortkombinationen (Grafen/Moll 2011, S. 17).

Ulmi et al. weisen darauf hin, dass die AWS die alltägliche Kommunikation umformt. Durch eine bestimmte Terminologie, begriffliche Genauigkeit, einer spezifischen Kombination von Wörtern, wie z. B. eigene Bedeutungen, wird die Aussage auf den Punkt gebracht (Ulmi et al. 2014, S. 197-199). Kurz ausgedrückt ist die AWS nach der Sicht von den Autor*innen eine ausgewogene Kombination von Fachwörter und feststehenden Wendungen, die im Satzbau und bei den Formulierungen auf andere Texte Bezug nehmen. Der Zweck und Nutzen spiegeln sich in zweifacher Weise wieder. Erstens erfolgt durch die AWS ein exakter und fokussierter Blick auf die Darstellung des Gegenstandes bzw. des Sachverhaltes. Zweitens sehen die Autor*innen die AWS als ein Kennzeichen für die Zugehörigkeit zum fachlichen Diskurszusammenhang an. Damit verorten sie die AWS als Gruppensprache, die eine hohe soziale Wirkung ausstrahlt und damit Ein- oder Ausschluss zu bestimmten wissenschaftlichen Gruppen ermöglicht (Ulmi et al. 2014, S. 197-199). Die unterschiedlichen Fachsprachen hingegen grenzen sich zur AWS dahingehend ab, dass diese einen bestimmten Wortschatz besitzen, feststehende idiomatische Wendungen beinhalten, vorherrschende Muster für den Satzbau oder Textmuster verwenden und dadurch typische Textsorten mit einzuhaltenden Aufbau fordern. Durch diese Eigenart der Fachsprachen wird das Bemühen um die definierten Begriffe und der Vorliebe für bestimmte

Wortbildungsstrukturen eröffnet. Verben haben hierbei nur eine relativ geringe Bedeutung (Ulmi et al. 2014, S. 199-201).

Huber merkt dazu an, dass die Wissenschaftssprache im fachlichen Diskurs meist mit der Fachsprache gleichgesetzt wird und deswegen die Termine untersucht werden, anstelle in dem Zusammenhang diese zu reflektieren (Huber 2018, S. 5). Damit dieses Manuskript verschwindet, schlägt der Autor die Untersuchung der Termini und der wissenschaftstypischen Ausdrücke vor. Erst dadurch ist die spezifische Leistung der Wissenschaftssprache Deutsch erkennbar und wie diese für die Wissenschaftskommunikation verwendet werden kann.

Hackenberg fasst die sprachlichen Komponenten der Wissenschaftssprache Deutsch auf drei Bereiche zusammen. Der erste Bereich sind die Fachwörter. Der zweite Bereich sind Wörter und Wendungen der Alltagssprache. Der dritte Bereich besteht aus Wörter, Wendungen und Ausdrucksweisen. Die Benutzung der Fachwörter ist vom jeweiligen Fachwortschatz des Bereiches, in dem die Fachbegriffe verwendet werden, spezifisch. Z. B. werden in der Medizin andere Fachwörter benutzt als in der Elektrotechnologie oder der Philosophie. Wörter und Wendungen der Alltagssprache – auch Funktionswörter genannt – sind meist sinnentleerte Verben, die in Verbindung mit Präpositionalphrasen oder Nominalphrasen eine feste Satzkonstruktion aufweisen. Beispiele sind Verben mit festen Bedeutungen wie *Abschied nehmen*, *zur Kenntnis nehmen* oder *Stellung nehmen*. Wörter, Wendungen und Ausdrucksweisen ermöglichen erstes sprachlich wissenschaftliches Handeln, indem etwa Fragen, Begründungen, Argumentationen oder Hypothesen aufgestellt werden. Erst dadurch wird die AWS zur AWS und grenzt sich damit zur Fachsprache deutlich ab, indem das fachliche Vokabular in die Alltagssprache eingebettet wird (Hackenberg 2021, S. 5-15). Darin besteht auch der Unterschied zu Ehlichs Ausführungen zur AWS, welche die Alltagssprache nutzt, um Wissen zu transportieren.

Kurz zusammengefasst ist die Wissenschaftssprache erstens amtssprachlich gebunden und zweitens jene Sprache, die von der betreffenden Fachrichtung verwendet wird. Es ist zu bedenken, dass die Wissenschaftssprache Elemente der Allgemeinsprache nutzt, um das gewonnene Wissen zu transportieren und für weitere Forschungen zur Verfügung zu stellen. Aus diesem Grund besteht ein reziproker Prozess zwischen der Wissenschaftssprache und der Allgemeinsprache. Für einen strukturierten wissenschaftlichen Kommunikationsprozess ist nach Meißen ein wissenschaftlicher Text mit einem Anfang und Abschluss zu versehen. Hinzu kommen noch die Modi der Argumentation des Themas zu präsentieren und die verschiedenen Teile mit Verweisen zu verbinden (Meißen 2014, S. 35-37).

2.3 Die Wissenschaftssprache Deutsch

Die Wissenschaftssprache Deutsch war im 19. und frühen 20. Jahrhundert neben Französisch und Englisch die führende Wissenschaftssprache in der Welt. In den drei genannten Sprachen wurden mehrsprachige und internationale Kongresse abgehalten. Ebenso wurden die wissenschaftlichen Arbeiten an Begriffen, den Terminologien und Bibliografien an diesen Sprachen ausgerichtet. Das führte soweit, dass nach Kontutyé und Žeimantiené im 19. Jahrhundert deutsche Wissenschaftler in immer mehr wissenschaftlichen Fächern Vorreiter wurden. Besonders in der Astronomie, der Geodäsie, der Geophysik, der Physik, der Chemie, der Mathematik, der Geographie, der Biologie und der Medizin wurden wichtige Standardwerke in der deutschen Sprache publiziert. Dadurch wurde die deutsche Sprache inklusive der darin enthaltenden Denkmuster weltweit exportiert (Kontutyé/Žeimantiené 2016, S. 113-115). Doch mit dem Ersten Weltkrieg (1914-1918) wurde die deutsche Wissenschaftssprache von den Siegermächten boykottiert und nur noch Französisch und Englisch als offizielle Sprachen in den neu gegründeten Wissenschaftsverbänden zugelassen. Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges wurde die deutsche Wissenschaftssprache noch weiter zurückgedrängt und US-amerikanische Wissenschaftler nutzten diese Situation und bauten ihre führende Rolle weiter aus (Reinbothe 2015, S. 81). Neben der historischen Sicht auf die Wissenschaftssprache Deutsch führte auch ihr Stil dazu, dass die Wissenschaftssprache Deutsch nicht besondere Verwendung fand. Der Umstand, dass nur wenige deutschsprachige Wissenschaftler einen Stil pflegenden, der leicht zu lesen sei, unterstreicht, dass wissenschaftliche Texte in der Wissenschaftssprache Deutsch einen hohen Grad an sprachkulturellem Wissen erfordern. Damit sprechen Kontutyé und Žeimantiené die Verwendung sehr komplexer Sätze und abstrakter Begriffe an (Kontutyé/Žeimantiené 2016, S. 113-115).

Ammon stellt schon vor dem 21. Jahrhundert fest, dass die deutsche Wissenschaftssprache aufgrund der internationalen Verbreitung von Englisch weniger Verwendung findet. Insbesondere durch die fachliche Spezialisierung und in den Naturwissenschaften wird Englisch für eine internationale Kommunikation benutzt (Ammon 1998, S. 88). Der negative Trend für die Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch wird von Ammon weiter aufgezeigt. Der Autor sieht die Zukunft für Deutsch als Wissenschaftssprache international negativ. Wichtige Angelegenheiten in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft werden vorwiegend auf Englisch verhandelt und er sieht den Gebrauch von Deutsch im internationalen Bereich in den F-Domänen: Familie, Freunde, Freizeit und Folklore (Ammon 2015, S. 104-105). Ammon stellt in seinen Forschungen zur Stellung der deutschen

Sprache in der Welt fest, dass Deutschland starke Wirtschaftsbeziehungen zu China pflegt. Stetiges Ansteigen des deutschsprechenden Lehrpersonals an Schulen und Hochschulen in Deutsch/Germanistik im Jahr 1985 von 400 Schulen, Hochschulen hin zum Jahr 2010 auf 5.900, zeigt eine allgemeine Bedeutung der Deutschen Sprache in China an. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass nicht zwischen Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutsch als Zweisprache (DaZ) oder einem Zusatzstudium in Deutsch zum Regelstudium differenziert wird. Es kann nach Ammon nur ausgesagt werden, dass in China vermehrt Deutsch gelernt wird. An Schulen wird meist DaF oder Deutsch nach Englisch (DaFnE) gelehrt, obwohl es auch möglich ist, DaF zu lernen (Ammon 2015, S. 1047-1053). Doch warum entschließen sich chinesische Student*innen Deutsch zu lernen⁵? Nach He (2019) beruhen das Wachstum und die Nachfrage von Deutsch in China geschichtlich gesehen „von unten“, d. h. die Initiative geht von der Bevölkerung aus. Die von deutschsprachigen Ländern forcierte Förderpolitik der deutschen Sprache, „von oben“, ist zwar zu erkennen, doch wird nur eingeschränkt wahrgenommen (He 2019, S. 787-796). Für Ammon besteht der Grund, warum chinesische Student*innen an der Universität zusätzliche Kurse in der Fremdsprache Deutsch besuchen, für bessere Berufsaussichten oder weil diese in Deutschland studieren, leben oder arbeiten wollen (Ammon 2015, S. 1047-1053).

Hall merkt an, dass die Wissenschaftssprache Deutsch im 20. Jahrhundert an Bedeutung verloren hat und Englisch dominiert. Für die deutsche Sprachgemeinschaft sowie in amtlich-deutschsprachigen Ländern ist die Wissenschaftssprache Deutsch jedoch von großer Bedeutung (Hall 2015, S. 163). Guo sieht Englisch als dominante Wissenschaftssprache an und betrachtet die Wissenschaftssprache Deutsch für Chinesen. In China ist für Chinesen Deutsch eine internationale Wissenschaftssprache und der Autor betrachtet diesen Umstand aus dem Kontext von Forschung und Lehre (Guo 2015, S. 45). Für den Autor hat die deutsche Sprache im bevölkerungsreichsten Land der Welt einen hohen Stellenwert. Die Gründe sind einerseits, dass die Germanistik dort als Bewahrer der Deutschen Sprache etabliert ist und damit auch über 74 Hochschulen im ganzen Land – v. a. in Mittelgroßen und großen Städten – vorhanden sind. In China besteht keine Trennung von DaF und Germanistik. Im Vollstudium Germanistik, welches neben Literatur- und Sprachwissenschaften betrieben wird, finden deutsche Sprachkenntnisse in anderen dort gelehrten Wissenschaften oder als studienbegleitendes Fach Anwendung. Eine große

⁵ Unter Lernen versteht Ahrenholz ein gesteuertes und systematisches Vorgehen, welches auf ein Ziel ausgerichtet ist. Die Sprache wird hierbei unter verschiedenen Aspekten betrachtet und gelernt wie Orthografie, Syntax, Grammatik, ... (Ahrenholz S. 52020, S. 10-11).

Attraktivität für die deutsche Sprache weisen Schüler*innen und Student*innen auf, die in Deutschland oder Österreich (weiter-)lernen oder studieren wollen (Guo 2015, S. 47-54).

Nach Moll und Thielmann ist die Wissenschaftssprache Deutsch ein Werkzeug für wissenschaftliches Denken und Handeln. Es ist das zentrale Instrument für die Erlangung neuer Einsichten und Erkenntnisse. Formulierungen in der Wissenschaftssprache Deutsch fallen durch die Verwendung der AWS kaum auf. Solche Texte regen dazu an, zu fragen, was der Autor tut. Erst dann ist ein Zugang möglich – nach dem Zweck zu fragen und die Argumentation/Position nachzuvollziehen. Insbesondere die eristischen Strukturen sind in Wissenschaftstexten – auch jene in der Wissenschaftssprache Deutsch – neben der AWS zentral (Moll/Thielmann 2017, S. 11 und S. 46-51). Durch diesen Umstand verweist Wallner darauf, dass Deutsch als (fremde) Wissenschaftssprache die Voraussetzung zur erfolgreichen Teilhabe in einem deutschsprachigen Wissenschaftsbetrieb ist. Dabei müssen wissenschaftliche Texte angemessen rezipiert und produziert werden (Wallner, 2014, S. 109-110). Mit der Lehr- und Lernbarkeit der Wissenschaftssprache Deutsch haben sich Graefen und Moll beschäftigt, um aus dem Ausland kommenden Student*innen bzw. Wissenschaftler*innen die besondere Sprachform in Form eines Lehr- und Arbeitsbuches zu vermitteln (Graefen/Moll 2011). Gleichzeitig wird in diesem Jahrzehnt die Wissenschaftssprache Deutsch als spezielle Sprachform und als Lehr- und Lerngegenstand betrachtet.

Die Behandlung der Wissenschaftssprache wurde von Bungarten (1986), Weinrich (1992) hauptsächlich theoretisch behandelt. Weinrich weist schon auf didaktische Ansätze für die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch hin. Hinzu kommt Ehlichs (1995) Konzept der AWS, welches eine Wendung hin zur Didaktisierung aufzeigt. Meißner stellt deutlich dar, dass die Wissenschaftssprache eine spezifische Funktion anhand sprachlicher Merkmale aufweist. Das Hauptaufgabengebiet der Wissenschaft in ihrer sprachlichen Vermittlung ist die Theoriebildung (Meißner 2014, S. 24). Damit sollen durch die verwendeten Begriffe geeignete Benennungsmöglichkeiten bereitgestellt werden, wobei der Fachwortschatz als zentrales Kriterium für die Wissenschaftssprache dient. Für Meißner ist das Ziel der Wissenschaft durch ihre Sprache „Zusammenhänge in der Welt aufzudecken und zu beschreiben, um dadurch allgemeingültige Merkmale und Mechanismen herauszustellen“ (Meißner 2014, S. 25). Der Hauptkritikpunkt der Wissenschaftssprache Deutsch ist deren Verständlichkeit für die Öffentlichkeit. Hartmann drückt dies folgendermaßen aus: „die mangelnde oder fehlende Gewährleistung der Verständlichkeit bei der Kommunikation wissenschaftlicher Erkenntnisse, insbesondere mit der nichtwissenschaftlichen

Öffentlichkeit“ (Hartmann 2014, S. 42). Damit verweist die Autorin einerseits auf die Vermittlung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und andererseits auf den Austausch mit der Öffentlichkeit, die meist keinen genaueren Einblick in die Wissenschaftssprache oder dessen spezifischen Kontext hat. Die Wissenschaftssprache Deutsch ist somit in den amtlich deutschsprachigen Ländern die benutzte Wissenschaftssprache in der schriftsprachlichen Vermittlung von Wissen.

2.4 Die Wissenschaftssprache Deutsch im internationalen Kontext

Deutschland ist ein wichtigstes Aufnahmeland für ausländische Studierende. Hierbei müssen ausreichende Deutschkenntnisse nachgewiesen werden. An vielen deutschen Hochschulen im Ausland wie der deutsch-jordanischen Hochschule in Amman, der German University of G-Technology im Oman, dem Environmental Engineering und Information Technology Institut in Shanghai, der Deutsch-Türkischen Universität, der Deutsch-Vietnamesischen Universität oder der Deutsch-Kasachischen Universität werden dortige Student*innen auf ein Studium in Deutschland vorbereitet. Doch Ammon weist darauf hin, dass die Abbruchquote aufgrund mangelnder sprachlicher und wissenschaftskultureller Kompetenzen sehr hoch ist. Für den Autor sind für einen Studienerfolg erstens ausreichende Deutschkenntnisse der wissenschaftlichen Alltagssprache sowie der Wissenschaftssprache und zweites ein Verständnis der vorherrschenden Wissenschaftskulturen für Studium und Forschung in Deutschland essentiell (Ammon 2015, S. 151-152). Die gleichen Annahmen können auch für Österreich getroffen werden. Die genannten Faktoren stellen die größte Hürde für ein erfolgreichen Studienabschluss dar.

Nach Ammon hat zwar die Bedeutung der deutschen Sprache an Geltung verloren, v. a. vor dem Englischen, doch müssen noch weitere Faktoren beachtet werden. In der Europäischen Union (EU) wird Deutsch vom größten Bevölkerungsanteil gesprochen. Wird die deutsche Sprache zur internationalen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen oder diplomatischen Kommunikation genutzt, nimmt sie eine vorrangige Rolle ein. Erfolgt der Fokus auf Studien und Wirtschafts- und Gesellschaftsfaktoren, rangiert Deutsch sogar als zweitwichtigste Weltsprache nach Englisch (Ammon 2015, S. 183–184). Wird der Blick jedoch auf die prestigeträchtigen Domänen wie Politik, Wirtschaft und Wissenschaft gelegt, ist ersichtlich, dass in diesen Bereichen meistens auf Englisch verhandelt wird. Damit verliert die deutsche Wissenschaftssprache nicht nur international, sondern auch national an Bedeutung. Der Trend zu internationalen Studiengängen wächst und diese werden in der Wissenschaftssprache Englisch abgehalten (Ammon 2015, S. 104-105).

Spillner (2019) stellt jedoch fest, dass die Nachfrage nach Fachsprachen in den Fächern wie Wirtschaft, Technik, Medizin, Touristik und Naturwissenschaften, bei Studenten die Englisch als Fremdsprache gelernt haben, groß ist. Besonders in den genannten Bereichen besteht eine große Nachfrage nach deutschen Fachsprachen. Der Grund ist, dass dadurch die Berufsaussichten deutlich verbessert werden. Somit stellt der Autor fest, dass Englisch dominiert und die deutsche Sprache sich hierbei als zweite Fachsprache etablieren soll. Zusätzlich sieht der Autor einen Nachholbedarf für die Auslands- und Inlandsgermanistik. Insbesondere in China und Russland besteht eine große Nachfrage nach Zusatzqualifikationen in Deutsch als zweite Fremdsprache (Spillner 2019, S. 241–242). Hall blickt nicht auf die Probleme und Hürden, welche die deutsche Sprache im internationalen Bereich hat, sondern auf konkrete Schritte, die die deutsche und auch andere Nationalsprachen stärken. Als konkretes Beispiel wird Finnland genannt, in der die finnische Ärztegesellschaft dafür sorgt, dass finnische Termini auf allen Teilgebieten der Medizin vorhanden sind. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, finanzielle Anreize zu schaffen, damit in der Wissenschaftssprache Deutsch – neben Englisch – publiziert wird. Als dritte Möglichkeit spricht sich Hall für eine politische Unterstützung aus. Dem Autor ist bewusst, dass die Politik über Gelder zur Förderung verfügt und diese Ressource soll auch genutzt werden, indem die Politik die Bedeutung der Stärkung der eigenen Nationalsprache im wissenschaftlichen Bereich bewusst wird und dementsprechend handelt. Hall drückt dies folgendermaßen aus: „Wir müssen dafür sorgen, dass Politiker die Bedeutung der eigenen Landessprache in der Wissenschaft und die Bedeutung der Wissenschaft für die eigene Sprache verstehen“ (Hall 2015, S. 174). Durch die Dominanz des Englischen ist Deutsch in der Position wie viele andere Sprachen. Doch der Autor sieht diesen Umstand nicht als Nachteil, sondern als Vorteil. Da viele wissenschaftliche Sprachen mit dem internationalen Phänomen der Dominanz des Englischen zu tun haben, besteht darin eine gute Möglichkeit für eine internationale Zusammenarbeit (Hall 2015, S. 173–174). In diesem Fall können die Vorteile der Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften genutzt werden.

Mocikart (2015) weist darauf hin, universitäre Lehre muss eine kontextbezogene Mehrsprachigkeitspflege betreiben. D. h. die universitäre Lehre soll auf Deutsch stattfinden, aber es soll auch fremdsprachige Literatur rezeptiert werden. Insbesondere Promotionsstudiengänge sollen englisch- oder anderssprachige Anteile mit einschließen. Bei Studiengängen soll der Gaststudent weiter im Ausland die jeweilige Landessprache lernen und damit seine sprachlichen Fähigkeiten ausbauen. In diesem Kontext können weiterer Fremdsprachen neben Englisch gefördert werden. Weiter merkt der Autor an, dass keine

Abschlussarbeiten und Prüfungen von Fakultäten in englischer Sprache verpflichtend gemacht werden sollen. Abschlussarbeiten müssen in deutscher Sprache angenommen werden, gegebenenfalls mit einer englischen Zusammenfassung. Weitere Unterstützungen können den Verlagen gegeben werden, deutschsprachige Lehrwerke vermehrt zu publizieren. Ebenfalls könnte Deutsch auf internationalen Tagungen als Vortragssprache zulassen oder gegebenenfalls eine Simultanübersetzung angeboten werden (Mocikart 2015, S. 60-61). Damit weist Mocikart auf andere Sichtweisen und die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften – international – hin.

Eine andere Sichtweise bezogen auf die Wissenschaftssprache Deutsch verfolgt Rabe. Am Beginn der wissenschaftlichen Karriere in der Wissenschaftssprache Deutsch zu publizieren hat einen Vorteil gegenüber dem, gleich auf Englisch die eigenen Ergebnisse zu veröffentlichen. Nach dem Autor wirkt das als eine “Schutzraum-Funktion” in der die angehende Wissenschaftlerin / der angehende Wissenschaftler ihre oder seine Ideen dem deutschen Diskurs zuerst präsentiert. Nachdem Feedback und Erfahrung eingeholt und praktiziert wurde, kann der nächste Schritt erfolgen. Dieser ist sich international auf Englisch zu beweisen. Somit kann Deutsch vor Englisch als “Sprungbrett” zu englischsprachigen Veröffentlichungen genutzt werden. Die englische (Wissenschafts-)Sprache ist häufig mit Karrieremöglichkeiten und -notwendigkeiten assoziiert – die deutsche weniger. Doch der Autor gibt gleichzeitig zu bedenken, dass kulturspezifische Konzepte und Begriffe wie z. B. aus dem Bildungswesen nur schwer in das Englische zu übertragen sind (Rabe 2015, S. 390-392). Reinbothe erkannte durch den Vergleich der deutschen⁶, englischen und französischen Fassungen der Nomenklaturregeln, dass es Abweichungen beim deutschen Text vom englischen und französischen gab. Die Schwierigkeit besteht darin, gedanklich übereinstimmende Formulierungen bei den Texten zu finden, weil bei der Übersetzung Unterschiede in der Bedeutung und Gewichtung entstehen. Somit führt nach Reinbothe eine mehrsprachige Arbeit an Begriffen von Texten zur Präzisierung von Gedanken und Formulierungen. Dieser Umstand ist das wichtigste Argument für Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsbetrieb für den Autor.

Die Basis der Wissenschaft ist es sorgfältig zu formulieren und in anderen Sprachen mitgeteilte Forschungsergebnisse in die eigene Arbeit miteinzubeziehen. Dafür ist es

⁶ Ab 1943 wurde nur mehr eine englische Fassung der Nomenklaturregeln herausgegeben, da zu dieser Zeit durchgehend britische und US-amerikanische Zoologen das internationale Komitee der Nomenklaturkommission besetzten. Ab 1961 wurde nur mehr eine englischen und französischen Fassung publiziert. Doch erreichten deutsche Zoologen eine offizielle Anerkennung des deutschen Textes, welches auch zur Herausgabe in anderen Sprachen wie, Bulgarisch, Tschechisch, Polnisch, Russisch, Spanisch oder Japanisch führte (Reinbothe 2015, S. 91-92).

elementar, die Erkenntnisse aus einer anderen Sprache zu gewinnen und diese in der eigenen Sprache zu verarbeiten. Damit wird der Diskurs erweitert und der Autor versteht es als einen “korrigierenden Blick” (Reinbothe 2015, S. 91-92). Die genannten Sichtweisen gehen jedoch verloren, wenn nur auf Englisch publiziert, geforscht und gelesen wird. Damit treten Ehlich, Reinbothe, Rabe und Spillner für einen mehrsprachigen Wissenschaftsbetrieb ein. Für Ehlich sind aus der Makroperspektive zwei Seiten wichtig, damit die Wissenschaft sich weiterentwickelt. Erstens haben die Wissenschaften einen zentralen Stellenwert für die Konstruierung von modernen Gesellschaften, indem sie den Wissensgesellschaften in systematischer und valider Form Informationen bereit stellen. Zweitens wird unter dem Begriff Wissenschaft nicht überall das Gleiche verstanden oder ist in gleicher Weise verbreitet. Diese Konzeptdifferenz als Ausdruck einer Kulturdifferenz ist geschichtlich geprägt und hat sich verschieden entwickelt (Reinbothe 2015, S. 25–26).

Mit dem Blick auf China kann im Sinne von Guo folgendes ausgesagt werden. Es ist nötig, so früh wie möglich deutsch lernenden chinesischen Student*innen an die Wissenschaftssprache Deutsch heranzuführen, damit sie auch befähigt werden in der Fremdsprache zu publizieren. Zwar können durch diesen Umstand der Wissenschaftssprache Deutsch der internationale Rang nicht wiedergegeben werden, doch findet eine Bereicherung in der Denkweise, der Verarbeitung, der Bearbeitung und der wissenschaftlichen Kommunikation statt (Guo 2015, S. 54). Als wichtige internationale Rolle sieht Hall die Bedeutung der Wissenschaftssprache Deutsch in den Sozial- und Geisteswissenschaften. In allen anderen Bereichen ist es die englische Sprache. Der Autor vergleicht die Wissenschaftssprache Deutsch mit anderen Sprachen. Er kommt zu dem Schluss, dass die Wissenschaftssprache Deutsch erstens der eigenen Sprachgemeinschaft dienen und zweitens, dass nicht ausschließlich die deutsche Wissenschaftssprache benutzt werden soll (Hall 2015, S. 165). Damit zeigt der Autor schon den Wandel hin zur Verwendung der englischen Sprache in den Wissenschaften an. Gleichzeitig betont er, dass es Positionierungsmöglichkeiten der Wissenschaftssprache Deutsch vorhanden sind.

Mittelstraß, Trabant und Fröhlicher treten gegen eine Einsprachigkeit in den Wissenschaften auf. Sie argumentieren auf drei Ebenen (Mittelstraß/Trabant/Fröhlicher 2016, S. 39-43):

- Beim *erkenntnis- und wissenschaftstheoretisches Argument* wird mit der Alltagssprache argumentiert, welche die Basis der Wissenschaftssprache Deutsch darstellt. Wenn keine Weiterentwicklung der Alltagssprache gegeben ist, tritt auch ein Verlust der Wissenschaftssprache Deutsch ein.

- Das *historisch-heuristisches Argument* sieht die Weiterentwicklung der Wissenschaften anhand von „Schüben“ aus der Vergangenheit. Wesentliche wissenschaftliche (Weiter-)Entwicklungen sind durch Mehrsprachigkeit, also den Übertrag von einer einsprachigen zu einer mehrsprachigen Praxis und dessen Rückgriff auf die Alltagssprachen gekennzeichnet.
- Das *antiökonomische Argument* weist darauf hin, dass eine Wissenschaft, die nur auf Englisch betrieben wird, wissenshemmend ist. Weitere Auswirkungen gibt es auf die Institutionen, welche zu einer Hegemonie einer Sprache führt.

Dengscherz sieht Textmuster als soziale Prozesse. Textsorten und Texttypen sowie Genres legen fest, welche einzelnen Schritte konventionell beim Schreiben von wissenschaftlichen Texten einzuhalten sind. Damit wird kulturell festgelegt, über welche Grenzen und Funktionen eine bestimmte Textsorte grammatisch, semantisch-inhaltlich, situativ und kommunikativ verfügt. Z. B. werden Märchen anders geschrieben als wissenschaftliche Abhandlungen. Auch Textmuster bieten Anhaltspunkte für die Textgestaltung, welche an kulturelle Konventionen und Formulierungsebenen in den Einzelsprachen gebunden sind. Damit sind Textsorten kulturspezifisch normiert und können auf der Metaebene diskutiert werden (Dengscherz 2019, S. 78-82). Für die Autorin ist das Schreiben ein kommunikatives Handeln, welches sich auf eine Diskursgemeinschaft bezieht. Aus diesem Grund soll die Schreibentwicklung und der Sozialisierungsprozess zusammen betrachtet werden, denn wer Texte produziert, „schreibt sich schrittweise in Diskursgemeinschaften hinein“ (Dengscherz 2019, S. 97).

Es ist ersichtlich geworden, dass die Wissenschaftssprache Deutsch international an Bedeutung verloren hat, doch als DaFnE v. a. in China an Bedeutung gewinnt. Zwar wird die Deutsche Sprache im beruflichen und fachsprachlichen Kontext vermehrt nachgefragt, doch ein alleiniger Fokus auf diesen momentanen Vorteil greift zu kurz. Im Sinne des historisch-heuristischen Arguments von Mittelstraß, Trabant und Fröhlicher soll die Wissenschaftssprache Deutsch als Bereicherung der „Scientific Community“ gesehen werden.

2.5 Die Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext

Im vierten Teil der theoretischen Grundlagen wird die Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext betrachtet. Im ersten Schritt werden die Richtlinien zum Verfassen von Texten in der Wissenschaftssprache Deutsch aufgezeigt. Im zweiten Schritt wird auf das Wissenschaftliche Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch eingegangen. Der dritte Schritt zeigt Börners Vermittlungsmodell zum Schreiben in einer Fremdsprache auf. Der vierte Schritt geht ausführlich auf ein didaktisiertes Vermittlungsmodell zum Lernen der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext ein.

2.5.1 Wissenschaftliches Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch

Bongo stellt fest, dass das wissenschaftliche Sprechen zuerst der Erkenntnisgewinnung dient und danach der Mitteilung des Erkannten (Bongo 2010, S. 52). Damit die beiden Ziele erreicht werden, bedarf es in der Wissenschaft der Sprache für die Vermittlung der gewonnenen Erkenntnisse. Nach der theoretischen Fundierung stellt der Autor weiter fest, dass sich die Wissenschaftssprache erst im 20. Jahrhundert als Standard- bzw. Schriftsprache etabliert hat und von der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin abhängig ist (Bongo 2010, S. 15-16). Die holistische Wahrnehmung der Wissenschaftssprache durch Bongo führt zu einer Funktionalität der wissenschaftlichen Kommunikation, welche (Bongo 2010, S. 18):

- zuerst eine gesellschaftliche Funktion bzw. Ziel innenwohnt.
- in der sprachlichen Vermittlung unterschiedliche Funktionen bzw. Aufgaben hat.
- selbstfunktional – d. h. leistungsorientiert – ist.

Hinzu kommt noch die Erweiterung des Wortschatzes durch Termini, der Sprache selbst und bestimmten Wörtern sowie grammatischer Strukturen. Die systemthematischen Merkmale schließen die Trias ab und zeigen sich in anderen Formen der Standard- bzw. Schriftsprache oder pragmatisch durch textkritische Ebenen (Bongo 2010, S. 15-21). Als praktische Tipps nennt der Autor drei Koordinaten. Die erste Koordinate ist die Funktion der wissenschaftlichen Kommunikation, in der die Tatsachen festgestellt werden, ein Prüfung der Aussagen erfolgt, die schriftliche Arbeit in den wissenschaftlichen Kontext eingereiht wird und der Wissensvermittlung für die Öffentlichkeit dient. Die zweite Koordinate zeigt die Funktion der Wissenschaftssprache auf. In der Funktion ist Vollständigkeit, Präzision, Durchsichtigkeit, Vermittlung der Fachsprache und Anknüpfen an bereits Vorausgesetztes gefordert. Weiters kommen noch die syntaktische Komprimierung bzw. Kondensierung –

auf der Ebene des Einzelsatzes, der thematischen Progression, die Präzisierung auf lexikalischer Ebene, die Formalisierung auf semantischer Ebene und ein kreativer Umgang mit dem Wortschatz – hinzu. Die dritte Koordinate bezieht sich auf die Praxis. Hierbei wird die Fachterminologie, die AWS, die eristische Struktur, die erweiterten Attribute, das Funktionsverbgefüge, die Präpositionalphrasen als Ersatz von Nebensätzen, freie Angaben mit sekundären Präpositionen oder dem Präpositionalfügungen, die Reihung der Satzglieder, die Parenthesen, deiktische Mittel, Nominalisierung und der Passivgebrauch verstanden (Bongo 2010, S. 110).

Nach den theoretischen Hinweisen von Bongo gibt Esselborn-Krumbiegel praktische Tipps beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten. Zuerst wird alles zusammen dargestellt, was zusammen gehört. Daraus wird der „rote Faden“ entwickelt, welcher durch ein Mind-Map vorstrukturiert werden kann. Anschließend wird Wichtiges von Unwichtigem getrennt und von der Sach- in die Sprachlogik übergeführt. In diesem Fall werden verschiedene Stile, sprachliche Bindemittel mit Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien verwendet. Die Sätze werden so miteinander verbunden, dass in jedem Abschnitt ein neues Thema mit dem ersten Satzbaustein an den vorhergehenden Satz angeknüpft wird. Damit die logischen Zwischenschritte nicht vergessen werden, empfiehlt die Autorin ein Flussdiagramm zu entwerfen und schwierige Zusammenhänge zu visualisieren. Anschließend soll jeder Abschnitt die Aussagen präzisieren (Esselborn-Krumbiegel 2010, S. 23–44).

Die drei basalen Richtlinien beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch werden durch spezifische Anforderungen für den wissenschaftlichen Diskurs erweitert. Auch hier ist nochmals darauf verwiesen, dass es idealtypische Richtlinien sind wie (Hartmann 2014, S. 51-52):

- Schreibbarkeit bzw. Druckbarkeit und damit einhergehend die Zitierbarkeit des wissenschaftlichen Textes in der Wissenschaftssprache Deutsch
- Fokussierung des Themas, damit Missverständnis beim Rezipieren vorweggenommen werden
- Der argumentative Charakter, der darauf abzielt, möglichst viele Sichtweisen einzunehmen und nicht beeinflussend zu wirken

Für die Umsetzung und effiziente Anwendung in theoretischem und praktischem Sinne für chinesische Student*innen wird das Schreibmentorenprogramm der Universität Wien, welches auf die Schreibberatung zurückgeht, empfohlen. Bei der Schreibberatung stellt Ulmi fest, dass hierbei eine personenzentrierte Haltung eingenommen wird (Ulmi 2014, S. 233-236) die auf die Lösung von aktuellen Problemen beim Schreiben von wissenschaftlichen Texten abzielt. Grieshammer weist darauf hin, dass Schreibberatungen u. dgl. anders als in den USA, an deutschen Universitäten keine eigenständige Disziplin sind. Schreibberater sollen Grundstrategien der prozessorientierten Schreibdidaktik erarbeiten, komplexe Schreibprozess in Einzelschritte zerlegen und damit den Schreibenden entlasten und beraten zur Seite stehen (Grieshammer 2018, S. 17-23).

2.5.2 Elementare Hinweise zum Verfassen wissenschaftlicher Texte

Die Wissenschaftssprache Deutsch stellt den Bezug zur wissenschaftlichen Kommunikation in amtlich deutschsprechenden Ländern her. Den eigenen daraus resultierenden Normvorstellungen zu entsprechen, können vor allem für Student*innen am Beginn ihres Studiums lärmend wirken. Die individuellen Vorstellungen in der Wissenschaftssprache Deutsch wissenschaftliche Texte zu schreiben sollen, im Sinne Kruses (2018, S. 82-83), als Übung der bestehenden Fähigkeiten angesehen werden. Die mentale Unsicherheit, den Anforderungen zu genügen, gilt es zu überwinden und der Umstand soll produktiv genutzt werden. Erst in der praktischen Übung beim Verfassen von Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten können die schriftsprachlichen Fähigkeiten ausgebaut und verbessert werden. Unterschiedliche Modelle zum (wissenschaftlichen) Schreibprozess helfen, den eigenen zu verstehen. Portmann weist darauf hin, dass die Student*innen beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten die Struktur „von Grund auf selber gestalten“ (Portmann 2018, S. 173) müssen. Der Autor weist weiter darauf hin, dass zu Beginn des Studiums die Aussagen der zu verarbeitenden Autor*innen nicht hinterfragt werden. Durch diesen Umstand können noch keine eristische Strukturen entwickelt werden, um Theorien und Themen weiterzuentwickeln (Portmann 2018, S. 180-191).

Eßer zeigt schon am Ende des 20. Jahrhunderts auf, dass ein wissenschaftlicher Text aus vielen Teilprozessen besteht. Für fremdsprachige Student*innen sieht die Autorin die differenzierten Prozessschritte reziprok zueinander an. Das Schreibmodell zum Schreiben in einer Fremdsprache nach Börner⁷ bildet ihre Grundlage. Daran angelehnt kommt es in der

⁷ Das Vermittlungsmodell im Fremdsprachenunterricht nach Börner wird in Kapitel 2.5.3 behandelt.

Vorbereitung zuerst zum Formulieren, dann zum Revidieren und erst in der Phase des eigentlichen Niederschreibens, zur schriftlichen Produktion von Texten (Eßer 1997, S. 106-107). Besonders für chinesische Student*innen stellt Yingping in seiner Untersuchung fest, dass es beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch bei chinesischen Student*innen folgende Mängel gibt. Es kann zwischen fachlichen und sozialen Faktoren unterschieden werden. Die fachlichen Faktoren für Mängel in der Wissenschaftssprache Deutsch beim Verfassen von Seminararbeiten und oder Abschlussarbeiten sind (Yingping 2007, S. 318–319):

- im zu erforschenden Gebiet
- im Transfer aus dem Chinesischen und Englischen oder
- im Einsatz kommunikativer Strategien

zu finden.

Soziale Faktoren werden grob zusammenfasst mit (Yingping 2007, S. 318–319):

- negativen Einflüssen aus der Lernumgebung.
- negativen Einflüssen der Vorstellungen der Lerner*innen über das Fremdsprachenlernen.

Die angeführten Mängel führen dazu, dass bei chinesische Student*innen – bei Yingping auf Deutschland ausgerichtet – zusätzliche Auswirkungen auf die Aufenthaltsdauer entstehen können. Dieser zusätzliche Faktor kann chinesische Student*innen zusätzlich unter Druck setzen.

Im universitären Kontext herrschen in Bezug auf die Wissenschaftssprache Deutsch die Formalia vor. Hartmann fasst die wichtigsten Charakteristika von unterschiedlichen Autor*innen zusammen. Damit gibt die Autorin einen Überblick für das kommunikative Verhalten im wissenschaftlichen Diskurs wieder. In einem ersten Überblick sind es (Hartmann 2014, S. 50):

- Das “Ich-Verbot”
- Das “Erzähl-Verbot”
- Das “Metaphern-Verbot”

Beim “Ich-Verbot” nimmt die Autorin / der Autor von seiner Persönlichkeit beim Verfassen wissenschaftlicher Texte Abstand und bleibt sachlich. Das “Erzähl-Verbot” zielt auf eine sachliche und präzise Darlegung des Sachverhaltes, wobei kein narratives Verhalten zum Vorschein kommen darf. Unter “Metaphern-Verbot” wird das Verfassen von Texten ohne bildhafte Sätze verstanden. Die basalen “Verbote” beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch sind schwer einzuhalten. Es kann sich sogar als problematisch erweisen, da gegenwärtig eine Veränderung des wissenschaftlichen Stils in der Wissenschaftssprache Deutsch zu beobachten ist. Und selbst das “Metaphern-Verbot” kann aufgrund des Fachwortschatzes in vielen Disziplinen nicht eingehalten werden, da selbst die Basis metaphorisch ist (Hartmann 2014, S. 50-51).

Mit der Orientierung an die ersten genannten Verbote soll mit den idealtypischen Richtlinien eine kohärente Behandlung eines ausgewählten Themas in der Wissenschaftssprache Deutsch erfolgen. Wer sich nicht an Verboten und Richtlinien für das wissenschaftliche Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch orientieren will, kann folgende Gebote befolgen (Hartmann 2014, S. 52):

- Das “Veröffentlichungsgebot”
- Das Gebot der Konsistenz und Widerspruchsfreiheit
- Das Gebot der ökonomischen Schreibweise

Beim Veröffentlichungsgebot geht es darum, die eigenen (Forschungs-)Ergebnisse auch anderen Wissenschaftler*innen zugänglich zu machen und sich selbst in den Wissenschaftlichen Diskurs einzubetten. Das Gebot der Konsistenz und Widerspruchsfreiheit erforderten von der Autorin / vom Autor eine Definition der Begriffe, präzise Zitation der verwendeten Quellen und sprachliche Kohärenz (“roter Faden”). Der konsistente, systematische und widerspruchsfreie Charakter, der die schriftliche Arbeit in der Wissenschaftssprache Deutsch systematisch, planvoll und fehlerfrei darlegt, ist unerlässliche Voraussetzung. Beim ökonomischen Stil hingegen, werden komplexe Sachverhalte möglichst kompakt ausgedrückt. Hierbei wird die Sprache sparsam und rationell eingesetzt und Abkürzungen werden verwendet. Dennoch soll darauf geachtet werden, dass der Text für den Rezipient*innen verständlich bleibt. Gleichzeitig weist die Autorin darauf hin, dass die zunehmende Digitalisierung dazu führt, dass wissenschaftliche Ergebnisse nicht nur in schriftlicher Form festzuhalten sind, sondern auch in digitaler Form

gespeichert werden können (Hartmann 2014, S. 52). Weitere Ausführungen zu diesem interessanten Thema macht Hartmann jedoch nicht.

Kühtz führt drei konkrete Bezugspunkte an, damit eine wissenschaftliche Arbeit einen Mehrwert zum wissenschaftlichen Diskurs beiträgt (Kühtz⁶ 2021, S. 14-16):

1. Sachbezogenheit und Objektivität wie bestimmte Themen, Sachverhalte, Fragestellung, „Roter Faden“, Relevantes äußern und die jederzeitige Nachprüfbarkeit.
2. Präzision, Eindeutigkeit und Korrektheit wie Fachbegriffe, Formulierungen, wörtliche und sinngemäße Übernahmen sowie der Quellenangaben.
3. Kürze und Prägnanz wie für fachkundige Leser*innen, für schnelle Textrezeption, leichte Erfassung der Inhalte, treffende Wortwahl, pointierte Formulierungen, einen übersichtlichen Satzbau, einen geordneten Textaufbau und eine logische Gedankenführung.

Es ist ersichtlich geworden, dass im universitären Kontext die Mehrsprachigkeit von Student*innen allgemein hinter den inhärenten formalen Anforderungen zurücktritt. Je nach Seminar und Studienrichtung kann dies in der Wissenschaftssprache Deutsch verschieden ausfallen. Besonders wichtig sind in diesem Kontext die genaue Darlegung des Beurteilungsschemas, damit Student*innen mit anderen sprachlichen (und kulturellen) Prägungen, das wissenschaftliche Arbeiten, Schreiben und den Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch effizient lernen. Der Meinung von Hartmann schließe ich mich an, dass durch die Beachtung der Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftssprache Deutsch nicht nur Student*innen mit Deutsch als L2, sondern auch Student*innen mit Deutsch als L1 profitieren. Dazu ist Feedback von Seiten des universitären Personals unerlässlich (Hartmann 2014, S. 70).

Die Einhaltung der Textkonventionen wird indirekt beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten erwartet. Die Konventionen entwickelten sich im Verlauf der Wissenschaftsgeschichte und bilden die Grundlage für die wissenschaftliche Kommunikation. Nach Feilke und Bachmann kann erst erfolgreich (wissenschaftlich) geschrieben werden, wenn die Textprozeduren verstanden wurden. Darunter verstehen die beiden Autoren die Unterschiede in Text, Thema und den Textzeichen. Im Zusammenspiel der drei Bereiche wird ein Text erst zum Text, der er sein soll (Feilke und Bachmann 2014, S. 7). Kruse trennt die Anforderungen in formale und inhaltliche. Die formalen

Konventionen wie die Regeln des Zitierens und der Umgang mit Verweisen ist abhängig von Thema und Studiendisziplin. Die formalen Konventionen sind die sprachliche und orthografische Form sowie die inhaltliche Genauigkeit (Kruse 2018, S. 147). Erst in diesem Zusammenspiel wird eine wissenschaftliche Arbeit in der Wissenschaftssprache Deutsch anerkannt. Für Student*innen mit der Fremdsprache Deutsch gilt es die Voraussetzungen für die Schreibaufgabe genau zu klären, damit die Vorgaben auch kulturell verstanden werden. Dadurch ist es nach Dengscherz effektiv möglich die reale Kommunikationssituation zu verstehen und adäquat schriftsprachlich zu handeln. Insbesondere ist wissenschaftliches Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch kontextgebunden, weil es sich mit einem bestimmten Thema in den Wissenschaften beschäftigt (Dengscherz 2019, S. 98-99). Pörksen sieht die Veränderung der Wissenschaftssprache hin zum Englischen als eine Chance an. Diese Möglichkeit soll für die Literatur genutzt werden, um eine „faszinierende Wirkung“ (Pörksen, 2020, S. 473) zu erzielen. Durch das Verstehen und Anwenden der Textprozeduren sowie der Nutzung der eigenen – teamorientierten – Mehrsprachigkeit wird ein solider Text in der Wissenschaftssprache Deutsch verfasst.

Die Verbote, Richtlinien und Gebote sind darauf ausgerichtet, dass die Schreiber*innen sich an formale und etablierte Kriterien zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch halten. Durch das “Veröffentlichungsgebot” wird z. B. das wissenschaftliche Arbeiten in den Diskurs von vorhandener Forschung und eigener wissenschaftlicher Beschäftigung mit einem Thema eingebunden. Wolfsberger identifiziert insgesamt fünf Phasen, die während des Schreibens einer wissenschaftlichen Arbeit bzw. eines Textes durchlaufen werden (Wolfsberger 2021, S. 59-62):

1. In der ersten Phase wird das Thema ausgewählt und ein Literaturüberblick gewonnen. Hierbei werden schon erste Gedanken und Ideen für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema und des Schreibens notiert.
2. In der zweiten Phase erfolgt das Planen und Strukturieren des Schreibprozesses. In dieser Phase werden die Fragen festgelegt, das eigentliche Ziel definiert, die Literatur ausgewählt und eine grobe Gliederung erstellt.
3. In der dritten Phase erfolgt das Lesen/Exzerpieren von Texten und das Schreiben eines Rohtextes. In dieser Phase wird eine grobe Erstversion erstellt.
4. Die vierte Phase ist das Überarbeiten der Rohfassung. Hierbei werden inhaltliche, kommunikative, sprachliche und formale Aspekte geprüft und verbessert. Feedback von Kolleg*innen oder Lehrpersonen sind in dieser Phase unerlässlich.

5. In der fünften Phase wird der finalisierte Text abgeschlossen und korrigiert. Hierbei werden letzte sprachliche und formale Änderungen vorgenommen.

Die genannten Phasen bilden nicht exakt den Schreibverlauf ab, sondern dienen als Überblick zu den wichtigsten Phasen im Schreibprozess. Auf individueller Ebene können bestimmte Phasen intensive oder geringer ausfallen. Gleichzeitig merkt das Autor an, dass die Phasen rekursiv und damit nicht abgeschlossen sind. In den einzelnen Phasen gibt es immer wieder Zeiten, in denen zu anderen Phasen zurück gegangen wird, um bestimmte Aspekte wissenschaftlich zu verbessern (Kruse/Ruhmann, ³2014, S. 25). Pompino-Marschall weist darauf hin, dass sich zu Beginn die L1 und L2 kontrastiv zueinander verhalten und der L1 eine gewisse “Automatisierung” (Pompino-Marschall 2016, S. 130-131) innewohnt. Friedl merkt in diesem Bezug an, dass es zwar hilfreich ist, Wissen über den Schreibprozess zu haben, doch die eingesetzten Schreibstrategien nicht zu dem passen. Eine intensive Beschäftigung mit dem Thema führt nicht immer zu einer effektiven Schreibkompetenz (Friedl 2020, S. 21-23).

2.5.3 Börners Vermittlungsmodell für den Fremdsprachenunterricht

Börner weist schon 1989 darauf hin, dass das Schreibprozessmodell von Hayes/Flowers (1980) modifiziert werden muss. Der Grund ist, dass Personen mit einer anderen L1, als in der sie einen Text schreiben, andere Prozesse ablaufen. Hierbei muss die Kompetenz in einer anderen Sprache zu Schreiben, gelernt werden. Diese Personengruppen benötigen zusätzliche Hilfe in den Bereichen der Vorbereitung, Planung und bei Formulierungen. Als Tipp schlägt Börner vor, mit Hilfe von Leitfragen zum Text, Listen für Formulierungshilfen (Scaffolds) oder Korrekturen am Text mit Randbemerkungen, Symbolen oder Fragen Unterstützung anzubieten. Mit diesen einfachen Hilfen erhalten die Personen Hilfe, damit sie das Lehr- und Lernzeit erreichen (Börner 1992, S. 348-372). Im Fall von chinesischen Student*innen kann damit eine sanfte Einführung in die Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch erfolgen und somit der Übergang von der Alltagssprache zur Wissenschaftssprache Deutsch gewährleistet werden.

Das Modell für den fremdsprachlichen Schreibprozess sieht nach Börner (1992) folgendermaßen aus:

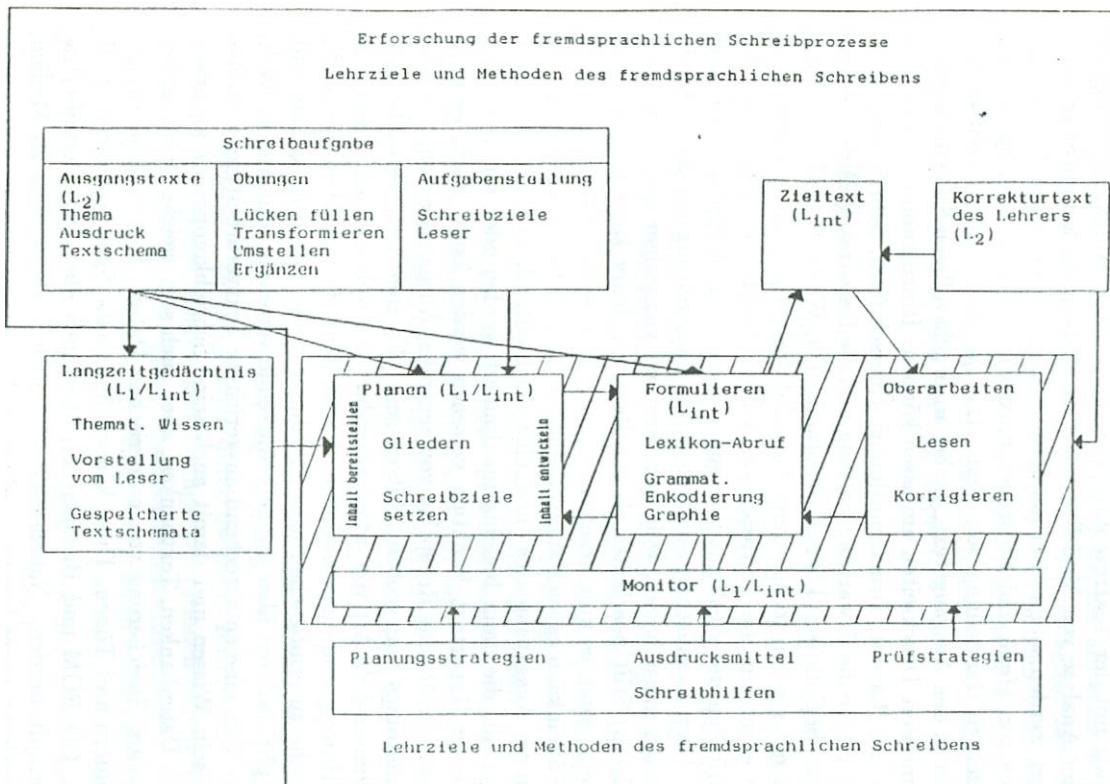


Abbildung 1: Börner 1992, S. 301.

Bei der Schreibaufgabe werden Ausgangstexte, Übungen und die Aufgabenstellung(en) festgelegt. Bei den Ausgangstexten wird wie bei Hayes und Flower auf das Langzeitgedächtnis zurückgegriffen und dortiges Wissen verwendet. Hier sind auch die gespeicherten Textprozeduren enthalten. Sind diese unterschiedlich zur aktuellen Schreibaufgabe, entstehen schriftsprachliche und textuelle Probleme. Weiteren Einfluss haben die Ausgangstexte auf die Planung und das Formulieren von Texten. In der Planphase wird der Text gegliedert und es werden Schreibziele gesetzt. Beim Formulieren – in der Wissenschaftssprache Deutsch – wird auf das eigene Sprachwissen zurückgegriffen. Die zwei genannten Phasen beeinflussen sich reziprok. Nachdem ein Zieltext verfasst wurde, erfolgt die Korrektur und die Überarbeitung, wobei Formulierungen verbessert werden. Die Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase wird von einem sogenannten Monitor überwacht. Als Unterstützung können bei fremdsprachigen Personen Planungsstrategien, Ausdrucksmittel, Schreibhilfen und Prüfungsstrategien unterstützend eingesetzt werden (Börner, 1992, S. 304-311). Es ist ersichtlich geworden, dass das Textmodell von Börner nicht nur einen basalen Schreibprozess für den Fremdsprachenunterricht abbildet, sondern auch wichtige Bereiche als Didaktisierung für die Lehrperson für die Vorbereitung und Unterstützung beinhaltet.

Eßer gibt schon 1997 Tipps für den Aufbau der Fähigkeit in der Wissenschaftssprache Deutsch zu schreiben und geht auch vom Vorwissen der individuellen Person aus. Ihre Tipps sind (Eßer, 1997, S. 160–195):

1. Aufgreifen der bisherigen Schreiberfahrungen wie Wissen, Schreibroutinen, Können, dem Umgang mit Brainstorming oder Mind-Map, dem Sammeln und Gliedern sowie der Bewertung und Korrektur von wissenschaftlichen Texten.
2. Der Abbau von Schreibangst von Anfang an durch kleine zusammenhängend formelle Texte wie Briefe, Lebensläufe, Beschreibungen von Grafiken und Schaubildern.
3. Bewusste Differenzierung zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache. z. B im Unterricht einen Sachverhalt mündlich als auch Schriftlich bearbeiten und darbieten Lernen an den Unterschieden.
4. Gezielte Vermittlung der Charakteristika deutscher Wissenschaftssprache anhand relevanter Fachsprache, typisch-lexikalischer und syntaktischer Charakteristik wie der lexikalischen Ebene: Passivkonstruktionen, Reflexivkonstruktionen, Konstruktion von Modalverben und passiven Infinitiven und der syntaktischen Ebene wie: dem Umgang mit überlangen Sätzen, Übungen zur Lexik und Syntax, sowie Übungen für die einzelnen Bereiche wie typische Ausdrücke und Satzmuster.
5. Intensive und gezielte Lektüre von fremdsprachlichen Modelltexten damit ein positives Textvorbild entsteht.
6. Vermittlung von detaillierterem Textmusterwissen wie den typischen und regelhaften Verbindung von funktionalen, strukturellen, inhaltlichen und sprachlichen Merkmalen, welche didaktisch zum Verfassen wissenschaftlicher Texte genutzt oder durch die Analyse von Modelltexten gebildet werden kann.
7. Bewusstmachen der kulturellen Geprägtheit von (wissenschaftlichen) Textmustern anhand von Textsorten und deren Bedeutung, wie Bericht, Protokoll, schriftliche studentische Arbeit, Hausaufgabe, Essay, ... Als didaktischer Ansatz soll ein Gefühl für die jeweilige Textsorte entwickelt werden.
8. Vermittlung von Wissenschaftstechniken wie Bibliografieren, Exzerpieren, Karteikarten anlegen, Zitieren, ...
9. Vermittlung von prozessualen Schreibhilfen wie Orthografie, Grammatik, Wortschatz, Textsortenangemessenheit, Schreibstrategien. Als didaktischem Ansatz steht in diesem Tipp die Zerlegung des komplexen Schreibprozesses in seine

Teilkomponenten und schreibvorbereitende Übungen wie das Anfertigen von Notizen und einer Gliederung im Vordergrund.

10. Bewusstmachen der Notwendigkeit der Revisionsphase.
11. Adäquate und schreibfertigkeitsfördernde Korrektur.
12. Der Ausstattung mit relevanten sprachlichen Ausdrucksmitteln

Die individuelle Sichtweise zur Bewältigung der wissenschaftlichen Anforderungen in der Wissenschaftssprache Deutsch zu schreiben werden von Yingping auf die Lehre und den Lerninhalt sowie die Lehr- und Lernmethode hin erweitert. Es sollen neben den chinesischen Einflüssen auch die englischen – v. a. Betonungen und Routinen – beachtet werden. In der Wissenschaftssprache Deutsch sind die inhaltsbezogenen Diskursstrategien, die kommunikative und metasprachlichen Strategien und die pragmalinguistischen und soziopragmatischen Vorbereitungen zu beachten (Yingping 2007, S. 320–327). Dennoch weist Hartmann darauf hin, dass unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit ein wissenschaftlicher Text in Deutsch schwer zu verfassen ist. Der Grund ist, dass ein Text als gelungen gilt, wenn „Einflüsse anderer Sprachen nicht im Produkt zu finden sind.“ (Hartmann 2014, S. 139). Zur Verbesserung schlägt Hornig vor, zuerst die eigene Sprache in diesem Bereich zu festigen, bevor die fachliche und sprachliche Anforderungen in die Wissenschaftssprache Deutsch übertragen werden (Hornig 2022, S. 2). Der Autor setzt bei der Stärkung der Erstsprache an, um die dann folgenden Anforderungen in der Wissenschaftssprache Deutsch zu bewältigen. Durch die Verbesserung anhand der bekannt gemachten Vorgaben und des Schreibprozessen kann der eigene Text selbstständig überprüft werden.

Sollten die eigenen Fähigkeiten unzureichend sein, kann nach Grieshammer et al. eine individuelle Schreibberatung den betreffenden Student*innen Unterstützung anbieten. Die Autor*innen weisen darauf hin, dass die alleinige Fokussierung auf das wissenschaftliche Schreiben ungenügend ist. Die schreibende Person als Ganzes muss betrachtet werden. Besonders unselbstständige Student*innen geben gerne die Verantwortung an die Berater*innen ab und sind stark auf inhaltliche Fragen, anstelle des Schreibprozesses orientiert (Grieshammer et al. 2019, IX-10). Für chinesische Student*innen, die in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch ihre Proseminar- oder Seminararbeiten bis hin zu Abschlussarbeiten schrieben, nehmen die Autorinnen an, dass der Schreibprozess mehrsprachig abläuft. Darauf schließen sie, dass die einzelnen Phasen des Schreibprozesses ebenfalls mehrsprachig ablaufen. Wichtig hierbei sind die Übersetzungsprozesse der Wörter

in das Langzeitgedächtnis, der Ausdrücke oder grammatischen Regeln. Ein Vorgehen soll dabei Schritt für Schritt erfolgen, damit keine kognitive Überlastung eintritt und das Schreibresultat positiv beeinflusst wird. Vorbereitete Materialien dienen ratsuchenden Student*innen als hilfreiche Unterstützung (Grieshammer et al. 2019, S. 26; 131-151). Dvorecký und Fischbacher weisen darauf hin, dass das Schreiben ein problemlösendes Verfahren ist, in der die kognitiven Prozesse als steuerbar angesehen werden. Dieser Umstand ist bei wissenschaftlichen Texten in der Wissenschaftssprache Deutsch zu beachten (Dvorecký/Fischbacher 2018, S. 159).

Dengscherz geht von einem Sozialisierungsprozess aus. Die Autorin sieht diesen in zweifacherweise. Erstens bezieht er sich auf die Erfahrungen mit den Texten der Diskursgemeinschaft und zweitens wird die eigene Rolle durch diese Texte in der Diskursgemeinschaft positioniert. Positiv werden Fehler beim Überschreiben von Konventionen in der Textgestaltung gesprochen, die auf ein Fehlen von Restriktionen hindeuten und einen souveränen Umgang fordern. Trotz der gesehenen Freiheit in der Textgestaltung von Student*innen mit DaF-/DaZ-Kontext, ist professionelles Schreiben in diesem Fall ein wichtiger Aspekt (Dengscherz 2019, S. 99-109). Individuelle Sprach(en)repertoires sind nach Dengscherz eine wichtige Ressource für die Schreiber*innen. Diese können in den unterschiedlichen Schreibprozessen genutzt werden. Damit eröffnet die Autorin selbstbestimmtes Schreiben eine andere Perspektive und zwar des mehrsprachigen Handelns (Dengscherz 2019, S. 234-240).

2.5.4 Didaktisiertes Vermittlungsmodell zum Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch

Für die Vermittlung der Wissenschaftssprache haben Dvorecký und Fischbacher (2018) die Modelle von Feilke und Steinhoff (2003) / Steinhoff (2007) und Pohl (2010/2015) miteinander verbunden. Damit erreichten die Autoren eine Didaktisierung von deskriptiven Schreibprozessmodellen. Es wurden beim Arbeitsprozess des wissenschaftlichen Schreibens, den fünf Schreibphasen, konkrete Hinweisen zu den Bereichen: Lesen, Schreiben und Sprechen der entsprechenden Schreibphase zugeordnet. Anhand dieser Vorgehensweise sind die einzelnen Phasen klar voneinander getrennt und insbesondere für Schreibanfänger*innen wird eine Übersichtlichkeit erreicht. Anhand dieser Didaktisierung ist eine effiziente Orientierung beim Einsatz in der universitären Lehre gegeben. Für die beiden Autoren sind Kompetenzmodelle zum wissenschaftlichen Schreiben nötig und notwendig. Neben den Schreibphasen sind auch die (universitäre) Textsorte wichtig, um in

der universitären Lehre die Aufgabenstellungen an die jeweils vorhandene Schreibentwicklungsstufe auszurichten. Damit wird eine Fokussierung auf die unterschiedlichen Elemente des Textes ermöglicht (Dvorecký/Fischbacher 2018, S. 157-158; S. 181).

Dvorecký und Fischbacher greifen auf die Teilkompetenzen wissenschaftlichen Schreibens von Kruse und Chitez zurück. Diese sechs greifen ineinander und lauten (Dvorecký/Fischbacher 2018, S. 159):

1. Wissen, worunter das Fachwissen und die Termini verstanden werden.
2. Verständnis für den Schreibprozess wie die Organisation, die Strategien und die Anwendungen.
3. Kommunikation mit den Adressaten*innen auf der Diskursebene.
4. Genreverständnis über Textsorten und Aufbau sowie der Funktion in Wissenschaftstexten.
5. Medien wie Textgestaltung und -publikation.
6. Sprache wie die Fachsprache und der notwendigen sprachlichen Ausdrucksmittel.

Der erste Schritt besteht darin, sich in das Themengebiet durch die Fachsprache einzuarbeiten. Im zweiten Schritt hilft das Wissen, um den Schreibprozess, dem eigenen Verständnis beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes. Im dritten Schritt werden die Leser*innen des wissenschaftlichen Textes in den Blick genommen und der Text dementsprechend zu verfassen. Im vierten Schritt kommen beim Verfassen wissenschaftlicher Texte das Genreverständnis und das Verständnis über die Textsorten für die Funktion der Wissenschaftstext zum Einsatz. Im fünften Schritt werden die Medien, worauf geschrieben wird und die Fachsprache, in den Blick genommen. Der sechste Schritt beinhaltet die Sprache, bei der zwischen Fachsprache und der AWS mit ihren Textroutinen und rhetorischen Ausdrucksmittel zu unterscheiden ist.

Vor der Darstellung des didaktisierten Schreibmodells für den wissenschaftlichen Schreibprozess kann es verkürzt mit folgenden voneinander getrennten Schritten zusammengefasst werden: Ideen finden, Struktur entwickeln, Rohtext verfassen, Überarbeiten/Feedback einholen und Korrektur der wissenschaftlichen Arbeit. Die einzelnen Schritte des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Arbeitens beinhalten die fünf Stufen und drei Spuren, die genau in der folgenden Tabelle ersichtlich sind.

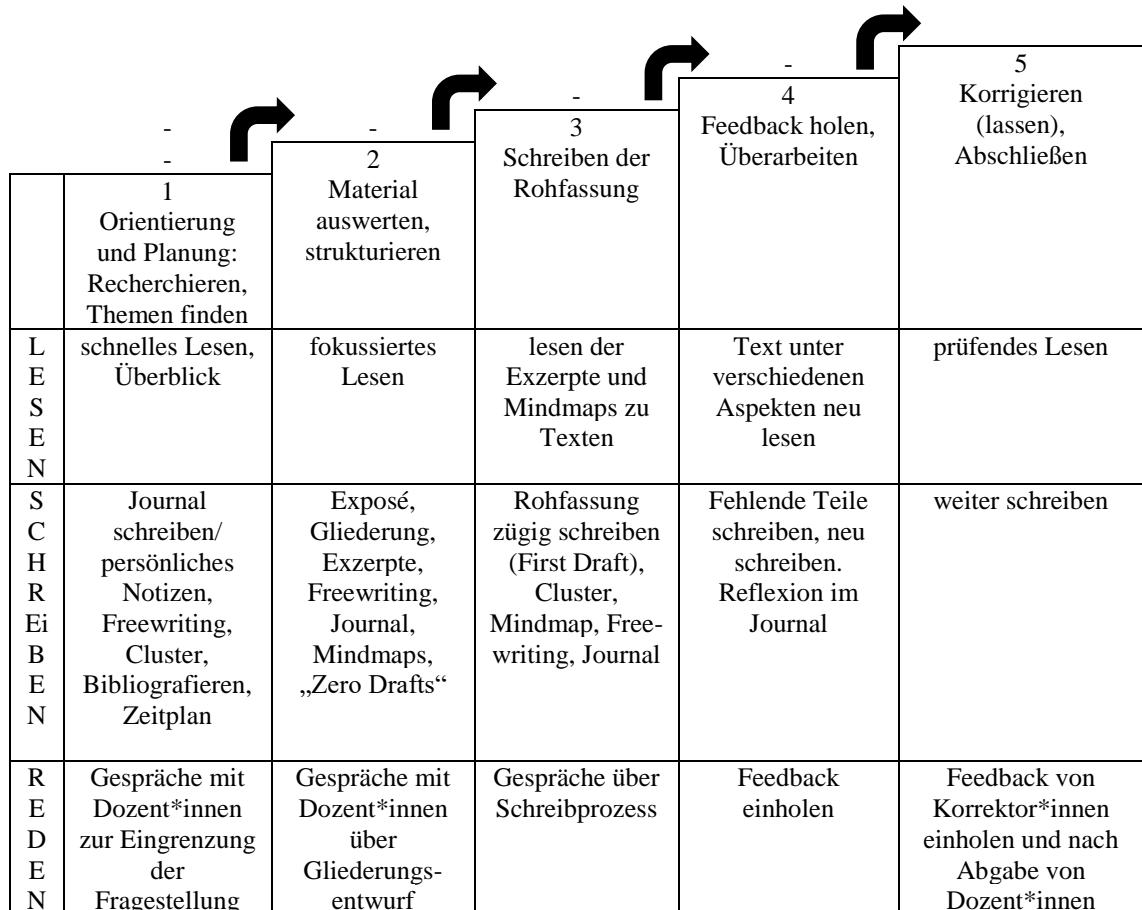


Abbildung 2: Dvorecký/Fischbacher 2018, S. 169

In der ersten Phase gilt es einen Zugang zum Thema zu finden und sich zu orientieren. In der Spur des Lesen wird schnelles Lesen angewendet, damit ein Überblick zum behandelten Thema gewonnen wird. In der Spur Schreiben beginnt man ein Journal zu schreiben oder sich persönliche Notizen zu machen. In dem Bereich können das Freewriting und Clustern/Mindmapping eingesetzt werden. Ebenso werden ein Zeitplan und die Bibliografie erstellt. In der Spur Reden führen erste Gespräche mit Dozent*innen zur Eingrenzung des Themas und der Forschungsfrage.

In der zweiten Phase wird das gefundene Material (Artikel, Monografien, Sammelbänder, ...) ausgewertet. Bei der Exzerpierung erfolgt gleichzeitig die Strukturierung des Materials. In der Spur des Lesens erfolgt fokussiertes Lesen wichtiger Passagen, Kapitel und auch ganzer literarischer Quellen der gefundenen Literatur. In der Spur Schreiben wird ein Exposé erstellt, die als Grundlage für die wissenschaftliche Arbeit weiter verwendet wird und eine Gliederung erstellt. Exzerpte helfen das Wissen zu komprimieren und für die eigene wissenschaftliche Arbeit aufzubereiten. Zusätzlich können Freewriting, Mindmaps oder Journale dabei helfen, ein erstes „Zero Draft“ zu erstellen. In

der Spur Reden werden mit Dozent*innen in einem Gespräch der Gliederungsentwurf besprochen.

In der dritten Phase wird eine Rohfassung erstellt. In der Spur des Lesen werden die Exzerpte und Mindmaps zu Texten verarbeitet. In der Spur Schreiben wird zügig eine erste Rohfassung erstellt. Hierbei helfen das wissenschaftliche Journal und Cluster sowie Mindmap und Freewriting beim Verfassen der Rohfassung. In der Spur Reden können Gespräche über den eigenen Schreibprozess unterstützend wirken.

In der vierten Phase wird Feedback zum bisher geschriebenen Text, der Gliederung und des „roten Fadens“ eingeholt. In der Spur des Lesen wird der eigene Text unter verschiedenen Aspekten neu gelesen. In der Spur Schreiben werden noch fehlende Teile der eigenen wissenschaftlichen Arbeit ergänzt oder neu geschrieben. Das wissenschaftliche Journal dient bei dem Vorgang als Reflexion des eigenen Textes. In der Spur Reden können von verschiedenen Personen Feedbacks zum eigenen Text eingeholt werden.

In der fünften Phase gilt es den eigenen Text zu korrigieren oder korrigieren zu lassen. Auch folgt der Abschluss der eigenen wissenschaftlichen Arbeit. In der Spur des Lesen wird der eigene Text prüfend gelesen oder lesen gelassen. In der Spur Schreiben wird weiter am eigenen Text geschrieben und damit verbessert. In der Spur Reden werden wieder Feedback von der korrigierenden Person oder den korrigierenden Personen eingeholt und erst nach Abgabe der eigenen wissenschaftlichen Arbeit von Dozent*innen.

Die schrittweise Darlegung des Modells soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass in den unterschiedlichen Stufen des Schreibprozesses verschiedene Formen des Schreibens (Pohl 2015) zu verwenden sind. Erst dadurch gewinnt das vorgestellte Modell an Plausibilität, indem es aufzeigt, dass die einzelnen Schreibprozesse mehrere Schreibarten erfordern.

Mit dem vorgestellten didaktischen Modell für die universitäre Fachlehre zur mehrdimensionalen Förderung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz ist ersichtlich geworden, dass stufenweises Denken mit der Beachtung der verschiedenen Schreibformen den eigenen Schreibprozess unterstützen.

Die Wissenschaftssprache Deutsch wird im Modell nicht direkt erwähnt. Es kann vermutet werden, dass durch die verschiedenen Übungen in schriftlicher sowie mündlicher Form und des vielen Lesens, ein Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch erfolgt. Liegen jedoch spezielle Herausforderungen in der Wissenschaftssprache Deutsch vor – Eigenarten der deutschen Sprache, Nominalisierungen, ... – oder wird eine Verbesserung in wenige Bereichen gefordert, greift das Modell zu kurz. Hierfür kann das Lehr- und Arbeitsbuch von Graefen/Moll 2011 verwendet werden. Die aus einer Studie zur Entwicklung von

Unterrichtsmaterialien für studienbegleitende Deutschkurse entstanden sind. Aktuellere Herausforderungen zum Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch zeigen Moll und Thielmann (2017) in ihrem Studienratgeber auf.

Zusätzlich zur strukturierten Vorgehensweisen und der Verbindung mit den Schreibphasen können nach Winter mit Fragen die Überarbeitung der einzelnen Kapitel erleichtert werden. Der Hintergrund ist, dass keine Zusammenfassungen geschrieben werden müssen, sondern durch Fragen die Kohärenz des Textes ersichtlich ist. Als einfache Fragen bietet der Autor eine persönliche Bewertung des Textes an: Was gefällt mir gut? Was gefällt mir nicht gut? und Was würde ich anders machen? (Winter 2010, S. 69-75). Für Hartmann besteht für Personen mit nicht Deutsch als L1 die wissenschaftliche Schreibkompetenz aus mehreren, aufeinander aufbauenden Teilkompetenzen. Diese können nicht einzelnen und getrennt voneinander gelernt werden. Die Folge daraus ist, dass bei der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch eine holistische Herangehensweise unerlässlich ist (Hartmann 2014, S. 49-50). Für die Lehre der Wissenschaftssprache Deutsch schlägt Kuntschner folgende Punkte vor (Kuntschner 2021, S. 135-141):

1. Schreiben soll zum universitären Alltag gemacht werden, damit Student*innen im Zweit- und Fremdsprachenkontext die Funktionen wissenschaftlichen Schreiben erkennen.
2. Schreiben soll Mitten der persönlichen Erkenntnisgewinnung werden anstelle dem Mittel zur Leistungsbeurteilung.
3. Die Bewertungskriterien und die Normen für die Benotung sollen offengelegt werden. Das dient für eine schnelle Orientierung beim wissenschaftlichen Schreiben für Student*innen die nur kurz – z. B. ein Auslandssemester absolvieren – oder anders kulturell geprägt sind.
4. Zusätzlich sollen Hilfestellungen wie Schreibberatungsangeboten, wie Schreibzentren, den betreffenden Student*innen auf freiwilliger Basis offeriert werden.
5. Durch eine Verdeutlichung der Phasen im Schreibprozess wird den Student*innen bewusst gemacht, dass es Zeit und mehrfache Überarbeitung benötigt, bis ein Text fertig gestellt ist.
6. Besonders systematisches und konstruktives Feedback birgt viel Potenzial für Student*innen im DaF/DaZ-Kontext. Dies kann einerseits von der Lehrperson selbst oder gegenseitig mithilfe von Fragen erfolgen.

7. Abschließend sollen die Prinzipien nach Ehlich befolgt werden:
Adressat*innennähe, Individualisierung, Flexibilisierung und Differenzierung

Aus den genannten Hinweisen zur Verbesserung der Schreibkompetenz in der Wissenschaftssprache Deutsch sei nochmals darauf hingewiesen, dass im Schreibprozess die Planungs-, Ausführungs- und Revisionsphasen vorhanden sind, jedoch nicht chronologisch ablaufen und unmittelbar miteinander zusammenhängen (Bücker 1998, S. 10; Hartmann 2014, S. 41). Zusätzlich wird nach Lehnen darauf hingewiesen, dass intertextuelles, eristisches Schreiben und darauf bezogene Textprozeduren im Erwerb der wissenschaftlichen Textkompetenzen eine besondere Herausforderung darstellen (Lehnen 2016, S. 224). Mit diesem Umstand möchte die Autorin auf den sukzessiven Aufbau der wissenschaftlichen Schreibkompetenz hinweisen.

Besonders für Student*innen aus einem DaF-/DaZ-Kontext ist die Schreibkompetenz eine Fähigkeit die keine Selbstverständlichkeit ist. Hierbei ist nach Grieshammer et al. über Fachwissen und fachbezogene Forschungsmethoden zu verfügen. Erst durch diese basalen Fähigkeiten, kann ein Prozess gestartet werden, um metakognitive Kompetenzen für die Steuerungen von Prozessen zu entwickeln. Die Basisfähigkeiten nennen die Autor*innen mit Zitieren, mit der Diskursgemeinschaft vertraut sein, kennen der unterschiedlichen Genres im Studium und ihre Spezifika, Kennen der verschiedenen Medien wie Schreib-, Publikations- und Kommunikationsmedien und dessen Umgang sowie die schriftsprachlichen Normen und wissenschafts- und fachsprachlichen Grundlagen (Grieshammer et al. 2019, S. 16). Lüdi betont die positiven Auswirkungen der Mehrsprachigkeit beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten. Die Kreativität wird durch die gegenseitige sprachliche Beeinflussung wie der Ausdrucksweise gefördert. Kognitiv erfolgt ein erweiterter Zugang zu Informationen und Alternativen im Denken. International wird die Fähigkeit sich in neuen kommunikativen Kontexten auszudrücken gefördert und dies führt zu mehr Flexibilität im eigenen sprachlichen Handeln. Insbesondere tritt der Autor dafür ein, in gemischten Gruppen die wissenschaftliche Welt den angehenden Wissenschaftler*innen begreifbar zu machen. Dadurch wird die Kommunikation, Effizienz und Kreativität gefördert. Weiter stellt der Autor fest, dass die Konzentration auf nur eine Sprache in der Wissenschaftsproduktion und dessen -vermittlung ein hohes Verlustpotenzial birgt. Dadurch wird die Chancengleichheit vermindert, der Elitarismus gefördert und die Kommunikation in den Wissenschaften minimiert (Lüdi 2018, S. 30-33). Für Dengscherz werden Sprachkompetenz und sprachübergreifende Kompetenzen für die Bewältigung von

wissenschaftlichen Schreibaufgaben in der Wissenschaftssprache Deutsch benötigt (Dengscherz 2019, S. 111). Hierunter werden Lesekompetenz, Rezeptionskompetenz, Verarbeitung, Interpretation, ... verstanden. Die Beherrschung verschiedener Sprachrepertoires beinhaltet nicht allein die Sprachkompetenz, sondern ist aus mehreren zusammengesetzt. Mit einem alleinigen Fokus auf die Sprachkompetenz geht viel für die Kommunikations- und Textkompetenz verloren. Den Prozess zu beachten ist essentiell. Der Grund ist, dass der Schreibprozess grundlegend auf Recherchestrategien aufbaut, welche Sprach-, Kommunikations- und Textkompetenz beinhaltet. Damit benötigt professionelles Schreiben die Integration vielfältiger Kompetenzen und das auf der Produkt- und Prozessebene, v. a. für Mehrsprachige Student*innen (Dengscherz 2019, S. 227-228).

2.5.5 Zwischenresümee

Die Wissenschaftssprache Deutsch ist eine besondere Kommunikationsform in der „Scientific Community“ und die Sprachform von Wissenschaftler*innen im (amtlich)deutschsprachigen Raum. Die sprachlichen Grundlagen sind in der (alt-)griechischen und lateinischen Sprache zu finden. Besonders Fachwörter in der Wissenschaftssprache Deutsch haben ihren Ursprung in der (alt-)griechischen Bezeichnung. Doch durch neuere Erkenntnisse und Sichtweisen werden diese Begriffe weiter differenziert und ein Ringen um die genaue Beschreibung findet statt. Damit wird der etymologischen Bedeutung von Begriffen eine veränderte zugeschrieben.

Durch den internationalen Kontext der Wissenschaftssprachen kann auch die Wissenschaftssprache Deutsch davon profitieren, das andere Sichtweisen und Definitionen zum besseren Verständnis und der Genauigkeit beitragen. Insbesondere für zweisprachige Studierende stellt der Umstand eine anfänglich Herausforderung dar. Es gilt jedoch zu beachten, dass diese (mehr-)sprachlichen Ressourcen für ein besseres Durchdringen der Thematik sorgen. Für chinesische Student*innen an der Universität Wien, die neben ihrer L1 und Deutsch auch Englisch beherrschen, ist dieser Umstand eine starke Bereicherung. Der Grund ist, dass Themen aus unterschiedlichen sprachlichen Positionen betrachtet und ein Thema multiperspektivisch sowie auch sprachlich bearbeitet werden kann.

Die AWS kann in diesem Fall dazu dienen, als wissenschaftliche „Interimsprache“ den chinesischen Student*innen an der Universität Wien, eine schrittweise Einarbeitung in die Wissenschaftssprache Deutsch zu ermöglichen. Hierfür tritt Lehnen ein. Der Autorin spricht

sich dafür aus, Student*innen mit nichtdeutscher L1, mit kleinen Übungen langsam zur Wissenschaftssprache Deutsch hinzuführen (Lehnen 2016, S. 250-251).

In der Wissenschaftssprache Deutsch gibt es für chinesische Student*innen mit der L1 Mandarin einerseits fachliche Faktoren zu berücksichtigen. Es sind das Thema, den Transfer in die Wissenschaftssprache Deutsch und der Einsatz kommunikativer Strategien. Andererseits müssen soziale Faktoren zusätzlich beachtet werden. Dazu zählen negative Einflüsse aus der Lernumgebung und die negativen Einflüsse der Vorstellungen von den Student*innen. Erst dadurch können die allgemeinen Ver- und Gebote, wie das Ich-, Erzähl- und Metaphern-Verbot und das Veröffentlichungsgebot, die Konsistenz/Sachbezogenheit, Widerspruchsfreiheit und eine kurze sowie präzise Schreibweise, berücksichtigt werden. Die formalen und inhaltlichen Anforderungen sind von der (Studien-)Fachrichtung abhängig. Bücker merkt an, dass die Herausforderungen von beginnenden Student*innen aber auch von Student*innen mit einer anderen L1 als Deutsch im Bereich der Zitation, der Paraphrasion, der Morphologie, dem Umgang mit der Literatur und der Bewältigung eines großen Schreibprojektes besteht (Bücker 1998, S. 108-113). Mit einer an den Schreibphasen angelehnten Vorgangsweise wird das Schreibprojekt überschaubar und in kleinerer Aufgaben unterteilt. In der ersten Phasen wird das Thema ausgewählt und ein Literaturüberblick gewonnen. In der zweiten Phase wird das Schreibprojekt geplant und strukturiert. In der dritten Phase erfolgten das Lesen bzw. Exzerpieren der Texte und das erste Verfassen eines Rohtextes. In der vierten Phase wird die Rohfassung überarbeitet. In der fünften Phase wird erst der Text finalisiert und korrigiert (Wolfsberger 2018, S. 87-89). Mit einer holistischen und gleichzeitig fokussierten Herangehensweise können die Forschungsfrage und die aufgestellten Hypothesen beantwortet werden. Die innenwohnende eristische Struktur ist hierbei zu beachten, in dem Positionen aufgestellt und argumentativ behandelt werden. Hierbei ist der rote Faden, die Argumentationsfähigkeit und Nachvollziehbarkeit unerlässlich.

Das vorgestellte Schreibmodell nach Börner (1989) soll insbesondere Student*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dabei unterstützen, Texte zu schreiben. Für die Lehr- und Lernforschung zeigt dieses Modell auf, was bei fremdsprachige Student*innen beim Verfassen eines deutschen Textes zu beachten ist und in welchen Schreibphasen die passende Unterstützung benötigt wird. Allgemein ist für die Vermittlung bei L2 Student*innen die Schreibaufgabe – Ausgangstexte, Übungen und Aufgabenstellungen – sorgsam auszuwählen. Erst durch die basale Berücksichtigung können anschließend die

Planung, das Gliedern und das Korrigieren des Schreibprozesses erfolgreich umgesetzt werden.

Darauf aufbauend hilft das kombinierte Modell von Dvorecký und Fischbacher beim Verfassen wissenschaftlicher Texte, indem es zu den fünf Schreibphasen konkrete Handlungen zu den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen anbietet.

Für chinesische Student*innen mit der L1 Mandarin ist eine Orientierung bezüglich der Bewertung von Proseminar- und Seminararbeiten wichtig. Der Grund ist, zu wissen, auf welche Bereiche bei der Überarbeitung genauer eingegangen werden soll, v. a., wenn nicht genügend Zeit mehr vorhanden ist. Kornmeier stellt einen übersichtlichen und detaillierten Überblick dar und weist darauf hin, dass die zeitliche Planung zu berücksichtigen ist (Kornmeier 2008, S. 37; Anhang 10).

Insbesondere sprechen sich Lüdi, Grieshammer et al. und Dengscherz für die Einbindung der sprachlichen Ressourcen von Student*innen die DaF beherrschen aus.

3 Methodischer Teil

Der methodische Teil der Masterarbeit besteht aus sechs Teilen. Im ersten Abschnitt wird das Forschungsinteresse behandelt. Im Sinne von Söber wird hierbei die individuelle Komponente berücksichtigt. Dadurch wird der Anspruch auf die Anpassung der Forschung an die gegenwärtigen Umstände entsprochen (Söber 2018, S. 1). Im zweiten Abschnitt erfolgt die Darlegung des Forschungsdesigns, welches insbesondere die Gütekriterien, die ethischen Überlegungen und die Rolle des Forschers beinhaltet. Im dritten Abschnitt wird die Datengewinnung dargelegt. Der vierte Abschnitt behandelt die Teilnehmer*innen der Studie. Der fünfte Abschnitt gibt die Datenaufbereitung wieder. Der sechste Abschnitt beschreibt die Datenanalyse.

Die Grundlage der empirischen Forschung stellt im Bereich der qualitativen Methode, das Leitfadeninterview dar. Nach Söber wird die Anpassungsfähigkeit des methodischen Instrumentariums an die Eigenheiten des Forschungsgegenstandes ermöglicht (Söber 2018, S. 1). Gleichzeitig wird dadurch eine kritische Auseinandersetzung bei der methodischen Durchführung, den Fragen zu/r Methode/n, der Transkription, der Analyse und Interpretation der empirischen Forschung aufgezeigt (Söber 2018, S. 24-26)

3.1 Forschungsinteresse

Die Forschungsfrage entwickelte sich aus unterschiedlichen Gesprächen mit chinesischen Student*innen, die in Wien ein Studium absolvieren. Durch die Präzisierung der Forschungsfrage auf die individuellen Bewältigungsstrategien im Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch wird einerseits dieser Personengruppe erprobte Methoden zu effektiven Akkumulation der Wissenschaftssprache Deutsch gegeben. Andererseits können Lehrende oder Institute einer solchen Personengruppe, Strategien zur Bewältigung der anfänglich schwierigen Aufgabe anbieten. Damit werden nicht nur (bildungs-)sprachliche Ziele verfolgt, sondern auch Möglichkeiten zur Bewältigung in der Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch als Fremdsprache gegeben.

3.2 Forschungsdesign

Nachdem das Forschungsgebiet eingegrenzt wurde, stand die nächste Herausforderung in der Wahl der Methode(n). Quantitative Methoden sozialer Phänomene sind Zählen und Messen. Es werden statistische Verfahren zur Auswertung herangezogen. Qualitative Methoden dienen der Datengewinnung und erzeugen Material. Das gewonnene Material wie

Video- und Audioaufnahmen, Transkripte u. dgl. bedürfen der anschließenden Interpretation (Strübing² 2018, S. 4). Im Unterkapitel zum Forschungsdesign wird dargelegt, auf welchen methodischen Grundlagen und Abläufen die empirische Forschung der Masterarbeit durchgeführt wird. Anhand des Titels und der Forschungsfrage wurde ein qualitatives Interview, das Leitfadeninterview, gewählt.

Mayring (2016) reflektiert die qualitative Forschung und sagt, dass der qualitative Erkenntnisgewinn und die qualitativen Ansätze interdisziplinär geworden sind. Eine strikte Trennung ist aufgrund der Differenziertheit nicht mehr möglich. Der Grund ist, dass relevante Erkenntnisse ein interpretatives Paradigma erfordern. Damit werden die Proband*innen holistisch, nach kulturell etablierten Rollen, Normen, Symbolen und deren Bedeutung wahrgenommen. Jede soziale Interaktion ist somit als ein interpretativer Prozess aufzufassen. Durch die Einzelfallanalyse werden ebenso einzelfallbezogene Methoden bevorzugt und der Autor lehnt eine rein quantitative Forschung ab, welche die Menschen als Untersuchungsobjekte betrachtet, indem diese getestet, vermessen und Experimente durchgeführt werden, nur um die statistische Repräsentanz zu überprüfen. Mayring kritisiert hierbei das Unverständnis über den Gegenstand – das reine Quantifizieren. Für den Autor ist das Verstehen der individuellen Handlungsweisen wichtig und aus diesem Grund spricht Mayring sich für qualitatives Denken aus. Die Erkenntnisgewinnung ist das Interesse in der Forschung (Mayring 2016, S. 9-11).

Nach Flick führen quantitative Methoden zu Erklärungen und Überprüfungen. Qualitative weisen jedoch auf Ergebnisse hin. Der Autor sieht keinen Kampf zwischen quantitativen und qualitativen Ergebnissen, denn die quantitative Forschung benötigt die Ergebnisse der qualitativen – damit die Ergebnisse erklärt werden können. Diese liefert auch Vereinfachungen und Ergebnisse in komplexen Themenfeldern. Dennoch bestehen immer noch Konflikte in der Forschung zwischen einer qualitativen oder quantitativen Herangehensweise. Dieser Disput kann durch Verknüpfungen gelöst werden. Dennoch spricht sich Flick für die Überlegenheit der qualitativen Forschung gegenüber der quantitativen aus (Flick 2019, S. 39-42). Der Grund ist, dass die quantitative Forschung allgemeine Antworten auf Fragen bietet. Die qualitative Forschung erklärt, warum die einzelnen Individuen so handeln. Damit ist ein persönlicher Bezug zum Verständnis der Forschung möglich.

Diese Aussage vertreten auch Froschauer und Lueger. Die Autorin und der Autor zeigen deutlich auf, worum es in qualitativen Interviews geht: „Im Zentrum qualitativer Interviews steht die Frage, was *die befragten Personen für relevant erachten*, wie sie ihre Welt

beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert” (Froschauer/Lueger²2020, S. 15). Die Trennung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung zeigen sich nach Froschauer und Lueger in der methodologischen Position (Forschungsstrategie und Methoden), dem Forschungsdesign, der Erhebungs- und Analyseverfahren, der Verflechtung der Erhebungs- und Auswertungsverfahren, der Interpretation des Materials und der Qualitätssicherung. In erster Linie nehmen in der interpretativ orientierten Forschungsstrategie die Autorin und der Autor an, dass im kommunikativen Prozess die Perspektive der einzelnen Personen soziale geprägt sind. Weiter führen sie an, dass trotz der sozialen Prägung das menschliche Handeln eine eigenständige Dynamik aufweist. Zusätzlich unterliegen die sozialen Phänomene einer permanenten Fluktuation. Abschließend führen Froschauer und Lueger an, dass sich der Gegenstandsbereich nur erschließen lässt und die daraus gewonnenen Erkenntnisse eine spezifisch wissenschaftliche Perspektive bietet (Froschauer/Lueger²2020, S. 15-16).

Flick (2019) weist darauf hin, dass sowohl quantitative als auch qualitative Methoden sich wechselseitig Ergänzen und so die „blinden Flecken“ beheben können. Der Schnittpunkt der verschiedenen Methoden ist der jeweilige Gegenstand. Die serielle Verwendung der unterschiedlichen Methoden sind in der Forschungsarbeit wichtig, damit praktische Fragen beantwortet werden können und auf diese Bezug genommen werden kann. Anhand von Fragebögen, Stichproben oder Interviews, können unterschiedliche Daten gewonnen werden. Verschiedene Ziele helfen dabei, erstens Erkenntnisse über den Gegenstand gewinnen und zweitens die Ergebnisse beider Zugänge gegenseitig zu validieren (Flick 2019, S. 44-49).

Das qualitative Interview in der Forschung wird schon sehr früh von Lamneck als der Königsweg in der Forschung bezeichnet. Den Vorteil sieht der Autor darin, dass Informationen aufgezeichnet werden können, die wiederum beliebt oft reproduzierbar zur Anwendung kommen können (Lamneck 1995, S. 35). Froschauer und Lueger führen bei der Erstellung eines Interviews unterschiedliche Fragen an, die sich nach den Phasen der Leitfadenerstellung richten (Froschauer/Lueger²2020, S. 19-28). Weiter weisen die Autorin und der Autor darauf hin, dass Einzelinterviews flexibel in der Gesprächsführung zu gestalten sind. Dadurch werden die individuelle Person und das Umfeld in das Leitfadeninterview mitberücksichtigt. Aus diesem Grund kann ein produktives Gespräch entstehen (Froschauer/Lueger²2020, S. 100-104).

Kuckartz gibt zu bedenken, dass die Forschungsfrage die Methode und die Auswertung beeinflusst (Kuckartz²2014, S. 21). Aus diesem Grund ist eine solide Planung bei einem Interview notwendig. Nachdem das Interview durchgeführt wurde, gilt es dieses für die

qualitativen Inhaltsanalyse aufzubereiten und zu analysieren (Kuckartz²2014, S. 43-44). Mayring geht von Postulaten für die Planung eines Leitfadeninterviews aus. Der Autor orientiert sich am Subjekt, dem Postulat der sorgfältigen Deskription, dem Postulat der Interpretation und dem Postulat der schrittweisen Verallgemeinerung. Froschauer und Lueger führen detailliert anhand von wichtigen Schritten in der Gesprächsdurchführung weiter zusätzliche Fragen an, die bei der Umsetzung und Durchführung helfen (Froschauer/Lueger,²2020, S. 19-28):

1. Bei der Planungsphase: Wer soll interviewt werden? Wann? Wo? Warum? Welche Kompetenzen werden benötigt? Welche Möglichkeiten zur Anregung von Strukturierungsleistungen bestehen? und Welche Schwierigkeiten oder Probleme können entstehen?
2. Bei der Orientierungsphase: Wer sind die ersten Ansprechpartner*innen im sozialen System? Welche Kontakte sollen ausgewählt werden? Aufgrund welchen Basis erfolgt die Auswahl? Wie soll die Kontaktaufnahme erfolgen?
3. Beim der zyklischen Hauptforschungsphase: Welche Erkenntnisse hat man bisher gewonnen? Welche Lücken oder Unklarheiten lassen sich identifizieren? Welche Strategien eignen sich zur Beseitigung identifizierter Analysedefizite? Welche Modifikationen sind dafür in der Gesprächsführung erforderlich? Wie könnte die Art der Gesprächsführung die spezifischen Ergebnisse beeinflusst haben? Wie lassen sich mögliche Einseitigkeiten beseitigen?

Für die Erstellung des Leitfadeninterviews werden die Postulate von Mayring mit der praktischen Untergliederung des Interviews – narrative Einstiegsfrage, Haupterzählphase, Klärungsphase und Abschlussphase (Froschauer/Lueger²2020, S. 176) miteinander kombiniert (Anhang 8). Anhand der Hinweise von Mayring, Froschauer und Lueger wurde vor der Erstellung des Leitfadeninterviews überlegt: Wer? Wann? Wo? Warum und Wieso? befragt wird. Aus dem Grund, dass konkrete Aussagen über einen Gegenstand das Ziel der Datenerhebung sind, wird aus ökonomischen Gründen ein Leitfadeninterview gewählt. Bei einem Leitfaden werden offen formulierte Fragen für das Interview gewählt. Nach Mayer kann der/die Befragte auf Fragen frei antworten. Gleichzeitig dient der Leitfaden als Orientierung, damit die wesentlichen Fragen in einem Interview nicht vergessen werden zu stellen. Den Vorteil sieht der Autor, dass das Interview nicht in einem zuvor festgelegten

Ablauf zu verlaufen hat. Dadurch ist es möglich, detailliert nachzufragen oder Ausführungen der befragten Person zu unterstützen (Mayer 2013, S. 37).

3.2.1 Gütekriterien

Für die Arbeit in der qualitativen Forschung mit einem Interviewleitfaden soll die Forschungsmethode auf zugrundeliegende Gütekriterien basieren. Für Schmelter sind Gütekriterien jene Elemente in einer wissenschaftlichen Forschung, welche den fachspezifischen Ansprüchen und Zielsetzungen genügen. Weiter ist zu beachten, „ob und in welchem Maße die in ihnen gewonnenen Erkenntnisse folglich Geltungsanspruch erheben dürfen“ (Schmelter 2014, S. 33). Renner und Jacob gehen von den Testgütekriterien: Objektivität, Reliabilität und Validität aus. Für die Autoren ist Objektivität als jenes Kriterium zu verstehen, welches Unabhängig die Ergebnisse eines Tests von der bzw. dem Untersuchenden misst. In diesem Kriterium treten die Autoren für eine weitest mögliche Standardisierung ein, um ein möglichst einheitliches Ergebnis von unterschiedlichen Testpersonen zu erhalten. Unter Reliabilität wird das Maß für die Genauigkeit der Durchführung des Interviews verstanden. Hierbei erfasst die Methode und das Verfahren ein Messmerkmal. Die Validität ist die wichtigste Grundlage in der Durchführung von Interviews. Hierbei führt eine einfache Frage zur Reflexion der eigenen Methode: „Misst der Test, was er messen soll?“ (Renner/Jacob 2020, S. 86-88). Schmelter fokussiert sich auf die Gütekriterien im Fach DaF und DaZ. Der Autor unterscheidet im Einsatz der Gütekriterien zwischen dem beobachtbaren Prozess (z. B. der Unterrichtsinteraktion), dem Produkt des beobachtbaren Prozesses (z. B. Fehler) und dem Produkt als nicht-beobachtbaren Prozessen (z. B. mentale Prozesse). Es ist somit zwischen dem Prozess und beim Produkt bei der Anwendung der Gütekriterien zu unterscheiden. Die übergreifenden Gütekriterien sind nach Schmelter die

„Nachvollziehbarkeit, die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung, die Diskussion des Praxisbezuges (...) sowie die Einhaltung ethischer Standards“
(Schmelter 2014, S. 35)

Hieraus ergibt sich weiter für den/die Forscher*in das eigene Gegenstandsverständnis offenzulegen und zu begründen. Zusätzlich kommt die Einbeziehung vorhandenes Wissen hinzu, welches in der Forschung ergänzt oder verändert wird. In diesem Bereich kann auch

darüber reflektiert werden, in wie weit die eigene Forschung relevant für die aktuelle Forschung ist (Schmelter 2014, S. 37).

Mayring stellt zuerst die Gütekriterien der Inhaltsanalyse in Frage. Für den Autor werden die klassischen Kriterien wie Reliabilität und Validität kritisiert, da zu diesen Bereichen fast vollständige Angaben über die genannten zwei Bereiche fehlen, damit die erzielten Ergebnisse sowohl reliabel als auch valide sind. Damit die angesprochene Diskrepanz überwunden werden kann, wurden nach Mayring standardisierte Verfahren entwickelt, wie die Verfahrensdokumentation oder die Nähe zum Gegenstand. Erst damit kann das angesprochene Manko beseitigt werden. Durch die Unterteilung der Kriterien für die Qualität der Inhaltsanalyse führen, die Validität im engeren Sinne und die Reliabilität, erst in weiteren Differenzierungen zum kohärenten Verständnis. Die Reliabilität umfasst Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit. Die Validität wird differenziert, in einer Ergebnis- und Prozessorientierung unterteilt, gesehen. Die Prozessorientiertheit zielt auf Konstruktgültigkeit. Die Ergebnisorientierung zielt auf korrelative Gültigkeit und Vorhersagegültigkeit. Die Materialorientiertheit zielt auf die semantische Gültigkeit und die Stichprobengültigkeit. Wird die qualitative Inhaltsanalyse schlüssig betrieben, kann diese in differenzierten Forschungen eingesetzt werden. Doch weist Mayring darauf hin, dass die Inhaltsanalyse mit anderen Techniken der Datenerhebung und -aufbereitung kombiniert werden müssen. Erst dadurch können bei Materialen mit fehlender Systematik des Gegenstandes und der Fragestellung die qualitative Inhaltsanalyse flexibel eingesetzt werden (Mayring 2016, S. 123-131).

Fuß und Karbach fordern aus eigener Erfahrung bei der Erstellung der Transkription von aufgenommenen Interviews sich an Transkriptionsregeln zu halten und das Transkript detailgenau und dem Gegenstand entsprechend zu transkribieren. Hierbei überwinden die Autorinnen die Vielzahl der theoretischen Ausführungen zur Transkription von Gesprächen, hin zu einem praktischen einführenden Handbuch. Die Vielfältigkeit der Methoden soll dazu dienen, die Forschungsfrage anhand der sprachlichen Äußerungen zu beantworten (Fuß/Karbach² 2019, S. 13-15).

Anhand der kurz dargestellten Gütekriterien wird die eigene Person und das Forschungsvorhaben vor dem Interview berücksichtigt, damit objektive, reliable und valide Ergebnisse gewonnen werden können. Anschließend erfolgt die Veranschaulichung des Forschungsvorhabens, die Bitte um Einverständnis und die Wahrung der Anonymität. Diese vorab zu beachtenden Punkte sind dann für den darauf folgenden Interviewleitfaden wichtig. Erst dadurch kann dem Prinzip der Offenheit entsprochen werden, um die individuellen

Eindrücke zum befragten Thema in Erfahrung zu bringen. Wissenschaftlich sind weiter die Punkte der Objektivität, Reliabilität und Validität zu beachten. Erst dann kann auf persönlicher Ebene die empirische Forschung durchgeführt werden.

3.2.2 Ethische Überlegungen

Für die Sicherstellung, dass den teilnehmenden Personen in keinerlei Form ein Schaden zugefügt wird, hat die empirische Forschung im Umgang mit Menschen ethische Richtlinien zu erfüllen. Nach Misoch erstreckten sich die ethischen Richtlinien vom Thema, über das Design – über Inhalt und Ziel der Forschung zu informieren, evtl. einhergehenden Konsequenzen –, zur Interviewsituation, Transkription und dem Bericht. In allen Bereichen ist sorgsam und seriös zu agieren sowie zu arbeiten (Misoch 2015, S. 16-17). Für den Autor sind in einem ersten Schritt die Einverständniserklärung zum Interview einzuholen und während des Interviews darf keine Täuschung oder Irreführung stattfinden. Zu jedem Zeitpunkt besteht für die befragte Person ein Widerrufsrecht. Nach dem Interview hat eine Nachbesprechung zu erfolgen und die Vertraulichkeit ist während des gesamten Forschungsprozesses einzuhalten. Während der gesamten Dauer des Interviews ist zusätzliche respektvolles Verhalten geboten (Misoch 2015, S. 16-21).

Hopf weist darauf hin, dass die Beziehungen zwischen der forschenden Person auf der einen Seite und der durchgeführten empirischen Untersuchung auf der anderen Seite zu beachten sind. Auch der Autor weist auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Untersuchung und die Absicherung der Anonymität sowie Vertraulichkeit der Aussagen hin. Zusätzlich kommt noch die Vermeidung von Schädigungen irgendeiner Art, wie die Beobachtung unzulässiger/nicht vorher geäußerter Beobachtungen, hinzu. Die verschiedenen Ethik-Kodizes in Deutschland und Österreich dienen dazu, Proband*innen vor der Täuschung der interviewten Person zu schützen. Bei der Veröffentlichung gilt es zu bedenken, dass die Anonymität der befragten Person weiter gewahrt werden muss, damit keine Rückschlüsse auf die Personen in irgendeiner Art erfolgen kann. Der Autor weist gegenüber anderen Autor*innen in diesem Bereich darauf hin, den befragten Personen nach der Verarbeitung der Daten und vor der Publikation eine Einsicht zu gewähren. Damit soll garantiert werden, dass die Daten auch ausreichend anonymisiert wurden. Das führt zwar zu weiteren Verzögerung in der Publikation der Ergebnisse, doch würde es eine zusätzliche Sicherheit für die befragten Personen bieten. Durch den Umstand, dass das Interview sowohl die persönliche als auch die sachliche Ebene anspricht, sind dementsprechend Vorbereitungen zu treffen (Hopf 2016, S. 195-202).

Flick nimmt die Ethik in der Forschung deutlich wahr. Hierfür wurden verschiedene Ethikkodices entwickelt. Damit sollen die informierte Freiwilligkeit und die Freiwilligkeit der Teilnehmer*innen und dessen Schutz gewährleistet werden. Kritisch merkt der Autor erstens darauf hin, dass dadurch auch Einschränkungen für die Forschung entstehen, wenn die Ethikkodices nicht sensibel gegenüber spezifischen Methoden sind. Zweitens besteht durch die standardisierte Betrachtung solcher Kodizes sogar ein höheres Risiko für die Teilnehmer*innen. Der Grund ist, dass durch die permanente Beachtung der Ethikkodices, mit der Zeit eine bestimmte Abstumpfung der Sensibilität entsteht (Flick 2019, S. 58-60).

3.2.3 Die Rolle des Forschers

Die Durchführung der qualitativen Interviews erfolgt im Kontext der Universität Wien. Alle Proband*innen studierten zum Zeitpunkt des Interviews an der Universität Wien und dass an unterschiedlichen Instituten. Der Studienfortschritt ist ebenso different wie deren Studien. Aus diesem Grund wurden die Fragen allgemein gehalten, um die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien bei der Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch zu erfassen. Die Fragen wurden ebenfalls einfach formuliert, um den unterschiedlich hohen Sprachstand zu entsprechen und die individuellen Äußerungen aufzunehmen. Durch die Differenz erwartet die forschende Person eine Vielzahl an individuellen Methoden, um die Wissenschaftssprache Deutsch erfolgreich auf individuelle Art zu lernen.

Die eigene Rolle als Forscher gilt es während des Prozesses der Auswertung und der Aufbereitung der Daten durchgehend zu hinterfragen. Die eigenen Annahmen und Hypothesen dürfen hierbei den Wahrnehmungs- und Auswertungsprozess nicht negativ beeinflussen. Aus diesem Grund wird die qualitative Inhaltsanalyse der transkribierten Interviews nach Mayring (¹²2015 und ⁶2016) durchgeführt. In einem ersten Schritt wird der Kontext des Textbestandteils berücksichtigt. Anschließend werden latente Sinnstrukturen aufgezeigt. Darauf folgt die Hervorhebung markanter Einzelfälle. Abschließend wird darauf hingewiesen, was nicht im Text vorkommt, aber indirekt angesprochen wird. Durch den schrittweisen Vorgang wird das Material kategorisiert. Erst anhand der sorgfältigen Inhaltsanalyse können Zusammenfassungen anhand des Materials erstellt, Explikationen von betreffenden Text(teilen) erläutert, erklärt und gedeutet werden. Die Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse ermöglicht anhand des vorliegenden Datenmaterials bestimmte Aspekte zu betrachten und anhand zuvor festgelegter Kategorisierungen auszuwerten (Mayring ⁶2016, S. 114-115).

Durch die Struktur der Planung ist beim qualitativen Interview eine gewisse Flexibilität inhärent, dass auf unvorhergesehene Aussagen, Verständnisschwierigkeiten oder Nachfragen, reagiert werden kann. Der Umstand, dass die Interviews an unterschiedlichen Orten im Bereich der Universität Wien und auch Online stattfanden, unterstützt die Flexibilität bei der Durchführung der qualitativen Interviews. Die Wahl des Ortes für die Durchführung des Interviews wurde den Proband*innen überlassen. Dadurch wird eine zusätzlich entspannte Situation erzeugt und der Gesprächsfluss soll damit angeregt werden. Die Einstellung auf die differenten Umgebungen bei der Aufnahme der Interviews wurden dadurch kompensiert, dass auch verschiedene Aufnahmemöglichkeiten – Diktiergerät oder digitales Aufzeichnungsgerät – vorbereitet wurden, um sich der Situation anzupassen. Insbesondere wurde darauf geachtet, dass beim Befragungs- und Aufzeichnungsort, das Gerät gewählt wurde, welches Hintergrundgeräusche bestmöglich herausfiltert. Durch die Darlegung des Forschungsdesigns ist ersichtlich, dass auf unterschiedliche theoretische und praktische Grundlagen Bezug genommen wird, um diese wertvollen Inputs für die eigenen Forschung fruchtbar zu machen.

3.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Kontext der Universität Wien. Hierbei meldete sich freiwillig eine Vielzahl von Teilnehmer*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen. Aus den durchgeführten und aufgezeichneten Leitfadeninterviews wurde die jeweilige individuelle Situation berücksichtigt. Somit konnte an verschiedenen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten das Leitfadeninterview durchgeführt werden. Es wurde im Sinne von Froschauer und Lueger darauf geachtet, dass die Fokussierung durch den Leitfaden vorgegeben wurde. Dadurch wird eine flexible Gestaltung des Gesprächs ermöglicht (Froschauer/Lueger² 2020, S. 160-162). Das Leitfadeninterview richtet sich nach den zuvor dargestellten ethischen und formalen Kriterien und ist im Anhang 8 ersichtlich.

Die Einleitung zum Leitfadeninterview dient dazu, den Proband*innen das Thema der Forschung genau zu klären, für die Teilnahmebereitschaft zu danken, über die Wahrung der Anonymität aufzuklären und den Ablauf vorzustellen. Gegebenenfalls können noch offene Fragen geklärt werden. Damit werden den zwei Funktionen eines Leidfadens nach Mayer entsprochen. Die erste ist die Proband*innen als Experten einzuschränken. Die zweite soll verdeutlichen, dass der Interviewer mit der Thematik vertraut ist (Mayer 2013, S. 38).

Zur Übersicht wurden die Leitfragen in einer Tabelle angeordnet, welche aus drei Spalten besteht. In der ersten Spalte sind die sieben Leitfragen chronologisch, nach dem

Gesprächsverlauf, geordnet. Die zweite Spalte beinhaltet mögliche Antworten in Form von Stichworten und stellt eine Orientierung der Antwortmöglichkeiten dar. Die dritte Spalte inkludiert ausformulierte Fragen, die als Hilfe für den Gesprächsverlauf dienen sollen. Auf diese kann zurückgegriffen werden, wenn die Leitfragen nur ansatzweise beantwortet werden oder ein bestimmter Aspekt fokussiert betrachtet werden soll.

Die erste und zweite Frage dient als narrative Einstiegsfrage, soll zum Thema langsam hinführen und Vorwissen aktivieren. In den ersten beiden Fragen der Leitfragen können unterschiedliche Narrationen der Proband*innen erfolgen (Mayring⁶ 2016, S. 73-74) und es sollen die vergangenen Handlungen zur Sprache kommen. Es werden die beiden Fragen in den Kontext der Forschungsfrage eingeordnet, damit eine schrittweise Beantwortung möglich wird. Die dritte und vierte Frage dient als Hauptzählphase. Es werden weiterhin die Realitätsausschnitte der Proband*innen berücksichtigt, die das Thema sensibel behandeln (Mayer 2013, S. 43). Die fünfte und sechste Frage dient der Klärung des zuvor Ausgesagten. Es wird die Frage von Froschauer und Lueger beachtet – Welche Erkenntnisse hat man bisher gewonnen und welche Lücken oder Unklarheiten lassen sich identifizieren? (Froschauer/Lueger² 2020, S. 26). Mit der siebten Frage wird der Abschluss eingeleitet, wobei nochmals über den eigenen Entwicklungsprozess reflektiert werden soll.

Die genaue Planung des Interviewleitfadens dien zur strukturierten Durchführung des Interviews. Hackenberg weist abschließend darauf hin, dass der Punkt der Standardisierung bei den Fragen eine wichtige Rolle spielt. Erst dann können die Ergebnisse und Erkenntnisse vergleichend dargestellt werden (Hackenberg 2021, S. 50-51).

Der Kontext der Datenerhebung ist der empirische Teil der Masterarbeit. In dem Fall konnte einem individuellen und internationalen Thema nachgegangen werden – wie chinesische Student*innen mit der L1 Mandarin die Wissenschaftssprache Deutsch (er)lernen, um im deutschsprachigen Raum – hier Wien – ein Auslandssemester oder ein Studium abzuschließen. Der überwiegende Teil der Proband*innen absolvierten ein Masterstudium. Nur wenige waren für ein Bachelorstudium inskribiert. Eine Probandin absolvierte ein PhD-Studium.

Durch die zunehmende internationale Ausrichtung von Studiengängen ist es wichtig, neben der Wissenschaftssprache Englisch, sich in anderen Wissenschaftssprachen auszudrücken oder diese für die eigene Forschung zu nutzen. Dadurch wird die wissenschaftliche Forschung in ihrer Gesamtheit wahrgenommen und ein fruchtbare Diskurs kann sich weiterentwickeln. Gleichzeitig wird mit dem Fokus auf chinesische Student*innen mit der L1 Mandarin ein Grundstein gelegt, damit diese spezielle Personengruppe am deutsch-

chinesischen Wissensaustausch erfolgreich teilhaben und erfolgreich in der Wissenschaftssprache Deutsch Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten verfassen kann.

3.4 Die Teilnehmer*innen

Für die Gewinnung von Teilnehmer*innen für meine Studie hing ich im ersten Schritt Flugblätter an den „schwarzen Bretter“ diverser Fakultäten und des CTL auf. Da sich nur wenig daraufhin meldeten, sprach ich mit Studienkolleg*innen für weitere Kontakte. So konnte ich in kurzer Zeit sieben Proband*innen gewinnen – zwei zusätzliche konnten nicht an der Studie teilnehmen, da ihre L1 kantonesisch war. Die Interviews wurden an Orten deren Wahl durchführen. Damit die Anonymität gewahrt bleibt, wird nur die Studienrichtung und, ob ein BA-, MA- oder PhD-Studium absolviert wird, genannt.

Ein Masterstudent der Studienrichtung DaF-/DaZ absolvierte in dieser Zeit ein Auslandssemester in Wien. Er wird im weiteren Verlauf als Proband 1 (P1) bezeichnet. Eine Masterstudentin studierte ebenfalls die Studienrichtung DaF-/DaZ. Sie wird im weiteren Verlauf als Probandin 1 (P2) bezeichnet. Eine Masterstudentin der Theaterwissenschaften wird im weiteren Verlauf als Probandin 2 (P3) bezeichnet. Ein Bachelorstudent der Sprachwissenschaft wird im weiteren Verlauf als Proband 2 (P4) bezeichnet. Eine Masterstudentin der Informatik absolvierte ebenfalls ein Auslandssemester in Wien und wird im weiteren Verlauf als Probandin 3 (P5) bezeichnet. Eine PhD-Studentin der Ethnologie und Archäologie wird im weiteren Verlauf als Probandin 4 (P6) bezeichnet. Eine Masterstudentin der Ernährungswissenschaft absolvierte ein Auslandssemester in Wien und wird als Probandin 5 (P7) bezeichnet.

Die Durchführung der Interviews wurde an Orten, welche die Proband*innen vorschlugen, abgehalten. Drei von diesen wurden online, über ein Zoom-Meeting abgehalten. Die dafür passenden Aufzeichnungsgeräte wurden der Situation angepasst und erstreckten sich von einem einfachen Diktiergerät bis zu einem digitalen Aufzeichnungsgerät (Smart-Phone), welches nie mit dem Internet verbunden war. In dieser Phase wurde auf die Wahrung der Daten besonders Rücksicht genommen.

3.5 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung erfolgt anhand der Leitfadeninterviews, die wörtlich transkribiert werden. Ein Transkript ist nach Dittmar „die Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in

einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole“ (Dittmar 2002, S. 52). Zwar ist dieser Vorgang aufwändig, doch nach Mayring „unabdingbar“ (Mayring⁶2016, S. 89). Es gibt unterschiedliche Techniken, ein Transkript zu erstellen. Die erste Möglichkeit ist, die Erstellung eines Transkriptes nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA), welches alle sprachlichen Feinheiten wie dialektale Ausdrücke, ... festzuhalten vermag. Diese Form ist sehr aufwendig und in den meisten Fällen überflüssig. Die zweite Möglichkeit ist die literarische Umschrift, bei der die sprachlichen Ausdrücke in Alphabet-Buchstaben wiedergegeben werden. Hierbei ist der Text schwer zu lesen, weil erst die Nachvollziehbarkeit erreicht werden muss. Die dritte Möglichkeit besteht darin, dass die Übertragung bereinigt und in ein Schriftdeutsch übertragen wird. Dies wird v. a. dann verwendet, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht (Mayring⁶2016, S. 90-91).

Ein Transkript ist die verschriftlichte Aufzeichnung für die Auswertung eines aufgezeichneten Interviews oder Gruppendiskussion. Anhand dieses Quellenmaterials kann eine wissenschaftliche Analyse erfolgen. Fuß und Karbach skizzieren die zusammenfassende Transkription, das journalistische Transkript und wissenschaftliche Transkripte. Beim zusammenfassenden Transkript werden nur die wichtigsten Aussagen dokumentiert, „indem sie die Redebeiträge gekürzt und sinngemäß festhalten (Fuß/Karbach²2020, S. 18). Der Vorgang kann chronologisch oder in einer Zuordnung zu den einzelnen Personen erfolgen. Das journalistische Transkript gibt die Aussagen der Personen in geglätteter Form wieder. Es erfolgt eine Übersetzung von dialektalen Ausdrücken, umgangssprachlichen Äußerungen in die aktuellen orthografischen und grammatischen Regeln der Standardsprache Deutsch. Außerthematische Gesprächäußerungen müssen nicht erwähnt werden. Wissenschaftliche Transkripte geben „Wort für Wort sämtliche Inhalte eines Interviews oder einer Gruppendiskussion wieder“ (Fuß/Karbach²2020, S. 19). Der Vorteil hierbei ist, dass der Aufbau eines Gespräches ersichtlich ist und dialektale, umgangssprachliche sowie andere im Gespräch geäußerten Wörter, transkribiert werden. Zusätzlich werden Gedankensprünge, unvollendete Sätze und Wortabbrüche sowie -wiederholungen im Transkript festgehalten. In welcher Genauigkeit das Transkript erstellt wird, definieren Transkriptionsregeln (Fuß/Karbach²2020, S. 20).

Ein Transkript muss im wissenschaftlichen Fall, wie bei einer sprachanalytischen Untersuchung, nach einem Transkriptionssystem erstellt werden, um eine solide Grundlage für die weitere Forschung zu gewähren. Neben dem Transkriptionskopf mit der Nennung

der Interviewnummer, den Namen der Audiodatei, Datum, Ort und Dauer der Aufnahme, den beteiligten Personen, Datum der Transkription, der transkribierenden Person sowie der Nennung von Besonderheiten, ist anschließend im Transkript anzuführen (Fuß/Karbach²2020, S. 82-85). Aufgrund der Anonymisierung der Personen werden im Transkriptionskopf die Interviewnummer, der Name der Audiodatei, das Datum der Aufnahme, der Ort der Aufnahme und das Datum der Transkription angeführt. Der Autor der Masterarbeit ist gleichzeitig der Ersteller der Transkripte.

Einfache Anforderungen für ein Transkript sind die Kenntlichmachung auffälliger Wort- und Silbenbetonungen. Zusätzlich kommen Erwartungen wie die Verwendung der deutschen Rechtschreibung, dem souveränen Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen, der PC-Tastatur, Liebe zum Detail beim Transkribieren – genaues Hinhören und Aufzeichnen – für eine einfache Transkription hinzu. Zu bedenken geben Fuß und Karbach, dass die Proband*innen sich nicht nur verbal äußern, sondern auch nonverbal – Mimik, Gestik,... Wie damit umzugehen ist, bleibt der verantwortlichen Person überlassen. Gesprächsaspekte die in der aktuellen Situation der Aufnahme nicht wahrgenommen werden, können dadurch später wahrgenommen werden. Hierunter kann es sich um Wort- und Satzabbrüche oder auch grammatische Fehler handeln. Es wird jedoch auf die Grenzen von Transkripte hingewiesen. Das aufgezeichnete Interview/Gespräch sind die Primärdaten. Werden zusätzliche Audio oder Videodateien erstellt, sind dies die Sekundärdaten. Das Transkript stellt im weiteren Verlauf die Tertiärdaten dar. Erst durch den Transkriptionsprozess erfolgt die Transformation von Daten zu wissenschaftlichen Zwecken (Fuß/Karbach²2019, S. 27-28). Auf den Transkriptionsprozess und auf die weitere Verschriftlichung können die Proband*innen nicht mehr eingreifen (Fuß/Karbach²2019, S. 28). Daher ist aus ethischer Sicht eine Aufklärung, für die Weiterverwendung des gewonnenen Datenmaterials, vor dem Interview darzulegen.

Aus dem Grund, dass die Masterarbeit keine konversationsanalytische Studie ist, wurde ein Detailtranskript erstellt. Nach Fuß und Karbach wird hierbei der Versuch unternommen, die Gesprächssitzungen weitgehend buchstäblich abzubilden. D. h., dass die sprachlichen Inhalte wie Wörter, Wortgetreu und ohne Glättungen, zu übernehmen sind. Nonverbale und prosodische Äußerungen werden hierbei nicht aufgezeichnet. Sollten während des Interviews/Gespräches, Sprachunterstützungen wie Wiederholungen oder Erklärungen vonnöten sein, werden diese angeführt (Fuß/Karbach²2019, S. 68).

Formal wird der Aufbau des Transkripts vorher festgelegt, damit eine Einheitlichkeit gewahrt werden kann und eine Übersicht möglich ist. Bei der Schriftart soll eine gängige

und gut lesbare Schriftart wie Arial oder Times New Roman gewählt werden. Die Seitenränder, der Zeilenabstand und die Textausrichtung sollen links 4 und recht 2,5 cm betragen, der Zeilenabstand soll eins, die Schriftgröße 10 und für die Textausrichtung soll Blocksatz gewählt werden. Es kann eine Zeilenummerierung eingesetzt werden, damit die Bezugspunkt schnell ersichtlich sind. Zusätzlich können die Sprecherkennzeichnung und der Sprecherwechsel die Übersichtlichkeit erhöhen. Es können die Abkürzungen I für Interviewer und IP für Interviewte Person verwendet werden. Für genauere Angaben können zusätzlich Zeitmarken eingefügt werden. Anonymisierte personenbezogene Daten entsprechen der Wahrung des Grundrechtes auf informationelle Selbstbestimmung und können mit einem X. gekennzeichnet werden (Fuß/Karbach²2019, S. 73-100).

Die Transkription erfolgt folgendermaßen:

1. Das Transkript enthält zwei Spalten und mehrere Zeilen.
 - a. In der ersten Spalte wird der lineare Positionsablauf chronologisch wiedergegeben. Es erfolgt bei jedem Sprecher*innenwechsel eine Positionshinzufügung.
 - b. In der zweiten wird die sprechende Person – I oder P – mit der jeweiligen Frage oder Aussage wörtlich wiedergegeben. Dialektale Ausdrücke, Verwendung von fremden Sprachen oder Pausen (...) sowie Auslassungen aufgrund der Anonymisierung (X) geben den exakten Sprachverlauf wieder.
 - c. Die Zeilen bestehen aus der Position des Interviews und der Aussage der sprechenden Person.
2. Als Schriftart wird Times New Roman, einzeilig, Schriftgröße 10 und der Zeilenabstand eins gewählt.

3.6 Datenanalyse

Nachdem das Transkript erstellt wurde, erfolgt dessen Analyse. Einen kompakten Ablauf stellt Kuckartz⁽²⁾²⁰¹⁴ vor, indem er von sechs Phasen für eine klassische qualitative Inhaltsanalyse spricht (S. 49-50):

1. Planungsphase: Forschungsfrage formuliert, Hypothesen entwickelt
2. Entwicklungsphase: Kategorien werden definiert
3. Testphase: Codierung des Forschungsteams und Training, bis hinreichende Reliabilität erreicht wird

4. Codierphase: Verteilung des gesamten Materials per Zufall auf die Codierenden
5. Auswertungsphase: produzierte Datenphase wird anhand von statistischen Analyseverfahren ausgewertet

Kuckartz (²2014) geht von folgenden Grundlagen der Gesprächsinterpretation aus, welcher den spezifischen Kommunikationsrahmen mitberücksichtigt (S. 95-96):

1. Der Text ist das Zentrum der Interpretation.
2. Der zu interpretierende Text wird in einzelne Abschnitte unterteilt und schrittweise interpretiert.
3. Die gewonnenen Interpretationen werden permanent geprüft und umgearbeitet, welches den Interpretationsprozess wiederspiegelt.
4. Nachdem der Interpretationsprozess abgeschlossen ist, bedürfen Widersprüche einer Klärung im Rahmen des Interpretationsprozesses.
5. Soziale Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter, Aussehen, Kleidung, ... können zu weiteren Vermutungen führen.
6. Sachliche Einflussfaktoren bestimmen den Rahmen der sozialen und inhaltlichen Kontexte der Interpretation.
7. Zeitliche Einflussfaktoren sind weiter im Interpretationsprozess zu berücksichtigen.

Für die Interpretation der vorgenommenen Sinneinheiten des Quellenmaterials erfolgt eine Unterteilung des Textes. Als Einteilungsgrenze können eine syntaktische Regel oder Pausen verwendet werden. Kuckartz spricht von der Länge eines solchen Sinneinheit von einem Satzteil, maximal von einem kurzen Satz. Der Autor fügt jedoch hinzu, dass die Sinneinheit nicht von Anfang an, Hinweise zur Interpretation des Textes bietet. Dennoch sind die nachfolgenden Sinneinheiten zu beachten und zu betrachten. Dennoch spricht sich der Autor für ein Festhalten an der vorgegebenen Abfolge der Sinneinheiten aus (Kuckartz ²2014, S. 114), damit eine größtmögliche Objektivität bei der Interpretation erfolgt. Kuckartz bietet folgende Fragen für die schrittweise Interpretation des qualitativen Interviews an (Kuckartz, ²2014, S. 165):

1. Für die Erfassung der offensichtlichen Informationen des betrachteten Sinn-/Textabschnittes:

- a. Wie lässt sich der Inhalt der Sinneinheit nach dem Alltagsverständnis charakterisieren?
 - b. Wofür hat sich die befragte Person inhaltlich entschieden?
 - c. Welcher Anschluss ergibt sich dabei aus den vorangegangenen Sinneinheiten?
2. Welche Funktionen könnten die Äußerung(en) für die befragte Person haben bzw. welche Intentionen könnten sie angeregt haben?
 3. Welche latenten Momente könnten der Sinneinheit zugrunde liegen und welche objektiven Konsequenzen für Handlungs- und Denkweisen (bzw. ein spezifisches System) könnten sich daraus ergeben?

Kuckartz legt auf die systematische und serielle Herangehensweise der Interpretation einen großen Wert. Erst dadurch können objektive Aussagen getroffen werden.

Froschauer und Lueger sehen zentrale Annahmen im Interpretationsprozess an (Froschauer/Lueger ²2020, S. 101-105):

1. Im Zentrum der Interpretation steht der zu interpretierende Text.
2. Der zu interpretierende Text wird in einzelne Abschnitte unterteilt, welche anschließend Schrittweise interpretiert werden.
3. Der Interpretationsprozess zeichnet sich dadurch aus, dass durch die permanente Prüfung und kritische Auseinandersetzung die eigenen Annahmen hinterfragt werden.
4. Erst nachdem die Interpretationen, “einigermaßen stabil bleiben” (Froschauer/Lueger ²2020, 101), kann der Interpretationsprozess als vorläufig abgeschlossen angesehen werden.
5. Das soziale Umfeld, in dem sich die befragte Person befindet, ist in die Interpretation miteinzubeziehen.

Für die Güte der Interpretationsergebnisse sehen Froschauer und Lueger bei der Feinstrukturanalyse drei spezifische Analyseperspektiven zu bedenken (Froschauer/Lueger ²2020, S. 104-106):

1. dass die befragte Person nur einen Teilausschnitt der eigenen Lebenswelt darlegt.
Aus diesem Grund ist eine “Verschachtelung von interdependenten Systemen und Subsystemen” (Froschauer/Lueger ²2020, S, 104) anzunehmen.
2. dass durch die Gesprächssituation und den spezifischen Rahmenbedingungen nur indirekt und begrenzt eine Erschließung der sozialen Umwelt möglich ist.
3. dass nur Schrittweise interpretiert und dessen Prüfung vorgenommen werden kann.
Der Grund ist, dass der zugrundeliegende Text nur einen kleinen Ausschnitt bietet.

Anhand der Feinstrukturanalyse nach Froschauer und Lueger (²2020) ist ersichtlich, dass die Autorin und der Autor sich für mehrere beteiligte Personen bei systematischen Interpretationen des Datenmaterial aussprechen. Die Gründe sind einerseits, die Nutzung der unterschiedlichen Sichtweisen und andererseits der Fokus auf den Inhalt des Datenmaterials.

Mayring (2016) reduziert den Interpretationsprozess auf vier Grundsätze (S. 19–24):

1. Subjektbezogenheit der Forschung: Der eigene Zugang führt zu Verzerrungen in der Forschung.
2. Betonung der Deskription: Die genaue Beschreibung des Gegenstandes in den Geisteswissenschaften.
3. Betonung der Interpretation der Forschungssubjekte: Die verwenden Daten wie verbales Material, schriftliches, Interviews, Fragebögen, Dokumente,...
4. Die Forschung selbst: Hierbei wird darauf hingewiesen, dass die Menschen im Labor anders agieren als im Alltag. Das führt dazu, dass der Autor den Hinweis gibt, die Proband*innen in ihrer alltäglichen Umgebung zu untersuchen als in einem künstlich hergestellten Raum.

Nach der Transkription wird das Transkript in eine Form gebracht, in der es leicht zu analysieren ist. Hierbei wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring ¹²2015/⁶2016) verwendet. Die qualitative Inhaltsanalyse analysiert systematisch Texte, indem das Material schrittweise nach einem Kategoriensystem bearbeitet wird. In der Grundform werden bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung verwendet (Mayring ⁶2016, S. 114-115). Mayring unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse. Die erste Form ist die Zusammenfassung. In diesem Schritt erfolgt die Analyse das Material auf den wesentlichen

Inhalt hin. Bei dieser Form wird durch die Abstraktion ein Korpus geschaffen. Die zweite Form ist die Explikation, in dem zum analysierten Textteil zusätzliches Material herangezogen wird, um die Textstelle weitreichend zu erläutern. Die dritte Form ist die Strukturierung, in dem bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden, die vorher festgelegt wurden (Mayring⁶2016, S. 115-121).

Den Gegenstand der Analyse bilden die sieben Transkripte. Durch den Umstand, dass die Transkripte anhand eines Leitfadens erstellt wurden, erfolgen durch die sechs Leitfragen die Kategoriebildung. Die einzelnen Transkripte werden anhand der Leitfragen kategorisiert und zusammenfassend wiedergegeben. Anhand von Vergleichen und einen bis zwei Ankerbeispielen werden die Aussagen verdeutlicht. Weitere Aussagen anhand von Fragen und Bemerkungen zu den Leitfragen werden berücksichtigt. Erst nachdem das gesamte Material gegliedert wurde, erfolgt eine Ergebnisauswertung der einzelnen Transkripte anhand der Leitfragen (Mayring¹²2015, S. 61-64 und Mayring⁶2016, S. 120).

Kuckartz⁽²⁾2014 spricht sich für die strukturierte Interpretation des Quellenmaterials aus. Anhand von Fragen wird der Fokus für die unterteilten Sinnabschnitte gelegt. Mayring⁽⁶⁾²⁰¹⁶ bietet mit seinen Grundsätzen eine Art Zusammenfassung beim Vorgehen im Interpretationsprozess und weist dadurch auf die wichtigen Punkte hin, die weiter differenziert zu betrachten sind. Froschauer und Lueger⁽²⁾2020 bieten eine holistische Herangehensweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse an. Der Vorteil ist, dass das Interview in seiner Gesamtheit wahrgenommen wird. Der Nachteil liegt in der holistischen Herangehensweise, welche vielleicht interessante und geringer vorkommende Aspekte wenig betrachtet. Aus diesem Grund werden die Transkripte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach (Mayring¹²2015/⁶2016) analysiert.

4 Empirischer Teil

Der empirische Teil der Masterarbeit zeigt anhand der Richtlinien im methodischen Teil die Ergebnisse des Leitfadeninterviews auf.

4.1 Zusammenfassende Beantwortung der Leitfragen

Es werden die sieben Leitfragen zusammenfassend dargestellt, ausgewertet und verglichen. Die gewählte Methode ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (¹²2015/⁶2016).

4.1.1 Leitfrage 1

P1 beantwortet die erste Leitfrage erst vollständig nachdem anhand eines Beispiels nachgefragt wurde (P1, Pos. 1-6). Seine Aussagen zum Schreiben von Texten im universitären Kontext erwähnen den Wortschatz, die Satzstrukturen und auch den wissenschaftlichen Vortrag. Im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens erwähnt er, dass kürzer geschrieben wird, als im Alltag und die Bedeutungen der Begriffe beim Schreiben von wissenschaftlichen Texten im Kontext der Universität mitgedacht werden müssen (P1, Pos. 2). Als Beispiel führt er Chunks an, welche in der Alltagssprache im Verhältnis zur wissenschaftlichen Sprache, anders formuliert werden (P1, Pos. 2). Er differenziert bei der ersten Frage zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache. Seine Aussagen sind stark auf die mündliche Sprache und den Kontrast zur Alltagssprache fokussiert. P1 hat einen starken Fokus auf die mündliche Sprache und überträgt seine Aussagen stark auf die (mündliche) Form der Wissenschaftssprache Deutsch anstelle der Schriftsprache.

P2 teilt ihre Erfahrungen mit einer kurzen Nachfrage ausführlich mit (P2, Pos. 1-4). Ihre Aussagen sind beispielhaft, konkret und kompakt. Zuerst erwähnt P2 die Verben „*bekommen, erhalten, kriegen*“ (P2, Pos. 2), welche für sie eine Schwierigkeit darstellen. Beim Schreiben der drei genannten Wörter in der Wissenschaftssprache Deutsch, muss jedoch differenziert werden. Der Grund ist, dass die Verben eine kontrastive Bedeutung zur chinesischen Sprache aufweisen, obwohl sie oberflächlich keinen großen Unterschied zeigen. Besonders ist dies beim Schreiben ersichtlich. Weitere Erfahrungen beim Schreiben von Texten im universitären Kontext weist P2 anschließend allgemein durch die Nennung der Fachsprache und des Zitierens auf (P2, Pos. 4). Es ist ersichtlich, dass P2 von der eigenen fremdsprachlichen Erfahrung bei der Bedeutung der Wörter ausgeht und sich dessen differenzierten Gebrauchs in der Wissenschaftssprache Deutsch bewusst ist. Der Übergang von der eigenen Erfahrung auf den universitären Kontext wird durch die Nennung der

Fachsprache und des Zitierens von wissenschaftlichen Texten vollzogen. Markant kann bei der Aussage von P2 gesagt werden, dass die verwendeten Wörter in der Wissenschaftssprache Deutsch eine andere Bedeutung aufweisen als in der Alltagssprache. Weiter sind für P2 die Fachsprache und die Zitation deutliche Zeichen für Texte, welche im universitären Kontext geschrieben werden.

P3 beantwortet die erste Leitfrage mit wenigen Nachfragen kurz und prägnant (P3, Pos. 1-6). Durch den Umstand, dass sie das Abitur in Deutschland absolviert hat, hatte sie schon sehr früh Erfahrungen beim Schreiben von Texten im bildungssprachlichen Kontext. Hierbei lernte sie die Struktur und den Aufbau von Texten zu beachten (P3, Pos. 2 und 4). Im universitären Kontext war für sie das Zitieren „*nicht unbedingt*“ (P3, Pos. 6) schwierig. P3 schätzt ihre Sprachkenntnisse während der Abiturzeit zwischen B1 und B2 ein. Hierzu äußert sie sich, dass sie „*das Abitur geschafft habe [...] v.a. das schriftliche*“ (P3, Pos. 6). P3 konnte sprachliche Defizite durch Lesen von deutschen Texten und ihre Kenntnisse in der englischen Sprache ausgleichen. Durch den Fokus auf ihre Erfahrungen während der Abiturzeit wurde die Frage aus einer unerwarteten Sichtweise beantwortet. Auffällig ist, dass P3 ihre Sprachkenntnis in Englisch anführt.

P4 beantwortet die erste Leitfrage sehr kurz und mit kleinen Differenzierungen (P4, Pos. 1-4). P4 gibt bekannt, dass er keine Probleme beim „*Schreiben habe*“ (P4, Pos. 2). P4 erläutert weiter, dass er in sprachlicher Hinsicht einige Anmerkungen nicht versteht und für ihn die Fachsprache „*komisch*“ (P4, Pos. 2) ist. Er stellt sich die Frage, wie er in der Fachsprache die Begriffe definieren soll. In China hat er beim Schreiben von universitären Texten auch keine Probleme gehabt. P4 versteht die Sprache an der Universität zwischen 80 und 100%. In der Alltagssprache hat er jedoch Verständnisprobleme (P4, Pos. 2). Es ist ersichtlich, dass P4 die erste Leitfrage nach den Erfahrungen beim Schreiben von Texten im universitären Kontext schnell beantwortet und aussagt, dass keine Probleme in diesem Bereich vorhanden sind. In der Alltagssprache herrschen jedoch Defizite vor. Besonders in anderen Sprachformen, wie der Jugendsprache, klingt diese wieder „*komisch*“ (P4, Pos. 4) für ihn. Sehr verwunderlich ist, dass P4 die (Fach-)Sprache an der Universität besser versteht, als die Alltagssprache. Warum dies ist, erwähnt er nicht.

Bei der Beantwortung der ersten Leitfrage weist P5 Probleme beim Verstehen in der deutschen Sprache auf. Diese mussten zuerst geklärt werden (P5, Pos. 1-12). P5 referiert zu Beginn auf den eigenen Sprachstand B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und nimmt an, dass ein Umgang mit der wissenschaftlichen Sprache erst ab diesem Bereich möglich ist. Durch den Umstand, dass die Sprachkurse von ihrer

aktuellen Firma bezahlt (P5, Pos. 12) werden, ist der Fokus auf den Sprachkompetenzstufen. Anhand der Beantwortung der Frage von P5 ist ersichtlich, dass P5 wenig Erfahrung mit dem Umgang der Wissenschaftssprache Deutsch hat und ihr Bezugspunkt die Sprachkompetenzstufen bilden.

P6 beantwortet die erste Leitfrage sehr ausführlich (P6, Pos. 1-4). P6 hat Erfahrungen im universitären Kontext. Sie erwähnt explizit, dass sie Berichte geschrieben, Meinungen verfasst und wissenschaftliche Texte zusammengefasst hat. Zusätzlich „*müssen viele Bücher*“ (P6, Pos. 2) gelesen werden. Durch den Umstand eines Auslandssemesters, hatte sie zu Beginn ihres Studiums in Deutschland „*viele Probleme*“ (P6, Pos. 4). Im Deutschkurs fehlt P6 der Bereich des akademischen Schreibens. Aus diesem Grund hatte sie zu Beginn viele Probleme beim Schreiben an der Universität in der Wissenschaftssprache Deutsch. P6 ist sich der Komplexität des Schreibens bewusst „da muss man ganz viele Sachen ja aufpassen“ (P6, Pos. 4). Im Kontrast zu englischen Sätzen sieht P6 die Wissenschaftssprache Deutsch, v. a. bei der Konstruktion von Nebensätzen, als sehr schwierig an. Sie äußert sich dem entsprechend, dass mit den Nebensätzen, der Überblick verloren gehen kann (P6, Pos. 4). Neben dem Besuch von Kursen und der Absolvierung von Seminaren traf sich P6 wöchentlich mit anderen ausländischen Student*innen, wo sie auf deutsch sprachen und die Sprache gemeinsam übten. Hierbei wurden Präsentationen und das kurze Verfassen von Texten geübt und auch das gegenseitige Korrigieren von geschriebenen Texten eingesetzt. Der Fokus von P6 ist die deutsche Grammatik, welche auch durch ihre Selbstbezeichnung als „*Grammar Queen*“ (P6, Pos. 4) deutlich geäußert wird. Für P6 sind wichtige Erfahrungen beim Schreiben von Texten im universitären Kontext das Lesen, Schreiben und differenzierte wissenschaftliche Textsorten. Für sie war es zu Beginn an der Universität schwer, Texte in diesem Kontext zu schreiben. Doch durch Übung und dem Umstand, dass sie mit anderen ausländischen Student*innen Deutsch geübt hatte, wurde es einfacher.

P7 beantwortet die erste Leitfrage nach anfänglicher Klärung (P7, Pos. 1-10). Für P7 beschränkten sich die Erfahrungen beim Schreiben von Texten im universitären Kontext auf das Verfassen von Berichten und der Beschreibung des Ergebnisses aus dem Chiemelabor. Durch die Hilfe einer Freundin, konnte sie Diskutieren üben und ihre Texte wurden grammatisch korrigiert. Insbesondere bei der Verwendung der passenden Verben und deren Verbendungen sah P7 eine Herausforderung (P7, Pos. 8). Schon zu Beginn erwähnt P7, dass sie ihre Masterarbeit auf Englisch schreiben wird (P7, Pos. 4). Es ist ersichtlich, dass P7 die ersten Erfahrungen beim Verfassen von Texten im universitären Kontext mit

Hilfe einer Freundin bewältigen konnte. In diesem Fall sagt sie aus, dass sie „Glück“ (P7, Pos. 8) hatte.

Die erste Leitfrage wurde von den Proband*innen aus unterschiedlichen Perspektiven beantwortet. Erstaunlich war, dass die mündliche Sprachfähigkeit in vielen Fällen als Referenzpunkt zu den Erfahrungen beim Schreiben von Texten im universitären Kontext geäußert wurde.

Wie differenziert die Wissenschaftssprache Deutsch in einem Studium zur Anwendung kommt, zeigt P6 auf:

Ich studiere Ethnologie und Archäologie. An der Uni. Deshalb musste ich ganz viele Berichte schreiben. Ich habe zum Beispiel ein Modul in Archäologie gemacht. Und dann musste ich in Archive gehen und dann dort ein Objekt suchen. Und da musste ich ganz viel über dieses Objekt forschen und dann einen Bericht oder ein Paper schreiben. Was ich noch nicht gemacht habe. Wir müssen viele Bücher lesen in Ethnographie. Und dann, nachdem wir diese Ethnographie gelesen haben, müssen wir dann unsere Meinungen schreiben. Sowas. Ich mache auch meine Doktorarbeit hier. Meine Doktorarbeit schreibe ich auf Englisch, aber die Zusammenfassung verfasse ich auf Deutsch, um so in diese Richtung zu gehen. So sind alle akademischen Papers (P6, Pos. 2).

4.1.2 Leitfrage 2

P1 beantwortet die zweite Leitfrage konkret. Er verwendet wieder ein persönliches Beispiel nach kurzem Nachfragen (P1, Pos. 7-10). Seine Aussagen sind, dass er schon seine Bachelorarbeit in China geschrieben und dort auch Seminare zum Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten besucht hat. Besonders erwähnt P1, dass er sich mit den schriftlichen Formulierungen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigt hat (P1, Pos. 8). Durch die Berücksichtigung, dass P1 stark auf die mündliche Form der wissenschaftlichen Sprache Bezug nimmt, wurde die Nachfrage für schriftliche und mündliche Formen offen gelassen. Aus dem Grund, dass P1 am Beginn seines Studiums in Deutschland viele Vorlesungen besucht hat, bezog er sich auf die mündlichen Formulierungen bei der Beantwortung der zweiten Leitfrage (P1, Pos. 10). Sein Bezugspunkt ist die mündliche Sprache an der Universität, da er zum Zeitpunkt der Befragung mehr Vorlesungen als Seminare in seinem Studium zu bewältigen hatte. P1 beantwortet die gestellte Frage direkt und greift auf seine persönlichen Erfahrungen in diesem Kontext zurück.

P2 führt in einer langen Antwort die zweite Leitfrage aus (P2, Pos. 6). Hierbei ist ersichtlich, dass sie von der mündlichen Sprachkompetenz nach dem Gemeinsamen Europäischen (GER) ausgeht. P2 konnte zu Beginn ihres Studiums in Wien nur Vorlesungen besuchen und

hat sich anhand dieser, die Wissenschaftssprache angeeignet. Ihre Vorgehensweise war die selbstständige Erarbeitung der Vorlesungsinhalte. Das führt zur Aussage von P2: „*ich arbeite den ganzen Tag in dieser Bibliothek und ich kann nur etwa 20 Seite Folie durchlesen*“ (P2, Pos. 6). Durch ihre Arbeitsweise für das Verständnis des Inhaltes kann P2 die Anforderungen und das Verständnis für die Literatur gut bewältigen. Die Dauer, bis P2 die Inhalte verstanden hat, sind zu Beginn jedoch lange. Bei der Umsetzung in die sprachliche Realität, sind noch einige sprachliche Probleme nach Aussage der Professorin zu bewältigen. Zusätzlich nimmt P2 Hilfe von Kolleginnen dankend an (P2, Pos. 6). P2 ist sieht ihre machten gemachten Fehler positiv, die sich während ihrer sprachlichen Handlungen ereignen. Der Grund ist, dass sie daraus etwas lernen und sich verbessern kann (P2, Pos. 6). P2 ist auch aufgeschlossen, um aus ihren sprachlichen Fehlern zu lernen und sich zu verbessern. Das Verständnis der Texte ist für P2 wichtig, um den Inhalt zu verstehen und diesen im weiteren Verlauf schriftsprachlich zu verarbeiten. Zusätzlich tritt sie Fehlern freundlich gegenüber, um aus ihnen zu lernen. Sie nimmt auch Hilfe von Kolleginnen und Rückmeldung von einer Professorin an, um ihre Sichtweise zu erweitern und andere Fehler zu entdecken. Der Grund ist der Umstand, dass sie sich in diesem Bereich verbessern will. Im Text fehlen die Aussagen zur Vorbereitung auf die schriftsprachlichen Anforderungen. Sie erwähnt ihr aktuelles Vorgehen im aktuellen Bereich.

P3 beantwortet die zweite Leitfrage mit nur einer Nachfrage ausführlich. Sie bleibt jedoch in der Aussage auf ihre Erfahrungen an einem deutschen Gymnasium beschränkt (P3, Pos. 7-10). P3 sagt selbst aus, dass sie „*etwas anders*“ (P3, Pos. 8) schreibt und für den Alltag ist eine Berücksichtigung der „*Rechtschreibung und Satzbau*“ (P3, Pos. 8) nicht wichtig. In der Nachfrage zum Einsatz der sprachlichen Fähigkeiten in ihrer Sprachentrias – Deutsch, Englisch und Chinesisch – wurde sogar Rücksicht genommen, ob sie die Prüfung auf Deutsch oder Englisch schreiben will (P3, Pos. 10). Durch den Umstand, dass P3 die Prüfung bestehen will und sich nur mit ihrer Familie auf die Prüfung vorbereitet hat, hat sie oft das Skript „*zwei, dreimal vor der Sitzung*“ (P3, Pos. 10) gelesen. Der Grund war, dass P3 sich auf die Lehreinheit vorbereiten und aus der Logik der Texte lernen wollte. P3 bereitete sich auf einen Text an der Universität dadurch vor, dass sie diesen mehrmals las. Der Grund ist, dass P3 den Text verstehen und aus der Logik des Textes lernen will. Eine direkte Vorbereitung auf die schriftsprachlichen Anforderungen fand nicht statt. Der Fokus betrifft den mündlichen Kompetenzbereich. Markant ist, dass P3 deutlich von ihrer sprachlichen Fähigkeit der drei Sprachen – Deutsch, Englisch, Chinesisch – spricht.

P4 gibt in der zweiten Leitfrage ebenfalls kompakte Antworten (P4, Pos. 5-8). P4 hat sich in China anhand von Kursen auf die Wissenschaftssprache Deutsch vorbereitet (P4, Pos. 6). Anschließend leitet P4 schnell auf seine sprachlichen Fähigkeiten über und meint, dass Leute mit C1 weniger Worte für die gleiche Aussage im wissenschaftlichen Bereich verwenden würden (P4, Pos. 6). Den Grund erklärt P4 nach einer kurzen Bemerkung von I, dass er die Aufgabe in den Seminaren verstehen muss, um diese zu lösen. Er sagt dazu: „*Nicht 100. Aber ich verstehe, was ich machen muss*“ (P4, Pos. 8). Damit spricht P4 das Verständnis der Aufgaben an, um im universitären Bereich diese zu lösen. Es ist ersichtlich, dass das mündliche Verstehen bei P4 dazu führt, dass er schriftsprachliche Aufgaben erfüllen kann. Markant ist, dass P4 plötzlich von der mündlichen Sprachkompetenz zur schriftlichen überleitet. Somit wird das Verständnis der Aufgabe, vor der Erfüllung der Aufgabe, gewichtet. Anhand der Leitfrage zwei wird das Verständnis im mündlichen Bereich betont, um schriftsprachlich aufgabenorientiert zu handeln.

Die zweite Leitfrage wird von P5 sehr kurz und oberflächlich beantwortet. P5 hat einen Deutschkurs besucht und merkt an, dass hierbei die Wissenschaftssprache Deutsch nur „*ziemlich kurz*“ (P5, Pos. 14) behandelt wurde. P5 merkt an, dass in der Informatik sehr viel in der Sprache Englisch vorgetragen wird (P5, Pos. 16). Hieraus kann geschlossen werden, dass P5 noch wenig Erfahrung im Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch hat. Der Grund ist, dass bei den bisherigen Vorlesungen, Übungen und Seminaren großteils die Aufgaben auf Englisch zu erledigen sind. Markant ist, dass der Fokus allein auf die Deutschkurse gelegt wird und weitere Angebote oder Hilfen nicht erwähnt werden.

Die zweite Leitfrage beantwortet P6 mit einem Beispiel aus dem eigenen Studienabschnitt, wo sie zu Beginn ein Auslandsjahr in der Schweiz absolviert hat. Hierbei hat sie sehr viele Texte in der deutschen Sprache schreiben müssen, welches sie „*eigentlich nicht erwartet*“ (P6, Pos. 8) hatte. Gleichzeitig hatte P6 viele Hausaufgaben in der deutschen Sprache zu verfassen. Durch diese anfängliche Überforderung und der kontinuierlichen Mitarbeit besserten sich die Noten im zweiten Semester (P6, Pos. 8). Als P6 in Deutschland ihr Studium fortsetzt merkt sie an, „*dass ich ein paar mehr Sachen auf Deutsch schreiben konnte*“ (P6, Pos. 10). Durch den Umstand, dass sie jedoch ihre Promotion auf Englisch verfasst, wechselt der sprachliche Fokus. Ersichtlich ist, dass P6 sich auf das Studium durch ein Auslandsjahr in der Schweiz vorbereitet hat. Sie hatte nicht erwartet, viele Texte auf Deutsch zu schreiben. Durch die kontinuierliche Mitarbeit konnte sie sich verbessern. Markant ist, dass P6 keine Vorbereitung auf die schriftsprachlichen Anforderungen erwähnt, sondern die Fähigkeiten während eines Auslandssemesters durch ihre kontinuierliche

Mitarbeit verbessert hat. P6 hat sich selbstständig an die schriftsprachlichen Herausforderungen angepasst und weiter daraus gelernt.

Die zweite Leitfrage beantwortet P7 nach Umformulierung ausführlich (P7, Pos. 11-19). P7 besuchte zuvor einen Deutschkurs. Sie schrieb auch ein Tagebuch und nutzte Test DaF zur Verbesserung ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Insbesondere beim Schreiben von Tests konnte P7 über ihre Aussagen nachdenken. Solche „*Prüfungen habe ich mir ganz viel geholfen, dann kann ich an der Uni besser so Berichte schreiben*“ (P7, Pos. 18). P7 hat einen starken Fokus auf die Prüfungen und in diesem Zusammenhang auf das Schreiben in der deutschen Sprache gelegt. Insbesondere halfen ihr die Prüfungen beim Verfassen von Berichten, die sie während ihres Studiums in Wien benötigte. Markant ist, dass P7 die gewonnenen Schreibstrategien aus dem Verfassen von schriftlichen Prüfungen und dem Deutschkurs, in den schriftsprachlichen Kontext transferierte.

Bei der Beantwortung der zweiten Leitfrage zeigt P7 deutlich auf, welche zusätzlichen sprachlichen Aktivitäten genutzt werden können, um sich auf die Wissenschaftssprache Deutsch vorzubereiten:

Da gab es schon im Deutschkurs. Also, aber nicht so wissenschaftlich. Ja, ja, genau das war so! Also es gab so wie Übungen, Schreiben, Übungen, Texten. Das war mehr über so viel tatsächliche technische Sachen. So wie ein schönes Schreiben, so wer das? Tagebuch, Tagebuch. Was passiert heute. Und so weiter. Also am Anfang war das. Also jetzt erinnere mich, dass kommt es durch Prüfung. Also ich denke, das habe ich da so Test DaF dort habe ich dann viel gelernt, wie man so mehr wissenschaftliche Sachen schreiben soll. Zum Beispiel gab es viele Spiele, Inhalt über Argumentation oder sowas. Oder Meinungen äußern. Und da muss man so. Dann muss man denken Also was ist die Ursache gewesen? Gründe, also Gründe eins und zwei und Gründe drei und eins, zwei, drei. Dann muss man so ein bisschen. Ah! So denken, wie man das schreiben. Und da muss also diese Test. Auf Prüfungen habe ich mir ganz viel geholfen, dann kann ich an der Uni besser so Berichte schreiben (P7, Pos. 18).

4.1.3 Leitfrage 3

P1 beantwortet die dritte Leitfrage nach speziellen Nachfragen, zur Inanspruchnahme von Hilfe und Beispieldennungen (P1, Pos. 11-18). Der zeitliche Druck zu Beginn seines Studiums in Deutschland führte dazu, dass er keine Handlungen gesetzt hatte, um sich die Wissenschaftssprache Deutsch anzueignen. Durch Vorträge und der Kommunikation zwischen den Kommiliton*innen und Dozent*innen hat P1 seine Fähigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch ausgebaut. Doch gleichzeitig betont er, dass es anders ist als jetzt, wo er mehr Seminare zu schreiben hat. P1 sagt aus, dass man den Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch „*im Laufe des Studiums*“ (P1, Pos. 12) lernt. P1 reflektiert bei der Nachfrage, ob Hilfe von universitärem Personal in Anspruch genommen wurde, dass

es auch Seminare gibt, Fachliteratur zu lesen ist und auch mit Kommiliton*innen darüber gesprochen werden kann. Als hilfreiche Beispiele nennt P1 Feedback und Lernen am Beispiel (P1, Pos. 13-16). Insbesondere bei der Präsentation eines wissenschaftlichen Vortrages hatte P1 anfänglich Probleme, da er die Vorstellung der Gliederung ausgelassen hatte. Diesen Umstand hat P1 schnell gelernt (P1, Pos. 18). P1 nimmt an, dass er im Lauf des Studiums alle Fähigkeiten lernt, die er für den Abschluss im Studium benötigt. Aus diesem Grund hat er auch – wegen Zeitgründen – keine zusätzlichen Seminare zur Verbesserung der Wissenschaftssprache Deutsch in Anspruch genommen. Durch die unterschiedlichen Abschnitte im Studium wurde er immer wieder anders gefordert – zuerst mündlich und dann schriftlich. Auffällig ist, dass P1 sich stark an die universitären Angebote in Form von Seminaren orientiert und auch Feedback von Dozenten in Anspruch nimmt. Über das Lernen von Kommiliton*innen reflektiert er nur. Bei P1 ist ersichtlich, dass das Bewusstsein sich mit der Wissenschaftssprache Deutsch am Beginn des Studiums zu beschäftigen fehlt. Die Gründe sind einerseits seine zeitlichen Ressourcen und andererseits, dass er möglichst alle Fähigkeiten während des Studiums lernen wird. P1 hat großes Vertrauen auf das Feedback an Dozent*innen und nimmt keine Hilfe von Kommiliton*innen an.

Die dritte Leitfrage wird von P2 nach kurzem Nachfragen ausführlich beantwortet (P2, Pos. 7-12). In China wurde sie nicht auf die Wissenschaftssprache Deutsch vorbereitet und steht immer noch bei schriftlichen Arbeiten vor Herausforderungen. Insbesondere bei schriftlichen Prüfungen hat P2 das Problem, zuerst ihre Gedanken auf Chinesisch zu ordnen und diese dann auf Deutsch zu schreiben. Sie drückt es folgendermaßen aus: „*Beim Schreiben sind die diese ganzen Sätze im Kopf haben und formulieren*“ (P2, Pos. 8). Die unterschiedlichen Gedanken, welche zur Beantwortung der Frage niedergeschrieben werden, müssen zuerst geordnet werden. Als Herausforderung sieht P2 „*alle Probleme in einem Augenblick [zu] schaffen*“ (P2, Pos. 8). P2 ist sich bewusst, dass sie zuerst überlegen muss und erst danach ihre Gedanken geordnet schreiben kann. Sie kommt zu der Einsicht: „*Es dauert Zeit. Anfang. Ich finde das kann ich einfach nicht machen. Aber jetzt kann ich Deutsch besser sprechen und schreiben. Dann dauert es nicht lange*“ (P2, Pos. 10). Diesen Prozess sieht P2 als zeitaufwendig an, doch sieht sie gleichzeitig eine Verbesserung. Bei nochmaligen Nachfragen äußert sich P2, dass es für diesen komplexen Prozess keine „*spezielle Methode*“ (P2, Pos. 12) gibt. Vielmehr sieht P2 den komplexen Prozess aus differenzierten Sichtweisen. Einerseits sind es der persönliche Kontakt mit anderen Personen wie die Hilfe von Mitstudent*innen und Professor*innen und andererseits die persönliche

Verbesserung der eigenen Fähigkeiten durch mehrmaliges Üben, wie Schreiben und Sprechen, und dass „*immer wieder*“ (P2, Pos. 12). Ihre Ausführungen sollen dazu beitragen, die Literatur zu verstehen. Durch die reziproken Prozesse von P2 – Lesen, Hilfe einholen, schreiben und üben – soll die deutsche Sprache im universitären Kontext durchdrungen werden. Markant ist, dass P2 reflektiert und eingestehlt, dass ihr Prozess lange Zeit dauert (P2, Pos. 9-10).

P3 führt die dritte Leitfrage mit einen kleinen Exkurs zum Surrealismus aus (P3, Pos. 11-16). Schon zu Beginn erwähnt P3, dass sie eine Mentorin hatte. Es war eine Studienkollegin mit der L1 Deutsch, die ein ähnliches Fach, wie sie selbst studiert. Sie hat „*auch auf Master*“ (P3, Pos. 12) studiert und „*wir haben uns persönlich auch sehr gut verstanden*“ (P3, Pos. 12). Als Tipp bekam sie, sich zu entspannen und spazieren zu gehen. V. a. die inneren mentalen Blockaden – Unsicherheiten – konnten mit Gesprächen gelöst werden. So hat sich auch das Verständnis für Texte verbessert. Durch die eigene Verpflichtung in Vorlesungen und Seminaren mehr zu sprechen (P3, Pos. 12), verbesserte P3 ihre sprachlichen Fähigkeiten. Gleichzeitig überwand sie die Furcht, in der Lehrveranstaltung an der Universität zu sprechen. Durch die Vorbereitung der Lektüre und der Beschäftigung eines Textes, konnte P3 erfolgreich in der Lehrveranstaltung mitdiskutieren. Auffällig ist, dass P3 die eigenen mentalen Einstellungen als Grund für die Bewältigung der kognitiven Leistungen an der Universität angibt. Mit der eigenen Verpflichtung mehr in den Lehrveranstaltungen sich zu Wort zu melden und durch ihre Vorbereitungen, konnte P3 gute Erfahrungen sammeln. Markant ist, dass P3 auf die mentalen Blockaden erwähnt, als dass sie auf die sprachlichen oder schriftsprachlichen Herausforderungen eingeht.

P4 beantwortet die dritte Leitfrage wieder kompakt (P4, Pos. 9-12). Zu Beginn seines Studiums in Wien hat P4 ein bisschen Deutsch gelernt. Doch stellt er fest, „*das Hilfen nichts*“ (P4, Pos. 10). Für P4 ist viel Schreiben und auch das Abschreiben wichtig. Erst dann war er in der Lage sich Notizen zu machen und einen einfachen Aufsatz zu schreiben. Doch, um eine Bachelorarbeit zu schreiben meint P4: „*Diese Schriftlichkeit ist schwer*“ (P4, Pos. 10). Nach dieser Aussage reflektiert P4 präzise seine Einstellung zum Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch. P4 sagt aus, dass diese aus zwei Teilen bestehen, der Grammatik und wie in einem Kurs zu schreiben ist (P4, Pos. 10). Hier greift P4 ihre zuvor getätigten mündliche Aussage, dass alles kurz zu schreiben ist, auf und überträgt es auf den schriftlichen Bereich. Zuerst geht es P4 um das Verständnis des Textes. Erst anschließend priorisiert er die schriftlichen Fähigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch. Die Konzentration auf das Verstehen führt auch dazu, dass P4 weniger Grammatikfehler macht

und wenn diese eintreten, diese nicht so gravieren sind wie Verständnisfehler. P4 hat in diesem Bereich den Professor direkt gefragt oder ihm eine E-Mail geschrieben, um sich zu verbessern. Latent ist ersichtlich, dass für P4 die Schriftlichkeit darin besteht, sich Notizen zu machen und ihre Einstellung des Schriftlichen auf Grammatikkenntnisse und der im Kurs vermittelten Kompetenzen zum wissenschaftlichen Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch besteht. Mit dieser Herangehensweise kann er C1 erreichen, welches für P4 noch ein großes Ziel darstellt (P4, Pos. 10).

Bei der Beantwortung der dritten Leitfrage bestehen die Verständnisschwierigkeiten mit P5 weiter (P5, Pos. 17-22). P5 gibt zu, dass „*ich habe es nie geschafft ganz*“ (P5, Pos. 18). P5 nutzte ihre Fähigkeiten in Englisch und der Umgangssprache, um sich auszudrücken. Als Verbesserung wurde ihr das Lesen von Zeitungen empfohlen (P5, Pos. 18), ob sie es geschafft hat, erwähnt sie nicht. Im formellen Bereich hat P5 nach eigener Aussage keine Probleme (P5, Pos. 18). P5 nimmt an, dass die Entwicklung des Wissens in diesem Bereich „*sehr schwer zu erreichen*“ (P5, Pos. 19) ist. Die eigene Einstellung, dass sie Wissen in der Fremdsprache Deutsch nur schwer akkumulieren kann, führt dazu, dass sie diesen Prozess herausfordernd ansieht. Der Grund liegt darin, dass P5 annimmt, allein durch Deutschkurse ihre sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnisse zu verbessern.

Die dritte Leitfrage wird von P6 kompakt beantwortet (P6, Pos. 15-16). P6 las viel und erkannte dadurch, wie man zu schreiben hat. Sie sah, wie eine Zusammenfassung u. dgl. zu gestalten und verfassen ist. Zusätzlich hat P5 viel gelesen „*um einen Schreibstil und verschiedene Schriftsteller so zu sehen*“ (P6, Pos. 16). Nach größeren Arbeiten hat sie „*proaktiv*“ (P6, Pos. 16) Feedback von den Professoren eingeholt, um sich zu verbessern. Gleichzeitig hatte P6 weiterhin Deutschunterricht und fokussierte sich auf die deutsche Grammatik. In diesem Bereich übte P6 sehr viel (P6, Pos. 16). Es ist ersichtlich, dass P6 kontinuierlich an der Verbesserung der Wissenschaftssprache Deutsch arbeitet und sich Feedback zu ihrem Schreibstil eingeholt hat. Durch den Deutschkurs sowie der deutschen Grammatik hat P6 einen Bezugspunkt zum Verständnis der deutschen Sprache geschaffen, welchen sie in den universitären Kontext transformiert. Markant ist, dass P6 aktiv Feedback eingeholt hat, gleichzeitig Deutschkurse und Grammatikübungen absolvierte.

P7 hat am Beginn des Studiums sich durch die Hilfe ihrer Freundin und einer Facebookgruppe den Anforderungen der Wissenschaftssprache Deutsch gestellt. Bei der Facebookgruppe bereitete sich P7 durch die Durchsicht alter Protokolle und Berichte auf die spezifischen Anforderungen ihres Studiums vor (P7, Pos. 20). Es ist ersichtlich, dass P7 sich mit Hilfe einer Freundin und dem Lernen an Beispielen auf die spezifischen

schriftsprachlichen Anforderungen im Studium vorbereitet hat (P7, Pos. 24). Erst dadurch war es ihr möglich, sich mit der Wissenschaftssprache Deutsch indirekt auseinanderzusetzen und den Anforderungen im universitären Bereich zu genügen.

Zwei kontrastive Umgangsweisen im Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch zum Beginn des Studiums zeigen P1 und P6 auf:

Eher nicht. Also am Anfang, ehrlich gesagt, habe ich eigentlich das Angebot nicht genommen, weil ich eigentlich weniger Zeit hatte. Genau. Und ich habe so einfach zum Beispiel Arbeiten gelesen. Und ich habe so geschaut wie Sie, also wie die anderen die Arbeit umfasst haben. Genau. Ja.

Umgegangen. Ja, also zum Beispiel im Laufe des Studiums gibt es nur mündliche Prüfungen. Dennoch oder so, dazwischen gibt es auch Vorträge, die man halten muss. Ja, oder Kommunikation zwischen Kommilitonen und Dozenten. Das hilft auch dabei. Schreiben haben wir weniger. Doch ab und zu schon, doch nicht so wie jetzt. Ja, das lernt man im Laufe des Studiums (P1, Pos 12).

Ja, ich habe ganz viel gelesen. Wenn ich am Anfang nicht weiß, wie ich ein schreiben soll, dann denke ich zuerst an den Artikel und dann sehe ich: Ah, okay, so muss man schreiben. So sieht eine Zusammenfassung Summary aus! Bei einem Paper so sieht ein Fazit aus. Zuerst habe ich dann ganz viel gelesen. Und Literatur habe ich gelesen, um einen Schreibstil und verschiedene Schriftsteller so zu sehen und zu lesen. Was ich auch gemacht habe, ich war manchmal ein bisschen proaktiv und habe dann einen Termin mit den Professoren gemacht und direkt nach Feedback gefragt. Ich habe etwas Großes geschrieben und da habe ich gefragt, ob das okay ist. Und manche Professoren sind echt sehr nett und haben sich dann Zeit genommen, um zu reagieren. Und da muss man sagen, das kann ich noch besser machen, viel besser. Oder es klingt so englisch. Ja und natürlich habe ich auch immer meinen Deutschunterricht und ich habe auch ganz viele Grammatikbücher und ich lerne fleißig Grammatik und manche Übungen dazu (P6, Pos. 16).

4.1.4 Leitfrage 4

P1 beantwortet die vierte Leitfrage sehr ausführlich. Insbesondere erzählt er über ein Ereignis im Studium (P1, Pos. 19-22). Trotz seiner Erfahrungen der Bachelorarbeit in China, erwähnt P1, dass er Probleme mit der Strukturierung von Seminararbeiten, dem Zitieren und dem Umgang mit der Literatur hat. Besonders haben ihm Beispiilarbeiten von der Lehrveranstaltungsleiterin geholfen. Durch die Vielfalt, wie etwas geschrieben und strukturiert werden kann, führte zu einer inneren Orientierungslosigkeit (P1, Pos. 20). In dieser Unsicherheit wandte sich P1 an eine Dozentin, welche ihm Bücher, Onlinekurse oder das Fragen der Kolleg*innen empfahl. Für P1 war das all „*Irgendwie verwirrend!*“ (P1, Pos. 22). Erst durch die Empfehlung eines Seminars, konnte P1 teilweise seine Schwäche in der Strukturierung beheben (P1, Pos. 19-22). Für P1 war der Kontrast zu seinen Erfahrungen aus China prägend. Einerseits konnte er seine Kenntnisse aus China anwenden, doch andererseits passten diese nicht in das neue universitäre Umfeld. Anhand dieser Erfahrung las P1 mehr

Beispiele in jenen Bereichen, in denen er Defizite hat, um sich schnell an die neuen Herausforderungen anzupassen. Die Orientierung an eine Dozenten blieb weiterhin aufrecht. Die daraus erwarteten Verbesserungen waren jedoch gering. Einzig die empfohlenen Seminare konnten seine Herausforderungen in der Struktur von Seminararbeiten beheben. Weiter aufrecht ist bei P1 die Orientierung bei Problemlösungen an universitären zusätzlichen Lehrveranstaltungen.

Die vierte Leitfrage wird von P2 wieder in einer langen Antwort ausführlich behandelt (P2, Pos. 14). Für P2 traten Probleme mit der Gliederung und der Struktur auf. Sie fragt auch gleichzeitig, welche Inhalte zu welchen Teilen der Seminararbeit gehören und wo sie diese einfügen kann. Besonders geht P2 mit den Anforderungen dahingehend um, dass sie Zusammenfassungen schreibt und kurze Texte verfasst. Gleichzeitig versucht P2 auch die Terminologien, welche sie in den Lehrveranstaltungen hört, zu benutzen. Die sprachlichen Verständnisschwierigkeiten waren zu Beginn für P2 herausfordernd, wie z. B. das Verständnis, was unter „*Arbeitsform*“ (P2, Pos. 14) zu verstehen ist. Auffällig ist bei P2, dass sie das eigene Verständnis der deutschen Sprache als Grund annimmt, um auch mit den Herausforderungen im schriftsprachlichen Bereich erfolgreich umzugehen. Durch die kontinuierliche Arbeit am eigenen sprachlichen Verständnis im auditiven Bereich, gelingt es P2 langsam den schriftsprachlichen Bereich zu durchdringen und selbst wissenschaftliche Arbeiten erfolgreich zu schreiben. Durch die Einbeziehung von Mitstudent*innen und Dozent*innen sieht P2 Fehler als positive Rückmeldung zur eigenen Verbesserung an. Markant ist, dass P2 fehlerfreudlich gegenüber ihren Problemen in der Wissenschaftssprache Deutsch ist und schrittweise daraus lernt. Gleichzeitig ist P2 sich bewusst, dass sie durch das Lesen von Literatur ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten ausbauen kann.

P3 führt die vierte Leitfrage mit wenigen Nachfragen ausführlich aus (P3, Pos. 19-22). Um den Herausforderungen im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich zu begegnen muss nach P3 „*sehr viel auswendig gelernt*“ (P3, Pos. 18) werden. Sie hat auch angefangen Exzerpte zu schreiben und schriftliche Reflexionen anzufertigen. Durch den Umstand, dass P3 „*so hohe Anforderungen*“ (P3, Pos. 18) an sich stellte, hatte sie eine Krise im zweiten Semester. P3 begann Texte auf Chinesisch zu schreiben und dann zu übersetzen. Sie hat auch kleinere Texte auf Deutsch geschrieben und über Themen, die sie interessierte (P3, Pos. 18). Durch den Umstand, dass P3 Texte auf Chinesisch geschrieben hatte und diese anschließend ins Deutsche übersetzte, hatte sie doppelte Arbeit und es wurde zeitlich oft knapp für sie. Gleichzeitig erkannte P3, dass der mentale Druck von sich selbst oft größer ist,

als der „*tatsächliche*“ (P3, Pos. 20). Gegen das „*Dramatisieren*“ (P3, Pos. 20) entwickelte P3 eine Strategie mit ihrer Mentorin, die Arbeit in Teilschritte zu erledigen. „*Nur ein Buch hinlegen, ach, nur eins am Tag, das reicht, sagte ich mir*“ (P3, Pos. 20). Durch die positive Einstellung, dass sie es durch Fleiß schaffen würde, hat sie alles erledigt. Zusätzlich zu ihrer Mentorin ging P3 auch in die Sprechstunden der Lehrenden und besprach ihre Struktur (P3, Pos. 22). Auffällig ist, dass für P3 die mentale Herausforderung eine größere Hürde darstellte als die schriftliche Arbeit. Durch ihre Mentorin und den Umstand, dass sie von Lehrenden in der Sprechstunden nach Feedback und der Verbesserung ihrer Struktur bei wissenschaftlichen Arbeiten fragte, konnte sie die mentalen Blockaden beseitigen. Gleichzeitig gewann sie mehr Selbstvertrauen in der Wissenschaftssprache Deutsch wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben.

P4 beantwortet die vierte Leitfrage sehr ausführlich (P4, Pos. 13-14). P4 denkt dabei an Vorlesungen und die Mitschriften, welche er dabei anfertigt. Hierbei stellt er fest, dass er verstehen muss, „*dass das nicht wichtig ist*“ (P4, Pos. 14) und es vom Unwichtigen trennen muss. Das ist für P4 eine Herausforderung. Für die Prüfungsvorbereitung bereitet sich P4 dahingehend vor, dass einerseits „*dieses auswendig gelernt werden*“ (P4, Pos. 14) muss und andererseits, dass er „*immer auch dieses Zeitungen*“ liest (P4, Pos. 14). Als Beispiel führt P4 die Gestaltung einer Präsentation an. Hierbei merkt er an, dass er die alltägliche Kommunikation verwendet und es ohne Fachbegriffe nicht geht. Besonders schwer findet P4 das definieren von Fachbegriffen. Die unterschiedlichen Sichtweisen verwirren ihn. Die Frage, die sich P4 stellt ist: „*Wie? Welche Botschaft soll man nehmen?*“ (P4, Pos. 16). Aktuelle Probleme beim Schreiben von wissenschaftlichen Texten in der Wissenschaftssprache Deutsch bestehen in der Abfassung seiner Bachelorarbeit. Für P4 ist ein „*gutes Buch*“ (P4, Pos. 18) wichtig und die Teile sowie der Inhalt. P4 geht pragmatisch heran: „*Also schreiben, fertig korrigieren, dann geht es dir besser*“ (P4, Pos. 18). Besonders wichtig sind für P4 die Nachbesprechung des geschriebenen Textes, denn „*in China wird anders wissenschaftlich geschrieben als jetzt in Deutsch*“ (P4, Pos. 18). Auffällig bei P4 ist, der Umgang mit Fachbegriffen. Die differenzierte Behandlung stellt für ihn eine Herausforderung dar. In weiterer Folge sind für ihn die Struktur und der Inhalt wichtig. Das Verständnis von gelesenen Texten sind für P4 die Grundlage für seine schriftlichen Texte. Markant ist, dass bei P4 das Verstehen der zu verarbeitenden Literatur im Vordergrund steht. Der Kontrast zwischen dem wissenschaftlichen Schreiben in China und Wien haben P4 vor eine Herausforderung im Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch gestellt.

Die vierte Leitfrage wird von P5 ausführlicher behandelt (P5, Pos. 23-26). P5 gibt an, dass sie sehr „viel Probleme“ (P5, Pos. 24) hatte. Sie stellt sich die Fragen, wie weit sie bei der Arbeit ist, wie gut ihr Deutsch ist und wie auch der Inhalt ist (P5, Pos. 24). Weiter führt P5 an, dass evtl. durch ihr Aussehen für die Professoren ersichtlich ist, dass sie „Ausländer[in]“ (P5, Pos. 26) ist und dadurch diese toleranter seien (P5, Pos. 26). Auffällig ist, dass P5 zwar von vielen Problemen spricht, aber auf keine konkreten eingeht. P5 nimmt an, dass durch den Umstand, dass sie aus China stammt, die Bewertung an der Universität Wien kulanter erfolgt. Markant ist, dass P5 die gestellten Fragen kaum versteht und assoziativ antwortet. Ebenfalls fehlt das Bewusstsein, sich bei Verständnisproblemen Hilfe zu suchen.

Für P6 stellt der Artikel eine große Herausforderung dar. Für sie ist das Problem weiter gefasst. Durch den Artikel in den vier Fällen des Deutschen – Einzahl und Mehrzahl – verändern sich die geforderten Endungen bei den Subjektiven. Komplexer für P6 wird der Artikel im Deutschen, wenn noch zusätzlich die vier Fälle im Satz zu berücksichtigen sind (P6, Pos. 18; 19-20). Die Grammatik und die Schreibweise werden weiter angeführt. Doch wie man „akademisch Deutsch“ (P6, Pos. 22) schreibt, wird in einem Deutschkurs nicht gelehrt. Für P6 ist die Lösung „wirklich viel lesen“ (P6, Pos. 22). Auffällig ist, dass P6 sich selbstständig mit der Verbesserung ihrer Fähigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch beschäftigt und auch neue Formen in der Form eines Tagebuches ausprobiert.

Die vierte Leitfrage wird von P7 nach kurzen Klärungen ausführlich beantwortet (P7, Pos. 31-38). P7 hat nach Selbsteinschätzung mittlere Schwierigkeiten. Ein wichtiger Punkt war ihr Freundin. Ebenso nutzt P7 Mitstudent*innen, die in einer Gruppe waren. Zusammen studierten und diskutierten sie. Die gegenseitige Hilfe wird von P7 betont (P7, Pos. 34). Weitere Probleme waren beim Zitieren und der Erstellung des Inhaltsverzeichnisses (Struktur). Große Probleme hatte P7 in der Formulierung von Sätzen und „welche Verben ist das richtige?“ (P7, Pos. 36). Hinzu kamen noch der korrekte Einsatz von Präpositionen, was für P7 am schwierigsten war. Die Verwendung der passenden Wörter im Kontext war eine abschließende Herausforderung in der Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch (P7, Pos. 36). Auffällig ist bei P7, dass sie Hilfe in einer Gruppe annahm, um sich gegenseitig zu helfen. Bei grammatischen Herausforderungen erwähnt P7 keine Lösungsansätze.

Anhand von P1 und P3 sind zwei differenzierte Sichtweisen ersichtlich.

Am Anfang müssen wir quasi Hausarbeiten schreiben. Und da habe ich wirklich keine Idee, wie man strukturieren kann. Genau. Und wie man richtig zitieren kann auch die Literatur fehlen. Obwohl ich in China schon meine Bachelorarbeit auf Deutsch geschrieben habe. Aber es ist trotzdem sehr, sehr unterschiedlich. Ja, und da habe ich so am Anfang eher so ein Beispiel Arbeit von von der Dozentin, die uns zur Verfügung gestellt hat, gelesen. Und das hilft auch dabei. Also ja. Ja, genau.

Mehr nachlesen. Hast unterschiedliche auch gesehen, die machen das gut, die machen das gut oder der macht das komisch und aber anders. Aber wird auch akzeptiert. Also musst du dich erst mal zurechtfinden. Wie das ist. Ist mir genauso gegangen. Also, du bist nicht der Einzige hier (P1, Pos 20).

P1 weist weitere Probleme im strukturellen Bereich beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten in der Wissenschaftssprache Deutsch auf. Er hat dieses Problem mit Hilfe von Beispieltexten überwunden.

Ich habe sehr viel auswendig gelernt. Also mein letztes Mal war das tatsächlich eine Prüfung. Das heißt, man kann auch nicht zu viel hineininterpretieren. Aber es macht einen großen Unterschied. Das zweite war, das ich schon tatsächlich angefangen haben, Exzerpte zu schreiben. Schriftliche Reflexionen. Das war für mich und ich hoffe, dass es gewirkt hat. Und ich habe tatsächlich auch eine Krise gehabt in zwei Semestern, da ich so hohe Anforderungen an mich stellte. Gleichzeitig stellte ich mir die Frage, ob eine solche sozialistische Kultur für meinen Beruf Okay ist.

Es ist nicht einfach, was ich gemacht habe. Das erste ist, dass ich teilweise Texte auf Chinesisch zu schreiben begann, um das Übersetzen hinzukriegen. Und dann habe ich es gekonnt. Ich habe nichts plagiert. Das zweit ist, dass ich eigene kleine Texte auf Deutsch geschrieben habe. Einfach so. Über ein Thema, dass mich interessierte (P3, Pos. 18).

P3 zeigt konträr dazu auf, dass sie zuerst für die Bestehung von schriftlichen Prüfungen viel auswendig gelernt hat und anschließend durch das Schreiben von eigenen Texten sich dem Problem selbstdidaktisch gestellt hat.

4.1.5 Leitfrage 5

Die fünfte Leitfrage wird von P1 sehr kurz und verwundert beantwortet. Er fragt: „*Nein, gibt es sowas überhaupt?*“ (P1, Pos. 24). P1 antwortet spontan und gibt an, dass er bei Onlineangeboten zur Verbesserung der schriftsprachlichen Kenntnisse, über kein Wissen verfügt. Nach einer kurzen Erklärung von I antwortet P1 mit einem „*Aha!*“ (P1, Pos. 26). Es ist ersichtlich, dass P1 über kein Wissen über Onlineangebote zur Verbesserung der schriftsprachlichen Fähigkeiten verfügt.

Die fünfte Leitfrage wird von P2 kurz beantwortet (P2, Pos. 16-17). Sie verwendet keine online Sprachangebote. P2 verwendet nur Google Translate, welches sie zum Übersetzen von Texten verwendet.

Die fünfte Leitfrage wird von P3 ausführlich behandelt (P3, Pos. 25-24). Sie geht auf das CTL ein auch auf die dortig besuchten Workshops. Sie nahm auch die Schreibberatung in Anspruch. Hierbei stellte sie fest, „*Eigentlich braucht man nur ein paar Sätze kennen und hineinzuwachsen*“ (P3, Pos. 24). Auch erwähnt P3 in diesem Kontext, dass sie eine Präsentation mit Kommilitonen gestalten hat. Es ist ersichtlich, dass P3 zwar keine Onlineangebote im kommerziellen Sinn benutzt, doch dass sie sich online ihre Kurse und universitäre Arbeiten organisiert.

P4 führt die fünfte Forschungsfrage nach Bestätigung und Nachfragen kurz aus (P4, Pos. 19-24). P4 verbindet Online-Angebote mit Kursen von der Universität, welche internationale Studierende gemacht haben (P4, Pos. 20). P4 verwendet nur APPs wie Leo. Es ist ersichtlich, dass P4 ein Onlinewörterbuch verwendet und unter der Frage auch Online-Kommunikationsmittel von internationalen Student*innen versteht.

Die fünfte Leitfrage wird von P5 missverständlich beantwortet (P5, Pos. 27-30) Als Antwort führt P5 an, dass sie an „*eine kurze persönliche Arbeitseinheit*“ (P5, Pos. 28) teilgenommen hat und wegen Corona vieles schon „*Allgemeingut*“ ist (P5, Pos. 30). Unter dieser Aussage versteht P5 jede Art von Meeting oder „*distance learning*“.

P6 beantwortet die fünfte Leitfrage sehr ausführlich (P6, Pos. 25-44). P6 verwendet Duolinguo und Hallo Tag – „*da kann man auch nette Leute kennen lernen*“ (P6, Pos. 26) – als Onlineangebote (P6, Pos. 26). Auch benutze P6 die Ressource YouTube, um sich viele Videos auf Deutsch anzusehen. Bei YouTube greift P6 auf den Kanal easy German (P6, Pos. 30) zurück. Beim Schreiben verwendet P6 Hintergrundmusik (P6, Pos. 36). Es ist ersichtlich, dass P6 unterschiedliche Onlineangebote zur Verbesserung der Sprache verwendet.

P7 beantwortet die fünfte Leitfrage mit einem zaghaften „*nein*“ (P7, Pos. 40). Weitere Ausführungen werden nicht gemacht.

Unter der allgemein gestellten Leitfrage 5 wurden differenzierte Antworten gegeben. P6 zeigt auf, dass Onlineangebote sich nicht nur auf Sprachkurse sondern auch auf die Vermittlung von Sprachpartner*innen beschränkten:

Angebote habe ich nicht nur im Schreiben schreiben, sondern auch Sprechen in Duolingo gemacht. Das ist für beide so, dass man ein bisschen Grammatik übt. Und ich habe noch diese wie heißt es Hallo Tag. Benutzt. So kann man dort einen Sprachpartner finden (P6, Pos. 26)

4.1.6 Leitfrage 6

P1 beantwortet die sechste Leitfrage ausführlich. Im Sinne des positiven Gesprächsverlaufes wurde von der Leitfrage abgewichen und auf persönliche Erfahrungen eingegangen (P1, Pos. 27-40). P1 nennt das Üben der Nominalisierung, das Feedback von der Dozentin, weitere Seminare zur Grammatikvermittlung und viel Lesen, als Maßnahmen, die ihm geholfen haben die Wissenschaftssprach Deutsch besser zu beherrschen. Doch das wichtigste für P1 war „*man muss halt viel üben, üben*“ (P1, Pos. 28). Ebenso fällt ihm reflektierend auf, dass „*nicht so geschrieben oder gesprochen*“ (P1, Pos. 28) wird. Insbesondere fällt ihm die Metaebene ein, auf dessen verborgener Struktur beim wissenschaftlichen Schreiben kommuniziert wird. Es sind die Logik und der Zusammenhang. Aus diesem Grund schreibt er langsam und „*muss ich meine Gedanken eher so ins Chinesische zu übersetzen und dann wieder zurück ins Deutsche. Und dieser Prozess dauert halt viel länger als die anderen*“ (P1, Pos. 30). P1 nutzt auch das Übersetzen, um seine Aussagen in der Wissenschaftssprache Deutsch zu kommunizieren. Damit er bei der Wortwahl nicht immer die gleichen Wörter verwendet, empfahl ihm die Dozentin ein Synonymelexikon zu benutzen (P1, Pos. 32). Weitere Probleme bestanden in der Morphologie und der Syntax. Zur Verbesserung zählte P1 auf, dass er viele Hausübungen geschrieben hat und sich somit verbessern konnte. Die wichtigste Maßnahme ist Übung, denn „*Übung macht den Meister*“ (P1, Pos. 38). Für P1 übt man jeden Tag das Sprechen, doch Schreiben nicht. P1 geht folgendermaßen bei der Verbesserung seiner Fähigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch vor: „*Genau lesen und viel schreiben und darauf achten, Fehler zu vermeiden*“ (P1, Pos. 38). Erst dadurch sieht P1 eine Verbesserung seiner Fähigkeiten. Auffällig ist, dass P1 zur Verbesserung seiner schriftsprachlichen Fähigkeiten das Üben als beste Möglichkeit ansieht. Zusätzlich hat Lesen dabei geholfen, seine Fähigkeiten im wissenschaftlichen Bereich zu steigern. Bei der sechsten Leitfrage sieht P1 Lesen nicht mehr als eine Form der Imitation an, sondern als Erweiterung der eigenen Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich.

P2 beantwortete die sechste Leitfrage mit zwei kurzen Bemerkungen die I sehr ausführlich kommentiert (P2, Pos. 17-22). P2 erprobte eine „*neue Methode*“ (P2, Pos. 18), welche Inhalt und Sprache gleichzeitig behandelt. „*Da hat man diesen Druck*“ (P2, Pos. 18), doch für P2 funktionierte es gut, ihre Gedanken zu ordnen. Wenn P2 trotzdem Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache Deutsch hat, dann „*schreibe ich einfach Chinesisch*“ (P2, Pos. 18). Für P2 ist wichtig, dass die gedankliche Klarheit besteht, bevor sie diese in der Wissenschaftssprache Deutsch verfasst. P2 gibt jedoch zu bedenken, dass die alleinige Übersetzung mit Google Translate nicht dazu führt, dass diese korrekt sind. Sie merkt an,

dass die Struktur in Deutsch einer anderen Logik folgt. Eine alleinige Übersetzung von Chinesisch in Deutsch ohne die inhärenten wissenschaftlichen Strukturen zu beachten führt dazu, dass die „*Version der Übersetzung [...] komisch aussehen*“ (P2, Pos. 22) wird. Für P2 ist die gedankliche Klarheit wichtig. P2 äußert sich zu den Maßnahmen, dass die Logik beim Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch unerlässlich ist, um eine wissenschaftliche Arbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch zu schreiben. Eine alleinige Übersetzung mit Google Translate ist in diesem Fall nicht ausreichend. Markant ist, dass P2 Google Translate dahingehend benutzt, um sich kognitiv zu entlasten und sich auf die Logik des Textes in der Wissenschaftssprache Deutsch zu konzentrieren. Hinzu kommt der Aufbau des Textes, damit ein kohärenter wissenschaftlicher Text in der Wissenschaftssprache Deutsch entsteht.

Die sechste Leitfrage wird von P3 ausführlich beantwortet (P3, Pos. 25-28). P3 setzte auf Strategien, um den eigenen mentalen Druck durch Spiele zu vermindern. Zusätzlich schätzt sie es sehr, eine Person nach ihren Erfahrungen zu fragen und die eigene(en) schriftliche(en) Arbeit(en) mit einer „*Assistentin zu besprechen*“ (P3, Pos. 26). Ihre Versuche mit Freunden die für sich gut funktionierende Maßnahme umzusetzen, gelingt ihr nur ansatzweise. Was P3 aber „*nicht möchte, ist getröstet werden*“ (P3, Pos. 26). P3 will eine Lösung und erkannte, dass sie lieber von Menschen im aktiven Kontakt lernt, als aus Büchern. Als hinderlich sieht sie ihren Perfektionismus an. Doch wie sie damit umgehen soll, weiß sie nicht, da sie es als „*ein konkret chinesisches Problem*“ (P3, Pos. 28) betrachtet. Auffällig ist, dass P3 sehr motiviert ist, die Wissenschaftssprache Deutsch zu lernen. Im persönlichen Austausch hat sie eine persönliche Methode zur Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch gefunden. Markant ist bei P3 für die Verbesserung, dass sie einen persönlichen Bezug mit einer vertrauten Person herstellen muss, um sich nachhaltig zu verbessern.

Die sechste Leitfrage beantwortet P4 sehr kurz und prägnant (P4, Pos. 25-26). Die Einnahme der jeweiligen Perspektive, in denen die Fachbegriffe verwendet werden, helfen P4 die Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form erfolgreich anzuwenden. Ein besonders Problem erwähnt P4, wenn die Fachbegriffe in der chinesischen und/oder englischen Sprache keine Vergleichsmöglichkeit aufweisen. In diesem Fall kann P4 keine Erfahrungen aus seinen chinesischen oder englischen Sprachkompetenzen ableiten. Übersetzungen sind für P4 keine Lösung. Für ihn ist der Transport des Sinnes in einem Text wichtig (P4, Pos. 26). Damit spricht P4 die Metaebene von Texten an. Auffällig ist, dass P4 bei der Klärung der Fachbegriffe auf ihre chinesischen, englischen und deutschen Sprachkenntnisse

zurückgreift. Markant ist für P4 der Sinn des wissenschaftlichen Textes in der Wissenschaftssprache Deutsch.

P5 beantwortet die sechste Leitfrage ebenfalls missverständlich (P5, Pos. 31-38). P5 hat einen Kurs von der Arbeit vorgeschrieben bekommen, (P5, Pos. 34) welcher geholfen hat (P5, Pos. 36). Der Kurs war nicht mit dem Studium verbunden und hierbei wurde P5 der Unterschied zwischen Umgangssprache und „*nicht Umgangssprache, sondern ausgesprochen auch gesprochenes Deutsch*“ (P5, Pos. 38) ersichtlich. P5 fokussiert bei der Beantwortung der Leitfragen (Deutsch-)Kurse. Der Grund ist, dass diese von ihrem aktuellen Arbeitgeber verpflichtend vorgeschrieben wurden. Auffällig ist, dass P5 die Verbesserung der Deutschkenntnisse nur im Zusammenhang mit zusätzlichen Kurse, ohne selbständige Herangehensweise, sieht.

Die sechste Leitfrage wird von P6 wieder in einem Gespräch beantwortet (P6, Pos. 17-24). Sie beantwortet die sechste Leitfrage sehr kompakt (P6, Pos. 45-47). Viel lesen ist für P6 wichtig, um auch schreiben zu können. Üben gehört ebenfalls dazu (P6, Pos. 46). Auch verwendet P6 ein Tagebuch, um darin verschiedene Stile auszuprobieren. Zusätzlich hat sie auch Workshops des Instituts besucht und dabei gelernt, pro Kapitel eine Seite als Zusammenfassung zu schreiben. P6 nutzt den Vorteil, dass sie bekannte Personen die Deutsch sprechen, bei Fragen zur deutschen Sprache, anrufen kann. Damit kann sie aktuelle Problemen mit der Wissenschaftssprache Deutsch schnell lösen. Gerne lernt P6 in Interaktion mit anderen Personen (P6, Pos. 46). Auffällig ist, dass P6 differenzierte Formen zur Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch nutzt. Wichtig sind für sie der persönliche Bezug zu vertrauten Personen, die sie bei Problemen fragen kann und das Üben der Wissenschaftssprache Deutsch. Markant ist, dass für P6 neben dem eigenständigen Erproben verschiedener Stile, das Schreiben von Zusammenfassungen in der Wissenschaftssprache Deutsch und Üben effektiv sind.

P7 beantwortet die sechste Leitfrage ausführlich (P7, Pos. 41-42). Für P7 ist der Deutschkurs als Basis der deutschen Sprache sehr wichtig. Zusätzlich zum Deutschkurs sind für P7 auch die Prüfungen eine geeignete Maßnahme zur Verbesserung ihrer Fähigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch. So „*kann man so [...] so langsam, so ein Stück weiter*“ (P7, Pos. 42). Hinzu kommen noch Freundinnen, die ihr bei Problemen in diesem Bereich helfen. P7 nutzt auch Onlinewörterbücher und Wissenssendungen in ARD und ZDF insbesondere ZDF^{neo}. Markant ist, dass P7 der persönliche Bezug und die Anpassung an die jeweilige Sprache in den Wissensgebieten wichtig ist.

P3 zeigt auf, dass die eigene Einstellung zur Wissenschaftssprache Deutsch den Erfolg der Maßnahmen beeinflussen:

P3: Es ist natürlich nicht sehr schwer, hohe Anforderungen zu erwarten, weil wir das gewohnt sind. Deswegen Spiele, die mentaler sind, finde ich sehr wichtig in dem Bereich und Umfeld an. Es soll verständlich sein anstelle technisch.

Unterstützung einer Person, die man fragen kann nach seiner Biografie. Ich kenn das von Deutschland. So in der Schule kenne ich das, wo dann Schüler, die jetzt voneinander einer Schule in eine kommen, höhere Anforderungen hat. Bekommen einen Freund. Als Hilfe. Wenn Sie Fragen haben, fragen sie ihren Kollegen und nicht den Lehrer. Die gleiche Stufe, gleiche Klasse und der hilft auch. Also gegenseitig ist gegenseitiger bessern.

Über das Schriftliche mit einer Assistentin zu besprechen, wie ich das konnte am Institut. Das fiel mir leichter, als mit einem Kollegen. Ich habe auch versucht mit Freunden darüber zu sprechen, das ging nur teilweise. Aber was ich nicht möchte ist getröstet werden. Ich möchte eine tatsächliche Lösung.

Wenn ich das Problem nicht lösen kann, dann möchte ich danach suchen. Wie weiß ich nicht? Ich bin eine Person die gern in irgendeine Beziehung mit anderen Menschen tritt, um Sachen zu lernen. Deswegen Bücher haben nicht so gut funktioniert. Workshops und Gespräche schon (P3, Pos 26).

4.1.7 Leitfrage 7

Die siebte Leitfrage wird von P1 sehr kurz beantwortet (P1, Pos. 41-42). P1 erkannte Verbesserungen im Schreiben von wissenschaftlichen Texten dadurch, dass er schneller und leichter solche Art von Texten verfassen konnte. Zusätzlich zur eigenen Wahrnehmung bekam P1 weniger Anmerkungen von Professor*innen. Auffällig ist, dass P1 seine eigene Verbesserung im Schreiben von Seminararbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch durch die gesteigerte Schnelligkeit und Leichtigkeit sah (P1, Pos. 42). Durch das Feedback des universitären Personals erhielt er weniger Anmerkungen zur Verbesserung seines wissenschaftlichen Textes. Markant ist, dass P1 die Reduktion von aufgezeigten Fehlern von Professor*innen als Gradmesser seiner Verbesserungen ansieht. P1 erwähnt nicht, ob es auch positives Feedback zu seinen schriftlichen Arbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch gab.

Die siebte Leitfrage wird von P2 ebenfalls sehr kurz beantwortet (P2, Pos. 23-24). Sie äußert sich diesbezüglich, dass der Umgang mit Google Translate besser funktionierte und dass es positive Rückmeldungen von den Professor*innen gab. Gleichzeitig bemerkt P2, dass ihr „*wissenschaftliches Deutsch*“ (P2, Pos. 24) besser wird. Zusätzlich kann P2 sich mit ihren Kolleg*innen besser unterhalten. Auffällig ist, dass P2 ihre fehlerfreundliche Sicht zugunsten von positiven Rückmeldungen ersetzt. Gleichzeitig verbindet sie die Verbesserung in der Wissenschaftssprache Deutsch mit einer besseren Kommunikation mit ihren Kolleg*innen.

Die siebte Leitfrage wird von P3 ebenfalls kurz beantwortet (P3, Pos. 29-30). P3 sagt deutlich, dass sie „*Erst am Ende*“ (P3, Pos. 30) eine Verbesserung merkte. Zusätzliche Hinweise zu ihrer Verbesserung bekommt P3 durch ihre Mentorin und einer Dozentin. Durch bessere Noten und dem leichteren Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch, erkannte sie selbstständig eine Steigerung ihrer Kompetenzen in diesem Bereich. P3 empfiehlt zuerst, die eigenen inneren „*Blockaden zu lösen*“ (P3, Pos. 30) und sich zusätzlich Hilfe zu suchen. P3 hat sehr gute Erfahrungen mit einem eigenen Coach auf persönlicher Ebene, dem CTL und auch Entspannungsübungen wie Tai Chi. Zusätzlich hilft bei der Motivation eine klare Vision. Auffällig ist, dass P3 sich selbstständig Hilfe gesucht hat und durch Inputs von ihrer Mentorin innere Blockaden lösen konnte. Markant ist, dass P3 durch den Einsatz verschiedene Hilfen, eine Verbesserung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch, erreichen konnte.

Die siebte Leitfrage wird von P4 kurz beantwortet (P4, Pos. 27-28). P4 sieht eine Verbesserung beim Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch, dass dieser Prozess einfach durchlaufen wird und sie mehr Fragen auf Deutsch versteht. „*Das ist alles!*“ (P4, Pos. 28). Auffällig ist, dass P4 von der eigenen Selbstwahrnehmung ausgeht und das Verständnis einen wichtigen Bezugspunkt darstellt.

Die siebte Leitfrage wird von P 5 durch Umformulierungen der Fragen und Nachfragen gering beantwortet (P5, Pos. 39-46). P5 äußert sich, dass man beim Deutschkurs Feedback bekommt, „*aber bei Grammatik kriegt man kein Feedback*“ (P5, Pos. 44). Im Deutschkurs wird zwar etwas Geschrieben, doch welche „*in einem Kurs fördernde Tutor oder Professor nicht bei Deutsch korrigieren*“ (P5, Pos. 46) muss. Auffällig ist, dass P5 die Erfahrungen und das Wissen aus dem Deutschkurs auf den universitären Bereich überträgt. Markant ist, dass P5 Probleme beim Übertrag des erworbenen Wissens im Deutschkurs und dessen Transfer in den universitären Bereich hat.

Die siebte Leitfrage beantwortet P6 wieder kompakt (P6, Pos. 48-49). Für P6 ist Deutsch eine schwierige Sprache, weil die deutsche Sprache „*so kompliziert ist*“ (P6, Pos. 48). P6 erkannte Verbesserungen ihrer Fähigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch, dass Papers akzeptiert wurden, wo auch Zusammenfassungen auf Deutsch zu schreiben waren. Zusätzlich machte P6 weniger Fehler, wenn sie mit ihren Freunden auf Deutsch kommunizierte. „*Ah, okay, diese Fehler habe ich vorher immer gemacht, aber jetzt habe ich es geschafft und ich mache weniger und weniger Fehler*“ (P6, Pos. 48). Auffällig ist, dass für P7 die deutsche Sprache schwierig zu lernen ist. Doch dieser Umstand hat sie nicht daran

gehindert, Papers zu verfassen, bei denen Teile in der Wissenschaftssprache Deutsch abzugeben sind.

Die siebte Leitfrage beantwortet P7 kurz (P7, Pos. 43-46). Mit kurzen Nachfragen von I äußert sich P7, dass sie bessere Noten bekam und kein schlechtes Feedback auf den abgegebenen Bericht. Zusätzlich weist sie darauf hin, dass der „*Professor versteht, was, was man schreibt*“ (P7, Pos. 46) und es wird weniger Zeit für die Abfassung des wissenschaftlichen Textes in der Wissenschaftssprache Deutsch benötigt. Auffällig ist, dass P7 auf bessere Noten und kein negatives Feedback sowie weniger Zeitaufwand hinweist.

P1 gibt die deutlichsten Anzeichen zur Verbesserung der Wissenschaftssprache Deutsch wieder:

Also, wie gesagt, ich schreiben schneller. Es geht leichter. Und Äh! Und es waren weniger Anmerkungen von Professoren, da (P1, Pos. 42).

4.2 Zwischenresümee

Anhand der unterschiedlichen Proband*innen ist auch der differenzierte und individuelle Zugang zur Wissenschaftssprache Deutsch ersichtlich. Es kann allgemein ausgesagt werden, dass die mündliche Sprachfähigkeit in Deutsch im Vordergrund steht. Erst anschließend können die verschiedenen schriftsprachlichen Herausforderungen in der Wissenschaftssprache Deutsch individuell bewältigt werden.

P1 verbessert seine schriftsprachlichen Fähigkeiten vorwiegend durch universitäre Kurse und Seminare in diesem Bereich. Seine Orientierung am universitären Personal führt dazu, dass P1 sich hauptsächlich mit den formalen, strukturellen und logischen Aspekten der Wissenschaftssprache Deutsch beschäftigt und dementsprechende Kurse an der Universität absolviert. Zwar hat P1 eine BA-Arbeit in China verfasst doch mit der Struktur, dem Zitieren und dem Umgang mit der Fachliteratur hat er weiterhin Probleme. Er nimmt das Feedback der Dozentin zur Verbesserung seiner Fähigkeiten an. Damit er nicht die gleichen Wörter verwendet, benutzt P1 ein Synonymelexikon. Für P2 ist das Verstehen der deutschen Sprache wichtig. Hierbei haben P2 der persönliche Kontakt zum universitären Personal und Kommiliton*innen sehr stark geholfen, um ihre Kompetenzen im Umgang der Wissenschaftssprache Deutsch zu verbessern. Mit Google Translate hat P2 einen individuellen Weg gefunden, sich der Wissenschaftssprache Deutsch anzunähern, Wichtig ist für sie die gedankliche Klarheit und das Wissen. P3 konnte mit Hilfe einer selbst gewählten Mentorin die Anforderungen in der Wissenschaftssprache Deutsch erfüllen. P3 erkannte, dass sie zuerst die eigenen mentalen Blockaden lösen und sich die Zeit beim

wissenschaftlichen Schreiben einteilen muss. Sie verpflichtete sich selbst, in Diskussionen aktiv teilzunehmen und Exzerpte sowie Zusammenfassungen zu schreiben. Für P3 steht der aktive Kontakt mit (bekannten) Menschen im Vordergrund, um ihre Kompetenzen auszubauen. P4 näherte sich langsam an die Wissenschaftssprache Deutsch, durch die Anfertigung von eigenen Notizen und der Trennung von Wichtigen und Unwichtigen bei den Vorlesungen, an. Für ihn ist der zu vermittelnde Sinn in den wissenschaftlichen Arbeiten bei der Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch wichtig. Der Sinn in den zu lesenden Texten hilft P4 beim Verständnis. Bei Schwierigkeiten in der Wortwahl verwendet P4 das Onlinewörterbuch Leo. P5 hat viele Probleme im Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch, die nicht näher genannt werden und der deutschen Sprache selbst. Ihr Fokus ist der mündliche Bereich. P5 differenziert zwischen der Alltagssprache und der Sprache an der Universität. Durch ihren Fokus auf die Deutschkurse und dessen Kenntnistransfer in den universitären Bereich, konnten ihre Probleme in der Wissenschaftssprache Deutsch nicht gelöst werden. P5 unternahm außer den Deutschkursen keine weiteren Aktionen, um sich in der Wissenschaftssprache Deutsch zu verbessern. P6 arbeitete selbstdidaktisch an der Bewältigung der Herausforderungen im Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch. Sie nutzt das Feedback von universitären Personal, einen Arbeitskreis von ausländischen Studierenden und YouTube zur Verbesserung ihrer mündlichen wie schriftsprachlichen Kompetenzen in der Wissenschaftssprache Deutsch. Durch das viele Lesen von wissenschaftlichen Texten und Übungen eignet sich P6 die Wissenschaftssprache Deutsch an. P7 versucht durch Übung in verschiedenen Bereichen ihre Probleme in der Wissenschaftssprache Deutsch zu bewältigen. Sie lernt von den Test in standardisierten Sprachprüfungen, anhand von Beispielen in einer Facebookgruppe und mit ihrer Freundin. Zusätzlich sieht sie sich wissenschaftliche Sendungen im ARD und ZDF an. Durch ihre Herangehensweise konnte sie ihre Kompetenzen in der Wissenschaftssprache Deutsch ausbauen.

5 Ergebnis und Ausblick

In der vorliegenden Masterarbeit wurden die individuellen Bewältigungsstrategien von chinesischen Student*innen mit der L1 Mandarin im Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch an der Universität Wien untersucht. Der Fokus lag auf den individuellen schriftsprachlichen Handlungen, um in der Wissenschaftssprache Deutsch erfolgreich Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten zu verfassen. Die Proband*innen stammten aus verschiedenen Fachbereichen und differenzierten Fortschritten im jeweiligen Studium. Ein Teil von ihnen absolvierte ein Auslandsemester an der Universität Wien.

Es wurden anhand von Leidfadeninterviews sieben Proband*innen zu ihren/seinen Erfahrungen und Bewältigungsstrategien in der Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form befragt. Anhand der gewonnenen Interviews wurden wissenschaftliche Transkripte erstellt, die nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (12/2015/6/2016) ausgewertet wurden.

Das Ziel der Masterarbeit war, die Handlungen von chinesischen Studenten*innen mit der L1 Mandarin, im Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch an der Universität Wien aufzuzeigen. Es ist ersichtlich geworden, dass der Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form auf drei unterschiedlichen Arten erfolgreich ist. Der erste Weg ist die Person selbst. In diesem Fall eignet sich die Studentin / der Student die fehlenden Kompetenzen, durch zusätzliche universitäre Kurse oder Seminare an. Das universitäre Personal wird nach Feedback und Hinweisen zur Verbesserung der Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form gefragt. Anhand dieser Aussagen werden zusätzliche universitäre Kurse besucht. Der zweite Weg zeichnet sich dadurch aus, dass während des Studienfortschrittes ein Mentor / eine Mentorin der/dem Student/en*in als Ansprechperson zur Verfügung steht. Der dritte Weg nutzt die Hilfe von Mitstudent*innen bei der Bewältigung gemeinsamer Aufgaben in der Wissenschaftssprache Deutsch.

Mit den sechs Hypothesen werden die drei differenten Wege konkret. Die erste Hypothese geht davon aus, dass chinesische Student*innen mit der L1 Mandarin in der Wissenschaftssprache Deutsch nur geringes Vorwissen mitbringen. Die erste Hypothese kann eindeutig mit Ja beantwortet werden. Zwei von sieben Probanden haben Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch (vorab) in China absolviert. Dennoch war auffällig, dass die beiden Proband*innen wie ihre Kolleg*innen, Schwierigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch hatten. Erfahrungen beim Schreiben von Texten im universitären Kontext hatten alle befragten Proband*innen mit einer Ausnahme. Auf die Frage nach den am stärksten empfundenen Diskrepanzen der

Wissenschafts- zur Alltagssprache wurde der Wortschatz, die Definition von Begriffen, die Fachsprache, die Satzstrukturen und das Zitieren genannt.

Die zweite Hypothese ging davon aus, dass die Wissenschaftssprache Deutsch bei den mündlichen und schriftsprachlichen Aus- oder Weiterbildungen der chinesischen Student*innen mit der L1 Mandarin nur eine geringe Rolle gespielt haben. Diese Hypothese kann auch mit einem klaren Ja beantwortet werden. Zwar gab ein Proband an, seine BA-Arbeit in China in der Wissenschaftssprache Deutsch verfasst zu haben, doch hatte er ähnliche Probleme, wie die anderen Proband*innen. Was jedoch sehr auffällig war, ist der Umstand, dass sich alle Proband*innen mit dem Verständnis der Wissenschaftssprache Deutsch indirekt zuvor beschäftigten.

Die dritte Hypothese ging davon aus, dass chinesische Student*innen an den unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien auf gelernte Methoden in der Fremdsprachenaneignung zurückgreifen. Diese Aussage muss differenziert beantwortet werden. Einerseits wurden keine direkten Aussagen zur Hypothese getroffen. Andererseits wurden von den Proband*innen ihre individuellen Bewältigungsstrategien aufgezeigt. Ein Proband und eine Probandin nutzten das Lesen von Literatur zum Verständnis von wissenschaftlichen Texten. Anhand der gelesenen wissenschaftlichen Literatur schlossen sie auf den Aufbau für die eigenen schriftlichen Arbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch. Zusätzlich verwendeten sie empfohlene Texte als Beispiel für das Verfassen von eigenen schriftlichen Arbeiten. Eine Probandin hat sich durch eine Mentorin in ihren schriftsprachlichen Fähigkeiten bestärkt. Die weiteren Proband*innen arbeiteten mit Mitstudent*innen zusammen, um sich schnell in Partner- oder Gruppenarbeit, an die veränderte sprachliche Situation anzupassen.

Die vierte Hypothese, dass chinesische Student*innen mit der L1 Mandarin an den unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien zusätzlich individuelle Strategien entwickelten, um den wissenschaftssprachlichen Anforderungen zu entsprechen, kann mit einem klaren Ja beantwortet werden. Hierbei griffen alle Proband*innen auf (soziale) Methoden, die ihrer Person entsprachen, zurück. P1 orientierte sich in der Verbesserung seiner Kompetenzen in der Wissenschaftssprache Deutsch an hilfreichen Aussagen des universitären Personals. P2 nahm aktiv Kontakt mit Professor*innen auf und fragte nach Feedback. Ebenso nutzte sie ihre Kommiliton*innen, um ihre Kompetenzen in der Wissenschaftssprache Deutsch zu verbessern. P3 ging als einzige den Schritt, eine Mentorin zu engagieren, die eine befreundete Kollegin war. Durch den persönlichen Zugang minimierte sie ihr Problem des eigenen mentalen Drucks. P4 nahm anhand des

Studienfortschrittes – nach und nach – die unterschiedlichen Perspektiven bei der Definition von Fachbegriffen ein und kommunizierte diese in verbesserter Form. P5 unternahm keine Anstrengungen und beschränkte sich auf die Kompetenzen, welche sie im Deutschkurs lernte. P6 arbeitete mit anderen Student*innen zusammen, um sich zu verbessern. P7 führte ein Tagebuch und erkundete so unterschiedliche sprachliche Stile sowie der Arbeiten an Beispielen mit Freund*innen. In allen Bereichen führten die eingesetzten Methoden dazu, dass die Proband*innen leichter und schneller Texte in der Wissenschaftssprache Deutsch verfassen konnten. Zusätzlich erwähnten, P2, P4, P5, P6 und P7, dass ihre Fähigkeiten in der mündlichen Ausdrucksweise besser wurden. Für P1, P6 und P7 war ebenfalls ausschlaggebend, dass sie vom universitären Personal kein oder weniger negatives Feedback, erhielten.

Bei der fünften Hypothese, zur Nutzung von Online-Angeboten zur Verbesserung der schriftsprachlichen Fähigkeiten, wurde festgestellt, dass die Frage zu allgemein war. Die Antworten auf die fünfte Leitfrage in diesem Bereich fielen differenziert aus. Einerseits wurden Onlinewörterbücher oder YouTube zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten genutzt. Andererseits wurden unter dieser Frage auch Unternehmungen verstanden, die mit dem „distance learning“ während der Corona-Zeit zu tun hatten.

Die sechste Hypothese, dass persönliches (mündliches oder schriftliches) Feedback zur Verbesserung der eigenen wissenschaftssprachlichen Kompetenzen in der Wissenschaftssprache Deutsch erst am Ende einer mündlichen/schriftlichen Arbeit eingeholt wurde, muss mit einem Nein beantwortet werden. Einerseits waren einige Proband*innen aktiv um Feedback vom universitären Personal während des Lehrveranstaltungszeitraumes bemüht. Andererseits wurde auch während des Semesters, v. a. bei Besprechungen um Rückmeldung zum aktuellen Stand ihrer wissenschaftlichen Arbeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch gebeten.

Es kann ausgesagt werden, dass die befragten Proband*innen differenzierte Erfahrungen im Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch erworben haben. Die Vorbereitungen auf die Wissenschaftssprache Deutsch für ein Auslandssemester oder Vollzeitstudium in Wien waren so vielfältig, wie die Proband*innen selbst. Angefangen von einer speziellen Vorbereitung für das wissenschaftliche Schreiben in China, über eigene Kurse in China und vor Ort, bis hin zu keinerlei Vorbereitungen, war alles vertreten. Mit dem Beginn ihres Auslandssemesters oder Studiums in Wien ist ersichtlich, dass alle Proband*innen vor unterschiedlichen schriftsprachlichen Herausforderungen in der Wissenschaftssprache Deutsch standen. Im weiteren Verlauf differenzierten sich die Probleme in der

Wissenschaftssprache Deutsch. Erstens wurde auf universitäre Seminare oder Kurse zur Verbesserung des wissenschaftlichen Schreibens zurückgegriffen. Zweitens wurde die Hilfe einer Mentorin in Anspruch genommen. Drittens fand ein Austausch mit deutschsprachigen Freundinnen oder in Gruppen statt, um die individuellen Probleme im Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch zu bewältigen. Im Bereich der Nutzung von Onlineangeboten wurden Onlinewörterbücher, Synonymelexika und YouTube-Kurse oder wissenschaftliche Sendungen zur Verbesserung der deutschen Sprache verwendet.

Anhand der differenzierten Aussagen zum Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form ist ersichtlich, dass die Student*innen erst lernen mussten, mit dieser besonderen sprachlichen Form umzugehen. Besondere Literatur, wie es Graefen und Moll (2011) sowie Moll und Thielmann (2017) für Studenten*innen mit nicht deutscher L1 zur allgemeinen Verbesserung des wissenschaftlichen Deutsch bereitstellen, wurden nicht genutzt. Der Hauptfokus lag auf der aufgabenorientierten Auseinandersetzung mit der Wissenschaftssprache Deutsch. Einerseits gab es keine Aussagen zum direkten Umgang mit den Besonderheiten in der Wissenschaftssprache Deutsch. Andererseits blieb auch die Orientierung an Schreibphasen beim wissenschaftlichen Text unerwähnt. Zwar wurde von einer Probandin die Hilfe des CTL in Anspruch genommen, doch in welcher Weise, blieb offen.

Anhand der analysierten Aussagen stelle ich fest, dass in der Kombination der eigenen sprachlichen Ressourcen, individuellen Lernpräferenz und der Orientierung an erfolgreichen Modellen zum Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch noch weiterer Forschungsbedarf besteht. Somit können die Ergebnisse aus den Bereichen der Mehrsprachigkeit, der Schreibphasen und des wissenschaftlichen Deutsch stilsicher zur Anwendung kommen. Die Wahrnehmung des Schreibprozesses bei der Erstellung von Proseminar-, Seminar- und Abschlussarbeiten aus einer allgemeinen Sichtweise, würde bei chinesischen Studenten*innen mit der L1 Mandarin dazu beitragen sich effektiver die Wissenschaftssprache Deutsch anzueignen. Damit würde eine Optimierung des Prozesses in der wissenschaftlichen Fremdsprache Deutsch ermöglicht.

6 Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (52020): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache - Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-16.

Ammon, Ulrich (1998): Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen. Berlin/New York: de Gruyter.

Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin/New York: de Gruyter.

Bickes, Hans / Paul, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.

Bongo, Giancarmine (2010): Der theoretische Raum der Wissenschaftssprache. Untersuchungen über die funktionale Konstitution einer Wissenschaftssprachtheorie und deren Anwendung in der Praxis. Bern: Peter Lang.

Bongo, Giancarmine et al. (Hg.) (2018): Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitendem Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien: Praesens Verlag.

Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos Gerd und Hans P. Krings (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 348-376.

Börner, Wolfgang (1992): Das Werkzeug „Textverarbeitung“ im fremdsprachlichen Schreiben. Idealkonzeption und Realisierungen. In: Börner Wolfgang und Klaus Vogel (Hg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Tex, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verlag, S. 297-313.

Bramberger, Andrea / Forster, Edgar (2004): Wissenschaftlich schreiben. kritisch – reflexiv – handlungsorientiert. Münster: Lit Verlag. [Salzburger Beiträge zur praxisorientierten Innovationsforschung, Bd. 2]

Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 257-282.

Bücker, Stella (1998): Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Baltmannsweiler: Schneider.

Bungarten, Theo (1981): Wissenschaft, Sprache und Gesellschaft. In: Bungarten, Theo (Hg.): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 14-53.

Bungarten, Theo (1986): ‘Sprachliche Entfremdung’ in der Wissenschaft. In: Bungarten, Theo (Hg.): Wissenschaftssprache und Gesellschaft. Aspekte der wissenschaftlichen Kommunikation und des Wissenstransfers in der heutigen Zeit. Hamburg: Edition Akademion, S. 22-42.

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

Dittmar, Norbert (2002): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Opladen: Leske + Budrich.

Dvorecký, Michal/Fischbacher, Rene (2018): Schreibdidaktik integrieren. Ein didaktisches Modell für die universitäre Hochschullehre zur mehrdimensionalen Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Bongo, Giancarmine et al. (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien: Praesens Verlag, S. 157-188.

Ehlich, Konrad (1993): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: Deutsch als Fremdsprache 19, S. 13–42.

Ehlich, Konrad (1995): „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate“. In: Kretzenbacher, Heinz L. und Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: De Gruyter, S. 325–352.

Ehlich, Konrad (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: Info DaF 26/1, S. 3–24.

Ehlich, Konrad (2005): „Nationalsprachliche Wissenschaftspraxis – Grundlage effizienter Wissenschaft oder Relikt?“. In: Nies, Fritz: Europa denkt mehrsprachig / L'Europe pense en plusieurs langues. Tübingen: Gunter Narr, S. 213–220.

Esselborn-Krumbiegel, Helga (2012): Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Fastenrath, Emmermann (2018): Sprachsensibler Unterricht. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.

Flick, Uwe (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (2013): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz.

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2020): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wien: facultas.

Fügert, Nadja / Richter, Ulrike A.: (2015): Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz – Grammatik – Stil – Lesestrategien. Stuttgart.

Fuß, Susanne / Karbach, Ute (2019): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Graefen, Gabriele / Moll Melanie (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main/Wien: Lang.

Grieshammer, Ella (2018): Textentwürfe besprechen. Analysen aus der akademischen Schreibberatung. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.

Grieshammer, Ella et al. (2019): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Bielefeld: wbv Media.

Guang, Hui ping, (2007): Anpassung und Integration der chinesischen Studierenden in Deutschland – eine Untersuchung anhand des Beispiels an der Universität Bremen. Bremen. [Dissertation]

Guo, Han (2015): Deutsch als Wissenschaftssprache und seine aktuelle Stellung für Chinesen. In: Szurawitzki, Michael et al.: Wissenschaftssprache Deutsch. international, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 45- 56.

Hackenberg, Anna (2021): „Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch im DaF-Kontext in ausgewählten Lehrveranstaltungen an der Universität Wien. Eine qualitative Untersuchung.“ Wien. [Masterarbeit]

He, Jun (2019): Förderung der deutschen Sprache in China. In: Ammon, Ulrich und Gabriele Schmidt (Hg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Unter Mitarbeit von Birte Kellermeier-Rehbein. Berlin/Boston: Walte de Gruyter, S. 787-802.

Hoffmann, Lothar (1986): Wissenschaftssprache als gesellschaftliches Phänomen. In: Bungarten, Theo (Hg.): Wissenschaftssprache und Gesellschaft. Aspekte der wissenschaftlichen Kommunikation und des Wissenstransfers in der heutigen Zeit. Hamburg: Edition Akademion, S. 76-92.

Hopf, Christel (2016): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz. Wiesbaden: Springer.

Huang, Li (1996): Interkulturelle Kommunikationsunterschiede zwischen Chinesen und Österreichern. Eine Untersuchung zu Problemen von Chinesen beim Erwerb der deutschen Sprache an Hand von Interviews mit Chinesen in Wien. Wien. [Diplomarbeit]

Huber, Bernadette (2018): Die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz mehrsprachiger Studierender. Eine qualitative Untersuchung der Verwendung der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Seminararbeiten.“ Wien. [Masterarbeit]

Jung, Britta / Günther, Herbert (³2016): Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Khan, Jeannine (2017): Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg. Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Kurt Reusser. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kontutytė, Eglė / Žeimantienė, Vaiva (Hg.) (2016): Sprache in der Wissenschaft. Germanistische Einblicke. Frankfurt am Main: Lang.

Kornmeier, Martin (2008): Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht für Bachelor, Master und Dissertationen. Göttingen: Haupt Berne.

Kretzenbacher, Heinz L. (1992): Wissenschaftssprache. Heidelberg: Groos. [Studienbibliographien Sprachwissenschaft, Bd. 5]

Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriele (³2014): Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto / Jakobs, Eva-Maria / Ruhmann, Gabriele: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. 3., Auflage, Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 109-121.

Kuckartz, Udo (²2014): Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. durchgesehene Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kühzt, Stefan (⁶2021): Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule. 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kuntschner, Eva (2021): Schreibcoaching und Schreibberatung – der Versuch einer Abgrenzung. In: Coaching Theorie & Praxis (CTP) 7, S. 135-141.

Lamnek, Siegried (1995): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz.

Lehnen, Karin (2016) Ausbau und Förderung eristischer Literalität in der Wissenschaftssprache Deutsch bei Studierenden mit unterschiedlichem Sprach- und akademischen Sozialisationshintergrund. In: Tschirner, Erwin / Bärenfänger, Olaf / Möhring, Jupp (Hg.): Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen: Stauffenberg, S. 209-240.

Lin-Huber, Margrith (2001): Chinesen verstehen lernen. Wir – die Anderen: erfolgreich kommunizieren. Bern: Hans Huber.

Lüdi, Georges (2018): Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs. Ein Panorama der Möglichkeiten und Schwierigkeiten. In: Giessen, Hans W. et al.: Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs. Eine Panorama der Möglichkeiten und Schwierigkeiten. Baden-Baden: Nomos, S. 21-50.

Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien: Facultas.

Mayer, Horst Otto (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.

Mayring, Philipp (¹²2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (62016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel: Beltz.

Michalak, Magdalena / Lemke, Valerie / Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter.

Mittelstraß, Jürgen/Trabant, Jürgen/Fröhlicher, Peter (2016): Wissenschaftssprache. Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft. Stuttgart: J. B. Metzler.

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

Moser, Artur (2006): Gibt es typische Fehlerquellen Deutschlernender mit chinesischer Ausgangssprache? Wien. [Diplomarbeit]

Pohl, Thorsten (2015): Wissenschaftliche Schreibkompetenz zwischen Schule und Universität. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine und Eike Thürmann (Hg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann, S. 235-248. [Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8]

Pohl, Thorsten 2007: Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Walter de Gruyter [Germanistische Linguistik 271].

Pörksen, Uwe (2020): Zur Geschichte deutscher Wissenschaftssprachen. Aufsätze, Essays, Vorträge und Abhandlungen „Erkenntnis und Sprache in Goethes Naturwissenschaft“. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Portmann, Paul R. (2018): Textstruktur und Textkompetenz. Der Weg Studierender zum wissenschaftlichen Text. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine et al. (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann, S. 173-192.

Rabe, Frank (2015): Einstellungen und Sichtweisen zu den Wissenschaftssprachen Englisch und Deutsch. Ein Disziplinspezifischer Vergleich. In: Szurawitzki, Michael et al. (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch international, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 381-394.

Reinbothe, Roswitha (2015): Der Rückgang des Deutschen als internationale Wissenschaftssprache. In: Szurawitzki, Michael et al. (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch international, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 81-94.

Renner, Karl-Heinz / Jacob, Nora-Corina (2020): Das Interview. Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin/Heidelberg: Springer. [Basiswissen Psychologie]

Schade, Günter et al. (142020): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd und Zweitsprache: Eine Einführung. Wien u. a.: Böhlau, S. 33-45.

Schmidt, Christiane (2003): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe et at. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt.

Söber, Rudolf (2018): Wenn sie wissen was sie tun ... aber nicht unbedingt warum. Anmerkungen zu Methodik, Erkenntnisinteresse und Folgen für Ausbildung und Innovation. In: Scheu, Andreas M.: Auswertung qualitativer Daten. Strategien, Verfahren und Methoden der Interpretation nicht-standardisierter Daten in der Kommunikationswissenschaft. Wießbaden: Springer. S. 13-26.

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

Stemmer, Petra (2014): Wie kann das Studium besser gelingen? Problembereiche und Erfolgsfaktoren von Bildungsausländern. Eine explorative Studie an der Universität Köln. Baden-Baden: Nomos.

Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Ein komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Oldenbourg: De Gruyter.

Szurawitzki, Michael et al. (2015): Wissenschaftssprache Deutsch. International – Interdisziplinär – Interkulturell. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ulmi, Marianne et al. (2014): Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

Vogt, Stefanie / Werner, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse, Skript der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Köln.

Wallner, Franziska (2014): Kollokationen in Wissenschaftssprachen. Zur lernerlexikographischen Relevanz ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika. Tübingen: Stauffenburg.

Weinrich, Harald (1995): Sprache und Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L. und Harald Weinrich (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Walter de Gruyter: Berlin/New York, S. 3-14.

Winter, Rainer (2014): Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-132.

Wolfsberger, Judith (2021): Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien/Köln/Weimar: Böhlau. [utb Bd. Nr.: 3218]

Yingpin, Wang (2007): Mündliche kommunikative Fähigkeiten chinesischer Deutschlerner: Probleme und Perspektive. München: IUDICUM Verlag GmbH.

Yong, Liang (1998): Höflichkeit im Chinesischen. Geschichte – Konzepte – Handlungsmuster. München: IUDICUM.

Zhao, Jin / Stork, Antje (2007): Hauptprobleme chinesischer Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer Vorstudie zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. In: Deutsch als Fremdsprache 44 (2007) 3, S. 166-173.

Zhou, Jun (2009): Zwischen „Elite von morgen“ und 噰 班 倍 („Müllstudenten“). Chinesische Studenten in Deutschland. Münster. [Inaugural-Dissertation]

<https://oead.at/de/>, abgerufen am 10. Oktober 2022.

7 Anhänge

7.1 Anhang 1 – Interview 1

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Interviewnummer: | 1 |
| Name der Audiodatei: | Interview 1 |
| Datum der Aufnahme: | 23.06.2022 |
| Ort der Aufnahme: | Zoom-Meeting |
| Dauer der Aufnahme: | 21:58 |
| Datum der Transkription: | 15.07.2022 |
| Ersteller des Transkriptes: | Mag. Christian Fasching, BA MA |

Pos. 1 **I: Welche Erfahrungen hast du beim Schreiben von Texten im universitären Kontext gemacht?**

Pos. 2 P1: Mir ist aufgefallen, dass man an der Uni anders schreibt, als in der Schule. Zum Beispiel bestimmter Wortschatz, den man im Alltag nicht schreiben würde. Auch sind die Satzstrukturen anders, damit sie wissenschaftlich klingen. An der deutschen Universität habe ich die wissenschaftliche Sprache gelernt. Am Anfang des Studiums fand ich schon ein bisschen schwierig für mich. Und zum Beispiel wo man Vortrag Vortrag hält oder wo man vielleicht ein wissenschaftliches Kommentar schreibt. Und da habe ich immer so auf Probleme gestoßen. Man schreibt weniger, muss auch weniger schreiben als im Alltag und man muss die Bedeutung mitdenken, v. a. im Kontext von Uni und Seminare. Und so weiter.

Pos. 3 **I: Also sehr kompakt, würde ich mal sagen.**

Pos. 4 P1: Okay. Ja.

Pos. 5 **I: Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen, damit ich es besser verstehen kann?**

Pos. 6 P1: Ein Beispiel. Zum Beispiel. Ich bin da. Also im Alltag, wo man Deutsch am Anfang lernten, schreibt man häufig: Ich finde, ich denke sowas und zum Beispiel wissenschaftliche Paare, also der steht, so sagt man, ich gehe davon aus, oder. Ja, das ist ein Beispiel.

Pos. 7 **I: Danke. Wenn man an der Universität studiert, müssen viele Texte geschrieben werden. Wie haben Sie sich auf diese schriftsprachlichen Anforderungen vorbereitet?**

Pos. 8 P1: Wenn ich denke. So meine ich, habe ich auf Deutsch meine Bachelorarbeit geschrieben. Okay. In China. In diesem Austauschprogramm. Und da habe ich auch ein meistens wissenschaftlichen Art, also Seminare für wissenschaftliche Arbeiten besucht. Habe ich so ja explizit gesagt, auch offene Sprache, also für die schriftliche und schriftliche Formulierung gelernt. Genau da würde ich mal sagen. Aber eher Mittel.

Pos. 9 **I: Wie ging es dir beim Schriftlichen und beim Sprechen.**

Pos. 10 P1: Also Deutsch sprechen. Also eher weniger als das Schreiben. Wie gesagt, in meinem besten Studiengang. Also hat man nicht so wissenschaftliche Vorträge wie an der Universität. Also nur genau. Und deswegen, ich denke eher weniger als Schreiben.

Pos. 11 **I: Wie bist du zu Beginn deines Studiums mit den schriftlichen Anforderungen der Wissenschaftssprache Deutsch umgegangen?**

Pos. 12 P1: Eher nicht. Also am Anfang, ehrlich gesagt, habe ich eigentlich das Angebot nicht genommen, weil ich eigentlich weniger Zeit hatte. Genau. Und ich habe so einfach zum Beispiel Arbeiten gelesen. Und ich habe so geschaut wie Sie, also wie die anderen die Arbeit umfasst haben. Genau. Ja, Umgegangen. Ja, also zum Beispiel im Laufe des Studiums gibt es nur mündliche Prüfungen. Dennoch oder so, dazwischen gibt es auch Vorträge, die man halten muss. Ja,

oder Kommunikation zwischen Kommilitonen und Dozenten. Das hilft auch dabei. Schreiben haben wir weniger. Doch ab und zu schon, doch nicht so wie jetzt. Ja, das lernt man im Laufe des Studiums.

Pos. 13 **I: Hast du Hilfe in Anspruch genommen, wie zum Beispiel besser geübt, Mitstudenten gefragt oder Hilfe vom universitären Personal in Anspruch genommen?**

Pos. 14 P1: So einer an der Uni bietet quasi auch Seminare an. Also die haben für uns, also wie man so wissenschaftlich schreiben oder mündlich vortragen kann. Und ja, man muss auch zum Beispiel in ein Seminar die Fachliteratur lesen und vielleicht können wir auch mit Kommilitonen darüber sprechen. Und das hilft auch, dass wir diese Filter benutzen. Genau. Und das machen wir. Machen wir uns bewusst und genau.

Pos. 15 **I: Hast du so etwas auch gemacht oder fällt dir ein Beispiel dabei ein?**

Pos. 16 P1: Feedback und Beispiel. Ja.

Pos. 17 **I: Oder war es schwierig am Anfang und ist es dann später vorbeigegangen?**

Pos. 18 P1: Also zum Beispiel, wo man einen Vortrag halten muss, zum Beispiel am Anfang die Gliederung aufstellen. Und da habe ich so am Anfang immer so weggelassen, okay oder so, ganz oberflächlich, also nicht so professionell, also vorgestellt. Also es fehlt quasi zum Beispiel die Mitte. Ich habe meinen Vortrag folgendermaßen gegliedert Als erstes spreche ich über und dann beschäftigen wir uns mit so und da danach, da werden wir uns mit dem Thema auseinandersetzen. So, solche Phänomene am Anfang genau. Ja.

Pos. 19 **I: Welche Probleme hattest du im weiteren Studienverlauf beim Schreiben von universitären Hausarbeiten/Seminararbeiten u. dgl. in der deutschen Sprache und wie bist du damit umgegangen?**

Pos. 20 P1: Am Anfang müssen wir quasi Hausarbeiten schreiben. Und da habe ich wirklich keine Idee, wie man strukturieren kann. Genau. Und wie man richtig zitieren kann auch die Literatur fehlen. Obwohl ich in China schon meine Bachelorarbeit auf Deutsch geschrieben habe. Aber es ist trotzdem sehr, sehr unterschiedlich. Ja, und da habe ich so am Anfang eher so ein Beispiel Arbeit von der Dozentin, die uns zur Verfügung gestellt hat, gelesen. Und das hilft auch dabei. Also ja. Ja, genau.

Mehr nachlesen. Hast unterschiedliche auch gesehen, die machen das gut, die machen das gut oder der macht das komisch und aber anders. Aber wird auch akzeptiert. Also musst du dich erst mal zurechtfinden. Wie das ist. Ist mir genauso gegangen. Also, du bist nicht der Einzige hier.

Pos. 21 **I: War da ein Ereignis im Studium besonders prägend für dich?**

Pos. 22 P1: Zum Beispiel war ein Erlebnis prägend. Am Anfang gab es eine Professorin. Dann sagt die Professorin: „So kann man das nicht schreiben. Und dann sagt sie, dafür gibt es aber Bücher, da kannst du nachlesen, da kannst du selbst lernen. Oder es gibt vielleicht online Kurse oder frag deine Kollegen. Das war. Irgendwie verwirrend!

Ja, also die Dozentin empfiehlt uns unbedingt dieses Seminar. Also eine gesellschaftliche Arbeit zu schreiben. Ja. Genau. Und ich habe dieses Seminar besucht und das hier war auch dabei. Aber ich würde mal sagen, nicht so ganz okay. Na also, eher so von außen. Was die Struktur angeht, das hier auf jeden Fall, was die Inhalte angeht. Das hängt immer vom Thema ab. Ja, das ist grob. Es hängt vom Thema ab. Genau.

Pos. 23 **I: Nutztest du auch Online-Angebote zur Verbesserung deiner schriftsprachlichen Fähigkeiten?**

Pos. 24 P1: Nein, gibt es sowas überhaupt?

Pos. 25 **I: Es gibt diverse Onlineangebote zum wissenschaftlichen Schreiben. Da musst du im Internet Googlen. Doch was ich da gefunden habe, waren entweder Satzbaukästen oder kostenpflichtige Tutorien.**

- Pos. 26 P1: Aha!
- Pos. 27 **I: Welche Maßnahmen haben dir geholfen, die Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form erfolgreich anzuwenden?**
- Pos. 28 P1: Also in der deutschen Sprache. Also ich denke eher so an Nominalisierung. Man muss also wirklich so zum Beispiel einen Satz in Normalisierung formulieren und das hat. Also das ist mir schwer gefallen am Anfang. *Ähm*. Genau. Und am Anfang habe ich so in meiner Folie so viele Texte darauf angezeigt, dass das ist überhaupt nicht empfehlenswert. Genau. Und nach dem Vortrag habe ich so das Feedback von der Dozentin eingeholt und da habe ich so weitere Seminare zur Grammatikvermittlung besucht und dass es eher so für Fortgeschrittene, fortgeschrittenes Niveau. Und da lernt man so, wie man da so einen Satz in Nominalisierungen formulieren kann. Ja, ja und. Und jedes Mal, wenn ich den Vorteil hatte, dann mache ich, also die Sätze zu vermeiden und eher so in den Phrasen, also in Wörter zu formulieren. Genau.
 Ja, die meisten habe ich noch im. Genau. Also man, man, man muss halt viel üben, üben. Das ist ganz wichtig. Man als Mann zum Beispiel. Wenn man die Gelegenheit hat, kann man natürlich mehr Vorträge halten und dann das Feedback von der von den Dozenten einzuholen. Das ist auch ganz wichtig, nicht so geschrieben oder gesprochen und fertig, sondern man muss auch die Meinungen von anderen hören und sich bewusster machen und beachten. Genau. Um es noch einmal. Ja, also mehr lesen würde ich mal sagen. Also lesen gibt auch, damit man auch einen Grund hat. Ja, ob. Was noch? Weitere Strategien also. Natürlich so banal. Also wenn man solches Angebot für Forschung, Kollegium oder wissenschaftliches Arbeiten dieses Seminar hätte, dann sollte man diese Gelegenheit. Ja nehmen und sich zu verbessern. Und. Genau. Ja.
- Pos. 29 **I: Interessant**
- Pos. 30 P1: Okay, also schreiben. Und. Ja, also ich denke eher die Logik, die Logik, also zusammen Zusammenhang, Zusammenhang zwischen Abschnitten. Ja, also manchmal schreibe ich das, also diesen Punkt und dann, dann überspringe ich zu zum nächsten Punkt. Und das ist so häufig passiert. Genau. Und nochmal ein weiteres Problem. Also, ich schreibe sehr langsam. Okay. Also, ich habe viel Zeit. Genau. Also manchmal, so muss ich meine Gedanken eher so ins Chinesisch zu übersetzen und dann wieder zurück ins Deutsche. Und dieser Prozess dauert halt viel länger als die anderen.
- Pos. 31 **I: Sehr einleuchtend.**
- Pos. 32 P1: Also zum Beispiel bei dem Proseminar. Ja, genau. Also manchmal, so verwende ich die gleichen Wörter immer. Und die die Dozentin hat mir auch empfohlen, also das zu vermeiden. Und sie hat mir eine Website empfohlen. Ich glaube, so deutsche Synonym, dieser Website.
- Pos. 33 **I: Das Synonyme-Lexikon.**
- Pos. 34 P1: Genau, dass Synonyme-Lexikon, genau richtig. Und da habe ich diese Webseite benutzt und da habe ich dort noch weitere Auswahlmöglichkeiten gefunden. Genau.
 Klar gab es auch Probleme in der Grammatik oder in der Morphologie, weil es ist ja doch unterschiedlich die chinesische Schrift als die deutsche Schrift.
- Pos. 35 **I: Wie geht es dir damit jetzt?**
- Pos. 36 P1: Ja schon. Ja. Also jetzt bin ich schon ziemlich besser. Aber am Anfang. Dann kann man deutlich sehen, was ich geschrieben habe. Also kann man wirklich, so also chinesische Gedanken darin lesen. Ja, ich glaube, es hängt davon ab, wie lange man sich schon hier aufgehalten hat? Genau. Wie lange so ist man damit umgegangen?
- Pos. 37 **I: Okay. Und hast du auch etwas unternommen, um dich zu verbessern? Besuchtest du Seminare. Lass du Bücher oder so etwas?**

- Pos. 38 P1: Ich das habe ich. Genau. Also, vor allem, als ich in Wien war, hatte ich damals wirklich viele Hausarbeiten. Habe ich so viel Hausarbeiten geschrieben? Und. Und jetzt habe ich wirklich viel, viel schneller als die anderen. Ja, super. Das habe ich so trainiert. Also, ich glaube, man muss auch trainieren. Man muss. Übung macht den Meister. Ja. Also schreiben. Also hat man immer normalerweise ignoriert. Also sprechen übt man jeden Tag. Und auch hören. Lesen vielleicht auch. Aber schreiben. Fertig. Also zum Beispiel. Also als ich Lernender war, habe ich so Schreiben gehasst, ich dass das muss ich. Also, um das muss ich mich wirklich viel bemühen. Genau. Ja, das. Gut genau lesen und viel schreiben und darauf achten, Fehler zu vermeiden. Genau das ist vielleicht die Strategie von meiner Seite.
- Pos. 39 **I: Ganz klar. Je öfter man macht es macht, desto leichter fällt es einen. Und da muss man nicht so viele Bücher lesen, sondern arbeitet an sich selbst mehr. Und ab und zu kann man die Professoren fragen. Gab es auch einen Unterschied zwischen deutschen und österreichischen Professoren?**
- Pos. 40 P1: Ja, schon. Schon. Ja. Zum Beispiel. Also, ich glaube, auch innerhalb von einer Universität gibt es auch so große Unterschiede. Also manche Dozenten geben eher weniger Feedback, geben eher so nützliches Feedback. Zum Beispiel als ich in Wien war und habe ich so das Feedback von Mehrsprachigkeit von Frau Dirim eine Dozentin, wenn sie leitet Mehrsprachigkeit. Und sie hat mir so wirklich dieses Feedback gegeben. Und das hätte mir auch das Feedback gegeben. Ja, es ist wirklich sehr, sehr hilfreich. Genau. Und wissen, was noch wichtig ist. Und kann man. Also, nachdem man die Arbeit geschrieben hat, kann man die Arbeit auch so lesen lassen? Ja. Genau. Ich glaube die Dozenten korrigiert sowieso nicht mehr so grammatischen Sachen und deswegen manchmal wissen wir hatten auch nicht. Also wo der Fehler ist oder war. Deswegen es wäre viel besser, dass jemand dabei sitzt und die Arbeit gleichzeitig korrigiert. Und man weiß sofort, worauf man achten soll. Ja.
- Pos. 41 **I: Woran erkannten Sie eine Verbesserung Ihrer Fähigkeiten?**
- Pos. 42 P1: Also, wie gesagt, ich schreiben schneller. Es geht leichter. Und Äh! Und es waren weniger Anmerkungen von Professoren, da.
- Pos. 43 **I: Fällt dir sonst noch etwas ein?**
- Pos. 44 P1: Nicht, nicht das ich nicht weiß.
- Pos. 45 **I: Herzlichen Dank für deine Teilnahmebereitschaft!**

7.2 Anhang 2 – Interview 2

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Interviewnummer: | 2 |
| Name der Audiodatei: | Interview 2 |
| Datum der Aufnahme: | 27.06.2022 |
| Ort der Aufnahme: | Rathauspark Wien |
| Dauer der Aufnahme: | 17:13 |
| Datum der Transkription: | 18.07.2022 |
| Ersteller des Transkriptes: | Mag. Christian Fasching, BA MA |

Pos. 1 **I: Welche Erfahrungen hast du beim Schreiben von Texten im universitären Kontext gemacht?**

Pos. 2 P2: Das war am Anfang verwirrend. Wissen Sie, was die anderen gesagt habe? Oder manche Worte wie bekommen, erhalten, kriegen diese drei Wörter wieder ins Chinesisch übersetzen und sind gleichbedeutend übersetzt. Aber im Unterricht oder in der Literatur benutzt man immer andere. Oder ich habe kriegen verwendet. Ja, da habe ich. Das versteh ich. Okay, dann benutze ich eine andere Sprache. Doch Schreiben ist anders. Verwende verschiedene Worte doch sagen das gleich aus.

Pos. 3 **I: Darin besteht der Unterschied zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache, man achtet auf die genaue Bedeutung der Wörter und verwendet auch Synonyme, wo man mit einem anderen Wort etwas Ähnliches ausdrückt.**

Pos. 4 P2: Genau das habe ich auch erlebt. Auch bei den Fachbegriffen. Diese genau definieren, obwohl gleiche Meinungen sind und wie diese vergleichen. Dann noch zitieren beim Schreiben. Das ist oft nervig.

Pos. 5 **I: Wenn man an der Universität studiert, müssen viele Texte geschrieben werden. Wie haben Sie sich auf diese schriftsprachlichen Anforderungen vorbereitet?**

Pos. 6 P2: Vielleicht B, B1 oder B2 B1, glaube ich. Ich kann aber nur diese Vorlesung besuchen. Wegen dieser Prozesse und meiner Aufenthaltsstitle bin ich Ende 2019 hier irgendwie angekommen und dann kann ich nur Vorlesungen besuchen und in diesen Unterricht kann ich gar nicht verstehen. Und danach habe ich diese Präsentationen (PPT), diese Folie selbst gesehen und diese wird recherchiert. Habe Fehler wieder, kann ich nicht verstehen und ich arbeite den ganzen Tag in dieser Bibliothek und ich kann nur etwa 20 Seite Folie durchlesen. Aber jetzt ich kann am einen Tag Fehler lesen und also vielleicht zwei Literatur mit etwa 20 Seite. Dann kann ich in einem Tag fertig lesen und akzeptieren, dass so, aber am Anfang ist es ziemlich schwer. Das Verstehen bei Schreiben ist auch bis jetzt, auch weil bei jeder diese Bewertung und zu meiner Seminararbeit habe ich immer dieser Stelle Die Professorin hat mir gesagt, die Literatur oder die Inhalte hast du gut geschafft, aber du hast ein paar sprachliche Probleme. Ja, also ich weiß nicht, wer ich finde. Ich finde, dass das ist es schon. Ich habe alles gemacht, das ist schon mein Bestes. Aber sie finde trotzdem auch, es gibt statische Probleme. Ich weiß nicht, wozu gibt es.

Wenn man Fehler finden, immer findet immer was. Das ist immer so, man geht es darum, ist es immer so, man soll sich auch verbessern. Deswegen, wenn mir wer sagt, dass ich etwas falsch gemacht habe oder es verbessern kann, bin ich dankbar. Der Schüler ist es auch so, die wollen eher nicht, dass man ihnen die Fehler sagt, weil sie sich kritisiert fühlen. Aber aus Fehlern kann man lernen.

Passt eh, dann wirst du dich nicht verbessern. Dann sagen, das passt nicht, du muss. Dann arbeitest du auch ein bisschen daran.

Und ich finde, ich muss die Kollegen Korrekturlesen, dann kann die andere auch etwas finden, weil aus meiner eigenen Perspektive kann ich meine eigenen Fehler nicht so gut herausfinden.

Pos. 7 **I: Wie sind Sie zu Beginn ihres Studiums mit den schriftlichen Anforderungen der Wissenschaftssprache Deutsch umgegangen?**

- Pos. 8 P2: Also für mich als eine Chinese habe ich immer diese. Für mich ist immer eine Herausforderung wie diese schriftliche Prüfung. In China wurde da nicht vorbereitet. Dachte es wäre wie auf Chinesisch.
 Okay. Bei Kommunikation. Auch dieser mündlichen Teil ist es für mich immer sehr schwierig und zurückziehen möchte ich einfach bleiben, um Fehler zu vermeiden oder bei Beispiel. Falsche muss man immer in dieser Sekunde oder in diesen Augenblicken. Beim Schreiben sind die diese ganzen Sätze in Kopf haben und formulieren. Man hat Zeit nachzudenken. Bei Sprechen geht nichts und bei Prüfung habe man eine Seite. Dieser muss man in der erste Sprache in Muttersprache übersetzen. In die Fremdsprache übersetzt und dann diese Fremdsprache in eine wissenschaftliche Kontext anzupassen. Und auch diese inhaltliche Bearbeitung muss ich die Frage beantworten, ich muss auch diese Inhalte nachdenken und ich denke auch dieser Prüfung. Und man muss alle Probleme in einem Augenblick schaffen, erledigen da ein bisschen schwer. Ja.
- Pos. 9 **I: Und wie bist du dieser Schwierigkeit begegnet? Was hast du gemacht?**
- Pos. 10 P2: Es dauert Zeit. Anfang. Ich. Ich finde, das kann ich einfach nicht machen. Aber jetzt kann ich Deutsch besser sprechen und schreiben. Dann dauert es nicht so lange. Dieser Prozess dauert so lange.
- Pos. 11 **I: Was haben Sie gemacht, um sich zu verbessern? Also eher mehr geübt oder spezielle Methoden eingesetzt?**
- Pos. 12 P2: Okay. Schreiben da. Ja. Ich habe diese immer verbal. Diese Anliegen, die schon früh von dieser einen kleinen Sätze darauf lege, war bei dem Professor. Er weiß nicht, dass ich darauf einen Zettel klebt und das habe ich einfach ein paar Stichwörter dazu. Auch da macht man. Eine spezielle Methode, das glaube ich nicht so. Ich habe mich immer mehrmals geübt und auch vor dem Prüfung gut darauf vorbereitet. Und ja nur das Ende. Es gibt keine einfache Tag? Zu gehen. Man muss nur mehr üben.
 Auch habe ich Studenten Hilfe angenommen und von Professorin. V. a. die meisten sind Muttersprachler. Und die kennen diese Schwierigkeiten nicht.
 Schreiben und sprechen immer wieder. Man muss das, wegen Literaturanalyse. Bei Plaudern geht es. Ich kann sprechen und die anderen verstehen mich. Aber bei Diskussionen muss man die Literatur analysieren. Da muss man die Literatur zuerst verstehen. Und wenn man diese beim Lesen nicht versteht, kann man nicht schreiben. Die meisten Kollegin hat diese Methoden, die haben diese gleichen Sätzen und mit anderen Worten wiedergeben. Und dann werden diese nicht zitiert oder?
- Pos. 13 **I: Schon mit vgl. Doch welche Probleme hattest du im weiteren Studienverlauf beim Schreiben von universitären Hausarbeiten/Seminararbeiten u. dgl. in der deutschen Sprache und wie sind Sie damit umgegangen?**
- Pos. 14 P2: Jetzt habe ich nicht so viel schwere Schwierigkeiten. Okay, ich kam alle auf Hausaufgabe, Diät, Schreiben oder Lesen bei Seminararbeit. Ich finde, jetzt habe ich am Anfang habe ich das große Problem bei Gliederung Struktur. Ja, und jetzt unsere Professorin. Sie hat mir auch solche Datei geschickt geschrieben. Wie kann man eine wissenschaftliche Arbeit strukturieren. Und dann weiß ich, welche Teile brauche ich in meiner Seminararbeit? Da füge ich einfach meine Inhalte hinzu, da wird, da wird dieser Prozess mehr einfach. Aber wenn man keine Ahnung von dieser Struktur und man hat keine Ahnung, welcher Teil oder Bereich ist, dann ist ziemlich lang. Brauchte lange Zeit, um eine Struktur zu schreiben, zu schreiben. Und bei Hausaufgabe jetzt habe ich mehr zu sprechen am Anfang, weil die Lernenden, die die machen gerne eine Zusammenfassung, was ich schreibe so kurz und zusammenfassend. Aber die lernen die Studenten. Die sprechende hier, die sie gerne sehr genau oder etwas erklären. Einerseits eine Klammer oder einen wissenschaftlichen Schwerpunkt mehr mehr dazuschreiben, nicht einen Satz zusammenfassen. Das kurze Schreiben. Deshalb habe ich, schreibe auch, wähle ich dazu und auch meine eigenen Erfahrungen, mein Gefühl von so und dann kann ich einfach eine sehr, sehr schwer eine lange Seite zu schreiben, aber auch wahnsinnig schwer. Und auch auch diese Benutzer von dieser Terminologien. Okay. Ja, weil am Anfang, ich kenne diese ich weiß nicht, was ist, was ist der Lehr- und Lehrnforschung. Was ist Didaktik? Was ist

- Methodik, was ist deduktiv, was induktiv? Solche Wörter benutzen machen im Alltagsleben nicht oder im Alltagsleben hat eine hat diese wird eine andere Bedeutung, denn man benutzen nicht so und deshalb jetzt. Ich weiß, wie diese Wörter in dieser Kontext in unserer Studium funktioniert und ich kenne auch mehr Terminologien und auch ja, dann geht es jetzt mehr einfacher. Und dieser, wie zum Beispiel diese Arbeitsform, wenn du sagst, du, diese Arbeitsform, ich weiß nicht was bedeutet Arbeitsform und jetzt weiß ich, man kann in alleine Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit, okay, dann weiß ich, jetzt weiß ich, was bedeutet die Arbeitsform und da muss ich nicht mit meinem Handy recherchieren. Was bedeutet diese Wörter dann? Dauert auch sehr lange. Ja, ja, ja.
- Pos. 15 **Herzlichen Dank für die genaue Ausführung. Nutztest du auch Online-Angebote zur Verbesserung Ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten?**
- Pos. 16 Nein, nur Google Translate.
- Pos. 17 **I: Sehr interessant. Welche Maßnahmen oder Maßnahme haben dir geholfen, die Wissenschaftssprache Deutsch in mündlicher sowie in schriftlicher Form anzuwenden und zu verbessern?**
- Pos. 18 P2: Ja. Im letzten Semester habe ich eine neue Methode versucht und es funktioniert für mich auch gut. Das war als eine nicht deutsche Muttersprachler. Da hat man diesen Druck. Man muss inhaltlich und sprachlich in gleicher Zeit bearbeiten und dann wird man schwer eine erste Hürde dazuschreiben, weil ich dachte, okay, weil die deiner Überlegung um einen passenden Ausdruck verhindert, auch deine. Deine Gedanken. Deine. Das kann doch nicht ohne Hilfe funktionieren. So was geht in deinen Gedanken. Und damit dieser wäre ich eine. Ich weiß nicht. Welche Redewendungen oder welche spreche ich? Wie kann ich mehr Anpassung dieser in Hochdeutsch schreiben? Dann schreibe ich einfach Chinesisch. Und ich? Ich muss zuerst garantieren, dass meine Gedanken funktioniert so.
- Pos. 19 **I: Gut.**
- Pos. 20 P2: Es geht gut. Und da diese Bearbeitung geht. Es geht zuerst und dann. Aber ich habe nicht zu den ganzen Seiten Chinesisch einer Wörter. Ich weiß nicht, aber wie kann ich diese Wörter am besten in Deutsch übersetzen? Wahrscheinlich einfach...
- Pos. 21 **I: ...Chinesisch...**
- Pos. 22 P2: Und da schreibe ich auch auf Deutsch und zu schreiben. Und danach habe ich diese Seite fertig gemacht. Oder ich muss eine Pause machen danach. Dann recherchiere ich, wie kann ich diese chinesische Wörter ins Deutsche besser übersetzen? Und ich finde, es sind nicht so gut viele Chinesisch. Wie schreibe ich eine Seminararbeit einfach auf Chinesisch und dann über diese Google Translate Methode der Übersetzer und ins Deutsch übersetzt. Das ist nicht eine gute Methode, weil das ist eigentlich eine zwei unterschiedliche Sache. Dann gibt es eine zwei System, eine Struktur, da muss man in einer Deutsch Struktur bleiben, in deinem Kopf und dieser Logik. Und es wird gut funktionieren. Und wenn du immer diese Chinesisch benutzen, dann wird diese Version der Übersetzung statt dir komisch aussehen.
- Pos. 23 **I: Kann ich mir gut vorstellen. Woran erkannten Sie eine Verbesserung Ihrer Fähigkeiten?**
- Pos. 24 P2: Nun, der Umgang mit Google Translate war einfacher. Bekam mehr positive Rückmeldung von Professorin. Mein wissenschaftliches Deutsch wird besser. Ich kann mich besser mit Kollegen unterhalten und mehr verstehen.
- Pos. 25 **I: Herzlichen Dank für deine Teilnahmebereitschaft!**

7.3 Anhang 3 – Interview 3

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Interviewnummer: | 3 |
| Name der Audiodatei: | Interview 3 |
| Datum der Aufnahme: | 29.06.2022 |
| Ort der Aufnahme: | Café (am Unicampus) |
| Dauer der Aufnahme: | 26:15 |
| Datum der Transkription: | 20.07.2022 |
| Ersteller des Transkriptes: | Mag. Christian Fasching, BA MA |

- Pos. 1 **I: Welche Erfahrungen haben Sie beim Schreiben von Texten im universitären Kontext gemacht?**
- Pos. 2 P3: Das kenne ich vom Gymnasium schon, weil damals zu Anfang meiner Arbeit ich schreiben können musste. Das ist aber für Gymnasien.
- Pos. 3 **I: Welche Elemente sind dir aufgefallen?**
- Pos. 4 P3: Immer besser kooperieren mit der Struktur und Aufbau und formulieren.
- Pos. 5 **I: Was ist dir noch im Gymnasium in Deutschland bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens aufgefallen?**
- Pos. 6 P3: Und zitieren. Schwierig ist das nicht unbedingt. Im Abitur in Deutschland hat mir sehr eine Lehrerin geholfen. Ich komme zum Schreiben. Und darüber habe ich mir tatsächlich Sorgen gemacht. Im Studium auch.
Ich schätzt mich zwischen B1, B2 ein? Also ich war wirklich sehr beeindruckt von mir, dass ich in der Schule das Abitur geschafft habe, v. a. das schriftliche. Ich habe oft gelesen. Manchmal sechs Mal. In Deutsch war ich nicht so gut, mein Englisch konnte viel ausgleichen.
- Pos. 7 **I: Wenn man an der Universität studiert, müssen viele Texte geschrieben werden. Wie haben Sie sich auf diese schriftsprachlichen Anforderungen vorbereitet?**
- Pos. 8 P3: Also schreibe ich ja doch etwas anders. Ja, ja, aber im Alltag muss man nicht unbedingt auf Rechtschreibung und Satzbau und so weiter machen.
- Pos. 9 **I: Ja. Dafür sprichst du sehr gut Deutsch. Fällt es dir leichter, einen Satz auf Deutsch zu schreiben oder einen Satz auf Chinesisch zu schreiben?**
- Pos. 10 P3: Das hängt davon ab. Also, ich habe irgendwie auch so einen inneren Switch. Also zwischen Deutsch, Englisch, Chinesisch. Manchmal. Das ist einfach mehr gefragt, weil ich auch auf Deutsch oder Englisch schreiben will.
Damals war ich sehr nervös. Aber bei uns gibt es erstens eine Phase, wo man zwei Prüfungen geschrieben hat, aber ich komme nicht weiter. Ja, und ich habe auf diesem Hintergrund gelernt. Überwiegend mit meiner Familie. Und unsere Familie ist nicht so wohlhabend.
Ich möchte das wirklich haben. Da habe ich teilweise tatsächlich zwei, dreimal vor der Sitzung gelesen. Am Anfang ist es sehr schwierig, deutsche Texte zu lesen, besonders in Sozialwissenschaften. Also wir gelesen auch sehr viel philosophische Texte oder in diese Richtung gehende Texte. Und wenn wir sehr, sehr logisch so abändern der Texte.
- Pos. 11 **I: Wie bist du zu Beginn deines Studiums mit den schriftlichen Anforderungen der Wissenschaftssprache Deutsch umgegangen?**
- Pos. 12 P3: Ich habe einen Mentor gehabt. Genau. Ich habe tatsächlich jemanden bezahlt. Um einen Mentor zu haben und von ihm zu lernen. Ja. Und sie studiert auch auf Master. In der Kombination hat sie ein ähnliches System und wir haben uns persönlich auch sehr gut verstanden. Es ist auch teilweise eine Freundin von mir.

Und sie hat mir immer vorgeschlagen vor dem spazieren zu gehen, dass ich eher entspannter herangehe und zum Beispiel mal wieder so lese und lachte. Aber ich habe so große Blockaden gehabt, dass ich das täglich probiert habe und das hat funktioniert. Und andererseits, habe ich dann auch Tipps bekommen, spielerisch heranzugehen.

Mit ihr war es also schaffbar. Mit ihr habe ich mich sozusagen, glaub ich, ab Mitte des Semesters ab und zu mal getroffen und gesprochen, was wir gemacht haben. Und da hab ich langsam gemerkt, was ich so genau kann. Ich habe einen besseren Verständnis für Texte, dass ich teilweise sogar mehr verstehe als vorher. Aber da war im ersten Semester wirklich sehr viel Nervosität dabei. Theater ist Kunst, v. a. Surrealismus.

Pos. 13 **I: Sicher. Du weißt ja, dass es im 20. Jahrhundert die Moderne mit dem Surrealismus beginnt. Dieser war sehr avantgardistisch.**

Pos. 14 P3: Ja, deswegen. Doch ich bin eine konservative Person und sich damit auseinanderzusetzen war damals sehr schwierig. Also nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich sich auszudrücken.

Pos. 15 **I: Hast du da mehr Übungen gemacht oder sich mit jemandem beraten und geübt, damit du das verbessern kannst? Oder hast du einfach gewartet, bis es nicht mehr kommt?**

Pos. 16 P3: Ich habe mich vorbereitet und dann so vorbereitet. Und ich habe mich auch dazu gebracht, mich den Anforderungen zu stellen, dass ich mehr Kurse mache. Das heißt, dass ich tatsächlich in den Vorlesungen und Seminaren mehr gesprochen habe. Dazu habe ich mich gezwungen.

Viel Glück habe ich gehabt mit der haben. Das heißt also, es gab so ein Seminar, das machst du gerne mit, die Sprache, die Texte durchgehen oder besprechen mit unterschiedlicher Rollenverteilung.

Ich habe mich schon ein bisschen gefürchtet, aber ich meine nicht jetzt, sondern damals. Aber trotzdem habe ich das Buch gelesen, ein bisschen manchmal so, damit ich mit den anderen darüber sprechen kann. Aber langsam wirklich langsam kam mehr. Ich konnte wirklich gut argumentieren und erklären Sachen, was ich Verstanden habe. So zum Beispiel gab es einen Text von Enzensberger über die Industrialisierung, welche wichtige Bestandteile der Argumentation enthalten, um das Verständnis zu haben.

Wie bei anderen Kolleginnen der Alltag aussah, weiß ich nicht. Mein Charakter ist wieder hochkommen. Und da ich das sofort gemerkt habe und meinte, war ich sehr erstaunt, dass niemand mich kritisiert hat. Und zwar gibt es nicht so große Reaktionen darauf, aber auf jeden Fall wurde kooperiert und ich wurde akzeptiert.

Pos. 17 **I: Wie bist du mit deinen Herausforderungen in der Sprache im Studium umgegangen? Und Welche Probleme hattest du im weiteren Studienverlauf beim Schreiben von universitären Hausarbeiten/Seminararbeiten u. dgl. in der deutschen Sprache und wie bist du damit umgegangen?**

Pos. 18 P3: Ich habe sehr viel auswendig gelernt. Also mein letztes Mal war das tatsächlich eine Prüfung. Das heißt, man kann auch nicht zu viel hineininterpretieren. Aber es macht einen großen Unterschied. Das zweite war, das ich schon tatsächlich angefangen haben, Exzerpte zu schreiben. Schriftliche Reflexionen. Das war für mich und ich hoffe, dass es gewirkt hat. Und ich habe tatsächlich auch eine Krise gehabt in zwei Semestern, da ich so hohe Anforderungen an mich stellte. Gleichzeitig stellte ich mir die Frage, ob eine solche sozialistische Kultur für meinen Beruf Okay ist.

Es ist nicht einfach, was ich gemacht habe. Das erste ist, dass ich teilweise Texte auf Chinesisch zu schreiben begann, um das Übersetzen hinzukriegen. Und dann habe ich es gekonnt. Ich habe nichts plagierte. Das zweit ist, dass ich eigene kleine Texte auf Deutsch geschrieben habe. Einfach so. Über ein Thema, dass mich interessierte.

Pos. 19 **I: Das heißt, du hast einfach nur Texte auf Chinesisch geschrieben, dann übersetzt und auf Deutsch geschrieben und noch mal durchgelesen?**

Pos. 20 P3: Das habe ich teilweise tatsächlich gemacht, weil ich damals wirklich keinen andere Weg mir ausdenken können. Das war auch stressig für mich gewesen. Ich hatte also viel zu tun,

ich würde das als Möglichkeit auch nicht mehr so machen. Aber wenn ich zurückdenke, ich denke, ich habe das auch schon sehr gut geschafft. Aber es war schwer.

Ich kam zu einer Blockade. Also die Blockade ist ein mehr oder weniger eine mentale als die tatsächliche. Zum Beispiel, ich habe dann tatsächlich zwei Einser bekommen und im zweiten Semester ist das auch total okay. Das zeigten sich auch die teilweise durch Übersetzungsfehler. Ja, aber was ich damit sagen möchte ist der mentale Druck. Der war größer als der tatsächliche.

Man dramatisiert auch gerne. Das ist zu groß, das schaffe ich nicht. Und das ist es!

Bisschen so nach dem Motto: So viele Bücher muss ich lesen, das schaffe ich nicht. So ungefähr.

Nur ein Buch hinlegen, ach, nur eins am Tag, das reicht, sagte ich mir.

Das wird schon. Ja, ich habe mich auch wie eine 4-jährige vorgestellt. Wirklich? Und damals hatte ich wirklich im ersten und zweiten Semester viele Gedanken dazu gehabt, wenn ich nicht so fleißig arbeiten würde und das nicht schaffen muss.

Pos. 21 **I: Hast du dabei auch Hilfe in Anspruch genommen von Tutoren oder Mentoren, anderen Personen?**

Pos. 22 P3: Das habe ich immer alles mit dem Mentor besprochen. Schriftlich nicht so viel. Aber ich habe da auch eine sehr glückliche Weise mit gehabt und Glück gehabt. Ich habe erwähnt, dass wir diese Technik des wissenschaftlichen Schreibens haben. Und habe wirklich nicht gezweifelt, dass ich da um eine extra Sprechstunde beim Lehrenden gefragt habe, wo wir dann eine Struktur besprochen haben.

Das war mehr die Struktur aller Sachen aus dem Schreiben. Aber ich glaube, das ist tatsächlich auch so. Die Wissenschaft ist groß und riesig. Es besteht ein großer Unterschied zur naturwissenschaftlichen und darin auch die maschinelle Gefahr.

Also für mich ist Sprache schon sehr wichtig. Und Strukturen, die man braucht, sind besonders im deutschsprachigen Raum wichtig. So sehr ich diese Konventionen auch schätze, dass ich teilweise es noch nicht so ganz verstehe, wohin mich das siebte Semester führt.

Ich glaube bei naturwissenschaftlichen Sachen war ich selber eigentlich gut am Gymnasium. Mehr in Biologie und Chemie, da sehe ich keine großen Unterschiede zwischen englischsprachiger und deutschsprachiger Literatur.

Pos. 23 **I: Nutztest du auch Online-Angebote zur Verbesserung deiner schriftsprachlichen Fähigkeiten?**

Pos. 24 P3: Kurse habe ich nicht. Aber was ich sagen möchte die CTL ist extrem gut. Im CTL habe ich Schreiben gelernt. Ich habe einen Workshop besucht. Bis jetzt wahrscheinlich bin ich fünf sechs Einzelberatung gekommen. Vielleicht noch mehr. Ich habe mich auch ein, zweimal bedanken. Ja, das war extrem gut. Wirklich sehr weiterzuempfehlen.

Interessant. Also ich. Ich habe jetzt langsam erkannt, dass die Nervosität am Anfang des Studiums bis Mitte, eine sehr große Rolle gespielt hat. Und ich brauche noch mehr Zeit für eine Präsentation vorzubereiten. Und da war ich auch sehr beängstigt. Doch jetzt weiß ich, mach erst mal einen Entwurf. Und du kannst das.

Das habe ich tatsächlich gemacht und ich glaube, ich hatte früher nicht so gedacht, dass ich solche Sprichwörter, sozusagen diese formalen Sätze einfach so verwende. Eigentlich braucht man nur ein paar Sätze kennen und hineinzuwachsen. Da sind das, dass ich das kapiert habe.

Aber eigentlich ist es so, dass diese paar Semester für sechs, sieben, obwohl ich immer noch ein bisschen feststelle, dass es leichter für mich geworden ist. Ich plane. Ich brauche auch selber so ein bisschen Zeit zu planen, was ich Präsentation, und zu welchem Thema ich die Präsentation halt. Zum Beispiel dieses Semester habe ich dann eine weitere. Ich habe mir selbst einen Partner ausgesucht, damit ich diese Präsentation gemeinsam machen kann. Vorher war ich mehr ein Einzelgänger bei der Wissenschaft.

Pos. 25 **I: Welche Maßnahmen haben dir geholfen, die Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form erfolgreich anzuwenden?**

- Pos. 26 P3: Es ist natürlich nicht sehr schwer, hohe Anforderungen zu erwarten, weil wir das gewohnt sind. Deswegen Spiele, die mentaler sind, finde ich sehr wichtig in dem Bereich und Umfeld an. Es soll verständlich sein anstelle technisch.
Unterstützung einer Person, die man fragen kann nach seiner Biografie. Ich kenn das von Deutschland. So in der Schule kenne ich das, wo dann Schüler, die jetzt voneinander einer Schule in eine kommen, höhere Anforderungen hat. Bekommen einen Freund. Als Hilfe. Wenn Sie Fragen haben, fragen sie ihren Kollegen und nicht den Lehrer. Die gleiche Stufe, gleiche Klasse und der hilft auch. Also gegenseitig ist gegenseitiger bessern.
Über das Schriftliche mit einer Assistentin zu besprechen, wie ich das konnte am Institut. Das fiel mir leichter, als mit einem Kollegen. Ich habe auch versucht mit Freunden darüber zu sprechen, das ging nur teilweise. Aber was ich nicht möchte ist getröstet werden. Ich möchte eine tatsächliche Lösung.
Wenn ich das Problem nicht lösen kann, dann möchte ich danach suchen. Wie weiß ich nicht? Ich bin eine Person die gern in irgendeine Beziehung mit anderen Menschen tritt, um Sachen zu lernen. Deswegen Bücher haben nicht so gut funktioniert. Workshops und Gespräche schon.
- Pos. 27 **I: Gibt es noch Weiteres, was du dazu sagen willst?**
- Pos. 28 P3: Ist schon sehr freundlich, auch unser Institut. Also das Problem von mir ist, das ist wahrscheinlich das vielleicht nicht so gerne hören, weil es eher ein allgemeines Problem ist. Ich habe Probleme mit dem Perfektionismus. Das ist ein konkret chinesisches Problem. Okay, das heißt, wenn ich eine Sachen fertig machen will, das ist normalerweise eins oder zwei. Das ist abhängig davon, wie gut die Lehrende, meine Texte sieht. Auch wenn ich das nicht erreichen kann, dann kann ich das nie machen. Das ist sehr schwierig. Aber ich möchte nicht Seminare, die ich nicht mag. Doch dafür gibt es keine Programme.
- Pos. 29 **I: Und nun zur letzten Frage: Woran erkanntest du eine Verbesserung deiner Fähigkeiten?**
- Pos. 30 P3: Erst am Ende. Vorher merkte ich nichts. Meine Mentorin sagte, dass ich schon besser werde. Ich merkte dabei nichts. Auch die Dozentin sagte es mir. Ich merkte es an besseren Noten. Leichteres Schreiben war auch ein Punkt. Ich empfehle die inneren Blockaden zu lösen und Hilfe zu suchen. Das CTL ist gut beim Schreiben, sonst Kollegin. Auch Meditation und Tai Chi. Coach ist Okay! Es braucht eine klare Vision und dazu Motivation.
- Pos. 31 **I: Herzlichen Dank für Ihre Teilnahmebereitschaft und Ihre ausführlichen Antworten.**

7.4 Anhang 4 – Interview 4

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Interviewnummer: | 4 |
| Name der Audiodatei: | Interview 4 |
| Datum der Aufnahme: | 02.07.2022 |
| Ort der Aufnahme: | Rathauspark (Wien) |
| Dauer der Aufnahme: | 15:48 |
| Datum der Transkription: | 22.07.2022 |
| Ersteller des Transkriptes: | Mag. Christian Fasching, BA MA |

- Pos. 1 **I: Welche Erfahrungen hast du beim Schreiben von Texten im universitären Kontext gemacht?**
- Pos. 2 P4: Also bei dem, was es für mich ist, ist dieser einfach. Also ich verstehe das Deutsch. Beim Schreiben habe ich keine Probleme. In China auch nicht. Hier in Wien, ist es schwierig. Einige Anmerkungen verstehe ich nicht. Auch die Fachsprache ist komisch. Wieso Begriffe definieren? Und an der Uni verstehe ich die Professoren, c. a. 80-100%. Im Alltag weniger c. a. 20-30%.
- Pos. 3 **I: Mich würde der Unterschied genauer interessieren.**
- Pos. 4 P4: Gibt es da einen Unterschied? Also der Unterschied ist, kann ich nicht genau sagen, weil ich bin kein Muttersprachler, aber ich glaube, ist es, die ist die Botschaft ist gewonnen wird. Bei Professorinnen und Professoren vielleicht der Wunsch, dass ich Hochdeutsch verwende. Unter Kolleginnen auch. Aber Jugendsprache z. B. kenne ich, aber irgendwie komisch. Vielleicht auch, weil ich kein Muttersprachler bin.
- Pos. 5 **I: Wenn man an der Universität studiert, müssen viele Texte geschrieben werden. Wie hast du dich auf diese schriftsprachlichen Anforderungen vorbereitet?**
- Pos. 6 P4: An der Uni [China] gab es Kurse. Nicht zum Schreiben. Deutschkurse. In Wien, also mein erster Tag an der Uni, verstand ich weniger beim Professor, glaube ich. Sonst nichts. Mir fällt nichts ein.
 Ich glaube damals gibt es nur bei uns drei, B1, B2 und C1. Aber mich schon etwas besser geworden. Es ist besser geworden. Ja, ich bin also hier in Österreich schon drei Jahre. Ja, das heißt, das heißt also, eine mündliche Teilnahme oder eine Tätigkeit. Kann ich vielleicht mit B2 halten? Ja, aber eins kann ich nicht unbedingt sagen C1 ist dann ist wie ein Niveau, wie ein Muttersprache. Ich glaube es. Also man kann natürlich, dann das Zertifikat bekommen, das zweite, dass das, dass man schon C1 in Worten haben können, aber eigentlich es praktisch, ist weniger ist weniger. Diejenigen, die eigentlich schon C1 Niveau erreichen können, ist ganz klar Ja.
- Pos. 7 **I: So.**
- Pos. 8 P4: Also ich, ich mache keine. Es war keine mündliche Prüfung, okay. Nur die Prüfung schreiben. Aber Anforderungen zum Beispiel an Proseminar hat dann Professor die Aufgabe aufgeteilt. Ich möchte das. Ich muss das also. Also, verstehen. Mehr oder weniger. Nicht unbedingt. Nicht 100. Aber ich verstehe, was ich machen muss.
- Pos. 9 **I: Wie bist du zu Beginn ihres Studiums mit den schriftlichen Anforderungen der Wissenschaftssprache Deutsch umgegangen?**
- Pos. 10 P4: Ich habe da so ein bisschen Deutsch gelernt. Kurs [Universität] doch, dass Hilfen nichts. Viel Schreiben, auch Abschreiben für Verständnis. Also Schriftlichkeit bedeutet, man kann einfach Notizen machen oder einfach einen Aufsatz schreiben, aufschreiben oder an Bachelorarbeit machen. Diese Schriftlichkeit ist schwer.
 Mein schriftlicher Glaube [Einstellung] bestehen auf zwei Teile, nämlich dann Grammatik kann oder vielleicht ein Kurs schreiben. Teile. Also man muss alles, alles wichtige Sache

kurz schreiben. Was das heißt. Das heißt, man muss zuerst alles verstehen, dann kannst du einen Kurs mit schreiben, zum Beispiel, und der ist grammatisch. Aber, ob du vielleicht dann bei irgendwelchen bei irgendwo dann Grammatikfehler gemacht hat oder nicht. Aber, für mich ist für mich die vielleicht dann, ich mache weniger Grammatikfehler, aber manchmal habe ich, manchmal mache ich auch, aber nicht so, so immer. Und ich schätze, ich glaube, ich kann für ein C1 ja dieses Niveau erreichen.

- Pos. 11 **I: Hast du auch dann vielleicht nachgefragt oder Hilfe gewünscht?**
- Pos. 12 P4: Ja, manchmal muss ich Professor Fragen oder per Email schreiben.
- Pos. 13 **I: Welche Probleme hattest du im weiteren Studienverlauf beim Schreiben von universitären Hausarbeiten/Seminararbeiten u. dgl. in der deutschen Sprache und wie bist du damit umgegangen?**
- Pos. 14 P4: Also zum Beispiel bei den Vorlesungen? Muss man dann alles, bis die kleinste Sache mitschreiben. Zuerst musst du vielleicht alles verstehen und dass das nicht wichtig ist trennen Unwichtige. Man muss zuerst verstehen, danach alles Wichtige vielleicht auswählen, aussuchen und das dann alles beschreiben. Das ist vielleicht eine Herausforderung.
Ich mache einen Einteilung an der Prüfung. Also weil dieses Schreiben heißt hab's dann 13 Punkt von 20 bekommen. Das ist. Das war vielleicht ein befriedigend. Ich glaube das. Also, wenn ich. Wenn ich dieses Teil vorbereitet, habe ich so vieles. Alles. Vielleicht ein Aufsatz. Aufsätze in der Zeitungen, zum Beispiel. Beides Standards, zum Beispiel alles dieses Aufsätze oder alle Kommentare, dieses aufwendig werden gelernt. Ich habe dieses Aufsätze zum Beispiel die Struktur von, dieses, von, dieses Grammatik, von der Grammatik und der Botschaft, das alles auswendig lernen. Und ich lese immer auch dieses Zeitungen. Und ja, ich glaube das schon, dass das ist dann bessere Methode für mich und es ist unbedingt eine gute Methode für ein Deutsch lernen und zu lernen.
- Pos. 15 **I: Ja. Könntest du mir so ein Beispiel nennen?**
- Pos. 16 P4: In deutscher Sprache ein großes Problem. Das große Problem bei Präsentationen, weil es geht nicht um alltägliche Kommunikation, sondern es geht ohne Fachbegriffe nicht. Also wenn du Buch [über] Fachbegriffe präsentieren, dann musst du vielleicht zuerst dieses Fachbegriffe verstehen. Und schwer ist dann. Also ich verstehe diese Fachsprache, aber ich verstehe nicht, wie man richtig auf Deutsch präsentieren, auf Deutsch dastehen. Das ist ein großes Problem. Also das heißt, der Kern ist, ich verstehe nicht, wie man authentisch dasteht. Wie? Welche Botschaft soll man nehmen? Und dieses und dieses Fachbegriffe zu erklären, das ist ein großes Problem und ich muss vielleicht dann eigentlich, ich verwende immer das einfach Sätze auf presentation, aber das ist natürlich, dass es gut zu verstehen, aber dass nicht wie der Muttersprache, nicht wie der Muttersprachler Präsentation.
- Pos. 17 **I: Okay. Gibt es aktuelle Probleme beim Schreiben von Seminararbeiten?**
- Pos. 18 P4: Ich habe momentan auch ein großes Problem mit meinem Bachelorarbeit, weil und das deswegen, wie ist das damit umgehen muss. Ja, einfach ein gutes Buch. Also zum Beispiel. Zum Beispiel bei Matrix Teile oder Workshop Teil machen.
Ja auch Inhalt. Also schreiben, fertig korrigieren, dann geht es dir besser. Vor allem auch Nachbesprechung ist mir wichtig, weil dann weiß doch, wie du es besser machen kannst. Denn ich habe schon gehört, in China wird anders wissenschaftlich geschrieben als jetzt in Deutsch. Vor allem inhaltlicher Aufbau, damit in Deutsch wird mehr auf die Einleitung Wert gelegt.
- Pos. 19 **I: Nutzten Sie auch Online-Angebote zur Verbesserung Ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten?**
- Pos. 20 P4: Na ja, habe ich. Dann haben die was, aber ich nicht habe. Ich habe gehört, ein paar chinesisches International Studien haben dieses Kurs gemacht.
Also verstehen, wenn ich nicht dieses Fach nicht verstehen kann. Ich verwenden App. App Leo.

- Pos. 21 **I: Ja. Leo ist gut!**
- Pos. 22 P4: Finde auch.
- Pos. 23 **Hast du sonst Hilfe in Anspruch genommen? Also Nachhilfe oder Studenten gefragt oder den Professor oder Bücher gelesen**
- Pos. 24 P4: Bücher und Datenbank an der Uni. Sonst nicht.
- Pos. 25 **I: Welche Maßnahmen haben dir geholfen die Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form erfolgreich anzuwenden?**
- Pos. 26 P4: Manchmal nicht alle. Nicht alle. Nicht alle Fachbegriffe gibt es auch in Chinesisch. Aber unbedingt bei Englisch gibt es auch. Ich weiß nicht, ob das ist nicht. Das ist der Bedeutung okay, aber nicht an einen Fachbegriff in Linguistik, in Linguisten Perspektive. Das ist anders. Das ist das gebunden Form, das Gehen und das Kino, Theater, das Kino und Theater. Das ist nicht die Übersetzung, aber bei weitem nicht zuletzt auch an Sinn hat.
- Pos. 27 **I: Danke. Jetzt kommen wir zu letzten Frage: Woran erkennst du eine Verbesserung deiner Fähigkeiten?**
- Pos. 28 P4: Schreiben ging leichter! Verstehen mehr und auf Fragen. Das ist alles!
- Pos. 29 **I: Herzlichen Dank für deine Teilnahmebereitschaft!**

7.5 Anhang 5 – Interview 5

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Interviewnummer: | 5 |
| Name der Audiodatei: | Interview 5 |
| Datum der Aufnahme: | 10.07.2022 |
| Ort der Aufnahme: | Zoom-Meeting |
| Dauer der Aufnahme: | 13:45 |
| Datum der Transkription: | 31.07.2022 |
| Ersteller des Transkriptes: | Mag. Christian Fasching, BA MA |

- Pos. 1 **I: Welche Erfahrungen hastest du beim Schreiben von Texten im universitären Kontext gemacht?**
- Pos. 2 P5: Also bei Workshop Aufgaben oder bei Hausaufgaben? Sorry, doch ich hab keinen Abschluss hier.
- Pos. 3 **I: Was hast du für Erfahrungen beim Schreiben dieser Aufgaben gemacht? Das ist eine allgemeine Frage. Du kannst mir erzählen, was dir gerade einfällt.**
- Pos. 4 P5: Was? Fähigkeiten habe ich beim Schreiben, oder?
- Pos. 5 **I: Welche Erfahrungen hast du beim Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch gemacht?**
- Pos. 6 P5: Welche Erfahrung habe ich gemacht? Ich bin wissenschaftliche Sprache ist eine Sprache für mich, weil ich das nicht beherrscht von meiner Umgebung. Ich mache es nicht, also muss man schon. Und ich meine, mit dieser wissenschaftlichen Sprache muss man schon eine Form von Deutsch haben, bis man so was Land überhaupt erst ab B2 umkriegt. Der Umkreis und an der Universität. Na ja, jetzt heißt es also die Qualifikation, also ich meine, man braucht nur nur diese wie heißt dieser Test? Also B2 oder so hat man deutsche Schule Eingang, Sprache Test.
- Pos. 7 **I: Okay.**
- Pos. 8 P5: Ich meine, wenn man richtig studieren will, dann braucht man schon einen höheren Level. Ja.
- Pos. 9 **I: Also, wie war es bei dir, B1, B2 Level oder schon C1?**
- Pos. 10 P5: Also. Ich weiß nicht. Ich habe nur. Ich meine, beim Prüfungen habe ich nur die Prüfung geschrieben.
- Pos. 11 **I: Ja, okay.**
- Pos. 12 P5: Danach habe ich weiterhin im Deutschkurs studiert. Summa summarum von meiner Firma aus. Aber ich habe von meine erste Prüfung nachher gar keine weitere Prüfung gemacht. Okay, das war eben nicht gut. Da braucht in Deutschland eine Daueraufenthalt bekommen, da braucht man Azubis oder sogar österreichisches schon.
- Pos. 13 **I: Okay, ja. Das ist in Österreich ähnlich. Das klingt gut. Dann kommen wir zur nächsten Frage. Wenn man an der Universität studiert, müssen ja viele Texte geschrieben werden. Hast du dich speziell darauf vorbereitet oder nicht?**
- Pos. 14 P5: Hm. Ich bin schon glaube ich in vor Studium hatte ich einen Deutschkurs besucht und davon ist vielleicht wissenschaftliche Sprache zu schreiben, aber das war ja ziemlich, ziemlich kurz. Habe ich also und dann dieser Kurs, ich meine, innerhalb dieser Kurs Seminarteilnehmer von verschiedenen Fachbereiche und Informatik erzählt.

- Pos. 15 **I: Okay.**
- Pos. 16 P5: Einerseits bei Informatik, also wenn man Vorlesung besuchen, dann gibt es viele Englisch in die Wissenschaft.
- Pos. 17 **I: Ja. Wie bist du zum Beginn deines Studiums mit den Anforderungen der Wissenschaftssprache Deutsch umgegangen? Also gab es Bereiche wie Zitieren, Grammatik oder der Syntax. Wie bist du damit umgegangen, dass du das schaffst?**
- Pos. 18 P5: Ja. Ich glaube, ich hab das nie geschafft ganz. Okay, ich hab also meine Stunden und so'n bisschen. Vielleicht sogar Denglisch oder Umgangssprache. Also, das ist nicht ganz wissenschaftlich, aber es gab also Deutsch auf diesem Niveau verbessern möchte dann vielleicht an mehr Zeitungen, hieß es. Also was formal ist okay.
- Pos. 19 **I: Du hast dich nicht mehr mit dem Sprachkurs beschäftigt, sondern mit externen Kursen und mit der Hilfe von Professoren, wie man lernen kann?**
- Pos. 20 P5: Das Wissen ist generell sehr schwer zu erreichen.
- Pos. 21 **I: Okay.**
- Pos. 22 P5: Und dann bei dem Sprachkurs. Wie gesagt, das ist nicht von Informatik. Jetzt hör ich ungenügend was Technisches.
- Pos. 23 **I: Okay. Herzlichen Dank. Jetzt komme ich zur nächsten Frage: Welche Probleme hatten Sie im weiteren Studienverlauf beim Schreiben von universitären Hausarbeiten/Seminararbeiten u. dgl. in der deutschen Sprache und wie sind Sie damit umgegangen?**
- Pos. 24 P5: Also viel Probleme hatten ich für das. Ja. Ja. Ich weiß nicht. Wie weit ist meine Arbeit? Durch die Seminarteilnehmer, wie gut mein Deutsch ist bewertet? Sonder ob der Inhalt ist.
- Pos. 25 **I: Okay.**
- Pos. 26 P5: Ich glaube, ich glaub, ich kriege. Welche Toleranz oder welche? Ja mei, ich glaube, also von der Name her. Dann kennt kann den Tutor oder den Professor schon direkt erkennen. Ich bin Ausländer und vielleicht meine Sprache ein bisschen toleranter.
- Pos. 27 **I: Okay. Glaube ich auch. Hast du auch Online-Angebote zur Verbesserung deiner schriftsprachlichen Fähigkeiten genutzt?**
- Pos. 28 P5: Ich meine also kurz eine kurze persönliche Arbeitseinheit habe ich teilgenommen, aber an einem Roman.
- Pos. 29 **I: Okay**
- Pos. 30 P5: Na gut, das war ich. Also. In der letzten Zeit ist dieser wegen Corona und das meiste schon Allgemeingut.
- Pos. 31 **I: Ja. Okay. Herzlichen Dank. Welche Maßnahmen haben dir geholfen, die Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form erfolgreich anzuwenden oder verbessert anzuwenden?**
- Pos. 32 P5: Ähm. Könntest du bitte wiederholen.
- Pos. 33 **I: Welche Maßnahmen? Also, was hast du gemacht? Was hat für dich gepasst? Damit du besser in der Wissenschaftssprache Deutsch schreiben konntest.**
- Pos. 34 P5: Ich habe einen Kurs. Von Arbeit. Verschreiben
- Pos. 35 **I: Gezielt verschreiben und das war sehr gut?**

- Pos. 36 P5: Das hilft.
- Pos. 37 **I: Okay.**
- Pos. 38 P5: Der Kurs war, wie gesagt, also im Kurs und. Also ist nicht Informatik gezählt. Und ab und wann dann? Es gibt also manchmal schon den Unterschied zwischen Umgangssprache und oder nicht Umgangssprache, sondern ausgesprochen auch gesprochenes Deutsch. Ja, also die übliche Deutsch.
- Pos. 39 **I: Na, das passt. Jetzt kommen wir schon zur letzten Frage. Woran erkanntest du dann eine Verbesserung deiner Fähigkeiten in der Wissenschaftssprache Deutsch?**
- Pos. 40 P5: Wie bitte?
- Pos. 41 **I: Wie kannst du feststellen, dass es dann leichter ging, jetzt in der Wissenschaftssprache Deutsch zu schreiben?**
- Pos. 42 P5: Das ist mir neu. Okay.
- Pos. 43 **I: Es ist beim Auslandssemester noch immer ein bisschen schwierig. Das ist ja eine kurze Zeit. Und das ist immer am Anfang. Was soll ich machen? Und dann gab es vielleicht Hilfe. Hilfreiches Feedback, oder? Der Professor hat gesagt, das wird besser?**
- Pos. 44 P5: Deutschkurs schon, aber bei Grammatik kriegt man kein Feedback. Okay.
- Pos. 45 **I: Genau. Ja. Na ja. Also eher mehr. Dann beim Deutschkurs hast du gesehen, dass es besser wurde. Aber halt langsam?**
- Pos. 46 P5: Genau. Also ich meine, im Deutschkurs schreibt man was. Aber dass unbedingt Informatik relevant in einem Kurs fördernde Tutor oder Professor nicht bei Deutsch korrigieren.
- Pos. 47 **I: Ja, sehr gut. Weil beim Deutschkurs ist man interaktiv unterwegs und an der Universität schreibt man ja für sich. Und dann? Der Professor gibt dann eine Note, außer man fragt nach einem Feedback. Und man bekommt eines, wenn er Zeit hat. Das ist immer schön. Ja. Gut. Damit wären wir schon fertig.
Herzlichen Dank für Ihre Teilnahmebereitschaft!**

7.6 Anhang 6 – Interview 6

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Interviewnummer: | 6 |
| Name der Audiodatei: | Interview 6 |
| Datum der Aufnahme: | 15.07.2022 |
| Ort der Aufnahme: | Zoom-Meeting |
| Dauer der Aufnahme: | 23:13 |
| Datum der Transkription: | 05.08.2022 |
| Ersteller des Transkriptes: | Mag. Christian Fasching, BA MA |

- Pos. 1 **I: Kommen wir zur ersten Frage: Welche Erfahrungen hat du beim Schreiben von Texten im universitären Kontext gemacht?**
- Pos. 2 P6: Ich studiere Ethnologie und Archäologie. An der Uni. Deshalb musste ich ganz viele Berichte schreiben. Ich habe zum Beispiel ein Modul in Archäologie gemacht. Und dann musste ich in Archive gehen und dann dort ein Objekt suchen. Und da musste ich ganz viel über dieses Objekt forschen und dann einen Bericht oder ein Paper schreiben. Was ich noch nicht gemacht habe. Wir müssen viele Bücher lesen in Ethnographie. Und dann, nachdem wir diese Ethnographie gelesen haben, müssen wir dann unsere Meinungen schreiben. Sowas. Ich mache auch meine Doktorarbeit hier. Meine Doktorarbeit schreibe ich auf Englisch, aber die Zusammenfassung verfasse ich auf Deutsch, um so in diese Richtung zu gehen. So sind alle akademischen Papers.
- Pos. 3 **I: Okay. Hast du noch andere Erfahrungen beim Schreiben von Texten im universitären Kontext gemacht? Was schwierig war, leicht war, gab es stilistische Probleme, grammatische Probleme, Probleme mit dem Zitieren oder dergleichen.**
- Pos. 4 P6: Natürlich gab es viele Probleme am Anfang. Ich habe gleichzeitig immer Deutschkurs an der Uni gemacht, zwei sogar. Aber das sind kein Academic Writing Kurs, sondern C2 ist so Grammatik sehr fortgeschritten. Aber wenn man wirklich ein Paper schreibt, da muss man ganz viele Sachen ja aufpassen, wie man die, ähm, die Punkte zu Punkt oder Kammer oder Punkt oder Rotation. Das alles ist anders auf Deutsch. Und da muss ich noch ganz viel recherchieren Wie macht man seine Technik, wenn man dann auf Deutsch schreibt? Und auf Englisch schreibt man normalerweise sehr kurze Sätze. Das ist ein guter Schreibstil, aber auf Deutsch ist Nebensatz Nebensatz, der dann vergisst. Manchmal vergesse ich schon was wollte ich eigentlich schreiben? Ja, verloren. Und es war auch eine Herausforderung. Ähm, ich probiere immer so schön zu schreiben wie möglich. Ich kann auch. Und nur zwei Sätze. Deshalb nur ein Link. Aber wenn ich wirklich Paper schreibe, dann probier ich auch so ein bisschen Herausforderung machen und dass schon schöner schreiben. Okay, das hat für mich ganz viel Spaß gemacht in meinem Kurs.
 Ich promoviere beim (X) und dort haben wir eine Deutsche Gruppe. So wir waren alle Ausländer. Ich bin am (X). Deshalb sind ganz viele ausländische Studenten und viele sprechen schon sehr gut Deutsch und wir haben dort einen Deutsch Workshop gemacht. Jede Woche treffen wir uns, um über Grammatik zu sprechen oder eine Präsentation zu halten. Oder wir schreiben etwas Kurzes, nur eine Seite und dann korrigieren wir einander. Und das hat sehr viel geholfen. Und damals hatte ich den Titel Grammar Queen, was normalerweise gut ist. Es gibt Leute, die gar kein Akzent sprechen, die sind nur ein, zwei Jahre besser. Aber sie sprechen ohne Akzent. Ich spreche noch mit sehr starkem Akzent, aber wenn ich schreibe, kann ich sehr gut auf die Grammatik aufpassen.
- Pos. 5 **I: Ja, danke. Kommen wir zur nächsten Frage: Wenn man an der Universität studiert, müssen viele Texte geschrieben werden. Wie haben Sie sich auf diese schriftsprachlichen Anforderungen vorbereitet?**
- Pos. 6 P6: Kannst du bitte die Frage noch ein bisschen umformulieren?
- Pos. 7 **I: Ja. Bist du in Deutschland und studierst jetzt. Du wusstest, dass man an der Universität sehr viele Texte schreiben muss, wie hast du dich darauf vorbereitet?**

- Pos. 8 P6: Als ich mein Auslandsjahr in der Schweiz gemacht habe, habe ich eigentlich nicht erwartet, dass ich so viel Texte auf Deutsch schreiben müsste, weil ja, das ist die Schweiz. Ja, die Leute sprechen auch sehr gut Englisch und manche Kurse sind sogar darüber auf Englisch. Aber wenn ich dort sitze, dann war alles Schweizerdeutsch und das war es auch. Natürlich muss man dann auch die Hausaufgaben auf Deutsch schreiben. Das war für mich sehr zu viel. Aber ich habe das ja einfach mitgemacht. Am Anfang hatte ich da in der Schweiz. Ich wusste, anfangs ist es besser, als andersrum. Und am Anfang hatte ich nur Vierer bekommen. Das passt aber im zweiten Semester wurde ich besser, weil ich dann weiß, wie man schreibt. Dann habe ich dreier bekommen. Was prima ist, wenn man bessere Noten bekommt.
- Pos. 9 **I: Sehr interessant.**
- Pos. 10 P6: Dann bin ich nach Deutschland und promoviere dort. Und da musste ich nicht so viel auf Deutsch schreiben, weil ich die Promotion hauptsächlich auf Englisch schreibe. Okay, dort habe ich mir gewünscht, dass ich ein paar mehr Sachen auf Deutsch schreiben konnte, aber das war etwas anderes.
- Pos. 11 **I: Gut, also du hast dich nicht drauf vorbereitet, sondern bist einfach hinkommen. Dann hast du gesehen: „Ich muss jetzt sehr viele Texte schreiben“.**
- Pos. 12 P6: Als ich in der Schweiz war, musste ich sogar auf französisch schreiben.
- Pos. 13 **I: Ach ja!**
- Pos. 14 P6: Aber gut.
- Pos. 15 **I: Du hast jetzt schon einiges erzählt, aber wie bist du zu Beginn deines Studiums dann mit den sprachlichen Anforderungen in der Wissenschaftssprache Deutsch umgegangen?**
- Pos. 16 P6: Ja, ich habe ganz viel gelesen. Wenn ich am Anfang nicht weiß, wie ich ein schreiben soll, dann denke ich zuerst an den Artikel und dann sehe ich: Ah, okay, so muss man schreiben. So sieht eine Zusammenfassung Summary aus! Bei einem Paper so sieht ein Fazit aus. Zuerst habe ich dann ganz viel gelesen. Und Literatur habe ich gelesen, um einen Schreibstil und verschiedene Schriftsteller so zu sehen und zu lesen. Was ich auch gemacht habe, ich war manchmal ein bisschen proaktiv und habe dann einen Termin mit den Professoren gemacht und direkt nach Feedback gefragt. Ich habe etwas Großes geschrieben und da habe ich gefragt, ob das okay ist. Und manche Professoren sind echt sehr nett und haben sich dann Zeit genommen, um zu reagieren. Und da muss man sagen, das kann ich noch besser machen, viel besser. Oder es klingt so englisch. Ja und natürlich habe ich auch immer meinen Deutschunterricht und ich habe auch ganz viele Grammatikbücher und ich lerne fleißig Grammatik und manche Übungen dazu.
- Pos. 17 **I: Sehr engagiert. Welche Probleme hattest du im weiteren Studienverlauf beim Schreiben von universitären Hausarbeiten/Seminararbeiten u. dgl. in der deutschen Sprache und wie sind Sie damit umgegangen?**
- Pos. 18 P6: Ja, ein großes Problem ist, das Artikel in Österreich, in der Schweiz ist es anders. Immer anders als Hochdeutsch. So war ich dort, kann ich nie sicher sein, dass die Artikel auch stimmen. Aber ja, dann nutze ich meine Wörterbücher, um nochmal zu prüfen. Wenn ich mir nicht sicher bin, dann schaue ich immer wieder hinein. Und was ich auch sehr schwierig finde, muttersprachlich Deutsch zu lernen, ist die Endungen okay. Das Problem habe ich bis jetzt immer noch. So und diese war ein Prozess für mich. Und diese Regelung ist eigentlich ganz klar, aber im Plural, dann ist das manchmal ein bisschen schwierig.
- Pos. 19 **I: Im Plural ist es einfach, weil da gibt es nur einen Artikel. Die Endungen jedoch können sehr verwirrend sein. Wenn man noch an die vier Fälle denkt, dann wird es noch unübersichtlicher.**

- Pos. 20 P6: Fast immer die. Aber dann die Änderung im Objekt ist okay, manchmal mit (X) und manchmal ohne.
- Pos. 21 **I: Genau da muss man nur wissen, wie der Artikel in der Einzahl ist. Und dann kann man im Plural die Endung wissen. Okay, aber die Dehnung ist schwierig in der Aussprache. Bei Fremdwörter muss man dann auch wieder ein bisschen aufpassen, wie das gehört.**
In jeder Fremdsprache ist das Wichtigste, dass man die Artikel lernt. Ist auch bei Latein so oder in einer anderen. Ich hab halt Spanisch ein bisschen gelernt und bei der Sprache sind ein paar Artikel anders als in deutschen. Und daran muss man sich erst einmal dran gewöhnen. Jedes Land hat da eigene Regelungen, meistens passt es eh. Aber typisch deutsch ist zum Beispiel der Mond. In allen anderen Ländern, in der Europäischen Union heißt es eigentlich die Mond oder auch die Sonne. Und überall ist es der Sonne. Wenn man das weiß, geht es leichter.
- Pos. 22 P6: Ja, ja, genau so, das war eine Herausforderung. Grammatik, Schreibweise und dann, ähm. Hmm. Dass ich ein Problem das ich hatte. Diese Themen schreibt man in dieser Zeit anders. Okay, man kann sagen ich lebe oder ich führe das Leben für diese schöne Welt. Ja, auch was man im akademischen Deutsch schreiben muss. Ja, das muss man auch so lernen. Und da braucht man ganz viel lesen und dieser Wortschatz zusammen. Und oder ich, ähm, entscheiden etwas. Aber ich treffe eine Entscheidung. Das klingt schöner. Ja, diese Sachen muss man. Kann man nicht einfach von Grammatik oder vom Deutschkurs lernen. So viel, so intensiv, sondern man muss wirklich viel lesen. Und das fand ich auch ziemlich schwierig damals.
- Pos. 23 **I: Lesen und dann auch praktisch umsetzen. Denn was du ansprichst ist die Bildungssprache und die dauert so circa drei Jahre bis man die kann. Man kann in einem halben Jahr eine Sprache sprechen lernen, aber schreiben dauert ca. drei bis fünf Jahre.**
- Pos. 24 P6: Ja.
- Pos. 25 **I: Ja. Gut. Danke. Nutztest du auch Online-Angebote zur Verbesserung deiner schriftsprachlichen Fähigkeiten?**
- Pos. 26 P6: Angebote habe ich nicht nur im Schreiben schreiben, sondern auch Sprechen in Duolingo gemacht. Das ist für beide so, dass man ein bisschen Grammatik übt. Und ich habe noch diese wie heißt es Hallo Tag. Benutzt. So kann man dort einen Sprachepartner finden.
- Pos. 27 **I: Also ein Tandem in einer Sprache machen.**
- Pos. 28 P6: Ja genau das ist er. Das heißt Hallo Tag und da kann man auch nette Leute kennenlernen.
- Pos. 29 **I: Ah okay.**
- Pos. 30 P6: Ich habe auch ganz viele Videos von. Wie heißt es? Ist das easy German gesehen.
- Pos. 31 **I: Ja, okay. Kenn ich ja von YouTube.**
- Pos. 32 P6: Aber die Karina und den Janosch kenne ich sogar persönlich.
- Pos. 33 **I: Ja.**
- Pos. 34 P6: Easy German in Austria ist Mathias Haa. Ist auch ein sehr guter Freund von mir. Aber das ist nicht wirklich beim Schreiben, eher wie man das in Wien in jeden Tag Alltag ist.
- Pos. 35 **I: Genau. Und meistens geht's ja vom Hören dann zum Schreiben. Je größer der Wortschatz ist, desto besser kann man auch schreiben. Ja, ist auch so, wenn man sich viel mehr auf Deutsch anschaut, erweitert man auch den Wortschatz und dann kann es passieren, dass man beim Schreiben ein paar Wörter übernimmt. Also. Ganz einfach. Es dauert halt lange. Man kann nicht alles eins zu eins übernehmen.**

- Pos. 36 P6: Beim Schreiben meiner Doktorarbeit, lasse ich immer Radio im Hintergrund laufen. Zuverlässig, auch passiv durch hören.
- Pos. 37 **I: Sehr interessant.**
- Pos. 38 P6: Das hat mich geholfen.
- Pos. 39 **I: Gut, ich verwende da immer nur klassische Musik im Hintergrund, weil da kann ich acht Stunden lang durchlernen oder korrigieren.**
- Pos. 40 P6: Ja, ich höre dann Radio. Okay, manchmal. So was is nice.
- Pos. 41 **I: Okay, ich verwende dann, wenn ich eine Sprache lerne, dann eigene Audio CDs, die dafür gemacht sind. Die höre ich dann, wenn ich bei mir in der Wohnung bin oder wenn ich spazieren gehe, einfach mit Kopfhörer. Und so gewöhnt sich mein Unterbewusstsein halt an die Sprache und wiederholt diese auch. Also ich lerne immer, wenn ich eine neue Sprache lerne, höre ich mir diese 1 bis 2 Monate Mal an mit Audio, CDs oder TV. Ich stelle einfach auf meiner DVDs die Sprache an, die ich will. Ich weiß, um was es geht beim Film und dann gewöhne ich mich an die Sprache. Wenn ich ein Gefühl für die Sprache habe, dann geht das Sprachenlernen viel leichter, weil ich dann schon ein bisschen aussprechen kann, als wenn ich es erst jetzt lerne. Ich lerne jetzt ein bisschen, so passiv, mal die Sprache und danach fange ich erst zum Sprechen an und danach erst zum Schreiben. Da habe ich für mich so herausgefunden.**
- Pos. 42 P6: Ja. Ah!
- Pos. 43 **I: Man soll so lernen, dass es zum eigenen Lernstil passt. Also in der Schule konnte ich keine Fremdsprache so gut lernen wie, wenn ich sie selbst lerne. So konnte ich mit meinem System innerhalb eines Jahres so gut Spanisch lernen wie in acht Jahren Englisch in der Schule. Wenn man weiß, was man will und wenn man weiß, wie man tickt, geht es viel leichter.**
- Pos. 44 P6: Ja, das klingt gut.
- Pos. 45 **I: Ja, es war, wie ich öfter mal nach Südamerika geflogen bin. Und jetzt steht da eine Andalusien Reise an. Da muss ich wieder Spanisch aufpolieren. Aber ich muss es schon sagen, ich habe wieder einiges vergessen. Aber das gute ist, wenn man drei Tage dort ist, dann kann man es wieder. So ist es bei mir. Doch nun zurück zu dir. Welche Maßnahmen haben dir geholfen die Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form erfolgreich anzuwenden?**
- Pos. 46 P6: Ja, wie gesagt, ich habe viel gelesen und ich glaube, es ist wirklich sehr wahr, wenn man selbst schreibt. Bevor man selbst etwas schreibt, muss man viel lesen, um zu wissen, wie schreibt man. Und dann natürlich üben. Wenn man nur lesen tut, selbst nicht schreibt, dann ist man nicht gut. Dann habe ich also nur für mein eigenes Interesse Tagebuch geschrieben. Aber da probierte ich verschiedene Stile zu schreiben aus. Und wie gesagt, wir hatten diesen Workshop im Institut und da war ich auch ganz fleißig und habe immer eine Seite von Zusammenfassung und ein Kapitel, was ich auf Englisch geschrieben habe, auf Deutsch geschrieben und ich probierte die Grammatik, Sachen, die ich gelesen habe oder die schönen Wörter, die ich gesehen habe, da zu verwenden und dann meine Kollegen fragen. Es gibt auch eine Person aus Deutschland, die ist sehr gut und rufe sie sehr oft an und sagt: Hier hast du eine Chance genutzt. Dieses Wort ist sehr schön, aber das ist mir eigentlich nur in dieser Situation. Das lernt man drei Stunden und Interaktion mit anderen.
- Pos. 47 **I: Ah, genau das ist am besten so gut. Abschließend würde ich dich fragen: Woran erkanntest du dann, dass du deine Fähigkeiten in der Schriftsprache Deutsch verbessert hast?**
- Pos. 48 P6: Ich denke, das Leben ist zu kurz, Deutsch zu lernen. Ich glaube nicht, dass ich das sehr gut meistern kann. Die Sprache, weil es so kompliziert ist. Ähm, es gibt immer Luft nach oben bei meinen Deutsch. Ich musste manchmal an Tagungen teilnehmen und da musste ich

auch ein Abstract von meiner Arbeit auf Deutsch schreiben und wegschicken. Und dann bin ich auch ganz stolz, dass ich das machen kann und dann nicht nur für mich selbst, sondern für Tagungen und so zu veröffentlichen. Und ich weiß nicht. Ja, ich habe dann immer unter Vier Augen Prinzip an andere Freunde geschickt und wenn ich sehe: Ah, okay, diese Fehler habe ich vorher immer gemacht, aber jetzt habe ich es geschafft und ich mache weniger und weniger Fehler. Aber da ich nutze diese Kombi von ersetzen richtig. Dann denke ich okay, ich habe dieses Spiel jetzt gemerkt.

Pos. 49

I: Herzlichen Dank für deine Teilnahmebereitschaft!

7.7 Anhang 7 – Interview 7

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Interviewnummer: | 7 |
| Name der Audiodatei: | Interview 7 |
| Datum der Aufnahme: | 23.07.2022 |
| Ort der Aufnahme: | Zoom-Meeting |
| Dauer der Aufnahme: | 23:11 |
| Datum der Transkription: | 12.08.2022 |
| Ersteller des Transkriptes: | Mag. Christian Fasching, BA MA |

- Pos. 1 **I: Welche Erfahrungen hast du beim Schreiben von Texten im universitären Kontext gemacht?**
- Pos. 2 P7: Also welche Schreibung meins du?
- Pos. 3 **I: Welche Erfahrungen hast du beim Schreiben von Texten im universitären Kontext gemacht**
- Pos. 4 P7: Also, das ist zum Beispiel Berichte schreiben. Genau. Also, wenn also als ich so wissenschaftlich in das Chemie Labor ging, also dass sich so ein Chemielabor-Unterricht, dann muss man ein Berichte darauf schreiben. Also wie ist das Ergebnis und Description. Und so weiter. Ich denke das war eine Erfahrung. Ja. Ja. Also auf Masterarbeit schreibe ich auf Englisch.
- Pos. 5 **I: Okay. Ah ja. Gab es noch andere Schreibformate, die Sie verwendet haben?**
- Pos. 6 P7: Schönes. Ja, genau. Nein. Aber Berichte schreiben. Das war ganz oft.
- Pos. 7 **I: Und wie ist es dir dabei ergangen? Gab es da irgendwelche Probleme oder nicht?**
- Pos. 8 P7: Doch ich hatte Glück, dass ich eine ganz nette Freundin hatte, die immer (X) Immer hatten wir zusammen gearbeitet. So zum Beispiel (X) ich arbeite auf die. Der Inhalt und der wir. Wir haben zusammen diskutiert und am Ende hat sie auch für mich so Grammatik korrigiert. Und so weiter. Ja, also hatte ich Glück gehabt, hatte ich kein Glück gehabt, dass das wäre dann ganz schwer. Es wäre schwieriger sein, also zum Beispiel, welche Verben oder besser passen. Also, und dann für mich ist auch ganz schwierig, dass die deutsche Sprache. Also wir haben es auch geändert. Also, also wenn wir so wie blablabla, dass wir und dann habe ich dann die Ende-Verbung vergessen zu schreiben oder sagen, dass Ja die Wichtigste. Und dann ist darf man nicht vergessen. Aber habe ich auch öfter solche Fehler gemacht.
- Pos. 9 **I: Wie zum Beispiel geteilte Verben? Ich bin gestern nach Hause gegangen oder so in die Richtung, dass ist immer schwierig. Die Endungen zu lernen, dass diese mit der Person übereinstimmt, ist nicht leicht. Wie zum Beispiel: Ich gehe, Du gehst, Er geht. Wir gehen, Ihr geht, Sie gehen.**
- Pos. 10 P7: Ja. Genau. Ja, das war so eine Schwierigkeiten auch. Ja.
- Pos. 11 **I: Gut. Herzlichen Dank. Dann gehen wir zur nächsten Frage. Wenn man an der Universität studiert, müssen viele Texte geschrieben werden. Wie hast du dich auf diese schriftsprachlichen Anforderungen vorbereitet?**
- Pos. 12 P7: Also diese Frage habe ich dann nicht ganz verstanden. Also auch an die, die Ende okay, die die zweite sein.
- Pos. 13 **I: Entschuldigung. Ich spreche manchmal sehr schnell und das sehr schwierig, wenn man an der Universität studiert. In Deutschland oder Österreich müssen viele Texte**

geschrieben werden, wenn man an der Universität studiert wie Tests, Protokolle, Berichte oder dergleichen. Wie haben Sie sich auf diese Art zu Schreiben vorbereitet?

- Pos. 14 P7: Ja.
- Pos. 15 **I: Und wie?**
- Pos. 16 P7: Okay, gab es vielleicht ganz viele Scheiben, also Protokolle. Und so weiter. Und wie habe ich denn vorbereitet.
- Pos. 17 **I: Vorbereitet, bevor du an die Universität gegangen bist? Gab es vielleicht im Deutschkurs spezielles fachwissenschaftliches Schreiben oder wie schreibe ich eine einen guten Text oder so etwas? Gab es so etwas?**
- Pos. 18 P7: Da gab es schon im Deutschkurs. Also, aber nicht so wissenschaftlich. Ja, ja, genau das war so! Also es gab so wie Übungen, Schreiben, Übungen, Texten. Das war mehr über so viel tatsächliche technische Sachen. So wie ein schönes Schreiben, so wer das? Tagebuch, Tagebuch. Was passiert heute. Und so weiter. Also am Anfang war das. Also jetzt erinnere mich, dass kommt es durch Prüfung. Also ich denke, das habe ich da so Test DaF dort habe ich dann viel gelernt, wie man so mehr wissenschaftliche Sachen schreiben soll. Zum Beispiel gab es viele Spiele, Inhalt über Argumentation oder sowas. Oder Meinungen äußern. Und da muss man so. Dann muss man denken Also was ist die Ursache gewesen? Gründe, also Gründe eins und zwei und Gründe drei und eins, zwei, drei. Dann muss man so ein bisschen. Ah! So denken, wie man das schreibt. Und da muss also diese Test. Auf Prüfungen habe ich mir ganz viel geholfen, dann kann ich an der Uni besser so Berichte schreiben.
- Pos. 19 **I: Danke. Und wie bist du jetzt zum Beginn deines Studiums mit den schriftlichen Anforderungen der Wissenschaftssprache Deutsch umgegangen?**
- Pos. 20 P7: Also außer der Hilfe meine Freundin, wir hatten auch so wie eine Facebook Groups an der Uni, der hat ganz viele Studentinnen und Studenten und Studentinnen, die dort also Diskussion so anfangen und dann auch die alte Berichte und alte Protokolle mitteilen. Naja, also dann kann man von die alte Berichte so lernen wie man das schreibt. Dann durch durchlesen hat man mehr Ahnung, wie sieht eine wissenschaftliche Protokoll aus.
- Pos. 21 **I: Also lernen vom Beispielen her, wie das richtig gemacht wird**
- Pos. 22 P7: Genau. Genauso ein Beispiel, denke ich, dass es wichtig.
- Pos. 23 **I: Hier. Gibt es sonst noch etwas in diesem Bereich oder war das alles wie Beispieldlernen, learning by doing, jetzt frage ich vielleicht auch meine Mitstudenten oder vielleicht auch den Professor, wie ich mich verbessern kann? Hast du auch so etwas gemacht?**
- Pos. 24 P7: Also bei Professor nicht. Genau. Da es so viele Studenten waren. Und da muss man auch an den Inhalt und nicht die Sprache. Also der Professor hilft auch nicht in diesem Bereich und von hatte ich auch. Ich habe keine Ahnung, ob an der Uni so so viel Hilfe an Angeboten ist. Also zum Beispiel ich war im Bachelor, hatte ich in den USA studiert und dann an der Uni gab es so wie eine English Learning Center oder so, so so, da gibt es dann freiwillige Studenten, die uns Englisch helfen. Ja, also. Aber an der Uni (X) wusste ich nicht, ob das solche Sachen gibt. Ja, okay?
- Pos. 25 **I: Ja, ich muss mal dort ein bisschen nachforschen. Das ist auch jetzt in Wien erst mehr etabliert worden. In Wien gibt es das Schreibkompetenzzentrum. Da können Leute wie zum Beispiel du hingehen, wenn sie Probleme beim Schreiben von Hausarbeiten, Seminararbeiten haben und dann wird das dort nochmals gelernt. Woher du kommst, ist nicht wichtig. Da lernst du dann, wie man richtig wissenschaftlich schreibt und vor allem auch die Formalia.**
- Pos. 26 P7: Toll. Das ist toll. Na ja, ich kann. Hätte ich gerne.

- Pos. 27 **I: Ja, sowas hätte ich auch am Anfang gerne gehabt. Meine erste Seminararbeit war auch so, da schreibt das und gut, auch wenn man Muttersprachler ist. Wie mache ich das? Das schlimmste sind am Anfang die Formalia: Deckblatt, Inhaltsverzeichnis und und und. Wie schreibe ich jetzt eine wissenschaftliche Arbeit? Das wird einem am Anfang nicht gesagt. Jetzt wird es einem gesagt, wie man das macht. Aber wie ich begonnen habe, hatte ich den Eindruck es ging nach dem Motto: Da, mach das. Sonst nix. Leider. Ja, das kann ich bei dir gut nachvollziehen. Und wenn es in einer Fremdsprache ist und man keine Hilfe bekommt, ist es noch schwieriger. Deswegen habe ich mir das Thema ausgesucht.**
- Pos. 28 P7: Okay, also solche Angebote oder Zentrum ist ganz toll und wow, wenn man so im Ausland war, dann lernt einen Sprache und hat Schwierigkeiten beim Schreiben. Und vielleicht muss man in eine ganz kurze Zeit diese Protokolle und Berichte abgeben und dann ist man ganz fertig. Und wenn keine Hilfe gibt, dann ist man depressiv. Auch ja.
- Pos. 29 **I: Diesmal ist das richtig. Ist das nicht richtig? Und warum ist das nicht richtig? Also, wenn man ein Feedback bekommt, ist das meist negativ. Was man nicht kann. Und man kann man auch keine Rückschlüsse machen, was habe ich gut gemacht und was habe ich nicht so gut gemacht? Wo muss ich mich verbessern?**
- Pos. 30 P7: Ja, ja, das ist wichtig. Darum lernen wir?
- Pos. 31 **I: Ja, genau. Gut, dann gehen wir schon weiter ins Mitte des Studiums. Welche Probleme hattest du im weiteren Studienverlauf beim Schreiben von universitären Hausarbeiten/Seminararbeiten u. dgl. in der deutschen Sprache und wie sind Sie damit umgegangen?**
- Pos. 32 P7: Also nur beim Schreiben und nicht auch beim mündlichen.
- Pos. 33 **I: Nur beim Schreiben.**
- Pos. 34 P7: Also wie gesagt, dort gab es schon Schwierigkeiten. Nicht so schwere, mittlere, würde ich sagen. Also nicht so, doch einige schwierige Schwierigkeiten. Aber wie gesagt hatte meine Freundin mir zu helfen und wir haben auch mehrere also Kollegen, also Mitstudenten, die wir waren. In einer Gruppe so machen wir so hatten wir zusammen studiert also und auch diskutiert und in dieser Gruppe. Dann hilft man einander auch das. Also. Das hat auch geholfen. Ja.
- Pos. 35 **I: Und? Wobei, hattest du noch immer Probleme mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten?**
- Pos. 36 P7: Erstellen, also zitieren oder Inhaltsverzeichnisse und und und. Weiter finde ich so nicht große Probleme. Sonst sind die Formulierung der Sätze oder welche Verben ist das richtige? Okay, so so so in Deutsch, Deutsch Sprache zum Beispiel. Also Entscheidung treffen. Also das ist Entscheidung plus Treffen. Und es gibt noch ganz viele. Also Normen bewusst werden. Also welche ist zu welche oder Präposition nach, zu, auf, in. Also das. Das finde ich am schwierigsten. Obwohl ich schon so ein bisschen so Deutsch gelernt habe. Aber das ist die schwierigste für mich, dass zu erinnern. Und auch (X) So das zu wenden. Also richtige, richtige Worte zu wenden? Ja. Ja.
- Pos. 37 **I: Und hast du da auch noch zusätzliche Hilfen in Anspruch genommen? Wie deine Freundin mit dem Professor mehr gesprochen? Oder hast du dich auf deine Freundin verlassen?**
- Pos. 38 P7: Hm. Also habe ich dein. Also habe, hatte ich nie mit Professor solche Sachen besprochen. Also nur mit Freundinnen. Okay. Ja. Ja, genau. Gut. Und dann. Langsam, langsam. Dann hatte ich gelernt. Okay, das passt sowieso. Und dann auch von der Beispiel. Also zum Beispiel gelernt. Ja, ja. Aber was? Ich finde Deutsch interessant ist, wenn, wenn immer. So zum Beispiel habe ich gesagt, also Entscheidungen treffen, dann. Das ist immer so mit Entscheidungen treffen. Dann habe ich da immer so genutzt und das sollte richtig

sein. Also nicht wie Englisch, das kann man so mehrere Worte nutzen, dann ist noch schwieriger.

- Pos. 39 **I: Okay. Nutztest du auch Online-Angebote zur Verbesserung Ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten?**
- Pos. 40 P7: Ich denke nein, hatte ich. Ich. Aber nicht so viel mehr lesen. Wenn Online-Wörterbuch dazuzählt. Ja.
- Pos. 41 **I: Du hast schon einige erwähnt. Und jetzt nochmal konkreter. Du hast Freunde erwähnt, und dann ein Online Wörterbuch. Hast du sonst noch was verwendet? Und hatte das dir geholfen? Oder waren das die einzigen zwei Dinge, die dir geholfen haben? Also: Welche Maßnahmen haben dir geholfen die Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form erfolgreich anzuwenden?**
- Pos. 42 P7: Also ich. Meiner Meinung nach ist die Basis auf Deutsch Kurs ganz wichtig. Also auf jeden Fall hat es mir so viel geholfen. Und auch so habe ich gesagt, so durch Prüfungen, das kann man so (X) so langsam, so ein Stück weiter. Deutsch lernen und das Schreiben auch. Weil in der Prüfung gibt es so schreiben, mündliche Grammatik und so weiter. Und, dass das das wird, das fand ich so wichtigste Ausbau die Freundinnen kann nicht immer uns helfen, oder?
Ja, und dann auch so Freunde zu haben ist so eine später spezielle Etage. Also wenn man schon eine Basis hat, dann lernt man von Freundinnen. Das ist das ist das Einfache, aber ohne diese Basis, dann ist noch schwieriger. Genau dann also Deutschkurs in Deutsch, dann diese Online Online Wörterbuch. Das ist wie tatsächliche Hilfe suchen, wenn man Heimweh hat und ein paar Mal so nachgucken, ist das das der die, oder? Ja, es gibt viele Informationen. Oder auch so wie wissenschaftliche Sendungen zu tun, zu lesen oder zu hören. Das finde ich dann auch wichtig. Es gibt so wie nicht mehr Wissenschaft oder bei ARD, ZDF, NEO.
- Pos. 43 **I: Gut, dann kommen wir schon zur letzten Frage Woran erkanntest du eine Verbesserung deiner Fähigkeiten?**
- Pos. 44 P7: Habe ich dann also. Woran habe ich kein. Das heißtt. Das heißtt, wann habe ich denn erkannt, dass ich mich verbessert hat?
- Pos. 45 **I: Genau. Und woran? Vielleicht bessere Noten. Die Freundin hat gesagt, dass du das kannst oder bessere Noten?**
- Pos. 46 P7: Schließlich ist es. Ja. Ich denke richtig, hast du gesagt. So wie Noten und auch so, wenn man Protokoll oder Berichte abgeben, hat man dann keine schlechte Feedback bekommen, oder? Also der Professor versteht was, was man schreibt, dann ist eine gute Zeit.
Ja. Schneller. Also, man braucht nicht so viel Zeit, das zu erledigen. Ja, genau das. Ich denke, das war. Ja.
- Pos. 47 **I: Herzlichen Dank für deine Teilnahme!**

7.8 Anhang 8 – Interviewleitfaden

Leitfaden Masterarbeit DaF/DaZ zur Forschungsfrage:

Individuelle Bewältigungsstrategien von Student*innen mit der Erstsprache Chinesisch (Mandarin) im Erwerb der schriftlichen Wissenschaftssprache Deutsch an unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien

Einleitung/Vorarbeit:

- Danken für die Teilnahmebereitschaft!
- Vorstellen der eigenen Person und der Forschungsabsicht, **mit Hinführung zum Interviewthema: Wissenschaftssprache Deutsch schriftlich.**
- Vertraulichkeit und Datenschutz erklären und schriftlich versichern (Formular, Gerät, Transkription, Anonymisierung, Einverständniserklärung).
- Vorstellen des Ablaufes: Leitfadeninterview ca. 15-20 Minuten
- Beantworten noch offener Fragen der interviewten Person.
- Klären der Ansprache Du/Sie!

Beginn mit der Aufnahme und Starten mit dem Interview

| | Leitfrage (Erzählaufforderung) | Inhalt - Stichworte – nur nachfragen, wenn nicht von allein thematisiert | (Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung |
|---|---|---|---|
| 1 | Welche Erfahrungen haben Sie beim Schreiben von Texten im universitären Kontext gemacht? | <p>Indikatoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fachwörter/Fachsprache - Verfassen von Texten - Bestimmen von Begriffen - Meinungen gegenüberstellen/aufzeigen - Kompakte Texte/Formulierungen - Zitieren - Forschungsfrage - Stringenten Forschungsweg aufzeigen - | <ul style="list-style-type: none"> - Können Sie ein Beispiel nennen? - Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? - Was war besonders prägend? - Wie ist es mit ...? |
| 2 | Wenn man an der Universität studiert, müssen viele Texte geschrieben werden. Wie haben Sie sich auf diese schriftsprachlichen Anforderungen vorbereitet? | <p>Explizit behandelt – wie? Implizit behandelt – wie? Gar nicht behandelt – warum nicht? Sich selbst vorbereitet – warum? Vor Ort lernen? Aus- und Weiterbildungen in China – extra Kurse?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Können Sie ein Beispiel nennen? - Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? - Was war besonders prägend? - Wie ist es mit ...? |
| 3 | Wie sind Sie zu Beginn ihres Studiums mit den schriftlichen Anforderungen der Wissenschaftssprache Deutsch umgegangen? | <ul style="list-style-type: none"> - Hilfe von Mitstudent*innen - Hilfe von universitärem Personal - Übungen - Methoden - Lernstil - Selbstlernbücher - Schreibkurse (online, präsent) - Sprachkurse (online, präsent) - Nachhilfe - Information, was diese Sprache überhaupt ist - Konnte ich schon - Anwenden gelernter Übungen | <ul style="list-style-type: none"> - Können Sie ein Beispiel nennen? - Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? - Was war besonders prägend? - Wie ist es mit ...? |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 4 | <p>Welche Probleme hatten Sie im weiteren Studienverlauf beim Schreiben von universitären Hausarbeiten/Seminararbeiten u. dgl. in der deutschen Sprache und wie sind Sie damit umgegangen?</p> | <p>Probleme in:</p> <p>Länge, Formatierung, Strukturierung, Schreiben, Lexik, Morphologie, Syntax, Grammatik, Literaturverzeichnis erstellen, Zitieren</p> <p>Umgang: Hilfe von Mitstudent*innen, Hilfe von universitärem Personal, Übungen, Methoden, Lernstil, Selbstlernbücher, Sprachkurse (online, präsent), Nachhilfe</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Können Sie ein Beispiel nennen? - Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? - Was war besonders prägend? - Wie ist es mit ...? |
| 5 | <p>Nutzen Sie auch Online-Angebote zur Verbesserung Ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten?</p> | <p>Ja Nein</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ja, welche und warum? - Nein, warum nicht? |
| 6 | <p>Welche Maßnahme/n hat/haben Ihnen geholfen die Wissenschaftssprache Deutsch in schriftlicher Form erfolgreich anzuwenden?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Methoden - Unterstützung (Student*innen, Universität, Online-/Präsenzkurse, Privatnachhilfe online/präsent, Einzel- oder Gruppensetting) - Übung und Feedback | <ul style="list-style-type: none"> - Können Sie ein Beispiel nennen? - Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? - Was war besonders prägend? - Wie ist es mit ...? |
| 7 | <p>Woran erkannten Sie eine Verbesserung Ihrer Fähigkeiten?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Benotung - Leichteres Verfassen von Texten in der Wissenschaftssprache Deutsch - Feedback (universitärem Personal/Mitstudent*innen) - Vergleiche mit anderen Student*innen | <ul style="list-style-type: none"> - Können Sie ein Beispiel nennen? - Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? - Was war besonders prägend? - Wie ist es mit ...? |

Abschluss: Herzlichen Dank für Ihre Teilnahmebereitschaft!

7.9 Anhang 9

Bestätigung zur Wahrung der Anonymität

Sehr geehrte Teilnehmerin / Sehr geehrter Teilnehmer!

Herzlichen Dank für die Teilnahme an der empirischen Untersuchung zu meiner Masterarbeit im Bereich der Wissenschaftssprache Deutsch.

Ihre personenbezogenen Daten werden anonymisiert. Sollten während des Gespräches personenbezogene Daten, genannt, erwähnt oder in einer anderen Form geäußert werden, erfolgt eine Löschung dieser Daten bei der Transkription.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme wünscht

Mag. Christian Fasching, BA MA

7.10 Anhang 10

Ausführliches Bewertungsschema

nach Kornmeier für Proseminar- und Seminararbeiten

Kornmeier 2008, S. 37

1. Inhalt (ca. 70%)

- a. Qualität und Relevanz des Themas, z. B. Beitrag für die Wissenschaft, methodischer Ansatz, theoretisches Fundament
- b. Eigentliches Ziel der wissenschaftlichen Arbeit (= zentrale Forschungsfrage), z. B. Beschreibung, Erklärung, Prognose Gestaltung
- c. Qualität/Quantität der recherchierten Literatur
- d. Nutzung sonstiger Erkenntnisquellen, z. B. Sekundärliteratur, Primärstudie (Befragung, Experiment, ...)
- e. Stringenter (z. B. entscheidungslogischer) Aufbau der Arbeit
- f. Einleitung, z. B. Analyse der Themenrelevanz; Abgrenzung/Ziel der Arbeit
- g. Grundlagenteil, z. B. Umgang mit Definitionen; Diskussion des „State of the Art“ (= Stand des verfügbaren Wissens); kritische Würdigung der theoretischen und empirischen Befunde
- h. Hauptteil, z. B. Bildung von Hypothesen, Umgang mit Aussagen (Themenbezug, Quellenbeleg von Aussagen, Schlüssigkeit der Argumentation, Qualität der Beispiele zur Konkretisierung von Aussagen, Vermeidung von Tautologien, ...); Objektivität (z. B. im Umgang mit Zitate); Ableitung von Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis; Analyse empirischer Daten
- i. Schluss (z. B. kritische Würdigung des eigenen Forschungsansatzes)

2. Stil (ca. 20%)

- a. Korrekte Verwendung von Wörter
- b. Verben, z. B. Ausdruck, Tempus, Modus, Aktiv- statt Passivformulierungen
- c. Substantive, z. B. keine Nominalkonstruktionen, keine Pleonasmen (alter Greis, tote Leiche usw.)
- d. Adjektive, z. B. Anzahl/Auswahl der Adjektive; Adjektiv vs. Adverb
- e. Präpositionen
- f. Wissenschaftliche ("gewählte") Diktion, z. B. Verwendung von Fachtermini; Umgang mit Fremdwörtern/Amerikanismen
- g. Sprachlogik
- h. Ästhetik der verwendeten Sprache
- i. Prägnanz, Anschaulichkeit, Verständlichkeit
- j. "Lebendigkeit" der Präsentation, z. B. durch Wortwahl, Variabilität der Sprache Sprachbilder, Redewendungen, Gestaltung der Sätze, Satzbau

3. Form (ca. 10%)

- a. Konsistenz der Gliederung (Struktur der Kapitel/Unterkapitel)
- b. Zitierweise (Prüfbarkeit der Aussagen)
- c. Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung
- d. Angabe der Quellen im Literaturverzeichnis (v. a. fehlerfreie Angabe der Quellen, Vollständigkeit, Einheitlichkeit/Konsistenz, übersichtliche Darstellung)
- e. Qualität der Präsentation (z. B. Abbildungen, Tabellen, mathematische Formeln, Symbole)
- f. Schriftsatz (z. B. Zeilenabstand)
- g. Transparenz/Übersichtlichkeit (z. B. Absätze, Hervorhebungen durch Fettdruck, Kursivschrift, Aufzählungen)
- h. Gesamteindruck („schlampig“ vs. „ordentlich“)

7.11 Anhang 11

Mayring listet wichtige Punkt in der Erstellung eines Leitfadeninterviews auf (Mayring 2016, S. 24-39):

1. Einzelfallbezogenheit: Die Adäquatheit und Verfahrensweisen sowie Ergebnisinterpretationen müssen laufen überprüft werden.
2. Offenheit: Die Methode muss offen für Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sein. Zusätzlich gilt es auch neue Lernmethoden – z. B. Virtual Reality – vorwegzunehmen.
3. Methodenkontrolle: Der Ablauf der eingesetzten Methoden soll kontrolliert ablaufen, die Verfahrensschritte expliziert dokumentiert werden und nach begründeten Regeln ablaufen.
4. Vorverständnis: Der Gegenstand soll offen angelegt sein, damit der Gegenstand selbst schrittweise weiterentwickelt werden kann. Erst dadurch wird das Vorverständnis zu Gegenstandsverständnis
5. Introspektion: Die Daten müssen als Informationsquellen zugelassen und auch als solche ausgewiesen, begründet und überprüft werden.
6. Forscher-Gegenstands-Interaktion: Der/Die Forscher*in hat sich den Gegenstand bewusst zu machen, dass er/sie den Gegenstand auch verändert.
7. Ganzheit: Hierbei wird in einem ersten Schritt eine analytische Trennung der menschlichen Funktions- bzw. Lebensbereichen vorgenommen, die anschließend wieder zusammengeführt werden. Durch diese holistischen Ansatz kann weiter interpretiert und korreliert geforscht werden.
8. Historizität: Die Berücksichtigung, dass Menschen eine Geschichte haben.
9. Problemorientierung: (Die Beachtung, dass die primär konkreten praktischen Problemstellungen im Gegenstandsbereich in einen Verallgemeinerungsprozess münden.
10. Argumentative Verallgemeinerung: Durch die Verallgemeinerung der Resultate, sind diese explizit, argumentativ zu behandeln, damit valide Ergebnisse präsentiert werden können.
11. Induktion: Unter diesem Schlagwort werden die Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse verstanden.

12. Regelbegriff: Der Regelbegriff besagt, dass keine allgemeinen gültigen Gesetzen in der Forschung vorhanden sind, sondern diese immer an kontextgebunden sind.
13. Quantifizierbarkeit: Der letzte Punkt gilt der Absicherung und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse.