



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Bedeutung der kulturellen Geprägtheit von  
wissenschaftlichen Arbeiten für spanische  
Germanistik-StudentInnen

Verfasserin

Mag.phil. Mag.phil. Christine Schallmoser

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, Juni 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuer: Univ.-Prof. MMag. Dr. Hans-Jürgen Krumm



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>3</b>
1.1. Einleitende Gedanken .....	4
1.2. Forschungs- und Erkenntnisinteresse.....	5
1.3. Aufbau der Arbeit .....	7
<b>2. Theoretische Überlegungen und Forschungskontext</b> .....	<b>8</b>
2.1. Schriftliche Sprachproduktion – Schreiben als Prozess.....	8
2.1.1. Grundlegendes .....	8
2.1.2. Modelle zur schriftlichen Sprachproduktion.....	8
2.2. Wissenschaftliche Textproduktion im deutschsprachigen Raum.....	10
2.2.1. Was ist ein Text?.....	10
2.2.1.1. Textualitätskriterien nach Beaugrande/Dressler.....	10
2.2.2. Textproduktionsprozesse .....	11
2.2.2.1. Wissenschaftssprache.....	12
2.2.2.2. Aspekte wissenschaftlicher Textproduktion.....	13
2.2.3. Deutsch als Wissenschaftssprache?.....	15
2.2.3.1. Deutsch als Wissenschaftssprache in unterschiedlichen Disziplinen .....	16
2.2.3.2. Zur Erhaltung von Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften .....	16
2.2.4. Untersuchte Textsorte: die Seminararbeit .....	18
2.2.4.1. Textsorte.....	18
2.2.3.2. Die Seminararbeit.....	19
2.3. Kontrastive Linguistik.....	20
2.3.1. Universalität im Wissenschaftsdiskurs?.....	22
2.3.2. Kulturelle Unterschiede im wissenschaftlichen Schreiben.....	23
2.3.3. Kontrastive Untersuchungen wissenschaftlicher Texte .....	23
2.3.4. Wissen um Textmuster in Erst- und Fremdsprachen.....	25
2.4. Internationalisierungstendenzen und ihre Auswirkungen auf Textsortenkonventionen.....	26
2.4.1. Die Internationalisierung der (europäischen) Hochschullandschaft.....	26
2.4.2. Veränderungen von Textsortenkonventionen als Folge der Internationalisierung?.....	28
2.5. Kontrastierung: Spanische vs. Deutsche Seminararbeit .....	28
2.5.1. Textgliederung .....	29
2.5.2. Verfasserreferenz.....	30
2.5.3. Meinungsausdrücke .....	31
2.5.4. Deagentivierung .....	31
2.5.5. Intertextualität.....	32
2.5.6. Advance Organizers.....	33
2.5.7. Verwendete Zeitform.....	33

2.5.8. Titel.....	34
2.5.9. Einleitungen.....	34
2.5.10. Schlussteile.....	35
<b>3. Empirische Analyse .....</b>	<b>36</b>
3.1. Methodische Vorüberlegungen .....	36
3.2. Methodische Vorgehensweise – qualitative Forschung.....	36
3.2.1. Leitfadeninterview .....	37
3.2.1.1. Aufbau des Interviewleitfadens.....	38
3.2.1.2. Auswahl der Interview-Partner/innen.....	39
3.2.1.3. Zusammensetzung der Interview-Partner/innen.....	39
3.2.1.4. Sprachliches Niveau der Interviewten in der Fremdsprache Deutsch.....	40
3.2.2. Durchführung der Interviews.....	40
3.2.3. Zur Auswertung der Interviews.....	41
3.2.3.1. Qualitative Inhaltsanalyse .....	41
3.3. Analyse der Interviews.....	44
3.3.1. Kategorie 1 – Gezielte Vorbereitung.....	44
3.3.2. Kategorie 2 – Allgemeine Unterschiede .....	45
3.3.3. Kategorie 3 – Sprachliche Probleme im Allgemeinen.....	47
3.3.4. Kategorie 4 – Sprachliche Probleme: wissenschaftliches Schreiben.....	48
3.3.4.1. Sprachliche Probleme.....	49
3.3.4.2. Struktur und Aufbau .....	49
3.3.4.3. Erklärungen der „Ursachen“ durch die Studierenden .....	50
3.3.5. Kategorie 5 – Bologna.....	51
3.3.6. Kategorie 6 – Vorschläge der Studierenden .....	52
3.3.6.1. Sprachliche Vorbereitung .....	53
3.3.6.2. Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben.....	54
<b>4. Konsequenzen für den DaF-Unterricht.....</b>	<b>56</b>
4.1. Vorschläge zur Vorbereitung auf das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten in deutscher Sprache.....	56
4.1.1. Das Schreibmodell von Hayes Flower als Ausgangsbasis .....	56
4.1.2. Im Textproduktionsprozess an bisherige Schreiberfahrungen anknüpfen .....	57
4.1.2.1. Integration der Fertigkeiten.....	59
<b>5. Conclusio.....</b>	<b>60</b>
<b>6. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>63</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>70</b>
I. Interviewleitfaden .....	70
II. Transkribierte Interviews.....	72
III. Abstract .....	101
IV. Curriculum Vitae.....	103

## 1. Einleitung

Den Impuls, eine Qualifikationsarbeit zur Thematik der kulturellen Geprägtheit wissenschaftlicher Texte zu verfassen, gab mir einerseits eine Arbeit Ruth Eßers<sup>1</sup>, in der sie die Konventionen wissenschaftlicher Textproduktion in Mexiko mit jenen in Deutschland – insbesondere der deutschen Germanistik – vergleicht; es handelt sich dabei um den ersten von mir rezipierten Text, der sich mit diesem Bereich der Schreibforschung befasst. Er erweckte bei mir großes Interesse für das Thema und ließ mich daher nach weiteren Publikationen zum Thema suchen und schließlich selbst dazu forschen. Andererseits waren auch Gespräche über kulturelle Unterschiede wissenschaftlicher Textproduktion mit Studienkolleg/innen, welche vor drei bis vier Jahren ein Auslandssemester in Spanien absolviert hatten und mir teilweise sehr verwundert über die Unterschiede in der dort praktizierten wissenschaftlichen Arbeitsweise berichteten, ein Anlass für mich, in diesem Bereich empirisch zu arbeiten.

Da ich selbst Hispanistin bin und teilweise auch Seminararbeiten im Studienfach Spanisch verfassen musste, ist der „umgekehrte“ Weg für mich besonders spannend, woraus sich schließlich das Thema der vorliegenden Arbeit ergab.

Ursprünglich wollte ich – ähnlich wie Eßer – herausfinden, wodurch sich die Textsorte Seminararbeit aus Spanien von jener aus Österreich/Deutschland unterscheidet. Weil eine derartige Arbeit kurz vor Aufnahme meiner Forschungen dazu publiziert wurde, lenkte sich mein Fokus auf einen nicht weniger spannenden Gesichtspunkt: Auf die Wahrnehmung der Thematik durch die betroffenen Studierenden, also Studierende aus Spanien, die ein Auslandssemester in Österreich oder Deutschland<sup>2</sup> absolvierten. Dabei soll herausgefunden werden, ob Unterschiede in der wissenschaftlichen Arbeitsweise Eingang in das Bewusstsein der Studierenden gefunden haben und ob/inwiefern diese während des Auslandssemesters ein Problem darstellten.

---

<sup>1</sup> Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“: kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: ludicum-Verlag.

<sup>2</sup> Die Konzentration auf Österreich und Deutschland spiegelt die (eingeschränkte) Verfügbarkeit von Interviewpartner/innen wider.

## 1.1. Einleitende Gedanken

Der Stellenwert des Schreibens änderte sich in der Forschung, insbesondere im Bereich der Fremdsprachendidaktik, in den vergangenen Jahrzehnten beträchtlich. War das Schreiben in Zeiten der *Grammatik-Übersetzungs-Methode* nicht mehr als ein Mittel zum Zweck, so herrschte im Rahmen der *Direkten Methode* das Mündliche vor, um schließlich im Zuge der *Audiolingualen* und der *Audiovisuellen Methode* als den Spracherwerb hemmend eingestuft zu werden. Erst in den letzten Jahrzehnten, als Nachwirkung der *Kommunikativen Wende*, gewinnt das Schreiben im Fremdsprachenunterricht und in der sprachdidaktischen Forschung zunehmend an Bedeutung (vgl. Bohn 2001, S. 923f.).

Trotz dieser, sich auf die Stellung des Schreibens im Unterricht positiv auswirkenden, Entwicklung wird heute in wissenschaftlichen Beiträgen zu dieser Thematik – etwa in Eßer (1997) oder Schäfer (2010) – häufig die fehlende respektive nicht ausreichende Vorbereitung von Studierenden auf die schriftlichen Anforderungen auf universitärem Niveau, etwa in Form von Seminar- und Qualifikationsarbeiten, diskutiert.

Dabei wird unter anderem kontrastiv gearbeitet, das heißt, aus unterschiedlichen Kulturen stammende schriftliche Texte werden verglichen, deren kulturelle Prägung untersucht. Zum Teil werden auch die aufgrund der Unterschiede entstehenden Auswirkungen und Herausforderungen für Studierende der betreffenden Fächer und Herkunftssprachen erarbeitet.

Als Beispiele für Pionierarbeiten in diesem Bereich seien jene von Kaplan (1966) Clyne (1981) und Galtung (1985) erwähnt, welche sich bereits vor einigen Jahrzehnten mit der Thematik befassten.

Das behandelte Thema ist seit dem Bologna-Prozess aktueller denn je, zumal die Zahl der Studierenden, die mithilfe von Mobilitätsprogrammen wie dem *Erasmus* Programm für ein bis zwei Semester an Universitäten im europäischen Ausland studieren, erheblich ist: Europaweit nehmen jährlich zirka 200 000 Studierende an diesem Austauschprogramm der Europäischen Union teil<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm)

Damit einher geht häufig auch die Notwendigkeit des Verfassens wissenschaftlicher Arbeiten in der Sprache des Ziellandes, wobei der adäquate Umgang mit den im jeweiligen Land vorherrschenden Konventionen m.E. insbesondere in philologischen Fächern von großer Bedeutung ist.

## **1.2. Forschungs- und Erkenntnisinteresse**

Häufig beklagt man sich an deutschsprachigen Universitäten über die mangelhafte Schreibkompetenz von Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache bzw. Germanistik aus dem Ausland. Dabei wird auf die formale wie auch auf die inhaltliche Struktur Bezug genommen, vor allem auf das Ignorieren formaler Textmuster – die Studierenden würden die Textvorgaben aus ihrer Erstsprache auf die Zielsprache übertragen, wodurch sich größtenteils inakzeptable Texte ergäben (vgl. Hufeisen 2002, S. 10). In Anlehnung an Zuchewicz (1997, S. 457) kritisiert Hufeisen am Unterricht von Deutsch als Fremdsprache die unzureichende Vorbereitung der Studierenden auf das Verfassen wissenschaftlicher Texte, es würden Texte erwartet, die jedoch nicht zu schreiben gelehrt worden seien (Hufeisen 2002, 12).

Bisher sind in der Fachliteratur überwiegend kontrastive Analysen der Produkte, also der studentischen Texte selbst, in den letzten Jahren auch Kontrastierungen des Schreibprozesses, vorzufinden. Die Ergebnisse derartiger Untersuchungen sind sehr spannend, weshalb diese m.E. vermehrt für die Praxis genutzt werden sollten. Ein Schritt in diese Richtung soll mit der vorliegenden Arbeit gemacht werden, indem aufgrund von Interviews mit der Zielgruppe – Studierende, die im Rahmen ihres Germanistik-Studiums Seminararbeiten in der Fremdsprache Deutsch schreiben bzw. geschrieben haben – die sich in der Praxis ergebenden Probleme beim Verfassen wissenschaftlicher Texte in einer Fremdsprache eruiert und diskutiert werden.

Sehr aktuell für meine Arbeit ist die speziell für den Unterschied von Seminararbeiten aus Spanien und Deutschland publizierte Arbeit von Daniela Schäfer. Eine Analyse der Ergebnisse dieser Publikation soll als Ausgangsbasis des empirischen Teils der Masterarbeit dienen – darauf aufbauend wird

versucht, das Ausmaß der Vorbereitung spanischer Germanistik-Student/innen auf das Verfassen wissenschaftlicher (Seminar)Arbeiten, deren Zufriedenheit damit und schließlich mögliche Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache in Spanien aufzuzeigen.

Folgende Hypothesen sollen im Zuge der vorliegenden Arbeit, insbesondere im empirischen Teil, beantwortet werden:

**Hypothese 1:** *Es gibt Unterschiede in der wissenschaftlichen Arbeitsweise zwischen der österreichischen bzw. deutschen Germanistik und der spanischen.*

**Hypothese 1a:** *Spanischen Studierenden des Faches Germanistik sind die in der Struktur wissenschaftlicher Arbeiten inhärenten kulturspezifischen Unterschiede nicht notwendigerweise bewusst.*

**Hypothese 2:** *Die Studierenden werden im Rahmen ihres Germanistik-Studiums in Spanien mit den in Österreich bzw. Deutschland üblichen Konventionen wissenschaftlicher Arbeiten nicht ausreichend vertraut gemacht bzw. nicht oder zu wenig darauf vorbereitet.*

**Hypothese 3:** *Die Relevanz der genannten Unterschiede steigt in Anbetracht der steigenden Studierendenmobilität.*

**Hypothese 3a:** *In Anbetracht des Bologna-Prozesses und der zunehmenden Studierenden-Mobilität finden bezüglich der Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben bereits erste Veränderungen statt.*

Zu erwarten ist, dass in Spanien wohl nur punktuell die deutschen/österreichischen Konventionen wissenschaftlicher Textsorten thematisiert werden.

Nur selten bzw. zu wenig werden einzelsprachliche Nuancen fremdsprachlicher Textproduktion im Unterricht gelehrt. Jakobs zufolge ist dies auf nur in geringem Ausmaß vorhandene Fachbeiträge, die kulturbedingte Unterschiede im wissenschaftlichen Schreiben kontrastiv vergleichen, zurückzuführen (Jakobs 1997b, S. 26). Heute, gut fünfzehn Jahre später, gibt es derartige

kontrastive Arbeiten für eine Fülle an Sprachen, wodurch Jakobs Argument an Aktualität verliert, jedoch m. E. die Frage nach einer Veränderung in der Lehre umso brisanter wird und daher in der Arbeit im Mittelpunkt steht.

### **1.3. Aufbau der Arbeit**

Nach der Einführung in die Thematik und der Skizzierung des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit sollen im zweiten Kapitel theoretische Vorüberlegungen zur Problematik der Übertragung von Textsortenkonventionen aus der Erstsprache auf Zweit- bzw. Fremdsprachen angestellt werden. Dabei werden zunächst einige Grundbegriffe der schriftlichen Sprachproduktion geklärt und auf die Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache eingegangen, um abschließend im Kapitel zur kontrastiven Linguistik konkret Textsortenkonventionen zu diskutieren und die Differenzen zwischen spanischen und deutschen Seminararbeiten darzulegen.

Im praktischen Kapitel werden eingangs methodische Vorüberlegungen und die Vorgehensweise geschildert, worauf schließlich eine sich an Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse orientierende Analyse der mit spanischen Studierenden des Faches Germanistik durchgeführten Interviews erfolgt (Mayring 2000).

In Anlehnung an die Ergebnisse der Interviews werden schlussendlich Vorschläge für eine mögliche Einbeziehung und Behandlung der kulturellen Geprägtheit von Texten in den Fremdsprachenunterricht gemacht.

## **2. Theoretische Überlegungen und Forschungskontext**

### **2.1. Schriftliche Sprachproduktion - Schreiben als Prozess**

In diesem Kapitel wird nach der Darlegung einiger Grundlagen zur schriftlichen Sprachproduktion auf für die Arbeit relevante Schreib-Modelle eingegangen.

#### **2.1.1. Grundlegendes**

In der Linguistik werden geschriebene und gesprochene Sprache als voneinander unabhängige, jeweils strukturell vollständig ausgebildete und somit gleichwertige sprachliche Erscheinungen betrachtet. Durch ihre unterschiedlichen materiellen Eigenschaften ergeben sich sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption Unterschiede. Insofern ergibt sich eine Zweiteilung aufgrund der physischen Unterschiede von Schreib- und Sprechvorgang, da beide Aktivitäten unterschiedliche Anforderungen an jene, die sich der Sprache bedienen, stellen. So dient die gesprochene Sprache vorrangig als direktes Kommunikationsmittel, sie weist außerdem einen höheren Grad an Redundanz auf als geschriebene Sprache, ebenso wie die häufigere Entstehung von Parataxen und Satzabbrüchen. Demgegenüber kann die geschriebene Sprache gestellt werden, welche vor allem der indirekten Kommunikation dient und sich durch eine vergleichsweise hohe Textstringenz auszeichnet (vgl. Faistauer 2001, 865ff.). Festzuhalten bleibt jedoch, dass die Erzeugungsmechanismen beider Sprachformen einander sehr ähnlich sind und sich auf linguistischer Ebene gesprochene Texte von geschriebenen nicht qualitativ unterscheiden, sondern durch die Häufigkeit der Verwendung von sprachlichen Mitteln (Bohn 2001, S. 921).

#### **2.1.2. Modelle zur schriftlichen Sprachproduktion**

Bemühungen um Modelle zur Visualisierung der Eigenschaften freier (im Gegensatz zu reproduktiver), schriftlicher Sprachproduktion gibt es seit einigen Jahrzehnten, verstärkt treten sie seit den 1980er Jahren im Bereich der

kognitiven Schreibforschung auf. Gemein ist diesen Modellen, dass sie schriftliche Textproduktion als interaktiven, dynamischen und rekursiven Prozess betrachten, der keine lineare Abfolge von Teilhandlungen darstellt.

Das am weitesten verbreitete Modell bzw. das Standardmodell ist jenes von Hayes/Flower (1980), demzufolge besteht der Schreibprozess aus den folgenden drei Elementen (vgl. Bohn 2001, S. 921f.):

1. Der Aufgabenumgebung – diese beschreibt alle externen Bedingungen, die auf den Schreibprozess wirken (können), das heißt: das Thema, den/die Adressaten/in, die Schreibmotivation und den im Entstehen befindlichen Text.
2. Dem Langzeitgedächtnis der Textproduzierenden, wobei sprachliches, textsorten- und sachbezogenes sowie adressatenspezifisches Wissen zusammenwirken und als Basis für die Textproduktion gelten.
3. Dem Textproduktionsprozess an sich, wobei drei Teilprozesse differenziert werden, die von einem Monitor gesteuert und kontrolliert werden: Planen (das Wissen mental organisieren), Übersetzen (die Information in Sprache überführen) und Überprüfen (das Korrekturlesen des Geschriebenen). Zu beachten ist, dass diese Teilprozesse parallel stattfinden und komplex realisiert werden (vgl. *ibid.*, S. 922).

Das Modell zeigt sehr deutlich, dass für einen erfolgreichen Schreibprozess neben dem sprachlichen auch thematisches Wissen und sprachverarbeitende Strategien notwendig sind. Sprachverarbeitende Strategien, das heißt solche, die dazu beitragen Wissen mithilfe von Sprache zu einem Text zu organisieren, werden in der Regel bereits in der Erstsprache erworben und auch bei der fremdsprachlichen Textproduktion genutzt, womit das Übernehmen kulturspezifischer Textmuster aus der Erst- in die Zweitsprache<sup>4</sup> erklärbar wird. So stellen in der Erstsprache angeeignete Schreibstrategien und Wissen

---

<sup>4</sup> In Anlehnung an Oksaar (2003, 13f.) verstehe ich unter dem Terminus *Zweitsprache* die Verkehrssprache eines Landes – und zwar aus der Perspektive jener Bevölkerung, deren Erstsprache nicht die offizielle Sprache dieses Landes ist. Im Laufe der Arbeit verwende ich (wertungsfrei) den Terminus *Erstsprache* für die Sprache, die ein/e Sprecher/in als erste Sprache erworben hat. Den Begriff *Muttersprache* verwende ich einerseits nicht, um gefühlsmäßige Konnotationen zu vermeiden, andererseits sehe ich ihn, vor dem Hintergrund der Genderdiskussion, nicht ganz problemfrei.

über Textmuster zwar eine Unterstützung für eine gewandte Sprachproduktion in der Fremdsprache dar, im Falle von Differenzen der Textmuster in den jeweiligen Sprachen jedoch eine Hürde (vgl. Krumm 2000, S. 11f.).

## **2.2. Wissenschaftliche Textproduktion im deutschsprachigen Raum**

Bevor in diesem Kapitel auf wissenschaftliche Textproduktion im engeren Sinne eingegangen wird, soll zuerst der viel diskutierte Begriff *Text* genauer betrachtet werden.

### **2.2.1. Was ist ein Text?**

Innerhalb der Textlinguistik gab und gibt es Dispute bezüglich des Terminus *Text*, wobei es eine eindeutige, einzig gültige Definition bis dato nicht gibt. Sinnvoll erscheint der Versuch partielle Lösungsmöglichkeiten zu finden und Einsicht in Texteigenschaften zu geben, welche als Basis für eine detaillierte Beschreibung dienen können. Adamzik spricht von „präzisen Definitionen“, die je nach Forschungskontext festgesetzt werden können und so die Entwicklung einer dem Forschungsgegenstand entsprechenden Definition möglich wird. Folglich konkurrieren die so entstehenden, unterschiedlichen Definitionen von Text nicht miteinander, sondern sind auf die jeweilige Forschungsumgebung zugeschnitten (Adamzik 2004, S. 31f.).

#### 2.2.1.1. Textualitätskriterien nach de Beaugrande/Dressler

Die viel zitierten Textualitätskriterien von de Beaugrande/Dressler sollen gleichwohl bzw. gerade deshalb kurz in den Blick genommen werden:

Es handelt sich dabei um die folgenden sieben Größen: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationsbezug und

Intertextualität<sup>5</sup>. Da häufig nur das erste Kapitel von de Beaugrande/Dressler mit den Definitionen der sieben Kriterien rezipiert wird, erfolgt in Diskussionen der Kriterien häufig eine Konzentration auf die Erläuterung: „Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt“ (de Beaugrande/Dressler 1981, S. 3), wodurch die Möglichkeit eine Folge von Sätzen als Text zu bezeichnen sehr beschränkt wird. Daher wurde de Beaugrande/Dressler entgegengehalten, dass die genannten Kriterien nicht immer zur Gänze gegeben sein müssen, um einen Text als solchen benennen zu können (vgl. Adamzik 2004, S. 51). Liest man in der Einführung in die Textlinguistik (1981) weiter, so relativiert sich die oben zitierte Erläuterung jedoch ohnehin: „Ein Spracherzeugnis dürfte nur dann als Nicht-Text zurückgewiesen werden, wenn die Kriterien der Textualität so stark verletzt werden [...], daß [sic!] kommunikative Verwendung ernstlich blockiert wird [...]. Solch eine Grenzlinie kann von textexternen Faktoren abhängen, wie z. B. Toleranz und Vorwissen der Anwesenden, oder verwendeter Textsorte“ (de Beaugrande/Dressler 1981, S. 35). Das heißt die beiden Autoren selbst akzeptieren das als Text, was von Sprachverwendenden als Text akzeptiert wird; dabei wird ein an den Sprachverwendenden orientiertes Kriterium zugrunde gelegt, wodurch Äußerungen von bestimmten Personen in bestimmten Situationen als Texte akzeptiert werden können, gleichzeitig aber von anderen Personen in anderen Situationen nicht (vgl. Adamzik 2004, S.52).

In Anlehnung an diese Interpretation des Textbegriffes soll weiter unten die Textsorte Seminararbeit definiert werden.

### **2.2.2. Textproduktionsprozesse**

Obgleich Textproduktionsprozesse in den Wissenschaften eine bedeutende praktische Rolle spielen, wird der Erstellung schriftlicher wissenschaftlicher Abhandlungen in der Theorie wie auch in der Lehre noch relativ wenig

---

<sup>5</sup> Auf die Eigenschaften der Kriterien wird hier nicht explizit eingegangen – zur Vertiefung: vgl. de Beaugrand/Dressler 1981, S. 3ff.

Beachtung geschenkt. Dies kann auf die beobachtbare Tendenz zu mangelnder Differenzierung zwischen schriftlicher und mündlicher Sprachproduktion zurückgeführt werden. Eine solche Gleichsetzung ergibt sich, sofern davon ausgegangen wird, dass der Erzeugung schriftlicher Sprache die gleichen Mechanismen zugrunde liegen wie der von mündlicher. Zwar ist tatsächlich davon auszugehen, dass die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen grundsätzlich gleichen Generierungsprozessen folgen (vgl. Bohn 2001, S. 923); anzumerken ist jedoch an dieser Stelle, dass die Sprachgenerierung der beiden Fertigkeiten unter unterschiedlichen Bedingungen stattfindet und sich so auch unterschiedliche Herausforderungen für die Sprechenden bzw. Schreibenden ergeben (vgl. Schreier 2001, S. 913). So muss der im Mündlichen für die Sprechenden vorhandene gemeinsame Bezugsrahmen im Schriftlichen erst erstellt werden – und zwar mit ausschließlich sprachlichen Mitteln, da die in der mündlichen Kommunikation vorhandenen Hilfsmittel der Gestik, Mimik etc. fehlen.

Jakobs geht weiter und kritisiert Sprachproduktionsmodelle, die sich zu einseitig mit der Spracherzeugung auf Ebene der Syntax befassen, jedoch nicht darüber hinausgehen. Dies führe zu einem Fehlen von Modellen, welche ein umfassendes Abbild der Texterzeugung geben. Ihr zufolge bedarf es noch Theorien, welche die Versprachlichung von mentalen Inhalten nicht auf lineare Schreibprozesse reduzieren, sondern die Überführung mentaler Konstrukte in konkrete Formulierungen wie auch Textstrukturen darstellen (vgl. Jakobs 1997a, S. 1ff.).

#### 2.2.2.1. Wissenschaftssprache

Texte, die dazu dienen, Wissen hervorzubringen oder es zu transferieren, sind von der Sprache – als Vermittlungsinstrument – abhängig. Im Laufe historisch-gesellschaftlicher Entwicklungen bildeten sich sprachliche Formen zur Wissensvermittlung heraus, die unter dem Begriff Wissenschaftssprache zusammengefasst werden (Steets 2004, S. 50), jedoch nicht von der Alltagssprache isoliert sind.

Im 17. Jahrhundert, zur Zeit des Sprachpessimismus, galt zwar die Alltagssprache als Ursache aller Irrtümer – Locke, Descartes und Bacon beklagten Defizite wie die Mehrdeutigkeit, die fehlende Logik etc. der Alltagssprache, dennoch konnten sie sich nicht vollkommen von ihr lösen. Sprachphilosophen wie Webster oder Leibnitz waren damit derart unzufrieden, dass sie der Idee nachgingen, die Alltagssprache durch eine künstliche, vollkommene Idealsprache zu ersetzen. Noch im 17. Jahrhundert wurde die Idee von einer Wissenschaftssprache, die im Gegensatz zur Alltagssprache stünde, als Utopie kritisiert<sup>6</sup> (Durand-Sendrail 1994, S. 91ff.).

Als Forschungsobjekt der Linguistik rückt die sogenannte Wissenschaftssprache erst seit den letzten drei Jahrzehnten in den Mittelpunkt. Einerseits entstand im Rahmen der Fachsprachenforschung Interesse an der wissenschaftlichen Kommunikation (siehe etwa Bungarten 1981 und Fluck 1985), andererseits auch im Zuge der Diskussionen um den Status des Deutschen als Wissenschaftssprache (Ehlich 2004, S. viii f.).

Ehlich prägt, ähnlich wie bereits dreihundert Jahre zuvor Pascal, den Ausdruck „alltägliche Wissenschaftssprache“, womit er hervorzuheben versucht, dass Wissenschaftssprache nicht notwendigerweise von der Alltagssprache distanziert wahrgenommen werden muss. So müssen Wissenschaftler, die einen fremdsprachlichen Fachtext verstehen wollen, auch über Basiskenntnisse der Alltagssprache verfügen; sind solche nicht vorhanden, wird auch jegliche wissenschaftliche Kommunikation schwierig bis unmöglich (Ehlich 1999, S. 6ff.)

#### 2.2.2.2. Aspekte wissenschaftlicher Textproduktion

Da wissenschaftliches Schreiben eine „traditionelle Form der Textproduktion“ (Kruse 1997, S. 142) und somit nicht ausschließlich rational begründbar ist, sind für die Produktion wissenschaftlicher Abhandlungen Kenntnisse über kommunikative, sprachwissenschaftliche, methodische und konventionelle Aspekte von Wissenschaft notwendig. Das heißt neben der Realisierung von

---

<sup>6</sup> In: Pascal: De l'Esprit géométrique.

kognitiven Teilprozessen während des Schreibprozesses, welche weiter oben dargestellt wurden, muss für eine erfolgreiche Produktion auch Anforderungen wie Normen, Regeln etc. der jeweiligen Textsorte nachgekommen werden (vgl. *ibid.*, S. 142ff.). Davon ausgehend bedeutet für Kruse, dass Verfasser/innen wissenschaftlicher Texte folgende Punkte zu beachten haben:

- Wissenschaftliche Erkenntnisprozesse müssen verstanden werden und überdies sollte ein Beitrag zu diesen erfolgen.
- Sie müssen mit Strukturen und Formen ebenso wie mit der Tradition der jeweiligen Wissenschaft vertraut sein.
- Die Eigenarten der jeweiligen Wissenschaftssprache müssen verstanden werden, und
- ein sichererer Umgang mit wissenschaftlichen Kommunikationsformen sollte gegeben sein (*ibid.*, S. 143f.).

Ein Text wird sodann mit dem Attribut „wissenschaftlich“ beschreibbar, wenn folgende Aspekte gegeben sind:

- Es wird ein Beitrag zur wissenschaftlichen Erkenntnis geleistet,
- traditionelle Strukturen und Formen werden im Aufbau des Textes eingehalten,
- eine in der jeweiligen Wissenschaft übliche Sprache wird verwendet, und
- den „Eigenarten wissenschaftlicher Kommunikation“ wird nachgekommen (*ibid.*, S. 144).

Einleuchtend erscheint, dass die Erfüllung der genannten Anforderungen bereits Studierenden bei der Textproduktion in ihrer Erstsprache Probleme bereiten kann, umso schwieriger dürfte dies Studierenden fallen, die in „fremden“ Sprach- und Kulturräumen schreiben. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sprachkompetenz nicht notwendigerweise mit Text(sorten)kompetenz gleichgesetzt bzw. verwechselt werden darf. So bedarf es m.E. insbesondere bei Studierenden einer fremdsprachlichen Philologie einer systematischen Vorbereitung auf das Schreiben (wissenschaftlicher) Texte in der Zielsprache.

### 2.2.3. Deutsch als Wissenschaftssprache?

„Sollten wir nicht, im Zeitalter der radikalen Ökonomisierung auch der Bildungsaktivitäten angelangt, auf den verschwenderischen Luxus unterschiedlicher Schreibstile und variabler Textgestaltung sowie die zeitraubenden Umwege des Schreibenlehrens in unseren nicht englischen Muttersprachen verzichten und, wie im Mittelalter Lesen auf lateinisch [sic!] unterrichtet wurde, auf englisch [sic!] Schreiben und schreibend Englisch lernen?“ (Hornung 1997, S. 71)

Zwar lässt die ironische Färbung dieser Frage bereits auf deren Verneinung schließen; diese Verneinung soll jedoch nachvollziehbar dargelegt werden, weshalb im Folgenden kurz auf die Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache eingegangen wird. Schäfer diskutiert diese recht ausführlich und nimmt dabei Bezug auf die vorherrschende Rolle des Englischen als *lingua franca* auf internationalem wissenschaftlichen Terrain (Schäfer 2010, S. 7f.). Am Englischen führt in vielen wissenschaftlichen Disziplinen kein Weg mehr vorbei – will man in der „scientific community“ bestimmter Fachgebiete wahrgenommen werden, so muss man auf Englisch publizieren. Die englische Sprache scheint künftig keine Fremdsprache mehr zu sein, sondern vielmehr eine Kulturtechnik, die von allen am wissenschaftlichen Diskurs Teilnehmenden zu beherrschen ist (Földes 2005, S. 266f.).

Schäfer orientiert sich diesbezüglich in ihrer Argumentation an Ammon (Ammon nach Schäfer 2010, S. 7) – ihm zufolge ist die Abwehrhaltung an deutschsprachigen Hochschulen gegenüber der Verwendung des Englischen abzulegen, wichtiger sei eine sinnvolle Gestaltung des Nebeneinander von mehreren Sprachen im wissenschaftlichen Betrieb. Schäfer erwähnt schließlich den *science citation index*, welcher Auskunft über den Stellenwert von Publikationen in unterschiedlichen Sprachen gibt; dem *citation index* zufolge kommt dem Deutschen in den Geisteswissenschaften eine bedeutend höhere Rolle zu als in naturwissenschaftlichen Fächern (ibid., S. 8f.).

Nachvollziehbar erscheint folglich das Verständnis Schäfers für die Einigung auf eine Sprache zur internationalen Kommunikation in der Wissenschaft, sie

kritisiert aber auch – m.E. zu Recht – die „englische Publikationswut deutscher Wissenschaftler“ (Schäfer 2010, S.8).

### 2.2.3.1. Deutsch als Wissenschaftssprache in unterschiedlichen Disziplinen

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Sprachwahl bei wissenschaftlichen Publikationen nationen- wie auch disziplinen-spezifisch bedingt sein kann, das heißt häufig auch von (der) im behandelten Forschungsgebiet führenden Nation(en) beeinflusst wird. So orientiert man sich in weitestgehend „kulturunabhängigen“, etwa naturwissenschaftlichen, Disziplinen v.a. am Englischen; Kultur- und Literaturwissenschaften hingegen bilden eine Ausnahme, da diese stärker von der Verankerung des Untersuchungsgegenstandes in der jeweiligen Kultur abhängig sind (vgl. Jakobs 1997b, S. 24). Auch nach Ehlich manifestiert sich die Rolle der Sprachen in den Wissenschaften je nach Fach unterschiedlich. Er kritisiert die vor allem in den Naturwissenschaften zunehmende Tendenz zum Gebrauch nur einer Sprache, den „sprachlichen Unitarismus“ (Ehlich 2005, S. 201). Für jene Fächer, die Sprache und Kultur selbst zum Gegenstand haben, könne dies fatale Folgen haben, da Erkenntnisgegenstand und –mittel eng miteinander verknüpft sind: „Eine sprachlos werdende Philologie verliert zunächst ihr Erkenntnismittel und dann ihren Erkenntnisgegenstand“ (ibid., S. 202).

### 2.2.3.2. Zur Erhaltung von Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften

Da Sprache mehr als nur ein Instrument ist - das Verhältnis zwischen Erkenntnis und Sprache ist geprägt durch Dynamik, Interaktion und Komplexität – ist m.E. die Erhaltung von substantieller Mehrsprachigkeit auch in den Wissenschaften wünschenswert beziehungsweise notwendig. Die Terminologie in den Wissenschaften ist häufig metaphorisch und somit „hochgradig kulturspezifisch“ (Földes 2005, S. 267) angelegt, woraus zu

schließen ist, dass der Erkenntnisgewinn durch die jeweils verwendete Sprache beeinflusst wird. Würde nur noch auf Englisch geforscht werden, so ginge Einiges verloren, insofern als der Gebrauch von nur einer Sprache Denk- und/oder Erkenntnismöglichkeiten reduziert – gerade in den Geisteswissenschaften spielt die Sprache, in der Gedanken entstehen und ausgedrückt werden, eine besondere Rolle, da es Unterschiede „in den Herangehensweisen an die und in der Strukturierung der Welt geben kann“ (ibid., S. 268).

Deutsche Wissenschaftler/innen sind außerdem immer seltener bereit, ihre Forschung als weniger relevant einschätzen zu lassen als die englischsprachige, weil sie in den USA nicht rezipiert wird, egal ob inhaltlich relevant oder nicht. Die häufig zitierte Selbstverständlichkeit des Englischen und die damit verbundene „Beseitigung der deutschsprachigen Wissenschaftskultur“ (Ehlich 2004, S.2), so Ehlich, gibt es nicht mehr.

Daran anschließend bleibt festzuhalten, dass eine detailliertere Abhandlung zur Verteidigung der Stellung des Deutschen im internationalen Wissenschaftsbetrieb im Rahmen dieser Arbeit nicht notwendig erscheint, da einerseits die Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache im Vergleich mit anderen Sprachen für das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsinteresse eine nur nebensächliche Rolle spielt. Andererseits schließe ich mich der Meinung an, dass die Erhaltung von Vielsprachigkeit ohne Zweifel einen kognitiven Gewinn darstellt und daher zu fördern ist (Trabant 2008, S. 171f.).

Germanisten sollten, so mein Verständnis, mindestens im Stande sein, auf Deutsch zu arbeiten und zu publizieren; sieht man von dieser Positionierung ab, so ist anzumerken, dass internationale Studierende, die im deutschsprachigen Raum ein (Germanistik-) Studium absolvieren, nicht aufgrund fehlenden Wissens über kulturelle Konventionen akademischer Texte scheitern sollten (Krumm 2000, S. 11).

Damit schließe ich mich an Krumm und Hornung an – gegen jegliche Monotonie und das „Ersticken“ in einer Sprache, nur weil über Jahre hinweg erprobt – und für das Lernen von wissenschaftlicher Textproduktion in Erst- und auch

anderen Sprachen mithilfe einer Varietät an Lehrmethoden (vgl. Hornung 1997, S. 71f.).

Eine eindeutige Antwort auf die eingangs gestellte Frage soll schließlich das folgende Zitat geben:

*„Bei all dem möchte ich aber doch, daß [sic!] auch John Smith und die anderen Transatlantischen mein Buch lesen könnten. Aber hier bräuchte ich eben, weil ich selber höchst beschäftigt bin, einen großen Gefallen von Ihnen und Herrn S., nämlich daß [sic!] er so freundlich sein möge, mir das Buch umgehend ins Englische zu übersetzen“ (Galilei 1953, zitiert nach Trabandt 2008, S. 172).*

#### **2.2.4. Untersuchte Textsorte: die Seminararbeit**

Nach einer Klärung des Begriffes Textsorte wird der Terminus Seminararbeit betrachtet und zu definieren versucht, u.a. in Anlehnung an Schäfer, deren kontrastive Arbeit die Grundlage für die in Kapitel 3 vorzunehmende empirische Studie darstellt.

##### 2.2.4.1. Textsorte

In der Linguistik werden mit dem Begriff Textsorte die universalen, musterhaften Strukturen, welche die Gestaltung von Texten bestimmen und sie somit unterscheidbar machen, besetzt (Heinemann/Viehweg zit. in Kruse 1997, S. 148). Heinemann bezeichnet Textsorten als „begrenzte Mengen von Textexemplaren“, welche spezifische Gemeinsamkeiten haben – und zwar können sich diese aufgrund von grammatischen, semantisch-inhaltlichen, situativ bedingten oder kommunikativ funktionalen Eigenschaften ergeben. Dabei sind prototypische, für eine Textsorte repräsentative Textexemplare effizienter Behelf, um spezifische kommunikative Aufgaben bewältigen zu können (Heinemann 2000, S. 19).

#### 2.2.4.2. Die Seminararbeit

Im deutschsprachigen Raum bezeichnet der Begriff Seminararbeit eine selbstständige Bearbeitung einer Aufgabenstellung im Rahmen eines universitären Seminars zu einem bestimmten Thema, die – anders als ein Referat – nicht mündlich in der Lehrveranstaltung vorgetragen, sondern von Beginn an als schriftliche Arbeit konzipiert wird. Das Thema steht in Relation zur Lehrveranstaltung, wobei von den Dozent/innen Anhaltspunkte gegeben werden können. Ein wichtiges Kriterium dafür ist die Auseinandersetzung mit und die kritische Durchsicht von Literatur, die wissenschaftlichen Ansprüchen entspricht (Höge 2006, S. 21f.). Sie enthält ein Deckblatt, ein Inhaltsverzeichnis, optional ein Vorwort, eine Einleitung, einen Hauptteil mit einer Schlussfolgerung sowie ein Literaturverzeichnis und gegebenenfalls auch einen Anhang mit der Darstellung der Hilfsmittel einer empirischen Untersuchung (ibid., S. 13f.).

Schäfers Definition ist sehr ähnlich, jedoch weitaus knapper: Für sie ist eine studentische Seminararbeit ein Text von etwa zehn bis dreißig Seiten, der nach einem Semester an der Universität, in der Regel im Rahmen eines Seminars, von einer/m Studierenden verfasst wird und meist nur von der das Seminar leitenden Person gelesen wird. Die Arbeit wird als Grundlage für die Beurteilung herangezogen, welche die Studierenden für den Erhalt eines Scheins über den positiven Abschluss der Lehrveranstaltung benötigen. Ziel derartiger Arbeiten dürfte das Heranführen der Studierenden an das wissenschaftliche Arbeiten sein (vgl. Schäfer 2010, S. 39).

Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Artikeln dienen Seminararbeiten nicht zur Übermittlung von Wissen an weniger gut informierte Rezipient/innen – sie werden für den/die Dozenten/in geschrieben, der/die über mehr Wissen verfügt als die Verfassernden solcher Texte und der/die die Arbeit nicht zur Wissensakkumulation liest, sondern um sie zu bewerten. Für Studierende ergibt sich deshalb bezüglich der Funktion insofern ein Zwiespalt, als der Adressatenbezug – eine adressatengerechte Gestaltung stellt eine Hauptforderung an Texte dar (Adamzik 2004, S. 83) – der Seminararbeit nicht gegeben bzw. der Zweck der Arbeit im Gegensatz zu publizierten

wissenschaftlichen Arbeiten nur fiktiv ist. Dadurch wird die studentische Seminararbeit häufig als einfacher dargestellt, sie ist jedoch gerade deshalb schwierig, da Leser/innen wie auch Kommunikationszweck fingiert werden müssen und möglicherweise auch noch auf die Erwartungen von Dozent/innen Rücksicht genommen werden muss. Die Beurteilung dieser Arbeit ist wieder nur in dieser „fiktiven Kommunikationssituation“ begründet, wobei Dozent/innen häufig eine eigene Vorstellung von dieser haben, die, sofern sie nicht explizit beschrieben wird, von den Studierenden erahnt werden muss (Hermanns 1980 zit. in Eßer 1997, S. 42).

Eßer zufolge ist die Textsorte Seminararbeit bisher unzureichend erforscht, sie fordert daher eine systematische Untersuchung, insbesondere durch interkulturelle Gegenüberstellungen, um so (ausländischen) Studierenden die Spezifik der jeweiligen Textsorte in der jeweiligen Kultur/Sprache näherbringen zu können (Eßer 1997, S. 12f.). Dieser Forderung soll mit der vorliegenden Arbeit, wenn auch in einem sehr eingeschränkten Maße, nachgekommen werden.

### **2.3. Kontrastive Linguistik**

Ein Blick auf den Beginn der Linguistik zeigt, dass dieser bereits durch Vergleichen gekennzeichnet ist und, dass Kontrastieren auch zusammenführen kann. Mit der historisch-vergleichenden Linguistik von F. Schlegel, F. Bopp, R. Rask, J. Grimm oder A. Schleicher wird im 19. Jahrhundert das Vergleichen als wissenschaftliche Methode legitimiert: Die genannten Linguisten versuchten im Trennenden die Gemeinsamkeiten zu finden und so eine Sprachtypologie zu erstellen. Mit dem synchron arbeitenden Strukturalismus nach Ferdinand de Saussure zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts wurde zwar die Kontinuität des Vergleichs unterbrochen, zu Beginn der siebziger Jahre verwoben sich jedoch strukturalistische mit kontrastiven Aspekten, woraus sich schließlich die heutige Kontrastive Linguistik entwickelte (Baumann/Kalverkämper 1992, S. 10).

Die kontrastive Linguistik befasst sich im Allgemeinen mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen und arbeitet dabei synchron. Sie beschäftigt sich mit dem Vergleich bestimmter Aspekte von zwei oder mehreren Sprachen und kann sich auf diese konzentrieren (Calañas Contiente 2005, S.40). Ihr forschungsgeleitetes Interesse ist in weiten Bereichen von praktischer Erwägung und durch die Erwartung direkter Anwendbarkeit der Ergebnisse motiviert (Harden 2006, S. 56).

Eine hinter der kontrastiven Linguistik stehende Motivation ist die Suche nach den effektivsten Methoden und Techniken für den Fremdsprachenunterricht, um den Prozess des Lernens von Fremdsprachen zu optimieren und Lernschwierigkeiten durch den Vergleich von Sprachen zu entdecken und voraussagbar zu machen.

Lange Zeit konzentrierte sich die kontrastive Linguistik dabei auf die systematische Untersuchung der Mikroebene von Sprache – das heißt im Fokus der Forschung standen Phonetik, Phonologie und Syntax, wobei die Beschränkung auf die Syntax als größte Analyseinheit den Forschungsstand der Sprachwissenschaft spiegelte:

*„In accordance with dominant thinking in linguistics generally, both pedagogical and descriptive contrastive studies have tended until recently to be exclusively concerned with language systems as opposed to language use and therefore generally to restrict themselves to sentence syntax. [...] The growth of pragmatics, and discourse linguistics generally, [...] has in recent years given rise to valuable new contrastive ventures“ (Péry-Woodlay 1990, S. 143).*

In Übereinstimmung mit Péry-Woodlay situiert Oldenburg einen Perspektivenwechsel der kontrastiven Linguistik im Zeitraum der sogenannten „pragmatischen Wende“ der Sprachwissenschaft in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, spricht jedoch von einer „zeitlichen Verzögerung“ aufgrund fehlender Untersuchungsmethoden in der Textlinguistik. Als erste

Arbeiten auf dem Gebiet der kontrastiven Textlinguistik sind jene von Kaplan (1966) und Clyne (1981) zu nennen, die den gedanklich-logischen Aufbau von wissenschaftlichen Texten analysieren und vergleichen (vgl. Oldenburg 1992, S.27f.).

### **2.3.1. Universalität im Wissenschaftsdiskurs?**

Eine Erklärung für die relativ spät einsetzende, umfassende Auseinandersetzung mit der kulturellen Geprägtheit wissenschaftlicher Texte kann die über lange Zeit hinweg unhinterfragte Hypothese der Einheitlichkeit des wissenschaftlichen Diskurses sein; diesem – auf Karl Vossler zurückgehenden (Kaiser 2002, S. 37) – Ansatz zufolge gibt es nur eine universelle Art und Weise, über Fachliches zu kommunizieren, und diese Art und Weise wird durch die Gegenstände der außersprachlichen Wirklichkeit bestimmt. Als Begründung für das späte Hinterfragen dieser Hypothese nennt Oldenburg den einseitigen Blick der Fachsprachenforschung auf naturwissenschaftlich-technische Texte, welche s.E. sprachlich den sie umgebenden Sprachgemeinschaften ferner stehen als geisteswissenschaftliche Disziplinen (Oldenburg 1992, S. 29f.). Er bleibt in seiner Ausführung sehr vorsichtig und meint, die Universalitätshypothese nach Widdowson (1979) sei mit den Arbeiten von Kaplan und Clyne nicht zwingend widerlegt; es solle eher der Frage nachgegangen werden, ob „nicht zwischen Fachtexten in Abhängigkeit von ihrer Nähe beziehungsweise Ferne zu den primären kulturellen Systemen der Sprachgemeinschaften sowohl universelle, das heißt sprachübergreifende, als auch einzelsprachlich bedingte und kulturell tradierte Textstrukturen dominieren können“ (ibid., S. 36). Dem fügt zwar Oldenburg hinzu, dass in „Gesellschaftswissenschaften“, die der Kultur der Sprachgemeinschaft näher stehen bzw. eng mit ihren Gegenständen verknüpft sind, die Differenzen zwischen Texten unterschiedlicher sprachlich-kultureller Herkunft größer ausfallen werden als in den Naturwissenschaften (vgl. ibid.); dennoch meine ich, dass bereits kleine – qualitative wie auch quantitative – Unterschiede die Universalitätshypothese widerlegen und von einer kulturellen Geprägtheit

wissenschaftlicher Texte auszugehen ist; dass es neben den Differenzen auch Gemeinsamkeiten gibt, soll damit keinesfalls in Frage gestellt werden.

### **2.3.2. Kulturelle Unterschiede im wissenschaftlichen Schreiben**

Fundamental für die vorliegende Arbeit ist die weiter oben bereits skizzierte Erkenntnis, dass Lernen und Lehren – und folglich auch die Rezeption sowie die Produktion von Texten – kulturell geprägte Handlungen sind und die Universalitätshypothese nicht haltbar ist. Dabei sind nicht nur zwischen geographisch weit entfernten Kulturen Unterschiede auszumachen, sondern beispielsweise auch zwischen Frankreich und Österreich/Deutschland. Zur Verdeutlichung zieht Krumm das Verfassen von behördlichen Briefen heran, wobei in Frankreich handschriftlich verfassten ein höherer Stellenwert beigemessen wird als jenen, die mit dem Computer getippt werden – im deutschen Sprachraum hingegen verhält es sich genau umgekehrt (Krumm 2000, S. 9f.).

Dass sich derartige Unterschiede nicht nur in persönlichen und/oder kreativen Textproduktionen ergeben, hält Robert Picht bereits 1987 fest:

*„Die Kultur der Wissenschaft, die der Wahrheit verpflichtet ist und damit auf das Universale zielt, erweist sich als in besonders hartnäckiger Weise national geprägt. Sie beharrt in kulturspezifischen Kommunikationsformen und damit einer Vorstrukturierung der Inhalte, die weiterhin erheblich voneinander abweichen.“* (zit. nach Krumm 2000, S. 10)

### **2.3.3. Kontrastive Untersuchungen wissenschaftlicher Texte**

Nachdem in den 1960er Jahren ein erster großer Zustrom von Studierenden verschiedener Nationen an US-amerikanische und westeuropäische Universitäten erfolgte, stellte man fest, dass die Art des Schreibens der ausländischen Studierenden nicht den Erwartungen entsprach. Ihre Texte waren nicht notwendigerweise falsch, aber anders. Dabei wurde deutlich, dass

bestimmte Schreibweisen in einer Kultur geschätzt, in einer anderen Kultur hingegen missachtet oder stigmatisiert werden können (vgl. Purves 1988, S. 7ff.).

So erfolgte zu Beginn der kontrastiven Schreibforschung im Bereich von Wissenschaftstexten eine Konzentration insbesondere auf die Ergebnisse des Schreibprozesses bzw. auf die Textprodukte. Als Pioniere dieses Bereichs wurden bereits Kaplan und Clyne genannt, welche sich in den Siebzigern und Achtzigern des vergangenen Jahrhunderts mit kulturspezifischen Formen wissenschaftlichen Arbeitens, somit mit dem in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehenden Themenbereich, befassten. Heute werden ihre Arbeiten – m.E. durchaus nachvollziehbar – kritisiert, da sie zum Teil sehr spekulativ wirken bzw. die den Studien zugrundeliegenden Korpora nicht eingesehen werden können (vgl. Eßer 1997, S. 27f.).

Dennoch handelt es sich um zwei wichtige Pionierarbeiten im Bereich der interkulturellen Erforschung von Wissenschaftssprache: Sie kamen im Zuge ihrer Studien zu der Erkenntnis, dass sich Texte von Studierenden in Abhängigkeit ihres kulturellen und/oder sprachlichen Hintergrundes in Form und Struktur unterscheiden, und gaben den Anstoß für eine Vielzahl von kontrastiven Arbeiten im Bereich des argumentativen, wissenschaftlichen Schreibens, wobei letzten Endes auch der Schreibprozess selbst im Mittelpunkt von Studien stehen sollte<sup>7</sup>.

So wurden bis heute wissenschaftliche Textprodukte aus verschiedensten Ländern auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit jenen aus deutschsprachigen Ländern verglichen. So etwa stellte Eßer (1996) Referate und Hausarbeiten aus Mexiko solchen aus dem deutschsprachigen Raum gegenüber; genannt sei auch eine Arbeit meiner Studienkollegin Raab (2010), welche die kulturelle Prägung polnischer Arbeiten mit jener von österreichischen verglich.

---

<sup>7</sup> Etwa Imke Mohrs Schreibübung, welche in Zusammenarbeit mit polnischen Lehrenden im Laufe eines Deutschkurses entwickelt wurde (Mohr 2000).

#### **2.3.4. Wissen um Textmuster in Erst- und Fremdsprachen**

Es ist auf theoretischer Ebene davon auszugehen, dass aufgrund fehlenden kontrastiven Bewusstseins das Wissen um Textmuster bei der Textproduktion aus der Erstsprache in die Fremdsprache übernommen wird. In den meisten Fällen ist dabei das Textmusterwissen der Erstsprache intuitiv, ohne dabei explizite Charakteristika nennen zu können, welche für ein Textmuster konstitutiv sind. „Prototypische Formulierungsmuster“ (Sandig 1997, S. 33) bzw. textsortenspezifische Marker – wie das Einleitungsmuster „Es war einmal...“ von Märchen – dienen einerseits bei der Rezeption, andererseits aber auch als Formulierungshilfe bei der Produktion von Texten (vgl. Hufeisen 2002, S. 68f.). Beherrschen Studierende solche Formulierungsmuster in ihrer Erstsprache, so verleitet dies dazu, sie mit rhetorischen und stilistischen Alternativen der Zielsprache zu überlagern, wodurch Texte auf einer „zweisprachlichen Stufe“ (ibid., S. 69) entstehen, die von Erstsprachlern der Zielsprache häufig nicht mehr als die von den Verfassenden intendierte Textsorte erkannt werden, da die Textfunktion nicht erfüllt wird. Feststellbar ist diesbezüglich, dass gerade sogenannte gute Lernende, welche in der Regel über eine sehr gute Schreib- und Textkompetenz in ihrer Erstsprache verfügen, verstärkt Gefahr laufen, eigenkulturell geprägte Texte – Hufeisen spricht von „eigensprachlichen Texten in einer zielsprachlichen Kodifizierung“ – zu verfassen; das passiert v.a. dann, wenn sich diese „guten Lernenden“ der kulturspezifischen syntaktischen, pragmatischen und semantischen Differenzen nicht bewusst und folglich auch nicht in der Lage sind, diese Unterschiede zu bewältigen (ibid., S. 70f.). Parallel dazu tritt die Erkenntnis, dass „gute Studierende“ ihre fremdsprachlichen Texte vermehrt revidieren und sie sich zumindest auch verstärkt um Textkohäsion und -kohärenz bemühen (Edelmann 1997, S.120).

## **2.4. Internationalisierungstendenzen und ihre Auswirkungen auf Textsortenkonventionen**

Die Globalisierung der Wirtschaft sowie die Internationalisierung des Arbeitsmarktes, insbesondere auch das „Zusammenrücken“ Europas als Folge von Förderprogrammen der Europäischen Union haben die Studierenden-Mobilität beträchtlich gesteigert. Da sich infolgedessen natürlich auch die Zahl ausländischer Studierender an Universitäten im deutschsprachigen Raum erhöht und sich somit ein Einfluss auf das wissenschaftliche Schreiben im Deutschen ergibt, soll in diesem Kapitel nach einem knappen Abriss zur Internationalisierung an europäischen Universitäten ein Überblick über aktuelle Zahlen und Tendenzen gegeben werden.

### **2.4.1. Die Internationalisierung der (europäischen) Hochschullandschaft**

Spätestens seit der Bologna Deklaration der europäischen Bildungsminister/innen im Jahr 1999 und dem darauf folgenden Beginn des Bologna-Prozesses<sup>8</sup>, dessen Zielsetzung die Universalisierung des Hochschulraumes Europa ist, zeichnen sich seit den letzten zehn Jahren starke Internationalisierungstendenzen in der europäischen Hochschullandschaft ab. Auf gesamteuropäischer Ebene entstanden und entstehen weiterhin neue Strukturen wie Bachelor-, Master- und PHD Studiengänge mit standardisierten Abschlüssen und somit eine Erleichterung und auch Förderung der Studierendenmobilität im europäischen Raum.

---

<sup>8</sup> Für eine detaillierte Darstellung (und kritische Diskussion) dieses Vorhabens ist im Rahmen dieser Arbeit leider kein Raum, es sei auf einige Links verwiesen:

<http://www.bildungsspiegel.de/aktuelles/kritik-am-bologna-prozess-nimmt-zu-wissenschaftsrats-raeumt-umsetzungsfehler-ein.html?Itemid=262>

<http://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2009/juni/humboldts-begraebnis>

[www.bmbf.de/pubRD/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf)

[http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren\\_im\\_europaeischen\\_hochschulraum/](http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_im_europaeischen_hochschulraum/)

[http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm)

An Mobilitätsprogrammen wie dem ERASMUS-Programm nehmen z. Bsp. europaweit etwa 200 000 Studierende teil<sup>9</sup>, weltweit gibt es aktuell zirka 2,2 Millionen mobiler Studierender, wobei laut einer australischen Studie bis zum Jahr 2025 von einer Steigerung auf sieben bis acht Millionen, also von einer Vervierfachung, auszugehen ist (Berchem 2008, S. 12).

Repräsentativ für die steigende Zahl der am ERASMUS-Programm teilnehmenden Studierenden ist folgende Tabelle:

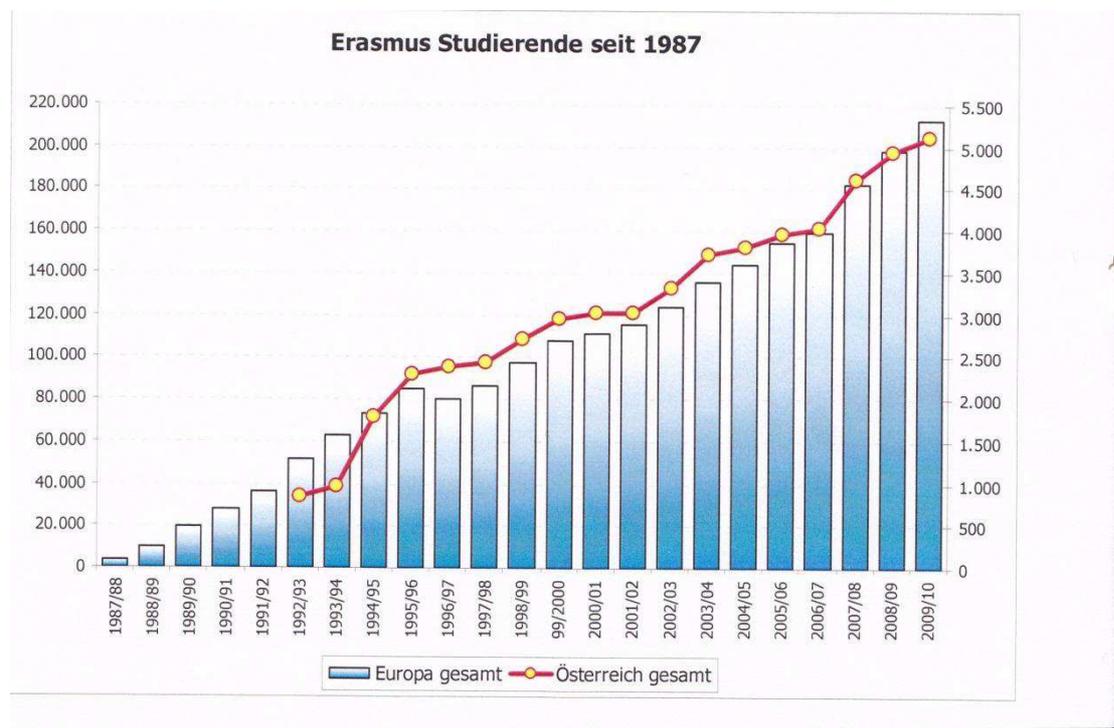


Abb.1: Erasmus Studierende seit 1987 (vgl. Erasmus in Österreich. Statistischer Überblick, 2011)

Konkret spanische Studierende in Österreich und Deutschland betreffend sprechen auch folgende Zahlen für sich: Im Studienjahr 2004/2005 absolvierten 2509 Spanier/innen ein Semester in Deutschland und 331 eines in Österreich. Fünf Jahre später erhöhte sich die absolute Zahl bei jenen, die nach Deutschland gingen, auf 2841 und bei jenen, die Österreich wählten, auf 480 Studierende.<sup>10</sup>

Trotz dieser Entwicklung gibt es derzeit noch längst nicht an allen Hochschulen Sprachkurse zur Vorbereitung auf das Studium. Insgesamt gibt es nur vereinzelt

<sup>9</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm)

<sup>10</sup> [http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920\\_en.htm#09](http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm#09)

Konzepte zur Durchführung oder Curricula für studienbegleitende Sprachkurse. Ehlich zufolge ist das geringe Angebot auf mangelnde Ressourcen zurückzuführen (Ehlich 2004, S. vi).

#### **2.4.2. Veränderungen von Textsortenkonventionen als Folge der Internationalisierung?**

In Anbetracht der Internationalisierungstendenzen und der Globalisierung von Wissenschaft, Wirtschaft und auch der Kommunikation wirft Hufeisen die Frage auf, ob sich infolgedessen Veränderungen im Bereich von Textsortenspezifika ergeben. Es könnten nicht nur Interferenzerscheinungen auftreten, sondern richtige Mischformen entstehen, die in der Folge Texte, selbst gesamte Diskurse revolutionieren würden. Insbesondere fokussiert sie den Einfluss des in den Wissenschaften omnipräsenten Englischen (Hufeisen 2002, S. 53f.). In einigen Wissenschaftsbereichen würde das Englische bereits Formen einer eigenen Varietät annehmen, die als „international English“, „congress English“, „broken English“ oder „basic English“ bezeichnet wird und ob der Großzügigkeit von englischen Muttersprachlicher/innen funktioniert, welche bereit sind, auch sprachlich mangelhafte Texte zu akzeptieren, solange sie wenigstens in englischer Sprache verfasst sind (Skudlik 1990, S. 144f). Hufeisen meint, die Allgegenwart des Englischen in der Wissenschaft könnte durchaus auch deutsche Texte und Textsorten beeinflussen bzw. verändern (Hufeisen 2002, S. 55). Diese Möglichkeit erscheint plausibel, offenbar sind jedoch aktuell – zumindest im Sprachenpaar Deutsch-Spanisch – noch beträchtliche Unterschiede vorzufinden.

Ebendiese Unterschiede sollen mithilfe der bereits erwähnten Studie von Schäfer im nächsten Kapitel genauer beleuchtet werden.

#### **2.5. Kontrastierung: Spanische vs. Deutsche Seminararbeit**

In diesem Kapitel soll ein Überblick über die Ergebnisse der bereits erwähnten Untersuchung Schäfers gegeben werden. Es ist davon auszugehen, dass es

insbesondere die Differenzen und nicht die Übereinstimmungen von Textsortenkonventionen sind, die beim Verfassen von Seminararbeiten in einer Fremdsprache als Hürden erscheinen können. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit gilt den Schwierigkeiten, die sich für in deutschsprachigen Ländern internationale Studierende beim Verfassen von Seminararbeiten in der Zielsprache Deutsch ergeben. Daher wird in diesem Kapitel der Fokus auf die von Schäfer identifizierten Unterschiede gelegt.

### **2.5.1. Textgliederung**

Unter Textgliederung wird die Makrostruktur (Hoffmann 1988, S.163) eines Textes verstanden, die sich an der Textoberfläche als Abfolge von Textteilen, welche die gedankliche Gliederung der Arbeit spiegeln, zeigt. Durch diese Makrostruktur werden die Texte vergleichbar, indem das (Nicht-)Vorhandensein von Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Bibliographie, Einleitung, Schluss und Anhang überprüft wird. Auffällig ist, dass bei den spanischen Arbeiten am Deckblatt nur der Titel der Arbeit sowie der Name der Verfassenden steht, jedoch keine weiteren Angaben, etwa jene des Semesters und der Studienrichtung, der/des Dozentin/en, und der E-Mail-Adresse. Auf den deutschen Deckblättern hingegen sind diese Daten vorzufinden. 100% der untersuchten deutschen Arbeiten beinhalten ein Inhaltsverzeichnis, von den spanischen nur 53%. Ähnlich verhält es sich mit der Bibliographie, welche in 100% aller deutschen Arbeiten vorhanden ist, jedoch nur in 73,3% der spanischen; sind Bibliographien vorhanden, so unterscheiden sie sich jedoch erheblich in der Quantität der Quellen: die deutschen Bibliographien umfassen durchschnittlich 17,6 Quellen, die spanischen hingegen 4,4. Anzumerken ist, dass sich das Ergebnis insofern relativiert, als die Fragestellung weniger Sekundärliteratur erfordert als jene der untersuchten deutschen Arbeiten (Schäfer 2010, S.56)

Außerdem werden – im Gegensatz zu den deutschen Arbeiten – in den spanischen die Kapitel nur „selten durchnummeriert“ (ibid., S.56), auch weisen die deutschen Arbeiten eine stärkere Gliederung auf als die spanischen, die vor

allem als Fließtext verfasst sind und wenige Unterteilungen zeigen (vgl. *ibid.*, S. 55ff.).

### 2.5.2. Verfasserreferenz

Der Begriff Verfasserreferenz bezeichnet das Auftreten des/der Textverfassers/in gegenüber den Rezipierenden, insbesondere geht es darum, wie weit sich ein/e Verfasser/in in das Bewusstsein der Rezipierenden rückt bzw. rücken will. Steinhoff unterscheidet drei Möglichkeiten des Hervortretens im Text durch Verfassende (Steinhoff zit. nach Schäfer 2010, S. 57):

- Das „Verfasser-Ich“, welches textkonstituierend wirkt, ist vor allem in Einleitungen zu finden.
- Das „Forscher-Ich“, auf das beim Formulieren und Darstellen von Hypothesen sowie bei der Diskussion wissenschaftlichen Wissens zurückgegriffen wird. Vorwegzunehmen ist, dass diese Form des „Ich“ in studentischen Arbeiten eher selten vermutet wird, da darin selten neues Wissen konstituiert, sondern in der Regel bereits vorhandenes resümiert wird.

Beim Vergleich der spanischen Arbeiten mit den deutschen zeigte sich bezüglich der Verwendung des Forscher-Ichs ein Gleichgewicht, wobei es – wie angenommen – nur sehr selten vorzufinden ist.

- Das „Erzähler-Ich“ zum Kommentieren persönlicher Hürden beim Schreiben einer Arbeit, oder aber auch um sich zur Entstehungsgeschichte eines Werkes zu äußern, ist häufiger in den spanischen Arbeiten als in den deutschen anzutreffen (vgl. Schäfer 2010, S. 58ff.)

Eine weitere Möglichkeit als Verfasser/in in einem Text aufzutreten, ist der Einsatz von „wir“ als *pluralis modestiae* – durch dessen Verwendung nach Steinhoff (zit. in Schäfer 2010, S. 60) nur auf den Autor verwiesen wird – oder aber auch von „wir“ als „Teamwork-Wir“, bei dem Autor/in und Lesende miteinbezogen werden (*ibid.*). Von beiden Möglichkeiten wird in den spanischen Arbeiten häufig Gebrauch gemacht, in den deutschen konnte nur ein

Beleg dafür gefunden werden. Als Alternative dazu ist im Deutschen der Gebrauch von *man*, mit dem der/die Verfasser/in auf sich selbst, auf sich und die Rezipierenden oder aber auch auf eine größere Gruppe, etwa einen Kreis von Wissenschaftler/innen, verweisen können. Von dieser Ausdrucksmöglichkeit wird im Deutschen sehr häufig Gebrauch gemacht, das Spanische Pendant dazu – *uno* in Verbindung mit der dritten Person Singular – ist hingegen nur einmal im gesamten Korpus Schäfers vorzufinden (ibid., S. 65).

### **2.5.3. Meinungsausdrücke**

Wie bereits Eßer (1997) in ihrer Arbeit zur Kulturgeprägtheit mexikanischer Seminararbeiten und Kaiser (2002) beim Kontrastieren von venezolanischen und deutschen studentischen Texten feststellen konnten, tritt in spanischsprachigen Seminararbeiten die Meinung der Verfassenden viel stärker in den Vordergrund als in deutschsprachigen. Zu dieser Feststellung gelangt auch Schäfer, wobei sie die im Spanischen auffällige Vielzahl an Möglichkeiten die eigene Meinung auszudrücken unterstreicht (Schäfer 2010, S. 65)

### **2.5.4. Deagentivierung**

Den/die Verfasser/in eines Textes auszublenden ist u.a. in deutschsprachigen Arbeiten ein Mittel zur Erhöhung der Objektivität und zur Demonstration von Gültigkeit. Es gibt im Deutschen wie auch im Spanischen mehrere sprachliche Mittel zur Deagentivierung, welche bezüglich der Distanz zum/zur Verfasser/in unterschiedliche Nuancierungen aufweisen können.

In der schriftlichen Kommunikation sind unpersönliche Ausdrücke viel häufiger vorzufinden als in der mündlichen (Breitkopf 2006, S. 23); ferner können es sich in einer *scientific community* bereits angesehene Wissenschaftler/innen leisten, die eigene Person stärker in den Vordergrund zu stellen. Daneben spielen jedoch auch kulturbedingte Konventionen eine beträchtliche Rolle:

Im Deutschen wird zur Deagentivierung das Vorgangspassiv (*sein* + Partizip Perfekt) verwendet, das den/die Handelnde/n in den Hintergrund rückt; dies konnte sich in Schäfers Korpus bestätigen. Im Spanischen hingegen wird das reflexivische Passiv (Reflexivpronomen + dritte Person) viel häufiger verwendet (Schäfer 2010, S. 69f.).

Besonders häufig wird im Deutschen das Vorgangspassiv in Kombination mit Modalverben verwendet, wodurch der/die Autor/in als Verantwortliche/r im Hintergrund bleibt und die so formulierten Aussagen sich als „objektive Notwendigkeiten“ (Weingarten 1994, S. 124) darstellen. Im Spanischen werden solche „objektiven Notwendigkeiten“ hingegen durch die Verwendung der Kombination *ser*-Adjektiv-Infinitiv ausgedrückt (Schäfer 2010, S. 73).

Subjektschübe, eine der häufigsten Formen der Deagentivierung, sind im Spanischen wie auch im Deutschen mit hoher Frequenz anzutreffen (ibid., S. 78)

#### **2.5.5. Intertextualität**

Mit Intertextualität meint Schäfer in Anlehnung an de Beaugrande/Dressler (1981) aufeinander Bezug nehmende Texte innerhalb eines Diskurses bzw. Textanspielungen. Solche Bezüge und Anspielungen müssen in wissenschaftlichen Texten explizit gemacht werden, und zwar durch korrektes Zitieren. Dies wird in vielen Ratgebern zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten meist ausführlich thematisiert, dennoch scheint es für viele Studierende eine gewisse Hürde darzustellen (Schäfer 2010, S. 80f.). Zur Markierung von Zitaten bzw. von Paraphrasen gibt es im Deutschen verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Realisierung: so werden etwa einleitende Formeln wie *laut x*, *x zufolge*, *nach x*, *x geht davon aus* oder der Konjunktiv I zur Kenntlichmachung herangezogen (Steinhoff 2007, S. 287ff zit. in Schäfer, S. 81). Derartige Marker können überwiegend in den deutschen Arbeiten gefunden werden, in den spanischen hingegen stellen sie, bzw. auch

die Verwendung von Zitaten<sup>11</sup>, eine Ausnahme dar (Schäfer 2010, S. 81f.). Dieses Ergebnis stimmt mit Eßers Erkenntnis überein, dass in mexikanischen Arbeiten bereits Alltagserfahrungen und Allgemeinwissen – im Gegensatz zu deutschen, in denen Argumente erst durch Untermauerungen mit Zitaten anerkannter Wissenschaftler/innen wirklich aussagekräftig werden – für eine Beweisführung ausreichend sind (ibid., S. 82).

Zur Kenntlichmachung von Zitaten wurden in den deutschen Arbeiten außerdem eine Reihe von Verben – wie argumentieren, plädieren, formulieren, fordern etc. – gefunden, in den spanischen gibt es Verben mit derselben Funktion, sie unterscheiden sich jedoch von den deutschen in ihrer Quantität und der Häufigkeit der Verwendung (ibid., S. 83f.).

#### **2.5.6. Advance Organizers**

Nach Adamzik sind *advance organizers* „metatextuelle Organisationshinweise“ (Adamzik 2001, S. 288), die die Rezipierenden durch den Text leiten und auf den inhaltlichen Aufbau bzw. Verlauf des Textes aufmerksam machen. Fandrych und Graefen (2002) zufolge sind in deutschsprachigen Texten vor allem zeitliche Ausdrücke zu finden, in englischsprachigen überwiegend räumliche. Schäfers Korpusanalyse zufolge sind in deutschsprachigen Arbeiten sowohl zeitliche als auch räumliche *advance organizers* zu finden, in den spanischen jedoch fast ausschließlich zeitliche (Schäfer 2010, S. 86).

#### **2.5.7. Verwendete Zeitform**

In der Analyse Schäfers zeigte sich, dass sowohl in den spanischen als auch in den deutschen Arbeiten das Präsens das am häufigsten verwendete Tempus ist: während 87% der spanischen Texte im Präsens stehen, sind es 89,3% in den deutschen (ibid., S. 90f.). Konnte Ruth Eßer in ihrer Untersuchung von

---

<sup>11</sup> Schäfer führt dies u.a. darauf zurück, dass in den von ihr untersuchten spanischen Arbeiten wenig Sekundärliteratur herangezogen wurde; was sich nicht zuletzt mit der thematischen Orientierung dieser Arbeiten – Vergleich von Lexika – tlw. begründbar ist.

mexikanischen Seminararbeiten eine im Vergleich zu deutschsprachigen viel höhere Frequenz der Verwendung von Vergangenheitszeiten feststellen, so zeigt sich im Vergleich spanischer mit deutscher Hausarbeiten ein nur wenig markanter Unterschied bei der Wahl des Tempus (11% Vergangenheitsformen in den spanischen, 10,7% in den deutschen, *ibid.*, S. 91).

Der minimale Unterschied in der Verteilung der Zeitformen ergibt sich aus der in spanischen Texten anzutreffende Verwendung des Futurs zur Beschreibung des weiteren Vorgehens. In den deutschsprachigen Arbeiten wird dafür das (futurische) Präsens verwendet.

#### **2.5.8. Titel**

Die Titel der Arbeiten betreffend zeigten sich, so Schäfer, keine großen Unterschiede: sowohl in den spanischen als auch in den deutschen Arbeiten sind die Titel sehr einfach gehalten; es erweist sich in einigen Fällen als schwierig, aus dem Titel auf den Inhalt der Arbeit zu schließen – in beiden Sprachen (*ibid.*, S. 93f).

#### **2.5.9. Einleitungen**

Die Einleitungen der spanischen Arbeiten unterscheiden sich nicht nur in der Länge, sondern auch in der Funktion von den deutschen: durchschnittlich sind sie etwa eine halbe Seite länger als die deutschen Arbeiten (1,6 zu 0,9 Seiten). Der quantitative Unterschied dürfte mit einem qualitativen Unterschied in Zusammenhang stehen – so wird in den spanischen Arbeiten die Einleitung unter anderem auch zur Einführung in die Thematik genützt, wohingegen in den deutschsprachigen Texten vor allem die Motivation der Arbeit und das geplante Vorgehen beschrieben werden. Dies wird in den spanischen Arbeiten zwar auch dargestellt, es besteht jedoch auch insofern ein Unterschied zu den deutschen Einleitungen, als in den spanischen eine häufige Verwendung des *Verfasser-Ichs* (zum Teil 1. Person Singular variiert mit 1. Person Plural) auffällt – welches in den deutschen Arbeiten nicht zu finden ist.

### **2.5.10. Schlussteile**

Die jeweils sehr unterschiedlich benannten Schlussteile der analysierten Arbeiten fallen im Vergleich sehr verschieden aus. Dabei weisen nur 50% der spanischen Arbeiten einen Schlussteil auf (von durchschnittlich 0,4 Seiten), bei den deutschen Arbeiten beläuft sich der Wert auf 87% und 0,8 Seiten (ibid., S. 101). Neben dieser quantitativen Divergenz ist hervorzuheben, dass in den spanischen Arbeiten mehrheitlich die 1. Person Plural verwendet wird, wodurch ein gemeinsamer Wissenszuwachs suggeriert wird. In den deutschsprachigen Texten wird hingegen eine „betont sachliche Haltung eingenommen, um den Ergebnissen entsprechende Autorität zu verleihen“ (ibid., S. 102).

### **3. Empirische Analyse**

In diesem Kapitel sollen vor einer detaillierten Darstellung der empirischen Analyse und deren Ergebnisse, die der Analyse vorangehenden Überlegungen skizziert und präzise auf die methodische Vorgehensweise eingegangen werden.

#### **3.1. Methodische Vorüberlegungen**

Anstoß für die Thematik der vorliegenden Arbeit gab Ruth Eßers Untersuchung zur kulturellen Geprägtheit wissenschaftlicher Texte, in der die Konventionen wissenschaftlicher Textproduktion in Mexiko mit jenen in Deutschland – insbesondere der deutschen Germanistik – verglichen werden. Ursprünglich sollte in Anlehnung daran herausgefunden werden, ob sich auch die wissenschaftliche Arbeitsweise an der spanischen Germanistik von jener in deutschsprachigen Räumen unterscheidet. Da sich mit genau diesem Thema eine Publikation von Daniela Schäfer aus dem Jahr 2010 beschäftigt – sie untersucht die Textsorte Seminararbeit aus Spanien respektive Deutschland und vergleicht diese kontrastiv – entstand im Rahmen des Seminars Forschungspraxis am DaF-Lehrstuhl der Universität Wien im Sommersemester 2010 eine neue Forschungs idee: Der Frage nachzugehen, wie es spanischen Germanistik-Student/innen, die im Rahmen des Erasmus-Programms bereits ein Auslandssemester an einem Germanistik-Institut in Deutschland oder Österreich absolvier(t)en, bezüglich des Verfassens von Seminararbeiten erging(ergeht); unter anderem soll dabei auch herausgefunden werden, ob im Rahmen des (bereits weiter oben dargestellten) Bologna-Prozesses und der zunehmenden Studierenden-Mobilität Veränderungen stattfanden.

#### **3.2. Methodische Vorgehensweise – qualitative Forschung**

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird auf eine qualitative Forschungsmethode zurückgegriffen, da zum Einen von einer Transferierbarkeit der Ergebnisse auf ähnliche Fälle auszugehen ist (vgl. Davis 1995; Schlak 2000 zit. nach Grotjahn 2006, S. 255). Zum Anderen stimmen auch

folgende Grundannahmen qualitativer Forschung mit dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse überein: Es ist davon auszugehen, dass objektiv erscheinende Lebensbedingungen durch die Vermittlung subjektiver Bedeutungen für die „Lebenswelt relevant“ (Grotjahn 2006, S. 254) werden und eine soziale Realität erst durch das Herstellen und Zuschreiben von Bedeutung(en) konstituiert wird. Dabei besteht die Möglichkeit einer theoretischen Generalisierung insofern, als nicht die Zahl der an einer Untersuchung teilnehmenden Personen ausschlaggebend ist, sondern die möglichst hohe Variation ebendieser sowie auch die soziale Relevanz der Ergebnisse (vgl. *ibid.*, S. 254f.). In dieser Arbeit wird daher versucht dem Kriterium der „variationsmaximierten Stichproben“ (Reicher 2005, S. 100) nachzukommen, das heißt möglichst unterschiedliche Personen für die Stichproben heranzuziehen.

Angemerkt sei, dass die qualitative Forschung dabei nicht notwendigerweise in Konkurrenz zur quantitativen stehen muss. Während in quantitativen Studien eine statistische Repräsentativität fokussiert wird, steht in qualitativen hingegen eine inhaltliche, die durch bestimmte Selektionskriterien erreicht werden kann, im Vordergrund; folglich können die beiden Forschungsmethoden kombiniert werden, indem etwa eine qualitative Untersuchung eine quantitative vorbereitet oder sie einander ergänzen.

### **3.2.1. Leitfadeninterview**

Konkret sollen die für die Untersuchung relevanten Daten mithilfe von Leitfadeninterviews erhoben werden, weil dadurch ein systematisches Vorgehen erleichtert, und eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglicht wird, da das Erkenntnisinteresse der Arbeit vor allem über Fakten und Abläufe innerhalb von Instituten, an denen sich die Interviewten aufhielten, abzielt. Der Einsatz eines Leitfadeninterviews drängt sich auch deshalb auf, weil – wie im theoretischen Teil dargelegt – bereits Untersuchungen und empirische Erkenntnisse zur im Zentrum dieser Arbeit stehenden Thematik vorliegen, die

mithilfe von Leitfadeninterviews vertieft bzw. überprüft werden können (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 374)

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine qualitative handelt, war davon auszugehen, dass etwa fünf bis zehn Interviews ausreichen, um repräsentative Ergebnisse gewährleisten zu können.

Letztendlich beläuft sich die Zahl der Interviews auf sieben; sie resultiert daraus, dass sich bereits im dritten und vierten Interview viele der Aussagen wiederholten, welche in den weiteren Interviews erneut bestätigt wurden.

### 3.2.1.1. Aufbau des Interviewleitfadens

Der benutzte Interviewleitfaden (vgl. S. 68) basiert auf theoretischen Vorüberlegungen zum Thema und leistet Beitrag zu einem gewissen Maß an Standardisierung der Interviews, durch die schließlich eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse gegeben ist.

Dabei wurde gezielt nicht nach den in Schäfers Arbeit dargestellten, konkreten Kategorien wie etwa Verfasserreferenz oder Deagentivierung gefragt, um zu vermeiden, die Erinnerungen und Eindrücke der Befragten in eine bestimmte Richtung zu lenken und somit eine gewisse Offenheit der Antworten zu gewährleisten. Die Fragen im Leitfaden sind eingangs bewusst sehr offen formuliert, um zu erkennen, in welchem Maße die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Problematik bei den Studierenden präsent ist.

Der verwendete Leitfaden (s. Anhang) weist eine straffe Struktur auf, die in den meisten Interviews eingehalten wurde. Einige Interview-Partner/innen griffen Themen bereits auf, bevor explizit danach gefragt wurde. Dies mag an der absichtlich erzählgenerierenden Formulierung der Fragen liegen und wurde daher auch nicht unterbunden. Des Weiteren wurde versucht, die Fragen nicht abzulesen und Äußerungen der Befragten nicht zurückzustellen, wodurch teilweise nicht gesteuerte Fragen gestellt wurden, möglicherweise auch einige Suggestivfragen.

### 3.2.1.2. Auswahl der Interview-Partner/innen

Um Kontakt zu möglichen Interview-Partner/innen herstellen zu können, wurde mit Erasmus-Büros und entsprechenden Organen österreichischer und deutscher Universitäten zusammengearbeitet, wodurch sich letztlich zwei Studentinnen für ein Interview bereit erklärten. Da dies nicht der eingangs erwarteten Anzahl entsprach, musste schließlich auf eine unkonventionelle Art der Kontaktaufnahme zurückgegriffen werden: Auf einer Internetseite, die das Aufbauen sozialer Netzwerke ermöglicht<sup>12</sup>, konnten durch Aufrufe in Germanistik-Foren<sup>13</sup> weitere Interviewpartner/innen gefunden werden. Dadurch ergab sich die gewünschte hohe Varianz, zumal es sich meist um Kolleg/innen handelte, die das Erasmus-Semester entweder an einer anderen Gastuniversität absolvierten oder aber in Spanien an einer anderen Universität studiert hatten bzw. ihr Studium dort nach dem Erasmus-Aufenthalt fortsetz(t)en.

### 3.2.1.3. Zusammensetzung der Interview-Partner/innen

Die für die Interviews ausgewählten Personen studierten zwischen 2008 und 2011 für mindestens ein Semester Germanistik in Deutschland oder Österreich. Es handelt sich insofern um eine sehr heterogene Gruppe, als sie alle an unterschiedlichen spanischen Universitäten studier(t)en. Da jedoch einerseits alle Interviewten dieselbe Studienrichtung beleg(t)en und andererseits davon auszugehen ist, dass innerhalb Spaniens ein Grundkonsens bezüglich der wissenschaftlichen Arbeitsweise an Germanistik-Instituten herrscht, sollte dies keine negativen Auswirkungen auf die Ergebnisse haben, sondern vielmehr dazu dienen, der bereits erwähnten Forderung nach Variationsmaximierung nachzukommen.

Um die gewünschte Anonymität der Befragten zu gewährleisten, wird davon abgesehen, genauer auf die Gast- bzw. Heimuniversitäten einzugehen.

---

<sup>12</sup> [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

<sup>13</sup> Etwa: Filología Alemana UB, Filología Alemana UCM, Filología Alemana UVa.

### 3.2.1.4. Sprachliches Niveau der Interviewten in der Fremdsprache Deutsch

In Bezug auf die sprachliche Kompetenz der Interview-Partner/innen ist zu erwähnen, dass es sich um eine relativ homogene Gruppe handelt. Die angegebenen Niveaus der sieben befragten Studierenden in der Zielsprache Deutsch lagen zu Beginn ihres Erasmus-Aufenthaltes in Deutschland bzw. Österreich, ihren Angaben zufolge, im Bereich von B1 bis C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens<sup>14</sup>:

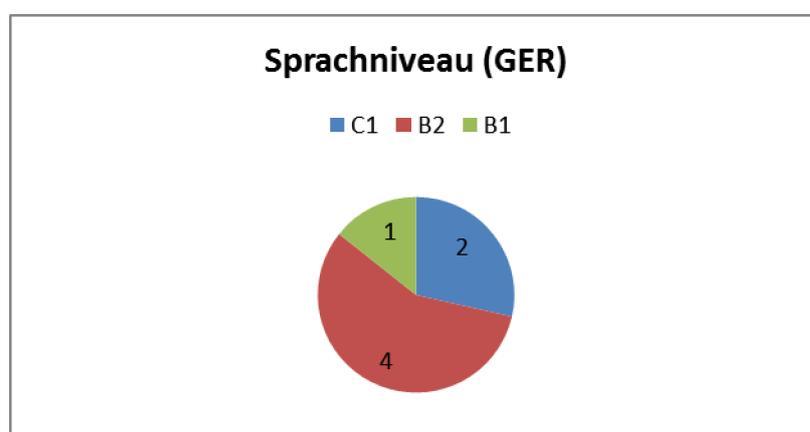


Abb. 2: Sprachniveau zu Beginn des Erasmus-Aufenthaltes der interviewten Studierenden

### **3.2.2. Durchführung der Interviews**

Nachdem die Interview-Partner/innen in verschiedensten Städten Spaniens beheimatet sind, stellte die Durchführung der Interviews per Skype<sup>15</sup> eine Alternative zu persönlichen Interviews dar, welche aufgrund mangelnder zeitlicher und finanzieller Ressourcen nicht möglich gewesen wären.

Da per Videotelefonie kommuniziert wurde, fielen wichtige Komponenten der Kommunikation in persönlichen Gesprächen – wie etwa Mimik und Gestik der Gesprächspartner/innen – nicht weg.

Nachdem die Erstsprache aller Interviewten Kastilisch ist, wurde ihnen angeboten, bei Ausdrucksschwierigkeiten im Deutschen ins Kastilische<sup>16</sup> zu

<sup>14</sup> <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>

<sup>15</sup> <http://www.skype.com>

<sup>16</sup> Es wurde darauf geachtet, Studierende zu interviewen, deren Erstsprache das Kastilische ist (und nicht etwa das Baskische oder Katalanische)

wechseln, wovon letzten Endes nur zwei Gebrauch machten. Dies stellt insofern kein Problem bei der Auswertung dar, als dies die Zweitsprache der Verfasserin ist.

Anzumerken ist, dass eines der Interviews (E) abgebrochen wurde, da sich während des Gesprächs herauskristallisierte, dass die Interview-Partnerin nicht der gesuchten Zielgruppe entsprach – sie studiert Translationswissenschaft, nicht Germanistik.

### **3.2.3. Zur Auswertung der Interviews**

Die Transkription der mithilfe der Software Call Graph<sup>17</sup> gespeicherten Interviews erfolgte ohne Zuhilfenahme einer unterstützenden Transkriptions-Software. Großer Wert wurde dabei darauf gelegt, die Aussagen wörtlich wiederzugeben. Dennoch ist darauf aufmerksam zu machen, dass das schriftliche Festhalten mündlicher Gespräche stets einen Authentizitätsverlust birgt. Pausen und Zögern der Interview-Partner/innen sind mit drei Punkten markiert. Im Anhang (S. 70) sind die Transkripte nachzulesen. Um Anonymität gewährleisten zu können, wurden die Namen der interviewten Personen durch Buchstaben (in alphabetischer Reihenfolge) ersetzt.

#### **3.2.3.1. Qualitative Inhaltsanalyse**

Für die adäquate Auswertung und Interpretation der Interviews wurde eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an das Modell von Mayring (Mayring 2010) vorgenommen. Dabei handelt es sich um eine systematische, textanalytische Vorgehensweise, die sich insofern sehr gut für die vorliegende Studie eignet, als sie ihren Ursprung in der Interpretation von Leitfadeninterviews hat und ihr Grundgedanke ist, „die Vorteile der in den Kommunikationswissenschaften entwickelten quantitativen Inhaltsanalyse zu bewahren und auf qualitativ-interpretative Auswertungsschritte zu übertragen und weiter zu entwickeln“ (Mayring 2000, S. 1).

---

<sup>17</sup> gratis Skype-Rekorder

Bezeichnend für diese Methode ist die Bündelung von Analysepunkten in Kategorien, die jeweils prozesshaft entwickelt werden. Diesbezüglich wird man jedoch mit der Problematik der Kategorienbildung konfrontiert: "How categories are defined [...] is an art. Little is written about it" (Krippendorff 1980, zit. in Mayring 2000, S. 3). Um so nahe wie möglich am Material zu bleiben, empfiehlt sich eine selbstständige Entwicklung der Kategorien, d. h. direkt aus dem jeweiligen Material heraus. Mayring unterscheidet zwischen induktiver und deduktiver Kategorienentwicklung. Da in den Interviews der vorliegenden Arbeit Wert auf eine größtmögliche Offenheit der Fragen bzw. Antworten gelegt wurde, drängte sich eine induktive Kategorienentwicklung geradezu auf:

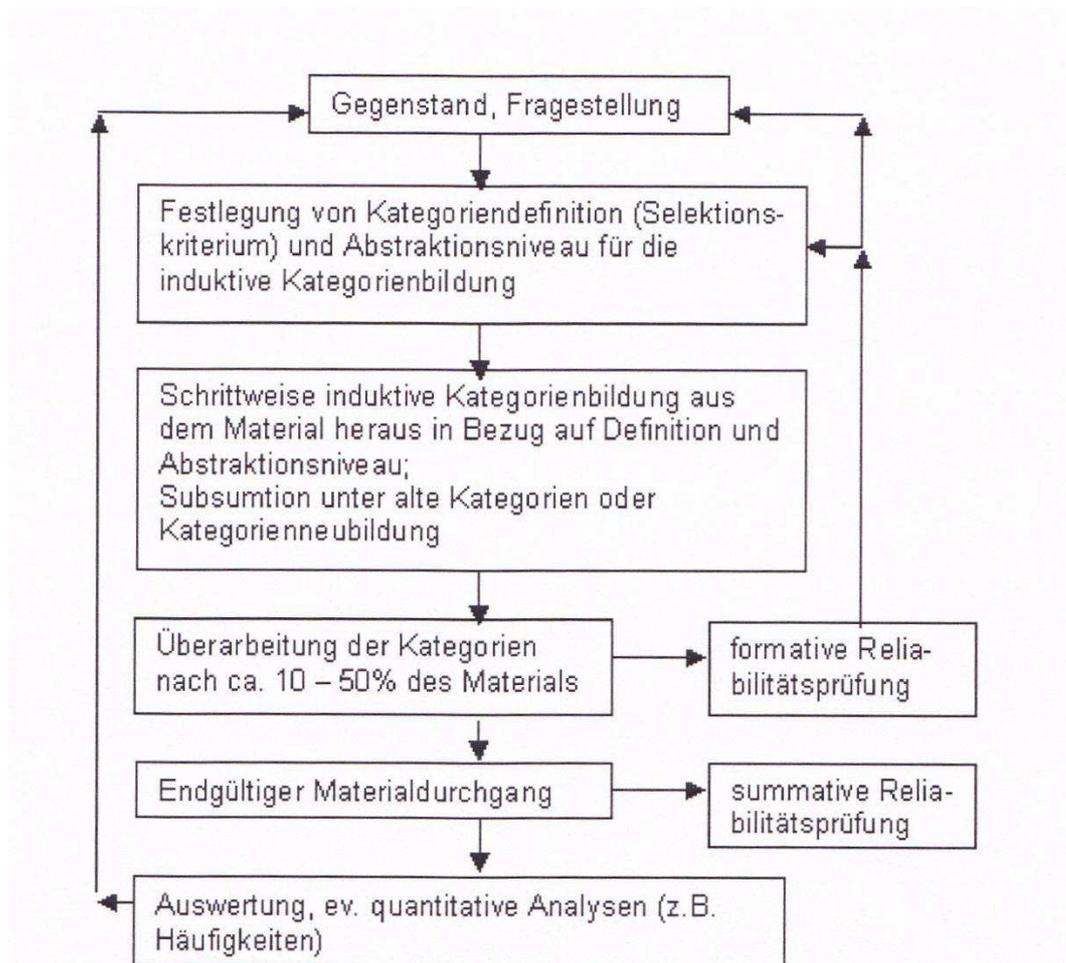


Abb. 3: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (vgl. MAYRING 2000, S. 4)

In Anlehnung an das oben dargestellte Ablaufmodell ergaben sich für die Auswertung der Interviews folgende Kategorien:

<b>Kategorie</b>	<b>Bezeichnung</b>	<b>Definition</b>
Kategorie 1	Gezielte Vorbereitung	Sprachliche Vorbereitung der Studierenden auf das Auslandssemester.
Kategorie 2	Allgemeine Unterschiede	Unterschiede in Organisation und Struktur des Studiums zwischen Spanien und Deutschland/Österreich.
Kategorie 3	Sprachliche Probleme: allgemein	Allgemeine sprachliche Schwierigkeiten, die sich für die Studierenden während ihres Auslandssemesters ergaben.
Kategorie 4	Sprachliche Probleme: wissenschaftliches Schreiben	Konkrete (sprachliche) Probleme, die sich für die Studierenden beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten ergaben.
Kategorie 5	Bologna	Angleichung der wissenschaftlichen Arbeitsweise aufgrund des Bologna-Prozesses.
Kategorie 6	Vorschläge der Studierenden	Ideen und Anregungen der Studierenden für eine gezielte Vorbereitung auf ein Auslandssemester im deutschsprachigen Raum.

Abb. 4: Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse (Schallmoser)

Erwähnt sei an dieser Stelle, dass die Entwicklung dieser Kategorien prozesshaft verlief und vor bzw. während der qualitativen Analyse des Inhalts in einer „Rückkoppelungsschleife“ (Mayring 2000, S. 4) überarbeitet wurden.

### 3.3. Analyse der Interviews

Im Folgenden werden die Antworten der Interviewten den oben dargestellten Kategorien entsprechend diskutiert und analysiert. Die adäquate Zuordnung der Antworten zu den Kategorien stellt dabei ein wesentliches Merkmal der Analysearbeit dar.

Um die Analyse nachvollziehbar zu gestalten, werden besonders hervorsteckende bzw. für alle Interviewten repräsentative Aussagen zitiert. Zur Erhaltung der Authentizität und zur Vermeidung von inhaltlichen Verzerrungen werden mögliche sprachliche Fehler nicht korrigiert, da es sich wenn, dann um kleinere Fehler handelt, die das Verständnis nicht beeinträchtigen.

#### 3.3.1. Kategorie 1 – Gezielte Vorbereitung

Mit der Interviewfrage nach einer gezielten Vorbereitung auf das Auslandssemester bzw. -jahr sollte untersucht werden, inwiefern die Studierenden damit eine Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben im Deutschen assoziieren.

Aus den Interviews geht diesbezüglich hervor, dass sich die Studierenden allein aufgrund der Tatsache, dass sie das Fach Deutsch studieren, ausreichend auf das Semester bzw. Jahr im Ausland vorbereitet fühlen. So meinte etwa eine Interviewperson zur Frage nach der Vorbereitung: *„[...] also ich hab Germanistik studiert, klar, ich hatte den ganzen Tag Deutsch um mich herum“*<sup>18</sup>. Diese Annahme entspricht dem Grundtenor aller Interviewten. Sehr deutlich ist diesbezüglich auch folgende Aussage: *„[...] ich studierte schon Germanistik und ich denke, ich war schon vorbereitet.“*<sup>19</sup> Nur eine der befragten Personen besuchte einen DAAD-Kurs, der *„exklusiv für die Studenten, die im Ausland studieren wollten“* war, und in dem *„die Aussprache verbessert“* und *„wichtigen Wortschatz gelernt, zum Beispiel wie man nach einen Ort fragen kann“*<sup>20</sup> wurde.

---

<sup>18</sup> Interview F

<sup>19</sup> Interview H

<sup>20</sup> Interview I

Aus diesen Antworten wird ersichtlich, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Personen weder an einem Kurs oder Seminar zum wissenschaftlichen Schreiben im Deutschen, noch an einer vergleichbaren Lehrveranstaltung teilnahmen; woraus wiederum gefolgert werden kann, dass die Studierenden zumindest vor Antritt des Studiums an einem Germanistik-Institut im deutschsprachigen Ausland keine Notwendigkeit dafür sahen bzw. während ihres Studiums in Spanien kein ausreichendes Bewusstsein dafür entwickeln konnten.

### **3.3.2. Kategorie 2 – Allgemeine Unterschiede**

In der Kategorie „Allgemeine Unterschiede“ werden jene Aussagen der Befragten fokussiert, die zu Beginn der Interviews bezüglich der Gegensätze des Studiums in Spanien im Vergleich zum Studium in Deutschland/Österreich gemacht wurden. Dabei werden nur jene Aussagen analysiert, die ohne konkretes Nachfragen zu sprachlichen Details gemacht wurden und sich daher auf sehr allgemeiner Ebene bewegen, jedoch nicht über Erfahrungen mit universitären Angelegenheiten, insbesondere Lehrveranstaltungen, hinausgehen.

Die am häufigsten erwähnte Differenz ist jene bezüglich der unterschiedlichen Struktur von Seminaren und Vorlesungen. Es scheint, dass die Arbeitsweise in den Seminarsitzungen in Deutschland und auch Österreich für die Studierenden eine neuartige war, mit der sie in Spanien nicht vertraut gemacht wurden:

*„Deutsche nehmen viel mehr an den Veranstaltungen teil als die Spanier. Weil ich hatte hier die Erfahrung, dass normalerweise, wenn ein Lehrer etwas fragt, dann niemand antwortet. [...], aber in Deutschland es gibt immer Leute, die debattieren und sogar unter jedem Studenten, sie diskutieren untereinander. [...] Ja, der Unterricht war viel aktiver.“<sup>21</sup>*

Die Erfahrung aller interviewten Studierenden geht mit jener der zitierten Person konform bzw. alle Aussagen waren diesbezüglich sehr ähnlich. Aus den Kommentaren geht hervor, dass es für die Studierenden nicht einfach war, sich

---

<sup>21</sup> Interview H

eine derartige Arbeitsweise anzueignen. Einige der Befragten kritisieren sie auch indirekt, indem sie folgende Ansicht teilen:

*„Die Lehrer sind die, die unterrichten (in Spanien). Nicht in Deutschland – in Deutschland sind in den Seminaren die Lehrer nur anwesend. Die Studenten sind die, die mehr arbeiten, bei uns ist es andersrum.“<sup>22</sup>*

Zu dieser Problematik gab es auch einige neutralere Aussagen; so meinte etwa folgende Person, sie hätte:

*„[...] Schwierigkeiten überhaupt zu kapieren, dass es Vorlesungen, [...] also die Merkmale einer Vorlesung, und die Merkmale eines Hauptseminars und Proseminars und wie man, dass man sich melden muss und die Art zu diskutieren. Das fand ich zum Beispiel in den Hauptseminaren sehr schwer.“<sup>23</sup>*

Eine andere Person meint dazu: *„Seminare und Proseminare, die finde ich schwieriger als Vorlesungen, weil man mehr arbeiten soll.“<sup>24</sup>* Diesbezüglich gab es nur eine Stimme, die meinte, sie hätte in Deutschland sehr viel Freizeit gehabt, da die Anzahl der besuchten Vorlesungen und Seminare ebenso gering gewesen sei, wie deren Wochenstundenzahl. Diese sei in Spanien beträchtlich höher.<sup>25</sup> Erklärt werden kann dies wohl damit, dass dieser Person offenbar nicht nahe gelegt wurde, dass es an Universitäten in Deutschland und Österreich Usus ist, einen beachtenswerten Teil der Arbeit, wie etwa Vorbereitung auf Diskussionen und Referate, zu Hause zu machen. Daneben kann diese Wahrnehmung auch mit der im nächsten Absatz dargestellten Erkenntnis in Verbindung gebracht bzw. erklärt werden.

Neben der Art und Weise des Arbeitens und Diskutierens in Seminaren ist auch die Organisation des Studiums ein von fast allen Interviewten erwähnter Punkt, der Schwierigkeiten bereite, weil diese in Spanien anders erfolgt als in Österreich oder Deutschland:

*„Und da ist schon ein Unterschied zu Spanien. Bei uns sind die Studien, ähm, halt fest geregelt. [...] wir bekommen die*

---

<sup>22</sup> Interview B

<sup>23</sup> Interview E

<sup>24</sup> Interview I

<sup>25</sup> Interview H

*Stundenpläne fast gemacht und eigentlich ist alles komischerweise fester in Spanien als in Deutschland.“<sup>26</sup>*

Eine andere Teilnehmende meinte: *„Era extraño que el alumno propio puede elegir el horario“<sup>27</sup>*, es war für die interviewte Person also eigenartig, dass man in Deutschland den Stundenplan selbst zusammenstellen kann.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass alle Befragten bezüglich der Hauptunterschiede eine sehr ähnliche Wahrnehmung aufweisen und vor allem die Arbeitsweise in Seminaren und die Selbstorganisation des Studiums eine besondere Herausforderung, da in gewissermaßen neu für sie, darstellte.

### **3.3.3. Kategorie 3 – Sprachliche Probleme im Allgemeinen**

Drei der interviewten Studierenden erwähnten sprachliche Probleme bereits bevor sie explizit danach gefragt wurden. Dabei beziehen sich alle drei Aussagen auf die gesprochene Sprache, vor allem im universitären Bereich:

*„[...] aber ich hatte immer noch Schwierigkeiten den Vorlesungen zu folgen. Mich zu verständigen vielleicht nicht unbedingt, also mit Freunden oder so. [...] als ich angekommen bin, hatte ich auch Schwierigkeiten die Seminare [...] zu verstehen, nicht weil sie auf österreichischen Dialekt waren oder so.“<sup>28</sup>*

Auf die explizite Frage an die Studierenden, wie es ihnen sprachlich ergangen sei, reagierten schließlich auch jene, die das Thema noch nicht angesprochen hatten, mit der Darstellung von Problemen – so heißt es etwa:

*„[...] ich meine die Dozenten haben auch deutlich gesprochen und vielleicht hatte ich Probleme mit dem Wortschatz. Manchmal war mein Niveau nicht so gut und der wissenschaftliche Wortschatz oder das Vokabular war für mich ein bisschen kompliziert.“<sup>29</sup>*

---

<sup>26</sup> Interview B

<sup>27</sup> Übersetzung (Schallmoser): *„Es war komisch, dass der Student selbst den Stundenplan erstellen kann.“*, Interview G

<sup>28</sup> Interview E

<sup>29</sup> Interview A

Eine andere Interviewperson<sup>30</sup> stellte Ähnliches fest, wobei sie meinte, das Verständnis der wissenschaftlichen Sprache hinge mit dem Inhalt der Seminare zusammen. Daraus ist zu schließen, dass für diese Person alltägliche Sprache keine Problematik darstellte, sobald jedoch auf wissenschaftlichem Niveau gesprochen wurde, Verständnisprobleme auftraten. Für eine der interviewten Personen hatte dies größere Folgen, sie erklärte: *„Ich hab, das erste Semester wollte ich ein Seminar in der Literatur machen, aber dann nach zwei Sitzungen, habe ich abgesagt, weil es war mir sehr schwierig.“*<sup>31</sup>

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass alle befragten Studierenden das sprachliche Niveau in universitären Seminaren (und Vorlesungen) bereits auf gesprochener Ebene bzw. die Perzeption der gesprochenen Sprache als schwierig einstuften, sich jedoch im Laufe ihres Aufenthaltes daran gewöhnen konnten. Dies lässt sich auch mit der folgenden Aussage, die im Zusammenhang damit erwähnt wurde, belegen: *„[...] ich hab in einem Jahr sehr viel gelernt“*<sup>32</sup>.

#### **3.3.4. Kategorie 4 – Sprachliche Probleme: wissenschaftliches Schreiben**

Bemerkenswert ist, dass Probleme, die sich beim Schreiben von Seminararbeiten während des Auslandssemesters bzw. -jahres auftauchten, von keiner der befragten Personen erwähnt wurden, ehe sie explizit danach gefragt wurden, wie es ihnen bei diesen Arbeiten sprachlich erging. Interessanterweise haben schließlich alle (!) Befragten von Problemen berichtet. Letzten Endes konnte keine der Interviewpersonen bestätigen, es hätte beim Verfassen von Seminararbeiten keine Schwierigkeiten gegeben.

---

<sup>30</sup> Interview B

<sup>31</sup> Interview F

<sup>32</sup> Interview E

### 3.3.4.1. Sprachliche Probleme

Auf die Frage, ob beim Verfassen von Seminararbeiten sprachliche Probleme aufgetreten seien, antworteten alle positiv. So meinte eine der befragten Studierenden:

*„Das war katastrophal! Die ersten vier Monaten hatte ich immer Schwierigkeiten, um der richtige Wortschatz zu finden. Ich möchte ergänzend darauf hinweisen, dass ich nie eine Hausarbeit mehr als fünf Seiten schreiben hatte und dann zum ersten Mal in meinem Leben sollte ich mindestens fünfzehn Seiten verfassen. Das war unglaublich.“<sup>33</sup>*

Eine andere Person erklärt dazu Folgendes: *„Ich wollte ganz viel sagen, aber irgendwie war nicht immer alles richtig.“<sup>34</sup>*

Zwar bejahten alle Interviewten die Frage, ob es sprachliche Probleme gegeben hätte, doch ging keine der Interviewpersonen auf konkrete Beispiele ein, die Antworten bewegten sich auf sehr allgemeiner Ebene, Spezifizierungen wurden nicht gemacht. Dies kann wohl damit erklärt werden, dass die Studierenden Unterschiede zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Sprache wahrnehmen, jedoch mit der Kategorisierung dieser Unterschiede – wie etwa in Kapitel 2.5. – nicht vertraut sind. Eben daraus kann man schließen, dass in diesem Bereich eindeutig Nachholbedarf besteht.

### 3.3.4.2. Struktur und Aufbau

Ein fließender Übergang zwischen der Erläuterung sprachlicher Probleme und solchen mit Aufbau und Struktur von Seminararbeiten ist allen Interviews gemein. So meint etwa eine Interviewperson: *„Genau, der Aufbau, und also, ich weiß nicht, es ist schon eine andere Art, genau die Arbeit aufzubauen und wie man schreibt und wie man es präsentiert.“<sup>35</sup>*

Ein diesbezüglich besonders hervorstechendes Beispiel ist ein/e Studierende/r, welche/r eine Hausarbeit erneut schreiben musste, da der/die Professor/in mit

---

<sup>33</sup> Interview I

<sup>34</sup> Interview F

<sup>35</sup> Interview E

der ersten Version nicht zufrieden war – die Person meint zur Frage danach, worin das Problem lag:

*„Also es war ein bisschen alles. Also die Sprache, [...] ja, es gab auch ein Problem mit der Struktur und ein bisschen auch die Bibliographie [...] – es war nicht nur die Sprache, aber die Sprache war ein Teil des Problems.“<sup>36</sup>*

Die Analyse des Materialbestandes zeigt schließlich, dass die Studierenden v.a. mit dem Aufbau der Arbeit Schwierigkeiten haben, insbesondere mit der Einleitung und deren Inhalt, außerdem mit der Bibliographie, welche den Antworten zufolge in Deutschland und Österreich eine bedeutendere Rolle spielt als in Spanien. Auch die Art des Zitierens in deutschsprachigen Seminararbeiten wurde vom Großteil der Befragten erwähnt, jedoch als weniger problematisch betrachtet, zumal es Leitfäden bzw. Anleitungen dazu gäbe, an denen man sich orientieren könne.

#### 3.3.4.3. Erklärungen der „Ursachen“ durch die Studierenden

Ohne danach gefragt worden zu sein, versuchten drei der interviewten Studierenden eine Erklärung für die genannten sprachlichen Schwierigkeiten zu finden. Eine der befragten Personen meinte direkt nach der Frage zu sprachlichen Problemen: *„Ich hatte Probleme mit Seminararbeiten [...]. Ja das größte Problem war, dass man in Spanien keine Seminararbeiten schreibt“<sup>37</sup>*. Eine weitere äußert sich in ähnlicher Weise:

*„Ich denke, vielleicht wir sind nicht so gut vorbereitet wie die Deutschen, weil sie müssen normalerweise immer eine Hausarbeit machen, aber wir normalerweise machen es nicht.“<sup>38</sup>*

Dass die restlichen Befragten nicht derart „radikal“ behaupteten, sie würden in Spanien keine Seminararbeiten schreiben, begründet sich wohl in der

---

<sup>36</sup> Interview H

<sup>37</sup> Interview B

<sup>38</sup> Interview H

unterschiedlich verwendeten Terminologie beziehungsweise in fehlendem Textsortenbewusstsein. Etwas differenzierter ist hingegen folgende Äußerung:

*„[...] in Spanien haben wir auch nicht so richtige Hausarbeiten geschrieben; es war immer etwas Kurzes und mehr eine Art von Essay, sowas, ein paar Seiten oder so.“<sup>39</sup>*

Andere behaupteten, sie hätten auch in Spanien viele Seminararbeiten zu schreiben, gingen jedoch im selben Atemzug auf die Unterschiede ein, die aufzeigen, dass es sich dabei nicht um Seminararbeiten, wie sie im deutschsprachigen Raum gefordert werden, handelt – so etwa:

*[...] Ich habe auch in Spanien eine Hausarbeit, also viele Hausarbeiten geschrieben; aber ja, diese Hausarbeit war unterschiedlich, weil ich Fußnoten machen musste“<sup>40</sup>*

Daraus ist zu schließen, dass die befragten Studierenden zwar auch in Spanien schriftliche Arbeiten verfass(t)en, jedoch offenbar eine Uneinigkeit bezüglich der Bezeichnung dieser Arbeiten herrscht. Sehr klar ist hingegen, dass sich diese Arbeiten, unabhängig davon, ob sie als Essay Haus- oder Seminararbeit bezeichnet werden, in Struktur, Aufbau und Sprache von der deutschsprachigen Seminararbeit unterscheiden, und eben diese Unterschiede beim Verfassen von deutschsprachigen Seminararbeiten für die spanischen Studierenden zu Schwierigkeiten führen können. Eine der befragten Personen meinte sogar: *„Ich hab meine schlechtesten Noten vom Studium in meinem Erasmusjahr“<sup>41</sup>*.

### **3.3.5. Kategorie 5 - Bologna**

Alle befragten Studierenden absolvierten ihr(e) Auslandssemester zwischen 2008 und 2011, das heißt in einer Zeit, in der der Bologna-Prozess schon über einige Jahre im Gang war. Nur drei der Studierenden erwähnten diesen Prozess im Interview und meinten, er hätte eine europäische Angleichung der

---

<sup>39</sup> Interview F

<sup>40</sup> Interview A

<sup>41</sup> Interview B

Studienstruktur und Lehrveranstaltungen zur Folge. Betrachtet man diese Aussagen jedoch im Kontext der restlichen Aussagen der jeweiligen Interviews, so muss festgestellt werden, dass der Begriff „Bologna“ wohl inflationär verwendet wird, also in aller Munde ist, jedoch ohne Bewusstsein über seinen Inhalt. Das heißt die restlichen Aussagen stehen im Gegensatz zur angeblichen Angleichung. So meinte etwa eine Person eingangs sie hätte *„so ein bisschen das deutsche System, Unisystem gehabt – und immer Referate, so Hausarbeiten [...]“*<sup>42</sup> gehabt. Einige Zeilen später wird dies jedoch von derselben Person durch folgende Darstellung bezüglich Seminare in Deutschland relativiert:

*„Man muss immer was Eigenes beitragen zu den Seminaren, was in Spanien immer anders ist; weil wir haben nur Frontalunterricht. [...] Also wir haben nur eine Art von Seminaren, und da es ist Frontalunterricht.“*<sup>43</sup>

Ähnliche Relativierungen konnten auch in den restlichen Interviews, in denen über eine angebliche Angleichung gesprochen wurde, vorgefunden werden. Sofern im Interview von Angleichung gesprochen wurde, war nach der Darstellung der Seminarstruktur(en) klar erkennbar, dass in der Praxis eine Angleichung bis dato nicht stattgefunden hat.

Insofern kann zusammengefasst werden, dass aus keinem der Interviews eine eindeutige Evidenz über eine Angleichung bzw. Annäherung der Curricula bzw. Struktur von Seminaren und Seminararbeiten seit Bologna hervorgeht.

### **3.3.6. Kategorie 6 – Vorschläge der Studierenden**

Wesentlich für die vorliegende Arbeit sind – neben den bereits gemachten Erfahrungen und deren Einschätzungen durch die Studierenden – die Vorschläge der Befragten für mögliche Veränderungen bzw. Verbesserungen der Vorbereitung auf ein Semester an einem Germanistik-Institut im deutschsprachigen Raum. Angemerkt sei, dass sich diese hier zitierten und

---

<sup>42</sup> Interview F

<sup>43</sup> Ibid.

analysierten Vorschläge auf das Fach beziehen und jene für das Leben im Ausland im Allgemeinen an dieser Stelle nicht zitiert werden.

### 3.3.6.1. Sprachliche Vorbereitung

Obschon einige der Interviewten meinten, sie hätten keine Notwendigkeit gesehen, spezielle Sprachkurse vor Beginn des Auslandssemesters bzw. -jahres zu besuchen, nannten auf die Frage nach Ratschlägen und Tipps für künftige Auslandsstudierende vier der Interviewten, ohne explizit danach gefragt worden zu sein, die Intensivierung bzw. Vertiefung der sprachlichen Vorbereitung: *„Vor allem, dass man sich richtig, von der Sprache her, gut vorbereiten muss.“*<sup>44</sup> Dabei erwähnen drei der Interviewten auch konkret die Vorbereitung auf Seminararbeiten bzw. die Notwendigkeit, die künftig im Ausland Studierenden darauf hinzuweisen, dass es Unterschiede zwischen Seminar-/Hausarbeiten in Spanien und jenen in Deutschland bzw. Österreich gibt:

*„Ja, also am meisten würde ich ihnen raten, dass sie ein gutes deutsches Niveau haben [...] ja, vielleicht man sollte wissen, ungefähr, wie man Hausarbeiten schreibt.“*<sup>45</sup>

Eine andere Interviewperson meint dazu, man solle die Seminararbeiten im deutschsprachigen Raum ernster nehmen: *„Los trabajos, recomendaria ponerse más serio, en el alemán parecen trabajos con citas, bibliografía [...]. Creo que lo más difícil es el estilo“*<sup>46</sup>, sie stellt also fest, dass man im Deutschen, im Gegensatz zum Spanischen, in Seminararbeiten zitiert, eine Bibliographie ebenso erforderlich ist und das größte Problem der Stil in den Arbeiten darstellt. Eine andere Person äußert sich diesbezüglich folgendermaßen:

*„Ich würde sie auf jeden Fall vorwarnen, dass es nicht wie in Spanien ist, dass man nicht ein Buch nachschlagen soll und dann*

---

<sup>44</sup> Interview F

<sup>45</sup> Interview H

<sup>46</sup> Übersetzung (Schallmoser): *„Ich würde dazu raten, die Arbeiten ernster zu nehmen, im Deutschen erscheinen die Arbeiten mit Zitaten, Bibliographie [...]. Ich denke, das schwierigste ist der Stil.“*, Interview G

*zitieren, sondern dass man sozusagen eigene Ideen dazu bringen soll, was in Spanien nicht angesagt ist.“<sup>47</sup>*

Die Notwendigkeit der Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben im Deutschen erwähnte nur eine Person von sich aus.

Zumal diese Arbeit u.a. einen praktischen Wert haben soll, wurde in den Interviews – nachdem ohnehin bereits vom Großteil der Befragten über sprachliche Probleme berichtet wurde – über potentielle Seminare zum wissenschaftlichen Schreiben für Germanisten diskutiert. Die entsprechenden Meinungen sollen im nächsten Kapitel dargestellt werden.

### 3.3.6.2. Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben

Sofern die Befragten nicht selbst den Vorschlag einbrachten, Erasmus-Studierende sollten, bevor sie an Germanistik-Institute in Deutschland oder Österreich gehen, auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereitet werden, wurde ihre Meinung zu Seminaren, die auf das Schreiben von Seminararbeiten vorbereiten bzw. dieses lehren, eruiert.

Dabei gab es nur eine Stimme, derzufolge ein Skriptum mit einer Darstellung der wesentlichen Unterschiede ausreichend sei. Ein Seminar über ein Semester lang erschiene ihr aufgrund der Thematik zu anstrengend – sei meint dazu: *„sería la muerte“<sup>48</sup>*.

Die restlichen sechs interviewten Studierenden hatten hingegen sehr ähnliche Meinungen: Alle schätzten das Angebot eines Seminars zur Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten im Deutschen als sinnvoll ein. Die Aussagen diesbezüglich erstreckten sich von *„Ja, das wäre super“<sup>49</sup>* bis zu ausführlicheren Begründungen wie etwa:

*„[...] weil ich hab irgendwie schon selber versucht, mir so Ausdrücke zu merken, die man in Hausarbeiten, oder die man in*

---

<sup>47</sup> Interview B

<sup>48</sup> Übersetzung (Schallmoser): „Das wäre der Tod/das Ende.“, Interview G

<sup>49</sup> Interview I

*so wissenschaftlichen Artikeln verwendet, aber es wäre schon praktisch gewesen auch, wenn jemand uns erklärt hätte, was man erwartet von einer Seminararbeit und wie man in Deutschland zu den Texten zugeht [...]*<sup>50</sup>

In Summe kann festgehalten werden, dass von Seiten der Studierenden zweifelsohne ein Bedarf nach einem derartigen Seminar besteht.

Abschließend bleibt noch zu erwähnen, dass eine der interviewten Personen während des Auslandssemesters ein Tutorium besuchte, allerdings im Fach Geschichte. *„Ich, in diesem Tutorium sie haben uns erklärt, wie man eine Hausarbeit schreiben kann. [...] Ich habe auch in Spanien eine Hausarbeit, also viele Hausarbeiten geschrieben; aber ja, diese Hausarbeit war unterschiedlich, weil ich Fußnoten machen musste“*<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Interview E

<sup>51</sup> Interview A

## **4. Konsequenzen für den DaF-Unterricht**

Bei der Analyse der Interviews kristallisierte sich ein eindeutiger Bedarf nach gezielter Vorbereitung auf das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten in der Auslandsgermanistik heraus. Somit konnte auch die von Hufeisen (2002, S. 12) geübte Kritik daran, dass Studierende des Faches Deutsch (als Fremdsprache) unzureichend auf das Verfassen wissenschaftlicher Texte vorbereitet würden, bestätigt werden. Daher sollten m.E. die Ergebnisse kontrastiver Untersuchungen, etwa jener von Schäfer (2010), konkret für den Unterricht genutzt werden.

### **4.1. Vorschläge zur Vorbereitung auf das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten in deutscher Sprache**

In diesem Kapitel sollen daher – unter Berücksichtigung mehrerer im theoretischen Teil dargestellten und für die Praxis besonders relevanten Abhandlungen – Anregungen für den Unterricht gegeben werden, welche sowohl die Resultate der Analyse Schäfers als auch die in den Interviews geäußerten Bedürfnisse der Studierenden in Betracht ziehen.

#### **4.1.1. Das Schreibmodell von Hayes Flower als Ausgangsbasis**

Gemäß dem Schreibmodell von Hayes Flower interagieren während jedes Schreibprozesses drei Elemente miteinander. Diese sollten auch bei der gezielten Vorbereitung auf das Verfassen deutscher Seminararbeiten berücksichtigt werden:

Die *Aufgabenumgebung* betreffend spielt hier insbesondere die Bewusstmachung des/der Adressaten/in eine Rolle, da der/die Adressat/in nur fiktiv gegeben ist. So sollte mit den Studierenden die adressatengerechte Gestaltung der Seminararbeit bzw. die möglichen (unterschiedlichen) Vorstellungen von Dozent/innen thematisiert werden.

Für das *Langezeitgedächtnis* der Textproduzierenden erscheint eine Ausweitung des sprachlichen, wie auch das textsorten- und sachspezifischen

Wissens sinnvoll bzw. unumgänglich. Auf den Textproduktionsprozess wird im nächsten Kapitel detaillierter eingegangen.

Schließlich sollten in den konkreten Unterrichtssituationen die Teilschritte des *Textproduktionsprozesses* (Planen, Übersetzen und Überprüfen) thematisiert werden. Sehr wichtig ist daher die Vermittlung der Unentbehrlichkeit von Revisionsphasen im Schreibprozess: Den Studierenden sollte bewusst gemacht werden, dass Textproduktion kein streng linearer Prozess ist und, dass das „Überprüfen“ (vgl. Hayes/Flower 1980) und die Revision ein Bestandteil jedes Schreibprozesses ist, unabhängig davon, ob in der Erst- oder in einer Fremdsprache geschrieben wird. Um die Studierenden damit vertraut zu machen, kann etwa „Peer-Reviewing“ (Hufeisen 2002, S. 159) eingesetzt werden: Dabei lesen und setzen sich Studierende kritisch mit Texten von Kolleg/innen auseinander, um anschließend konstruktive Kritik zu geben und die Kolleg/innen dazu anzuregen, ihre Texte zu überarbeiten. Eng damit verbunden ist grundsätzlich eine Korrektur von Seiten der Lehrenden, die möglichst schreibfertigkeitfördernd ist (ibid., S. 155) – das heißt, eine Korrektur, die anstatt zu sanktionieren dazu ermutigt, den Text zu überarbeiten und zu verbessern.

#### **4.1.2. Im Textproduktionsprozess an bisherige Schreiberfahrungen anknüpfen**

In Orientierung an Ehlichs Begriff der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (1999, S. 6ff.) wird davon ausgegangen, dass Basiskenntnisse der Zielsprache eine Grundvoraussetzung für das Produzieren wissenschaftlicher Texte darstellen. Es gilt daher auch, im Unterricht bei den bisherigen Schreiberfahrungen – sowohl in der Erst- als auch in der Zielsprache – der Studierenden anzusetzen und daran anzuknüpfen. Das heißt nach einer Bewusstmachung der kulturellen Geprägtheit wissenschaftlicher Texte können in der Erstsprache vorhandene Schreibstrategien herausgearbeitet und so konkret an das kulturelle Textmuster der Zielsprache, in diesem Fall Deutsch, angepasste Schreibtechniken im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden.

Dabei soll sichergestellt werden, dass auch die Tradition der jeweiligen Wissenschaft, wie auch die Eigenarten der Wissenschaftssprache verstanden werden (Kruse 1997, S. 143). Folglich sollten im Rahmen der Ausarbeitung der Schreibstrategien auch die Konventionen der Germanistik und insbesondere die Eigenarten ihrer Wissenschaftssprache fokussiert werden.

So etwa durch die gezielte Übermittlung der Spezifika der deutschen Wissenschaftssprache und die „Ausstattung mit relevanten sprachlichen Ausdrucksmitteln“ (Hufeisen 2002, S. 155): Beide Ziele können beispielsweise durch kontrastives Arbeiten erreicht werden, indem den Studierenden Mustertexte in der Zielsprache Deutsch bereitgestellt werden, die sie mit spanischen Seminararbeiten vergleichen und dabei die Unterschiede eigenständig herausarbeiten.

Der für die Interviewten offensichtlichste Unterschied zwischen Seminararbeiten im Deutschen und Spanischen ist jener der dargestellten Textgliederung und der Intertextualität. So wurden die Differenzen in der Makrostruktur wie auch die Notwendigkeit des Zitierens in deutschen Arbeiten von den Studierenden selbst erkannt und artikuliert. Daraus kann geschlossen werden, dass für die Vorbereitung darauf verhältnismäßig wenig Zeit einzurechnen ist.

Die weiteren von Schäfer identifizierten Unterschiede – wie Verfasserreferenz, Meinungsausdrücke, Deagentivierung, Advance Organizers, Titel, Einleitungen, Schlussteile und die verwendete Zeitform (vgl. Schäfer 2010, S.55-102) – wurden hingegen von den Befragten nicht explizit erwähnt, sondern sehr allgemein als Schwierigkeiten im Ausdruck oder Wortschatz bezeichnet. Daher sollten m.E. bei der Vorbereitung die zuletzt genannten Unterschiede eine überwiegende Rolle spielen. Als Unterstützung wäre hierbei ein Skriptum mit einer ausführlichen Darstellung der Differenzen – konkret für spanische Studierende bspw. in Anlehnung an die im theoretischen Teil dargestellten Kategorien (Kapitel 2.5) – sehr hilfreich. Ein Skriptum als alleiniges Material zur Vermittlung der unterschiedlichen Spezifika, wie von einer der befragten Personen vorgeschlagen, wäre m.E. nicht ausreichend.

#### 4.1.2.1. Integration der Fertigkeiten

An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, dass nach Krumm das Schreiben nicht isoliert von den anderen Sprachfertigkeiten thematisiert werden soll, sondern auch in kommunikativ-mündlichen Phasen integriert stattfinden und so systematisch zur Bewusstmachung und Erarbeitung der Differenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache führen soll. Mit der Bewusstseinsbildung der Lehrenden und Lernenden dafür, dass erstsprachliche Textkompetenz nicht notwendigerweise zweit- bzw. fremdsprachliche Textkompetenz nach sich zieht, sollte in einem alle Fertigkeiten integrierenden Unterricht ein gezielter Vergleich der Texte in den jeweiligen Sprachen mit entsprechenden deutschen Texten einhergehen. (Krumm 2000, S. 13ff.)

## 5. Conclusio

Nach einer eingehenden theoretischen Auseinandersetzung mit Sekundärliteratur zur kontrastiven Linguistik und Fachbeiträgen über einzelsprachliche Nuancen fremdsprachlicher Textproduktion zu Beginn der Arbeit konnte die erste der aufgestellten Hypothesen – und zwar die Annahme, dass es Unterschiede in der wissenschaftlichen Arbeitsweise zwischen der österreichischen bzw. deutschen Germanistik und der spanischen gibt – bereits im theoretischen Teil verifiziert werden. Folglich wurde in Orientierung an Schäfer (2010) auf diese Unterschiede eingegangen. Die im empirischen Teil analysierten Interviews wurden schließlich unter Berücksichtigung dieser durchgeführt. Dabei wurde zwar nicht konkret auf die einzelnen Differenzen eingegangen, sondern mit einem Interviewleitfaden gearbeitet, der diesbezüglich ein breites Spektrum an Antworten gewährleistet, um die Studierenden bzw. deren Antworten nicht zu sehr zu beeinflussen bzw. vorzugeben.

Im Rahmen der Leitfadeninterviews konnte das in *Hypothese 1a* konstatierte fehlende Bewusstsein spanischer Germanistik-Studierender für die der Struktur wissenschaftlicher Arbeiten inhärenten kulturspezifischen Unterschiede (partiell) bestätigt werden. Alle Befragten nahmen die Unterschiede in der Makrostruktur und im Bereich des Zitierens wahr, weitere kulturspezifische Differenzen wurden hingegen selten identifiziert bzw. konkret genannt. Einigen war zwar bewusst, dass die Arbeiten nicht nur in der Makrostruktur kulturelle Prägungen aufweisen, sie konnten die weiteren Unterschiede jedoch nicht klar identifizieren.

Daraus ableitbar ist die Bestätigung von *Hypothese 2*, also der Annahme, dass die Studierenden im Rahmen ihres Germanistik-Studiums in Spanien mit den in Österreich bzw. Deutschland üblichen Konventionen wissenschaftlicher Arbeiten nicht ausreichend vertraut gemacht und zu wenig darauf vorbereitet werden. Diese Annahme wurde durch die Aussagen aller Interviewpersonen bestätigt: Im Rahmen der Analyse der Interviews konnte aufgezeigt werden, dass während des Aufenthalts an deutschen oder österreichischen

Universitäten alle befragten Studierenden Probleme beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten hatten. Das Ausmaß der Probleme war unterschiedlich, gesamt konnte dabei festgestellt werden, dass sich jene Studierenden, die ein – verglichen mit anderen Befragten – hohes sprachliches Niveau (Einschätzung aufgrund der Interviews) hatten, sich dieser Probleme bewusster waren als die sprachlich Schwächeren.

Drei der Befragten äußerten sich zumindest indirekt hinsichtlich *Hypothese 3*, der zufolge in Anbetracht des Bologna-Prozesses und der zunehmenden Studierenden-Mobilität in Spanien erste Veränderungen und eine Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben stattfinden würden. So meinten diese Studierenden, dass die Seminarstrukturen in Spanien in den letzten Jahren – aufgrund von Bologna – immer ähnlicher mit jenen in Deutschland würden. Während der Analyse der darauffolgenden Aussagen derselben Person zu Seminaren und wissenschaftlichen Arbeiten konnte dies jedoch nicht festgestellt werden. Vielmehr scheint sich die Oberflächenstruktur der Seminare insbesondere in der Theorie anzugleichen, in der Praxis herrschen hingegen, den Berichten der Studierenden zufolge, auch nach Bologna noch große Unterschiede – sowohl in der Struktur von Seminaren als auch von Seminararbeiten.

Die in der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse lassen darauf schließen, dass die in kontrastiven Arbeiten erarbeiteten kulturspezifischen Prägungen wissenschaftlichen Schreibens für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen eines Germanistikstudiums sehr hilfreich sein können, und zwar im Sinne einer Anregung für die gezieltere Vorbereitung von Studierenden auf das wissenschaftliche Schreiben im Deutschen. Einerseits sollte m.E. im Rahmen eines philologischen Studiums das wissenschaftliche Schreiben in der Zielsprache – sofern existent – eine Selbstverständlichkeit darstellen, andererseits wurde auch in den Interviews deutlich, dass sich die Studierenden erwarten, aufgrund ihres Germanistik-Studiums sprachlich auch für ein Studium der Germanistik in Deutschland oder Österreich und die damit verbundenen Anforderungen vorbereitet zu sein. Insofern empfiehlt es sich, in

die Curricula der Auslandsgermanistik eine konkrete Vorbereitung auf das Verfassen von deutschsprachigen Seminararbeiten aufzunehmen.

## 6. Literaturverzeichnis

### Sekundärliteratur

Adamzik, Kirsten (Hrsg.): Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 2001.

Adamzik, Kirsten: Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer, 2004.

Adamzik, Kirsten (Hrsg.): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 2000.

Adamzik, Kirsten; Gerd Antos und Eva-Maria Jakobs (Hrsg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/Main, Wien: Peter Lang, 1997.

Baumann, Klaus-Dieter; Hartwig Kalverkämper (Hrsg.): Kontrastive Fachsprachenforschung. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992.

Baumann, Klaus-Dieter: Die Orientierungen der Fachsprachenforschung zu Beginn eines neuen Jahrhunderts. In: Schröder, Hartmut; Petra Kumschlies; María González (Hrsg.): Linguistik als Kulturwissenschaft. Festschrift für Bernd Spillner zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Main, Berlin: Peter Lang, 2001, S. 165-183.

De Beaugrande, Robert-Alain; Wolfgang Ulrich Dressler: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1981.

Berchem, Theodor: Der Auftrag der Hochschulen in Zeiten der Globalisierung. Vortrag zum Auftakt des Internationalen Tages an der Universität Augsburg am 18. Juni 2008. Augsburg: Universität Augsburg, 2008.

Bohn, Rainer: Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, Götze, Krumm (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2001, S. 921- 931.

Bungarten, Theo (Hrsg.): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: fink, 1981.

Busch-Lauer, Ines-A.: Schreiben in der Medizin. In: Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/Main, Wien: Peter Lang, 1997, S. 45-61.

Calañas Contiente, José/ Ferrer Mora, Hang: Vergleichende und kontrastive Linguistik Deutsch Spanisch. Eine Bestandsaufnahme. [http://www.fage.es/magazin/magazin18/08\\_CALANAS\\_FERRER.pdf](http://www.fage.es/magazin/magazin18/08_CALANAS_FERRER.pdf) (06.08.2011, 19.00), 2005, S. 40.

Clyne, Michael: Culture and Discourse Structure. In: Journal of Pragmatics 5, 1981, S. 61-66.

Durand-Sendrail, Béatrice: Die Wissenschaftssprache ist keine Sprache. Pascals "De l'Esprid géométrique". In: Kretzenbacher; Weinrich, 1994, S. 91-100.

Edelmann, Heike: Produktive Strategien beim Schreiben in der Fremdsprache. In: Materialien für Deucht als Fremdsprache 46, 1997, S. 112-125.

Ehlich, Konrad: Die deutsche Sprache, die Germanistik und die Wissenschaftskommunikation. In: Neuland, Eva; Konrad Ehlich; Werner Roggusch (Hrsg.): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München: Iudicum, 2005, S. 201-202.

Ehlich, Konrad: Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF 26, 1, 1999, S. 3-24.

Eßer, Ruth: „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“: kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicum-Verlag, 1997.

Faistauer, Renate: „Ja, kannst du so schreiben“ – Ein Beitrag zum kooperativen Schreibprozess im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Kumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studien-Verlag, 2000, S. 190-224.

Faistauer, Renate: Zur Rolle der Fertigkeiten. In: G. Helbig/L. Götze/G. Henrici/H.-J. Krumm (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Berlin, New York: de Gruyter 2001, 864-871.

Fandrych, Christian/Graefen, Gabriele: Text commenting devices in German and English academic articles. In: *Multilingua*, 21, Nr. 1, 2002, S. 17-43.

Földes, Csaba: Wissenschaftssprache und Wissenschaftskommunikation im Spannungsfeld zwischen Deutsch, Nationalsprache und Englisch. In Neuland, Eva/Ehlich, Konrad/Roggausch, Werner (Hrsg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa*. Tagungsbeiträge. München: Iudicium Verlag, 2005, S. 258-272.

Fluck, Hans-Rüdiger: *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik: Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts*. Heidelberg: Groos, 1985.

Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa, Weinheim 1997, S. 371-395.

Galtung, Johan: „Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft.“ In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München, 1985, S. 151-193.

Grotjahn, Rüdiger: Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter (Hrsg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Wien: Lang, 2006, S. 247 – 270.

Harden, Theo: *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 2006.

Hayes, John R./Linda S. Flower: Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg/Erwin R. Steinberg (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*, 1980.

Heinemann, Wolfgang: Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In: Adamzik (Hrsg.) 2000, S. 9-29.

Hoffmann, Lothar: *Vom Fachwort zum Fachtext: Beiträge zur angewandten Linguistik*. Tübingen: Narr, 1988.

Höge, Holger: Schriftliche Arbeiten in Studium und Beruf. Ein Leitfaden. Stuttgart: Kohlhammer, 2006.

Hornung, Antonie: Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Zugangsweisen zu Schreibprozessen. In: Adamzik, Kristen; Gerd Antos und Eva-Maria Jakobs (Hrsg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1997, S. 71-99.

Hufeisen, Britta: Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 2002.

Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/Main, Wien: Peter Lang, 1997.

Jakobs, Eva-Maria 1997a: Textproduktionsprozesse in den Wissenschaften. Einleitung und Überblick. In: Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/Main, Wien: Peter Lang, 1997, S. 1-11.

Jakobs, Eva-Maria 1997b: Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, Kristen; Gerd Antos und Eva-Maria Jakobs (Hrsg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/Main, Wien: Peter Lang, 1997, S. 9-30.

Kaiser, Dorothee: Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2002.

Kaplan, Robert B.: "Cultural thought patterns in inter-cultural education", Language Learning 16, 1966, S. 1-20.

Kretzenbacher, Leonhard; Harald Weinrich: Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter, 1994.

Krumm, Hans-Jürgen: Thema: „Schreiben“. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 1: Schreiben. München: Klett Edition Deutsch, 1989, S. 5-9.

Krumm, Hans-Jürgen: Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Kumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studien-Verlag, 2000, S. 7-16.

Kruse, Otto: Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst In: Jakobs Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 1997, S. 141-158.

Mayring, Philipp. Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20, 2000. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> (30.01.2012)

Mohr, Imke: Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Kumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studien-Verlag, 2000, S. 109-151.

OeAD: Erasmus in Österreich. Statistischer Überblick, 2011. [http://www.oead.at/fileadmin/lll/dateien/lebenslanges\\_lernen\\_pdf\\_word\\_xls/erasmus/erasmus\\_allgemein/statistiken/era-statistik\\_aktuell.pdf](http://www.oead.at/fileadmin/lll/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/erasmus/erasmus_allgemein/statistiken/era-statistik_aktuell.pdf) (10.01.2012)

Oksaar, Els: Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003.

Purves (Hrsg.): Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric. Newbury Park: Sage Publ., 1988.

Raab, Karin: Kulturelle Prägung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Vergleich wissenschaftlicher Textproduktion von österreichischen und polnischen Studierenden in der Sprache Deutsch. Wien: Diplomarbeit, 2010.

Reicher, Hannelore: Die Planung eines Forschungsprojektes – Überlegungen zur Methodenauswahl. In: Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck/Wien, 2005, S. 85-104.

Schäfer, Daniela: Kontrastive Analyse der Fachtextsorte ‚Studentische Seminararbeit‘ aus Spanien und Deutschland. Hamburg: Kovač, 2010.

Schreiter, Ina: Mündliche Sprachproduktion. In: Helbig, Götze, Krumm (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2001, S. 908-920.

Seebauer, Renate Hrsg.: Vom Europa-Projekt zum Projekt Europa. Empirische Studien in ERASMUS-Intensivprogrammen und aktuelle Trends europäischer Bildungslandschaften. Wien: Mandelbaum, 2001.

Skudlik, Sabine: Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation. Tübingen: Narr, 1990.

Steets, Angelika: Wissenschaftliches Schreiben. In: Casper-Hehne, Hiltraut; Konrad Ehlich: Kommunikation in der Wissenschaft. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 69. Regensburg: Iudicum Verlag, 2004.

Stickel, Gerhard: Deutsch von außen. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2003.

Stigler, Hubert/Günter Felbinger: Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert/ H. Reicher (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: StudienVerlag, 2004, S. 129 – 134.

Trabant, Jürgen: Was ist Sprache? München: Beck, 2008.

### **Internetressourcen**

<http://www.bildungsspiegel.de/aktuelles/kritik-am-bologna-prozess-nimmt-zu-wissenschaftsrat-raeumt-umsetzungsfehler-ein.html?Itemid=262>  
(10.06.2011)

<http://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2009/juni/humboldts-begraebnis>  
(10.06.2011)

[http://www.bmbf.de/pubRD/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf) (19.08.2010)

[http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren\\_im\\_europaeischen\\_hochschulraum/](http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_im_europaeischen_hochschulraum/) (19.08.2010)

[http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm)  
(19.08.2010)

[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm)  
(21.09.2010)

[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm)  
(11.07.2011)

[www.facebook.com](http://www.facebook.com) (18.06.2012)

[www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm](http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm) (05.08.2011)

[www.osd.at](http://www.osd.at) (05.08.2011)

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>  
(03.01.2012)

[www.skype.com](http://www.skype.com) (03.07.2011)

## **7. Anhang**

### **I. Interview-Leitfaden**

#### **1. Seit wann studierst du Germanistik?**

1.1. An welcher Uni?

#### **2. Du hast am Erasmus-Programm teilgenommen?**

2.1. Wann? In welcher Stadt?

#### **3. Welches sprachliche Niveau hattest du im Deutschen, als du in diese Stadt kamst?**

3.1. Hast du dich gezielt darauf vorbereitet? Zum Beispiel noch einen Sprachkurs besucht?

3.2. Welches Angebot gab es an deiner Uni?

3.3. Gab es Angebote an der Uni in Deutschland/Österreich?

#### **4. Erzähl bitte ein bisschen: Was war anders im Vergleich zum Studium in Spanien?**

4.1. Wie viele Lehrveranstaltungen hast du besucht?

4.2. Welche? Seminare? Vorlesungen? Übungen? –

4.2.1. Wenn keine Seminare: Warum nicht? Sprachbarriere? Gelernt, wie man Arbeiten schreibt?

4.3. Wie erging es dir dabei sprachlich?

4.3.1. Betrifft das auch das, was du schriftlich machen musstest?

4.3.2. Hast du auch Seminararbeiten geschrieben?

4.3.2.1. War das schwierig im Vergleich zu Spanien?

4.3.2.2. Mit deutschen KollegInnen gemeinsam?

4.3.2.3. Mit Note zufrieden oder gab es Überraschungen?

4.3.3. Hast du Differenzen zur Arbeitsweise in Spanien festgestellt?

4.3.3.1. Wenn ja: Welche Auswirkungen hatte dies für dich?

#### **5. Im Nachhinein betrachtet: Findest du, dass du ausreichend darauf vorbereitet warst? Was hat dir gefehlt?**

5.1. Wenn du ein Tutorium machen müsstest, was würdest du den Studierenden beibringen?

5.2. Hast du Ideen für die Vorbereitung künftiger Erasmus-StudentInnen?

**6. Wie findest du die Arbeitsweise auf der Germanistik in  
Deutschland/Österreich im Vergleich zu Spanien?**

6.1. Zu trocken? Zu un kreativ? Sehr ähnlich?

## II. Transkribierte Interviews

### Erklärung der Abkürzungen

Interview A: Bezeichnung der Interviews in alphabetischer Reihenfolge

A: Bezeichnung der Interviewten, in Übereinstimmung mit der Bezeichnung des Interviews

C: Interviewende

...: Sprechpause

( ): Beschreibung von Nebengeräuschen oder Aktionen, wie (lacht)

[ ]: Ergänzung der Verfasserin, um das Textverständnis zu gewährleisten

### Interview A, 14.07.2011

A: Nichts zu danken ja...ich mache es gern.

C: Super! Ich nehme das Gespräch auf. Ist das okay?

A: Ja

C: Perfekt

A: Perfekt

C: Darf ich gleich beginnen: Seit wann studierst du Germanistik?

A: Seit...uh. Germanistik...also, also seit, vor vier Jahren.

C: Aha, und an welcher Uni?

A: An der Uni im Baskenland, die Universität heißt Baskenland Universität

C: Mhm, dankeschön...und du hast am Erasmus-Programm teilgenommen?

A: genau, ja letztes Jahr.

C: Ah, okay. Und wie lange? Wie viele Semester?

A: Ähm, ich war letztes Jahr. Das war ein Kurs, also zwei Semester in Leipzig.

C: Sehr schön! Und wie war es?

A: Das war eine wunderschöne Erfahrung und ja, ich habe viel gelernt und das war super, ja. Also das System, ich meine die Bildung war unterschiedlich und ich finde es sehr gut. Und auch die Dozenten und die Leute, die ich kennenlernte, waren sehr nett. Im Allgemeinen war die Erfahrung positiv.

C: Sehr schön. Eine Frage: Welches sprachliche Niveau hattest du, als du nach Leipzig kamst? Also ungefähr?

A: Das Sprachliche Niveau? Das war ungefähr Mittelstufe. Ja, also B2.

C: Mhm, und gab es an deiner Uni im Baskenland Kurse zur Vorbereitung auf das Erasmussemerster?

A: Äh nein, wir haben keinen Kurs zur Vorbereitung – du meinst einen Kurs bevor ich nach Leipzig gegangen bin?

C: Genau, ja.

A: Nein, wir hatten keinen speziellen Kurs.

C: Mhm. Nun eine Frage zu den Lehrveranstaltungen in Leipzig: Wie viele hast du besucht? Und welche?

A: Also es waren insgesamt – Moment – insgesamt waren es 67 ECTS.

C: Wow, sehr viel.

A: Tja, ich habe viel gemacht. Ja, ungefähr 67.

C: Wahnsinn. Und erinnerst du dich, welche Kurse das waren? Waren das Vorlesungen, Seminare oder Übungen?

A: Das erste war, uh, das ist kompliziert. Das war „System der deutschen Sprache“, das war Linguistik. Das war eine Vorlesung. Und dazu hatte ich eine Übung.

C: Ja.

A: Und an das Fach erinnere ich mich nicht, also das Fach war „Sprachsystem der deutschen Sprache“, kann man das sagen?

C: Mhm, ja.

A: Das war über Phonetik, Phonologie und Syntax. Das war mehr im Allgemeinen, es ging um Linguistik, aber wir haben alles gelernt. Das war eine Vorlesung. Das war einmal pro Woche und dann besuchte ich eine Übung. Und ja, es war sehr gut. Und ich habe dir schon gesagt, ich hatte auch Morphologie ausgewählt, dann Literatur mit Frau N., das war ja „Geschlechterverhältnisse in der Literatur“. Ich hatte zwei ausgewählt. Eines war fürs erste Semester, das war Teil eins und Teil zwei für das zweite Semester.

C: Ah okay. Und wie ging es dir sprachlich dabei? Ist alles gut gegangen, oder gab es auch Probleme?

A: Mhm, also ich habe alles verstanden, aber ich meine die Dozenten haben deutlich gesprochen und vielleicht hatte ich Probleme mit dem Wortschatz. Manchmal war mein Niveau nicht so gut und der wissenschaftliche Wortschatz oder das Vokabular war für mich ein bisschen kompliziert.

C: Okay, verstehe. Und das wissenschaftliche Vokabular, wie war das schriftlich? Musstest du auch Seminararbeiten schreiben?

A: Ja, ich hatte zwei Klausuren geschrieben. Äh, aber ich hatte einen Vorteil: Ich konnte ein zweisprachiges Wörterbuch benutzen.

C: Ah, ja.

A: Jaja, aber die Prüfung war kompliziert. Aber für die „Ausländer“, nur wir konnten die zweisprachigen Wörterbücher verwenden. Der Rest war kompliziert für uns, also die Wörter und die Übungen mussten wir ja selber machen (lacht).

C: Ja, natürlich (lacht). Und das waren Prüfungen, oder?

A: Ja, ich habe zwei Klausuren geschrieben, das war im ersten Semester. Auch im zweiten Semester habe ich Prüfungen geschrieben, aber die waren am Sachsenkolleg. Kennst du das?

C: Aha, nein.

A: Das ist eine Schule, diese Schule gehört zur Uni.

C: Ah, okay.

A: Aber das ist, also die „Ausländer“, die Erasmusstudenten konnten dort Kurse gleichzeitig oder nebenbei machen. Und für diese Kurse kann man ECTS-Punkte bekommen.

C: Ja.

A: Also wie an der Uni.

C: Mhm.

A: Und ich hatte viele Kurse im zweiten Semester dort gemacht. Und Moment, ja, ich hatte zwei Klausuren gemacht im ersten Semester auch zwei mündliche Prüfungen gemacht mit, ja mit Namen, das war auch Literatur. Also ich hatte zwei Fächer zu Literatur. Und dann habe ich auch viele Kurse im Sachsenkolleg gemacht. Ahja, und ich hatte auch eine Hausarbeit geschrieben. Das war für Geschichte. Für die Geschichtefakultät kann man sagen. Das war für mich kompliziert. Das war für mich meine erste Vorlesung über Geschichte. Das Vokabular war auch fremd für mich. Ich habe auch viel gelernt, das war auch positiv. Aber für die Hausarbeit hatte ich viel Zeit gehabt, um abzugeben.

C: Ahja.

A: Ah, und ich habe auch ein Fach auf Englisch gemacht.

C: Darf ich noch ganz kurz was zur Hausarbeit fragen?

A: Mhm.

C: Hast du die alleine geschrieben, oder mit KollegInnen zusammen?

A: Nein, ich habe sie selber geschrieben, also allein und ja, ich hatte nur. Also als ich schonfertig war mit der Hausarbeit eine Kollegin, eine Freundin von mir, gefragt, ob sie sie durchlesen konnte. Weil sie Deutsche ist. Ah und ich hatte auch, wie heißt das? Moment. Ein Tutorium, kann man das sagen?

C: Ja.

A: ...ein Tutorium besucht. Das war um eine Hausarbeit zu machen. Ich, in diesem Tutorium sie haben uns erklärt, wie man eine Hausarbeit schreiben kann.

C: Ah, sehr gut! Und war das nur für Erasmus-Studenten oder für alle?

A: Das war für alle.

C: Und gibt es einen Unterschied im Vergleich zum Schreiben von Seminararbeiten/Hausarbeiten in Spanien?

A: Ich habe auch in Spanien eine Hausarbeit, also viele Hausarbeiten geschrieben; aber ja diese Hausarbeit war unterschiedlich, weil ich Fußnoten benutzen musste und der Dozent, der Professor hat mir gesagt, dass ich die Hausarbeit über Geschichte unterschiedlich schreiben muss und es ist etwas anders. Und ich musste die Richtlinien, kann man das sagen?

C: Ja, genau.

A: Die Regeln?

C: Ja.

A: Ich musste die Regeln kennen und das Tutorium besuchen. Er hat mir das empfohlen. Die Hausarbeit war nicht so kompliziert. Am Anfang schon, aber später war es nicht so kompliziert. Ich habe es gut verstanden und eine Zwei bekommen.

C: Ah, sehr gut. Du warst also zufrieden mit der Note, es gab keine Überraschung?

A: Ja (lacht).

C: Okay. Im Nachhinein betrachtet: findest du, dass du ausreichend auf das Semester in Deutschland vorbereitet warst? Hat dir etwas gefehlt? Oder wenn du jemanden kennst, der bald ein Auslandssemester machen wird. Was würdest du empfehlen?

A: Ja, also für mich die einzige Sache war am Anfang, es war schwer, weil also....am Anfang wir hatten Probleme wegen ECTS. Viele Dozenten wissen nicht, wie viele ECTS sie geben müssen. Das ist ein bisschen, vielleicht einige ja,

die sind vielleicht vorbereitet oder sie haben schon einige andere Studenten gehabt in den vorigen Jahren, aber manche andere Dozenten wussten nicht, wie viele ECTS. Wir mussten am Anfang fragen, also die Erasmus Koordinatoren haben uns gesagt: fragt einfach am ersten Tag wie viele ECTS und was für eine Hausarbeit wir machen müssen. Und manche, das war nicht, wie kann man sagen? ...das war nicht klar. Sie wussten nicht: Vielleicht 6 ECTS?

C: Ja.

A: Ja, das war ein bisschen verrückt. Du musst einfach wissen.

C: Ja natürlich.

A: Du musst organisieren. Das war nicht mit allen, aber mit einigen Dozenten. Also vielleicht müssen sie vorbereitet sein.

C: Natürlich, sie müssen wissen, wie viele ECTS es für ihr Fach gibt.

A: Das war das einzige Problem. Der Rest war in Ordnung. Alles, das war, die Uni, also ich denk, dass die, ich weiß nicht, das System super ist. Also ich denke, das war auch ein neues...

C: ...eine neue Erfahrung?

A: ...ja, und die Universität. Auch die Gebäude, alles war neu, das war alles prima. Ich meine auch das Service.

C: Ja? Super! Und die Arbeitsweise an der Universität in Deutschland, ist die unterschiedlich zu der in Spanien? Oder eher ähnlich?

A: Ähm, die Arbeitsweise?

C: Also wie gearbeitet wird auf der Uni.

A: Ja, ähm, ne, vielleicht ist es unterschiedlich, aber nicht mehr so. Es ist ähnlicher jetzt wegen Bologna.

C: Ahja, klar.

A: Vielleicht in Deutschland ich finde es gut, weil wir nur einmal pro Woche die Vorlesungen oder die Veranstaltungen hatten. Das war super, weil wir hatten Zeit um alles vorzubereiten, zu studieren oder lernen. Und hier in Spanien wir haben jeden Tag Vorlesungen. Manchmal haben wir für ein Fach zwei- oder dreimal pro Woche.

C: Wow, das ist oft.

A: Ja, das ist stressig, weil wir nicht so viel Zeit haben, um zu Hause die Sachen vorzu...

C: Vorzubereiten?

A: Ja. Das ist die einzige Sache. Und was noch? Ja, also gut, die Unterrichtsweise, kann man das sagen?

C: Ja.

A: In Spanien wir haben normalerweise, also in Deutschland gibt es Vorlesungen, Seminare, Hauptseminare, Übungen, also es gibt so viel Auswahl und in Spanien ist nur ein Unterricht und normalerweise...jetzt hat es sich geändert, wegen Bologna und jetzt die, äh, die Studenten nehmen teil mehr, ich meine im Unterricht. Aber in Deutschland war, z. Bsp. in Seminaren haben die Studenten viel gemacht und der Student spielte eine wichtige Rolle.

C: Und in Spanien nicht so?

A: In Spanien weniger, aber jetzt, vielleicht mit Bologna, also ja jetzt ist es immer ähnlicher wie in Deutschland. In Deutschland weiß ich nicht, wie das früher war. Aber ich habe das so erlebt. Also Vorlesungen waren nur, um den Dozenten zu hören. Und in Seminaren haben Studenten viel mehr „teilgenommen“.

C: Ja, das war bei uns auch vor Bologna schon, dass in Seminaren die Studierenden im Mittelpunkt stehen.

A: Und jetzt ist Spanien immer ähnlicher. Früher war der Unterricht, oder die Klassen nur wie eine Vorlesung.

C: Alle?

A: Ja. Die Studenten hatten gefragt, wenn sie Probleme hatten, aber nicht so interaktiv wie im Seminar.

C: Gut. Dann, ich denke noch nach, was ich noch fragen könnte. Darf ich noch ganz kurz zum Tutorium fürs Schreiben von Hausarbeiten zurückkommen?

A: Ja, ja.

C: Was genau wurde da gelehrt? Der Aufbau der Arbeit? Oder das Schreiben, also bestimmte Phrasen oder Ähnliches?

A: Äh, ne, das war nur, das war ein Referat von einem Professor. Er hat uns nur erklärt, wie die Regeln sind, sie die Studenten haben gefragt, ob sie Probleme haben, oder ob sie etwas nicht gut verstanden haben. Und das war's schon, das war nichts Besonderes. Kein Seminar. Nur um etwas vorzustellen, mit PowerPoint.

C: Ah, verstehe. Und das war lange genug, oder wäre mehr Information besser gewesen?

A: Ne, das war genug. Das war nur zweimal, an bestimmten Tagen, ...die Regeln waren nicht so viel.

C: Gut. Danke, das waren von mir alle Fragen...gibt es von dir noch Fragen...

A: Ich habe nur noch eine Frage: wie hast du meine E-Mail-adresse bekommen?  
[...]

### **Interview B, 15.09.2011**

C: Es geht schon los. Dann darf ich dir die erste Frage stellen?

B: Ja

C: Seit wann studierst du Germanistik bzw. wann hast du Germanistik studiert, und an welcher Uni?

B: Also ich hab Germanistik von 2003 bis 2009, 2008-09 studiert. Und das war in der Universidad de Salamanca in Spanien.

C: Schön!

B: Ja, das ist eine kleine Unistadt in der Nähe von Madrid.

C: Sehr schön...und du hast am Erasmusprogramm teilgenommen, oder?

B: Genau! Das war 2006-2007.

C: Aha, und in welcher Stadt?

B: In München, an der Ludwig Maximilian Universität.

C: Mhm, und erinnerst du dich noch daran, welches sprachliche Niveau du im Deutschen hattest, als du nach München gekommen bist?

B: Ohja, natürlich (lacht). Es war ein bisschen weniger als jetzt, aber mein Niveau war schon ziemlich gut.

C: Sehr gut!

B: Ich würd sagen: So C1.

C: Und hast du da davor noch einen bestimmten Sprachkurs besucht? Gab es ein Angebot für Erasmus-Studenten, die ins Ausland gingen, oder nicht?

B: Ich hab Sprache in meiner Universität in Salamanca, und es gab auch Sprachkurse an der LMU in München, aber ich hab sie nicht gemacht, ich hab nur einen Einführungskurs für Erasmus-Studenten gemacht, wo wir uns kennengelernt haben und wir so ein bisschen die Stadt kennengelernt haben und die bürokratischen Sachen gemeinsam gemacht haben.

C: Ahja, das ist sehr schön.

B: Ja!

C: Und, wie viele Lehrveranstaltungen hast du besucht? Oder, na, zuerst eine andere Frage: Was war im Vergleich zum Studium in Spanien anders – du hast schon gesagt eine Einführung für die Erasmus-Studenten – und das war wahrscheinlich wichtig, oder, weil es Unterschiede gab, oder nicht?

B: Genau, genau da haben sie uns schon erklärt, wie die Uni in Deutschland funktioniert, ungefähr. Und wie man sich für die, eh, Kurse, Seminare, oder was weiß ich, sich anmeldet. Und da ist schon ein Unterschied zu Spanien, aber es gibt so viele eigentlich. Bei uns sind die Studien – ähm – halt fest geregelt...

C: Ja.

B: ...und wir müssen manche Fächer, manche Seminare Pflicht machen...es gibt nur wenige, die wir Wahlpflicht wählen können und es ist immer nur ein Fach. Also ich hab nur Germanistik studiert; in Deutschland sind zwei oder drei Fächer möglich – bei uns nicht.

C: Okay. Genau, und wahrscheinlich ist es in Spanien auch, also, ein viel fixerer Stundenplan und in Deutschland hat man die Wahl, oder?

B: Genau, wenig Wahl. Wir bekommen die Stundenpläne fast gemacht und eigentlich ist alles komischerweise viel fester in Spanien als in Deutschland. Die Lehrer sind die, die unterrichten. Nicht in Deutschland – in Deutschland sind in den Seminaren die Lehrer nur...

C: im Hintergrund?

B: ...anwesend. Die Studenten sind die, die mehr arbeiten, bei uns ist es andersrum.

C: Okay.

B: Der Lehrer unterrichtet und die Studenten machen Notizen.

C: Mhm, ja, also wie in Vorlesungen.

B: Genau, es ist alles nur Vorlesungen.

C: Und in München: Welche Lehrveranstaltungen hast du besucht? Auch Seminare, oder nur Vorlesungen?

B: Ich hab nur Seminare besucht, genau.

C: Ah, toll, toll! Und – wie ist es dir dabei sprachlich ergangen?

B: Äh, das ist unterschiedlich gewesen. Es gab Seminare, wo es kein Problem war, die Sprache. Und es gab andere, wo es schon für mich schwer war. Ich hatte zum Beispiel ein Seminar über Phonetik.

C: Uhh!

B: Und ich hatte noch nie in meinem Leben Phonetik gehabt in meinem Studium bis jetzt, oder bis damals. Und dann wars ein bisschen schwer. Und ich hatte ein anderes Seminar, das war ein bisschen philosophisch sagen wir mal: Lehrwerke, Bücher mit Bildern vergleichen oder mit Musik oder mit Filmen...und da war es ein bisschen zu philosophisch für mein Deutsch.

C: Oh, okay....und wie ist es bei Seminararbeiten gewesen? Also wie gings da sprachlich?

B: Ähm, ich hatte Probleme mit Seminararbeiten, aber sprachlich war nicht so mein Problem.

C: Was waren die Probleme eher?

B: Ja das größte Problem war, dass man in Spanien keine Seminararbeiten schreibt.

C: Okay, gar nicht?

B: Gar nicht. Wir schreiben nur Prüfungen. Ich hab in meinem ganzen Studium in Spanien nur zwei Seminararbeiten geschrieben...

C: Mhm.

B: ...und die waren nach meiner Erasmuszeit

C: Ah, okay.

B: Also ich hatte keine Erfahrung davor. Du kannst dir wahrscheinlich vorstellen, dass es schwer ist, wenn man das noch nie gemacht hat...

C: Natürlich

B: ...und dann kommt man ins Ausland und die Lehrer in Deutschland sind manchmal nicht so bereit zu helfen.

C: Mhm. Das heißt, du hast ganz alleine herausfinden müssen, wie eine Seminararbeit aufgebaut ist, oder?

B: Ja... beziehungsweise ich hab mein Bestes gegeben und ich habe eine nicht so passende Note für mein Niveau gekriegt – wahrscheinlich.

C: Oh, schade.

B: Ja, ich hab meine schlechtesten Noten vom Studium in meinem Erasmusjahr.

C: Oh nein.

B: Doch! (lacht) Aber trotzdem habe ich viel daraus gelernt, weil ich hatte keine Ahnung, wie man Seminararbeiten schreibt und jetzt weiß ich es ein bisschen besser.

C: Mhm, und jetzt hast du gelernt aufgrund der Pflicht.

B: Genau.

C: Und im Nachhinein betrachtet: Findest du, dass du ausreichend vorbereitet warst auf Seminare? Oder was hat dir gefehlt? Was würdest du, wenn du jetzt ein Tutorium machen würdest für StudentInnen aus Spanien – was würdest du ihnen anbieten?

B: Also als erstes muss man sagen: Man muss viel mehr arbeiten, als in Spanien.

C: Mhm?

B: Es sind weniger Stunden pro Woche an Unterricht an sich. In Spanien ist mehr Unterricht und weniger Arbeit zu Hause. Man soll von Anfang an arbeiten. Und man muss auch wissen, dass der Lehrer kaum etwas machen wird.

C: Okay.

B: Bzw. was er macht, sieht man nicht als Student.

C: Ja...

B: Es ist manchmal nicht so klar.....

C: ...warum er eigentlich hier ist (lacht).

B: ...was er da macht (lacht). Also in Spanien, wenn man so eine Erfahrung in so einen Lehrer hat, und so eine Art zu unterrichten, dann hat man das Gefühl, dass der Lehrer nur dort sitzt und einfach nur Notizen nimmt, was man falsch macht.

C: Ja, ja also ich kanns mir vorstellen. Es gibt wahrscheinlich ganz viele Referate und Präsentationen von den Studenten?

B: Genau. Und natürlich sind sie nicht nur so, und es sind auch andere Sachen, die ein Student, als Ausländer, manchmal nicht merkt.

C: Mhm, natürlich ja. Und jetzt bezüglich der Seminararbeiten. Hättest du da eine Idee? Würdest du die Studenten gezielt darauf vorbereiten, wie Seminararbeiten in Deutschland aussehen?

B: Ohja, ich würde sie auf jeden Fall vorwarnen, dass es nicht wie in Spanien ist, dass man nicht ein Buch nachschlagen soll und dann zitieren,

C: Mhm...

B: ...sondern dass man sozusagen eigene Ideen dazu bringen soll, was in Spanien nicht angesagt ist.

C: Okay. Wie ist das in Spanien?

B: In Spanien wird kein Professor von dir verlangen, dass du neue Ideen schaffst, sondern dass du die Ideen von anderen bewertest – höchstens. Oder dass du die Ideen von anderen dann zusammenfasst.

C: Mhm.

B: Aber es ist, also die guten Studenten machen das natürlich, aber es ist nicht, was der Lehrer von den Studenten verlangt.

C: Okay, okay...verstehe. Und...was wollte ich noch wissen?

B: Weil normalerweise ist eine Hausarbeit auch nicht die gesamte Note von einem Seminar. Bei uns zählt eine Hausarbeit so höchstens 20-30% der Note.

C: Okay, okay, und dann ist es natürlich nicht ganz so wichtig, wie sie aussieht, oder wie sie aufgebaut ist.

B: Genau, wichtiger ist immer die Prüfung.

C: Ah, verstehe...also vielen, vielen Dank...

### **Interview D, 24.09.2011**

C: Du studierst Translationswissenschaft, oder?

D: Ja, es ist mein, ja, neuntes Semester.

C: Mhm, und an welcher...

D: Ich studiere schon lange... *lacht*

C: Nein!

D: Ja, das ist auch ein bisschen anders, glaub ich, als in – Österreich?

C: Ja.

D: Das System ist anders. Ihr habt Bachelor und Master und wir haben seit weniger Zeit dieses System: Bachelor und Master. Ich studiere immer noch mein Bakkalaureat. Das ist ein älteres System.

C: Okay...aber bei uns gibt's das auch noch nicht so lange.

D: Ich glaube schon vier Jahre, oder so.

C: Ach so, und in Spanien erst kürzer?

D: Ja, in Spanien seit drei Jahren. Also bei euch fünf, bei uns drei.

C: Ah, so genau wusste ich das gar nicht.

D: Ja, doch. Und bei euch gibt es fast niemanden mehr mit dem alten System, aber bei uns schon.

(Postskript: tatsächlich derzeit schon noch, eine Diskussion darüber wäre jedoch inhaltlich unnötig gewesen)

Bei den letzten Jahren...die Studiengänge waren vorher länger bei uns, das war so vier bis fünf Jahre, also acht bis zehn Semester und bei euch war das, also was ich so verstanden habe,

[...]

D: Master vielleicht nur ein Jahr.

C: Ah, das wäre dann gut.

D: Es ist auch so geplant. Ihr habt mehr Flexibilität, mehr Möglichkeiten das auch aufzuteilen.

C: Ja.

D: Bei uns ist das alles geblockt. Also wir dürfen schon wählen. Also wenn du einmal das Fach gemacht hast, dann ist es aus, dann musst du es nicht wiederholen.

C: Mhm, okay.

D: Ja, und keine Ahnung, mit den Studiengebühren ist das glaube ich anders. Bei euch wird das jedes Semester bezahlt, ich glaube 16€ oder sowas...

C: Ah, und ihr zahlt pro Kurs, oder?

D: Ja, genau, und wenn man einmal durchfällt, ist es 15% teurer.

C: Man muss es noch einmal zahlen?

D: Ja. Und jeder Kurs kostet nicht dasselbe, weil in manchen Kursen mehr Stunden gegeben werden und in manchen weniger. Manche Kurse sind jährlich bei uns, also nicht ein Semester lang, sondern zwei Semester lang. Eh, und – wenn ich irgendetwas quatsche, was du nicht hören willst, sagst du?

C: Nein, nein, ich finde es interessant.

D: Und die sind zwei Semester lang und dann kostet es mehr. Und ein Fach kann von 50 bis 500€ kosten.

C: Wow! Aber kann es dann passieren, dass man zum Beispiel ein Fach wählt, nur weil es günstiger ist, obwohl ein anderes vielleicht besser wäre, aber es ist zu teuer, oder müssen alle im Endeffekt das Gleiche machen?

D: Nein, natürlich gibt es Fächer die billiger sind und Fächer die teurer sind, die man auswählen kann.

*(Abgebrochen bei Min: 03.55)*

## **Interview E, 26.09.2011**

C: Zuerst ein paar allgemeine Fragen: Seit wann lernst du Deutsch und seit wann studierst du Germanistik oder wann hast du Germanistik studiert?

E: Ähm, also Deutsch lerne ich seit ich fünfzehn oder sechzehn bin. Ich hab so einen Sprachkurs gemacht, also später wurde es auch an meiner Schule angeboten, so als Wahlsprache sozusagen, aber ich hatte schon in einer Sprachschule angefangen. Das ist ganz gewöhnlich in Spanien, dass man, wenn man eine Sprache gut lernen will, dass man dann so eine Sprachschule besucht. Irgendwie auch bei Englisch und so hab ich dann auch mit Deutsch angefangen, da war ich fünfzehn und es hat mir sehr gut gefallen und ich hab mich entschieden Germanistik zu studieren, an der Uni.

C: Schön. In Barcelona, oder wo?

E: Genau, an der UB, an der Universität de Barcelona. Und, ahm, ja, dann war ich eben ein Jahr in Wien Erasmus, also neun Monate und dann hat es mir sehr gut

gefallen und deswegen habe ich mich entschieden dann nochmal ins Ausland zu gehen, also nach Deutschland, beim nächsten Mal, in Tübingen war ich. Und dann hat es mir da auch sehr gut gefallen und dann habe ich entschieden einen Master zu machen – in Tübingen.

C: Ah, sehr cool! Ja, ich glaub dann kannst du mir wirklich viel helfen. Ahm, Erinnerst du dich noch, welches sprachliche Niveau du hattest, als du nach Wien gekommen bist?

E: Also, ich meine, ich konnte, ja es ist schwer, ich glaub ich würde so B2 sagen, also ich hab schon sehr viel verstanden...

C: Mhm.

E: ...aber ich hatte immer noch Schwierigkeiten den Vorlesungen zu folgen. Mich zu verständigen vielleicht nicht unbedingt, also mit Freunden oder so. aber, also es war, ich hab in einem Jahr sehr viel gelernt und...aber als ich angekommen bin, hatte ich auch Schwierigkeiten die Seminare oder die Vorlesungen zu verstehen; nicht weil sie auf österreichischen Dialekt oder so waren, weil ich hab auch mit Hochdeutsch große Probleme gehabt, also, aber ja, so B2 würde ich sagen.

C: Und kannst du dich erinnern: Hast du dich davor noch gezielt darauf vorbereitet? Zum Beispiel an einem bestimmten Sprachkurs teilgenommen? Oder gab es ein Angebot an deiner Uni für Leute, die ins Ausland gehen – oder in Österreich dann?

E: Nein, also ich hab die Sprachkurse gefolgt, aber ansonsten...ah, ne, aber ich hatte an dem Sommerkolleg teilgenommen, aber das war bevor ich überhaupt wusste, dass ich nach Wien gehe, also das hing mit dem Erasmus nicht zusammen, aber als ich dann Österreicher kennengelernt hab, wollte ich dann auch nach Wien, aber das war keine Vorbereitung auf mein Erasmusjahr.

C: Mhm, verstehe, und kannst du ein bisschen erzählen, was im Vergleich zum Studium in Spanien anders war? Was fällt dir spontan ein?

E: Ahm, Vieles, weil ich hab am Anfang, also ich hatte echt irgendwie, vor allem in Tübingen, in Österreich vielleicht nicht so sehr, aber in Tübingen habe ich Schwierigkeiten überhaupt zu kapieren, dass es Vorlesungen, also die Merkmale einer Vorlesung, und die Merkmale eines Hauptseminars und Proseminars und wie man, dass man sich melden muss und die Art zu diskutieren. Das fand ich zum Beispiel in den Hauptseminaren sehr schwer.

C: Ja?

E: Und, ähm, was mir sonst noch aufgefallen ist, ja: Wie viele Leute es in den Vorlesungen gab, weil in der Germanistik in Barcelona, also, waren wir sehr wenige Studenten und vielleicht ein bisschen diese Unterschiede zwischen Vorlesung und Hauptseminar - die wir damals in Spanien nicht hatten, jetzt schon wegen dem Bologna-Prozess, aber damals halt nicht und das war vielleicht das Schwierigste.

C: Verstehe. Und war das die Struktur oder die Sprache, was unterschiedlich war? Oder beides?

E: Ja, und die Art sich zu melden, ich kann es irgendwie schwer beschreiben. (Unterbrechung der Aufnahme aufgrund eines technischen Problems)

C: Ah, jetzt höre ich dich wieder.

E: Also ja, mir ist noch was eingefallen, da wo wir stehengeblieben waren, auch wie man, also ich habe vor allem, in Tübingen zum Beispiel, vor allem literaturwissenschaftliche Seminare besucht und ich fand es auch sehr anders,

wie man an die Texte ist. Also in Spanien waren wir viel mehr auf den Text fokussiert und vielleicht auf den historischen Kontext. Und in Tübingen, in Österreich auch, ist der Zugang viel theoretischer. Es wird anhand von Kulturtheorien oder Literaturtheorien analysiert, der Text. Und das war in Spanien überhaupt nicht der Fall und da hatte ich große Lücken, weil ich diese ganzen – also Foucault hatte ich zum Beispiel davor nie gemacht, oder viele Literatur- oder Kulturtheoretiker hatte ich nicht davon gehört. Und es war eher schwierige diese Art, also die Texte zu analysieren.

C: Und war das mündlich oder schriftlich? Oder beides?

E: Also das war in den Seminaren, in den Diskussionen, in den...aber ich fand es zum Beispiel schwieriger mündliche Prüfungen zu machen als schriftliche Prüfungen.

C: Und zu den Seminaren: Du hast bestimmt auch Seminararbeiten oder Hausarbeiten schreiben müssen, oder?

E: Mhm.

C: Und wie war das im Vergleich zu Spanien?

E: Also in Österreich habe ich keine schreiben müssen, da habe ich Klausuren oder mündliche Prüfungen gemacht und Referate; und in Tübingen habe ich, als ich Erasmus war, eine Seminararbeit schreiben müssen und das war schon bisschen schwer, weil...also es war zum Glück für ein Proseminar. Aber die Struktur ist irgendwie schon ein bisschen anders und natürlich auch das Niveau, die Analyse sollte schon so ein bisschen theoretisch ausgerichtet sein und dann auch die Sprache, weil du musst immer jemanden haben, der drüber hinguckt und es ist halt immer anstrengend Leute zu finden, die es gerne korrigieren, aber ja, es hat alles gut geklappt.

C: Und hast du mit deutschen KollegInnen gemeinsam die Arbeit geschrieben, oder alleine?

E: Das war alleine.

C: Mhm, und bei der Struktur, von der du geredet hast: Was genau hast du da gemeint? Den Aufbau der Arbeit? Oder was der Inhalt ist?

E: Genau, der Aufbau, und also, ich weiß nicht, es ist schon eine andere Art, genau die Arbeit aufzubauen und wie man schreibt und wie man es präsentiert. Und weiß nicht, zum Beispiel in Deutschland muss man in der Einleitung immer die Methode beschreiben. Und das hätte ich in Spanien, vor meinem Studium in Deutschland, vielleicht nicht unbedingt geschrieben in der Einleitung, was für eine Methode ich verwende oder so, also zumindest nicht für eine Seminararbeit. Vielleicht in einer Master-Arbeit, aber nicht in einer Seminararbeit. Oder die Forschungslage, die hätte ich auch nicht [beschrieben], und sowas.

C: Und zitieren und so weiter – ist das unterschiedlich gewesen zu Spanien, oder nicht?

E: Mhm, das ging, weil da konnte man immer irgendwelche Anleitungen im Internet finden, also von der Uni selber, oder Kollegen fragen. Das war, zitieren war kein Problem.

C: Mhm, und der sprachliche Ausdruck: Wenn es zum Beispiel ein Seminar gegeben hätte für wissenschaftliches Arbeiten, also für wissenschaftliche Sprache im Deutschen, wäre das hilfreich gewesen?

E: Ja, ich glaub schon, ja, weil ich hab irgendwie schon selber versucht, mir so Ausdrücke zu merken, die man in Hausarbeiten, oder die man in so

wissenschaftlichen Artikeln verwendet, aber es wäre schon praktisch gewesen auch, wenn jemand uns erklärt hätte, was man erwartet von einer Seminararbeit und wie man in Deutschland zu den Texten zugeht, worauf Wert gelegt wird. Ja, sowas, das wäre schon nützlich gewesen. Mhm, aber man kriegt es auch so hin.

C: Irgendwie. Und warst du dann zufrieden mit der Note, mit dem Ergebnis, oder?

E: Ja, schon.

C: Ja, gut. – Im Nachhinein betrachtet: Findest du, dass du ausreichend vorbereitet warst auf das Erasmus-Semester? Oder was hat dir gefehlt? Wenn du jetzt zum Beispiel ein Tutorium anbieten würdest: Was würdest du den Studierenden, die bald ins Ausland gehen, sagen?

E: Ich weiß nicht, also ich würd erstmal vielleicht eben die Unterschiede zwischen einem Proseminar und einem Hauptseminar und einem Oberseminar erklären, weil es ist vielleicht nicht unbedingt so eindeutig, bevor man ins Ausland geht. Dann so ein bisschen, wie die Uni da abläuft, also meine Erfahrungen bei den literaturwissenschaftlichen Seminaren: Wie man zu den Texten rangeht und ja, Beispiele von Hausarbeiten mitnehmen im Unterricht und gemeinsam analysieren, oder so.

C: Mhm, das klingt gut. Und eine allerletzte Frage: Wie findest du die Arbeitsweise auf der Germanistik in Deutschland oder in Österreich im Vergleich zu Spanien? Zu unkreativ oder zu trocken? Was meinst du, wie schätzt du das ein?

E: Ich finde sie eigentlich sehr gut, ich finde sie sehr gründlich und ich bin wirklich froh, dass ich im Ausland studiert habe, weil ich glaube, wenn ich nur in Spanien geblieben wäre, würde ich viel mehr an der Oberfläche bleiben, was jetzt die Textanalyse angeht. Aber ich finde sie schon in Deutschland viel zu wenig intuitiv, irgendwie. Also manchmal auch ein bisschen zu künstlich, dass man unbedingt eine Theorie fest anwenden will. Und manchmal passt das und dann kann man den Text viel besser verstehen und manchmal passt es einfach nicht. Und ja, ich finde da fehlt auch ein bisschen die Sensibilität für den Text an sich. Also man geht einen Tick zu weit manchmal und man geht zu weit weg vom Text und manchmal vergisst man, was eigentlich der Autor damit sagen wollte und Foucault hängt vielleicht auch damit [dem Text] zusammen, indirekt, aber manchmal halt überhaupt nicht; und wenn es überhaupt nicht passt, dann soll man sich da nicht irgendwie reinsteigern...aber ansonsten finde ich es schon sehr, also mich persönlich hat es sehr viel weiter gebracht und ich bin froh, dass ich diese Erfahrung hatte, weil wenn ich auch nur das Spanische hätte, weiß ich nicht, ob ich jetzt zum Beispiel, ich weiß nicht, ich glaube, ich würde mich dann in Deutschland eher unsicher fühlen, wenn ich zum Beispiel auf einen Kongress gehen würde und nur arbeiten würde, wie man in Spanien arbeitet, also ich meine die Kombination ist glaub ich ganz gut. So will ich das sagen.

C: Mhm, ja super! Vielen Dank, das war es von meinen Fragen.

E: Ja, bitte.

## **Interview F, 29.09.2011**

C: Seit wann studierst du Germanistik bzw. wann hast du Germanistik studiert?

F: Also ich habe Germanistik im September 2005 angefangen und dann war ich Juli 2010 fertig.

C: Und an welcher Uni?

F: Also von Wintersemester 2005 bis Sommersemester 2007 war ich in Barcelona und dann habe ich Wintersemester 2007 in Hamburg angefangen bis zum Ende – bis Sommersemester 2010.

C: Mhm, und war das ein Erasmus-Programm oder?

F: Mhm, ja genau, also die ersten zwei Jahre 2007 und 2008 war Erasmus und das letzte – Wintersemester 2009 und Sommersemester 2010, also von Oktober 2009 bis Juli 2010 war so ein Fernstudium. Also ich hatte mit meinen Professoren vor Ort in Barcelona darüber gesprochen, dass ich in Hamburg arbeitete und ich sozusagen mein Leben da hatte und dann – es war so: Ich musste dann Hausarbeiten schreiben oder dann nur für die Klausur lernen, so...

C: Ahja, toll!

F: Es war dann kein Erasmus mehr, aber ja...

C: ...trotzdem in Deutschland.

F: Ja genau.

C: Genau. Und kannst du dich erinnern, welches sprachliche Niveau hattest du im Deutschen, als du nach Hamburg kamst?

F: Ich hatte B2 abgeschlossen im Goethe-Institut – oder B1.2.

C: Okay.

F: So ungefähr, ja, B2 schon, jaja schon...

C: Schon gut.

F: Ja.

C: Und hast du dich auch gezielt darauf vorbereitet, also einen bestimmten Sprachkurs noch besucht, bevor du ins Ausland gingst? Oder gab es ein Angebot dafür an deiner Uni, für Leute, für Erasmusstudenten, die nach Deutschland gehen?

F: Ah, also ich hab Germanistik studiert, klar, ich hatte den ganzen Tag Deutsch um mich herum.

C: Ja.

F: Aber eigentlich, ich hatte Privatunterricht am Goethe-Institut in Barcelona auch gemacht.

C: Ah, wow!

F: Ja, weil es war so, dass ich wollte mit einem guten Niveau nach Deutschland gehen und dann neben der Uni war ich einmal in der Woche noch im Goethe-Institut.

C: Wow, sehr gut. Und, jetzt zur Zeit in Deutschland.

F: Ja.

C: Was war im Vergleich zum Studium in Spanien anders?

F: Uff, alles, muss ich sagen.

C: Und dann eine speziellere Frage.

F: Also, zum Beispiel unsere Fakultät ist richtig klein in Barcelona. Oder meine damalige Fakultät, für Deutsch zum Beispiel gab es kein richtiges Angebot an Kursen oder Seminaren. Und mein Wahlbereich war eigentlich kein Wahlbereich, sondern eher ein Pflichtbereich.

C: Verstehe.

F: Und ja, vor allem zum Beispiel auch, so die Seminare, dass man am Ende immer so geklopft hat oder so, das war für mich auch so....

C: Neu?

F: ...überraschend, ja, genau. Aber sonst so Referate haben wir schon auch in Barcelona gehabt, weil in Germanistik haben wir so ein bisschen das deutsche System, Unisystem gehabt – und immer Referate, so Hausarbeiten und ja, sonst zum Beispiel fand ich auch gut: die Mensa (lacht).

C: Ahh!

F: Ja, vielleicht nicht so top, aber im Vergleich zu was ich hatte...und ja so ich meine von der Verwaltung her fand ich es auch ein bisschen – das war das einzige, was ich nicht so gut fand – zum Beispiel in meiner Fakultät in Sprachwissenschaft haben wir immer so eine Verwaltung von unserer Fakultät, wo wir alles machen können.

C: Mhm.

F: So ein Zentrum für Studierende, sozusagen. Und in Hamburg gab es nur einen ganzen Campus.

C: Oh, ja.

F: Und ja, das war ein bisschen unpraktisch, weil sie kannten sich nicht so gut aus mit allen Studiengängen bzw. es war so: Wir waren nach Nachnamen geteilt.

C: Oh.

F: Ja, klar, also meine Ansprechpartnerin dann konnte mir auch nicht so viel helfen. Da musste ich dann zu meinem Seminar, also zur Romanistik oder Germanistik und dann da auch nachfragen. Es war ein bisschen so schwierig dann Verwaltungssachen zu erledigen, weil so für Erasmus gab es ein internationales Zentrum irgendwo in der Stadt, aber ja, die Verwaltung fand ich auch nicht so toll.

C: Mhm, okay. Und von den Seminaren, die du kurz erwähnt hast: Wie erging es dir dabei sprachlich?

F: Ich hab, das erste Semester wollte ich ein Seminar in der Literatur machen, aber dann nach zwei Sitzungen, habe ich abgesagt, weil es war mir sehr schwierig. Oder zumindest die Leistung, also ich konnte den Professor verstehen, aber ich konnte nicht innerhalb drei Monate so acht Bücher auf Deutsch lesen und dann noch eine Analyse dazu machen.

C: Verstehe.

F: Und dann habe ich eher Seminare in der Deutsch als Fremdsprache-Abteilung von Hamburg gemacht, von der Uni Hamburg. Die waren richtig gut, weil ich konnte dann meine Sprache dann verbessern und meine Kenntnisse erweitern und gleichzeitig waren es ziemlich gute Seminare. Es war nicht nur Sprache, sondern es gab Literatur und Geschichte Deutschlands und Kulturwissenschaft allgemein und es war auch gut. Und dann die letzten zwei Jahre habe ich ein Seminar pro Semester, einmal in der Germanistik gemacht. Das war richtig gut, weil ich habe ganz viel verstanden und zum Beispiel das letzte Jahr habe ich auf Lehramt studiert, und dann – ich hab zwar ein paar Seminare in Pädagogik und in Romanistik gemacht, die waren auf Deutsch beide.

C: Mhm.

F: Und war wunderbar, also ich hatte kein Problem. So ab und zu ein Wort, das ist mir nicht eingefallen oder ich hab so eine Struktur gemacht, aber sonst, so vom Verstehen her, was passiv war – super! So im Vergleich zu den ersten

Semestern.

C: Ja, natürlich! Und: Betrifft das auch das, was schriftlich gemacht werden musste? Also wie erging es dir schriftlich – vor allem in den ersten Seminaren, bei den ersten Hausarbeiten?

F: Die ersten Hausarbeiten: Ich war in der Deutsch als Fremdsprache-Abteilung und dann mussten wir dann immer – vielleicht nicht sowas großes – aber eben ab und zu was abgeben. Und ja, das erste Semester war es relativ schwierig, vielleicht nicht so schwierig, aber ich hab ganz viele Fehler gemacht.

C: Mhm.

F: Ich wollte ganz viel sagen, aber irgendwie war nicht immer alles richtig.

C: Okay.

F: Und dann, ja, es hat sich richtig schnell entwickelt und dann am Ende war ich richtig zufrieden mit der Verbesserung.

C: Mhm, und war die Schwierigkeit vor allem nur auf die Sprache, auf die Grammatik bezogen, oder vielleicht auch auf die Struktur der Arbeit? Hast du Differenzen festgestellt zur Arbeitsweise in Spanien, beim Schreiben von Hausarbeiten?

F: Mehr oder weniger, weil in Spanien haben wir auch nicht so richtige Hausarbeiten geschrieben; es war immer etwas Kurzes und mehr eine Art von Essay, sowas, ein paar Seiten oder so. Aber ich hab dann die letzten Jahre als ich in Deutschland war Hausarbeiten für Spanien geschrieben – es war dann gleichzeitig alles. So habe ich dann die deutsche Art und Weise Hausarbeiten zu schreiben übernommen.

C: Natürlich.

F: Weil dann habe ich Hilfe von Freunden von mir da in Hamburg bekommen, und die waren alle Deutsche. Ja, es war gut, weil ich hab dann die deutsche Art und Weise genommen, ja.

C: Ah, okay, also das heißt du hast davor noch keine richtig langen Hausarbeiten in Spanien geschrieben und erst in Deutschland die ersten.

F: Nein, weil wir mussten immer eher Referate halten und dann Klausuren und ab und zu was Kleines abgeben, aber vielleicht drei Seiten maximal.

C: Ah, okay.

F: Ja, genau, so. Und das ist ein bisschen schade muss ich sagen, weil ich hab dann in meinem ganzen Studium vielleicht drei Hausarbeiten geschrieben.

C: Mhm, das ist nicht so viel.

F: Ne, aber ich hab dann weiß ich nicht, wie viele Klausuren geschrieben.

C: Oh.

F: Ja.

C: Ist die Frage, was besser ist.

F: Ja, ich denke Hausarbeiten. Oder ich hab das zumindest für mich dann festgestellt, dass sie immer besser waren.

C: Ja...und im Nachhinein betrachtet: Findest du, dass du ausreichend vorbereitet warst auf das Studium in Deutschland, oder was hat dir gefehlt? Was würdest du Leuten beibringen, also Deutschstudenten aus Spanien beibringen, die jetzt auf Erasmus gehen?

F: Vor allem, dass man sich richtig, von der Sprache her gut vorbereiten muss. Weil, also ich meine, ich hatte B2 abgeschlossen und es ging. Also es war richtig gut, und im Vergleich zu anderen Studenten aus Spanien muss ich sagen: Manche Freunde waren überrascht, dass ich so viel Deutsch konnte, weil ja, so

ich hatte wie gesagt mit B2, ich dachte: Okay, ich kann am Anfang hier was machen, aber es fielen mir die Wörter nicht mehr ein. Und ich brauchte täglich was lernen, weil – es ist gut, was man in Spanien lernt – aber dann ist man in Deutschland und dann merkst du: Ah, ich hätte mal was anderes lernen sollen.

C: Mhm.

F: Ich denke, es ist immer gut, wenn man ganz viele Vokabeln lernt und liest, vor allem, und sich Wörter und Strukturen merken kann. Weil, es war am Anfang ein bisschen schwierig und wie gesagt, ich hatte auch so richtig viel dafür gemacht und vom Niveau her, B2 ist auch nicht so schlecht.

C: Nein.

F: Aber, ich glaub, vielleicht weil ich immer so eine große Erwartung von mir habe. Aber ja.

C: Ja, das ist wahrscheinlich dann auch anders, ob man nur so alltägliche Gespräche führen kann, oder dann auch auf der Uni, mit dem wissenschaftlichen Ausdruck und so weiter, oder?

F: Genau. Ja, und vor allem, zum Beispiel, was ich auch gut finde: Man muss immer was Eigenes beitragen zu den Seminaren, was in Spanien immer anders ist; weil wir haben nur Frontalunterricht.

C: Auch in Seminaren?

F: Also wir haben nur eine Art von Seminaren, und da es ist Frontalunterricht.

C: Okay, verstehe.

F: Und dann, der Professor steht dann vor uns und dann sagt er, erzählt alles, 90 Minuten lang. Und ja, es gibt ganz wenige Seminare, wo man richtig aktiv daran teilnehmen kann. Also ich hab in der Germanistik ein paar gehabt, in Linguistik und Literatur und es war gut, aber das Problem war, dass ich war nicht daran gewöhnt. Ich war daran gewöhnt: Ich komme heute, der Professor erzählt mir was und dann schreibe ich mir mal was auf. Und in Deutschland musst du schon vorbereitet sein...

C: ...wenn man hinkommt.

F: ...hab ich das Gefühl.

C: Ja.

F: Genau, und dir schon ein paar Gedanken zu der Lektion oder zu dem Thema haben und damit du dann etwas beitragen kannst und damit du die Zeit richtig gut ausnützen kannst, was in Spanien total anders ist. Und das ist auch wichtig, wenn man nicht erwartet, dass der Professor alles erzählt, sondern dass man....ich würde dann immer...oder zum Beispiel Freunden, die vielleicht später dann Erasmus in Deutschland gemacht haben, hab ich immer gesagt: Es ist total anders, du musst aktiver werden, versuch mal, Seminare zu suchen, die dir was bringen können und worauf du Lust hast – und mach etwas! Und dann, als ich das gemacht habe, meine Seminare in Deutschland, habe ich gemerkt: Okay, jetzt geht's super, jetzt habe ich das Gefühl, ich lerne viel mehr.

C: Das klingt gut!

F: Ja, es ist halt, man muss halt in Deutschland, denke ich, um das Studium erfolgreich abschließen zu können.

C: Ja. Ja.... Und im Vergleich: Wie findest du die Arbeitsweise? Eher kreativ? Oder weniger kreativ als in Spanien? Zu trocken, oder wie würdest du es einschätzen?

F: Hier finde ich es viel besser und kreativer und vor allem abwechslungsreicher, weil hier habe ich das Gefühl, dass zum Beispiel meine

Professorin in Hamburg von der Abteilung in DaF, hat jedes Semester neue Seminare angeboten.

C: Ja...

F: Und ich hab zum Beispiel ein paar in Literatur gemacht: Und einmal war Emilia Galotti und einmal war Gebrüder Grimm und ja, wir haben mit einem Theater zusammengearbeitet und klar war es immer etwas Neues. Und meine Professorin musste immer etwas machen und einen Workshop in Berlin haben wir auch gemacht.

C: Wow.

F: Und, ja, im Theater in Berlin, und dann hat sie auch so Seminare zur Aussprache, aber wenn man so eine Rede halten muss oder wenn man....

C: So Stimmbildung?

F: Ja. Und es war, ja genau, und es war immer gut, weil sie waren drei Professorinnen und haben pro Semester ungefähr zwölf verschiedene Seminare angeboten.

C: Wahnsinn, ja.

F: Ja, und es war immer etwas Neues. Ich hab einmal über Kultur in Deutschland und Geschichte des 20. Jahrhunderts und es war so viel Arbeit. In Spanien zum Beispiel: Mein Deutschlehrer in der Schule hat mir schon gesagt, 2005: „Ja, pass auf, Professorin X macht ein Seminar über Literatur des Holocaust.“ Und diese Frau hat tatsächlich 20 Jahre später das gleiche Seminar angeboten.

C: Ah, ja.

F: Und ich kenne auch andere Fälle, wo der Vater hat dem Sohn die Notizen übergeben und es waren die gleichen.

C: Nein? Wahnsinn.

F: Ja. Daher denke ich, es ist viel kreativer in Deutschland.

C: Ja, das klingt wirklich so.

F: Jaja, und ich hab das auch von Freunden von Núria und mir, haben das auch uns gesagt, oder zumindest ich kenne ein paar Leute, die meinten: Ja ich hab die Notizen von einem Bekannten, der das Seminar vor fünf Jahren gemacht hat und es ist das Gleiche. Oder so...

C: Ja, das ist dann vielleicht nicht mehr so aktuell.

F: Ich meine, es sind immer die gleichen Professoren, die die gleichen Seminare anbieten und klar, [sie] können was ändern, aber grundsätzlich nicht so viel.

C: Mhm, das klingt, naja.

F: Ja...

C: Klingt so, als wäre in Deutschland wirklich mehr Angebot.

F: Ja auf jeden Fall. Ich denke in Deutschland es ist, zum Beispiel man darf in Spanien nur ein Fach studieren, und in Deutschland, klar, du kannst einen Professor haben, der vielleicht Germanistik, aber auch noch dazu Geschichte und Politik und dann...dann kann er viel mehr anbieten, als ein Professor, der nur Germanistik, in der Germanistik promoviert hat und alles in der Germanistik gemacht hat.

C: Ja.

F: Weil man hat, oder ich zumindest hatte das Gefühl, es ist so wie ein kleines Ghetto: Germanistik da, und Anglistik da, aber sie kennen sich nicht so gut.

C: Schade.

F: Ja, wie alles läuft, und ja.

C: Ja, vielen Dank!

F: Gerne!  
C: Du hast mir sehr geholfen.  
F: Gerne, gerne.

### **Interview G, 04.10.2011**

C: Seit wann studierst du Germanistik? Und: An welcher Uni?  
G: Okay, seit 2003, ja. Und: In der Universität von Salamanca. USAL.  
C: Ahja, ja, kenn ich sogar. Und du hast am Erasmus-Programm teilgenommen?  
G: Ja.  
C: Und wann war das? In welcher Stadt?  
G: In Berlin.  
C: Oh, sehr schön. Und wann? In welchem Jahr?  
G: In 2006 glaub ich, ja, 2006.  
C: Und erinnerst du dich, welches sprachliche Niveau du hattest, als du nach Berlin kamst?  
G: Ja. Ich habe eine Prüfung gemacht, das hatte ein Niveau – ich hatte Niveau B1.  
C: Mhm, okay. Und die Prüfung, die du da vorher gemacht hattest: War die gezielt für Erasmus-Studenten, oder eine allgemeine?  
G: Gezielt für Erasmus.  
C: Mhm. Und was war der Inhalt in diesem Kurs?  
G: Meinst du Grammatik?  
C: Nein, nicht unbedingt Grammatik, also war es nur Grammatik? Oder auch andere Dinge, die auch auf Erasmus vorbereitet haben?  
G: Also ich weiß nicht, ob ich die Frage gut verstanden habe. Du fragst, ob in diesem Kurs – also ich hab mehrere Kurse gemacht – und es gab einige, die waren für Erasmus.  
C: Mhm.  
G: Ich habe einen Kurs für Brecht gemacht, also über Brecht. Da waren nur Erasmus in der Klasse. Und dann hab ich ein paar Sprachkurse gemacht, für Erasmus auch.  
C: In Salamanca oder in Berlin?  
G: Nein, nein, in Berlin meine ich.  
C: In Berlin. Mhm, und in den Sprachkursen: Gab es da zum Beispiel, ähm, wurde da thematisiert, wie man wissenschaftlich schreibt?  
G: Nein, nicht. Das haben wir nicht gemacht, ne.  
C: Mhm, okay. Und gab es dafür ein Angebot?  
G: Mmhh, ich kann mich nicht gut erinnern, aber ich glaub nicht.  
C: Mhm, und wenn du allgemein nachdenkst im Vergleich zum Studium in Spanien: Was war anders in Deutschland?  
G: Okay, anders? Das versuche ich auf – äh, kann ich es auf Spanisch machen?  
C: Ja, natürlich, natürlich.  
G: Era diferente: Primero, para mí, era extraño: Nosotros organizamos el estudio en años – y ellos en semestres.  
C: Aha.  
G: Era extraño que el alumno propio puede elegir el horario.  
C: Mhm.  
G: Y lo puede crear. Había unas asignaturas, un bloque, una oferta gigante

....asignaturas que podias elegir.

C: Sí.

G: Obligatorias y luego algunas optativas. Para nosotros esta dividido, estaba anteriormente, antes a Bologna, dividido en cuatro y normalmente eran obligatorias o troncales – que son asignaturas obligatorias, optativas y libre elección.

C: Mhm.

G: Y era distinto, era distinto el horario: En Espania normalmente tienes una clase, pongamos yo que se literatura medieval, y la tienes los lunes, los martes, los miercoles, varios días.

C: Mhm.

G: ...y en Alemania era: un día todas las horas. Por lo menos en la Freie Universität.

C: Mhm, mhm. Und...

G: Está bien en espaniol?

C: Sí, sí, te entiendo muy bien, pero puedo preguntarte en alemán?

G: Claro, claro.

C: Perfecto. Wie viele Lehrveranstaltungen hast du besucht? Oder welche? Zum Beispiel: Seminare oder Vorlesungen? Oder beides?

G: Ich kann mich nicht gut erinnern.

C: Mhm, aber auch Seminare oder gar kein Seminar?

G: Ähm, ich glaub, alle waren Vorlesungen.

C: Mhm. Und: Hast du auch Seminararbeiten geschrieben? Nicht dann, wahrscheinlich.

G: Jaja, schon.

C: Schon? Ok und wie ist es bei den Seminararbeiten schriftlich ergangen?

G: Gut. Ich hatte Hilfe. Das ist immer gut, wenn man Hilfe hat.

C: Mhm, von wem?

G: Äh, deutsche Freunde.

C: Und ist dir auch etwas aufgefallen? War die Hilfe nur notwendig für die Sprache? Oder auch für die Struktur der Arbeit?

G: Normalerweise für die Sprache und für der-die-das Stil.

C: Für den Stil.

G: Ja, für den Stil war es notwendig. Ich konnte nicht so gut schreiben, auch nicht sprechen. Und ich brauchte Hilfe. Normalerweise musste man eine Arbeit machen und davon-daran – de eso – musste man ein Referat machen.

C: Mhm...

G: Ich hab mehrere Referate gemacht. Und das war auch ein Unterschied, noch ein Unterschied zwischen Salamanca und Berlin.

C: Und worin?

G: In Salamanca musste man nicht so oft Referate machen.

C: Ahja.

G: Und wir haben, normalerweise wir haben immer eine Prüfung

C: Mhm.

G: Es gibt auch Arbeiten, aber sie geben nicht die globale Note.

C: Mhm.

G: In Berlin musste man fast nie die Prüfungen machen.

C: Sondern Seminararbeiten schreiben, oder?

G: ....

C: En castellano, está bien también.  
G: Aber ich finde es ist so schlimm, dass ich nicht mehr mein Deutsch kann...  
C: Nein, es ist gut! Wirklich.  
G: Nana, ich kann nicht manche Sachen sagen.  
C: Dann auf Spanisch, wenn es auf Deutsch nicht kommt. Das macht nichts. Ähm.  
G: Me puedo acordar de algún nombre de seminarios y de varios seminarios que trataban de asignaturas de hispánicas.  
C: Aha?  
G: Porque en el sistema espaniol, hay un tipo de asignaturas que se llaman de libre elección y eran asignaturas que no eran de tu carrera  
C: Ah, entiendo.  
G: Y yo pensé: Ah, voy hacer de hispánicas y las hice de hispánicas. Y claro, eso era fácil para mí.  
C: Claro, y las asignaturas de alemán: Cuando escribiste trabajos, te has dado cuenta de diferencias entre los trabajos de Espania y los de Alemania?  
G: Sí, sí, sí, normalmente en Espania, hasta entonces, el trabajo consistía en: muchos libros, informaciones y tu parafraseas, escribes de otra manera la información, pero no tienes una, la conclusión propia no es tan profunda, creo, como en alemán. En Alemania, realmente, la gente lo hace bien. Esa es mi impresión, que lo hacían mejor, por que leían más, tenían más literatura, o sea, libros.  
C: Mhm.  
G: Y otra diferencia es que trabajos espanioles no te dan literatura. Te decían: Haz un trabajo sobre...en Espania, perdon. Por ejemplo, recuerdo lingüística, lingüística alemana, varios temas y teníamos que hacer un trabajo de 20-30 páginas sobre un tema que nosotros eligieramos, era libre.  
C: Ah, aha.  
G: Y claro, es un poco más, al principio te sientes más solo, tenías que ir a la, a la biblioteca, y decir a la profesora: Lo quiero hacer de la publicidad, en mi caso: comparación publicidad alemán-espaniol. „Pues, busca!“ Vale, y luego, una vez que buscabas, ya te ayudaban. Pero no es como en Alemania, que directamente te ponían, como se llamaba? Literatura, zweites Literatur, nein, no sé....Ponían libros para hacer el trabajo, una lista.  
C: Mhm.  
G: Otra diferencia que me acuerdo. O si quieres cortarme, me cortas!  
C: No no no no no.  
G: En Espania, antes - ahora el sistema ha cambiado, y ahora está Bologna, el sistema de Bologna, lo Europeo, antes no era así. En germanistica no era obligatorio ir a clase, en Berlin era obligatorio ir a clase. Ya estaba Bologna y tenías que firmar.  
C: Y ahora, en Espania, tienes que firmar también, o?  
G: En todas.  
C: Aha, eso es por Bologna, me imagino.  
G: Por Bologna.  
C: Bueno, una pregunta en alemán, pero puedes responderme en castellano, okay?  
G: Okay.  
C: Im Nachhinein betrachtet: Findest du, dass du ausreichend vorbereitet warst auf das Erasmus-Semester? Und, wenn du jetzt jemanden Tipps geben könntest,

der auf Erasmus geht: Was würdest du sagen? Welche Ideen sind wichtig?

G: Mhm, creo que salí más preparada y que crecí en cuanto a, ves otra forma de estudiar en otra Universidad, otro sistema distinto, esto siempre es enriquecedor. Si tuviera que dar algún Tipp, no sé, posiblemente de Erasmus como sistema de estudio, no? No de Erasmus como vida en Berlin.

C: Nono, eso no, es otra cosa.

G: Ir preparado para algo nuevo y tener en claro las asignaturas, poder miraras un poco antes en casa, si están en internet, que normalmente suelen ser publicadas en internet. Por que a la hora de hacer un horario, a mí me daban un libro así y decían: „Búscas tus asignaturas!“ (sehr zynisch)

C: Uh.

G: A esta hora, o sea, era absolutamente desesperante el principio.

Recomendaría no desesperar con la burocracia alemana.

C: Oh, sí.

G: y blablabla Büro, blablabla Büro. Los primeros días fueron horribles en la Universidad porque no, por lo menos en la Freie, había departamento aquí, otro departamento aquí, y no hubo una reunión de los Erasmus dónde te contaban: Mira, el departamento está aquí. Estábamos un poco perdidos, todos.

C: Mhm.

G: Y...

C: ...es parecido en Viena, me imagino que en todas las Universidades aca.

G: Sí? Porque yo sé, que aquí en España, los Erasmus tienen un acto de „Bienvenida“ , y quizás son Universidades más pequeñas normalmente Por lo menos aquí, en Salamanca, he visto el acto: „esta es la biblioteca, esta es la cafetería, ...bueno. Entrás en el mundo.

C: Mhm, claro

G: Los trabajos, recomendaría ponerse más serio, en el alemán parecen trabajos con citas, bibliografía..

C: Aha, eso no es tan importante en España, o cómo es?

G: Sí, pero a lo mejor, o sobre todo los primeros años de carrera, la bibliografía eran cinco libros, o cuatro, no más.

C: Y las citas?

G: Las citas, sí se ponen, pero no es tan – hay varias formas, no? Con numeritos, con asteriscos, al final, no es....lo haces tipo, un poco como quieres.

C: Okay, okay.

G: También depende del profesor.

C: Aha, aha.

G: Ah, una diferencia muy grande

C: Sí? Cuál

G: Sí, en España normalmente Germanistik era un profesor: „Blablablabalbalba....“, alumnos: „blablablablabla“. Todos los (aus Gestik im Video ersichtlich, dass sie schreiben meint)

C: Los alumnos solo escribían, no?

G: Solo escribían. Algunos profesores hacían que habláramos más, pero, hacíamos Referate, pero ....en Alemania, por ejemplo, ví una asignatura de novelas, eran muchos alumnos. Y el profesor solo habló el primer día, daba un contexto. Y cada grupo de cuatro personas escogía una novela y la exponía al día siguiente (sehr überrascht!). Y no hizo más. Yo decía: Eso es un profesor de Universidad?

C: Es lo mismo en Austria. Nos hacen trabajar más. (lacht)

G: Sí, verdad.

C: Y, hablámos del trabajo escrito, si hubiera una oferta de „Cómo escribir un trabajo alemán?“, crees que será útil, o no?

G: Sí.

C: Sí?

G: Sí hubiera un pequenio ensayo de tres, cuatro páginas o algo así.

C: Mhm.

G: O una guía para la gente principiante Erasmus, creo que sería muy útil.

C: Y, solamente hablamos de estructura del trabajo, o también de la lengua, del estilo, como decías antes.

G: Creo que lo más difícil es el estilo, para mí por lo menos era así. Porque puedo hablar de „vamos a tomar un cafe, toco el piano“ y cosas así, pero cambia muchísimo el estilo, pienso, en alemán lo noto más, quizá. Y me costaba mucho escribir frases no tan lineales, no tan aburridas.

C: Aha, aha. Y, tal vez sería útil una asignatura en la que ésto es el tema, o sea, el estilo alemán en trabajos escritos, por ejemplo?

G: Hubiera ayudado, tal vez, pero yo no cogería una asignatura semestral sobre eso.... la muerte. Pero un par de días, no estaría mal, o cuatro días.

C: Mhm. Así que bueno, en la primera semana, unas horas, o algo así?

G: Sí, no estaría mal.

C: Mhm, y, la última pregunta, en alemán, de nuevo: Wie findest du die Arbeitsweise auf der Germanistik in Deutschland im Vergleich zu Spanien? Eher kreativ, oder eher langweilig, trocken?

G: Arbeits...?

C: Arbeitsweise. La manera de trabajar.

G: Del profesor, del alumno, de?

C: De todos.

G: La palabra que diría: „En Alemania más estresados“.

C: Okay, mhm.

G: Yo he estado una vez como Fremdsprachenassistentin en Hamburg, und alle Lehrer waren außer sich „Ah, ah, ich hab viel zu tun, ah“ - „Cálmate!“ (Zynisch). Y la ciudad era, todo muy rápido, rápido. „Venga, venga, haz, haz!“ Quizá en Espania, vamos un poco más lentos.

C: Y bueno, qué te gusta más?

G: Cuál me gusta más? Absolutamente, ninguno. Me gusta a veces a mí la manera espaniola, yo soy muy estricta, maniatca y la manera espaniola me pone a veces muy, muy nerviosa. Reduciría del sistema alemán tantísima oferta de asignaturas, sobre todo para Erasmus. Claro, como Erasmus tienes una oferta tan grande de asignaturas que no sabes que coger. No sabes que hacer. Quizá por que en Berlin era una Universidad gigante

C: Claro, hay mucho más estudiantes de Germanicas.

G: Claro, en Salamanca es muy, muy poco.

C: Sí me imagino, Cuántos son en Salamanca, por anio?

G: Por anio, calculo que serán unos estudiantes de Germanicas, sin Erasmus, unos quince.

C: Bueno, por lo menos, es algo.

G: Sí, con los Erasmus es, vuelven treinta.

C: Aha, wow.

G: Oh así, sobre todo en el tercer y cuarto. En primero y segundo no hay más gente.

C: Wow. Bueno, vielen, vielen Dank....

### **Interview H, 13.10.2011**

C: Gut, dann beginne ich gleich mit der ersten Frage: Seit wann studierst du Germanistik? Und an welcher Uni?

H: Also ich bin in dem fünften Jahr, also, ja seit fünf Jahren, in der Uni von Santiago de Compostela.

C: Mhm, und du hast am Erasmus-Programm teilgenommen?

H: Ja...

C: Wann war das? Und in welcher Stadt?

H: Das war letztes Jahr...

C: Und in welcher Stadt?

H: Das war 2010/2011

C: Mhm, also ein ganzes Jahr?

H: Ja genau, zwei Semester.

C: Schön! Und in welcher Stadt?

H: In Heidelberg.

C: Und kannst du dich erinnern: Welches sprachliche Niveau hattest du, als du in Heidelberg angekommen bist?

H: Ähm, also ich denke ich war in der Mitte von einem B2/C1 im Europäischen Rahmen [Anm.: GER]. Ein bisschen mehr vielleicht C1, also ich hatte ein mittelhohes Niveau.

C: Mhm. Und hast du dich davor noch gezielt vorbereitet? Zum Beispiel einen bestimmten Sprachkurs besucht.

H: Ähm, nicht, nein, weil ich studierte schon Germanistik und ich denke ich war schon vorbereitet. Also nicht so viel, aber ich wusste, ich konnte mich ungefähr verteidigen in Deutsch.

C: Ja, natürlich.

H: Ich hatte keine Probleme, mit anderen zu kommunizieren.

C: Mhm, klar, mit C1.

H: Als ich da ankam, ich sah, dass es nicht so einfach war, als ich dachte. Aber ja.

C: Mhm?

H: Weil die Leute da sehr schnell sprachen. Ja, am Anfang war es ein bisschen schwer, sie zu verstehen, aber dann hat es sich schon entwickelt.

C: Ja, man gewöhnt sich daran.

H: Genau, ja, und ich konnte dann fast alles verstehen.

C: Sehr gut! Und, erzähl ein bisschen bitte: Was war anders im Vergleich zum Studium in Spanien? Die Lehrveranstaltungen betreffend.

H: Also, es gab viel weniger Stunden. Zum Beispiel in Spanien wir haben immer jeden Tag, ungefähr vier oder fünf Stunden Vorlesungen und da gab es für jeden Kurs, für jedes Seminar nur eine Stunde und eine halbe pro Woche. Für mich es war, also nicht ein Schock, aber ich hatte so viel Freizeit. Und ich wusste nicht, weil ich sah die anderen Deutschen und die waren immer stressiert und ja, ich dachte immer: aber ich habe so wenige Vorlesungen, ich hatte viel Freizeit und ich wusste nicht genau, was ich machen sollte.

C: Ohhh...

H: Also, ja, entweder viel studieren, oder ich weiß nicht, ausgehen, entspannen, oder....und ja, hier haben wir nicht so viel Freizeit. Und da, die Seminare, normalerweise es gibt mehr Leute als hier. Weil hier in Santiago es gibt nicht so viele Studenten, die Germanistik studieren.

C: Klar, ja.

H: Normalerweise, im Kurs sind wir nur sechs, sieben, maximal acht, ungefähr. Und da [Heidelberg], normalerweise waren wir mehr. Also ich habe auch zum Beispiel literarische Kurse besucht und da gab es, da waren es weniger, weil es waren Kurse...die Themen waren nicht so beliebt, also ich habe einen Kurs von „Dramen des Expressionismus“ besucht und da waren wir nur – ich denke acht, ungefähr. Aber normalerweise, die anderen Seminare, wir waren 20, 25, also mehr Leute.

C: Mhm, und: Wie viele Lehrveranstaltungen hast du besucht in einem Semester? Und welche?

H: Also in einem Semester, im Winter, habe ich vier Lehrveranstaltungen besucht und im Sommer fünf.

C: Mhm – und vor allem Vorlesungen, oder Seminare? Was war...

H: Also Vorlesungen habe ich keine besucht, es waren meistens entweder Proseminare oder Hauptseminare.

C: Mhm, und wie war der Unterschied grundsätzlich? Also zwischen den Seminaren in Deutschland, in Heidelberg und den Seminaren in Spanien? Gibt es einen Unterschied, oder war es sehr ähnlich?

H: Also die Hauptseminare fand ich schwer, also viel schwerer als in Spanien. Die Proseminare waren ungefähr gleich wie hier. Also ich fühlte mich nicht so, es war nicht so schwer für mich, alles zu verstehen oder zum Beispiel die Hausaufgabe zu machen, also das fand ich ungefähr gleich wie hier.

C: Mhm, und in den Seminaren?

H: In den Seminaren, also die – ich hatte nur mit, ich denke einem Lehrer Schwierigkeiten, um sie zu verstehen, weil sie sprach sehr schnell, aber mit den anderen ich hatte, ich denke, nicht sehr viel. Also ich konnte fast alles verstehen und ja.

C: Und wie erging es bei schriftlichen Arbeiten in Seminaren? Wie ging es dir dabei?

H: Also das war, äh, ich hatte ein kleines Problem mit einem Seminar; weil in Heidelberg gibt es zwei Institute. Es gibt das Institut von Germanistik, sie sind normalerweise alle Deutsche, die Germanistik studieren. Und dann gibt es auch ein Institut, das heißt Deutsch als Fremdsprache.

C: Ja.

H: Normalerweise, da gehen die Ausländer, oder die Leute, die kommen nicht aus Deutschland, aber sie machen ihr Studium in Deutschland.

C: Mhm.

H: Sie haben nicht so ein hohes sprachliches Niveau, wie die Deutschen, also sie machen ihre Studien da und da die Hausarbeiten waren nicht so schwer, weil die Lehrer wussten, dass wir nicht ein so hohes deutsches, sprachliche Niveau hatten. Und wenn wir schriftliche Fehler machten, dann war es nicht so schlimm. Aber den Kurs, den ich in Germanistik besuchte, da war es, also ich hatte eine Hausarbeit geschrieben und es war ungefähr fünfzehn Seiten...

C: Mhm...

H: Und ja, der Lehrer, hat – ich musste das wiederholen, er hatte gesagt, dass es

nicht so gut war. Und es war ein bisschen ein Problem, weil ich musste am 31. Juli schon in Santiago sein. Ich wollte das fertig machen, bevor ich nach Hause ging. Ja dann ich, ich habe es wiederholt, es war viel Arbeit. Dann am Ende habe ich es nochmal geschrieben und dann war es ungefähr gut.

C: Und was war das Problem? War das grundsätzlich die Sprache, oder eher die Struktur, oder...

H: Also es war ein bisschen alles. Also die Sprache, ja, es war auch nicht so gut, weil ich ja, ich bin keine Deutsche und ja meine Sprache ist nicht so gut, wie die (der) Deutschen. Und es gab von einer Seite die Sprache, aber ja, es gab auch ein Problem mit der Struktur und ein bisschen auch die Bibliographie. Ich denke, ich habe nicht so viel Bibliographie benutzt und – also es war nicht nur die Sprache, aber die Sprache war ein Teil des Problems, aber nicht das Ganze.

C: Und der andere Teil?

H: Also das war, also, die Struktur und dann ich denke, ja, die Bibliographie – es war nicht so, also ich habe nicht so viel, vielleicht gelesen für die Hausarbeit und ich denke die Arbeit insgesamt – also ich weiß nicht, wie ich das erklären soll, aber es machte alles insgesamt nicht einen sehr festen Sinn, ich weiß nicht, ja.

C: Ja, liegt es vielleicht daran, dass man in Spanien keine solchen Hausarbeiten schreibt? Oder werden in Spanien auch solche Hausarbeiten geschrieben?

H: Also normalerweise nicht, ich denke, es liegt daran. Weil ich hatte auch schon meinem Lehrer von diesem Kurs erklärt, dass normalerweise wir in Spanien sollten immer für jeden Kurs eine Prüfung schreiben. Normalerweise die Lehrer machen eine Prüfung und normalerweise wir machen auch ein Referat, wir müssen nicht so viel schreiben, wie bei einer Hausarbeit. Ich denke, vielleicht wir sind nicht so gut vorbereitet wie die Deutschen, weil sie müssen normalerweise immer eine Hausarbeit machen, aber wir normalerweise machen es nicht. Also wir wissen, wie man Hausarbeiten schreibt, aber wir haben nicht so viele Erfahrungen.

C: Okay. Und wenn du daran denkst: Was würdest du Leuten, die Germanistik studieren in Spanien und auf Erasmus gehen wollen nach Deutschland, was würdest du ihnen raten? Würdest du ihnen lernen, wie man wissenschaftliche Arbeiten schreibt, bevor sie ins Ausland gehen, oder?

H: Ja, also am meisten würde ich ihnen raten, dass sie ein gutes deutsches Niveau haben, weil den ersten Monat ist es sehr stressig, weil man muss viele Dinge machen, wie Immatrikulation und dann alles, was mit der Wohnung zu tun hat und dann den...ach, ich habe den Namen verloren, aber was mit dem Rathaus zu tun hat auch, wir müssen uns mit der Wohnung melden und das sind viele Sachen, die für uns kompliziert sind, weil der Wortschatz ist nicht so, kommt nicht so häufig vor, und man kann sich ein bisschen, also verirren und verlieren. Und normalerweise man muss viele Dinge machen in einer sehr kurzen Zeit, so äh, ich denke man muss sich für das vorbereiten und dann...ja, vielleicht man sollte wissen, ungefähr, wie man Hausarbeiten schreibt.

C: Mhm...

H: Nicht nur weil, ja, es ist wahr, dass wir schreiben es nicht so häufig, aber wir müssen es auch irgendwann schreiben. Also zum Beispiel ich bin im fünften Jahr und zum Beispiel in diesem Jahr muss ich zwei oder drei Hausarbeiten schreiben, also man sollte es auch wissen.

C: Aso, ja, mhm. Okay, verstehe. Und, was wollte ich fragen? Ahja: Und wenn es so eine gezielte Vorbereitung gäbe auf wissenschaftliche Sprache im Deutschen

– wäre das auch hilfreich?

H: Also es kommt darauf an: Wenn man Germanistik studiert, ist es nicht so wichtig, weil normalerweise man kennt schon den wissenschaftlichen Wortschatz, den man in unserem Studium benutzt. Wenn zum Beispiel es ist eine Studentin, die Physik studiert, oder Chemie, dann würde ich ihnen, ja, raten, dass sie zum Beispiel einen Kurs über wissenschaftliche Sprache machen, weil ja, dann würde es sehr hilfreich sein, oder mehr hilfreich als bei uns in Germanistik.

C: Mhm, ja, vielen Dank! Ich habe noch eine abschließende Frage: Wie findest du die Arbeitsweise auf der Germanistik in Deutschland im Vergleich zu der in Spanien? Zu trocken, zu un kreativ?

H: Ähm, also ich weiß nicht, was du meinst mit Arbeits...?

C: ...weise. Arbeitsweise. Also wie gearbeitet wird.

H: Ah! Ich verstehe. Also ich, persönlich mag ich das deutsche System sehr. Nicht nur, ich denke der Unterricht ist mehr, also ich habe gesehen, Deutsche nehmen viel mehr teil an den Veranstaltungen als die Spanier. Weil ich hatte hier die Erfahrung, dass normalerweise, wenn ein Lehrer etwas fragt, dann niemand antwortet. Also es ist immer still und dann er muss weitergehen mit dem, also mit dem Unterricht; aber in Deutschland es gibt immer Leute die debattieren und sogar unter jedem Studenten, sie diskutieren untereinander. Und ich fand das viel, also ich weiß nicht, ich fand es viel interessanter. Also ja, ich denke man lernt auch mehr. Ja, der Unterricht war viel aktiver. Das hat mich sehr schockiert und ich denke ich finde das sehr gut.

C: Gut, also das war es soweit. Gibt es von dir noch Fragen an mich?

H: Also nein, ich denke nicht. Ich kann mir jetzt nicht etwas einfallen lassen.

C: Okay. Ja, dann vielen, vielen Dank!

H: Bitteschön.

C: Liebe Grüße an Elisabeth!

H: Okay, ich werde...

C: Und ja, dann...Dankeschön.

H: Bitteschön.

C: Schönen Abend!

H: Danke, gleichfalls!

### **Interview I, 16.10.2011**

C: Also die erste Frage: Seit wann studierst du Germanistik? Und an welcher Uni?

I: Seit schon vier Jahren und an der Universität Santiago de Compostela

C: Und du hast ein Auslandssemester in Deutschland gemacht? Wann? Und in welcher Stadt?

I: Ja, von 27. September 2010 bis 03. September 2011 in Augsburg

C: Welches sprachliche Niveau hattest du, als du nach Augsburg kamst? Hast du dich davor noch gezielt auf das Auslandssemester vorbereitet? Zum Beispiel einen bestimmten Sprachkurs gemacht?

I: Ich hatte Niveau B2. Und vor meiner Abfahrt nach Deutschland habe ich an einem Kurs von DAAD teilgenommen. Dieser Kurs war exklusiv für die Studenten, die im Ausland studieren wollten.

C: Oh, toll. Was wurde in diesem Kurs gemacht? Bestimmte Grammatikthemen und Ähnliches?

I: Wir hatten nicht viel Grammatik gelernt, sondern die Aussprache verbessert und auch über bestimmten Themen gesprochen, zum Beispiel: Politik, Wissenschaft...usw. Außerdem haben wir auch wichtigen Wortschatz gelernt, zum Beispiel wie man nach einen Ort fragen kann, beim Arzt...alltägliche Situationen

C: Ah, das klingt gut! Erzähl bitte ein bisschen: Was war in Augsburg anders im Vergleich zum Studium in Spanien?

I: Mir ist aufgefallen, dass die Bürokratie an der Uni viel besser funktioniert; alles geht schnell und wenn man zum ersten Mal an der Uni geht, bekommt man Broschüren, wo alles erklärt wird.

C: Und die Lehrveranstaltungen betreffend? Gab es da Unterschiede?

I: Ja, und es gibt große Unterschiede

C: Magst du ein bisschen erzählen, was anders war?

I: Die Vorlesungen dauern nur eineinhalb Stunden und der Stundenplan kann man einfach mit anderen Lehrveranstaltungen kombinieren, da alle die Lehrveranstaltungen sich nicht überlappen. Außerdem können die Studenten den Laptop mitbringen, was besser ist, um Notizen zu schreiben

C: Ah, das darf man in Spanien nicht?

I: Nein, das habe ich hier nicht gesehen

C: Und hast du auch Seminare besucht?

I: Ja, Seminare und auch Proseminare. Die finde ich schwieriger als die Vorlesungen, weil man mehr arbeiten soll

C: Und wie ist es dir in den Seminaren sprachlich ergangen? War das einfach?

I: Am Anfang war das ein bisschen schwierig, weil die Dozenten schnell gesprochen haben und ich konnte leider nicht viel schreiben. Aber dann konnte ich fast alles verstehen und fast alles schreiben. Was mir anfänglich nicht gefallen hat, waren die Referate und ich konnte nicht spontan reden, ich war immer nervös. Zum Glück konnte ich danach schon besser sprechen und fast ohne Probleme ein Referat halten

C: Sehr gut, das klingt gut. Und bei schriftlichen Arbeiten, wie erging es dir da?

I: Das war katastrophal! Die ersten vier Monaten hatte ich immer Schwierigkeiten, um der richtige Wortschatz zu finden. Ich möchte ergänzend darauf hinweisen, dass ich nie eine Hausarbeit mehr als fünf Seiten schreiben hatte und dann zum ersten Mal in meinem Leben sollte ich mindestens 15 Seiten verfassen. Das war unglaublich, und ich sollte immer meine Hausarbeiten korrigieren lassen. Nach viel Übung konnte ich schneller und besser schreiben

C: Oh, das verstehe ich, dass das schwierig war. Muss man in Spanien keine Hausarbeiten schreiben? Oder immer nur kürzere?

I: Ja, aber die sind kürzere. In Spanien habe ich nur drei Hausarbeiten von vier oder sechs Seiten. Aus diesem Grund habe ich eine große Veränderung bemerkt

C: Oh klar....und was war schwierig? Ich nehme an nicht nur die Sprache an sich, sondern auch der Aufbau, usw.?

I: Die Sprache war schwierig, aber ich glaube, dass der Aufbau schwieriger war. Ich war gewöhnt an einem bestimmten Aufbau: wie man zitiert sollte, der Inhalt...usw. aber dann sollte ich noch auf andere Aspekten achten. Zum Beispiel: die Bibliographie ist wichtiger als in Spanien und die soll man genau

erklären: warum hat man ein bestimmtes Buch ausgewählt, wo hat man das gelesen...

C: Kannst du ein bisschen genauer auf die Differenzen eingehen? Wie ist es in Spanien, wie in Deutschland? Und die Sprache betreffend: Hast du in Spanien über "wissenschaftliches Schreiben im Deutschen" gelernt? (gerne auch auf Spanisch, wenn das schneller geht - möchte dir nicht zu viel Zeit stehlen)

I: In Spanien kann entweder zitieren oder nicht, allerdings soll man in Deutschland das machen. Hier kann man Wikipedia benutzen und in Augsburg war das verboten. Dann die Struktur war sehr wichtig in Deutschland. und hier nicht.

Sorry, mein Laptop geht ein bisschen langsam...

Nein, ich habe darüber nicht gelernt

C: kein Problem...ich habe Zeit...aber fühle mich schlecht, anderen Leuten so viel Zeit zu nehmen.

I: Hier studiert man nur drei Jahre Deutsch und dann nicht mehr.

Kein Problem.

C: Klar.

I: Und das reicht nicht, um eine schwierige Hausarbeit zu verfassen

C: Im Nachhinein betrachtet: Findest du, dass du ausreichend vorbereitet warst auf das Auslandssemester?

I: Die ersten Monaten bin ich in Panik geraten, weil ich konnte nicht viel sprechen und ich konnte auch nicht die richtige Wörter finden. Aber dann habe ich mich bemühen, um mein deutsch zu verbessern. Dafür habe ich Bücher nur auf Deutsch gelesen, das Radio jeden Tag gehört...Und jetzt bemerke ich, dass ich besser Deutsch als damals kann

C: Ja, radio und täglich sprechen usw. ist schon hilfreich.

Wenn du jetzt ein Tutorium für Studierenden machen könntest, die bald auf Erasmus gehen: Was würdest du ihnen sagen? Was wäre am wichtigsten zur Vorbereitung auf das Studium in Deutschland?

I: Ich habe schon eine Kollegin Ratschläge gegeben und mein wichtiger Rat ist, dass man an einem Kurs vor der Abfahrt teilnehmen soll und wenn man in Deutschland ist, jeden Tag auf deutsch sprechen.

C: an einem bestimmten Kurs?

I: Ja, am besten an einem intensiven aussprachlichen Kurs

C: Was würdest du von einem Kurs halten, in dem man lernt, wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben? Wäre das sinnvoll?

I: Ja, das wäre super, aber man sollte auch lernen die wichtige Wörter, die nützlich für das alltägliche Leben sind: z.B.: Pomade, Eisenwaren..solches Vokabular kannte ich in Spanien nicht

C: Ah, verstehe, also eine Mischung: wissenschaftliches Deutsch und alltägliches Deutsch?

I: Ja, genau.

C: Eine abschließende Frage noch: Wie findest du die Arbeitsweise auf der Germanistik in Deutschland? Eher trocken, langweilig? Oder kreativ?

I: Ich war total überrascht. Also, in Deutschland findet man eine Arbeitsstelle von Germanistik einfacher als hier in Spanien, aber man soll mehr Eigenschaften haben, aber die Studenten, die Germanistik studieren hatten und dann Spanisch können, haben sie mehr Chancen

C: Oh, ich meine wie man auf der Universität arbeitet, also in den Seminaren, wie die Studenten mitarbeiten, diskutieren und so weiter.

I: Einige Arbeiten für Germanisten sind langweilig, vor allem, die mit Forschungen zu tun haben. Aber dann finde ich viele Arbeitsstellen, die kreativ sind: z.B.: Monitor eines Ferienlagers, der Spanisch mit Kinder sprechen soll...

Ah ok, sorry. (lacht)

C: Macht nichts (lacht)

I: Die Studenten sollen nicht viel in den Seminaren arbeiten, aber zu Hause schon: sie sollen viel recherchieren, aber die Teilnahme an den Seminaren ist groß, sie sprechen und diskutieren miteinander mehr als in meiner Heimatuniversität und jeden Tag soll ein Student ein verschiedenes Thema des Seminars vorbereitet und darüber vor den anderen Teilnehmerinnen sprechen.

C: Ah...verstehe

I: und ich glaube, dass es hilfreich für die Zukunft ist, weil man weniger Angst vor Publikum zu sprechen hat.

C: Ja, das bestimmt. Und nochmal ganz kurz zu den Hausarbeiten: Hast du die alleine geschrieben, oder mit deutschen KollegInnen zusammen?

I: Nein, die habe ich alleine geschrieben aber dann habe ich sie meinen deutschen Kolleginnen gegeben und sie haben meine Hausarbeiten korrigieren und Ratschläge über die Struktur gegeben.

C: Ah, okay. Nagut...das war es soweit von mir. Gibt es Fragen?

I: Nein, wenn du noch mehr Info brauchst, kannst du mir einfach schreiben.

C: Vielen, vielen Dank. Du hast mir auf jeden Fall sehr geholfen. Falls mir noch etwas einfällt, melde ich mich gerne.

### **III. Abstract**

In der vorliegenden Arbeit wird versucht darzustellen, inwiefern die im Rahmen kontrastiver Arbeiten festgestellten kulturellen Unterschiede in der wissenschaftlichen Arbeitsweise und die damit verbundene kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Arbeiten Probleme in der Praxis darstellen. Konkret geht es dabei um den Unterschied zwischen spanischen und deutschen/österreichischen im Fach Germanistik geschriebenen Arbeiten, wobei die Wahrnehmung der Unterschiede auf Seiten der Studierenden und die Relevanz für sie fokussiert werden.

Im Zuge von Leitfadeninterviews mit spanischen Germanistik-Studierenden wird versucht, folgende Fragen zu beantworten: Sind den Studierenden die in der Struktur wissenschaftlicher Arbeiten inhärenten kulturspezifischen Unterschiede bewusst? Werden die Studierenden im Rahmen ihres Germanistik-Studiums in Spanien mit den in Österreich/Deutschland üblichen Konventionen wissenschaftlicher Arbeiten ausreichend vertraut gemacht? Erhöht sich die Relevanz der Unterschiede in Anbetracht der steigenden Studierendenmobilität? Findet durch diese hohe Studierendenmobilität eine Reduktion der Unterschiede in der wissenschaftlichen Arbeits- und Schreibweise statt?

Nach einem Abriss theoretischer Grundlagen zur kontrastiven Linguistik und Kulturprägtheit von Texten, werden im empirischen Teil die Interviews mit spanischen Studierenden, die ein oder mehrere Auslandssemester in Österreich/Deutschland absolvierten, skizziert. Mithilfe der Interviews konnten alle oben genannten Fragen beantwortet werden, wobei herausgefunden werden konnte, dass sich die Unterschiede in der wissenschaftlichen Schreibweise auch seit Bologna kaum reduziert haben und auf Seiten der Studierenden Bedarf nach einer konkreten Vorbereitung auf das Schreiben deutschsprachiger wissenschaftlicher Texte besteht.



## IV. Curriculum Vitae

### Europass-Lebenslauf

#### Angaben zur Person

Nachname(n) / Vorname(n)	<b>Schallmoser Christine, MMag.</b>
Adresse(n)	Flat 17, 71A Drayton Park, N5 1AN, London, UK
Telefon	0650/9902014
E-Mail	ch.schallmoser@gmx.net
Staatsangehörigkeit	Österreich
Geburtsdatum	26.03.1984

#### Berufserfahrung

Zeitraum	01.09.2011 - heute
Beruf oder Funktion	OeAD-Lektorin
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten	Lehre von Deutsch als Fremdsprache und Landeskunde Lehre, Organisatorisches (Examen, Außercurriculare Veranstaltungen, Zeitung des Departments)
Name und Adresse des Arbeitgebers	Department of German, King's College London – Strand, WC2R 2LS, London, UK
Tätigkeitsbereich oder Branche	Lehre im tertiären Bildungssektor
Zeitraum	08.03.2011 – 03.07.2011
Beruf oder Funktion	Lehrende für DaF
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten	Unterricht von Deutsch als Fremdsprache für internationale Studierende
Name und Adresse des Arbeitgebers	Technische Universität (TU) Wien – International Office, 28 Gusshausstraße, 1040 Wien, Austria
Tätigkeitsbereich oder Branche	Lehre im tertiären Bildungssektor
Zeitraum	21.02.2011 – 03.07.2011
Beruf oder Funktion	Vertragslehrerin für das UF Deutsch
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten	Muttersprachlicher Unterricht Deutsch in der Sekundarstufe; u.a.: DaZ-Schwerpunkte
Name und Adresse des Arbeitgebers	Stadtschulrat Wien
Tätigkeitsbereich oder Branche	Lehre im sekundären Bildungssektor; AHS – (Wirtschaftskundliches) Realgymnasium
Zeitraum	14.09.2010 – 15.02.2011
Beruf oder Funktion	DaZ-Trainerin
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten	Lehre von Deutsch als Zweitsprache; Administratives
Name und Adresse des Arbeitgebers	Die Berater. 32 Wipplingerstraße, 1010 Wien, Austria
Tätigkeitsbereich oder Branche	Consulting

Zeitraum 01.07.2009 – 30.09.2009  
 Beruf oder Funktion Praktikantin in der Sprachabteilung  
 Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten Hospitationen, Einstufungs-Tests, Lehre von Deutsch als Fremdsprache, Bürotätigkeiten, Aufsicht bei der Durchführung von Zertifikats-Prüfungen, Organisation und Betreuung eines Tandem-Workshops  
 Name und Adresse des Arbeitgebers Goethe-Institut, 319 Av. Corrientes, C 1043 AAD, Buenos Aires, Argentina  
 Tätigkeitsbereich oder Branche Kultur- und Sprach-Institut

Zeitraum 01.09.2008 – 30.04.2009  
 Beruf oder Funktion Nachhilfe-Lehrerin für die UF Deutsch und Spanisch  
 Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten SchülerInnen der Sekundarstufe I und II in den Fächern Deutsch und Spanisch unterrichten  
 Name und Adresse des Arbeitgebers Schülerhilfe, 137 Wagramerstraße, 1220 Wien, Austria  
 Tätigkeitsbereich oder Branche Nachhilfeeinstitut

Zeitraum 01.10.2006 – 30. 01. 2007  
 Beruf oder Funktion Tutorin  
 Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten StudentInnen die wichtigsten Punkte der romanischen Sprachwissenschaft vermitteln  
 Name und Adresse des Arbeitgebers Universität Wien, 1 Dr.-Karl-Lueger-Ring, 1010 Wien, Austria  
 Tätigkeitsbereich oder Branche Leitung eines Tutoriums zu romanischer Sprachwissenschaft

Zeitraum 01.10.2003 – 30.04.2008  
 Beruf oder Funktion Aushilfskraft  
 Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten Betreuung der Kurskasse, Technische Assistentin, Garderobiere  
 Name und Adresse des Arbeitgebers VHS Wiener Urania, 1 Uraniastraße, 1010 Wien, Austria  
 Tätigkeitsbereich oder Branche Volksbildungshaus

## Schul- und Berufsbildung

Zeitraum 01.10.2008 – heute  
 Bezeichnung der erworbenen Qualifikation *Master of Arts: derzeit befinde ich mich in der Master-Abschlussphase*  
 Hauptfächer/Berufliche Fähigkeiten Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Linguistik, Methodik, Didaktik  
 Name und Art der Bildungseinrichtung Universität Wien  
 Stufe der nationalen oder internationalen Klassifikation Master of Arts

Zeitraum 01.10.2007 – 28.01.2011  
 Bezeichnung der erworbenen Qualifikation *Magistra der Philosophie*  
 Hauptfächer/Berufliche Fähigkeiten Lehre von Deutsch und Spanisch – Sekundarstufe I und II: Linguistik, Methodik, Didaktik, Pädagogik  
 Name und Art der Bildungseinrichtung Universität Wien

Stufe der nationalen oder internationalen Klassifikation ~ Master of Arts

Zeitraum 01.03.2003 – 21.04.2008  
 Bezeichnung der erworbenen Qualifikation *Magistra der Philosophie*  
 Hauptfächer/Berufliche Fähigkeiten Romanistik – Philologisches Studium: Spanisch, Portugiesisch, Französisch, Katalanisch: Sprachen, Linguistik, Kultur, Literatur;  
 Wahlfach: Internationale Entwicklung  
 Name und Art der Bildungseinrichtung Universität Wien

Stufe der nationalen oder internationalen Klassifikation ~ Master of Arts

Zeitraum 05.09.1994 – 20.06.2002  
 Bezeichnung der erworbenen Qualifikation Matura – allgemeine Hochschulreife  
 Hauptfächer/Berufliche Fähigkeiten Allgemeinbildung, Schwerpunkt in naturwissenschaftlichen Fächern  
 Name und Art der Bildungseinrichtung BG&BRG Braunau am Inn  
 Stufe der nationalen oder internationalen Klassifikation Matura

**Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen**

Erstsprache **Deutsch**

Sonstige Sprachen Selbstbeurteilung

*European level (\*)*

**Spanisch**

**Englisch**

**Portugiesisch**

**Französisch**

**Katalanisch**

**Italienisch**

Verstehen		Sprechen		Schreiben
Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	
C2	C2	C1	C1+	C1+
C1	C1+	C1	B2	B2+
B1	B1	A2	A2+	B1
B1	C1	A2	A2	B1
B1	C1	A2	A2	B1
A2	B1	A1	A1	A2

*(\*) Common European Framework of Reference for Languages*

Soziale Fähigkeiten und Kompetenzen

Interkulturelle Fähigkeiten, didaktisch-pädagogische Kompetenz, Empathie-fähig, Teamwork-fähig

Organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen

Ausgesprochenes Organisationstalent. Während ich am Goethe Institut Buenos Aires arbeitete, organisierte ich bspw. einen Tandem-Workshop für Deutsch- und Spanisch-Sprechende. Im Rahmen des Lektorats am KCL stellt neben der Lehre die Organisation vieler außercurricularer Aktivitäten, ebenso wie die Mitsprache bei der Optimierung des Curriculums im Mittelpunkt.

IKT-Kenntnisse und Kompetenzen

Souveräner Umgang mit Microsoft Office; sehr gute Anwendungskenntnisse im Internet

**Zusätzliche Angaben**

**Publikation**

*Die Berichterstattung über das katalanische Autonomiestatut von 2006 in der deutschsprachigen Presse. In: Europa Ethnica, 2008, Nr. 3-4, S. 107-112*