

Zwischen Stolz und Angst

Die Gefühle Studierender mit anderer Erstsprache zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch

Anita Bhatti, Ekaterina Frenzel, Cynthia Mair unter der Eggen, Maria Prchal (Universität Wien)
 Betreuerin: Klara Dreö, MA (Universität Wien)

Abstract:

„Zwischen Himmelhochjauchzend und zu Tode betrübt“, beschrieb eine Schreibassistentin des Center for Teaching and Learning der Universität Wien während einer mündlichen Präsentation unseres Forschungsprojekts ihre Gefühle beim wissenschaftlichen Schreiben. Der Prozess des Schreibens ist von Ambivalenzen unabhängig von der Kompetenz oder Erfahrung der schreibenden Person geprägt. In der vorliegenden Arbeit haben wir uns diesen emotionalen Bezügen zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch bei Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch anhand eines Fragebogens genauer gewidmet. Welche Emotionen verknüpfen Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit dem wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch? Was sich zeigt: Die Befragten stehen vor den gleichen Sorgen und Problemen wie ihre Kolleg*innen mit Erstsprache Deutsch oder die oben erwähnte Schreibassistentin. Das unterstreicht: (Wissenschaftliches) Schreiben kann und muss erlernt werden. Dafür braucht es aber institutionelle Unterstützungsangebote.

Keywords: Wissenschaftssprache Deutsch, Mehrsprachigkeit, Emotionen, Wissenschaftlich Arbeiten/Schreiben

Einleitung

Mobilitätsprogramme, Stipendien und die vernetzte, mobile Welt generell ermöglichen es vielen, in einem anderen Land zu studieren. Laut dem International Report der Universität Wien (2018, 6-7) gibt es insgesamt 79.031 Studierende an der Universität Wien, davon sind circa 22.660 (29,8 %) internationale Studierende. Eine große Anzahl der Studierenden stammt aus Deutschland (7.227), aus anderen Ländern kommen 15.433 (Universität Wien, 2018, 6-7).

Die neue Studenumgebung geht häufig einher mit neuen sprachlichen Anforderungen, gerade beim wissenschaftlichen Arbeiten, zu dem wissenschaftliches Schreiben zählt. Die Universität Wien bietet diverse Betreuungsangebote wie Schreibmentoring, Einzelberatungen oder Schreibwerkstätten für alle Studierenden. Diese freiwilligen Programme sollen als Unterstützung im Schreibprozess dienen.

Sowohl in unserem Studienalltag als auch durch unsere Rolle als Schreibmentorinnen sind wir mit der Beziehung von Studierenden zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben auf Deutsch konfrontiert. In unseren jeweiligen Fächern (DaF/DaZ, Slawistik, Judaistik, Südasienskunde) begegnen wir zusätzlich vielen Kommiliton*innen, die sich eine andere Erstsprache als Deutsch zuschreiben. Für uns ist ihre Einstellung zum Schreiben in einer für sie fremden Sprache besonders interessant, da es zu den damit verknüpften Emotionen wenig Forschung gibt. Deswegen interessiert uns, welche Emotionen Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit dem wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch assoziieren.

Der emotionale Aspekt bildet den Hauptfokus unserer Untersuchung, gerade weil in der Erforschung des wissenschaftlichen Schreibens Emotionen bisher wenig beachtet wurden.

Bhatti, A., Frenzel, E., Mair unter der Eggen, C., & Prchal, M. (2019). Zwischen Stolz und Angst. Die Gefühle Studierender mit anderer Erstsprache zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 1, pp. 19-30

Emotionen begleiten den gesamten Schreibprozess und können sich stark verändern. Anfängliche Euphorie kann in Wut oder in Unsicherheit bei der Abgabe umschlagen und schließlich in einer ungeduldigen Erwartung der Note enden.

Wir wollen die Perspektiven der Studierenden beschreiben und nicht ihre „objektiven“ Emotionen herausfinden. Ausgehend von diesem Ziel wurde im Rahmen des vorliegenden Artikels ein qualitativer Zugang gewählt. Dabei bringen wir durch offene Fragebögen die Befragten zum Sprechen und beleuchten, welche Emotionen sie mit dem wissenschaftlichen Schreiben verbinden. Im Sinne dieses Ansatzes sehen wir auch von einer vordefinierten Einschränkung von „Deutsch als Zweitsprache“ ab. Stattdessen liegt der Fokus darauf, ob sich die Studierenden selbst eine andere Erstsprache zuschreiben. Wir haben Master-Studierende der Internationalen Entwicklung befragt. Zu dieser Proband*innen-Auswahl führten uns folgende Überlegungen: Erstens handelt es sich um Masterstudierende, die bereits etliche wissenschaftliche Arbeiten verfasst haben und diesbezüglich Erfahrungen aufweisen. Zweitens verfügen die oftmals internationalen Studierenden über unterschiedliche Erstsprachen. Drittens sind im Master Internationale Entwicklung Studierende eingeschrieben, die aus diversen Disziplinen stammen und somit unterschiedliche Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben allgemein und im wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch gesammelt haben. Des Weiteren war eine Beschäftigung mit den Begriffen Mehrsprachigkeit, Schreibkompetenz und dem Forschungsdiskurs um Emotionen beim wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben unumgänglich. Sie werden im Theoriekapitel dargelegt und gemeinsam mit den Ergebnissen der Untersuchung in einer zusammenführenden Diskussion behandelt.

Unsere Arbeit strebt keinen Vergleich zwischen Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und Studierenden mit einer anderen Erstsprache an. Sie gibt die Sicht einer bestimmten Gruppe wieder und stellt somit eine Bestandsaufnahme dar, an die angeknüpft und an der weiter geforscht werden kann.

Theoretische Grundlagen

Da es sich bei den Proband*innen der durchgeführten Untersuchung um nach eigener Einschätzung mehrsprachige Studierende handelt, wird zunächst der Begriff der Mehrsprachigkeit beleuchtet. Anschließend wird auf die wissenschaftliche Schreibkompetenz sowie auf das wissenschaftliche Schreiben in der Zweitsprache eingegangen.

Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachigkeit heißt, mehrere Sprachen zu beherrschen“ (Schmenk, 2005, 1): Auch wenn diese einfache Definition eine plausible Antwort auf die Frage, worum es sich bei Mehrsprachigkeit handelt, zu sein scheint, wird jene einfache Begriffsbestimmung häufig kritisiert. „Denn ‚Mehrsprachigkeit‘, so machen viele Beiträge deutlich, ist beileibe kein klares Konzept“ (Schmenk, 2005, 1).

Über die konkrete Bedeutung des Begriffs herrscht keine Einstimmigkeit. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen unterscheidet beispielsweise zwischen Plurilingualismus „(individuelle, persönliche Mehrsprachigkeit)“ und Mehrsprachigkeit „(gesellschaftliche Mehrsprachigkeit)“ (Europarat, 2001, zit. n. Schmenk, 2005, 1). In die Reihe der Mehrsprachigkeitskonzepte lässt sich des Weiteren Gogolins

„lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ einordnen sowie Überlegungen der Autor*innen Bredella et al. zur Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften. Auch Königs befasst sich mit dem Mehrsprachigkeitsbegriff und unterscheidet

zwischen ‚retrospektiver Mehrsprachigkeit‘ (was in etwa der ‚lebensweltlichen Mehrsprachigkeit‘ entspricht) [und] ‚prospektiver Mehrsprachigkeit‘ (einem Äquivalent zur ‚Mehrsprachigkeit‘ bzw. zum schulischen und institutionellen Erlernen von Sprachen) (Königs, 2004, 97, zit. n. Schmenk, 2005, 2).

Die aufgelisteten Anschauungen bezüglich des Mehrsprachigkeitsbegriffs stellen lediglich eine Auswahl dar.

Für die durchgeführte Untersuchung mit mehrsprachigen Proband*innen bildete die nachstehende Begriffsbestimmung die theoretische Ausgangsbasis:

Der Begriff der Mehrsprachigkeit bezeichnet einen Umstand, in dem den Sprachverwender[*innen] für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können (Feld-Knapp, 2014, 15).

Feld-Knapp geht bei dieser Definition davon aus, dass Sprecher*innen über eine Erstsprache (L1) sowie über eine oder mehrere weitere Sprachen (L2, L3, L4) verfügen. Die Erstsprache wird von Sprecher*innen im Kindesalter in ihrem persönlichen Umfeld und alle weiteren Sprachen im fremdsprachlichen Kontext erworben (Feld-Knapp, 2014, 15).

Die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Sprachen war für die Mitwirkung an der Studie ausschlaggebend. Das entspricht unserem qualitativen Ansatz, nicht schon im Vorhinein Kategorien zu konstruieren.

Diese theoretische Basis zur Mehrsprachigkeit fließt in unsere Arbeit und unseren Umgang mit den Proband*innen ein.

Wissenschaftliche Schreibkompetenz

Durch wissenschaftliches Schreiben findet an Hochschulen Sprach- und Schreibsozialisation statt. Damit wird wissenschaftliches Schreiben zur Basis für Wissenschaft und bildet eine fundamentale Kompetenz an Hochschulen (Kruse & Jakobs, 1999, 20–21). Dies bedeutet, dass wissenschaftliches Schreiben wesentlich zum Studienerfolg und erfolgreichen Absolvieren des Studiums beiträgt und den Weg zur beruflichen Laufbahn im wissenschaftlichen Bereich ebnet (Kruse, 2007, 9).

Beim Schreiben werden sprachliche sowie kognitive Kompetenzen benötigt. „Die ersten sprachlichen und kognitiven Kompetenzen werden in der Schule angeeignet“ und während des Studiums erweitert (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, 31). Im Zuge dessen müssen sich Studierende die Kompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens aneignen (Steinhoff, 2007, 2). Während der Schreibentwicklung erlernen Studierende unterschiedliche Fähigkeiten, unter anderem das Sammeln von Literatur und Material sowie den Umgang mit wissenschaftlichen Quellen, die Verwendung angemessener Sprache oder die Besprechung und Abwägung von Theorien (Kruse, 2007, 10).

Studierende erlernen das Schreiben durch Schreiben, so der Ansatz der prozessorientierten Schreibdidaktik. Während der Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen spielt die Reflexion des Schreibens eine zentrale Rolle. Sie ermöglicht Studierenden, die eigene Entwicklung zu leiten und Wissen zu ordnen. Schreiben fördert somit die Selbstständigkeit der Schreibenden. Des Weiteren sind Studie-

rende je nach Schreibentwicklung mit anderen Schwierigkeiten konfrontiert (Kruse, 2007, 10-11; 14), die durch das Schreiben gelöst werden. Schreiben ist somit ein „problemlösendes Handeln“ (Feilke, 2017, 160). Ferner zählt wissenschaftliches Schreiben zur „späten Schreibentwicklung“. Für wissenschaftliches Schreiben sind komplexe und vielschichtige Schreibkompetenzen erforderlich, die im Laufe der Zeit weiterentwickelt werden (Steinhoff, 2007, 75).

Wissenschaftliches Schreiben in der Zweitsprache (L2)

Was die Lage internationaler Student*innen bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens betrifft, so unterscheidet sich diese in manchen, wenn auch nur in wenigen, Punkten erheblich von der, in welcher sich Studierende mit Deutsch als Erstsprache befinden. Spielmann zufolge durchlaufen internationale Studierende beim Schreibprozess mehr Subprozesse und überarbeiten ihre Texte auch häufiger in ihrer Rolle als Erstsprachler*innen (Spielmann, 2011, 322–326).

Das wissenschaftliche Schreiben als komplexer Prozess war zunächst ein Schwerpunkt wissenschaftlicher Untersuchungen und Didaktisierungen in der Erstsprache (L1) Deutsch. Seit den 1980er Jahren ist im deutschsprachigen Raum ein Forschungsdiskurs zu wissenschaftlichen Schreibprozessen in der Fremd- und Zweitsprache (L2) Deutsch zu verzeichnen (Brinkschulte, 2012, 59).

Wissenschaftliches Schreiben bereitet allen Studierenden Schwierigkeiten, da sie sich mit eigenen Fragestellungen auseinandersetzen müssen sowie mit inhaltlichen und methodischen Aspekten des Studienfaches befassen. Die Herausforderung besteht darin, sprachlich, formal und inhaltlich entsprechende Texte zu verfassen. Während des Studiums erlernen Studierende erforderliches Wissen und Schreibkompetenzen (Knorr, 2018, 136–137).

Obwohl wissenschaftliches Schreiben für alle Studierenden eine Herausforderung darstellt, stellt sich die Frage nach der Bedeutung und Relevanz von Mehrsprachigkeit beim wissenschaftlichen Schreiben. Zum einen muss eine Berücksichtigung von und der Umgang mit Mehrsprachigkeit und wissenschaftssprachlichen Konventionen in einem monolingualen Schreibumfeld thematisiert werden. Zum anderen muss die sprachliche Identität mehrsprachiger Studierender berücksichtigt werden. Das Ziel sollte eine „wertschätzende, lernensensitive und der sprachlichen Heterogenität der Studierendenschaft gerecht werdende Umgebung“ sein (Knorr, 2018, 145).

Emotionen beim wissenschaftlichen Schreiben

Die Thematik der Emotionen beim wissenschaftlichen Schreiben fand bisher kaum Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs. Die einzigen Ausführungen dazu liegen bisher von Otto Kruse (2007) sowie von Dreo und Huber (2017) vor.

In seinem Buch „Keine Angst vor dem leeren Blatt“ schreibt Kruse über die möglichen Gründe, die Schreibblockaden bei Studierenden verursachen können und misst dabei der Rolle von Emotionen eine wesentliche Bedeutung bei. Dabei spielen die Sprachen der Studierenden keine Rolle und werden nicht berücksichtigt. Wie der Titel des Werkes andeutet, identifiziert Kruse vor allem negative, „unangenehme Empfindungen“ und Ängste beim Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens:

- Angst vor dem leeren Blatt
- Angst vor Bloßstellung
- Selbstkritik
- zu hohe Anforderungen an sich selbst
- Stress
- Panik
- Prokrastination
- Schwierigkeiten bei der Versprachlichung von Gedanken und Wissen (Kruse, 2007, 14; 27-29).

Daher bilden Kruse zufolge „frustrierende Schreiberfahrungen am Studienanfang [...] eher die Regel als die Ausnahme“ (Kruse, 2007, 26).

Neben Kruse befassen sich auch Dreo und Huber mit Gefühlen von Studierenden und gehen in ihrer quantitativen Studie zu Schreibkompetenz und Schreiberfahrung unter anderem der Frage nach, wie Studierende des Bachelors Germanistik an der Universität Wien wissenschaftliches Schreiben sehen. Sie berücksichtigen in ihrer Untersuchung nur Studierende mit Erstsprache Deutsch und beleuchten mittels eines Fragebogens, welche Gefühle die Studierenden mit dem wissenschaftlichen Schreiben in Verbindung bringen (Dreo & Huber, 2017, 107–108).

Da es sich bei den Antworten um „sehr ambivalente und emotionale“ handelte, stellen Dreo und Huber Folgendes fest:

Für die emotionale Dimension des Schreibens sollte es dementsprechend auch in der Schreibberatung Raum geben, idealerweise in einer individuellen und persönlichen Beratung, bei der auf die Emotionen Rücksicht genommen und auf sie eingegangen werden kann (Dreo & Huber, 2017, 114).

Der vorliegende Beitrag knüpft mit dem Ziel, Emotionen von Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben zu erfassen, an dieses Forschungsdesiderat an. Jedoch fokussieren wir die Erfahrungen von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

Methode und Ablauf

Das Ziel unseres Forschungsprojektes ist es herauszufinden, wie Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ihre Gefühle zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch beschreiben und welche Emotionen sie beim Verfassen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten an der Universität Wien haben.

Um das zu untersuchen, haben wir eine qualitative Erhebung mittels eines Online-Fragebogens bestehend aus offenen Fragen durchgeführt, welcher an Studierende des Masterstudiums Internationale Entwicklung ausgeschickt wurde. Er besteht aus drei Abschnitten: Persönliches, meine Sprache(n) im Alltag, meine Sprache(n) an der Universität.

Zusätzlich zu den erlernten und gesprochenen Sprachen wurden die Studierenden nach ihren Gefühlen im Alltag und im universitären Kontext befragt, die sie reflektieren sollten.

Abgesehen davon wurden sie darum gebeten, ihre Erfahrungen in Bezug auf das Schreiben beziehungsweise ihre Vorgehensweise beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten anzugeben sowie etwaige Unterstützungsangebote, die sie in Anspruch nehmen. Schließlich fragten wir die Teilnehmer*innen, welche Gefühle sie mit dem wissenschaftlichen Schreiben verbinden.

Unsere Befragung führten wir mit Studierenden des Masters Internationale Entwicklung an der Uni-

versität Wien durch. Zu dieser Proband*innen-Auswahl führten uns folgende Überlegungen: Als Masterstudierende haben sie bereits etliche wissenschaftliche Arbeiten verfasst und weisen diesbezüglich Erfahrungen auf. Zweitens verfügen die oftmals internationalen Studierenden über unterschiedliche Erstsprachen. Drittens sind im Master Internationale Entwicklung Studierende eingeschrieben, die aus diversen Disziplinen stammen und somit unterschiedliche Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben allgemein und im wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch gesammelt haben. Der Zugang zum Feld erfolgte unter Einbeziehung der Studierendenvertretung (bagru Internationale Entwicklung) und des Sekretariats der Internationalen Entwicklung.

Im Curriculum für das Masterstudium Internationale Entwicklung (2016) sind die Qualifikationen und Studienziele beschrieben. Die Entwicklung von Schreibkompetenzen wird darin zwar nicht dezidiert erwähnt, könnte aber aus der folgenden Beschreibung abgeleitet werden: „[...] sie [Studierende] können komplexe Zusammenhänge analysieren, darstellen und sich systematisch, eigenständig und kritisch mit Entwicklung auseinandersetzen“ (Universität Wien, 2016, 1). Internationale Entwicklung ist also ein schreibintensives Studium, allerdings ist nicht ganz klar, wie stark diese Kompetenz im Laufe des Studiums gefördert wird.

Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Fächern zählen sozial- und geisteswissenschaftliche zu den schreibintensiven Disziplinen (Haacke, 2017, 10). Beim Master Internationale Entwicklung handelt es sich um einen geisteswissenschaftlichen Studiengang, im Rahmen dessen Studierende zahlreiche schriftliche Arbeiten anfertigen müssen. Abgesehen von insgesamt drei Seminararbeiten sieht das Curriculum die Abgabe mehrerer Essays sowie eine abschließende Masterarbeit vor. Den Studierenden werden zusätzlich unterschiedliche Angebote wie das Schreibmentoring oder der Kurs Schreibwerkstatt zur Masterarbeit bereitgestellt. Es handelt sich dabei um keine Pflichtveranstaltungen.

Auswertung der Ergebnisse

Für die Auswertung der Fragebögen verwenden wir eine qualitative Inhaltsanalyse, unter anderem nach Mayring (2015). Wir haben uns für das von ihm beschriebene induktive Vorgehen entschieden. Dieses „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vornahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstandes in der Sprache des Materials“ (Mayring, 2015, 81). Ansatz einer qualitativen Sozialforschung ist, durch Material aus dem Feld zu Aussagen zu gelangen und nicht bestimmte Vorannahmen einfach zu bestätigen.

Was die Ergebnisse der Untersuchung betrifft, ist anzumerken, dass die Teilnehmer*innen ihr vorheriges Studium nicht in einem deutschsprachigen Land absolviert haben. Deswegen haben einige keine Erfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch. Diese Fälle bearbeiten wir trotzdem, weil die Teilnehmer*innen ihr Verhältnis zur Sprache und zum wissenschaftlichen Schreiben insgesamt geäußert haben.

Auffällig war die Unsicherheit der Studierenden im Umgang mit Deutsch. Die Antworten auf den Fragebögen waren häufig fehlerhaft und teilweise beinahe unverständlich. Gleichzeitig haben die Studierenden einige Fragen anders verstanden als wir sie gemeint haben. Beispielsweise haben wir einmal um Adjektive gebeten, aber diese von fast niemandem als Antwort erhalten. Das muss nicht auf mangelnde

Sprachkenntnisse zurückzuführen sein. Um möglichst wenig willkürliche Interpretation in die Analyse fließen zu lassen, haben wir unverständliche Antworten ausgeklammert. Außerdem haben wir in den direkten Zitaten die Schreibweise der Teilnehmenden beibehalten. Aus den insgesamt 16 erhaltenen Rückmeldungen waren sieben unvollständig ausgefüllt.

Die gesammelten Metadaten der Teilnehmenden können der folgenden Tabelle entnommen werden:

	Erstsprache	weitere Sprachen	lernt Deutsch seit
Fall A	Bulgarisch	Mazedonisch, Serbokroatisch	Deutsch 13 Jahren
Fall B	Bulgarisch	Französisch Niederländisch	Englisch Deutsch 5 Jahren
Fall C	Mongolisch	Französisch Russisch	Deutsch Englisch 4 Jahren
Fall D	Arabisch	Englisch	Deutsch 1 Jahr und 5 Monaten
Fall E	Mongolisch	Englisch	Deutsch 9 Jahren
Fall F	Nepalesisch	Englisch	Deutsch 2,5 Jahren
Fall G	Ukrainisch	Tschechisch Englisch	Deutsch Russisch 8 Jahren
Fall H	Serbisch	Englisch Spanisch	Deutsch 6 Jahren
Fall I	Albanisch	Italienisch Spanisch	Deutsch Englisch 2 Jahren

*Tabelle 1: Metadaten der Teilnehmer*innen*

Bei mehrmaliger Durchsicht der Fragebögen haben wir nach Zusammenhängen und Wiederholungen gesucht. Diese haben wir kodiert und in vier Themencluster kategorisiert:

- 1) Gefühle zu Deutsch
- 2) Gefühle beim Schreiben auf Deutsch
- 3) Gefühle beim wissenschaftlichen Arbeiten
- 4) Strategien zu Überarbeitung und Beratung

Unsere Kodiereinheit waren klare und vollständige Phrasen beziehungsweise Satzelemente. Die Kontexteinheit war der ganze ausgefüllte Fragebogen beziehungsweise die Beantwortung der Frage und die Auswertungseinheit alle ausgefüllten Fragebögen (Mayring, 2015, 88). Die endgültigen Kategorien haben sich aus dem Material erschlossen und wurden nicht vorher von uns festgelegt. Das entspricht unserem qualitativen Anspruch, die Quellen für sich sprechen zu lassen.

Die Antworten der Studierenden waren von scheinbaren Gegensätzen geprägt. Angst und Freude, Selbstbewusstsein und Unsicherheit sind häufig bei der gleichen Person zu finden. Im Folgenden werden die Überschneidungen analysiert und die Aussagen an einzelnen Beispielen illustriert.

Schon die Beziehung der Studierenden zu Deutsch allgemein (Themencluster 1) ist auf den ersten Blick widersprüchlich. Einige Teilnehmer*innen sehen die Sprache zwar als grob, zu genau und angereichert mit überflüssigen Floskeln an, aber gleichzeitig: „Die Sprache an sich finde ich zwar hässlich, aber ich

liebe sie trotzdem, weil ich bereits eine emotionale Bindung zu dieser Sprache habe.“ (Fall A)

Die Befragten sind stolz auf ihre Sprachkenntnisse, sie ziehen Selbstbewusstsein daraus: „[...] wenn man eine neue Sprache beherrscht, ist das Selbstbewusstsein sehr erhöht, was als großes Motiv angesehen werden kann, dass man sich weiter entwickelt.“ (Fall D) Gleichzeitig verbinden sie Angst vor allem mit dem Sprechen auf Deutsch, viele gerade zu Beginn ihres Aufenthalts in Österreich. „Ich schäme mich zu reden weil ich sofort wie äuslanderin genommen würde“, sagt Fall G.

Die Teilnehmer*innen beschreiben also ein ambivalentes Verhältnis zur Sprache Deutsch an sich: Einerseits sind sie begeistert, finden sie andererseits wieder unschön. Zum einen gibt ihnen das Beherrschen mehrerer Sprachen Selbstbewusstsein, zum anderen sind sie gerade am Anfang ihres Studiums unsicher und fürchten sich regelrecht zu sprechen.

Die Gefühle beim Schreiben auf Deutsch (Themencluster 2) stehen in enger Beziehung zum Verhältnis zum Deutschen allgemein. Auch hier ist eine Dialektik festzustellen. Gerade in der Anfangszeit war es für die Befragten schwierig, auf Deutsch zu schreiben. Mittlerweile geht es den meisten aber besser damit: „[...] im Laufe der Zeit gewöhnt man sich daran...“ (Fall B). Für einige sei es mittlerweile kein Problem mehr.

Gleichzeitig fallen Wörter wie „mühsam, langweilig, zu präzise“ (Fall E), um das Schreiben auf Deutsch zu beschreiben. Die größten Probleme haben die Teilnehmenden beim Wortschatz und bei der Rechtschreibung. Außerdem würden sie viel Zeit brauchen. Ein weiteres rekurrierendes Problem ist die Unsicherheit, ob das Verfasste tatsächlich wissenschaftlich sei.

Fühlen sich manche also mittlerweile sicher beim Schreiben auf Deutsch, hatten alle gerade am Anfang Probleme und brauchen nach eigenen Aussagen überdurchschnittlich viel Zeit beim Schreiben auf Deutsch. Wie beim ersten Punkt befinden sich die Studierenden in einem Spannungsverhältnis zwischen Unsicherheit und Selbstsicherheit.

Ihre Beziehung zu wissenschaftlichem Schreiben (Themencluster 3) unterscheidet sich teilweise zu ihrer Beziehung zum Schreiben auf Deutsch. Fall A beschreibt Schreiben sogar als „eine Art Meditation“. Andere fühlen sich weniger sicher: „Manchmal fühle ich mich richtig nervös, wenn ich eine Präsentation oder einen Vortrag halten muss, weil mich dann die meisten Kollegen und Kolleginnen wegen meines Akzents komisch/fragwürdig/auslachend anschauen“, sagt Fall B. So geht es auch einigen anderen Studierenden. Der Druck an der Universität und die Angst vor dem Urteil der Kolleg*innen sind bestimmende Gefühle. Einigen fällt wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben generell schwer. Fall B beschreibt es als „unangenehm, lästig und langweilig“. Wieder erwähnt wird der Faktor der Zeit. Die Studierenden brauchen nach ihrer eigenen Einschätzung lange und müssen sich Schritt für Schritt einem Schreibprodukt annähern.

Trotz ihrer vielen Unsicherheiten nehmen wenige Teilnehmende Unterstützungsangebote in Anspruch, würden sich aber gleichzeitig mehr wünschen (Themencluster 4). Vor allem der Freundes- und Bekanntenkreis wird zu Rate gezogen, seltener das Lehrpersonal. Nur Fall E hat ein Schreibmentoring besucht.

Diskussion

Das ausgewertete Material hat keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern gibt einen Einblick in das Denken und Fühlen einiger Studierender. Ihre Aussagen unterscheiden sich teilweise, vor allem die Einschätzung ihrer eigenen Deutschkenntnisse geht auseinander. Gleichzeitig lassen sich auch einige Gemeinsamkeiten erkennen. So paradox es klingt, bildet die größte Übereinstimmung ihre ambivalente Beziehung zum Deutschen und zum Schreiben auf Deutsch. Auf der einen Seite ist sie geprägt von großen Unsicherheiten. Diese entstehen einerseits durch Selbstzweifel, andererseits durch Druck von außen. Beides beeinflusst sich wechselseitig. Die Angst etwas falsch zu machen wird begleitet von der Sorge, verspottet zu werden, wie es bereits Kruse beschreibt. Gleichzeitig ziehen die Teilnehmer*innen Selbstbewusstsein aus ihrer Sprachkompetenz. Auch hier sind der Zuspruch von außen und der eigene Stolz auf die Fähigkeiten prägend.

In ihren Aussagen über ihre Schreibkompetenzen positionieren sich die Studierenden immer gegenüber einer teilweise unbestimmten Entität. Wenn sie ansprechen, langsam zu arbeiten, impliziert das eine Gruppe, die schneller arbeitet. Wenn sie glauben, viele Fehler zu machen, gehen sie von einer Norm aus, die sie nicht beinhaltet. Die Frage ist, wie diese Norm für sie zustande kommt und ob sie fähig wären, sie näher zu bestimmen. Erst bei der Angst vor Spott oder dem mündlichen Vortrag wird diese Vergleichsgruppe konkretisiert, beispielsweise mit „den Kollegen“ (Fall B, Fall D). Die Befragten beziehen sich in einen Prozess des „Othering“ mit ein (Said, 1978; Spivak, 1996). Zur Konstruktion des Eigenen braucht es ein Anderes. Damit eine Gruppe sich als zusammengehörig fühlt, ist es essentiell für sie zu definieren, wer nicht dazu gehört. Diese Polarisierung kann auf äußerlichen Merkmalen basieren, auf sozialer Stellung oder unterschiedlichen Kompetenzen. Schnell geraten die „Anderen“ zum Fremd- bis Feindbild. In diesem Fall passiert der Vorgang aber beinahe umgekehrt: Ein imaginiertes Anderes wird zum Ausgangspunkt, das Eigene zu konstituieren. Die beschriebene gegensätzliche Gruppe wird implizit als kompetenter dargestellt, während die Interviewten sich und ihre Fähigkeiten abwerten. Dabei sehen sie sich selbst nicht explizit als Teil einer Gruppe, die der „Norm“ gegenübersteht. Das Othering stellt hier also das Individuum einer Entität gegenüber, was wiederum ungewöhnlich ist. Unsere Annahme ist, dass sich die Teilnehmenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hier unbewusst mit Studierenden mit Erstsprache Deutsch vergleichen. Allerdings sprechen die Untersuchten mit Erstsprache Deutsch bei Huber und Dreo (2017) sowie bei Kruse (2007) die gleichen Problematiken beim wissenschaftlichen Schreiben an. Selbstzweifel, Druck von außen und Überforderung spielen auch in ihrem Schreiben eine wesentliche Rolle.

Die Studierenden positionieren sich mit dieser Gegenüberstellung in ihrem universitären Umfeld. Es muss nochmals genauer hinterfragt werden, an welchen und weshalb genau an diesen Grenzen die Unterscheidungen vorgenommen werden. Damit werden Machthierarchien und vor allem die Chancen im akademischen Feld sichtbar. Fall D spricht in seinem wissenschaftlichen Tun an der Uni Wien von: „Angst, weil an der Uni die anderen (Kollegen oder die LV Leitung) erwarten, dass man ein wissenschaftliches Niveau hat ...“

Hier ist es möglich, fragend zu intervenieren und einerseits zu versuchen, diese konstruierte Trennung der Gruppen durch die Vermittlung von Chancengleichheit aufzulösen, andererseits dezidierte Un-

terstützungsangebote für Studierende mit Unsicherheiten beim Schreiben zu bieten. Es ist sinnvoller, Studierende nach Unsicherheiten beim Schreiben aufzuteilen als nach Erstsprachen. Außerdem wird gezeigt, dass alle Studierenden mit den gleichen Schreibproblemen konfrontiert sind.

Conclusio

Von extremer Unsicherheit bis zu tiefem Stolz reichen die Emotionen, die Studierende bei einem wissenschaftlichen Schreibprozess durchmachen. Unabhängig von ihrer Erstsprache, wie unsere Untersuchung zeigt.

Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch fühlen sich gegenüber einer nicht immer konkretisierten Gruppe weniger kompetent. Damit begeben sie sich in einen ungewöhnlichen Prozess des Otherings, in dem sie sich als Individuum gegenüber einer „fähigeren“ Entität abgrenzen.

Um diese Hierarchisierungen aufzulösen, gilt es sich anzusehen, in welche Strukturen die Studierenden an der Universität eingebunden sind. Das Umfeld ist wesentlich in der Beziehung von Studierenden und ihren Sprachen. Damit wird es eine institutionelle Angelegenheit. Die Universität ist gefragt, Studierende zu fördern und Mehrsprachigkeit als Kompetenz anzuerkennen. Die handelnden Personen, vor allem Lehrende und Mitstudierende, dienen als Maßstab, Ratgebende und haben die Macht, Studierende emotional zu beeinflussen. Diese Rolle muss mit Verantwortung und bewusst getragen werden. So werden Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bestärkt und ihr Wohlbefinden an der Universität gesteigert.

Literatur

Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Eds.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (25–53). Münster, New York: Waxmann.

Brinkschulte, M. (2012). Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch. In K. Draheim, F. Liebetanz, & S. Vogler-Lipp (Eds.), *Key competences for higher education and employability. Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre* (59–81). Wiesbaden: Springer VS.

Dreo, K., & Huber, B. (2017). Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden- eine quantitative Studie. *JoSch - Journal der Schreibberatung*. (14), 107–116.

Feilke, H. (2017). Schreibdidaktische Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Eds.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (153–171). Münster, New York: Waxmann.

Feld-Knapp, I. (2014). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In I. Feld-Knapp (Ed.), *Cathedra Magistorum - Beiträge zur Lehrerforschung / Cathedra Magistorum. Mehrsprachigkeit* (15–31). Budapest: Typ. Kiadó - Eötvös-József-Collegium.

Haacke, S. (2017). Grenzen der Schreibberatung - Eine Reflexion. In C. Bauschke-Urban, W. Boettcher, G. Bräuer, S. Brendel, K. Girgensohn, S. Haacke, et al. (Eds.), *Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis: NF, 33. 'Aus alt mach neu' - schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen. Festschrift für Gabriela Ruhmann* (9–19). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag Weber.

Knorr, D. (2018). Schreibentwicklung in der Hochschule. In W. Grießhaber, S. Schmölder-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Eds.), *DaZ-Handbücher Ser: v.1. Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch* (pp. 135–148). Berlin/Boston: De Gruyter Inc.

Kruse, O. (2007). Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium (12., völlig neu bearbeitete Auflage). *Campus concret*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.

Kruse, O., & Jakobs, E.-M. (1999). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E.-M. Jakobs, & G. Ruhmann (Eds.), *Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis. Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (19–34). Neuwied: Luchterhand.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. London: Penguin.

Schmenk, B. (2005). Rezension zu: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, (10) 3, 1–3.

Spielmann, D. (2011). Schreibprobleme internationaler Studierender in der Schreibberatung. In J. Berning (Ed.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. (Schreiben - interdisziplinär, Band 6)* (317–334). Berlin, Münster: LIT-Verlag.

Spivak, G. C. (1996 [1985]): *Subaltern studies. Deconstructing historiography*. In D. Landry and G. MacLean (eds.): *The Spivak reader*. (203-236) London: Routledge.

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

Universität Wien (2016). *Curriculum für das Masterstudium Internationale Entwicklung*. Abgerufen am 05.07.19 von: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Masterstudien/MA_Internationale_Entwicklung.pdf.

Universität Wien (2018). International Report 2018. Wien: Universität Wien. Abgerufen am 05.07.19 von: https://international.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_ie/International_Report/IR_2018_complete.pdf.