



Strategien Studierender beim Verfassen von akademischen Texten in der L2 Deutsch und die Rolle der Erstsprache

Doris Schneider (Universität Wien)

Masterarbeit (Betreuer: Mgr. Michal Dvorecký, PhD, Universität Wien)

Abstract:

Schreibstrategien sind Teil einer umfassenden wissenschaftlichen Schreibkompetenz, die sich Studierende im Laufe ihrer universitären Ausbildung aneignen müssen. Dies gilt gleichermaßen für das Schreiben in der L1 wie auch in der L2. Für den fremdsprachigen Kontext jedoch kann eine grundsätzliche Besonderheit genannt werden: Es gibt die Möglichkeit, zumindest eine weitere Sprache, nämlich die Erstsprache, im Textherstellungsprozess einzusetzen.

Inwiefern und in welcher Weise Studierende von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, war eine der Fragen, die ich in meiner Masterarbeit für die Fachrichtung DaF/DaZ untersuchte. Die hier im Artikel präsentierten Ergebnisse basieren auf einer empirischen Studie: Es wurden sieben qualitative Interviews geführt, in denen die Proband*innen über ihr Vorgehen beim Verfassen unterschiedlicher Textsorten (Reflexion, Proseminar-, Seminar- oder Masterarbeit) berichteten. Die Aussagen wurden anschließend mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet und in Hinblick auf die verwendeten Strategien interpretiert.

Aus der Untersuchung wird deutlich, dass die Studierenden ihre L1 nur vereinzelt zielgerichtet im Textherstellungsprozess einsetzen. Zumeist bemühen sie sich, den gesamten Prozess ohne Einbezug ihrer Erstsprache zu gestalten. Diesbezüglich kann aufgrund der Aussagen der Probanden*innen eine Entwicklung ihrer Strategien in drei Stufen beschrieben werden, die mit der Nutzung der L1 im Rahmen von Kompensationsstrategien einher geht, aber schließlich in einem völligen Verzicht auf die Erstsprache resultiert.

Keywords: Schreibstrategien, wissenschaftliches Schreiben, akademisches Schreiben, Schreiben in der Fremdsprache

Empfohlene Zitierweise:

Schneider, D. (2021): Strategien Studierender beim Verfassen von akademischen Texten in der L2 Deutsch und die Rolle der Erstsprache. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 4, 59-70.

DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210404>

Dieser Beitrag hat im Zuge der gemeinsamen Herausgabe mit der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) Österreich ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen.



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Strategien Studierender beim Verfassen von akademischen Texten in der L2 Deutsch und die Rolle der Erstsprache

Doris Schneider (Universität Wien)

Einleitung

Dem Schreiben kommt in der Hochschulausbildung eine Schlüsselrolle zu. Dies gilt insbesondere in Hinblick auf das Verfassen von studentisch-wissenschaftlichen Textsorten wie bspw. Seminararbeiten. Denn diese Textsorten erfüllen zwei im Studium zentrale Funktionen: Erstens eine Übungsfunktion, da Studierende sich durch das Schreiben vielfältige Formen von Wissen und unterschiedliche Kompetenzen wie z.B. Fachwissen und wissenschaftliche Schreibkompetenz aneignen sollen, und zweitens eine Prüfungsfunktion, da sie dem Leistungsnachweis dienen (Prestin, 2011, 35).

Die Masterarbeit, die diesem Artikel zugrunde liegt, beschäftigt sich mit der Frage, wie Studierende beim Verfassen von studentisch-wissenschaftlichen Arbeiten vorgehen. Dabei wird eine prozessorientierte Perspektive auf das Thema eingenommen. In der prozessorientierten Schreibdidaktik wird der Reflexion, Flexibilisierung und Erweiterung von individuellen Schreibstrategien grundsätzlich eine wichtige Rolle zugesprochen (Sennewald, 2014, 187-188). Für den Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenz wird die Notwendigkeit der (Weiter-)Entwicklung von Strategien aus verschiedenen Gründen noch zusätzlich betont: einerseits aufgrund der Menge an zu verarbeitendem Wissen, mit dem die Schreibenden umgehen müssen (Ortner, 2002, 239-240); andererseits da „Schreibende [...] bei der Produktion wissenschaftlicher Texte in einen längeren Auseinandersetzungsprozess mit einem Thema und dem entstehenden Text involviert“ sind (Kruse und Chitez, 2014, 112). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eine hohe Anzahl von Handlungsschritten sowie eine Vielfalt von beteiligten kognitiven Operationen zu organisieren, was „ein hohes Maß an Übersicht und Koordination bei der Auswahl und Umsetzung von Schreibstrategien“ verlangt (ebd., 113).

In der Masterarbeit richtet sich das Forschungsinteresse auf die Strategien, welche Studierende beim Verfassen von studentisch-wissenschaftlichen Arbeiten in der L2 einsetzen. Zusätzlich wurden drei Schwerpunkte gesetzt: die Frage nach dem Stellenwert der Wissensverarbeitung innerhalb der angewandten Strategien, die Frage nach der Rolle der Erstsprache sowie die Frage nach Veränderungen beim Vorgehen im Laufe der Studienzeit.

Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf den zweiten Schwerpunkt, den Umgang mit der Erstsprache beim Verfassen von akademischen Arbeiten in der L2. Beim Schreiben in einer Fremdsprache muss zwar das schlussendliche Textprodukt in der jeweiligen L2 abgefasst werden, im Prozess können Studierende dennoch ihre Erstsprache(n) einsetzen. Im Folgenden wird die Erstsprache daher als Ressource betrachtet, deren Nutzung Strategien möglich macht, durch die der Arbeitsprozess reibungsloser gestaltet werden kann. Inwiefern Studierende diese Möglichkeit nützen bzw. welchen Stellenwert die Erstsprache beim Verfassen von fremdsprachlichen Texten einnimmt, steht in den folgenden Ausführungen im Zentrum

des Interesses. Zudem wird auch der dritte Schwerpunkt, die Frage nach den Veränderungen der Vorgehensweisen, zum Thema, da die L1 in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt.

Theoretische Hintergründe

Der Begriff „Schreibstrategien“ wird in der Fachliteratur von verschiedenen Perspektiven aus betrachtet. Die von Bereiter und Scardamalia (1987) beschriebenen Strategien des ‘knowledge-tellings’ und ‘knowledge-transformings’ beziehen sich ausschließlich auf die kognitiven Vorgänge, die während des Verfassens von Texten ablaufen. In anderen Untersuchungen werden auch äußerlich beobachtbare Aktivitäten, wie z. B. die Anfertigung von Planungsnotizen oder eines Konzepts, miteinbezogen (vgl. Molitor, 1985; Keseling, 2004). Es werden einzelne Phasen im Textherstellungsprozess in Hinblick auf die angewandten Strategien betrachtet (z.B. Planungsstrategien, vgl. Keseling, 2004); oder die Art und Weise, wie im fremdsprachlichen Schreibprozess mit sprachlichen Defiziten umgegangen wird (vgl. Krings, 1989). Andere Autor*innen interessieren sich im Zusammenhang mit diesem Begriff hingegen dafür, wie der gesamte Prozess, in dem ein Text entsteht, im Ablauf organisiert wird (vgl. Molitor, 1985; Ortner, 2000).

In der vorliegenden Arbeit werden Schreibstrategien nach Molitor als „Verfahren einzelner Personen bei der Konzeption und Durchführung eines aktuellen Schreibvorhabens“ (Molitor, 1985, 335) verstanden und damit ein umfassender Blickwinkel auf den Textherstellungsprozess eingenommen. Dies begründet sich durch den Untersuchungsgegenstand. Für studentisch-wissenschaftliche Textsorten ist kennzeichnend, dass im Entstehungsprozess mehrere Handlungsschritte durchgeführt und koordiniert werden müssen (Kruse Chitez, 2014, 112-113; Ehlich, 2003, 21). Mit Molitors Perspektive auf Schreibstrategien kann dieser Prozess in seiner Gesamtheit – von der Themenfindung über die Aufbereitung der Fachliteratur bis hin zu Überarbeitungsaktivitäten – erfasst werden.

Ergebnisse aus der Erstsprachenforschung zeigen, dass Strategien „personen- und aufgabenabhängig“ (Molitor, 1985, 342) sind. Die jeweilige Vorgehensweise verschiedener Schreibender ist also einerseits durch große individuelle Unterschiede geprägt, andererseits jedoch auch von der Art der Schreibaufgabe beeinflusst.

Um die Beschaffenheit einer Schreibaufgabe sowie deren Einfluss auf die Strategiewahl analytisch fassbar zu machen, eignen sich Begrifflichkeiten, die Dengscherz (2017, 162-170) in diesem Zusammenhang einführt. Sie unterscheidet zum einen die rhetorische und die heuristische Ebene einer Schreibaufgabe und zum anderen Anforderungen und Herausforderungen auf beiden Ebenen.

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

Betrachtet man Schreibstrategien unter diesen Aspekten, so können nicht nur Zusammenhänge zu bestimmten Vorgehensweisen im Textherstellungsprozess hergestellt werden, sondern z. T. kann auch

die Wirkungsweise einzelner Strategien nachvollzogen werden.

In der Fremdsprachenforschung findet man zum einen eine defizitorientierte Perspektive, bei der Strategien im Zusammenhang mit Formulierungsproblemen, die aufgrund von L2-Defiziten auftreten, beschrieben werden. So nennt Krings bspw. „L2-Problemlösestrategien“, wie die Benutzung von zweisprachigen Wörterbüchern, Reverbialisierungsstrategien und Vermeidungsstrategien (Krings, 1989, 419-421). Die Erstsprache taucht in diesem Kontext als störender Einfluss im fremdsprachlichen Schreibprozess auf, wenn bspw. „muttersprachliche Einbrüche“ (ebd., 423) beim Schreiben Formulierungsprobleme verursachen; oder sie tritt als Teil von Kompensationsstrategien auf, mit deren Hilfe L2-Defizite behoben werden, wenn bspw. zweisprachige Wörterbücher verwendet werden.

Zum anderen findet man eine ressourcenorientierte Perspektive, die im Zusammenhang mit dem Kontext des mehrsprachigen Schreibens steht. Hier wird die Frage gestellt, welche Möglichkeiten sich ergeben, wenn zusätzlich zur L2 (der Zielsprache des Textes) die L1 (oder andere Sprachen) im Textherstellungsprozess eingesetzt wird.

Diese Sichtweise findet man beispielsweise bei Lange (2012). Sie beschäftigt sich mit dem Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen, wozu sie das akademische Umfeld, wo häufig in mehreren Sprachen geschrieben werden muss, zählt. In diesem Kontext stellt sie die Frage, wie Schreibende die L1 (oder andere von ihnen beherrschte Sprachen) strategisch beim Schreiben in der Fremdsprache einsetzen können. Mit dem Ziel ein „Instrumentarium bereitzustellen, das zum einen als Grundlage für Schreibdidaktik und Schreibberatung dienen kann, zum anderen Anregungen für die weitere Erforschung des Schreibens unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit geben kann“ (Lange, 2012, 141) entwirft sie acht Strategien, in denen sie Möglichkeiten des Einsatzes der L1 konkretisiert. Als Basis für diese theoretisch erstellten Strategien dienen ihr die zehn von Ortner (2000) empirisch erhobenen Strategien des Schreibens in der Erstsprache.

Sie beschreibt dabei die Möglichkeiten, Texte zu übersetzen (entweder ausgehend von einer schriftlichen L1-Fassung (Strategie 1) oder auch einfach im Kopf bei der Niederschrift (Strategie 3)); mehrere Textversionen ohne direkte Übersetzung in unterschiedlichen Sprachen zu verfassen (Strategie 2); oder das Planen und Formulieren in unterschiedlichen Sprachen auszuführen (Strategie 4). Weiters können Sprachen frei gemischt werden (in den einzelnen Arbeitsschritten des Prozesses (Strategie 5); im Textentwurf (Strategie 6); oder indem Textteile in verschiedenen Sprachen verfasst werden (Strategie 7)). Schließlich besteht Strategie 8 darin, während des gesamten Prozesses ausschließlich die Zielsprache zu verwenden. (Lange, 2012, 142-143)

Empirische Belege dafür, dass diese Strategien teilweise tatsächlich von Schreibenden eingesetzt werden, findet man bei Dengscherz (2018); Hinweise dafür tauchen außerdem in Bükers Untersuchung von „Problem-Lösungsstrategien“ beim Verfassen von Studienabschlussarbeiten in der Fremdsprache Deutsch auf (Büker, 1998).

Methoden

In der Masterarbeit wurde das Ziel verfolgt, das Vorgehen von Studierenden beim Verfassen von studentisch-wissenschaftlichen Textsorten, wie z. B. der Seminararbeit, ausgehend von den subjektiven Beschreibungen des Textherstellungsprozesses nachzuvollziehen und in Hinblick auf die drei oben angeführten Schwerpunkte hin zu untersuchen.

Zu diesem Zweck wurden leitfadengestützte Interviews geführt, in denen die Probandinnen³ von ihrem Vorgehen bei einer konkreten von ihnen verfassten schriftlichen Arbeit erzählten.⁴ Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und vollständig unter Anwendung der inhaltlich-semantischen Methode nach Dresing/Pehl (2018) transkribiert. Schließlich wurden die so gewonnenen Daten mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet.

Für die Studie wurden Teilnehmer*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gesucht, die ihre schulische Laufbahn im nichtdeutschsprachigen Ausland durchlaufen hatten und zum Zeitpunkt des Interviews ein deutschsprachiges Studium in Wien absolvierten. Die schlussendliche Gruppe bestand aus sieben Studentinnen, die alle bereits ein Studium in einem nichtdeutschsprachigen Land abgeschlossen hatten. In den Interviews wurden sie zu einer einzelnen akademischen Arbeit befragt, die sie während ihres Studiums in Wien verfasst hatten. Folgende Textsorten wurden besprochen: eine Reflexion (für das Masterstudium DaF/DaZ), eine Proseminararbeit (für das Lehramtsstudium Deutsch), vier Seminararbeiten (alle für das Masterstudium DaF/DaZ) und eine Masterarbeit (für die Studienrichtung Dolmetschen und Übersetzen). Der Zeitpunkt der Abgabe lag längstens neun Monate zurück, die Verfasserin der Masterarbeit stand kurz vor dem Abschluss der Arbeit.

Die Probandinnen wurden gebeten die zu besprechende Arbeit zum Interviewtermin mitzubringen. Bei der Befragung wurden zuerst in einem Kurzfragebogen Daten über die Probandinnen erhoben. Danach wurden sie gebeten, zu beschreiben, welche Arbeit sie besprechen wollten. Dies diente zum einen als Einstieg ins Interview und zum anderen als Auffrischung der Erinnerung der Probandinnen an den Textherstellungsprozess.

Darauf folgte die Durchführung des leitfadengestützten Interviews. Beim Leitfadeninterview handelt es sich um eine halboffene Interviewform, in der sich ein hoher Grad an Offenheit mit strukturierenden Eingriffen des Interviewenden vereinigen lässt (Helfferich, 2011, 179). Es eignet sich, wenn „subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet werden soll“ und ist „immer dann sinnvoll, wenn das Forschungsinteresse sich auf bestimmte Bereiche richtet und Texte zu bestimmten Themen als Material für die Interpretation braucht, eine selbstständige Generierung solcher Texte aber nicht erwartet werden kann.“ (ebd.)

Um die Textherstellungsprozesse der Probandinnen zu erheben, wurde in diesem Sinne eine offene Einstiegsfrage gestellt, durch die eine möglichst unbeeinflusste und umfangreiche subjektive Schilderung des gesamten Prozesses elizitiert werden konnte. Aufgrund von Erfahrungen aus einer vergleichbaren Untersuchung konnte jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Probandinnen selbstinitiiert alle für das Forschungsinteresse relevanten Themen ansprechen würden: So stellte

³ Es handelte sich ausschließlich um Frauen.

⁴ Eine Interviewfrage ging über die im Konkreten besprochene Arbeit hinaus und fragte, wie die Studierenden ihre Vorgehensweise im Laufe der Studienzeit verändert hatten.

Büker fest, dass Probanden*innen bei narrativen (und damit gänzlichen offenen) Interviews kaum über konkrete Tätigkeiten im Textherstellungsprozess, bspw. ihr Vorgehen beim Schreiben, berichteten (Büker, 1998, 25). Weiters war es aufgrund der einzelnen Aspekte, auf die sich das Forschungsinteresse richtete, notwendig, konkrete Fragen einzuplanen und Nachfragen möglich zu machen. Andernfalls wäre es bspw. unmöglich gewesen, festzustellen, ob eine Nicht-Erwähnung des L1-Einsatzes im Textherstellungsprozess tatsächlich bedeutet, dass die L1 keinerlei Rolle gespielt hat.

Die Transkription der Audioaufnahmen und die Datenauswertung wurden mit der Software MAXQDA durchgeführt. Bei der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um eine kategorienbasierte Auswertungsmethode, die sowohl fall- als auch themenbezogen angewandt wird (Kuckartz, 2018, 48-49). Für die Beschreibung der globalen individuellen Schreibstrategien der einzelnen Probandinnen wurden die Interviews zuerst fallbezogen ausgewertet. Dabei wurde der individuelle Textherstellungsprozess jeder einzelnen Probandin systematisch (in Hinblick auf einzelne Arbeitsschritte im Prozess) beschrieben. In weiterer Folge fand die Auswertung fallübergreifend statt und die Codierung wurde themenorientiert durchgeführt. Die Kategorien wurden zunächst deduktiv vor der Codierung festgelegt und im weiteren Verlauf des Codierungsprozesses durch induktiv gewonnene Kategorien ergänzt.

Von den fünf Hauptkategorien (Textherstellungsprozess, Erstsprache, Wissensverarbeitung und Veränderungen) kommen im Folgenden zwei in den Blick.

Erstens die Hauptkategorie II – Erstsprache:

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

Tabelle 1: Hauptkategorie II – Erstsprache

In dieser Kategorie wurden diejenigen Aussagen zusammengestellt, in denen die Interviewpartnerinnen über die Rolle ihrer Erstsprache beim Verfassen der Arbeit berichten.

Zweitens die Hauptkategorie IV – Veränderungen:

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

Tabelle 2: Hauptkategorie IV - Veränderungen

Darin wurden alle Aussagen eingeordnet, aus denen hervorgeht, wie sich die Vorgehensweise der Studentinnen beim Verfassen von akademischen Arbeiten während ihrer Studienlaufbahn verändert hatte. Für den hier verfolgten Schwerpunkt ist eine Unterkategorie von Bedeutung: die Veränderungen

in der L1-Verwendung. Die Ergebnisse werden in weiterer Folge themenbezogen dargestellt, jedoch vor dem Hintergrund der individuellen Vorgehensweisen der einzelnen Probandinnen (und damit fallbezogen) betrachtet, wenn es für die Beantwortung der Fragestellung gewinnbringend ist.

Beschreibung der Ergebnisse

Kategorie II Erstsprache – Erstsprache als Ressource:

Wenn die Aufgabenstellung der jeweiligen schriftlichen Arbeit es erlaubt, dann nutzen manche Studierende ihre Erstsprache als Ressource, indem sie ein Thema oder ein Untersuchungsdesign wählen, das sie (nur) unter Einsatz ihrer L1 bearbeiten können:

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

Wie aus dem Zitat ersichtlich wird, greift die Probandin auf ihre L1 zurück, um eine inhaltlich bessere Arbeit schreiben zu können. Andere Gründe sind die Erwartung, dass der Einsatz der Erstsprache den Textherstellungsprozess erleichtert oder dadurch ein originelles Thema behandelt werden kann.

Kategorie II Erstsprache – Keine Erstsprachenverwendung:

Über die eben genannte Art und Weise der L1-Nutzung berichteten die Probandinnen unaufgefordert, wenn sie ihre jeweilige Aufgabenstellung beschrieben. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview wurde direkt nach der Rolle der L1 im Schreibprozess gefragt. Hier fielen die Antworten sehr einheitlich aus. Sechs von sieben Probandinnen sprechen der L1 im Schreibprozess keine oder eine äußerst geringe Rolle zu. Interessant sind die Gründe dafür:

Der Einsatz der L1 wird nicht als Erleichterung, sondern als zusätzliches Erschwernis betrachtet, wenn bspw. in der Erstsprache formulierte Ideen oder gelesene Inhalte später ins Deutsche übersetzt werden müssen. Zwei Probandinnen nennen außerdem fehlende Kenntnisse der Fach- oder Wissenschaftssprache in der Erstsprache als Grund dafür, sie nicht im Schreibprozess einzusetzen.

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

Aus dieser Perspektive heraus ist es nachvollziehbar, dass die alleinige Verwendung der Zielsprache praktikabler erscheint. Aus den Aussagen wird jedoch deutlich, dass es nicht nur Gründe der Effektivität sind, aus denen sie die L1 nicht benutzen. Es liegt auch am Umfeld, in dem die Sprache gelernt wurde bzw. verwendet wird.

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

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

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

Es überrascht daher nicht, wenn es so auch zum Ziel der Fremdsprachenbeherrschung wird, nur eine Sprache beim Schreiben zu verwenden, wie eine Probandin ganz deutlich erklärt.

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

Kategorie II Erstsprache – Erstsprachenverwendung

Das Beispiel einer Probandin der Studie jedoch zeigt, dass die L1 durchaus in einer Weise eingesetzt werden kann, die den Schreibprozess erleichtert. Probandin D setzt ihre Erstsprache zielgerichtet im Textherstellungsprozess ein. Sie bearbeitete ihre Seminararbeit in einzelnen Etappen. An einem Tag, an dem sie an dem Text schrieb, verfasste sie einen einzelnen Textteil in mehreren Arbeitsschritten: Zunächst schrieb sie alle wichtigen Inhalte zum jeweiligen thematischen Punkt, den sie bearbeitete, in einem groben Rohtext zusammen, dann überarbeitete sie diesen Textteil bis hin zur Endfassung. Beim Verfassen des Rohtextes hatte die L1 einen festen Platz:

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

Der Grund für diese Vorgehensweise liegt in der Absicht, den Schreibfluss respektive Gedankenfluss nicht zu unterbrechen.

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

Im Vergleich mit den von Lange formulierten Strategien, entspricht diese Vorgehensweise „dem freien Mischen im Textentwurf“ (Strategie 6).

Kategorie IV Veränderungen – Veränderungen in der L1-Verwendung

In der vierten Hauptkategorie sind Aussagen zusammengefasst, in welchen die Studierenden von Veränderungen in ihrer Vorgehensweise beim Schreiben berichten. Hier spielt die L1-Verwendung eine prominente Rolle, weshalb die Unterkategorie „Veränderungen in der L1-Verwendung“ erstellt wurde. Auf Nachfrage, wie sich ihre Strategien im Laufe des Studiums verändert haben, berichtet Probandin E Folgendes:

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

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

I: Aha. OK. (lacht) Interessant.

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

I: OK. Was hat sich noch verändert?

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

Ganz ähnliche Aussagen findet man auch bei Probandin D. Bei beiden Probandinnen zeigen sich demzufolge drei Stufen der L1 Verwendung, die sie mit der Entwicklung ihrer Deutschkompetenz in Zusammenhang bringen: Zuerst verfassten sie die Arbeiten in ihrer L1 und übersetzten sie anschließend. Dann dachten sie zwar noch in ihrer L1, die Übersetzung fand jedoch in Gedanken statt, während der Text schon in der Zielsprache niedergeschrieben wurde. Schließlich kam es auch in Gedanken zum „Umschalten auf Deutsch“ und damit zu einem Prozess, in dem die L1 gänzlich ausgeschlossen wird.

Diskussion

Die oben genannten Ergebnisse zeigen, dass für sechs der sieben Probandinnen die Erstsprache eine äußerst geringe Rolle in ihrem aktuellen Textherstellungsprozess spielt. Gleichzeitig wird jedoch durch die Aussagen von zwei Probandinnen deutlich, dass sich der Einsatz der Erstsprache im Laufe ihrer Studienlaufbahn stark veränderte. Die Studentinnen beschreiben eine Entwicklung in drei Stufen, von denen jede einer der von Lange (2012) genannten Strategien entspricht:

- Stufe 1 (Strategie 1 nach Lange) – Denken in der L1 – Schreiben in der L1 – Übersetzen in die L2
- Stufe 2 (Strategie 3 nach Lange) – Denken in der L1 – Übersetzen im Kopf – Schreiben in der L2
- Stufe 3 (Strategie 8 nach Lange) – Denken in der L2 – Schreiben in der L2

Diese Stufen bringen die Studentinnen selbst mit der Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse in Zusammenhang. Die Verwendung der L1 wird von ihnen als eine Notwendigkeit betrachtet, die sich aus mangelnden Deutschkenntnissen ergibt.

Der Einsatz von Strategie 3 und 8 sowie damit zusammenhängende ähnliche Bewertungen der L1-Nutzung findet man auch in zwei weiteren qualitativen Studien zum mehrsprachigen bzw. fremdsprachlichen Schreiben. Sowohl Probanden*innen von Dengersch (2018, 359) als auch von Bükler (1996, 76) verwenden Strategie 3 (das Übersetzen bei der Niederschrift), bewerten die L1-Nutzung dabei aber negativ. Strategie 8 hingegen wird von den jeweiligen Studierenden als die bessere Alternative eingeschätzt.

Die Durchführung des gesamten Arbeitsprozesses in nur einer Sprache wird folglich als „eine Art Königsdisziplin mehrsprachigen Schreibens“ (Dengersch, 2018, 361) betrachtet und ist das anvisierte Ziel der Schreibenden. Der Einsatz der L1 stellt in diesem Zusammenhang eine Kompensationsstrategie dar, die – wenn möglich – lieber vermieden wird (Dengersch, 2018, 359).

Die Ablehnung des L1-Einsatzes führt zur Frage nach den Gründen dafür. Speziell im Zusammenhang mit Strategie 3 findet man in Krings empirischer Studie zum fremdsprachlichen Schreiben (1989) eine mögliche Erklärung.

Krings erhebt die kognitiven Vorgänge, die während des Schreibprozesses vor sich gehen, mittels Lautem-Denken-Protokoll. Dabei sprechen die Untersuchungsteilnehmer*innen alle Gedanken laut

aus, während sie schreiben. In der Auswertung der so entstandenen Protokolle kommt er zum Ergebnis, dass beim Formulieren des Textes häufig Probleme auftreten, die sich durch Kompetenzdefizite in der Fremdsprache begründen (Krings, 1989, 397). Hierbei spielt die Erstsprache eine bedeutende Rolle, da die Formulierungsprobleme zumeist dadurch ausgelöst werden, dass den Schreibenden erstsprachliche Ausdrücke einfallen, für die jedoch keine entsprechenden Formulierungen in der Zielsprache zur Verfügung stehen (Ebd., 415, 421). Dies löst in weiterer Folge eine „Programmschleife“ aus, bei der die Schreibenden eine Reihe von L2-spezifischen Prozessen durchlaufen, die auf die Lösung des Problems abzielen (Ebd., 397). Es zeigt sich folglich, dass die L1 als störendes Element auftritt und eine Unterbrechung des Schreibflusses verursacht.

Einerseits ist dies eine mögliche Erklärung, warum sich beim Schreiben in der L2 insbesondere Strategie 8 von Lange (2012) – also die ausschließliche Nutzung der L2 – großer Beliebtheit erfreut, da damit solche Übersetzungsprobleme und Unterbrechungen vermieden werden können. Andererseits erklärt es aber auch, inwiefern Strategie 6 von Lange (2012) – das freie Mischen der Sprachen im Textentwurf – einen Umgang mit der L1 im Textherstellungsprozess möglich macht, durch den solche Probleme ebenfalls verhindert werden können.

Strategie 6 ist eine Vorgehensweise, für deren Nutzung auch Belege in Dengerscherz' Untersuchung zu finden sind (2018, 360). Dabei schreiben die Verfasser*innen im Textentwurf einzelne Wörter bis hin zu Textteilen in ihrer L1 (oder anderen Sprachen) auf, wenn ihnen die entsprechende Formulierung in der Zielsprache nicht einfällt. Bei Probandin D der vorliegenden Studie erkennt man, dass sie auf diese Weise innerhalb ihrer globalen Schreibstrategie einen Platz für ihre Erstsprache schafft, wo diese sich reibungslos in den Schreibprozess einfügt (wie oben unter Punkt „Kategorie II Erstsprache: – Erstsprachenverwendung“ beschrieben). Sie mischt die Sprachen im Rohentwurf und kümmert sich erst später im Zuge der Überarbeitung um die Übersetzung in die Zielsprache. Dadurch kann sie den Gedankenfluss aufrechterhalten, der sonst durch die Suche nach der richtigen Formulierung auf Deutsch unterbrochen werden würde. Wenn sie später den Text überarbeitet, steht der Inhalt schon fest, und sie kann ihre Aufmerksamkeit auf die Formulierungsebene richten. Auf diese Weise können die rhetorische und die heuristische Herausforderung (Dengerscherz, 2017) bis zu einem gewissen Grad getrennt und nacheinander (statt gleichzeitig) mit voller Aufmerksamkeit bewältigt werden. Strategie 6 kann daher über eine Kompensationsstrategie hinaus als effektive Strategie der Aufmerksamkeitslenkung betrachtet werden.

Die L1 kann somit erfolgreich innerhalb einer Strategie eingesetzt werden und z. T. wird diese Möglichkeit von Studierenden genutzt. Dennoch bleibt auffällig, dass Strategie 8 eine bevorzugte Stellung einnimmt und damit implizit andere Möglichkeiten der L1-Verwendung abgelehnt werden.

Wodurch sich die Wahl der verwendeten Sprachen im Textherstellungsprozess begründet, ist eine Frage, die auch Dengerscherz (2019, 181-182, 203) und Lange (2012, 149-151) stellen. Dengerscherz (2019, 181-182, 203) bestimmt in diesem Zusammenhang drei „Ebenen der Mehrsprachigkeit“, deren Beschaffenheit die L1-Nutzung der Schreibenden beeinflusst.

- a) Die situative Ebene: Damit wird der Einfluss, den die Aufgabenstellung auf die Sprachwahl hat, beschrieben. So spielt bspw. die Sprache der genutzten Fachliteratur eine bedeutende Rolle.

Dieser Einfluss zeigt sich in der vorliegenden Studie in der Anfertigung von Notizen in der L1, wenn erstsprachliche Literatur benutzt wurde, sowie im Übersetzen beim Paraphrasieren, dass dadurch in weiterer Folge notwendig wurde.

b) Die produktorientiert-textuelle Ebene: Dies betrifft die Sprache(n), welche der Zieltext aufweisen darf. Bspw. ist es möglich in wissenschaftlichen Texten Originalzitate in verschiedenen Sprachen einzufügen. Diese Praxis kann sich auch auf den Entstehungsprozess auswirken. In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich dieser Faktor als nachteiliger Einfluss für die L1-Verwendung, wenn eine Probandin erklärt, dass sie keine erstsprachliche Fachliteratur liest, weil sie daraus nicht wörtlich zitieren könnte.

c) Die individuelle Ebene: Insbesondere die individuellen Ebene jedoch scheint einen großen Einfluss auf den L1-Einsatz auszuüben. Diesbezüglich spricht Dengscherz (2019, 181-182, 203) u. a. von der Sprachenbiografie und der Einstellung zur Mehrsprachigkeit; und auch die Sozialisierung des Fremdsprachenlernens (Lange, 2012, 150) kann als Einflussfaktor dieser Ebene zugeordnet werden.

In welcher Weise die Sprachenbiografie die L1-Nutzung beeinflussen kann, wird durch Aussagen der vorliegenden Studie ersichtlich. So werden fehlende wissenschafts- oder fachsprachliche Kenntnisse als Grund genannt, weshalb die L1 nicht eingesetzt wird. Vorstellbar ist im Umkehrschluss, dass Schreibende, die viel Erfahrung beim wissenschaftlichen Schreiben in ihrer L1 haben, diese auch besser im Schreibprozess einsetzen können. Dass den Probandinnen der vorliegenden Studie diese Erfahrung fehlt, kann im Falle von fünf der sieben Studentinnen damit erklärt werden, dass sie auch in ihrem Studium im Herkunftsland alle oder den Großteil der akademischen Arbeiten auf Deutsch verfasst hatten.

Schließlich kann festgehalten werden, dass die Einstellung zur Mehrsprachigkeit maßgeblich von der Sozialisierung des Fremdsprachenlernens und von der Umgebung, in der geschrieben wird, beeinflusst ist. Dies zeigt sich, wenn die Probandinnen der vorliegenden Studie erklären, dass sie ihre L1 nicht nützen, weil es im Sprachstudium oder in der aktuellen deutschsprachigen Umgebung nicht erwünscht war/ist; oder im Falle einer Probandin von Bükers Untersuchung, wenn der Einsatz der L1 als negativ bewertet wird, da es schlecht für das Fremdsprachenlernen sei (Büker, 1998, 110).

Conclusio

Die Frage nach dem Stellenwert der Erstsprache beim Schreiben in einer L2 kann folgendermaßen beantwortet werden: Die Erstsprache kann erfolgreich und unterstützend im Textherstellungsprozess eingesetzt werden, wie es am Beispiel der Strategien von manchen Schreibenden deutlich wird. Häufig jedoch spielt die L1 v. a. zur Kompensation von L2-Defiziten eine bedeutende Rolle. Sie wird eingesetzt, solange die L2-Kenntnisse es nicht anders zulassen, aber vermieden, wenn es möglich ist, da sie als störendes Element im Schreibprozess empfunden wird. Das Übersetzen übernimmt in beiden Fällen eine wichtige Rolle. Der Aufwand durch das Übersetzen und Schwierigkeiten, die dadurch entstehen können, machen den L1-Einsatz unbeliebt. Gleichzeitig jedoch birgt diese Vorgehensweise einen Vorteil, der sich entfaltet, wenn die Erstsprache richtig eingesetzt wird. Dann können heuristische und rhetorische Herausforderungen im Textherstellungsprozess voneinander getrennt bearbeitet werden.

Inwiefern Studierende ihre L1 im Textherstellungsprozess nutzbringend anwenden, ist von mehreren Einflussfaktoren abhängig. Großen Einfluss darauf hat u. a. die Einstellung der Schreibenden zur Mehrsprachigkeit, die wiederum von der Sozialisierung der Fremdsprachendidaktik und der Schreibumgebung geprägt ist. Eine veränderte Schreibdidaktik könnte daher auch den Umgang mit der Erstsprache verändern und den Studierenden neue Möglichkeiten erschließen, effektiver fremdsprachliche Texte zu verfassen. Welche Strategien der L1-Verwendung sich für das Schreiben im Studium eignen und sich in die Vielzahl der individuellen Vorgehensweisen hilfreich einfügen können, ist eine Frage, die sich erst durch zukünftige Studien beantworten lässt. In diesem Zusammenhang sollte zudem die Frage nach der Rolle des Übersetzens für die Wirkungsweise von Strategien der L1-Nutzung genauer untersucht werden.

Literatur

- Bereiter, C., & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. s.l., Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Büker, S. (1998). *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Dengscherz, S. (2017). Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch: Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. *ÖDaF-Mitteilungen* 33: 1, 157-173.
- Dengscherz, S. (2018). Sprachenrepertoire als schreibstrategische Ressource? Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. In Dannerer, M., & Mauser, P. (Hrsg.), *Formen der Mehrsprachigkeit: Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 349-367.
- Dengscherz, S. (2019). Schreibprozesse - mehrsprachig - gestalten: Zwei Fallstudien aus dem Projekt PROSIMS. In Huemer, B., Lejot, E., & Deroey, K. L. B. (Hrsg.), *Academic writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher education*, 181-207.
- Dresing, T. & T. Pehl (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* [Online: http://www.audiotranskription.de/downloads?utm_source=PDF-Praxisbuch&utm_medium=Textlink&utm_campaign=Verweis-auf-Praxisbuch#praxisbuch, 08.09.2019].
- Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 13-28.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keseling, G. (2004). *Die Einsamkeit des Schreibers: Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krings, H. P. (1989). Schreiben in der Fremdsprache: Prozeßanalyse zum 'vierten skill'. In Antos, G., & Krings, H. P. (Hrsg.), *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: M. Niemeyer, 377-436.
- Kruse, O., & M. Chitez (2014). Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfürst, & N. Sennwald (Hrsg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (107-126). Opladen & Toronto: Budrich.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lange, U. (2012). Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen: Eine didaktische Analyse. In D. Knorr, & A. Verhein-Jarren (Hrsg.), *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit* (139-155). Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Molitor, S. (1985). Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien: Fünf Fallstudien. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 4, 334-345.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Ortner, H. (2002). Schreiben für Fortgeschrittene - vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In P. R. Portmann-Tselikas, & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren* (233-246). Innsbruck: Studien-Verl.
- Prestin, M. (2011). Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten - Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen. München: Iudicium.
- Sennwald, N. (2014). Schreibstrategien. Ein Überblick. In S. Dreyfürst, & N. Sennwald (Hrsg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (169-190). Opladen & Toronto: Budrich.