

Die Internationalisierung der Hochschulen und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Studium und Lehre¹

Susanne Göpferich †

Abstract Due to internationalization in higher education, English is gaining in importance as the language of teaching and learning (LoTL) in European institutions of higher education. Against this background, the question arises of how English can be used for teaching and learning without disadvantaging researchers, teachers, and students by forcing them to use a second or foreign language for their cognitive-academic development and, at the same time, neglecting to assist them in developing individual translingual practices from which they could benefit. This article outlines the repertoire of translingual competencies and practices that have been observed in plurilinguals. For these competencies and practices, a range of terms has been coined, such as *translanguaging*, *co-languaging*, *code-mixing* and *code-meshing*, some of which are vague or overlap and therefore will be clarified in this article. In addition, a translation-studies perspective will be introduced into the current discourse on translingual practices. Based on this clarification, didactical measures will be outlined by means of which “English-plus multilingualism” (van der Walt 2013: 12) can be fostered in higher education on the part of both teachers and students.

Keywords co-languaging, code meshing, code mixing, code switching, multilingualism in higher education, translanguaging, translation, translatorial action, translingual practices, transliteracy

1 Einleitung und Zielsetzung

Die fortschreitende Globalisierung in nahezu allen Bereichen der Gesellschaft (Wirtschaft, Politik, Recht etc.), die Internationalisierung von Bildung, Ausbildung und Forschung sowie die aktuellen Migrationsbewegungen führen zu zunehmend multilingualen und -kulturellen Gesellschaften und Arbeitskontexten mit bi- und plurilingualen Individuen.² Damit die Verständigung und das soziale Miteinander unter den Menschen in einer Gesellschaft und die kognitiv-intellektuelle Entwicklung und Weiterentwicklung der Individuen in dieser Gesellschaft bestmöglich gelingen können, müssen hierfür geeignete Formen des Umgangs mit der

¹ Auf der Grundlage dieses Textes hat Prof. Dr. Susanne Göpferich einen ihrer letzten Vorträge gehalten, und zwar auf der GAL-Sektionentagung 2017 (Tagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik) Universität Basel, 7. und 8. September 2017. Für die Veröffentlichung in diesem Heft hat Ina Alexandra Machura als Mit-Herausgeberin den Vortragstext mit der größten Sorgfalt und nur in geringstem Maße aktualisiert.

² Das Morphem *multi* verwende ich in Übereinstimmung mit dem Sprachgebrauch des Europarates dann, wenn es um eine gesamtgesellschaftliche Betrachtungsweise geht, das Morphem *pluri* in Bezug auf Individuen (vgl. auch van der Walt 2013: 69).

Zitiervorschlag / Citation:

Göpferich, Susanne † (2021): „Die Internationalisierung der Hochschulen und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Studium und Lehre.“ *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 43.3–4. *Supporting L2 Writing in Higher Education*. Hrsg. Melanie Brinkschulte & Ina Alexandra Machura: 94–113.

Mehrsprachigkeit³ und ihrer Förderung gefunden werden. Ein wichtiger Ort dafür – wenn auch nicht der einzige – ist das Bildungssystem.

Die Ideologie der Nationalstaaten des 18. und 19. Jahrhunderts war es, alle sprachbedingten Kommunikationsprobleme in einer Nation zu lösen, indem die Forderung „eine Nation – eine Sprache“ durchgesetzt wurde. Diese war Amtssprache sowie Schul- und Bildungssprache. Eine Eingliederung in die Nation erforderte eine einseitige Anpassung der neu zu Integrierenden an diesen Standard. Das ist in unseren mobilen und sich dynamisch wandelnden multikulturellen Gesellschaften kein geeigneter Ansatz mehr. Mit der Etablierung als *Lingua franca* weltweit hat das Englische eine Vermittlerrolle unter Menschen aller Kulturen und Sprachen eingenommen. Als *Lingua franca* ist das Englische das Werkzeug, mit dem Kommunikation über Kulturen und Sprachen hinweg in vielen Situationen – wenn auch nicht allen – sichergestellt oder mit dem dies zumindest versucht wird. Dabei wurde und wird durchaus auch hinterfragt, ob das Englische, auch wenn es ein probates globales *Kommunikationsmittel* sein mag, auch als universales *Denkwerkzeug*, als Bildungssprache oder *Language of Teaching and Learning*, kurz *LoTL* (van der Walt 2013), geeignet ist, insbesondere für Menschen, deren Sozialisation in und mit anderen Sprachen erfolgte. Hinter den Zweifeln daran steht auch die Frage, ob das Englische mit den mit ihm verknüpften anglo-amerikanischen kulturellen Konventionen, etwa in Bezug auf den Wissenschaftsstil, auch ein Medium darstellt, mit dem auch andere kulturelle Identitäten, Eigenheiten und Andersartigkeit kommuniziert werden können.⁴

Fakt ist, dass die Internationalisierung der Hochschulen es mit sich gebracht hat, dass Englisch nicht nur als *Lingua franca* der internationalen Wissenschaftskommunikation fungiert, sondern auch im sekundären und tertiären Bildungssektor als Unterrichtssprache an Bedeutung gewonnen hat und weiter gewinnt. Selbst in Ländern, in denen Englisch keine Amtssprache ist, wie etwa den skandinavischen Ländern und Deutschland, lösen Studiengänge, in denen teilweise oder durchgängig auf Englisch gelehrt wird (*English-Medium Instruction – EMI*), solche ab, die in der bzw. den jeweiligen Landessprachen angeboten werden (vgl. Björkman 2013).⁵ Nach Wächter/Maiworm (2014) stieg die Anzahl der Studiengänge, in denen an europäischen Hochschulen ausschließlich auf Englisch gelehrt wird, seit 2002 um mehr als das Zehnfache und beläuft sich derzeit auf über 8.000. Allein an deutschen Hochschulen wurden 2020 der Datenbank zu internationalen Studiengängen des DAAD zufolge 1.614 Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge angeboten, in denen teilweise oder ausschließlich auf Englisch gelehrt wurde (DAAD 2020). In ihrer Internationalisierungsstrategie 2.0 für die Zeit von 2016 bis 2026 verfolgt beispielsweise die Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) das Ziel, bis 2026 30 % ihrer Bachelor-Studiengänge, 50 % ihrer Masterstudiengänge und 80 % ihrer Promotionsstudiengänge internationalisiert zu haben (JLU 2016: 9). Internationalisierung bedeutet hier auch oder sogar in erster Linie die Verstärkung des Angebots an englischsprachiger Lehre. Zur Erreichung dieses Ziels hat sich die JLU eine entsprechende Sprachenpolitik auf die Fahnen geschrieben:

³ Wenn hier von *Mehrsprachigkeit* die Rede ist, schließt dies immer auch die jeweilige kulturelle Einbettung und Determiniertheit der Sprachen mit ein.

⁴ Siehe hierzu unterschiedliche Ansätze der *Contrastive Rhetoric* (Kaplan 1966, 1987, Connor 1996, Matsuda 1997).

⁵ Zu den Gründen vgl. Knapp (2014: 167).

Zur Positionsbestimmung und systematischen Weiterentwicklung ihrer Sprachenpolitik wird die JLU ein universitätsweites **Sprachenkonzept** entwickeln, in dem sich die Universität gleichermaßen zur Pflege von Deutsch als Wissenschaftssprache, zur Förderung internationaler Vernetzung durch eine stärkere Nutzung des Englischen als Lingua Franca und durch die Förderung von Mehrsprachigkeit über das Englische hinaus verpflichtet. In der Förderung umfassender Sprach- und Kulturkompetenz sieht die Universität einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Bereicherung und zum lebenslangen Lernen ihrer Mitglieder, insbesondere zur Persönlichkeitsbildung ihrer Studierenden, und zur Herausbildung der Grundfähigkeit, sich erfolgreich an der internationalen Wissensgesellschaft zu beteiligen und den Herausforderungen des Lebens in einer multikulturellen Gesellschaft konstruktiv zu begegnen. Auch in Zukunft wird die Universität die Mehrsprachigkeit ihrer Studierenden, Promovierenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler durch Angebote zum Fremdspracherwerb und der Vertiefung von Fremdsprachenkompetenz fördern. (JLU 2016: 10; Hervorheb. im Orig.)

Mit der Förderung der Pflege von Deutsch als Wissenschaftssprache, der Mehrsprachigkeit der Studierenden sowie umfassender Sprach- und Kulturkompetenz werden häufig Angebote in Sprachenzentren oder gar Fachsprachenzentren assoziiert, an denen diese Kompetenzen in der Mehrzahl der Hochschulen vermittelt werden sollen. Wie ich an anderer Stelle (Göpferich 2016a, 2016b) bereits aufgezeigt habe, greift eine solche Trennung von fachlicher Bildung und Ausbildung in den Fachbereichen einerseits und (fremd-)sprachlicher Ausbildung nach dem *Add-on*-Prinzip in Service-Zentren andererseits auf höheren Sprachkompetenzstufen zu kurz und lässt Synergieeffekte, die die Förderung von (pluri-)lingualer und -literaler Kompetenz im Fach haben kann, ungenutzt. Aus den in Göpferich (2016a, 2016b) dargelegten Gründen plädiere ich für einen Ansatz, der Fachlehre und Literalitätsförderung integriert. Ich bezeichne ihn als *Content and Literacy Integrated Teaching (C&LIT)*. Dieser Ansatz erfordert eine entsprechende Personalentwicklung von Fachlehrenden. Für sie sind beispielsweise hochschuldidaktische Weiterqualifizierungsangebote bereitzustellen, in denen Fachlehrende einen adäquaten Umgang mit der Plurilingualität ihrer Studierenden erlernen können. Internationalisierung einer Hochschule ohne Professionalisierung der Lehrenden im Umgang mit Mehrsprachigkeit birgt, wie ich noch aufzeigen werde, Gefahren für den Lernerfolg der Studierenden und ihre Kommunikationsfähigkeit in multilingualen Gesellschaften.

Zu einem Sprachenkonzept einer Hochschule gehören folglich auch didaktische Strategien, wie die Studierenden, Lehrenden und Forschenden dazu befähigt werden können, die verschiedenen sprachlichen Ressourcen, die sie aus ihren individuellen Biografien mitbringen und sich aneignen, bestmöglich für die Kommunikation, aber vor allem auch für ihre individuellen Lern- und Erkenntnisgewinnungsprozesse zu nutzen. Denn mit dem Zugewinn an sprachlichen Kompetenzen geht bei Plurilingualen nicht automatisch die Kompetenz einher, ihre verschiedenen sprachlichen Ressourcen auch bestmöglich zu nutzen, geschweige denn sie eher als Vorteil denn als Hindernis zu erleben (s. hierzu Abschnitt 3).

Akzeptiert werden muss, dass Englisch als Wissenschafts- und Bildungssprache nicht mehr wegzudenken ist und weitere Verbreitung finden wird. Die Frage, die sich jedoch stellt, ist, wie Englisch als Wissenschaftssprache und *LoTL* genutzt werden kann, ohne dass die Studierenden (aber auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie die Lehrenden) Nachteile erleiden, die sich daraus ergeben, dass sie sich für ihre weitere akademisch-kognitive

Entwicklung einer Fremd- oder Zweitsprache bedienen müssen. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie die Studierenden, Wissenschaftler:innen und Lehrenden ihre umfangreichen Sprachenkenntnisse mit der Lingua franca Englisch verzahnen können, um so die Nutzung und Weiterentwicklung ihres an die Universität mitgebrachten Sprachenrepertoires nicht zu vernachlässigen. Das sind die zentralen Fragen dieses Beitrags. Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt in zwei Schritten. Zunächst wird beschrieben, welche Praktiken sich Mehrsprachige bei der Nutzung ihrer verschiedensprachigen Ressourcen bedienen und welche sie unterdrücken. Für diese Praktiken und Kompetenzen wurde eine Vielzahl von Begriffen geprägt, die einer terminologischen Schärfung unterzogen werden. In einem zweiten Schritt werden dann Maßnahmen abgeleitet, mit denen sich an Hochschulen Mehrsprachigkeit fördern lässt, wobei es sich dabei, um es mit van der Walt (2013: 12) auszudrücken, um eine, wie noch zu erläutern sein wird, Englisch-plus-Mehrsprachigkeit („English-plus multilingualism“) handeln muss.

2 Praktiken des Umgangs mit Mehrsprachigkeit

In soziolinguistischen, angewandt-linguistischen und fremdsprachendidaktischen Diskursen zu Mehrsprachigkeit wurde eine Vielzahl von Begriffen geprägt, die sprachliche Praktiken und Kompetenzen Mehrsprachiger zum Gegenstand haben. Zu ihnen gehören Pluriliteralität (*pluriliteracy*) und Multiliteralität (*multiliteracy*), Transliteralität (*transliteracy*), *Translanguaging* und *Co-Languaging*, Translation (*translation*) und translatorisches Handeln (*translational action*), translinguale Praktiken (*translingual practices*) sowie *Code-Switching*, *Code-Mixing* und *Code-Meshing*. Einige dieser Bezeichnungen, insbesondere *Translanguaging*, *Code-Switching* und *Code-Meshing*, werden in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet, was zu zahlreichen Klärungsversuchen geführt hat, beispielsweise durch Michael-Luna/Canagarajah (2007), Wei (2015), Otheguy/García/Reid (2015) und jüngst durch García/Lin (2016), die die terminologischen Probleme jedoch nicht in Gänze lösen konnten. Aspekte, die in den Definitionsversuchen nicht hinreichend berücksichtigt wurden, sind a) die Umgebungen und b) die Zwecke, in denen bzw. zu denen diese verschiedenen translingualen Praktiken genutzt werden bzw. gefördert werden sollten. Im Hinblick auf die Umgebungen konzentrierte sich der Diskurs zum *Translanguaging* sowohl als didaktische Methode als auch als individuelle Praktik beispielsweise auf sprachliche Minderheiten in einem englischsprachigen Umfeld, etwa auf chinesische und Gujarati-sprechende Minderheiten in Großbritannien (vgl. z. B. Creese/Blackledge 2010) sowie spanischsprachige Mexikanerinnen und Mexikaner in den USA (vgl. z. B. Michael-Luna/Canagarajah 2007, Palmer et al. 2014).⁶

In Europa jedoch, auf das sich der vorliegende Artikel konzentriert, ist die Situation im tertiären Bildungssektor in zweierlei Hinsicht eine andere: In internationalisierten Studiengängen wird Englisch hier oft als *LoTL* in einem nicht-englischsprachigen Umfeld verwendet für und durch eine Mehrheit von Studierenden, deren L1 entweder die Sprache der Umgebung ist, in der sie leben (also beispielsweise Deutsch in Deutschland), oder aber eine von vielen

⁶ Hier ist zu unterscheiden zwischen additivem Bilingualismus (meist bei Sprachmehrheiten, die eine weitere Sprache lernen), subtraktivem Bilingualismus (Vernachlässigung der Herkunftssprache von Kindern aus Familien, die eine Sprachminderheit darstellen) und dynamischem Bilingualismus (parallele Förderung beider Sprachen, beispielsweise durch *Translanguaging*-Ansätze) (vgl. García 2009, Palmer et al. 2014, García/Lin 2016).

anderen Sprachen, die internationale Studierende in ihr Studium mitbringen und die sich sowohl von der *LoTL* als auch der Sprache der Umgebung, in der sie leben, unterscheidet. In sprachlich heterogenen Studierendengruppen unterscheidet sich die Unterrichtskommunikation (und sie muss dies auch) von derjenigen in Gruppen, die sich dasselbe Sprachenrepertoire teilen, wobei die verschiedenen Sprachen durchaus auf unterschiedlichen Kompetenzstufen beherrscht werden können, wie dies beispielsweise in sog. „heritage language schools“ der Fall ist (vgl. Creese/Blackledge 2010, García 2015).

Kommen wir damit zu den Zwecken, zu denen translinguale Praktiken genutzt werden. In sprachlich homogenen Gruppen können alle Sprachen, die die Gruppenmitglieder gemeinsam beherrschen, auch in hybrider Form nicht nur für die individuelle kognitive Verarbeitung von Stoff genutzt werden, sondern auch zur Kommunikation mit den anderen. In sprachlich heterogenen Gruppen hingegen kann die Kommunikation bei hybridem Sprachgebrauch scheitern, weil nicht alle die Sprachen beherrschen, die dort vermischt werden. Auf individueller, also nicht-kommunikativer Ebene kann hybrider Sprachgebrauch jedoch von Vorteil bei Wissensgenerierungsprozessen sein, an deren Ende der Input für nicht-hybridsprachliche Kommunikation mit anderen stehen kann, bei der eine Sprache zur Anwendung kommt, die alle beherrschen, z. B. Englisch als Lingua franca. Aus diesem Grund unterscheidet sich zwischen einer Prozessebene, auf der Sprache für kognitive Prozesse wie etwa die Ideengenerierung und Wissenskonstruktion genutzt wird, und einer Produktebene, auf der Sprache zur Kommunikation mit anderen zur Anwendung kommt. Ein dritter Aspekt, den ich in den Diskurs zu translingualen Praktiken einführen möchte, ist Interferenzresistenz. Wir mögen von der Annahme ausgehen, dass das sprachliche Repertoire einer plurilingualen Person von der Summe der sprachlichen Repertoires Monolingualer abweicht, die jeweils nur eine der Sprachen beherrschen, die die plurilinguale Person in sich vereint. Wir mögen auch davon ausgehen, dass die Sprachen im Gedächtnis einer bi- bzw. plurilingualen Person ein vernetztes hybrides System bilden, wie von Cook (2008, 2016) in seiner Multikompetenztheorie postuliert. Dabei dürfen wir aber nicht unberücksichtigt lassen, wie dies oft in Bildungskontexten geschehen ist, dass Plurilinguale eine Fähigkeit erwerben müssen, die in der Translationswissenschaft als *Interferenzresistenz* bezeichnet wird. Plurilinguale dürfen und sollen zum Denken und der Wissenskonstruktion zwar auf ihr hybrides Sprachenrepertoire zurückgreifen. Wenn sie jedoch mit anderen kommunizieren, müssen sie in der Lage sein, sich auf eine der Sprachen oder diejenigen Sprachen zu beschränken, die ihr Gegenüber bzw. ihre Leser:innen verstehen, damit sie verstanden werden. Für ihre Gedankengänge und -spiele können sie Sprachgrenzen ignorieren, brauchen sich ihrer noch nicht einmal bewusst zu sein. Für die Kommunikation mit anderen benötigen sie jedoch die Fähigkeit der Sprachenseparierung. Im Folgenden werden die Begriffe zur Bezeichnung translingualer Praktiken unter Berücksichtigung der drei o.g. Aspekte, d. h. die sprachliche Umgebung, der Zweck translingualer Praktiken und die Ausbildung von Interferenzresistenz, geschärft.

2.1 Multiliteralität, Pluriliteralität und Transliteralität

In Analogie zum Begriffspaar *Multilingualität* und *Plurilingualität* verstehe ich unter *Multiliteralität* und *Pluriliteralität* jeweils bezogen auf eine Gesellschaft oder Institution bzw. bezogen auf ein Individuum die Fähigkeit, Texte in mehr als einer Sprache lesen und schreiben sowie die aus ihnen entnommenen Informationen verarbeiten zu können (vgl. den Begriff der *Textkompetenz* von Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). Dabei ist eine der Sprachen

in den meisten Fällen Englisch als Lingua franca.⁷ Bei plurilingualen Individuen kann differenziert werden zwischen den Sprachen, die sie nur rezeptiv, und solchen, die sie sowohl rezeptiv als auch produktiv nutzen können. Dabei kann dann weiter differenziert werden zwischen den Textsorten oder Kommunikationsanlässen und Themen, für die die jeweiligen Sprachen genutzt oder eben auch nicht genutzt werden bzw. werden können. In den seltensten Fällen liegt eine ausgewogene (*balanced*) Bi- oder gar Plurilingualität vor in dem Sinne, dass alle Sprachen gleich gut beherrscht würden.

Als Transliteralität („transliteracy“) bezeichne ich mit Gentil (2005: 452) in Anlehnung an Baker (2003) die Kompetenz, Informationen in einer Sprache produktiv (schreibend oder sprechend) zu verarbeiten, die in einer anderen Sprache lesend oder hörend rezipiert wurden. Transliteralität erfordert Translationskompetenz, wobei Translation im funktionalistischen Sinne zu verstehen ist als die einem Zweck entsprechende, für diesen adaptierte Übertragung von Informationen aus einer anderen Sprache (Vermeer 1978, Holz-Mänttari 1984, Reiß/Vermeer 1984, Nord 1993). Dass Transliteralität Translationskompetenz erfordert, wird schon daran deutlich, dass Studierende ohne Translationskompetenz dazu neigen, beispielsweise in ihren Qualifikationstexten fremdsprachliche Ausdrücke aus den verwendeten Quellen entweder unübersetzt zu übernehmen oder für sie teilweise sinnentstellende wörtliche Übersetzungen einzuführen. Beide Arten von Fehlleistungen können dabei nicht nur ein Indikator für fehlende übersetzerische Kompetenz sein, sondern auch für eine unzureichende Verarbeitung der rezipierten Literatur. Um Fehlleistungen ersterer Art vorzubeugen, ist die Vermittlung von Translationskompetenz auch an diejenigen Studierenden sinnvoll, die zwar nur in einer Sprache (oft Englisch) wissenschaftlich schreiben, rezeptiv aber mehr als eine Sprache verarbeiten können müssen.⁸ Eine Möglichkeit zur Vermittlung von Translationskompetenz ist *Translanguaging*.

2.2 *Translanguaging, Co-Languaging, translatorisches Handeln und Translation*

Die Bezeichnung *Translanguaging* geht auf zwei verschiedene Quellen zurück, in denen sie in unterschiedlicher Bedeutung gebraucht wird: zum einen auf García (2009), die mit *Translanguaging* eine unter Plurilingualen zu beobachtende sprachliche Praktik bezeichnet, und zum anderen auf Williams (1994, zitiert in Baker 2003: 81), dessen Begriff des *Translanguaging* sich auf eine didaktische Methode bezieht. Nach García (2009: 140) nutzen Bilinguale *Translanguaging*, indem sie durch den integrativen Gebrauch ihrer unterschiedlichen Sprachenressourcen ihr Ausdruckspotenzial maximieren. García nennt als ein mögliches Verfahren, dies zu erreichen, das Code-Switching, also das Wechseln zwischen den Sprachen; sie schließt auch hybriden Sprachgebrauch ein und damit einen gegen die jeweiligen Normen möglicherweise

⁷ Vgl. hierzu jedoch den Titel meines Buches *Text Competence and Academic Multiliteracy* (Göpferich 2015), in dem ich noch nicht zwischen *Multi-* und *Pluriliteralität* unterscheide, sondern, wie vielfach üblich, *Multiliteralität* als Oberbegriff sowohl in Bezug auf die Gesellschaft als auch in Bezug auf das Individuum verwende.

⁸ Horner/NeCamp/Donahue (2011: 272 f.) kritisieren, dass sich die Dominanz des Englisch-Monolingualismus in wissenschaftlichen Publikationen nicht nur in der Publikationssprache selbst manifestiert, sondern auch in der Sprache der Publikationen, die zitiert werden, in der Sprache der Quellen, auf die sich die Wissenschaft stützt, den Foren, in denen Publikationen zirkulieren, sowie den Argumenten, die in ihnen vorgebracht werden.

verstoßenden Sprachgebrauch. Garcías Begriff des *Translanguaging* scheint damit identisch zu sein mit demjenigen Canagarajahs (2011). Dieser definiert “translanguaging” als “THE ABILITY OF MULTILINGUAL SPEAKERS to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system” (Canagarajah 2011: 401; Hervorheb. im Orig.). Unklar bleibt hier, wie Canagarajah seinen Begriff des *Translanguaging* dann abgrenzt von seinem Begriff der translingualen Praktiken („translingual practice“), die alle denkbaren Nutzungen der verschiedenen sprachlichen Ressourcen einschließen, die Bilingualen zur Verfügung stehen. Ich schlage eine klare Unterscheidung der beiden Begriffe vor und fasse *Translanguaging* mit Williams enger.

Bei *Translanguaging* im engeren Sinne handelt es sich um eine Übersetzung des walisischen *trawsieithu* (Williams 1994, zitiert nach Baker 2003: 81). Hiermit bezeichnet Williams (1994) eine von ihm erprobte und bewährte Lehrmethode für den sekundären und tertiären Bildungssektor, mit der dadurch der Erwerb von zwei Sprachen (im Falle von Williams Englisch und Walisisch) und zugleich eine profundere Verarbeitung fachlicher Inhalte erreicht werden soll, dass die Lernenden abwechselnd mit Lehrinhalten in beiden zu fördernden Sprachen rezeptiv konfrontiert werden und diese dann jeweils in der anderen Sprache produktiv nutzen müssen. Baker (2003: 82 f.) spricht dem *Translanguaging* vier Vorteile zu: Erstens könne die kognitive Fassung von Inhalten in mehr als einer Sprache zu einer profunderen geistigen Verarbeitung und Assimilierung des Stoffes, einem Tiefenlernen („deep learning“), beitragen.⁹ Zweitens fördere *Translanguaging* die schwächere Sprache der Lernenden. Drittens trage es zu einer Verbesserung der Kommunikation zwischen Lernenden und ihrem familiären Umfeld bei, wenn eine der beiden Sprachen diejenige ist, die die Lernenden normalerweise zu Hause verwenden, und die andere die Bildungssprache, die das familiäre Umfeld ggf. nicht beherrscht, da die Lernenden so befähigt werden, ihrem familiären Umfeld zu kommunizieren, was sie gerade lernen. Und viertens profitierten die in einer der beiden Sprachen Schwächeren von der Kompetenz derjenigen, die diese Sprache gut beherrschen. Diesen Vorteilen von *Translanguaging* ist noch ein weiterer hinzuzufügen, nämlich die Befähigung von Lernenden, über Sachverhalte in beiden Sprachen kommunizieren zu können, was beispielsweise bei Mediziner:innen relevant ist, die sich für ihre wissenschaftlichen Arbeiten der englischen Sprache bedienen, im Umgang mit ihren Patient:innen jedoch auf deren Sprache(n) zurückgreifen müssen (vgl. auch Knapp 2014: 194).

Mit Williams (1994, zitiert nach Baker 2003: 81) definiere ich *Translanguaging* als eine Lehrmethode. Die Kompetenz zum *Translanguaging*, zu der diese Lehrmethode führen soll, kann variieren. Im Idealfall ist eine plurilinguale Person in der Lage, über jeden Sachverhalt in jeder ihrer Sprachen zu kommunizieren, ohne in hybriden Sprachgebrauch zu verfallen. Der Regelfall dürfte aber eher sein, dass Plurilinguale über manche Sachverhalte besser in der einen und über andere besser in der anderen Sprache kommunizieren können. Durch Üben des *Translanguaging* als didaktische Methode sollten sich die Themenfelder, über die in beiden Sprachen kommuniziert werden kann, aber erweitern lassen. Einen sprachlichen Gebrauch, bei dem das Resultat der Nutzung von Mehrsprachigkeit hybride Kommunikate sind im Sinne von nicht den Konventionen entsprechenden Sprachgemischen, fasse ich im Gegensatz zu García (2009), Canagarajah (2011, 2013), Palmer et al. (2014) und Otheguy/García/Reid (2015) nicht mehr unter dem Begriff des *Translanguaging*, sondern verwende hierfür Canaga-

⁹ “While full conceptual reprocessing need not occur, linguistic reprocessing is likely to help in deeper conceptualization and assimilation.” (Baker 2003: 83)

rajahs Begriffe des *Code-Mixing* und *Code-Meshing*¹⁰ als Formen translingualer Praktiken (s. Abschnitt 2.3).

Die Fähigkeit zum *Translanguaging* ist eine wesentliche Teilkompetenz der Kompetenz zum wissenschaftlichen Schreiben. Wissenschaftliches Schreiben erfolgt nämlich immer materialgestützt. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass relevantes Ausgangsmaterial in einer Sprache vorliegt, die eine andere sein kann als diejenige, in der der wissenschaftliche Text verfasst wird. Dies erfordert von allen wissenschaftlich Schreibenden, dass sie in der Lage sind, Informationen in einer Sprache schreibend zu verarbeiten, die sie in einer anderen Sprache rezipiert haben, also eine Kompetenz, die in Abschnitt 2.1 *Translitteralität* genannt wurde.

Hier stellt sich nun die Frage, was *Translanguaging* von Übersetzen und Dolmetschen, also Translation, im funktionalistischen Sinne unterscheidet. Ich ziehe hier eine klare Grenze: Beim Übersetzen und Dolmetschen ist der Ausgangspunkt immer ein Sachverhalt, der bereits in encodierter Form, also sprachlich, bildlich, grafisch etc. gefasst, vorliegt und – je nach Übersetzungsauftrag und Übersetzungsfunktion – ganz oder in relevanten Teilen, ggf. auch in kondensierter Form, in eine Zielsprache zu übertragen ist. Beim *Translanguaging* ist der Bezugspunkt hingegen ein für die Rezipierenden zu verbalisierender Sachverhalt, der zunächst als ausgereifte Idee oder auch nur als vages Gedankenkonstrukt existiert. Über diesen Sachverhalt oder Aspekte davon wird beim *Translanguaging* in mindestens zwei verschiedenen Sprachen kommuniziert. Aspekte von ihm mögen vom Sender nur in einer Sprache und andere Aspekte nur in einer anderen Sprache kommuniziert werden. Das Ziel des Erwerbs der Kompetenz zum *Translanguaging* muss jedoch sein, über alle Aspekte des Sachverhalts in jeder der beiden (oder noch mehr) Sprachen kommunizieren zu können, ohne dafür zunächst eine Textversion in einer Sprache formulieren zu müssen, die dann – wie beim Übersetzen – der Ausgangspunkt für die Produktion eines Textes in einer anderen Sprache wäre. Der Dreh- und Angelpunkt beim *Translanguaging* sind mental repräsentierte Sachverhalte, der Dreh- und Angelpunkt beim Übersetzen in einem semiotischen System, z. B. Sprache, kodierte Sachverhalte.

Die Idee, dass ein Sprach- und Kulturtransfer, wie er beim Übersetzen und Dolmetschen üblicherweise vorgenommen wird, auch losgelöst von einem semiotischen Konstrukt als Ausgangspunkt für den Transferprozess erfolgen kann, findet sich bereits bei Holz-Mänttärri (1984). Sie ersetzt den Begriff des Übersetzens, das immer nach einem Objekt verlangt, das übersetzt wird, durch den Begriff des *translatorischen Handelns*, für das es just dieses zu übersetzende Objekt nicht mehr geben muss. Translatorisches Handeln kann damit als Oberbegriff für meinen Begriff des *Translanguaging* und der *Translation* verwendet werden. Im Unterricht mit plurilingualen Lernenden, bei dem nach Williams' Methode des *Translanguaging* gearbeitet wird, ist nicht immer auszumachen, ob die Lernenden Kommunikate durch reines *Translanguaging*, also ausgehend von mentalen Vorstellungen, oder durch Translation, also durch Rückgriff auf konkret in einer anderen Sprache Verbalisiertes, erzeugen. Oftmals wird eine Mischung vorliegen, wie sie auch in der lebensweltlichen Praxis in multikulturellen Gesellschaften gebraucht wird. Mehrsprachige mögen in der Lage sein, bestimmte Teile ihrer mentalen Konstrukte in einer Sprache zu verbalisieren und andere in der anderen. Das Ziel einer *Translanguaging*-Didaktik muss es jedoch sein, die Lernenden dazu zu befähigen, über alles in beiden (oder noch mehr) Sprachen zu kommunizieren, ohne dafür eine textliche Zwi-

¹⁰ Bei Canagarajah (2011) „codemeshing“; ich verwende hier in Analogie zum in deutschen Texten üblichen *Code-Switching* und *Code-Mixing* die Schreibweise *Code-Meshing*.

schenversion produzieren zu müssen, die dann wie beim Übersetzen als Ausgangstext für die Erstellung des eigentlichen Textes fungiert. Es ist anzunehmen, dass *Translanguaging*-Übungen Lernenden helfen, Fixiertheit auf einen Ausgangstext zu überwinden.

Die Forderung, dass die Produkte von *Translanguaging* immer nicht-hybride Texte sind, wird weder in didaktischen Kontexten noch in lebensweltlichen Situationen immer erfüllt. In *Translanguaging*-Unterrichtssituationen produzieren Lernende zwangsläufig auch hybride Texte. Dies ist zu tolerieren, solange die hybriden Texte der Sicherung gegenseitigen Verstehens dienen, dem eigenen profunderem Verstehen oder der Verfeinerung der eigenen Gedanken, etwa beim epistemischen Schreiben. Hybride Texte (im Sinne Canagarajahs 2011, 2013) sind aber immer nur als Zwischenversionen zu tolerieren, die für die Kommunikation mit einem größeren außenstehenden Adressatenkreis immer noch in nicht-hybride Endprodukte transformiert werden sollten. In *Translanguaging*-Unterrichtssituationen sollten Lehrende daher Studierende dabei unterstützen, hybride Texte in idiomatische und verständliche Kommunikate zu transformieren, die den zielsprachlichen Konventionen entsprechen. Hybriden Sprachgebrauch zu tolerieren kann zu Idiolekten führen, denen für erfolgreiche zwischenmenschliche Kommunikation der gemeinsame Nenner fehlt. In lebensweltlichen Situationen kann hybrider Sprachgebrauch dort toleriert und sogar als nützlich betrachtet werden, wo alle Kommunikationspartner in der Lage sind, die hybriden Konstrukte zu nutzen, um aus ihnen Bedeutung zu ko-konstruieren und damit gegenseitiges Verständnis zu erzielen. Eine solche erfolgreiche Ko-Konstruktion von Bedeutung ist aber eher in mündlicher als in schriftlicher Kommunikation zu erwarten.

Interessant sind in diesem Kontext zwei kleinere Studien von Knapp (2014), in denen sie das Code-Switching-Verhalten von deutschen und internationalen Studierenden an der Universität Siegen beim Mitschreiben in Vorlesungen, die entweder auf Deutsch oder auf Englisch gehalten wurden, untersuchte sowie die von ihnen für Prüfungen bevorzugte Sprache. Es zeigte sich, dass die Studierenden stark diejenige Sprache bevorzugten, in der die Vorlesung gehalten bzw. in der der für die Prüfung relevante Stoff bereitgestellt wurde. Knapp (2014: 183) spricht hier vom „Kontinuitätsprinzip“. Die wenigen Fälle, in denen die Studierenden die Sprache wechselten, führt sie darauf zurück, dass die Studierenden den Stoff zwar verstanden hatten, unter dem Zeitdruck der Vorlesungsmitschrift jedoch nicht in der Lage waren, ihn auch in ihrer L2 zu verbalisieren, und daher auf die L1 auswichen, in der ihnen die Verbalisierung vermutlich leichterfiel (Knapp 2014: 182). Code-Switching mit inhaltlich korrektem Ergebnis ist in solchen Fällen ein Indikator für eine inhaltliche Verarbeitung des Stoffes, während die reine Wiedergabe in der Sprache, in der der Stoff dargeboten wurde, keine Garantie für wirkliches Verständnis ist, sondern reine Reproduktion ohne Verstehen sein kann.

In multikulturellen Gesellschaften wird von Studierenden erwartet, dass sie mit dem Wissen, das sie in einer Sprache erworben haben, auch in ihren anderen Arbeitssprachen arbeiten können. Ohne Förderung durch *Translanguaging* könnte diese Fähigkeit unterentwickelt bleiben (vgl. auch Knapp 2014: 183). Die Erfordernis der Fähigkeit zum *Translanguaging* einerseits und das Kontinuitätsprinzip, in dem sich das Bestreben der Studierenden widerspiegelt, nicht ohne Not *Translanguaging* zu praktizieren, sprechen dafür, *Translanguaging*-Aufgaben aktiv in die Lehre einzubringen, um dieses einzuüben. Für solche Aufgaben, insbesondere in Studiengängen, in denen Englisch die Unterrichtssprache für Studierende mit überwiegend anderen Erstsprachen ist, spricht auch, dass die Studierenden in Knapps Befragung zu den von ihnen bevorzugten Sprachen angaben, sie seien der Ansicht, dass sie ein profunderes Verständnis erzielten, wenn komplexe Sachverhalte zumindest auch in ihrer L1 Deutsch dargebo-

ten würden (Knapp 2014: 186 f.), was ebenfalls für *Translanguaging* in der Lehre spricht, wobei van der Walt (2013: 194), auf die sich Knapp bezieht, hierbei von „co-linguaging“ spricht. Ich unterscheide zwischen *Translanguaging* und *Co-Linguaging* und fasse unter *Co-Linguaging* nur solche Fälle, in denen beispielsweise Lehrmaterial in mehr als einer Sprache bereitgestellt wird. Im Gegensatz zu *Co-Linguaging* setzt *Translanguaging* voraus, dass die Studierenden den Sprachtransfer selbst aktiv vornehmen und nicht lediglich auf dieselben Inhalte in mehreren Sprachen zurückgreifen können.

2.3 Code-Mixing und Code-Meshing (*Translinguae*)

In Abschnitt 2.2 wurde bei der Erörterung des Begriffs des *Translanguaging* bereits thematisiert, dass *Translanguaging* solche Fälle nicht einschließt, in denen hybridsprachliche Produkte entstehen, also Produkte in einem ‘Third Space’ (Bhabha 1994), die weder vollständig dem Standard und den Konventionen der einen Sprache noch denjenigen der anderen Sprache entsprechen. Auch wenn im Schreibprozess (im Gegensatz zum Schreibprodukt) aus epistemischen Gründen von diesen Normen und Konventionen abgewichen werden darf, muss doch beachtet werden, dass Erfolg in unseren Bildungssystemen von der Einhaltung von Normen und Konventionen abhängt, die folglich in den Endprodukten einzuhalten sind. Canagarajah (2013: 9) bringt dies auf den Punkt, wenn er feststellt:

It is also important for communities and students to be mindful of the power of educational institutions. They reproduce monolingualist language ideologies and dominant norms in society and institutions. However unfair and limited they may be, these norms and ideologies have to be taken seriously. Social and educational success means *engaging* with these norms, though this doesn't mean uncritical acceptance or conformity.

Bleiben wir jedoch zunächst auf der Prozessebene: Aus Untersuchungen zur Nutzung der Erstsprache beim Schreiben in der Fremdsprache wissen wir, dass auch Schreibende mit hoher Sprachkompetenz in einer Fremdsprache beim Schreiben in dieser Fremdsprache auf ihre Erstsprache – und ggf. weitere Sprachen, die sie beherrschen, – zurückgreifen (vgl. hierzu den Forschungsüberblick in Göpferich 2015: Kap. 9). Aus Studien von Wang/Wen (2002) und Liu (2009) wissen wir auch, dass dies mit zunehmender fremdsprachlicher Kompetenz der Schreibenden immer weniger auf der sprachnahen Ebene in Form von Übersetzungen von in der L1 vorformulierten Einheiten in die L2 geschieht, aber doch in erheblichem Umfang auf den sprachferneren Ebenen wie dem Ideengenerieren und dem Strukturieren, wobei die L1 eine umso größere Rolle zu spielen scheint, je weiter der kognitive Prozess, für den sie genutzt wird, von der Findung konkreter sprachlicher Ausdrucksformen entfernt ist. Dies zeigt, dass Schreibende im Prozess ihre mehrsprachigen Ressourcen zum Zwecke einer größeren kognitiven Wendigkeit nutzen, aber in ihren Produkten reine zielsprachliche Texte zumindest anstreben und anstreben müssen, weil dies von ihnen erwartet wird. Interferenzen sind Belege dafür, dass dies nicht immer in idealer Weise gelingt. Wenn hier von mehrsprachigen Ressourcen die Rede ist, so schließt dies nicht nur sprachliche Mittel in mehreren Sprachen ein, die genutzt werden können, um Gedanken fassbar zu machen, sondern, wie Brinkschulte (2016: 99–106) ausführt, auch (meta-)kognitive Teilkompetenzen von Mehrsprachigkeit wie Sprachbewusstheit (*language awareness*) mit linguistischen Kompetenzen und literalen Kompetenzen, Lernbewusstsein (*learning awareness*) mit Sprachlernkompetenz und Translations-

kompetenz sowie die sprachenintegrierende Schreibprozessreflexion mit sprachübergreifenden Schreibprozeduren und metakognitiven Strategien sprachen- und kulturintegrierenden Schreibens (vgl. Brinkschulte 2016: 102, Tab. 1).

In der Praxis sind aber auch Texte (und mündliche Äußerungen) Mehrsprachiger anzutreffen, in denen Sprachen im Endprodukt oder in interimistischen Produkten bewusst oder unbewusst vermischt auftreten. Ich spreche von *Code-Mixing* (Sprachmischung), wenn in einem Text zwei oder mehr Sprachen so vermischt werden, dass sich klar Einheiten identifizieren lassen, die der einen Sprache (oder Varietät) angehören, und solche, die der anderen Sprache (oder Varietät) angehören, wobei die Einheiten für sich betrachtet jeweils ‚reinsprachlich‘ sind und dem Standard der jeweiligen Sprache entsprechen. *Code-Mixing* ist das Ergebnis von *Code-Switching*. Von *Code-Meshing* (Mischsprache, Translingua) spreche ich mit Canagarajah (2011) dann, wenn hybride Einheiten vorliegen, die sich nicht mehr in kleinere ‚reinsprachliche‘ Einheiten zerlegen lassen, weil beispielsweise grammatische Regeln einer Sprache oder Varietät auf lexikalische Einheiten einer anderen Sprache angewandt, Neologismen kreiert oder Textbau- und/oder Argumentationsmuster verschiedener Sprachen verwoben wurden. Das Ergebnis von *Code-Meshing* sind immer vom Standard abweichende Produkte, quasi Kommunikate in einem ‚Third Space‘ (Bhabha 1994) zwischen zwei Kulturen oder in einer hybriden Kultur (Gutiérrez 2008). Sie liegen nicht mehr in einer Sprache vor, sondern in einer Translingua, in der sich verschiedensprachliche Ressourcen verbinden, die der Leserschaft aber vom Autor erschlossen werden müssen, beispielsweise durch metasprachliche Elemente. Für Canagarajah (2011: 403) ist *Code-Meshing* die reflektierte Repräsentation mehrsprachigen Handelns in einem Text. Aus *Code-Meshing* resultierende hybride Texte fordern vom Rezipienten eine Anpassung ihres Verstehensprozesses, die Atkinson et al. (2007: 171; Hervorheb. im Orig.) als „alignment“ bezeichnen, definiert als “the means by which human actors *dynamically adapt* to — that is, flexibly depend on, integrate with, and construct — the everchanging mind-body-world environment posited by sociocognitive theory”. Aus soziokognitiver Perspektive sind die Bedeutungen von Formen in multilingualer Kommunikation nicht fix, sondern werden ko-konstruiert (Canagarajah 2011: 413). Lernende mit Migrationshintergrund dazu zu ermutigen, ihr gesamtes Repertoire an sprachlichen Ressourcen für ihre Lernprozesse zu nutzen, schafft für sie einen Entwicklungsraum („transformative space“) für erweiterte Formen des Lernens und der Wissenskonstruktion (Gutiérrez 2008: 150, 152). Die hieraus resultierenden hybriden Texte, wenn sie beispielweise in multikulturellen Lerngruppen geteilt werden, müssen in einer *zone of proximal development* (Vygotsky 1978) für die Rezipienten liegen, damit diese aus ihnen Sinn konstruieren können und gegenseitiges Verständnis entsteht (vgl. Gutiérrez 2008: 154). Dies ist auch dann zu beachten, wenn *Code-Meshing* bewusst eingesetzt wird, beispielsweise um sich als anders abzugrenzen, Diskursen eine neue Richtung zu geben oder die Hybridität der eigenen Identität zu betonen. Hierbei handelt es sich um politische Funktionen von *Code-Meshing*, auf die Michael-Luna/Canagarajah (2007: 58) hinweisen.

Der ‚Third Space‘, der entsteht, wenn mit den Textautor:innen und dem Textadressatenkreis verschiedene Kulturen aufeinanderstoßen, wird auch in Matsudas (1997: 52) „dynamic model of L2 writing“ widergespiegelt, in dem weder allein der kulturelle Hintergrund der Textverfassenden noch derjenige der Textadressatinnen und -adressaten den Text determiniert, sondern die Erwartungen einer Diskursgemeinschaft quasi in einem ‚Third Space‘, dem beide angehören.

Studierende etwa beim wissenschaftlichen Schreiben in einer Fremdsprache dazu zu ermuntern, in Interimstexten Sachverhalte in derjenigen Sprache oder semiotischen Form fest-

zuhalten, in denen sie ihnen spontan in den Sinn kommen, was zu *Code-Mixing* und *-Meshing* führen kann, ist eine sinnvolle didaktische Strategie, um ihren Erkenntnisprozess und ihre Kreativität nicht durch das Korsett einer Fremdsprache (oder auch ihrer Erstsprache) zu behindern (Brinkschulte 2016). Aus Studien ist bekannt, dass Studierende durchaus auch auf ihre L1 zurückgreifen, wenn ihnen in einer Fremdsprache Fachwissen vermittelt wird, und zwar zu dem Zweck, sich dieses Wissen kognitiv leichter fassbar und verarbeitbar zu machen (Levi-Keren 2008, zitiert nach Shohamy 2013: 207, Logan-Terry/Wright 2010). Hieraus lässt sich folgern, dass Ideen und Gedankengänge in der L1 fasslicher und damit der Analyse zugänglicher gemacht werden können, als wenn diese zunächst in einer anderen Sprache gefasst werden müssen, in der sie mental nur ‚flimmern‘, was die Gefahr ihres Verlusts aus dem Arbeitsgedächtnis birgt.

Code-Mixing und *Code-Meshing* an sich sind noch keine Formen des *Translanguaging*, das eine bewusste Fassung von Sachverhalten in mindestens einer Sprache voraussetzt und nicht aus der Inkompetenz heraus erfolgt, nicht den gesamten Sachverhalt in nur einer Sprache ausdrücken zu können. *Code-Mixing* und *Code-Meshing* können notgedrungen aus einem Kompetenzmangel in einer Sprache erwachsen. Allerdings können sowohl *Code-Mixing* als auch *Code-Meshing* als bewusste Sprachpraktiken ohne den Hintergrund eines Kompetenzmangels eingesetzt werden, z. B. dann, wenn über das *Code-Mixing* und *-Meshing* bewusst soziale Identität transportiert werden soll (vgl. hierzu Young 2004, insbes. Endnote 8). Beim *Translanguaging* kann punktuell *Code-Mixing* und evtl. auch *Code-Meshing* erforderlich sein. *Code-Mixing* an sich ist aber gerade das Ergebnis einer Vermeidung von *Translanguaging*, bei der kein Sprachtransfer stattfindet, sondern in unterschiedlichen Sprachen kodierte Sachverhalte ohne Sprachtransfer in einem Text zusammengeführt werden.

2.4 Translinguale Praktiken

Während der Begriff des *Translanguaging* mit dem Anspruch verknüpft ist, über Sachverhalte in verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können, kommen in der Praxis alle möglichen Formen der Nutzung plurilingualler Ressourcen vor, die Canagarajah (2013) mit dem Begriff der translingualen Praktiken (*translingual practices*) zu erfassen versucht. Dieser Oberbegriff für alle Formen des Einsatzes plurilingualler Ressourcen ist rein deskriptiv, nicht wertend. Translinguale Praktiken zu beobachten und zu beschreiben, kann der erste Schritt auf dem Weg sein hin zu didaktischen Ansätzen, die Individuen dabei unterstützen, ihre translingualen Praktiken einzusetzen, abzuwandeln oder zu erweitern. Das Ziel dieser didaktischen Ansätze ist, dass die Individuen ihre translingualen Praktiken bestmöglich ausnutzen, beispielsweise beim wissenschaftlichen Schreiben in der Lingua franca Englisch, bei dem es darum geht, im finalen Schreibprodukt die Englisch-Standards wissenschaftlicher Fachzeitschriften einzuhalten, jedoch ohne dass dies im Prozess des Textverfassens auf Kosten der kognitiven Wendigkeit und Kreativität und damit auf Kosten des epistemischen Potenzials des Schreibens geht. Der Gebrauch, den Studierende von ihren plurilingualen Ressourcen machen, ist oft eingeschränkt durch das in den Fremdsprachenparadigmen seit Ende des 19. Jahrhunderts vorherrschende Sprachenseparierungsgebot, bei dem Lernende dazu angehalten wurden, die Erstsprache (und andere ggf. neben der Zielsprache verfügbaren Sprachressourcen) aus dem Fremdsprachenunterricht zu verbannen (vgl. Cook 2008: 21). Dies führt in der Folge dann auch zu einer Scheu, die Erstsprache für epistemische Prozesse zu nutzen, die dem eigentlichen Formulierungsprozess in der Fremdsprache vorgeschaltet sein können. Eine Unterdrückung der Erstsprache

kann aber auch in dem geringen Sprachprestige begründet liegen, das verschiedene Erstsprachen im Vergleich zur *LoTL* für die Lernenden haben. Um diese unterdrückten potenziellen Ressourcen für den Erkenntnisprozess wieder freizusetzen, bedarf es didaktischer Strategien, mit denen die sinnvolle Nutzung aller den Lernenden zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen wieder fruchtbar gemacht wird.

3 Didaktische Ansätze zur Nutzung plurilingualler Ressourcen

Didaktische Ansätze zu einer gewinnbringenden Nutzung plurilingualler Ressourcen beim Schreiben, insbesondere im deutschen Bildungssystem, finden sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – bei Lange (2012), Bräuer/Schindler (2013), Knorr et al. (2015) und Brinkschulte (2016). Weitere Ansätze zu einer gewinnbringenden Nutzung plurilingualler Ressourcen im tertiären Bildungssystem generell finden sich bei García (2009, vgl. auch Celic/Seltzer 2013).¹¹ Sie sollen im Folgenden beschrieben werden.

Eine Didaktik der translingualen Praktiken verfolgt das Ziel, Plurilinguale in die Lage zu versetzen, ihre verschiedensprachlichen Ressourcen als kognitiven Katalysator zu nutzen, ohne dabei am Ende Produkte zu erzeugen, denen man die Beteiligung der verschiedenen Sprachen am Entstehungsprozess in Form von negativ zu wertenden Abweichungen vom Standard noch ansieht.¹² Plurilingualität wird in diesen Ansätzen nicht als Erschwernis für die Textproduktion in einer spezifischen Sprache gesehen, die es auszublenden gilt, sondern als nützliche Ressource. Dabei kann es durchaus der Fall sein, dass Schreibende ihre Plurilingualität noch nicht als Ressource wahrgenommen haben (vgl. Knorr et al. 2015) und dieses Bewusstsein bei ihnen erst geweckt oder wiedergeweckt werden muss, weil der Rückgriff auf diese Ressource beispielsweise im fremdsprachlichen Unterricht systematisch unterdrückt wurde (zum Ressourcenbegriff vgl. Brinkschulte 2016: 98 f.). Diese in der Fremdsprachendidaktik lange vorherrschende Unterdrückung beklagt García (2009: 146), wenn sie feststellt:

For years, and with few exceptions [...], the bilingual education profession argued that language separation was always good, and that codeswitching, which mirrored the ways in which bilinguals used language in communities, was bad.

Zu unterscheiden ist hier aus meiner Sicht eine zu fordernde Sprachenseparierung in sprachlichen Endprodukten von der zulässigen und durchaus zu fördernden Sprachenmischung und Mischsprachen in Interimsprodukten für den eigenen Erkenntnisgewinn (vgl. z. B. Lange 2012, Brinkschulte 2015). Diese Unterscheidung macht auch García (2009: 157), wenn sie von Bildungssystemen im 21. Jahrhundert fordert:

And that in an increasingly heterogeneous world, where children in school are of all kinds and bring different language practices, the only way to build equitable educational systems

¹¹ Zur Auswirkung von *Translanguaging* auf das Lernen und die Motivation von Studierenden vgl. die empirische Studie von Adamson/Coulson (2015).

¹² Nach der Multikompetenztheorie entspricht der Output Mehrsprachiger in keiner ihrer Sprachen vollständig den Normen, denen Monolinguale der entsprechenden Sprachen folgen, da die verschiedensprachlichen Ressourcen Plurilingualler sich gegenseitig beeinflussen, so dass das plurilinguale System Mehrsprachiger nicht der Summe der Sprachsysteme entspricht, über die die jeweils Monolingualen verfügen (Cook 2003, 2008).

is to develop multiple multilingual programs that acknowledge translanguaging [von García in einem umfassenderen Sinne als hier definiert verstanden als das, was Canagarajah als „translingual practice“ bezeichnet] as a resource for engaging cognitively and socially, as they also develop standard ways of communicating in dominant languages.

Die Wirkung des Einsatzes unterschiedlicher Sprachen in der Fachlehre auf die kognitiv-fachliche und sprachliche Entwicklung der Lernenden, meist diskutiert im Zusammenhang mit *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* und *Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE)*, harrt noch der profunderen Untersuchung, wozu Disziplinengrenzen überwunden werden müssen. So stellt Gentil (2005: 460) berechtigterweise fest:

The current disciplinary divisions of labor among L1 composition, L2 writing, foreign language teaching, and translation constrain possibilities for research on and education for academic biliteracy.

Es besteht insbesondere ein Desiderat nach Studien, die den jeweiligen fachlichen Erkenntniszuwachs in Abhängigkeit von den folgenden drei Variablen untersuchen: a) der Sprache bzw. den Sprachenkombinationen der Darbietung der Fachinhalte, b) der Nutzung dieser Sprache(n) durch die Lernenden in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation über Fachliches sowie c) der gezielten Förderung der Nutzung plurilingualler Ressourcen bei den Lernenden durch entsprechende Instruktion. Befunde hierzu sind noch rar und wenig reliabel, weil sie oftmals auf zwangsläufig subjektiven Selbsteinschätzungen basieren (z. B. Adamson/Coulson 2015, Lasagabaster 2015), sich an Noten orientieren, denen unterschiedliche Bewertungsstandards zugrunde liegen (z. B. Dafouz/Camacho/Urquia 2014), sowie widersprüchlich und angesichts zu kleiner Untersuchungsgruppen und nicht-kontrollierbarer Variablen nicht generalisierbar sind (vgl. die *AILA Review* 25, herausgegeben von Smit/Dafouz 2012, sowie den rezenten Sammelband von Rüschoff/Sudhoff/Wolff 2015).

Unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten sollte die Wahl der Unterrichtssprache in der Fachlehre von dem Kriterium geleitet sein, welche der Sprachen der Förderung kognitiv-akademischer Kompetenzen förderlicher ist. Wie Gnutzmann/Jakisch/Rabe (2015: 21) konstatieren, scheint dieses Kriterium jedoch zurückgestellt zu werden hinter das der wirtschaftlichen Profitabilität und Attraktivität von Studiengängen (vgl. auch Dearden 2014, Walkinshaw/Fentin-Smith/Humphreys 2017: 5 mit weiteren Quellen). Hierin sehe ich eine gefährliche Entwicklung, die die Massen auf Kosten der wissenschaftlichen Profundität für den Einzelnen fördert. Die Beherrschung des Englischen ist zweifellos eine zentrale Anforderung für wissenschaftlichen Erfolg in unserer globalisierten Welt. Derzeit brauchen wir aber noch mehr Wissen über die Minimalanforderungen an die Sprachbeherrschung, die erfüllt sein müssen, um aus EMI den vollen Nutzen ziehen zu können, ohne dass die Profundität des erworbenen Fachwissens hierunter leidet. Wird in EMI-Studiengängen Englischkompetenz auf Kosten des Fachwissens und der Fachkompetenz erworben, dann sind EMI andere Formen der Englischvermittlung vorzuziehen. Zumindest bedarf es profunderer Erkenntnisse dazu, wie EMI zu gestalten ist, damit Studierende von EMI profitieren, ohne dass Einbußen beim Fachwissen und der Fachkompetenz hinzunehmen sind (vgl. Doiz et al. 2013: 217). Zu diesen erforderlichen Erkenntnissen gehören nicht nur solche zu Mindestanforderungen an die Schreib- und Sprachkompetenz, die die Studierenden mitbringen müssen, sondern auch Mindestqualifikationen, die von den Lehrenden zu fordern sind (Gnutzmann/Jakisch/Rabe 2015: 21 f.), und solche zur Wirkung multilingualler Lehrstrategien wie derjenigen des *Translanguaging*.

Brinkschulte (2016: 108) sieht z. B. das Ziel einer „translingualen akademischen Schreibdidaktik“ darin,

Studierende zu reflektierenden, kompetenten Schreibenden auszubilden, die ihre vorhandene Ressource Mehrsprachigkeit bewusst wahrnehmen und aktivieren, so dass sie sie situiert, funktional und individuell passend für das akademische Schreiben in ihrer Disziplin anwenden können.

Um Studierende zu einem bewussteren und reflektierteren Umgang mit ihren multilingualen Ressourcen zu bewegen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich auch neue Strategien zu erschließen, schlägt sie Aufgaben vor, in denen Studierende, angestoßen durch die Lektüre von Lese-Schreib-Biografien anderer Mehrsprachiger, Texte nur für sich selbst über ihre eigenen Lese-Schreib-Biografien verfassen, wobei sie die sprachlichen Ressourcen verwenden dürfen, „die ihnen angenehm sind“ (Brinkschulte 2016: 109). Der Austausch über diese Erfahrungen wird initiiert, indem Studierende eingeladen werden, ein Ereignis aus ihrer Biografie in der Gruppe vorzustellen. Auf diese Weise sollen die Studierenden ihre eigenen translingualen Praktiken nutzbringend erweitern und bereits vorhandene Teilkompetenzen und Erfahrungen „in einem individuellen, emotional-affektiven Zugang“ aktivieren, reflektieren und sie damit auf neue Schreibsituationen transferierbar machen (Brinkschulte 2016: 110).

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Lange (2012), wenn sie mehrsprachige Schreibende mit einer Typologie möglicher Nutzungsvarianten ihrer Sprachen beim Schreiben konfrontiert, mit denen sie ihre eigene Vorgehensweise vergleichen können, um diese ggf. nutzbringend zu verändern oder zu ergänzen. Die Nutzungsvarianten reichen dabei vom Ausformulieren in einer Sprache und dem anschließenden Übersetzen des fertigen Textes in die Zielsprache über das Planen in einer Sprache, aber dem finalen Formulieren in der Zielsprache bis hin zur ausschließlichen Nutzung der Zielsprache in allen Schreibphasen. Durch bewusstes Reflektieren ihrer translingualen (oder auch monolingualen) Praktiken sollen die Schreibenden zu einem bewussteren und reflektierten Umgang mit ihren sprachlichen Ressourcen gelangen.

Eine weitere Aufgabe, die Brinkschulte vorschlägt und erprobt hat, besteht darin, dass Studierende Fachtermini, mit denen sie aktuell befasst sind, in ihrer Lehrsprache zunächst definieren sollen, um sie dann in eine andere Sprache zu übertragen. Der Zweck dieser Aufgabe besteht in der Sensibilisierung für die Verschiedenheit der Sprachen und der Entwicklung von Strategien, sich die Bedeutung von Termini in verschiedenen Sprachen zu erschließen, wobei durchaus sprachliche Mittel auf unterschiedlichen Rängen zum Einsatz kommen können (vgl. Brinkschulte 2016: 110).

Das Beispiel der Terminologieübertragung, das Brinkschulte (2016) anführt, ist nur eines für eine Vielzahl von Translationsroutinen, mit denen multilinguale Studierende vertraut sein sollten, um bei Bedarf auf das Repertoire an Translationsroutinen zurückgreifen zu können. Ich bezeichne die entsprechende Kompetenz in meinem Translationskompetenzmodell als „Translationsroutineaktivierungskompetenz“: Sie schließt das Wissen und die Fähigkeiten ein, beim Übersetzen bestimmte Maßnahmen, wie *Shifts*, die beim Übersetzen häufig zu akzeptablen Lösungen führen, routinemäßig abrufen zu können, aber auch entscheiden zu können, ob ihre Anwendung im jeweils zu bewältigenden Fall zielführend ist (Göpferich 2008: 156).

Knorr et al. (2015) schildern Fallbeispiele aus der Schreibberatung mehrsprachiger Studierender, in denen diese explizit angewiesen wurden, in den Phasen des Ideengenerierens, also beispielsweise beim Mind-Mapping, beim Formulieren von Interimsversionen und im Über-

arbeitsprozess, auf die sprachlichen Ressourcen zurückzugreifen, in denen sie ihre Gedanken mit dem geringsten kognitiven Aufwand formulieren können, wobei auch gemischt-sprachliche Zwischenprodukte entstehen dürfen. Die Autorinnen kommen dabei zu dem Schluss, „dass Mehrsprachigkeit in prozessorientierten Beratungssituationen gewinnbringend eingesetzt werden kann und nur in textbezogenen Fragen die Zielsprache [...] Vorrang vor anderen Sprachen bekommen muss“ (Knorr et al. 2015: 335).

Bräuer/Schindler (2013) schlagen zur kognitiven Entlastung von Schreibenden im Schreibprozess vor, Schreibarrangements, also komplexe Schreibaufgaben, die in sich progressiv gestaffelt sind, zu untergliedern in die Erstellung von Hilfstexten, die der Erstellung von Transfertexten und ggf. zusätzlich Reflexionstexten vorausgehen. Unter Hilfstexten verstehen sie dabei solche, die Studierende zunächst nur für sich selbst schreiben, um im Schreibprozess ihre Ideen zu entfalten und ihren Standpunkt zu entwickeln. Dabei können sie auf alle sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, die ihnen dazu dienlich erscheinen: erstsprachliche, fremdsprachliche, aber auch solche aus Registern, die nicht demjenigen des Endproduktes entsprechen, zu dem der Hilfstext eine Interimsversion darstellt. Das bedeutet auch, dass sie noch keine Schreib- und Textroutinen (Feilke/Lehnen 2012) einhalten müssen und in ihrem ‚Slang‘ schreiben können. Erst wenn diese ‚kognitive Arbeit‘ verrichtet ist, wird der Hilfstext in einen den Konventionen entsprechenden und an den Bedürfnissen der Adressaten ausgerichteten Text, den Transfertext, transferiert, wobei es dadurch zu einer kognitiven Entlastung kommt, dass viele Planungsschritte bereits in die Erstellung des Hilfstextes ausgelagert werden konnten.

Die o.g. Strategien zur Nutzung bzw. Nutzbarmachung mehrsprachiger Ressourcen haben gemeinsam, dass sie aktiv von den Studierenden eingesetzt werden können, um sprachliche Hürden, die dem freien Lauf ihrer Gedankengänge im Wege stehen könnten, zu umgehen. Es sind Strategien, die von Studierenden angewandt werden können, auch wenn sie im Hörsaal oder Seminarraum ausschließlich mit einer Sprache, z. B. Englisch, konfrontiert werden.

Darüber hinaus gibt es aber auch Strategien, die von der Lehrperson eingesetzt werden können, um Studierende auch in der Lehrsituation mit verschiedenen Sprachen zu konfrontieren. Hierzu gehören erstens *Code-Switching* zwischen Sprachen in beide Richtungen, zweitens *Translanguaging*, drittens *Co-Languaging*, viertens *Preview-View-Review* und fünftens sprachkontrastive Ansätze. Auf das didaktische Prinzip des *Translanguaging* wurde bereits in Abschnitt 2.2 eingegangen. Die anderen vier Strategien sollen hier erläutert werden.

Code-Switching kann zielvoll beispielsweise in englischen Vorlesungen eingesetzt werden, um Studierenden neben der englischen Terminologie auch die deutsche zu vermitteln (z. B. „These types of texts are called *genres*, in German *Textsorten*.“). Flankierend können Studierenden auch zwei- oder mehrsprachige Wortlisten zur Verfügung gestellt werden, in denen die zentralen Begriffe einer Lehrinheit nochmals aufgeführt und ihren Entsprechungen in anderen für die Studierenden relevanten Sprachen gegenübergestellt sind. Bei Letzterem handelt es sich bereits um eine Maßnahme, die unter *Co-Languaging* zu fassen ist. Hierzu gehört auch, dass Studierenden z. B. Skripte nicht nur in der Vorlesungssprache zur Verfügung gestellt werden, sondern auch in anderen Sprachen, oder sie zumindest mehrsprachige Bibliographien zum Thema erhalten. Beim *Preview-View-Review*-Verfahren werden die zentralen Lehrinhalte zunächst in einer den Studierenden vertrauten Sprache, meist deren Erstsprache, vorgestellt. Die eigentlichen Inhalte werden dann in der *LoTL* behandelt, um anschließend nochmals in der zunächst verwendeten (Erst-)Sprache zusammengefasst zu werden. Sprachkontrastive Ansätze können in Übersetzungsübungen zum Einsatz kommen. Dabei gehe ich davon aus,

dass ein gewisses Maß an übersetzerischer Kompetenz heute von allen akademischen Berufsgruppen (und auch weiteren) zu fordern ist. Durch expliziten Sprachvergleich kann hier für sprachspezifische Besonderheiten, wie etwa den Satzbau unter kommunikativen Gesichtspunkten (vgl. Göpferich 2015: 14–26), sensibilisiert werden. Durch Übersetzungsübungen und die Einübung von Translationsroutineaktivierungskompetenz können die Fixiertheit auf den Ausgangstext überwunden, translatorische Kreativität gefördert und die Interferenzresistenz gestärkt werden.

4 Fazit

Die Internationalisierung von Hochschulen kann in Bezug auf die Sprache des Lehrens und Lernens (*Language of Teaching and Learning – LoTL*) nicht einfach auf eine Umstellung auf Englisch reduziert werden, sondern bedarf komplexer Personalentwicklungsmaßnahmen, mit denen Lehrende dazu befähigt werden, auf Englisch zu lehren, ohne das plurilinguale Repertoire ihrer Studierenden ungenutzt zu lassen. Studierende bedürfen einer Sensibilisierung für den Nutzen, den sie aus ihren plurilingualen Ressourcen ziehen können, und konkreter Instruktion zu deren kontextadäquatem Einsatz zur Vermeidung von sprachbedingten Kreativitätseinbußen und einer Beeinträchtigung ihrer kognitiv-akademischen Entwicklung. Nach einem Überblick über die bei Mehrsprachigen zu beobachtenden translingualen Kompetenzen und Praktiken, für die eine Vielzahl von Begriffen geprägt wurde, wurden diese einer terminologischen Schärfung unterzogen und der entsprechende Diskurs um eine translationswissenschaftliche Perspektive erweitert. Die Darstellung mündete in Maßnahmen, mit denen im tertiären Bildungssektor eine „Englisch-plus-Mehrsprachigkeit“ („English-plus-multilingualism“, van der Walt 2013: 12) entwickelt werden kann. Hierbei handelt es sich sowohl um Maßnahmen, die vonseiten der Lehrenden ergriffen werden können, um das Englische neben anderen Sprachen so zu nutzen, dass die mehrsprachigen Ressourcen ihrer Studierenden nicht ungenutzt bleiben und verkümmern, als auch vonseiten der Studierenden, die dafür sensibilisiert werden müssen, welchen Nutzen sie aus ihren plurilingualen Ressourcen für epistemische und kommunikative Zwecke ziehen können.

Literaturverzeichnis

- Adamson, John / Coulson, David (2015): „Translanguaging in English Academic Writing Preparation.“ *International Journal of Pedagogies and Learning* 10.1: 24–37.
- Atkinson, Dwight / Churchill, Eton / Nishino, Takako / Okada, Hanako (2007): „Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition.“ *The Modern Language Journal* 91.2: 169–188.
- Baker, Colin (2003): „Biliteracy and Transliteration in Wales: Language Planning and the Welsh National Curriculum.“ *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Eds. Nancy H. Hornberger. Clevedon (UK): Multilingual Matters. 71–90.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London / New York: Routledge.
- Björkmann, Beyza (2013): *English as an Academic Lingua Franca: An Investigation of Form and Communicative Effectiveness*. Bosten/Berlin: De Gruyter.
- Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten (2013): „Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept.“ *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Hrsg. Gerd Bräuer / Kirsten Schindler. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 12–63.
- Brinkschulte, Melanie / Stoian, Monica-Elena / Borges, Ellen (2015): „Resource-focused Research for Multilingual Competence in Scientific Writing.“ *Journal of Academic Writing* 5.1: 17–28.

- Brinkschulte, Melanie (2016): „Mehrsprachigkeit als Ressource für akademisches Schreiben.“ *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Hrsg. Sandra Ballweg. Frankfurt a. M. u. a.: Lang. 97–114.
- Canagarajah, Suresh (2011): “Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies for Translanguaging.” *The Modern Language Journal* 95.3: 401–417.
- Canagarajah, Suresh (2013): “Introduction.” *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. Ed. Suresh Canagarajah. New York / London: Routledge, 1–10.
- Celic, Christina / Seltzer, Kate (2013): *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York. 20.05.2017 <<http://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>>.
- Connor, Ulla (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, Vivian (2003): “Background to the L2 User.” *Portraits of the L2 User*. Ed. Vivian Cook. Clevedon (UK): Multilingual Matters. 1–31.
- Cook, Vivian (2008): “Multi-competence: Black Hole or Wormhole for Second Language Acquisition Research?” *Understanding Second Language Process*. Ed. Zhao Hong Han. Clevedon (UK): Multilingual Matters. 16–26.
- Cook, Vivian (2016): “Transfer and Relationships between the Languages of Multi-competence.” *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Ed. Rosa Alonso Alonso. Bristol: Multilingual Matters. 66–90.
- Creese, Angela / Blackledge, Adrian (2010): “Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching.” *The Modern Language Journal* 94.1: 103–115.
- DAAD (2020): “International Programmes in Germany 2020.” 26.07.2020. <<https://www2.daad.de/deutschland/studienangebote/studiengang/en/?a=result&q=°ree=&courselanguage=2&locations=&admissionsemester=&sort=name&page=1>>.
- Dafouz, Emma / Camacho, Mar / Urquia, Elena (2014): “Surely they can’t do as well’: A Comparison of Business Students’ Academic Performance in English-Medium and Spanish-as-First-Language-Medium Programmes.” *Language and Education* 28: 223–236.
- Dearden, Julie (2014): *English as a Medium of Instruction – A Growing Global Phenomenon: Phase I*. Interim Report April 2014. Ed. British Council. 25.03.2017 <<http://www.britishcouncil.org/education/ihe>>.
- Doiz, Aintziane / Lasagabaster, David / Sierra, Juan Manuel, Eds. (2013): *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin, Hrsg. (2012): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- García, Ofelia (2009): “Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century.” *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. Eds. Ajit Mohanty / Minati Panda / Robert Phillipson / Tove Skutnabb-Kangas. New Delhi: Orient Blackswan. 140–158.
- García, Ofelia (2015): “Translanguaging and abecedarios ilegales.” *Illegal Alphabets and Adult Bilingualism: Latino Migrants Crossing the Linguistic Border*. Ed. Tomás Mario Kalmar. New York, NY: Routledge. 131–136.
- García, Ofelia / Lin, Angel M.Y. (2016): “Translanguaging in Bilingual Education.” *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Ed. Ofelia García. Cham: Springer. 1–14.
- Gentil, Guillaume (2005): “Commitments to Academic Bilingualism: Case Studies of Anglophone University Writers.” *Written Communication* 22.4: 421–471.
- Gnutzmann, Claus / Jakisch, Jenny / Rabe, Frank (2015): „Englisch im Studium. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrenden.“ Knapp/Aguado (2015): 17–45.
- Göpferich, Susanne (2008): *Translationsprozessforschung: Stand – Methoden – Perspektiven*. (Translationswissenschaft 4). Tübingen: Narr.

- Göpferich, Susanne (2015): *Text Competence and Academic Multiliteracy: From Text Linguistics to Literacy Development*. Tübingen: Narr.
- Göpferich, Susanne (2016a): „Sich Fachliches erschreiben: Förderung literaler Kompetenzen als Förderung des Denkens im Fach.“ *Schreibberatung und Schreibförderung in Theorie, Empirie und Praxis*. Hrsg. Sandra Ballweg. Frankfurt a. M.: Lang. 275–296.
- Göpferich, Susanne (2016b): „Writing Centres as the Driving Force of Programme Development: From add-on Writing Courses to Content and Literacy Integrated Teaching.“ *Journal of Academic Writing* 1.1: 41–58.
- Gutiérrez, Kris D. (2008): „Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space.“ *Reading Research Quarterly* 43.2: 148–164.
- Holz-Mänttari, Justa (1984): *Translatorisches Handeln – Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia.
- Horner, Bruce / NeCamp, Samantha / Donahue, Christiane (2011): „Toward Multilingual Composition Scholarship: Form English only to a Translingual Norm.“ *College Composition and Communication* 63.2: 269–300.
- JLU (Justus-Liebig-Universität Gießen) (2016): *Fortschritt durch Internationalisierung: JLU International 2016–2026. Internationalisierungsstrategie 2.0*. Gießen: JLU. 26.07.2016 <<http://www.uni-giessen.de/internationales/intstrat/strategie>>.
- Kaplan, Robert B. (1966). „Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education.“ *Language Learning* 16: 1–20.
- Kaplan, Robert B. (1987). „Cultural thought patterns revisited.“ *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Eds. Ulla Connor / Robert B. Kaplan. Reading (MA): Addison-Wesley. 9–20.
- Knapp, Annelie (2014): „Language choice and the construction of knowledge in higher education.“ *European Journal of Applied Linguistics* 2.2: 165–203.
- Knapp, Annelie / Aguado, Karin, Hrsg. (2015): *Fremdsprachen in Studium und Lehre: Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb/Foreign Languages in Higher Education: Opportunities and Challenges for the Acquisition of Knowledge*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Knorr, Dagmar / Andresen, Melanie / Alagöz-Bakan, Özlem / Tilmans, Anna (2015): „Mehrsprachigkeit. Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende.“ *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Hrsg. İnci Dirim / Ingrid Gogolin / Dagmar Knorr / Marianne Krüger-Potratz / Drorit Lengyel / Hans H. Reich / Wolfram Weiße. Münster: Waxmann. 318–338.
- Lange, Ulrike (2012): „Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen.“ *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Dagmar Knorr / Annette Verhein-Jarren. Frankfurt a. M.: Lang. 139–155.
- Lasagabaster, David (2015): „Multilingualism at Tertiary Level: Achievements and Challenges.“ Knapp/Aguado (2015): 47–68.
- Liu, Yichun (2009): *Translation in Second Language Writing: Exploration of Cognitive Process [sic] of Translation*. Saarbrücken: VDM.
- Logan-Terry, Aubrey/Wright, Laura J. (2010): „Making Thinking Visible: An Analysis of English Language Learners’ Interactions with Access-based Science Assessment Items.“ *AccELLerate* 2.4: 11–14.
- Matsuda, Kei Paul (1997): „Contrastive Rhetoric in Context: A Dynamic Model of L2 Writing.“ *Journal of Second Language Writing* 6.1: 45–60.
- Michael-Luna, Sara / Canagarajah, Suresh (2007): „Multilingual Academic Literacies: Pedagogical Foundations for Code Meshing in Primary and Higher Education.“ *Journal of Applied Linguistics* 4.1: 55–77.
- Nord, Christiane (1993): *Einführung in das funktionale Übersetzen – am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tübingen/Basel: Francke.
- Otheguy, Ricardo / García, Ofelia / Reid, Wallis (2015): „Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics.“ *Applied Linguistics Review* 6.3: 281–307.

- Palmer, Deborah K. / Meteus, Suzanne G. / Martínez, Ramón Antonito / Henderson, Kathryn (2014): "Reframing the Debate in Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language classroom." *The Modern Language Journal* 98.3: 757–772.
- Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): „Textkompetenz.“ *Fremdsprache Deutsch* 39: 5–16.
- Reiß, Katharina / Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rüschhoff, Bernd / Sudhoff, Julian / Wolff, Dieter, Hrsg. (2015): *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Shohamy, Elana (2013): "A Critical Perspective on the Use of English as a Medium of Instruction at Universities." *English-medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Hrsg. Aintzane Doiz / David Lasagabaster / Juan Manuel Sierra. Bristol (UK): Multilingual Matters. 196–210.
- Smit, Ute / Dafouz, Emma (2012): *Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities*. *AILA Review* 25.
- Vermeer, Hans J. (1978): „Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie.“ *Lebende Sprachen* 3: 99–102.
- Vygotsky, Lew S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Wächter, Bernd / Maiworm, Friedhelm, Hrsg. (2014): *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Stay of Play*. Bonn: Lemmens Medien.
- Walkinshaw, Ian / Fentin-Smith, Ben / Humphreys, Pamela (2017): "EMI Issues and Challenges in Asia-Pacific Higher Education: An Introduction." *English Medium Instruction in Higher Education in Asia-Pacific: From Policy to Pedagogy*. Eds. Ben Fenton-Smith / Pamela Humphreys / Ian Walkinshaw. Cham: Springer. 1–18.
- Wang, Wewnyu / Wen, Qiufang (2002): "L1 Use in the L2 Composing Process: An Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers." *Journal of Second Language Writing* 11: 225–246.
- van der Walt, Christa (2013): *Multilingual Higher Education. Beyond English Medium Orientations*. Bristol (UK): Multilingual Matters.
- Wei, Li (2015): "Complementary Classrooms for Multilingual Minority Ethnic Children as a Translanguaging Space." *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Eds. Jasone Cenoz / Durk Gorter. Cambridge: Cambridge University Press. 177–198.
- Young, Vershawn Ashanti (2004): "Your Average Nigga." *College Composition and Communication* 55.4: 693–715.

Prof. Dr. Susanne Göpferich
ehemals Justus-Liebig-Universität Gießen