

Berufsrelevante L2-Schreibkompetenz fördern durch Fordern. Überlegungen zu einem Unterrichtskonzept im Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation*

Elisabeth Janisch-Hrnkaš & Eva Seidl

Abstract This article outlines approaches on how to support writing skills and text competence when teaching German as a foreign language. The main question is whether and how dealing in detail with one's own mistakes and actively analysing one's own writing process can contribute to improving writing skills in teaching German as a foreign language. Reflections which were written down during the 2013/14 winter and 2016 summer semester at the University of Graz by students studying German as a foreign language, level C1, serve as basis for this article. These reflections refer to texts gathered within one semester respectively. They address subjects relevant to the daily life of a translator in training, such as economics, law, culture, medicine and technology. During this period of reflection, students addressed the question of whether their approach to writing texts has changed in the course of one semester. In addition, they were asked to focus on which mistakes were made repeatedly and to which error category they belonged. Furthermore, they examined the areas in which they feel that they have personally improved and see their strengths. This article aims to demonstrate to what extent this teaching approach succeeded.

Keywords abilities for reflection, Bologna process, competence in text production, self-assessment skills, task management skills, writing competence in foreign language teaching

1 Einleitung

Im Rahmen des Bachelorstudiums *Transkulturelle Kommunikation* unterrichteten wir von Wintersemester 2013/14 bis Sommersemester 2016 am Institut für Angewandte und Theoretische Translationswissenschaft der Universität Graz gemeinsam die Lehrveranstaltung *Deutsch: Sprache und Kultur – Vertiefung I und II*. Für die angehenden TranslatorInnen spielt in diesem Kurs – neben der Festigung der Grammatikkenntnisse sowie der Erweiterung des Wortschatzes und der transkulturellen Kompetenz – gerade die Förderung der L2-Schreibkompetenz, also der Fähigkeit, schriftliche Texte zu planen, zu strukturieren und zu überarbeiten, eine große Rolle. Denn im translatorischen Berufsalltag geht es nicht alleine darum, Texte zu reproduzieren, sondern auch darum, sie neu zu texten oder zu redigieren (Risku 2016: 40).

Die durch den Bologna-Prozess bedingte Umgestaltung des Studiums stellt noch eine weitere Herausforderung dar, mit der wir uns vor dem Hintergrund der Schreibförderung auseinandersetzen mussten. Das Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation* verfolgt nämlich zwei Ziele, die es im Sprach- und Kulturunterricht zu berücksichtigen gilt: Einerseits dient

Zitiervorschlag / Citation:

Janisch-Hrnkaš, Elisabeth / Seidl, Eva (2021): „Berufsrelevante L2-Schreibkompetenz fördern durch Fordern. Überlegungen zu einem Unterrichtskonzept im Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation*.“ *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 43.3–4. Supporting L2 Writing in Higher Education. Hrsg. Melanie Brinkschulte & Ina Alexandra Machura: 193–209.

es als Grundlage für die Masterausbildung *Übersetzen* bzw. *Dolmetschen*, andererseits soll es AbsolventInnen hervorbringen, die nach dem Bachelor qualifiziert genug sind, um mit ihren sprachmittlerischen und transkulturellen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können. Dass es für die BachelorabsolventInnen kein festgelegtes, aber dafür ein sehr breites Tätigkeitsfeld gibt, erschwert die Vermittlung von sprachlichem und kulturellem Wissen zusätzlich. Und es kommt noch hinzu, dass der Versuch, Ausbildungen im Zuge des Bologna-Prozesses zu vereinheitlichen, Hand in Hand mit einer starken Fokussierung auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) geht. Dieser wird zur Definition der Ziele von Sprachausbildungen herangezogen, die sich jedoch nur bedingt mit den Zielen einer translatorischen Ausbildung decken (Ahmann/Schmidhofer 2017: 12–14.).

In diesem Spannungsfeld wurde versucht, ein Instrument zu finden, das es erlaubt, die L2-Schreibkompetenz zu fördern sowie die Ziele der translatorischen Ausbildung in den Sprachunterricht einzubeziehen. Inwieweit das durch den Einsatz von sogenannten Textmappen und damit verbundenen Reflexionen über die eigene schriftsprachliche Kompetenz gelungen ist, soll dieser Beitrag aufzeigen.

2 Das Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation*

Das sechssemestrige Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation* „dient der Ausbildung von Expertinnen und Experten für mehrsprachige Kommunikation“ (Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz 2017: 3), die im Rahmen des Studiums jene Kenntnisse und Kompetenzen erwerben sollen, „die für die Ausübung von Berufen im Bereich mehrsprachiger Kommunikation [...] erforderlich sind“ (ebd.: 2).

In den ersten vier Semestern des Studiums steht die Sprach- und Kulturausbildung in der Mutter-/Bildungs- bzw. den Fremdsprachen im Vordergrund. Zusätzlich erwerben die Studierenden translatorische und translationswissenschaftliche Grundkenntnisse. Im dritten Studienjahr wird durch die Kurse „Translatorische Basiskompetenz I und II“ der Grundstein für das Übersetzen und Dolmetschen gelegt, im Masterstudium werden die translatorischen Kompetenzen dann weiter ausgebaut. Doch ein nicht unwesentlicher Teil der Studierenden verlässt die Universität bereits nach dem Bachelorabschluss, was für die Universitäten eine große Herausforderung darstellt: Nämlich die Ausbildung so zu gestalten, dass die AbsolventInnen des Bachelorstudiums trotz der „thematischen Breite und Diversität der Tätigkeitsbereiche“ (Grießner 2017: 68), zu denen immer wieder neue dazukommen, sowie der immer breiteren Anforderungsprofile berufsfähig sind:

Will man das relativ kurze Bachelorstudium nicht als Zwischenstadium, sondern als Qualifizierung *sui generis* sehen, dann sind die Hochschulen umso mehr gefordert, die berufliche Relevanz desselben und Beschäftigungsperspektiven für StudienabgängerInnen zu verdeutlichen. Ein konsequenter Berufsfeldbezug [...] würde bedeuten, in der vorberuflichen Qualifizierung verstärkt solche Kompetenzen zu fördern, die in der Arbeitswelt von Relevanz sind (Seidl 2017: 336, Hervorhebung im Original).

Dass sich auch die Studierenden diesen Berufsfeldbezug wünschen, ergab eine Umfrage unter AbsolventInnen des Instituts für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft Graz im Jahr 2016. Ein Teil der AbsolventInnen gab an, dass sie sich in der Ausbildung stärkere Praxisnähe gewünscht hätten, um sich ausreichend vorbereitet auf den Berufsalltag zu fühlen, beispielsweise durch den Fokus auf die Arbeit mit Texten, mit denen sie auch in der beruf-

lichen Realität konfrontiert sind (Grießner 2017: 60 f.). Auch wenn diese Studie in Hinblick auf die Überarbeitung von Mastercurricula durchgeführt wurde, sollte die Praxisorientierung bereits von Beginn an Berücksichtigung in der Unterrichtsgestaltung sowie natürlich auch in der Schreibförderung finden. Betrachtet man jedoch die breit gefächerten Berufsfelder, die sich beispielsweise in international tätigen Wirtschaftsunternehmen, in Kultur- und Bildungseinrichtungen, in Migrations- und Integrationseinrichtungen sowie im Bereich Tourismus befinden (Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz 2017: 3 f.), zeigt sich gleichzeitig, wie schwierig es in einem zeitlichen Korsett von sechs Semestern ist, diesem Wunsch zu entsprechen. Es ist definitiv nicht möglich, „Studierende ganz konkret und gezielt auf die gesamte Palette denkbarer Berufsbilder oder Einsatzbereiche vorzubereiten“ (Grießner 2017: 46). Umso mehr stellt sich daher die Frage, welche Kompetenzen es denn unbedingt zu vermitteln gilt.

2.1 Berufsrelevante L2-Schreibkompetenz

Mit dem Bologna-Prozess verstärkte sich der Anspruch, die Studierenden bestmöglich auf die Anforderungen in der Arbeitswelt vorzubereiten, was auch die Bezeichnung „berufsqualifizierend“ bzw. „berufspraktisch“ in verschiedenen Curricula impliziert (Lehnen/Schindler 2010: 234). Auch das Curriculum für das Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation* besagt, dass die Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung „die notwendige wissenschaftliche und berufspraktische Vorbildung“ (Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz 2017: 3) erwerben, um in den oben genannten Berufsfeldern tätig zu werden. Im Hinblick auf das Schreiben würde das beispielsweise bedeuten, „dass AbsolventInnen in der Lage sind, sich effektiv in neue Schreibaufgaben einzuarbeiten und unbekannte kommunikative Anforderungen zu meistern“ (Lehnen/Schindler 2010: 234). Doch der derzeitige Status quo ist ein anderer: Durch die Staffelung in Bachelor- und Masterstudien bleibt nur wenig Zeit für die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Textformen, wodurch sich eine klare Diskrepanz zu dieser Anforderung feststellen lässt.

Diese ist teilweise auch durch den GERS bedingt, der in der Sprachausbildung herangezogen wird, um Abschlüsse vergleichbar zu machen. Dieser greift für die translatorische Ausbildung jedoch nicht weit genug, denn deren zentrales Ziel sollte die Fähigkeit sein, als Sprach- und Kulturmittler zu agieren.¹ Schließlich macht das reine Beherrschen einer Fremdsprache noch keinen guten Übersetzer aus:

Die Deskriptoren des GERS beschreiben die verschiedenen Kompetenzstufen des Fremdsprachennutzers, der sich vom Sprachmittler grundlegend unterscheidet. Während ersterer [sic!] Sprache zur Lösung eines außersprachlichen Problems einsetzt, das ihn [...] direkt betrifft, wird der Übersetzer als Dienstleister zur Lösung eines Kommunikationsproblems herangezogen, das nicht an seine Person gebunden ist. Mit anderen Worten: Der Fremdsprachennutzer handelt für sich selbst, während der Übersetzer im Auftrag anderer handelt. (Ahmann/Schmidhofer 2017: 26)

Auch das im Unterricht eingesetzte Material sollte im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen sorgfältig ausgewählt werden. Berufsbezogene Schreibbedingungen sind unweiger-

¹ Zwar favorisiert der 2018 erschienene Begleitband zum Referenzrahmen sprachmittlerische Kompetenz als Teilaspekt von *Mediation*, doch wird dieses Konzept in der Translationswissenschaft kritisch betrachtet (Stachl-Peier 2020).

lich mit authentischen Texten verknüpft. Die Neuorientierung des Sprachunterrichts führt jedoch dazu, dass anstelle von authentischen Materialien häufig Lehrwerken der Vorzug gegeben wird, „die einerseits einen direkten, einfachen Weg zur Bewältigung eines GERS-Niveaus suggerieren und andererseits nicht die zielsprachliche Realität, sondern einen Idealzustand darstellen“ (Ahmann/Schmidhofer 2017: 30). Die Tatsache, dass diese am GERS ausgerichteten Sprachlehrwerke nicht translationsorientiert sind, steht genauso im Widerspruch zur Forderung nach berufsbezogenen Textformen und Schreibanlässen und könnte eine „fehlend[e] Vertrautheit mit beruflichen Schreib- und Textanforderungen“ (Lehnen/Schindler 2010: 233) zur Folge haben. Die stete Arbeit mit geschönten und didaktisierten Texten aus Lehrwerken ist auch deshalb nicht von Vorteil, weil die AbsolventInnen im Berufsleben immer wieder mit Texten konfrontiert sind, die nicht makellos sind:

[A]uthentische Materialien [müssen] in der translationsorientierten Sprachausbildung allerdings sogar eine zentrale Rolle spielen, da die Studierenden nur so auf die Arbeit mit verschiedensten Texten, die in vielen Fällen auch Inkohärenzen und Fehler aufweisen, vorbereitet werden. (Ahmann/Schmidhofer 2017: 25)

Wie aber lassen sich berufsrelevante Schreibprozesse in Lehrveranstaltungen integrieren? Wie müssen Schreibaufgaben gestaltet sein, damit sie nicht nur an möglichst authentische Schreibbedingungen im Beruf anknüpfen, sondern die Schreibkompetenz nachhaltig fördern? Und welche weiteren Kompetenzen sind mit dem Schreiben eng verknüpft und für den Alltag von TranslatorInnen unerlässlich?

Eines ist sicher: Das Bild von TranslatorInnen, die in Wörterbüchern blättern, um einen Text von einer Sprache in eine andere zu übertragen, gehört längst der Vergangenheit an. Das „Reproduzieren“ von Texten ist einem viel breiteren Tätigkeitsfeld gewichen, zu dem nicht nur das Revidieren und Neugestalten von Texten zählt. Aufträge wie beispielsweise das Erstellen eines Newsletters gehören heutzutage genauso zum translatorischen Arbeitsalltag. Hier reicht es nicht, einen bereits verfassten Text in eine andere Sprache zu übertragen: Themen sind auszuwählen, Inhalte zu recherchieren, Texte zu redigieren, Bilder auszusuchen und nicht zuletzt das Layout zu gestalten (Risku 2016: 39 ff).

2.2 Unterrichtskonzept zur Schreibförderung

Das Planen, Strukturieren und Überarbeiten von Texten ist zweifellos eine Herausforderung. Diese wächst, wenn das Schreiben in der L2 stattfindet. Doch gerade im Bereich der Transkulturellen Kommunikation kann das Verfassen von Texten in der L2 zum Berufsalltag gehören. Daher wurde im Kurs *Deutsch: Sprache und Kultur – Vertiefung* das Augenmerk darauf gelegt, die Studierenden in zweierlei Hinsicht möglichst gut auf das Berufsleben vorzubereiten: Neben der Schreibkompetenz sollten jene Kompetenzen gefördert werden, die – in Verbindung mit der Textproduktion – im von mehrsprachiger Kommunikation geprägten Berufsalltag relevant sind. Zunächst werden jedoch die Rahmenbedingungen für unser Unterrichtskonzept zur Schreibförderung näher betrachtet.

Der Kurs *Deutsch: Sprache und Kultur – Vertiefung* ist eine Pflichtlehrveranstaltung im zweiten Jahr des Bachelorstudiums *Transkulturelle Kommunikation* und umfasst sechs Semesterwochenstunden (davon vier bei Eva Seidl und zwei bei Elisabeth Janisch-Hrnkaš).² Der

² 2018 erfolgte eine Umbenennung der Lehrveranstaltung in *Deutsch: Sprach-, Text- und Kulturkompetenz*.

Kurs, für den gemäß GERS das Niveau C1 festgelegt ist, richtet sich an ausländische Studierende, die ihr gesamtes Bachelorstudium an der Universität Graz absolvieren, sowie an Austauschstudierende, die entweder ein Semester oder ein Jahr an der Universität Graz verbringen. Der Kurs besteht aus zwei Teilen, *Vertiefung I* im Wintersemester und *Vertiefung II* im Sommersemester, die beide für die regulären Studierenden verpflichtend sind. Zu den Kursinhalten zählen neben der Vertiefung der Grammatikkenntnisse die Erweiterung des Wortschatzes sowie der transkulturellen Kompetenz. Weitere Ziele sind die Stärkung der rezeptiven und produktiven Kompetenzen. Grundvoraussetzung, um den Kurs positiv abzuschließen, ist eine Anwesenheit von 80%. Der Kurs gilt als bestanden, wenn mindestens 60% der Gesamtpunkte erreicht werden, die wiederum aus vier Teilbereichen bestehen: Sprechen und Präsentieren, Textmappe und Reflexion, Mitarbeit und Hausübung sowie Zwischen- und Abschlussklausur. Der für die Förderung der L2-Schreibkompetenz wichtigste Teilbereich ist die Textmappe, die am Semesterende abzugeben ist. Sie enthält vier Hausübungstexte im Original und in korrigierter Version, aber auch Texte, die spontan im Unterricht produziert wurden. Dazu kommt eine Reflexion über die eigene sprachliche Entwicklung im Laufe des Semesters.

Warum haben wir uns für dieses Vorgehen zur Förderung der L2-Kompetenz entschieden? Mithilfe der Texte, die das ganze Semester bzw. Jahr hindurch produziert werden, wird die Schreibkompetenz durch einen nicht unwesentlichen Aspekt gefördert, nämlich die „kontinuierlich[e] Schreibpraxis“ (Lehnen/Schindler 2010: 238). Zudem bemühen wir uns um einen möglichst realitätsnahen Zugang, auch wenn das Nachstellen von authentischen Schreibkontexten und -bedingungen im Hörsaal nur bedingt möglich ist. Um das Zeitmanagement bzw. die Selbstorganisationskompetenz zu fördern, gibt es daher für jeden Text eine zeitliche Vorgabe. Die spontan und unter Zeitdruck im Unterricht produzierten Texte sollen die Studierenden darauf vorbereiten, Leistungen in bestimmten Momenten erbringen zu müssen, wie es beispielsweise bei Probeübersetzungen im Bewerbungsverfahren nötig ist. Um die Teamfähigkeit zu fördern, müssen die im Unterricht produzierten Texte gelegentlich auch gemeinsam verfasst werden. Für die benoteten Hausübungstexte haben die Studierenden jeweils zwei Wochen Zeit. Texte, die nicht bis zum vereinbarten Termin abgegeben werden, werden nicht mehr zur Korrektur angenommen. Auf diese Weise sollen sich die Studierenden daran gewöhnen, Termine und Arbeitsanweisungen einzuhalten, denn sonst können sie auf dem Arbeitsmarkt nicht „überleben“. Die Anweisungen werden in schriftlicher Form gegeben und enthalten unter anderem Informationen über das Ziel des Textes, die AdressatInnen, die Textlänge und das Layout, gelegentlich auch über sprachliche Elemente (z. B. zum jeweiligen Thema erarbeiteter Wortschatz, neu erlernte Grammatikstrukturen, für die Textsorte typische Phrasen), die im Text vorkommen sollen. Bei Missachtung dieser Anweisungen werden Punkte abgezogen. Diese Texte sind immer dann zu verfassen, wenn ein Themenblock abgeschlossen ist.

Da es unmöglich ist, alle potentiellen berufsrelevanten Themen und Textsorten abzudecken, beschäftigt sich der Kurs mit vier Themenblöcken pro Semester, die auf die Module im Masterstudium und in weiterer Folge auf Handlungsfelder abgestimmt sind, in denen TranslatorInnen häufig tätig sind. Im Wintersemester sind das *Medien, Recht und Verwaltung, Wissenschaft und Technik* sowie *Medizin*, im Sommersemester die Themen *Kunst und Kultur, Regeln und Tabus, Natur und Umwelt* sowie *Wirtschaft*. Bei jedem Thema liegt der Fokus auf einer anderen Textsorte, damit die Studierenden mit möglichst vielen Textsortenkonventionen sowie für die jeweilige Textsorte typischen Phrasen vertraut werden. Sie lernen außerdem, sich auf unterschiedliche AdressatInnen und Textfunktionen einzustellen. Unsere Wahl fiel zum einen auf Texte, die in nahezu jedem beruflichen Tätigkeitsfeld relevant sind, wie bei-

spielsweise Arbeitsverträge, Lebensläufe oder Motivationsschreiben. Zum anderen wurden Texte ausgewählt, mit denen speziell TranslatorInnen häufig konfrontiert sind.

Neben Zeitmanagement und Teamfähigkeit ist eine weitere Kompetenz, die verstärkt im translatorischen Bereich gefragt, aber grundsätzlich in jedem beruflichen Bereich unerlässlich ist, „die Fähigkeit, das für den jeweiligen Auftrag notwendige Sachwissen zu recherchieren“ (Risku 2016: 52). Gerade in Zeiten, in denen das Internet eine Fülle an Informationen bietet, ist das kritische Hinterfragen der gefundenen Informationen wesentlich. Dementsprechend werden auch immer wieder Rechercheaufgaben in die Textproduktion miteinbezogen. Zum Thema *Kunst und Kultur* war beispielsweise ein Museumsfolder zu erstellen, der Auskunft zu einem/r fiktiven KünstlerIn und seinem/ihrer Werk sowie das ausstellende Museum gab. Hierbei war es Teil der Aufgabe, Paralleltexte zu suchen und den Aufbau sowie das Layout entsprechend zu gestalten. Eine weitere Rechercheaufgabe ergab sich beim Thema *Recht und Verwaltung*: Neben der Beschreibung einer Graphik über Jugendkriminalität war die Situation in Österreich mit der im eigenen Heimatland zu vergleichen, wodurch die Studierenden gezwungen waren, sich auch über die Lage im eigenen Land zu informieren.

Eine parallele Lehrveranstaltung mit dem Titel *Textkompetenz* trägt ebenfalls zur Schreibförderung bei. Hier liegt der Fokus auf der Analyse von unterschiedlichsten Textsorten; besonderes Augenmerk wird dabei auf für die Textsorte typische Konventionen, grammatikalische Strukturen und Phrasen gelegt. Einen wichtigen Bestandteil des Kurses macht jedoch die Arbeit mit authentischen Texten aus, die zum Teil alles andere als makellos sind. Sie sollen die Studierenden auf die Arbeitswelt vorbereiten, in der sie immer wieder mit Texten konfrontiert sind, deren Aufbau und Struktur mangelhaft sind und die einige Komma- und Orthografiefehler oder (Wort)Wiederholungen beinhalten. „[D]as Korrekturlesen bzw. Überarbeiten von angefertigten Übersetzungen als Stufen der Qualitätssicherung“ (Schäffner 2016: 27) gehört ebenfalls zum Tätigkeitsfeld von TranslatorInnen, was auch durch die Qualitätsnorm ISO 17100, die die Anforderungen an Übersetzungsdienstleistungen festlegt, bestimmt ist (vgl. DIN EN ISO 17100: 2015). Somit kann anhand dieser teils mangelhaften Texte das Auge für Fehler sowie das Bewusstsein für den „roten Faden“ – nicht nur in fremden Texten, sondern auch in eigenen – geschult werden:

[D]ie Stärkung der Textproduktionskompetenz [...] sollte bereits ab der Grundstufe durch systematische Vermittlung und Übung von Schreibstrategien zur Planung und Überarbeitung (!) eigener Texte erfolgen. Zukünftige Studierende sollten eigene wie fremde Texte so früh wie möglich nach vorgegeben Kriterien wie z. B. Konnektoren, bestimmte grammatische Strukturen, Satzbau etc. überarbeiten und damit die Qualität von Texten besser einschätzen können. [...] [D]ie Fehlerkorrektur [sollte] nicht immer nur an den DaF-Lehrenden delegiert werden, sondern Bestandteil des Unterrichts sein, [...] damit das Planen und Überarbeiten der fremdsprachlichen Texte zur Selbstverständlichkeit wird. (Brandl 2007: 164, Hervorhebung durch Ausrufezeichen im Orig.)

Das Überarbeiten von fehlerhaften Texten ist auch deshalb eine wichtige Übungsform zur Schreibförderung, da sich die Studierenden auf eine Teilfähigkeit konzentrieren können:

Mit der Überarbeitung eines bestehenden Textes wird eine für die Schreibexpertise zentrale Teilfähigkeit fokussiert; andere beim Texte produzieren [sic!] ansonsten gleichzeitig zu bewältigende Aufgaben (z. B. die Textplanung) werden ausgekoppelt. (Lehnen/Schindler 2010: 240)

Will man „bereits in der Sprachausbildung die Grundlagen für eine erfolgreiche translatorische Tätigkeit“ legen, dürfen in der Bachelorausbildung Aspekte wie sprachliche Präzision und Korrektheit nicht fehlen (Ahmann/Schmidhofer 2017: 30). Daher sind die Korrekturen der Texte sowie die Reflexionen ein wertvolles Instrument zum Umgang mit Fehlern, die in einem am GERS orientierten Sprachunterricht in einem völlig anderen Licht gesehen werden: Der Fokus liegt dort auf dem kommunikativen Ansatz und folglich nicht auf den Fehlern, solange diese nicht das Ziel der Kommunikation beeinträchtigen. In der translatorischen Ausbildung greift dieses Konzept jedoch nicht weit genug, denn gerade in einem Bereich, in dem viele AbsolventInnen freiberuflich tätig sind, spielt auch die sprachliche Korrektheit eine große Rolle:

[I]n einer translationsorientierten Sprachausbildung [wird] großer Wert auf formale Richtigkeit in orthographischer, grammatikalischer und lexikalischer Hinsicht gelegt, da sprachliche Präzision und Korrektheit Teil der Berufsanforderungen an Translatoren darstellen. (Ahmann/Schmidhofer 2017: 27)

Die sprachliche Korrektheit ist daher auch eines der fünf Kriterien im verwendeten Beurteilungsschema, die anderen beziehen sich auf den Aufbau des Textes und die Einhaltung der Textsortenkonventionen, die sprachliche Experimentierfreude sowie die Lexik.

Die Fehler werden von uns Lehrenden sorgfältig korrigiert und kategorisiert sowie mit persönlichem Feedback vermerkt. Artikelfehler oder Fehler, bei denen wir davon ausgehen können, dass sie durch Unachtsamkeit entstanden sind, werden nur markiert und kategorisiert, jedoch nicht korrigiert. Der Lerneffekt ist unseres Erachtens besser, wenn die Studierenden sich selbst Gedanken darüber machen müssen, warum es an der entsprechenden Stelle einen Fehler gibt und wie die korrekte Form lauten würde. Eine Woche später muss die Korrektur der Hausübung abgegeben werden, damit die aufwendig korrigierten Texte nicht unbeachtet und somit ohne Lerneffekt in den Unterlagen der Studierenden „verschwinden“. Diese Texte und die Korrekturen werden gesammelt und müssen am Ende des Semesters als Textmappe abgegeben werden.

Die Studierenden haben außerdem die Möglichkeit, freiwillig Texte zu schreiben, die zwar ebenso sorgfältig korrigiert und mit Feedback versehen, jedoch nicht benotet werden. Das hat den Grund, dass die Studierenden berichtet haben, dass sie beim Schreiben weitestgehend bekannte Strukturen verwenden, um eine gute Note zu bekommen, worunter die sprachliche Experimentierfreude leidet. Man kann aber nur dann lernen, neue Strukturen und Phrasen anzuwenden und seine Schreibkompetenz verbessern, wenn man ohne Angst auch Fehler machen darf.

Durch die Korrektur ihrer Texte sowie das Verfassen der Reflexion sind die Studierenden dazu gezwungen, sich mit ihren Fehlern auseinanderzusetzen. Inwiefern sie diese Auseinandersetzung als hilfreich empfinden und ob sie dadurch Fehler ausmerzen können, soll die Diskussion der Reflexionen zeigen.

3 Schreiben als Reflexionsinstrument

Zusätzlich zur Schreibkompetenz sind am Arbeitsmarkt Kompetenzen wie Eigeninitiative, Selbstständigkeit und die Fähigkeit, das eigene Handeln zu begründen, unerlässlich; „genauso wie die Bereitschaft, die eigenen Fertigkeiten ebenso wie das eigene Produkt ständig kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls weiter zu verbessern“ (Ahmann/Schmidhofer 2017: 17).

Denn seine Wissenslücken kann man nur schließen, wenn man sie erkennt. Gerade das Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Grenzen gerät durch die straff organisierten Studienpläne und die daraus resultierende Verschulung der Ausbildung oft in den Hintergrund. Damit einher geht jedoch das Risiko, dass sich der Fokus der Studierenden von den für TranslatorInnen erforderlichen Fähigkeiten auf das möglichst rasche Abarbeiten des Studienplans verschiebt. Das wiederum kann „mangelnde Selbstkenntnis und damit einhergehend mangelnde Fähigkeit zur Selbstkritik“ (Ahmann/Schmidhofer 2017: 28) nach sich ziehen. Um dem entgegenzuwirken, muss den Studierenden vor Augen geführt werden, welche Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt nötig sind und dass sie selbst die Verantwortung für die Entwicklung dieser Kompetenzen tragen. Dennoch ist eine entsprechende Anleitung durch die Lehrenden unabdinglich, um diese Ziele für sich zu definieren und sich fachlich, sprachlich sowie persönlich weiterzuentwickeln.

Um sich ihrer eigenen Entwicklung bewusst zu werden, verfassen die Studierenden im Kurs *Deutsch: Sprache und Kultur – Vertiefung* am Semesterende eine Reflexion. Diese zielt darauf ab, sie für die eigenen Lernfortschritte zu sensibilisieren und ihre Kompetenzen einzuschätzen:

Die Beobachtung eigener Lernaktivitäten gilt als bedeutsamer Bestandteil des selbstgesteuerten Lernens. Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Metakognition bilden wesentliche Voraussetzungen dafür, die eigene Aufmerksamkeit zu kontrollieren, Lernstrategiewissen aufzubauen und so das eigene Lernen besser steuern zu können. (Häcker 2005: 6)

In den Reflexionen müssen sich die Studierenden mit ihren eigenen Stärken und Schwächen auseinandersetzen, um festzustellen, welche Lücken noch zu füllen sind und auf welche Weise das bewerkstelligt werden kann, sodass sie bewusste Lernschritte setzen können: „Reflektiert wird [...], um zu lernen und um bewusstes Reflektieren für ein Weiterlernen nach dem Studium zu etablieren“ (Honegger/Ammann/Hermann 2015a: 20), denn es gehört „zum späteren professionellen Alltag, das Erwartete und das Geschehene mit Fokus auf Optimierbares zu reflektieren“ (Honegger/Ammann/Hermann 2015a: 14). Da manche unserer Studierenden am Beginn des zweiten Studienjahres auch noch negative Assoziationen wie die „Angst vor dem weißen Blatt“ erwähnen, verfolgt die Reflexion zusätzlich das Ziel, sich die Gründe für Schreibblockaden bewusst zu machen und Wege zu finden, um diese zu bewältigen.

Damit „Reflexion [...] Lernfortschritte anstoßen und die professionelle Entwicklung kontinuierlich unterstützen“ kann, bedarf es „Austausch, Instruktion und kompetenzorientierte[r] Begleitung“ (Wyss/Ammann 2015: 33). Den Studierenden muss klar sein, was das Ziel der Reflexion ist, an wen sich der Text richtet (Schreibe ich für mich selbst oder sind die Lehrenden oder meine StudienkollegInnen die Adressaten?), welche Erwartungen es seitens der Lehrenden gibt bzw. ob die Reflexionen beurteilt oder mit Feedback versehen werden (Lahm 2015: 73 ff.). Um das Schreiben der Reflexionen zu erleichtern, können die Studierenden des Kurses *Sprache und Kultur – Vertiefung* im Sinne einer kompetenzorientierten Begleitung auf folgendes Unterstützungsangebot zurückgreifen:

- Im Kurs wurde das Thema „Schreibtypen und Schreibstrategien“ behandelt, um bei den Studierenden ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es unterschiedliche Herangehensweisen an Texte gibt. Dabei wurden die Vor- und Nachteile dieser Strategien benannt und diskutiert, die Studierenden konnten von ihren eigenen Erfahrungen be-

richten, sich untereinander austauschen und Tipps holen. Neben dem strategischen Input und dem Erfahrungsaustausch mit ihren KollegInnen ist für die Studierenden vor allem die Erkenntnis wesentlich, dass sie mit Schwierigkeiten wie der „Angst vor dem weißen Blatt“ oder der großen Herausforderung beim Planen und Strukturieren eines Textes nicht alleine sind. Um diese Schwierigkeiten ausmerzen zu können, ist das Bewusstsein für den eigenen Schreibtyp wesentlich. Nur wenn den Studierenden bewusst wird, wo ihre Probleme liegen und welche Strategien beim Verfassen von Texten helfen können, können sie ihre Schreibvorgänge optimieren. Als zusätzlichen Anhaltspunkt erhalten die Studierenden ein Blatt mit Impulsen zum Schreiben einer Reflexion. Darauf befinden sich kurze Aussagen zur Funktion von Reflexionen, die als Leitfaden zum Schreiben oder als Einstieg herangezogen werden können.

- Da es sich empfiehlt, Reflexionen nicht zu überladen, sondern das Thema klar zu definieren und abzugrenzen (Wys/Ammann 2015: 29), soll die Reflexion zwei Themenblöcke umfassen: Den Ausgangspunkt für den ersten Teil bilden die im Unterricht besprochenen Erkenntnisse zu den Schreibtypen.³ Diese sollen die Studierenden noch einmal zurate ziehen und nun schriftlich reflektieren, auf welche Weise sie an Texte herangehen und wo sie noch Verbesserungspotential sehen. In Zusammenhang mit den Schreibtypen kommen oft auch mangelnde Kompetenzen, die Textplanung oder das Zeitmanagement betreffend, zur Sprache. Durch die vorangegangene mündliche Reflexion im Kurs soll den Studierenden der Einstieg in den Text vereinfacht und die „Angst vor dem weißen Blatt“ ein wenig genommen werden.
- Im zweiten Themenblock steht die sprachliche Korrektheit im Vordergrund.⁴ Die Studierenden nehmen ihre während des Semesters verfassten Texte noch einmal zur Hand, setzen sich mit ihren Fehlern auseinander und dokumentieren anhand dieser ihre sprachlichen Stärken und Schwächen. Die Tatsache, die eigenen Fehler noch einmal schwarz auf weiß zu sehen, vereinfacht das Schreiben der Reflexion, da die Texte eine Art „Leitfaden“ bieten. Durch die Korrekturen und das Feedback der Lehrenden ist ein Denkanstoß gegeben, der beim Finden der eigenen Stärken und Schwächen, aber auch wiederum beim Überwinden von Schreibblockaden helfen soll. Zusätzlich lassen sich durch die Auseinandersetzung mit den Korrekturen des gesamten Semesters gewisse „Muster“, also typische sprachliche Fehler ausmachen, die sich in mehreren Texten wiederholen und anhand eines einzigen Textes nicht so leicht festzumachen sind.
- Dabei, die eigenen Stärken und Schwächen zu finden, unterstützt das genau kategorisierte Beurteilungsschema sowie das detaillierte Feedback der Lehrenden. Dieses

³ Der konkrete Arbeitsauftrag für den ersten Themenblock lautete: „Denken Sie noch einmal an die Diskussion zu den Schreibtypen im Unterricht: Welcher Schreibtyp sind Sie und welche Vor- und Nachteile bringt dieser Typ mit sich? Beschreiben Sie, wie Sie an das Verfassen von Texten herangehen und wo Ihre Stärken und Schwächen bei der Textproduktion liegen. Was würden Sie an Ihrer Herangehensweise gerne verbessern?“

⁴ Der konkrete Arbeitsauftrag für den zweiten Themenblock lautete: „Sehen Sie sich die Texte, die Sie im Laufe des Semesters verfasst haben, noch einmal sorgfältig an. Wie zufrieden sind Sie mit der Entwicklung Ihrer Textkompetenz? In welchen Bereichen haben Sie besondere Stärken oder Schwächen? Nennen Sie drei Aspekte, die Ihnen beim Verfassen der Texte gut gelungen sind und mit denen Sie zufrieden sind. Führen Sie auch drei Bereiche an, an denen Sie Ihrer Meinung nach noch arbeiten müssen.“

Vorgehen hat noch einen weiteren Vorteil: Durch die Dokumentation der eigenen Schreibkompetenz sind die Studierenden gezwungen, sich noch einmal mit ihren Fehlern auseinanderzusetzen. Da sowohl das Verfassen als auch das Korrigieren der Texte – für die Lehrenden und die Studierenden – mit einem beachtlichen zeitlichen Aufwand verbunden ist, sollten diese nach der Rückgabe nicht einfach achtlos beiseite gelegt werden.

- Zu guter Letzt gibt es für das Schreiben der Reflexion – wie auch für alle anderen zu Hause verfassten Texte – Richtlinien. Sie umfassen neben formalen Vorgaben (wie beispielsweise Schriftgröße oder Länge) auch Tipps zum Strukturieren von Texten sowie zum Korrekturlesen bzw. Vermeiden von Fehlern. Diese „Checkliste“ soll nicht nur das Planen von Texten vereinfachen, sondern auch auf das Berufsleben vorbereiten, in dem es ebenfalls Vorgaben zum Layout, zum Zielpublikum und zum Verfassen des Textes (wie etwa zusammenfassendes Übersetzen) gibt.

Auf diese Weise wollen wir ein „Förderinstrument“ schaffen, das zur „konstruktiven Kritik und Selbstevaluation“ anregt und das „später im Berufsalltag weiterhin von Nutzen ist“ (Wyss/Amann 2015: 24). Eines darf jedoch nicht vergessen werden: Die Textmappe und die Reflexion sind ein Teil der Leistungsüberprüfung, wodurch beim Schreiben womöglich das Bedienen einer sozialen Erwünschtheit mitschwingt:

Weil die bewertende Person Einblick in die Teilschritte hat, fühlt sich der Schreibende unter dem Druck, beweisen zu müssen, dass er seinen Lernprozess hinter sich und erfolgreich überstanden hat. An die Stelle der kritisch fragenden, subjektiv involvierten Erkenntnis tritt ein erzwungenes Bekenntnis, keine Probleme mehr zu haben, alle Lernhürden genommen zu haben. (Honegger/Amann/Hermann 2015a: 19)

Fraglich ist somit, ob die Studierenden – unter dem Umstand, dass dies bewertet wird – zugeben, dass sie noch Schwächen oder Wissenslücken haben, um nicht eine schlechte Beurteilung zu riskieren. Anstatt konstruktiver Kritik, Zweifel am eigenen Wissen und wahrer Erkenntnisse liest man möglicherweise nur Hinweise, wie interessant der Unterricht war und wie viel doch im Laufe des Semesters gelernt wurde, weil die Studierenden womöglich denken, dass von ihnen eine positive Rückmeldung erwartet wird (Honegger/Amann/Hermann 2015a: 14–16.). Ob sich dazu auch in unserem Kurs eine Tendenz feststellen lässt, wird die Diskussion der Reflexionen zeigen.

3.1 Reflexion über die Schreibkompetenz

Die Reflexionen zeigen, dass die Studierenden durch das Sammeln und die erneute Durchsicht der Texte tatsächlich in der Lage sind, ihre Fehler zu kategorisieren und ihre Schwachpunkte und Stärken zu erkennen. Darauf weisen unter anderem Formulierungen wie „meine typischen Fehler“ oder „ich begehe immer wieder die gleichen Fehler“ hin. Als grammatikalische Problembereiche werden vor allem Adjektivendungen, Kasus- und Pluralfehler sowie Syntax genannt. Besonders häufig erwähnen die Studierenden Schwierigkeiten mit der Artikelverwendung, was darauf zurückzuführen ist, dass sie vor allem aus Bosnien, Kroatien, Serbien, Slowenien, der Ukraine und Ungarn sowie aus russischsprachigen Ländern kommen: „Ein Fehler, den ich schon seit Jahren zu verbessern versuche, ist der Gebrauch von Artikeln. Da es in der russischen Sprache keine Artikel gibt, ist es für mich schwierig, einen (oder keinen)

passenden Artikel zu wählen.“ Eine Schwierigkeit, die ebenso oft erwähnt wird, ist die korrekte Kommasetzung. Auch wenn es sich um einen C1-Kurs handelt, ist es erstaunlich, dass jede/r zweite Studierende besonderes Augenmerk auf die Interpunktion legt: Vergleicht man die Reflexionen aus dem Studienjahr 2015/2016 mit denen aus vorangegangenen Jahren, findet man diesen Aspekt kaum berücksichtigt. Daher liegt die Vermutung nahe, dass hier ein Zusammenhang mit der Parallelehrveranstaltung *Textkompetenz* besteht, in der durch die genaue Auseinandersetzung mit den Kommaregeln das Bewusstsein der Studierenden dafür geschärft wurde:

Was ich außerdem bemerkt habe, ist meine Verbesserung in der Kommasetzung. Bisher habe ich Kommas immer nach Bauchgefühl gesetzt. Da wir in diesem Semester die Kommasetzung geübt haben, kann ich sie jetzt besser verwenden, weil ich die Regeln kenne.

Ein weiterer Problemfall betrifft das sprachliche Register. Einige Studierende geben an, dass es für sie schwierig ist, zwischen Standarddeutsch und umgangssprachlichen Formulierungen zu unterscheiden. Diese bereiten ihnen im Hochschulkontext vor allem beim wissenschaftlichen Schreiben Schwierigkeiten. Ein Grund dafür mag sein, dass die Studierenden durch die hohe Arbeitslast kaum Zeit dafür finden, abgesehen von der Pflichtlektüre auf Deutsch zu lesen, und ihr Deutsch außerhalb der Universität eher mündlich verwenden:

Ich habe bemerkt, dass ich schriftlich viel schlechter als mündlich bin. Ich „schlucke“ viele Endungen und verkürze die Wörter. Umgangssprache und Dialekt haben einen großen Einfluss auf mich, weil das, was ich höre, meist nicht vollständig und ganz ausgesprochen wird und deshalb habe ich viele Probleme mit dem Schreiben, z. B. mit der Adjektivdeklination.

Betrachtet man den sprachlichen Hintergrund der Lernenden, lässt sich aber noch eine weitere Tendenz feststellen: Gerade diejenigen, die im Heimatland zweisprachig aufgewachsen sind, berichten verstärkt von ähnlich gearteten Schwierigkeiten in Bezug auf gesprochene versus geschriebene Sprache. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Sprache hauptsächlich durch die Kommunikation mit Familienmitgliedern bzw. das Fernsehen, aber nicht über das Medium der Schrift erworben haben.

Auch das spontane Produzieren von Texten im Unterricht ist anspruchsvoll und mit großem Stress verbunden. Die Formulierung „unter Druck stehen“ findet sich in zahlreichen Reflexionen. Gerade für jene, die mit Schreibblockaden zu kämpfen haben, scheint der Zeitdruck ein besonders hinderlicher Faktor zu sein:

Wenn wir während des Unterrichts einen Text schreiben müssen, sitzt uns die Zeit im Nacken. Für mich sind solche Aufgaben eine echte Herausforderung. Entweder kann ich meine Gedanken nicht in Worte fassen oder ich schreibe schnell und unbedacht.

Die eingeschränkte Verwendung von Hilfsmitteln ist für die Studierenden ein zusätzlicher Unsicherheitsfaktor: „Es war anstrengend, ohne Wörterbuch einen Text schreiben zu müssen. Das belastet mich und war für mich ein Hindernis, es nahm mir die Fähigkeit, mich zu konzentrieren.“ Vor allem den Studierenden, die ihren Schreibtyp betreffend angeben, „planende SchreiberInnen“ zu sein, fehlt die Zeit, die Struktur bzw. den Aufbau des Textes zu planen sowie Paralleltexte oder Synonymwörterbücher zu konsultieren oder nach passenden Kollo-

kationen zu suchen. Die Studierenden erkennen klare Unterschiede zwischen den Texten, die sie im Kurs produzieren, und ihren Hausübungen: Mit den im Kurs verfassten Texten zeigen sie sich generell nicht besonders zufrieden. Der rote Faden ist nicht so gut erkennbar, sie sind kürzer, beinhalten aber mehr Ausdrucks-, Flüchtigkeits- und Grammatikfehler, da die Möglichkeit, die Autokorrektur zu verwenden, nicht gegeben ist und meist nicht genug Zeit zum aufmerksamen Durchlesen bleibt. Sie stellen fest, dass sich durch den zeitlichen Druck und die eingeschränkte Möglichkeit, Hilfsmittel zurate zu ziehen, nicht nur die Anzahl der Fehler erhöht, sondern sie außerdem Fehler begehen, die nicht passieren, wenn sie einen Text in Ruhe zu Hause verfassen können:

Ich habe nur wenig Zeit zum Nachdenken und stehe unter Druck, weil ich den Text sofort abgeben muss und ich kann mich nicht konzentrieren. Aus diesem Grund schreibe ich schnell und mache blöde Fehler, die ich sicher vermeiden könnte. Ich ärgere mich darüber, weil ich diese Regeln kenne und mich trotzdem verschreibe. Ich habe aber gelernt, auch unter Druck ruhig zu bleiben und meine Texte sorgfältig zu korrigieren, bevor ich sie abgebe. Man kann einen Text nicht immer zu Hause schreiben!

Trotz allem bestätigen die Studierenden in ihren Reflexionen, dass sie auch in ihren im Kurs verfassten Texten eine Verbesserung wahrnehmen. Zusätzlich erkennen sie die Relevanz dieser Übung, denn in der beruflichen Realität müssen Texte ebenfalls möglichst rasch verfasst werden:

Besonders hilfreich habe ich die Texte, die wir in der Stunde verfassen mussten, empfunden. Diese Texte sind ohne jegliche Hilfsmittel entstanden und deswegen weiß ich sie mehr zu schätzen. Gerade diese Texte schaue ich mir gerne an, denn sie reflektieren meinen Schreibstil am besten. Anfangs war das Verfassen von Texten in der Stunde für mich schwieriger und ich habe es nicht gemocht, aber ich musste meine Ängste überwinden und jetzt kann ich stolz sagen, dass ich das Schreiben in der Stunde vollkommen unterstütze.

Das spontane, teilweise kollaborative Schreiben im Kurs hatte einen weiteren Vorteil: Vor allem die schwächeren Studierenden berichten, dass ihnen die Interaktion beim Planen von Texten, aber auch bei der Erweiterung ihrer sprachlichen Kenntnisse geholfen hat. Die Reflexionen spiegeln aber auch wider, dass die Möglichkeit, Texte in Ruhe zu Hause zu verfassen, ebenfalls wesentlich ist. Denn auf das Einarbeiten von neu erworbenen Phrasen und Strukturen wird unter Zeitdruck meist verzichtet, schließlich ist die Aufmerksamkeit der Studierenden auf andere Aspekte gerichtet. Daher ist es wichtig, sich ungestört damit auseinandersetzen zu können:

Wenn ich meine Texte zu Hause schreibe, habe ich die Möglichkeit, sie nochmals zu lesen und dann schöner zu formulieren. Beim Schreiben dieser Texte habe ich mich bemüht, die Wörter oder Satzstrukturen, mit denen ich vertraut bin, nicht zu benutzen. Ich habe immer nach Synonymen gesucht und versucht, diese korrekt einzusetzen. Ich fühle mich freier, mit neuen Elementen zu experimentieren und meine Meinung auf eine andere Art zum Ausdruck zu bringen.

Dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern zielführend ist, erwähnen fast alle Studierenden: Einige von ihnen setzen sich zu Beginn des Sommersemesters noch einmal sehr strategisch und konsequent mit ihren Fehlern aus dem Wintersemester auseinander. Eine Studentin berichtet beispielsweise:

Ich habe versucht, dieselben Fehler wie im Wintersemester nicht mehr zu machen und meine Schlampigkeitsfehler auszubessern. Dafür habe ich meine Texte vom Wintersemester am Anfang dieses Semesters nochmal angeschaut und meine Fehler aufgelistet.

Ähnlich strukturiert geht auch diese Studentin an ihre Fehler heran:

Wir alle kennen den Spruch „Aus Fehlern lernt man“. Um herauszufinden, um welche Fehler es sich in meinen Texten handelt, führte ich an meinen Textproduktionen eine gründliche Analyse durch. Ich sammelte die Fehler und teilte sie in unterschiedliche Kategorien ein.

Im Gegensatz dazu brauchen manche Studierende etwas länger, um einzusehen, dass eine genaue Beschäftigung mit ihren Fehlern nötig ist, wie diese Studentin gesteht:

Zu Beginn des Semesters habe ich die Fehler zwar korrigiert, mich aber nicht näher mit ihnen beschäftigt. Logischerweise haben sich dieselben Fehler dann wiederholt. Als ich das bemerkt habe, habe ich angefangen, mich ein bisschen kritischer mit ihnen auseinanderzusetzen, und habe probiert, sie zu analysieren und zu verstehen, warum ich sie gemacht habe. Dabei habe ich vor allem drei Problembereiche festgestellt.

Die Studierenden sind sich jedoch einig, dass ihnen die Korrektur und das Feedback der Lehrenden dabei hilft, ihre Fehler einzusehen und ihre Leistungen bewusster und kritischer zu betrachten:

Ich versuche aus meinen Fehlern zu lernen. Die Notizen, welche die Lehrenden so sorgfältig für uns schreiben, helfen mir dabei. Ich weiß, dass ich noch weit weg vom ausgezeichneten und fehlerlosen Schreiben bin, aber ich gebe in jedem Text, den ich schreibe, mein Bestes.

Die Texte, die im Laufe des Semesters immer komplexer werden, zeugen deutlich davon, dass sich die Studierenden bemühen. Ein weiterer Bereich, in dem die Studierenden am Semesterende wahrnehmbare Verbesserungen feststellen, ist der Aufbau und die Struktur von Texten. So merken sie beispielsweise an, dass sie gelernt haben, Texte besser aufzubauen und in Absätze einzuteilen sowie sie nicht mehr abrupt zu beenden. Die Recherchehausübungen wie den Text über Jugendkriminalität empfanden sie als anspruchsvoll, konnten damit aber ihre Kompetenzen stärken, wie auch durch die Hausübung, bei der sie einen Informationsfolder zu einem/r fiktiven KünstlerIn erstellen mussten:

Bei der Gestaltung des Infofolders lernte ich auch Word näher kennen, weil ich im Internet recherchieren musste, wie man sowas überhaupt macht. Es hat mir sehr viel Spaß gemacht zu sehen, wie kreativ ich sein kann, wenn ich mich bemühe, und wie gut meine Arbeit sein kann, wenn die Gestaltung auch wirklich Spaß macht.

Was die Selbstorganisationskompetenz betrifft, bemerken einige Studierende, dass sie stärker an ihrem Zeitmanagement bzw. ihrer Disziplin arbeiten müssen. Sie erkennen deutlich, dass sorgfältiges Durchlesen der Texte positive Auswirkungen auf die Textqualität hat: „Als wichtiger Punkt zählt das wiederholte Lesen des Textes, damit man eigene Fehler erkennen kann.“ Ein Blick in ihre Textmappe bestätigt ihnen auch, in welche Texte sie genügend Zeit investiert haben und welche sie unter Zeitdruck produziert haben, was dazu führte, dass sich in Texten, die sie einen oder zwei Tage vor der Abgabefrist verfasst haben, unnötige Fehler häufen:

Im Vergleich zum Wintersemester habe ich insgesamt weniger Fehler gemacht. Ich habe meine Strategie geändert: Ich lasse jetzt den Text ein paar Tage liegen, dann lese ich ihn noch ein paar Mal. So finde ich Fehler (leider nicht alle) oder formuliere einige Sätze anders. Trotz all meiner Bemühungen sind die Artikel-Verwendung und die Deklination bis jetzt meine Schwachstelle. Manchmal kommt es mir wie ein Glücksspiel vor.

Da die Studierenden im zweiten Studienjahr aber für mehrere Lehrveranstaltungen eine große Anzahl an Texten verfassen müssen, ist der Zeitdruck beim Schreiben gar nicht immer auf fehlendes Zeitmanagement zurückzuführen, sondern auf die Tatsache, dass sie nicht über ausreichende zeitliche Ressourcen verfügen, um die Texte früh genug fertigzustellen.

3.2 Textmappen als Reflexionsinstrumente und Mittel zur Sprachförderung

Die Reflexionen zeigen, dass die Studierenden diesen Umgang mit ihren Fehlern als sinnvoll empfinden: „Diese Reflexion ist für mich wie eine Auseinandersetzung mit mir selbst und eine Zusammenfassung dessen, was ich gut geschafft habe und worin ich vielleicht noch mehr Mühe stecken sollte“, fasst eine Studentin die Bedeutung der Reflexion für sie zusammen. Eine andere ergänzt zum Thema Fehlerkorrektur: „Wenn man den Schreiber auf eigene Fehler aufmerksam macht, erkennt er sie.“ Ein Student gesteht, am Anfang nicht gewusst zu haben, warum er immer schlecht beurteilt wurde. Das genaue Schema zur Beurteilung der Hausübung und die damit verbundenen Hinweise auf seine Fehlerquellen hätten ihm jedoch geholfen, seine Schwächen zu erkennen. Generell fühlen sich die Studierenden am Ende des Semesters sprachlich sicherer, sind in der Lage, sich besser auszudrücken, und brauchen dadurch weniger Zeit, um einen Text zu produzieren. Sie geben an, dass sie sich durch die Korrekturen der Lehrenden ihrer Fehler bewusster geworden sind, aber auch, dass sie gemerkt haben, noch viel Zeit und Mühe investieren zu müssen, um ihre Texte zu verbessern und nicht immer die gleichen Fehler zu machen:

Wenn ich meinen ersten Text mit meinem letzten vergleiche, sehe ich einen großen Unterschied. Damals hatte ich nicht nur grammatikalische Fehler gemacht, sondern konnte auch die Aufgabenkriterien nicht wirklich erfüllen. Ich hatte Probleme, die richtigen Ausdrücke zu verwenden und meine Gedanken gut zusammenzufassen. Dank dieser Textmappe [...] war ich gezwungen, ständig auf meine Schreibfähigkeit, die leider noch nicht auf dem erwünschten Niveau ist, zu achten und zu versuchen, sie zu verbessern. Die Korrekturen der Lektorinnen haben mir die meist gemachten Fehler gezeigt, die ich in Zukunft versuchen werde zu vermeiden.

Dass die Schreibkompetenz durch das ständige Verfassen von Texten gefördert wird, zeigt sich in den Textmappen sehr deutlich. Durch die verschiedenen Themen und damit verbundenen

Texte, mit denen die Studierenden im Laufe des Semesters bzw. des Jahres konfrontiert sind, erweitern sie ständig ihren Wortschatz und lernen neue Strukturen. Dadurch gewinnen sie immer mehr an Sicherheit, was Grammatik und Ausdruck betrifft, und brauchen weniger Zeit für die Textproduktion:

Im Laufe dieses Semesters hat sich mein Schreiben verändert. Ich bin jetzt in der Lage, mich besser auszudrücken. Dank den Texten, die ich als Hausaufgabe schreiben musste, hatte ich die Möglichkeit, meinen Wortschatz zu erweitern und viele neue Wörter unterschiedlicher Fachsprachen zu lernen.

Zusätzlich sind die Studierenden durch die ständige Übung und die umfangreicheren Möglichkeiten sich auszudrücken nicht mehr so stark auf Hilfsmittel angewiesen:

Im Laufe der Zeit habe ich gemerkt, dass ich beim Verfassen meiner Texte das Wörterbuch immer weniger benutzen musste. Am Anfang kontrollierte ich fast jedes Wort im Wörterbuch, aber dann brauchte ich es fast nie mehr, ich schrieb spontan. Das ist für mich ein großer Erfolg, weil es bedeutet, dass ich in kurzer Zeit meine Sprachkenntnisse verbessert habe.

Doch auch die Herangehensweise an die Textproduktion veränderte sich positiv. So schildert beispielsweise eine Studentin, dass sie anfangs durchschnittlich fünf Stunden für einen Text im Umfang von einer Seite gebraucht hat. Sie plante den Text vor dem Schreiben genau, verfasste ihn aber zunächst in der Muttersprache. Erst nachdem sie alle Gedanken zu Papier gebracht hatte, übersetzte sie den Text ins Deutsche, was jedoch idiomatische Schwächen nach sich zog. Am Ende des Sommersemesters berichtet sie jedoch, ihre Texte nun direkt auf Deutsch zu verfassen. Zusätzlich erkennt sie – ähnlich wie einige ihrer KollegInnen –, dass die Komplexität ihrer Texte im Vergleich zum Beginn des zweiten Studienjahres stark zugenommen hat: „Am Anfang des Semesters habe ich noch Texte verfasst, die ganz einfach strukturiert waren und keine komplizierten grammatikalischen oder lexikalischen Strukturen aufwiesen.“

Nicht zuletzt sind die Textmappen und die Reflexionen auch für die Lehrenden aufschlussreich, denn sie geben Auskunft darüber, ob die Lernziele erreicht wurden und welche Bereiche noch verstärkter Übung bedürfen, was es ermöglicht, im Unterricht gezielter auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen.

4 Fazit

Was bei der Durchsicht der Reflexionen auffällt, ist, dass die Studierenden sehr selbstkritisch sind. Auch wenn sie angeben, sich verbessert zu haben, werden ihre Stärken oft nur am Rande erwähnt. In Zukunft wäre es sinnvoll, die Studierenden expliziter darauf aufmerksam zu machen, dass unbedingt auch ihre Stärken Eingang in die Reflexionen finden sollten. Interessant wäre es außerdem, wenn die Textmappen auch die Notizen bzw. Erstentwürfe der Texte beinhalten würden, um mehr Einblick in den Schreibprozess der Lernenden zu bekommen (Ballweg 2016: 147).

Was die soziale Erwünschtheit der Reflexionen betrifft, zeigt dieser Fokus auf die Schwächen wiederum, dass die Studierenden nicht aus Angst vor einer schlechten Beurteilung den gewinnbringenden Unterricht und das dort erworbene Wissen loben, sondern sehr wohl zugeben, noch Lücken zu haben:

Anhand aller meiner Texte muss ich bedauerlicherweise feststellen, dass ich im Laufe des Semesters keinen Fortschritt in meiner sprachlichen Entwicklung gemacht habe, sogar im Gegenteil. Als Erklärung dafür könnte ich folgende Gründe nennen: Zeitnot und Unaufmerksamkeit. Da ich viele Lehrveranstaltungen besuchen muss, einige davon werden mit Muttersprachlern zusammen unterrichtet, muss ich mich ernsthaft bemühen, um diese positiv zu absolvieren. Dafür brauche ich viel Zeit. Diese Fächer sind wirkliche Herausforderungen für mich. Und da ich mir fast sicher bin, dass ich DaF zumindest mit der Note Genügend abschließen kann, opfere ich dieser Lehrveranstaltung leider nicht genug Zeit.

Damit dieses Mittel zur Schreibförderung eingesetzt werden kann, ist zeitnahes und vor allem wertschätzendes Feedback zur Leistungsmotivation der Studierenden sicher ein wesentlicher Aspekt. Nichts ist demotivierender, als das Feedback erst zu einem Zeitpunkt zu bekommen, zu dem man sich an den produzierten Text nicht einmal mehr erinnern kann oder nicht zu wissen, wie der/die Lehrende zur jeweiligen Note gekommen ist. Glaubt man den Rückmeldungen der Studierenden, scheint unser Feedback das Ziel erreicht zu haben, motivierend zu sein: „Ich mache noch viele Grammatikfehler, meine größte Schwäche sind Artikel und Deklinationen, und meine Texte sind bei weitem nicht perfekt. Trotzdem gibt mir das Feedback, das ich von den Lehrenden bekommen habe, sehr viel Motivation“, berichtet eine Studierende.

Auch wenn uns Lehrenden bewusst ist, dass wir die Studierenden und ihr Zeitmanagement mit der großen Anzahl an Texten, die sie im zweiten Studienjahr schreiben müssen, sehr fordern, stellten sich die Textmappe und die Reflexion als geeignete Instrumente heraus, um die L2-Kompetenz sowie auch berufsrelevante Kompetenzen zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Ahmann, Heiko / Schmidhofer, Astrid (2017): „Translationsdidaktik 15 Jahre nach Bologna – zur Notwendigkeit einer Verringerung der Verschulung und zur Integration und Abgrenzung vom GERS in der Sprachausbildung.“ Schwarz/Stachl-Peier (2017). 9–36.
- Ballweg, Sandra (2016): „Portfolios as a Means of Developing and Assessing Writing Skills.“ *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. Hrsg. Susanne Göpferich / Imke Neumann. Frankfurt am Main: Lang. 143–172.
- Brandl, Heike (2007): *Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache Deutsch. Schreibdidaktische Konsequenzen für Studienbegleitung und Vorbereitung*. 08.07.2020 <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2008/475/pdf/10_beitrag_brandl.pdf>.
- DIN EN ISO 17100 (2015): *Anforderungen an Übersetzungsdienstleistungen*. Genf: ISO.
- Grießner, Florika (2017): „Wohin soll die Reise gehen? Berufspraktische Anforderungen und deren curriculare Relevanz.“ Schwarz/Stachl-Peier (2017). 37–75.
- Häcker, Thomas (2005): „Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung.“ *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, bwp@ Nr. 8*. 08.07.2020 <http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.shtml>.
- Honegger, Monique / Ammann, Daniel / Hermann, Thomas (2015a): „Dimensionen schriftlicher Reflektionen. Lust und Zwang.“ Honegger/Ammann/Hermann (2015). 13–22.
- Honegger, Monique / Ammann, Daniel / Hermann, Thomas, Hrsg. (2015b): *Schreiben und Reflektieren. Denksuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. Bern: hep.
- Kadic, Mira / Kaindl, Klaus, Hrsg. (2016): *Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen: Grundlagen, Ausbildung, Arbeitsfelder*. Tübingen: Francke.

- Lahm, Swantje (2015): „Schreiben, als spreche man selbst. Lernen durch reflektierendes Schreiben in Lehrveranstaltungen.“ Honegger/Ammann/Hermann (2015). 58–82.
- Lehnen, Katrin / Schindler, Kirsten (2010): „Berufliches Schreiben als Lernmedium und gegenstand. Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre.“ *Textformen als Lernformen*. Hrsg. Thorsten Pohl / Torsten Steinhoff. Duisburg: Gilles & Francke. 234–256.
- Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz (2017): *Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation an der Karl-Franzens-Universität Graz*. 08.07.2020 <<https://studien.uni-graz.at/de/ordentliche-studien/studium-transkulturelle-kommunikation/transkulturelle-kommunikation-bachelor/>>.
- Risku, Hanna (2016): „Translatorisches Handeln: Anforderungen und Kompetenzen.“ Kadric/Kaindl (2016). 39–62.
- Schäffner, Christina (2016): „Translatorisches Handeln als Beruf.“ Kadric/Kaindl (2016). 19–38.
- Schwarz, Eveline / Stachl-Peier, Ursula, Hrsg. (2017): *Das Spiel der Sprachen 4. Impulse zu einer Sprachdidaktik im tertiären Bildungsbereich und zur Translationsdidaktik*. (GTS Graz Translation Studies Band 15). Graz: Institut für Translationswissenschaft.
- Seidl, Eva (2017): „Was und wie berichten Bachelor-Studierende über ihr Auslandspraktikum? Eine Analyse und didaktische Implikationen.“ Schwarz/Stachl-Peier (2017). 333–358.
- Stachl-Peier, Ursula (2020): „Language Mediation, Translation/Interpreting and the CEFR.“ *Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen*. Hrsg. Astrid Schmidhofer / Annette Wußler. Innsbruck: Innsbruck University Press. 33–79.
- Wyss, Corinne / Ammann, Daniel (2015): „Rundum reflektieren. Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln.“ Honegger/Ammann/Hermann (2015). 23–34.

Elisabeth Janisch-Hrnkaš
Karl-Franzens-Universität Graz, AUT
Merangasse 70
A-8010 Graz
elisabeth.janisch-hrnkas@uni-graz.at
Eva Seidl
Karl-Franzens-Universität Graz, AUT
Merangasse 70
A-8010 Graz
e.seidl@uni-graz.at