

## Das (verhinderte) Potential der Mehrsprachigkeit. Später Einblick in eine Reihe von Schreibwerkstätten (2015–2017) an der Universität Wien

*Eva Zernatto*

**Abstract** This paper introduces the results of a series of writing workshops about “Mehrsprachig Schreiben” [Multilingual Writing], which took place at the University of Vienna between 2015 and 2017. The article poses the question, how individual, multilingual potentials can be used productively and creatively for the development and enhancements of academic literacies in the tertiary education sector. First it focuses on the linguistic landscapes at Austrian Universities such as the handling of multilingualism in this context, as well as it concerns the framing conditions and challenges of academic writing per se, before it shows the terms of the writing workshops and the methodical and didactical approach in connection with the concept of a multilingual process orientated writing didactic. On the basis of an exercise example (“Meine Sprachen und ich” [My languages and I]) it is responding in the end to the concrete challenges of multilingual academic writing at “German speaking” universities.

**Keywords** multilingual academic literacies, multilingual writing, multilingual writing strategies, teaching methodology, writing workshops

### Vorbemerkung

Dieser Artikel entstand ursprünglich 2017 aus dem unmittelbaren Eindruck einer Reihe von Schreibwerkstätten, die Doris Pokitsch, Lisa Steinberg und ich, als Studierende des Masterstudiums *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von 2015 bis 2017 an der Universität Wien, gemeinsam initiierten und leiteten. Angeregt durch eine schreibdidaktische Ausbildung am CTL (Center for Teaching and Learning) Wien und unsere Erfahrungen mit mehrsprachigen Studierenden in der Praxis des Schreibmentoring und der Schreibassistenz, entwickelten wir unter enger Einbeziehung der Werkstattteilnehmenden eigene spezifische Materialien und Konzepte. Die überaus positiven Rückmeldungen und die Tatsache, dass es auch heute, 2021, noch immer wenige praktische bzw. methodische Materialien für mehrsprachigkeitssensible Schreibdidaktik gibt, gaben den Ausschlag, diesen Artikel als historische Dokumentation unserer Überlegungen und der daraus rührenden Praxis zu veröffentlichen.

#### Zitiervorschlag / Citation:

Zernatto, Eva (2021): „Das (verhinderte) Potential der Mehrsprachigkeit. Später Einblick in eine Reihe von Schreibwerkstätten (2015–2017) an der Universität Wien.“ *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 43.3–4. *Supporting L2 Writing in Higher Education*. Hrsg. Melanie Brinkschulte & Ina Alexandra Machura: 175–192.

## 1 Problemaufriss/Einleitung

Trotz fortschreitender Internationalisierung des Hochschulbereichs in den amtlich-deutschsprachigen Ländern<sup>1</sup> und der damit verbundenen wachsenden Sprachenlandschaft scheint Mehrsprachigkeit auch noch 2021 eher als Nachteil denn als Vorteil für individuellen Studierenerfolg wahrgenommen zu werden. Entwickelte sich in den letzten Jahren zwar eine gewisse Sensibilisierung seitens der Institutionen gegenüber der (sprachlichen) Heterogenität der Studierendenschaft, spiegelt sich diese Vielfalt in den Lehrveranstaltungen – außer in den jeweiligen Philologien – kaum wider; nach wie vor besteht eine weitgehend monolingual deutsche (oder englische) bzw. bilingual deutsch-englische Dominanz im Angebot.

Trotz der [...] Vielfalt der vorhandenen Sprachen wird nicht in diese, sondern vor allem in das Englische investiert. Der Beitrag tertiärer Bildungseinrichtungen zur Investition in Sprachenvielfalt als gesellschaftliches Gut in der Einwanderungsgesellschaft ist demgegenüber eher gering. (Schroedler 2020: 263 f.)

Neue theoretische Forschungsergebnisse und mehrsprachigkeitssensible, potentialorientierte methodisch-didaktische Ansätze für die Praxis (vgl. Knappik 2018, Knorr 2018, Dengscherz 2019) beginnen erst langsam in die Institutionen einzusickern sowie im Selbstverständnis der Studierenden anzukommen.

Besonders bedeutsam wird das im Kontext des individuellen Studienerfolgs, denn eine positive Beurteilung ist häufig an das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit in den Zielsprachen Deutsch oder Englisch gekoppelt, und seitens der Studierenden wird die Perfektion der deutschen bzw. englischen Wissenschaftssprache gleichsam als einziger Schlüssel zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz wahrgenommen (vgl. Huemer/Rheindorf/Wetschanow 2013).

Mit einem auf prozessorientierter Schreibdidaktik (vgl. Kruse/Seifried/Ulmi 2006) basierendem Schreibwerkstattprogramm haben wir bereits zwischen 2015 und 2017 an der Universität Wien versucht, anstelle einer Fokussierung auf eventuelle sprachliche Defizite in der deutschen Wissenschaftssprache den Blick auf alle individuellen sprachlichen Ressourcen zu lenken und so Studierende dabei zu unterstützen, diese auch produktiv und kreativ in das eigene (wissenschaftliche) Schreiben einzubeziehen.

In diesem Aufsatz wird die Schreibwerkstatt „Mehrsprachig Schreiben“ vorgestellt und dabei der Frage nachgegangen, wie verdrängte sprachliche Potentiale im tertiären Bildungsbereich gemäß einer „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2004) genutzt werden können.

## 2 Mehrsprachigkeit und wissenschaftliches Schreiben

### *2.1 Internationalisierung: Mehr Sprachen an Hochschulen?*

Die an vielen Standorten sichtbare Internationalisierung der Hochschulen kann auf vielfältige Migrationsbewegungen im Allgemeinen zurückgeführt werden. Sie ist aber nicht bloßer Ne-

---

<sup>1</sup> Um auf die faktische Mehrsprachigkeit in den oft als „deutschsprachige Länder“ bezeichneten Nationalstaaten zu verweisen, wird hier in Anlehnung an Dirim et al. (2015: 62) von „amtlich“ deutschsprachigen Ländern gesprochen.

benefekt einer Pluralisierung von Gesellschaften in Europa, sondern vielfach eine gewünschte und geförderte Entwicklung, die sich etwa in Hochschulreformen, wie der sogenannten „Bologna-Reform“, niederschlägt, die Studierenden eine höhere Mobilität innerhalb ihrer Bildungslaufbahn ermöglichen soll.

Auch die Universität Wien, die größte Österreichs, mit rund 94.000 Studierenden aus 140 Ländern und 2016/2017 einem Anteil an internationalen Studierenden von fast 27% (vgl. Entwicklungsplan 2025: 39), bekennt sich klar zu einer Internationalisierung und zur Erweiterung der Studierenden- und Lehrendenmobilität durch Programme innerhalb und außerhalb Europas (vgl. Entwicklungsplan 2025: 51).

Was bedeutet dies aber in Hinblick auf die sich dadurch verändernde Sprachenlandschaft an der Hochschule selbst? Führt eine Internationalisierung der Personen auch zu einem Mehr an Mehrsprachigkeit und damit verbunden zu einer größeren sprachlichen Diversität in der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung? Wird die Ressource Mehrsprachigkeit positiv wahrgenommen und aktiv in die Curricula einbezogen oder wird sie als durch additive Förderung zu kompensierendes Defizit behandelt?

Die Universität Wien begreift die Diversität ihrer Studierenden in sozialer, kultureller, sprachlicher, religiöser, ethnischer und regionaler Hinsicht als Bereicherung und Herausforderung und bekennt sich zum Prinzip der Chancengleichheit. Daher setzt sie sich das Ziel, alle Studierendengruppen in der bestmöglichen Leistungserbringung zu fördern und ihre Studienerfolgchancen zu erhöhen. Erprobte Maßnahmen wie z. B. (Schreib)Mentoring, Tutoring sollen bedarfsorientiert weiterentwickelt und ausgebaut werden und gezielt auch Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch adressieren. (Entwicklungsplan 2025: 39 f.)

Das Verständnis von Diversität als Bereicherung, aber auch als Herausforderung, bei der Studierende mit einer anderen dominanten Sprache als Deutsch für die bestmögliche Leistungserbringung gezielt durch bedarfsorientierte Förderung adressiert werden sollen, lässt annehmen, dass hier eher eine defizitorientierte Perspektive eingenommen wird, die ihren Fokus auf die Erbringung der Leistung in den gewünschten Zielsprachen und nicht auf die vorhandenen sprachlichen Potentiale richtet. Diese werden seitens der Universität auch nicht erhoben. Aus dem „Zusatzbericht Internationale Studierende“ zur Studierenden-Sozialerhebung 2016 lassen sich zwar Rückschlüsse auf die sprachlichen Ressourcen von Studierenden, die ihre Bildungslaufbahn nicht in Österreich absolviert haben, ziehen – 21 konkrete „Erstsprachen“ können hier angeführt werden, alle anderen fallen unter „sonstige“ (Zaussinger et al. 2016a). Über sprachliche Potentiale mehrsprachiger Studierender, die ihre Bildungslaufbahn (zumindest teilweise) in Österreich absolviert haben, kann jedoch nur gemutmaßt werden, denn im „Bericht zur sozialen Lage der Studierenden“ (Zaussinger et al. 2016b) wird nur der „Migrationshintergrund“, d. h. die Geburtsländer der Studierenden bzw. von deren Eltern, erhoben, nicht jedoch die dominante/n Sprache/n bzw. Sprachkenntnisse.

Die Sprachkenntnisse des Deutschen werden in Form einer Selbsteinschätzung auf einer Skala von „sehr gut“ bis „gar keine Deutschkenntnisse“ erfasst (Zaussinger et al. 2016b). Dabei wird weder gefragt, wo und wie sich die Studierenden Deutsch angeeignet haben (z. B. im schulischen Deutschunterricht, als Fremdsprachenunterricht oder in außerschulischen Kontexten, was über die Erfahrungen im jeweiligen Register Aufschluss gäbe), noch ob diese Sprache als Erst-, Zweit-, Dritt-, Viertsprache etc. erlernt wurde.

Interessante Daten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an österreichischen Hochschulen lieferte das großangelegte Forschungsprojekt VAMUS *Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten an der Universität Salzburg* (Laufzeit 2014–2018) unter Leitung von Monika Dannerer und Peter Mauser. Erhoben wurden mittels Fragebögen die prinzipiell an der Universität Salzburg vorhandenen Sprachen (im Sinne von Sprachen, die von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden in den universitären Raum ‚mitgebracht wurden‘) sowie welche dieser Sprachen sichtbar waren und welche Sprachen (und auch Varietäten) im Verborgenen blieben (vgl. Dannerer/Maier/Mauser 2014, Dannerer 2015, 2017, 2018a, 2018b). Es konnte belegt werden, dass die Studierenden über insgesamt 53 und die Lehrenden über insgesamt 38 verschiedene Sprachen verfügten, während eine Analyse der Curricula und Lehrveranstaltungen, aber auch Erhebungen im Bereich der Administration zeigten, dass die Universität selbst eine allein bilinguale Ausgestaltung aufwies, konform mit der expliziten Sprachenpolitik der Institution (vgl. Dannerer 2015, 2017).

Bedeutsam hinsichtlich des Schreibwerkstattprogramms erscheint, dass sich diese Sprachenpolitik in der Wahrnehmung Studierender mit anderen/n dominanten Sprache/n als Deutsch widerspiegelte. Gefragt, welchen Stellenwert ihre dominanten/n Sprachen/n aus ihrer Sicht an der Universität hätten, schätzten sie die Relevanz gering (vgl. Dannerer 2017: 70). Noch spannender ist jedoch ein weiteres Ergebnis: Auf die Frage, ob die jeweiligen dominanten/n Sprachen/n eine größere Rolle an der Universität spielen sollten, tendierten die Studierenden dazu, diese Frage zu verneinen (vgl. Dannerer 2017: 70). Die sprachlichen Ressourcen, die Studierende theoretisch in den universitären Kontext mitbrachten, erschienen ihnen offensichtlich wenig hilfreich, um in diesem erfolgreich zu sein, die einzelnen Sprachräume wurden strikt voneinander getrennt bzw., wie Dannerer (2017: 73) bemerkt: „Die Herkunftssprachen der Akteurinnen und Akteure an der Universität können als hidden languages [...] angesehen werden, die nicht gelebt und in ihrer Relevanz negiert werden.“ Die Universität sah es auch nicht als ihre Aufgabe an, die individuelle Mehrsprachigkeit ihrer Studierenden oder ihres Personals zu fördern, solange die Sprachen keine unmittelbare Funktion für Forschung, Studium oder Verwaltung hatten, ein Ausbau von „Erstsprachen“ als Wissenschaftssprachen war z. B. nicht vorgesehen (vgl. Dannerer 2018b: 16).

Wenn jedoch die eigene Mehrsprachigkeit nicht als Ressource, sondern eher als Makel wahrgenommen wird, den es besser zu kaschieren gilt, kann das zu möglichen Hemmnissen in der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz führen, wie Knorr (vgl. 2018: 145) konstatiert – ein Befund, den die Praxiserfahrungen aus den Schreibwerkstätten bestätigten.

## 2.2 Mehrsprachigkeit als sprachliches Repertoire

Vorausgesetzt wird hier ein Verständnis von Mehrsprachigkeit einerseits nicht als Nebeneinander von sogenannten Nationalsprachen<sup>2</sup>, sondern als ein alle denkbaren Register, Stile,

<sup>2</sup> Während Mehrsprachigkeit in den meisten Ländern der Welt immer noch den Normalfall darstellt, bewirkte die Entstehung (meist) monolingualer Nationalstaaten im 19. Jahrhundert in Europa eine Repression der Sprachenvielfalt; eine Entwicklung, die auch die Sprachdidaktik prägen sollte (vgl. Bonfiglio 2010). Wandruszka hob bereits 1979 (22 f.) hervor, dass „[d]ie deutsche Sprache‘ oder ‚die englische Sprache‘ oder ‚die italienische Sprache‘ oder jede andere voll entfaltete menschliche Sprache [...] in Wahrheit eine ganze Fülle vielfältig ineinandergreifender Sprachen“ enthält. Auch Canagarajah (2011) betonte den Hybridcharakter der Einzelsprachen, die keine autonomen, unabhängigen Systeme sind, sondern durch den Kontakt vieler Sprachen (vgl. Jeuk 2010: 13 ff.) untereinander geformt wurden. Ver-

Codes etc. umfassendes Kontinuum, und andererseits als stets kontextgebunden (vgl. Busch 2012, 2013), denn jeder Mensch wächst hinein in verschiedene Sprachgemeinschaften, d. h. in die „sich unablässig in allen Richtungen überschneidenden, durchkreuzenden, durchdringenden, vermischenden Lebenskreise des Verstehens und Verwendens einer gemeinsamen Sprache, eines Dialekts, Regiolekts, Soziolekts, Technolekts ...“ (Wandruszka 1979: 314). Folglich kann es weder die völlige Beherrschung einer einzigen Sprache geben noch eine völlig homogene Sprachengemeinschaft an sich, da Sprachen in sich heterogene Polysysteme sind (vgl. Wandruszka 1979: 313), wodurch das „Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache [...] nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit und einsprachigen Vollkommenheit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Unvollkommenheit [ist]“ (Wandruszka 1979: 314).

Schreiben als Kommunikationsform findet – analog zum Sprechen – nicht in einem Vakuum statt, sondern in unterschiedlichen, sich überlagernden sozialen Räumen, in denen Schreibende ihre individuelle Stimme entwickeln und versuchen sich mit dieser Gehör zu verschaffen. Ausgehend vom Begriff eines *sprachlichen Repertoires*<sup>3</sup> (vgl. Busch 2012, Knapplik 2018), entwickelt Busch ihr Begriffsverständnis dynamisch weiter, indem der Repertoirebegriff stärker an die soziale Interaktion gebunden wird. Im Zentrum steht nun nicht mehr die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, sondern vielmehr das sprechende Subjekt selbst und damit verbunden auch das subjektive Spracherleben, d. h. die Selbstwahrnehmung des eigenen sprachlichen Repertoires in Hinblick auf den jeweiligen sozialen Kontext. Nicht immer erscheint unser Sprechen als passend oder angemessen – es kommt je nach Kontext auch zu Irritationen im eigenen Spracherleben. Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten finden darin ebenso ihren Ausdruck wie die Normativität von Sprachverwendung, sei es im Sinne, eine bestimmte Sprache (nicht) zu sprechen, oder auch eine Sprache in bestimmter Art und Weise (nicht) zu verwenden (vgl. Busch 2012: 18 f., 2013: 80 f.). Das sprachliche Repertoire ist also nicht ein Ganzes aus frei verfügbaren sprachlichen Teilen unterschiedlicher Zuordnungen, aus dem man sich je nach Bedarf beliebig bedienen kann, vielmehr bedeutet es das synchrone Nebeneinander unterschiedlicher sozialer Räume, an denen Sprecher\_innen teilhaben (oder aus denen sie ausgeschlossen sind), in Wechselwirkungen mit dem individuellen subjektiven Spracherleben. Spracherleben als mehrdimensionale Erfahrung beinhaltet laut Busch neben einer historisch-politischen Dimension, in die wir als Sprechende eingebettet sind, auch eine leibliche und eine emotionale Dimension (vgl. Busch 2012: 9 f.).

Dieses Verständnis eines sprachlichen Repertoires legt folglich nahe, dass es keine einsprachigen Sprecher\_innen, sondern nur Sprecher\_innen mit divergentem, weil subjektivem Spracherleben gibt. Denn Sprechen in einem sozialen Kontext ist immer mehr als grammatikalisch korrekte Sätze zu formulieren, oder um Pierre Bourdieu (1990: 60) zu zitieren:

---

suche, diese Erkenntnis kreativ in der Didaktik zu nutzen, finden sich u. a. in multimodalen Ansätzen von Canagarajah (2013), im Translanguaging bei García/Wei (2014) oder in translingualen Schreibpraxen bei Brinkschulte/Griesshammer/Stoian (2018).

<sup>3</sup> Busch (2012) versteht das sprachliche Repertoire als „ein Ganzes, jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes, kurzum alle Routinen, die die Interaktion im Alltag charakterisieren [...] [und als] die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher\_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln“ (Busch 2012: 13).

Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird [...]. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.

Diese Mehrdimensionalität subjektiven Spracherlebens in pädagogischen Kontexten zu berücksichtigen, bedeutet v.a. Sprecher\_innen als Subjekte mit individuellem Spracherleben wahrzunehmen und sie nicht unter einer homogenisierten Lernendengruppe, mit vermeintlich gleichen Voraussetzungen und Bedürfnissen, zu subsumieren. Das bedeutet in weiterer Konsequenz auch, sich mit der Frage zu befassen, in welchem sozialen Raum diese Kommunikation stattfindet, welche Positionen bzw. Positionierungen dabei (nicht) eingenommen werden (können) und was dies für die einzelnen Sprechenden respektive Schreibenden bedeutet oder bedeuten kann (vgl. Thoma 2018).

### *2.3 (Sprachliche) Herausforderungen im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens*

Die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen stellt für viele Studierende, unabhängig von ihrem sprachlichen Repertoire, eine große Herausforderung v.a. zu Beginn eines Studiums dar. Gilt es doch, sich neben Merkmalen einer Wissenschaftssprache auch beispielsweise Kenntnisse über Textsorten und Zitationsweisen und v.a. über die Spezifika der Kommunikation in den jeweiligen wissenschaftlichen Diskursen anzueignen (vgl. Kruse 2007: 106).<sup>4</sup> Diese Herausforderungen sind für jene Studierende, die ihren Abschluss nicht an einer deutschsprachigen Schule gemacht haben, oft gravierend. Die Unterscheidung zwischen Studierenden, die sich Deutsch aufgrund ihrer Bildungslaufbahn als Bildungssprache aneignen konnten, und Studierenden, die Deutsch im Rahmen eines schulischen Fremdsprachenunterrichts oder in außerschulischen Kontexten erworben haben, erscheint in Hinblick auf das Erlernen eines wissenschaftssprachlichen Registers wesentlich, da Wissenschaftssprache eine weitere Ebene bildungssprachlicher Sprachaneignung darstellt.

Bildungssprache wird hier als ein „sprachliches Register kontextreduzierter Sprache, ein Medium der Aneignung schulischen Wissens“ (Roth 2015: 38) verstanden, welches sich auf lexikalischer, syntaktischer und semantischer Ebene sowohl von einer sogenannten Umgangssprache als auch von Fachsprachen mit ihrem Fokus auf eine spezifische Lexik unterscheidet (vgl. Gogolin/Lange 2010, Roth 2015). Studierende, die ihre Schullaufbahn nicht in einem deutschsprachigen Bildungssystem absolviert haben und sich Deutsch als Wissenschaftssprache aneignen müssen, stehen somit vor der Aufgabe, in einem sprachlichen Register handlungsfähig zu werden, welches in starkem Kontrast zu jenen Registern steht, welche sie in außerschulischen Kontexten bzw. in einem schulischen Fremdsprachenunterricht bis dato gelernt und angewandt haben. In unserer Praxis sahen wir oftmals, dass speziell diese Studierendengruppe

<sup>4</sup> Vgl. dazu auch Knappik (2013), die im Rahmen des Projekts „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“ unter der Leitung von İnci Dirim und Marion Döll auf der Grundlage von Analysen studentischer Texte an Pädagogischen Hochschulen ein Kompetenzmodell „Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“ (Knappik 2013: 8) sowie Diagnosebögen entwickelt hat, die Lehrende bei der vielschichtigen Beurteilung studentischer Texte unterstützen soll und gleichzeitig schreibdidaktische Vorschläge für alle Kompetenzbereiche bereitstellt.

im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens primär auf sprachliche Aspekte fokussierte bzw. durch diese im Schreiben blockiert wurde. Das bedeutet, dass innerhalb des Schreibprozesses Aspekte wie etwa Strukturentwicklung, aber häufig auch die Inhalte von Texten aus dem Blickfeld gerieten. Zugriffe auf weitere Sprachkompetenzen, außer jenen in Deutsch, erschienen den Teilnehmenden – worauf auch die Ergebnisse von VAMUS (vgl. Dannerer 2017) verweisen – als nicht hilfreich bzw. wurden teilweise sogar als hinderlich angesehen.

Studierenden, deren Sprachkompetenzen im Deutschen nicht den Normen tertiärer Bildungseinrichtungen in amtlich-deutschsprachigen Ländern entsprechen, wird als vermeintliche Hilfestellung häufig nahegelegt, einen Sprachkurs zu besuchen, um bessere Leistungen beim wissenschaftlichen Schreiben deutschsprachiger Texte zu erzielen. Dies erscheint jedoch problematisch, denn einerseits vermitteln Sprachkurse meist kaum wissenschaftssprachliche Aspekte und andererseits gibt es innerhalb der einzelnen Disziplinen eigene Registermerkmale, die entsprechend innerhalb der jeweiligen Disziplin vermittelt werden müssen. Auch erweckt die Forderung nach einem Sprachkursbesuch den Eindruck, dass gute wissenschaftliche Texte ausschließlich von hoher wissenschaftssprachlicher Kompetenz abhängig sind, womit wissenschaftliches Schreiben auf Sprachkenntnisse reduziert und nicht die Vielschichtigkeit wissenschaftlicher Texte berücksichtigt wird (vgl. Beaufort 2007, Knappik 2013).

Für Studierende, die Deutsch nicht als Bildungssprache erworben bzw. gelernt haben, ergibt sich daraus ein weiteres Dilemma: Sie müssen verschiedene Kompetenzen möglichst zeitgleich erwerben und umsetzen, denn die Norm der sprachlichen Korrektheit stellt tatsächlich häufig ein Beurteilungskriterium ihrer Arbeiten dar. Noch erschwerend wirkt, dass wissenschaftssprachliche Merkmale oftmals als transparent und „allgemein bekannt“ vorausgesetzt und nicht explizit gelehrt werden.<sup>5</sup>

In unserer Schreibwerkstatt erlebten wir immer wieder, dass die eigenen mehrsprachigen Ressourcen seitens der Studierenden als Defizit wahrgenommen wurden: Die Studierenden fokussierten beim Verfassen deutschsprachiger Wissenschaftstexte vor allem die deutsche Wissenschaftssprache, wobei andere Sprachen, Register, Stile etc. und auch andere Textebenen vernachlässigt wurden.

### 3 Die Schreibwerkstatt „Mehrsprachig Schreiben“

#### 3.1 Rahmenbedingungen

[...] aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung [muss] darauf hingewiesen werden, dass für den Bildungsstandort Wien ein Unterstützungskonzept zu empfehlen ist, das *über* die Vermittlung von Deutsch und Englisch als Wissenschaftssprachen hinausgeht. Ein mehrsprachigkeitsorientiertes Schreibzentrum an der Universität Wien sollte es sich zum Ziel setzen, die jeweiligen Erst- bzw. Bildungssprachen von Studierenden zu fördern und als Ressource für die Forschung anzuerkennen. (Huemer/Rheindorf/Wetschanow 2013: 42)

Trotz der Empfehlungen dieser Studie von 2013 verfügte die Universität Wien 2015 noch über kein eigenes (mehrsprachigkeitsorientiertes) Schreibzentrum. Am Center for Teaching and Learning (CTL), einer Serviceeinrichtung, die primär darauf ausgerichtet war, Studienpro-

<sup>5</sup> Vgl. Turner (2003), die rhetorische Normen wissenschaftlicher Schreibkompetenz als historisch konstruierte Praxis betrachtet und hervorhebt, dass sie meist unsichtbar bleiben und erst sichtbar werden, wenn sprachliche Aspekte problematisiert werden.

grammleitungen, Curricular-Arbeitsgruppen und Lehrende zu unterstützen und somit die Qualität der Lehre an der Universität Wien kontinuierlich zu verbessern (vgl. CTL o. J.), wurde 2015 begonnen, verschiedene Unterstützungsmaßnahmen für Studierende in Hinblick auf wissenschaftliches Schreiben zu initiieren und auszubauen, wie zum Beispiel ein institutsübergreifendes Schreibmentoring, ein Lehrveranstaltungsbegleitendes Schreibassistentenprogramm sowie Schreibwerkstätten (vgl. CTL/schreiben o. J.). In diesem Rahmen, aber ohne institutionelle Vorgaben, wurde 2015 das Schreibwerkstattprogramm „Mehrsprachig Schreiben“ begründet und entwickelt. Die Umsetzung erfolgte in zwei verschiedenen Modi:

- als einsemestriges Werkstattprogramm mit fünf Workshops à drei Stunden, das entlang des Schreibprozesses konzipiert war:
  - Der mehrsprachige Schreibprozess
  - Vom Lesen und Verstehen verschiedener Texte
  - Makrostrukturen – Das Gerüst von wissenschaftlichen Texten
  - Mikrostruktur – Innere Textzusammenhänge
  - Überarbeitung und kollegiales Feedback
- als eintägiger Intensivworkshop auf zwei verschiedenen Niveaustufen<sup>6</sup>:
  - für Schreibanfänger\_innen ohne Schreiberfahrung zur Erarbeitung der ersten Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens,
  - für Fortgeschrittene, d. h. speziell für Studierende, die zum Zeitpunkt des Workshops an einem größeren, eigenen Schreibprojekt arbeiteten (Seminar-, BA-, MA-Arbeiten), zur Unterstützung der konkreten Arbeit.

Die Teilnahme am Schreibwerkstattprogramm war kostenlos, außercurricular und offen für alle Studienrichtungen, woraus sich auch Herausforderungen ergaben: Die Gruppen waren nicht stabil, was im Sinne einer kontinuierlichen Progression im Rahmen eines Semesterprogramms schwierig war. Zudem zeichneten sie sich durch große Heterogenität aus, nicht nur aufgrund individueller Aneignungsprozesse der Wissenschaftssprache Deutsch, sondern auch hinsichtlich ihrer Vertrautheit mit dem akademischen Diskurs an sich, ihrem fachlichen (Vor-)Wissen bzw. ihren generellen Schreib(vor)kenntnissen. Schulabsolvent\_innen mit wenig Schreiberfahrung trafen z. B. auf Studierende, die bereits einen Abschluss von einer (nicht-deutschsprachigen) Universität hatten, oder Studierende, die ihre gesamte Bildungslaufbahn in einem deutschsprachigen Bildungssystem absolviert hatten, z. B. auf Studierende, die nur ein Austauschsemester an einer amtlich-deutschsprachigen Universität absolvierten. Der unterschiedliche fachliche Hintergrund und die Schreibkonventionen im jeweiligen Fach ließen die Anforderungen noch weiter divergieren.

Durch binnendifferenzierte und lernendenautonome Unterrichtsgestaltung, in der viel Raum für (mündlichen) Austausch gegeben wurde, und wertschätzenden Umgang mit den jeweiligen Wissensbeständen wurde versucht, Heterogenität und mehrdimensionaler Erfahrung im Spracherleben konstruktiv zu begegnen.

### *3.2 Didaktische und methodische Konzeption*

#### *3.2.1 Wissenschaftliches Schreiben als (mehrsprachiger) Prozess*

Eine Fokusverschiebung weg vom Textprodukt hin auf den Schreibprozess selbst und somit auf die einzelnen Phasen der Textentstehung ging der Entwicklung einer mehrsprachigkeits-

<sup>6</sup> Die Einstufung erfolgte durch Selbsteinschätzung der Studierenden.



sensiblen Schreibdidaktik voraus, wobei wir uns an der prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. Kruse/Seifried/Ulmi 2006) orientierten. Das bedeutete einerseits, die einzelnen Arbeitsschritte für die Studierenden sichtbar zu machen, andererseits bekannte Schreibtechniken (z. B. Clustering, Freewriting etc.) für die jeweiligen Phasen anzubieten und/oder Strategien gezielt zu den einzelnen Phasen individuell zu erarbeiten. Durch dieses kleinschrittige Vorgehen wurde es möglich, die Studierenden zu entlasten und die Komplexität des Schreibprozesses zu entzerren (vgl. Brinkschulte 2018: 385).

Ausgehend vom Schreibprozessmodell nach Girgensohn/Sennewald (2012: 102),<sup>7</sup> wurde der Schreibprozess in fünf Phasen eingeteilt: 1. Orientierung und Planung, 2. Strukturieren, 3. Rohfassung schreiben, 4. Überarbeiten und 5. Korrigieren. Erfahrungen in der Schreibwerkstatt hatten jedoch gezeigt, dass sich dieses Modell noch nicht ausreichend für die Herausforderungen eignete, mit denen Studierende, die sich im Aneignungsprozess der deutschen Wissenschaftssprache befanden, konfrontiert waren, da hier Schreiben als monolinguale Praxis verstanden wurde. Folglich musste dieses Modell für einen mehrsprachigen Schreibprozess weiterentwickelt werden. Einzelne Phasen mussten feiner gegliedert und eine eigene Phase zum Aufbau der Wissenschaftssprache Deutsch eingefügt werden, um so das Register Wissenschaftssprache zunächst nur langsam in den Schreibprozess einfließen zu lassen, bevor der Fokus explizit auf den wissenschaftssprachlichen Aufbau von Texten gelenkt wurde (vgl. Abbildung 1).

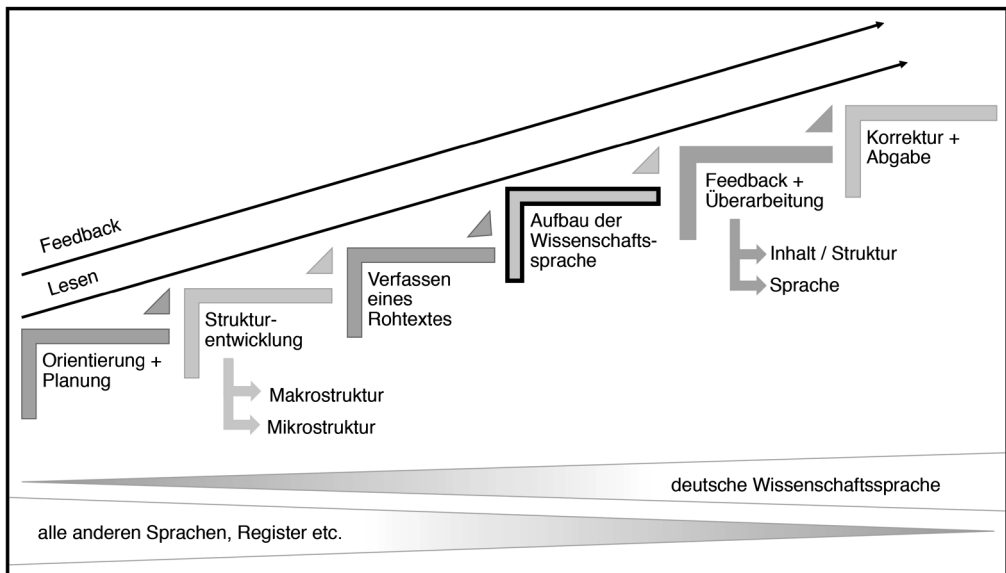


Abb. 1: Der mehrsprachige Schreibprozess (Pokitsch/Steinberg/Zernatto 2018: 108)

Analog zum Modell von Girgensohn/Sennewald (2012: 102) spielten Lesen und Feedback von Anfang an eine wichtige Rolle. Durch den Einsatz verschiedener Peer-Feedbackmethoden sollten die Studierenden lernen, einander bereits zu Beginn des Schreibprozesses und nicht

<sup>7</sup> Eine Aufteilung von Schreibprojekten in ähnliche Arbeitsschritte lässt sich z. B. ebenso bei Kruse/Ruhmann (2006: 16) finden.

erst am Ende zum Textprodukt Rückmeldung zu geben, und dabei ermutigt werden, auch auf strukturelle oder inhaltliche Aspekte einzugehen, unabhängig davon, wie gut sie das Register der deutschen Wissenschaftssprache beherrschten. Dadurch konnte nicht nur das Selbstbewusstsein der Studierenden gestärkt werden, sondern es trug auch dazu bei, Lernprozesse anzuregen, indem Stärken und Schwächen anderer Texte erkannt wurden und produktiv darauf reagiert werden konnte.

Da die Workshopteilnehmenden aufgrund der Fokussierung auf sprachliche Korrektheit häufig Schwierigkeiten hatten, die Strukturen wissenschaftlicher Texte zu erkennen und auch selbst zu entwickeln (vgl. Grieshammer 2011), erschien es zielführend, die Phase der Strukturentwicklung mit entsprechenden Übungen nochmals in die Ebene der Makrostruktur und die Ebene der Mikrostruktur aufzuteilen (vgl. Abbildung 1, Stufe 2). Zudem wurde das Schreibprozessmodell, wie erwähnt, um eine Phase zum Aufbau der deutschen Wissenschaftssprache erweitert, die auf das Verfassen des Rohtextes folgte, um die Aufmerksamkeit der Studierenden zunächst auf Struktur und Inhalt ihrer Texte zu lenken und erst danach auf sprachliche Aspekte. Erst in dieser Phase ging es darum, den Text schrittweise sprachlich aufzubauen sowie Redemittel und wissenschaftssprachliche Formulierungen einzufügen.<sup>8</sup> Die Aufteilung der Feedback- und Überarbeitungsphase (vgl. Abbildung 1, Stufe 4) verfolgte das Ziel, den speziellen Herausforderungen der Studierenden Rechnung zu tragen. Auf diese Weise konnten die Textebenen Inhalt und Struktur auch in dieser Phase klar von der sprachlichen Überarbeitung getrennt werden.

Ziel dieses erweiterten Schreibprozessmodells war es, die deutsche Wissenschaftssprache so lange wie möglich aus dem Schreibprozess auszuklammern und gleichsam alle anderen Sprachen und Register so lange wie möglich im Schreibprozess zu halten. Dies ermöglichte es den Studierenden, einerseits sämtliche sprachliche Ressourcen zu nutzen und andererseits den Fokus zunächst auf Inhalt und Struktur zu legen. So konnten z. B. Ideen zur Forschungsfrage, Rohtexte, Struktur-Mind-Maps etc. mehrsprachig verfasst werden, ohne dass die Wissenschaftssprache Deutsch sowie sprachliche Korrektheit im Vordergrund standen. In der praktischen Schreibwerkstatt-Arbeit wurden den Studierenden keine Sprachen vorgegeben – ganz im Gegenteil wurden sie ermutigt, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen, damit sie individuell Strategien entwickeln und in den Sprachen bzw. Registern schreiben und sich austauschen konnten, in denen sie sich wohl und sicher fühlten. (Da alle Studierenden, die an unserem Programm teilnahmen, Deutsch sprachen,<sup>9</sup> erschien es auch wichtig – besonders wenn es Zweifel an den eigenen sprachlichen Fähigkeiten gab –, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sie selbst bereits verschiedene Register der deutschen Sprache beherrschten,

<sup>8</sup> Verschiedene Lehrwerke und Übungsmaterialien mit Fokus auf sprachliche Aspekte beim Verfassen wissenschaftlicher Texte können Studierende beim Aufbau der Wissenschaftssprache Deutsch unterstützen, vgl. z. B. Graefen/Moll 2011 oder Schade et al. 2019, Letzteres bereits in 14.[!] überarbeiteter Auflage.

<sup>9</sup> Um an der Universität Wien ein Studium mit deutschsprachigen Lehrveranstaltungen aufnehmen zu können, wurden zur Zeit der Schreibwerkstätten zertifizierte Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS) gefordert (vgl. univie/studienservice). Auf dieser Niveaustufe steht Sprecher\_innen ein gewisses Spektrum an Registern und Stilen zur Verfügung, wissenschaftssprachliche Aspekte werden jedoch innerhalb des GERS weder auf dieser Stufe noch auf höheren abgedeckt (zur Kritik an GERS im Kontext von Migration und Bildung vgl. z. B. Krumm 2007, Dirim 2013).

die sie auch aktiv im Schreibprozess einsetzen konnten, während sie ein weiteres Register, die Wissenschaftssprache Deutsch, erlernten.)

### 3.2.2 Didaktische Schwerpunkte

Ein wichtiger Ausgangspunkt der praktischen Schreibwerkstatt-Arbeit war, im Sinne von *Academic Literacies*, wissenschaftliches Schreiben weniger als Fähigkeit („skill“ nach Street 2004: 15), sondern primär als – vielfach unsichtbare – soziale Praxis zu begreifen, in deren Fokus das schreibende Subjekt selbst sowie die soziale Bedeutung wissenschaftlichen Schreibens stehen.<sup>10</sup> So wurden z. B. die Bedeutung des Wechselns zwischen verschiedenen Diskursen oder gewisse, nicht immer transparente, Eigenschaften des Registers Wissenschaftssprache (vgl. Street 2004) ausdrücklich angesprochen; besonderes Augenmerk wurde etwa auch auf ‚die eigene Stimme‘ der Studierenden gelegt, die nicht selten in Kontrast zu Vorgaben von Lehrenden und/oder der Institution stand. Besonders in Hinblick auf die Arbeit mit mehrsprachigen Studierenden, die Zugang zu Diskursen in verschiedenen Sprachen und/oder Diskursgemeinschaften hatten und die sich das Register Wissenschaftssprache erst aneignen, erschien das äußerst relevant.

Im Spagat zwischen dem Kontext der mono- bzw. bilingual ausgerichteten Hochschule, in der das wissenschaftliche Schreiben deutsch- bzw. englischsprachiger Wissenschaftstexte als Lernziel definiert ist, und der lebendigen Mehrsprachigkeit der Workshopteilnehmenden, wurde schließlich, neben prozessorientierten Ansätzen und Zugängen im Sinne von *Academic Literacies*, mit Prinzipien von Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. exemplarisch Oomen-Welke/Dirim 2013) gearbeitet. Um dem Widerspruch zwischen mehrsprachigem Schreibprozess und gefordertem, einsprachigem Endprodukt zu begegnen, stützten wir uns auf vier didaktische Säulen:

- *Bewusstmachung der eigenen Mehrsprachigkeit und ihrer Kontextgebundenheit*: Mehrsprachigkeit (als sprachliches Repertoire) bildete die Basis der Arbeit und wurde in der fortlaufenden Entwicklung des Schreibprozesses immer mit eingebunden. Institutionelle, soziale, aber auch individuelle Rahmenbedingungen wurden im Sinne von *Academic Literacies* dabei konkret thematisiert.
- *Entwicklung individueller Strategien*:<sup>11</sup> Im Sinne einer prozessorientierten Schreibdidaktik wurden keine allgemeinen Rezepte vorgegeben, wie mit dem individuellen sprachlichen Repertoire umgegangen werden sollte, vielmehr erhielten die Studierenden Raum zum Experiment, zur Reflexion und zum Austausch mit anderen und wurden ermutigt, eigene, ihnen angemessene Strategien zu entwickeln.
- *Sprachliche Entlastung*<sup>12</sup> *und Fokusverschiebung*: In den ersten Phasen eines Schreibprojektes, wenn z. B. die Entwicklung der Struktur eines Textes erfolgte, war sprach-

<sup>10</sup> Lillis/Scott (2007: 12) fassen eine Reihe von Ebenen des wissenschaftlichen Schreibens zusammen, die im Academic-Literacies-Ansatz sichtbar werden, u. a. den Einfluss von Machtbeziehungen und die Relevanz von Identität und Identifikation beim wissenschaftlichen Schreiben sowie wissenschaftliches Schreiben als ideologische Wissenskonstruktion (vgl. dazu auch Knappik 2018).

<sup>11</sup> An der Universität Wien wurde eine Studie zum professionellen Schreiben in mehreren Sprachen (PROSIMS) durchgeführt, die eine große Bandbreite an Strategien offenlegte (vgl. Dengscherz 2019). An Daten zu Schreibstrategien von Studierenden, die sich noch im Prozess der wissenschaftlichen Schreibkompetenzentwicklung befinden, mangelt es bis dato.

<sup>12</sup> Die Schreibwerkstatt unterschied sich z. B. von anderen universitären Settings oder von Sprachkursen dadurch, dass im mündlichen Austausch Sprache allein als Medium der Kommunikation verstanden

liche Korrektheit weitgehend unwesentlich, es handelte sich hierbei um ein *Lower Order Concern* (LOC), das auf später verschoben werden konnte (im Gegensatz zu einem *Higher Order Concern* [HOC], das Priorität besaß und z. B. eher inhaltlicher Natur war) (vgl. Jacobson Center for Writing, Teaching and Learning o. J.).

- *Aufbau eines wissenschaftssprachlichen Registers*: Erst gegen Ende eines Schreibprojektes wurden in einer als aktiv dafür vorgesehenen Arbeitsphase Merkmale eines wissenschaftssprachlichen Registers erarbeitet. Dabei wurden v.a. auch jene Merkmale einer „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999) transparent gemacht, die häufig als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

Diese Schwerpunkte wurden nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern standen in einer dynamischen Beziehung zueinander und wurden immer wieder neu miteinander verknüpft. Zu den wesentlichen Grundsätzen unseres Schreibwerkstattprogramms gehörte zudem der Wunsch, von den Studierenden zu lernen sowie einen Strategieaustausch zwischen den Teilnehmenden zu initiieren: Ihre Expertise sollte eingebracht, ihr Wissenspotential freigesetzt werden. In der Schreibwerkstatt wurde bewusst potentialorientiert gearbeitet.

#### 4 „Meine Sprachen und ich“: Ein Übungsbeispiel

Abschließend soll die Übung „Meine Sprachen und ich“ aus dem Schreibwerkstattprogramm vorgestellt werden, die darauf abzielt, das eigene sprachliche Repertoire sichtbar zu machen und die Bedingungen des eigenen Schreibens in Kontexten zu reflektieren.

Inspiriert ist die Übung von den sogenannten Sprachenporträts<sup>13</sup>. In einer menschlichen Silhouette werden dabei alle zur Verfügung stehenden Sprachen, Register, Stile, Codes etc. eingetragen und somit im Körper verortet, ein *Procedere*, das nicht gänzlich unumstritten ist (vgl. Panagiotopoulou/Rosen: 2016), u. a. weil Körpererfahrung individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen wird (z. B. auch als zu privat oder bisweilen als tabubelastet). Wir arbeiteten daher lieber mit einem abstrakten ‚Ich‘-Begriff und neutralen räumlichen Positionierungen der Sprachen, Register, Stile, Codes etc. und erweiterten die Übung um einen zweiten Schritt, der Kontextualisierung ermöglichte. Die Übung teilt sich in vier Arbeitsschritte mit unterschiedlichen Sozialformen:

Schritt 1: Erste Annäherung (Einzelarbeit):

- Der eigene Name oder das Wort *Ich* wird mittig auf ein leeres Blatt geschrieben.
- Reflexion: Welche Sprachen (auch Dialekte, Register etc.) gehören zu mir? Wie nah/fern stehen mir die jeweiligen Sprachen?
- Die Sprachen/Register etc. werden auf Post-its geschrieben und im Verhältnis zum Ich/Namen auf das Papier geklebt.
- Wenn alle Aspekte des eigenen sprachlichen Repertoires erfasst sind und die Positionierungen als passend empfunden werden, werden die Konturen der einzelnen Post-its nachgezeichnet.

---

wurde. Das gesamte sprachliche Repertoire war dabei gleichberechtigt, alleiniges Ziel war die Verständigung; gelang der Gedankenaustausch, durfte die Kommunikation als geglückt betrachtet werden. – Korrektur erfolgte nur auf ausdrückliche Nachfrage und wurde möglichst vermieden.

<sup>13</sup> Eingeführt wurden diese überaus erfolgreichen Portraits (vgl. Krumm 2010) im Rahmen von schulpraktischen Übungen von einer Praktikantin, deren Klarnamen in der Literatur nicht aufscheint, (vgl. Gogolin 2015: 295 f.).

Schritt 2: Kontextualisierung (Einzelarbeit)

- Das Ich wird nun als wissenschaftlich schreibendes Ich an einer deutschsprachigen Universität imaginiert: Wenn sich dadurch die Verortung der Sprachen zum Ich verändert, wird eine Neupositionierung der Post-its vorgenommen, wobei der jeweilige Name der verschobenen Sprache in der zurückbleibenden Kontur notiert wird.

Schritt 3: Austausch (Paararbeit)

- Verbalisierung des eigenen Sprachenbildes und Austausch: Was hat sich verändert? Welche Sprachen wurden verschoben, welche nicht und warum?

Schritt 4: Plenargespräch (Plenum)

- Gespräch über das individuelle Spracherleben im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens

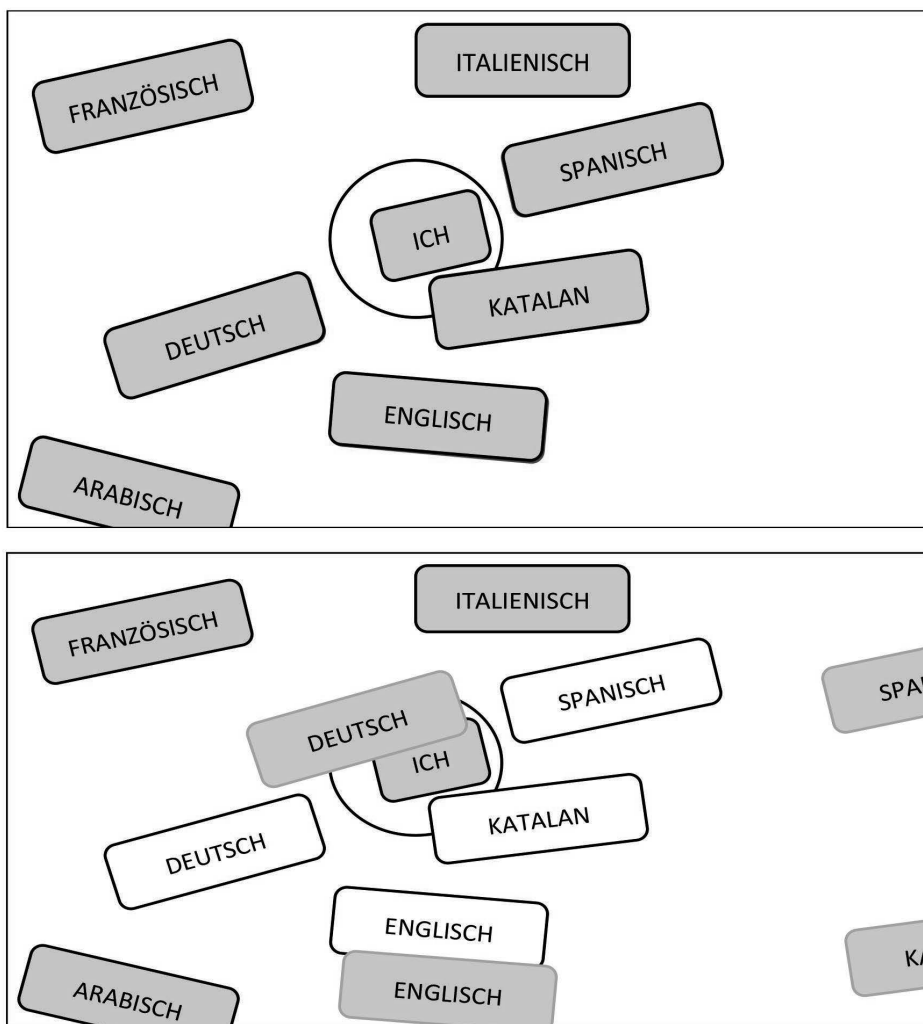


Abb. 2: Sprachenbild oben nach dem 1. Arbeitsschritt, unten nach dem 2. Arbeitsschritt

Abbildung 2 zeigt oben das Sprachenbild einer Studentin, die insgesamt sieben Sprachen gewählt und um das Ich positioniert hat. Vier Sprachen stehen ihr sehr nahe: Katalan, Spanisch, Deutsch und Englisch, wobei Katalan ihr am nächsten steht. Außen stehen noch drei Sprachen, mit größerem Abstand zum Ich: Französisch, Arabisch und Italienisch.

Die untere Seite von Abbildung 2, bei der sich die Studentin als wissenschaftlich schreibendes Ich an einer amtlich-deutschsprachigen Universität imaginiert, zeigt ein ganz anderes Bild: Die deutsche Sprache rückt dem Ich am nächsten. Das verwundert nicht, da von der Studentin erwartet wird, wissenschaftliche Texte auf Deutsch zu verfassen. Englisch wird ein Stück weiter weggegeben. Offensichtlich misst die Studentin dieser Sprache nicht so viel Bedeutung beim Schreiben des Deutschen bei.

Was geschieht nun aber mit den Sprachen, die eigentlich am nächsten zum Ich standen? Die Studentin hat die Sprache Katalan so weit weg wie möglich, über den Rand des Blattes hinausgeschoben, sodass nur noch ein kleiner Teil des Post-its sichtbar ist. Das Gleiche passiert mit Spanisch.

In diesem Sprachenbild zeigen sich sehr deutlich die Dilemmata, die sich für Studierende an amtlich-deutschsprachigen Hochschulen im Umgang mit dem eigenen sprachlichen Repertoire ergeben. In dem Moment, in dem sie in den Kontext des wissenschaftlichen Schreibens eintreten, negieren sie, was sie an sprachlichen Ressourcen schon mitbringen. Sie schieben jene Sprachen, in denen sie sich am wohlsten fühlen bzw. sich selbst die höchste Kompetenz zuschreiben, weg und richten ihren Blick alleine auf die Sprache (bzw. das Sprachregister), worin sie noch nicht reüssieren können. Somit klammern sie einen großen Teil ihres sprachlichen Potentials aus.

*Exkurs:* Spannend in diesem Zusammenhang und ein Hinweis auf die starke soziale Einbettung des Schreibens war die Beobachtung, dass anscheinend große Unterschiede der Sprachenbilder je nach Sprachlernkontext bestehen. So wurde diese Übung von uns in einem anderen Setting – außerhalb der Schreibwerkstatt – mit Studierenden, die Deutsch als dominante Sprache sprachen, in Hinblick auf das Verfassen englischsprachiger Wissenschaftstexte durchgeführt. Dabei hatte sich gezeigt, dass zwar die englische Sprache im Kontext des Schreibens nahe an das Ich geschoben wurde, die Studierenden aber die dominante, deutsche Sprache nicht vom Ich entfernten. Als Hauptgrund wurde dabei angegeben, dass die deutsche Sprache jene sei, in der die Studierenden am besten denken und sich auch am besten ausdrücken können. Daher könnten sie auf dieses wichtige Potential nicht ‚verzichten‘, v.a. wenn der zu verfassende Text in einer Sprache geschrieben würde, in der sie sich nicht zur Gänze kompetent und sicher fühlten.

## 5 Schlussbemerkungen

Erfolgreiches wissenschaftliches Arbeiten an Hochschulen in amtlich-deutschsprachigen Ländern wird häufig mit der Produktion wissenschaftssprachlich korrekter Texte in den Zielsprachen Deutsch und/oder Englisch gleichgesetzt. Dabei gerät aus dem Blick, dass wissenschaftliches Schreiben einen Transformationsprozess von Wissen darstellt, in dem notwendigerweise die eigenen Gedanken, Ideen und Wissensbestände die Basis bilden, die in vielfältigen sprachlichen und sozialen Räumen wurzelt. Im Sinne eines echten Bekenntnisses zu Diversität und Chancengleichheit (vgl. Entwicklungsplan 2025: 39 f.) wäre die Anerkennung und Einbeziehung des gesamten mehrdimensionalen, individuellen Spracherlebens der Studierenden anzustreben, damit sie als wissenschaftlich Schreibende ihre eigene Stimme entwickeln und ihr

mannigfaltiges Wissen und ihre vielseitige Erfahrung gleichberechtigt in die Diskurse einbringen können.

In unserer Schreibwerkstatt „Mehrsprachig Schreiben“ haben wir gemeinsam mit unseren Teilnehmenden zwei Jahre lang versucht, einen vielstimmigen Austausch über das Schreiben zu führen. Unsere aus der Praxis gewonnenen Einsichten soll dieser Artikel festhalten und zur Diskussion stellen, denn:

Die größte Herausforderung im Bereich der Hochschulentwicklung für die Zweitsprache Deutsch ist [...] mit der Frage verbunden, wie eine defizitorientierte Lehr- und Lernumgebung in eine wertschätzende, lernendensensitive und der sprachlichen Heterogenität der Studierendenschaft gerecht werdende Umgebung überführt werden kann. (Knorr 2018: 145)

---

### Literaturverzeichnis

- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan (UT): Utah State University Press.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2010): *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. New York: De Gruyter.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braunmüller.
- Brinkschulte, Melanie (2018): „DaZ-Schreibdidaktik an der Hochschule.“ *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Hrsg. Wilhelm Griebhaber / Sabine Schmolzer-Eibinger / Heike Roll / Karen Schramm. Berlin: De Gruyter. 380–393.
- Brinkschulte, Melanie / Grieshammer, Ella / Stoian, Monica (2018): „Translingual Academic Writing Pedagogy at internationalised universities.“ *Journal of Academic Writing* 8: 150–160.
- Busch, Brigitta (2012): „Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig.“ Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Klagenfurt/Wien: Drava. 25.02.2021 <[http://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/Busch\\_Sprachliches\\_Repertoire.pdf](http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_Sprachliches_Repertoire.pdf)>.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- CTL (o. J.) = Center for Teaching and Learning: 20.07.2020 <<https://ctl.univie.ac.at>>.
- CTL/schreiben (o. J.) = Center for Teaching and Learning, Wissenschaftliches Schreiben: 01.09.2020 <<https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben>>.
- Canagarajah, Suresh (2011): „Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging.“ *The Modern Language Journal* 95. Special Issue: *Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts*: 401–417.
- Canagarajah, Suresh (2013): „The End of Second Language Writing?“ *Journal of Second Language Writing* 22.4: 440–441.
- Dannerer, Monika (2015): „Gewünschte, gelebte und verdeckte Mehrsprachigkeit an der Universität.“ *ÖDaF-Mitteilungen* 2. Themenheft: *Dem Lernen auf der Spur*: 143–150.
- Dannerer, Monika (2017): „Sprachliche Repertoires an der Universität. Sprachliche Vielfalt und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit an der Universität Salzburg.“ *ÖDaF-Mitteilungen* 33.1: 63–78.
- Dannerer, Monika (2018a): „Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen – vom Nutzen einer übergreifenden Perspektive.“ Dannerer/Mauser (2018): 9–26.
- Dannerer, Monika (2018b): „Mehrsprachigkeit als Programm – Mehrsprachigkeit wider Willen? Universitäre Mehrsprachigkeit zwischen Verpflichtung und Unwissenheit.“ Dannerer/Mauser (2018): 421–439.

- Dannerer, Monika / Maier, Sebastian / Mauser, Peter (2014): „Sprachen – mehr Sprachen – Mehrsprachigkeit an der Universität.“ *oead' news* 2.95: 16–17.
- Dannerer, Monika / Mauser, Peter, Hrsg. (2018): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Dialekte in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dengscherz (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen, und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: Lang.
- Dirim, İnci (2013): „Rassialisierende Effekte. Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten.“ *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Hrsg. Paul Mecheril / Susanne Arens / Claus Melter / Oscar Thomas-Olalde / Elisabeth Romaner. Wiesbaden: Springer VS. 197–212.
- Dirim, İnci / Gogolin, Ingrid / Knorr, Dagmar / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Reich, Hans H., Hrsg. (2015): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster u. a.: Waxmann.
- Ehlich, Konrad (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache.“ *Info DaF* 26.1: 3–24.
- Entwicklungsplan 2025, Universität Wien: 20.02.2021 <<http://docplayer.org/68483441-Universitaet-wien-2025-entwicklungsplan.html>>.
- García, Ofelia / Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Girgensohn, Katrin / Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen – Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Gogolin, Ingrid (2004): „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit im Fokus.“ *Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Hrsg. Karl-Richard Bausch / Frank G. König / Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr. 55–61.
- Gogolin, Ingrid (2015): „Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits.“ *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Hrsg. İnci Dirim / Ingrid Gogolin / Dagmar Knorr / Marianne Krüger-Potratz. Münster/New York: Waxmann. 294–304.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Graefen, Gabriele / Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Bern: Lang.
- Grieshammer, Ella (2011): „Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung.“ *Schreiben im Zentrum* (Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung). Hrsg. Katrin Girgensohn. Frankfurt (Oder): Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina. 21.02.2021 <[https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/49/file/Schreiben\\_im\\_Zentrum\\_3\\_Ella\\_Grieshammer.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/49/file/Schreiben_im_Zentrum_3_Ella_Grieshammer.pdf)>.
- Huemer, Birgit / Rheindorf, Markus / Wetschanow, Karin (2013): *Studie zur Etablierung eines mehrsprachigkeitsorientierten Schreibzentrums an der Universität Wien. Eine Studie im Auftrag des Dekanats der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien*. 21.02.2021 <<https://docplayer.org/37778778-Studie-zur-etablierung-eines-mehrsprachigkeitsorientierten-schreibzentrums-an-der-universitaet-wien.html>>.
- Jacobson Center for Writing, Teaching and Learning (o. J.): „The Writing Process“. 21.02.2021 <<https://www.smith.edu/academics/jacobson-center/writing-process>>.
- Jeuk, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule, Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.



- Knappik, Magdalena (2013): *Wege zu wissenschaftlicher Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz*. Wien: BMUKK. 21.02.2021 <[https://dafdaz.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/lehrstuhl\\_daf/schreibenfuerreflexiveprofessionalisierung\\_web-1.pdf](https://dafdaz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/schreibenfuerreflexiveprofessionalisierung_web-1.pdf)>.
- Knappik, Magdalena (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Knorr, Dagmar (2018): „Schreibentwicklung in der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch.“ *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Hrsg. Wilhelm Grießhaber / Sabine Schmöler-Eibinger / Heike Roll / Karen Schramm. Berlin: De Gruyter. 135–149.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): „Profiles instead of Levels: The CEFR and its (Ab)Uses in the Context of Migration.“ *Modern Language Journal* 91: 667–669.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): „Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten.“ *AkDaF Rundbrief* 61: 16–24.
- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt/New York: Campus.
- Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela (2006): „Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung.“ *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Hrsg. Otto Kruse / Katja Berger / Marianne Ulmi. Bern: Haupt. 13–35.
- Kruse, Otto / Seifried, Katja / Ulmi, Marianne, Hrsg. (2006): *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt.
- Lillis, Theresa / Scott, Mary (2007): „Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy.“ *Journals of Applied Linguistics* 4.1: 5–32.
- Oomen-Welke, Ingelore / Dirim, İnci (2013): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2016): „Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis.“ *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Praxis*. Hrsg. Aysun Dogmus / Yasemin Karakasoglu / Paul Mecheril. Wiesbaden: Springer. 240–260.
- Pokitsch, Doris / Steinberg, Lisa / Zernatto, Eva (2018): „Keine Panik! Es bringt nix! Grundrisse einer mehrsprachigkeitssensiblen Didaktik wissenschaftlichen Schreibens.“ *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. Mehrsprachigkeit als Chance*. Hrsg. Elisabeth Gessner / Jenny Giambalvo Rode / Horst Kuhley. Leipzig: Universitätsverlag. 103–117.
- Roth, Hans- Joachim (2015): „Die Karriere der ‚Bildungssprache‘ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung.“ Dirim et al. (2015): 37–60.
- Schade, Günter / Hufeisen, Britta / Drumm, Sandra / Henning, Ute (2019): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften: Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel*. 14. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Schroedler, Tobias (2020): „Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen.“ *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Hrsg. Ingrid Gogolin / Antje Hansen / Sarah McMonagle / Dominique Rauch. Wiesbaden: Springer VS. 259–265.
- Street, Brian V. (2004): „Academic Literacies and the ‘New Orders’: Implications for Research and Practice in Student Writing in Higher Education.“ *Learning and Teaching in the Social Sciences* 1.1: 9–20.
- Thoma, Nadja (2018): *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen*. Bielefeld: transcript.
- Turner, Joan (2003): „Academic Literacy in Post-colonial Times: Hegemonic Norms and Transcultural Possibilities.“ *Language and Intercultural Communication* 3.3: 187–197.

- univie/studienservice = Studienservice der Universität Wien (o. J.): „Nachweis der Deutschkenntnisse.“ 01.09.2017 <<http://slw.univie.ac.at/studieren/deutschkenntnisse>>.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Zaussinger, Sarah / Binder, David / Dibiasi, Anna / Litofcenko, Julia / Thaler, Bianca (2016a): *Internationale Studierende. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015*. 17.02.2021 <[https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4269/1/100329\\_Sola15\\_Zusatzbericht\\_Internationale\\_Studierende.pdf](https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4269/1/100329_Sola15_Zusatzbericht_Internationale_Studierende.pdf)>.
- Zaussinger, Sarah et al. (2016b): *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 2: Studierende*. 17.02.2021 <[http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung\\_2015\\_BMWFW\\_Materialien\\_zur-sozialen\\_Lage.pdf](http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2015_BMWFW_Materialien_zur-sozialen_Lage.pdf)>.

Mag. Dr. Eva Zernatto, MA  
Literaturmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek  
Johannesgasse 6, 1010 Wien  
Tel.: +43 1 534 10-780  
[eva.zernatto@onb.ac.at](mailto:eva.zernatto@onb.ac.at)