

International Journal of Specialized Communication

Vol. XXXVI 1–2/2014

Fachsprachenunterricht heute: Bedarf – (Fach-)Wissen – Kontext

Hrsg. von Christine S. Sing, Elisabeth Peters
& Martin Stegu

**Contrasting attitudes towards a bilingual institutional
language policy under internationalization**

Robert Wilkinson

**„Das ist das Problem, das hinzukriegen, dass es so klingt,
als hätt' es ein Native Speaker geschrieben.“**

**Wissenschaftliches Schreiben und Publizieren in der
Fremdsprache Englisch**

Claus Gnutzmann & Frank Rabe

**Presentations on business topics in L3 Russian:
What should we learn from the evaluation by natives?**

Marion Krause

**Die verschwundene Fachsprache: Die Entwicklung des
Deutschstudiums an der Kopenhagener Wirtschaftsuni-
versität (CBS) – ein Praxisbericht aus dem Unterricht im
Fach ‚Intersprachliche Wissensvermittlung‘**

Mette Skovgaard Andersen



Eigentümer und Verleger/Proprietor and Publisher:

Facultas Verlags- und Buchhandels AG, facultas.wuv, 1050 Wien, Österreich
Alleinvorstand/Managing Director: Mag. Thomas Stauffer
www.facultas.wuv.at

Herausgeber/Editors: Prof. Dr. Jan Engberg (je@asb.dk),
Prof. Dr. Nina Janich (janich@linglit.tu-darmstadt.de), Prof. Dr. Hanna Risku (hanna.risku@uni-graz.at)

Rezensionen & Bibliographie/Review Editor & Bibliography:

Prof. Dr. Ines-Andrea Busch-Lauer (Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de)

Redaktion & Manuskripte/Editorial Secretary & Submit Papers:

Dr. Anja Steinhauer (fachsprache@facultas.at), Guidelines: www.fachsprache.net

In den einzelnen Beiträgen werden ausschließlich die Meinungen der zeichnenden AutorInnen wiedergegeben./
The views expressed in the various contributions are only those of the undersigned authors.

Erscheinungsweise/Publication Details: zwei Doppelhefte pro Jahr mit Beiträgen in Deutsch, Englisch,
Französisch und Spanisch/two double issues a year, contributions in German, English, French and Spanish

Preise/Prices: Jahresabonnement EUR 68,- zzgl. Versandkosten/
annual subscription price EUR 68,- excl. p&p

Einzelheft EUR 36,-/single issue EUR 36,-

Bestellung/Orders: office@facultas.at

Kontakt/Contact: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, facultas.wuv,
Stolberggasse 26, 1050 Wien, Österreich, Tel.: 0043 1 310 53 56, Fax: 0043 1 319 70 50,
www.facultas.wuv.at bzw. www.fachsprache.net

Anzeigen/Advertisements, Website & Newsletter: Daniela.Neundlinger-Schalleschak@facultas.at

Layout & Satz: Beate Soltész, www.soltesz-grafik.at

Druck: Facultas AG, 1050 Wien, Österreich

ISSN: 1017-3285

	Seite
Editors' Preface / Einleitung	
Fachsprachenunterricht heute: Bedarf – (Fach-)Wissen – Kontext	
Christine S. Sing, Elisabeth Peters & Martin Stegu	2
Articles / Aufsätze	
Contrasting attitudes towards a bilingual institutional language policy under internationalization	
Robert Wilkinson	11
„Das ist das Problem, das hinzukriegen, dass es so klingt, als hätt' es ein Native Speaker geschrieben.“ Wissenschaftliches Schreiben und Publizieren in der Fremdsprache Englisch	
Claus Gnutzmann & Frank Rabe	31
Presentations on business topics in L3 Russian: What should we learn from the evaluation by natives?	
Marion Krause	53
Die verschwundene Fachsprache: Die Entwicklung des Deutschstudiums an der Kopenhagener Wirtschaftsuniversität (CBS) – ein Praxisbericht aus dem Unterricht im Fach „Intersprachliche Wissensvermittlung“	
Mette Skovgaard Andersen	67
Disputations / Disputationen	
Dissertation: „Zur Fachkommunikation interdisziplinärer Teams in der Produktentwicklung“	
Alexandra Feith	87
Dissertation: „Wissenskommunikation in der technischen Redaktion“	
Christiane Zehrer	91
Reviews / Buchbesprechungen	
Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Madeleine (2014): <i>Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten.</i>	
Susanne Göpferich	94
Thomas-Johaentges, Ursula/Thomas, Carmen (2013): <i>Dein Schreib-Coach! Bachelor-, Master-, Doktor- und Projektarbeit. Vom Rohtext bis zur Endfassung.</i>	
Ines-A. Busch-Lauer	97
Anesa, Patrizia (2012): <i>Jury Trials and the Popularization of Legal Language. A Discourse Analytical Approach.</i>	
Joachim Gruber	99
Kadrić, Mira/Kaindl, Klaus/Cooke Michèle (2012): <i>Translatorische Methodik. (5., überarbeitete Auflage). (Basiswissen Translation).</i>	
Heike Jüngst	101
Bibliography / Bibliographie	
Bibliography of Recent Publications on Specialized Communication	
Ines-A. Busch-Lauer	102

Fachsprachenunterricht heute: Bedarf – (Fach-)Wissen – Kontext

Christine S. Sing, Elisabeth Peters & Martin Stegu

1 Fachsprachen, Fachsprachlichkeit und fachbezogener Sprachunterricht

Die Verortung der Fachsprachenforschung erfolgte von jeher in Anlehnung an bzw. Abgrenzung zur allgemeinen Sprachlehr- und -lernforschung (z. B. Gnutzmann 2009). Dies lässt sich zumindest teilweise dadurch begründen, dass die Anfänge der Fachsprachenforschung einer pädagogischen Motivation entsprangen, wodurch sie sich in den Dienst der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien stellte, die sich am spezifischen Bedarf bestimmter Lernender in fachsprachlichen Kontexten orientierten (Hutchinson/Waters 1987, Dudley-Evans/St. John 1998, Robinson 1991). Kriterien der Fachsprachlichkeit wurden so vielfach aus konkreten Lehr- bzw. Unterrichtssituationen abgeleitet. Bis heute fokussiert die Diskussion in der Forschung die Spezifik dessen, was Fachsprache(n), Fachsprachlichkeit und fachbezogenen Sprachunterricht ausmacht, um daraus folgend die Betrachtung auf fachsprachliche Inhalte und Kompetenzen zu kalibrieren sowie disziplingerechten Sprachgebrauch zu extrahieren.

Weder das vorliegende Themenheft noch die einleitenden Überlegungen können einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Zusammenhänge zwischen Fachsprache (auch in der erweiterten Sichtweise von Fachkommunikation), dem Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen und allgemeinem Fremdsprachenlehren und -lernen geben (vgl. die in vielen Aspekten noch immer gültigen Darstellungen in Gnutzmann 1988, Fluck 1992, Fluck 1998, Buhlmann/Fearns 2000, Bausch/Christ/Krumm 2007).

Im Folgenden soll dennoch der Versuch unternommen werden, die Relevanz dessen, was Fachsprachlichkeit, den Erwerb ‚fremdfachsprachlicher‘ Kompetenzen und Fachsprachenforschung im Lichte heutiger bildungspolitischer, pädagogischer und linguistischer Debatten auszeichnet, hervorzuheben.

Wie aktuelle Beiträge zum Thema (z. B. Belcher/Johns/Paltridge 2011, Hyland 2011) zeigen, dreht sich die Debatte in der Forschungsliteratur um drei zentrale Aspekte (Belcher 2006): erstens die Orientierung am Bedarf und den Bedürfnissen bestimmter Lernender, zweitens die Rolle von Fach- bzw. ExpertInnenwissen und drittens die Spezifik fachbezogener Unterrichtsmethoden.

Bei der Orientierung am Bedarf und den Bedürfnissen bestimmter Lernender geht es im Wesentlichen darum, die Curriculumsentwicklung nach den Maßstäben einer entsprechenden Bedarfsanalyse (*needs analysis*) zu etablieren. Der Fokus in diesem Bereich liegt auf der Konzeption und Weiterentwicklung fachsprachlicher Lehrinhalte, -materialien und Lehrdesigns. Die *needs analysis* bedient sich dabei diverser Techniken und kann als eher zyklischer denn linearer Prozess betrachtet werden (Dudley-Evans/St. John 1998). Traditionellerweise steht die Analyse der Zielsituation der fach- bzw. fremdsprachlichen Ausbildung (*target situation analysis*) im Mittelpunkt der Bedarfsanalyse. Neuere Ansätze (Richterich/Chancerel 1987) komplementieren den Prozess vorzugsweise mit einer genauen Untersuchung der Ausgangsbedingungen (*present situation analysis*), um gezielter auf vorhandene Wissens- und Kompetenzlücken seitens der Lernenden eingehen zu können. Basturkmens (2010: 143) dreistufige Konzeption des Zusammenspiels von *needs analysis* und Curriculumsentwicklung kann als eine sinnvolle und notwendige Weiterentwicklung gesehen werden (vgl. dazu auch Flowerdew

2013). Gleichmaßen geht die Tendenz in Richtung einer stärkeren Orientierung an den Tätigkeitsfeldern bestimmter Berufsgruppen, wodurch weniger die Ausbildung der klassischen vier sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben, Verstehen, sondern aufgabenbezogener kommunikativer Fertigkeiten im arbeitsmarktrelevanten Zielkontext im Vordergrund stehen (Bajzát 2007, Lambert 2010).

Doch auch für diese Bestandsaufnahmen und Bedarfsanalysen der „zweiten Generation“ (Huhta/Vogt/Johnson/Tulkki 2013) stellt sich die Frage nach ihrer Aussagekraft, die verstärkt kritisch hinterfragt wird. Die Annahme objektivierbarer Bedürfnisse als Gradmesser für die Entwicklung sinnvoller, bedarfs- und zielorientierter Curricula entpuppt sich dabei mehr als Zerr- denn als Wunschbild. Das Konstrukt der *needs* wird dabei als zu komplex und widersprüchlich dargestellt (vgl. Liu/Chang/Yang/Sun 2011), um als Maßstab zu gelten und die realen Bedürfnisse von Lernenden tatsächlich abzubilden. Oft wird gar von „gefühlten“ bzw. „angenommenen“ als real existierenden Bedürfnissen gesprochen (Berwick 1989, Belcher 2006). Mehr denn je rückt dabei die grundsätzliche Bedingtheit solcher Momentaufnahmen durch das Zusammenspiel institutioneller, bildungspolitischer und curricularer Faktoren ins Zentrum des Interesses. So lassen sich im tertiären Kontext nach Benesch (1996) allenfalls hierarchisch gegliederte, nach institutionellen Zuständigkeitsbereichen, etwa nach Gesamtuniversität, Department oder Seminarraum untergliederte Bedarfsanalysen durchführen, die wiederum nur für diesen Bereich aussagekräftige Relevanz besitzen.

Die Tatsache, dass auch bei Bedarfsanalysen die Annahme von Situiertheit gilt, veranlasst Belcher/Lukkarila (2011) zum Plädoyer für eine stärkere Integration kontextueller Faktoren, insbesondere des unmittelbaren Kontexts der Lernenden, in die *needs*-Debatte. Nicht zuletzt mit der Förderung des autonomen Lernens wurden die Lernenden zu den eigentlichen ExpertInnen der Bedarfsanalyse (Holme/Chalauisaeng 2006).

Dies ist jedoch nicht die einzige Rolle, die Lernende in der Fachkommunikation einnehmen. Stärker als im Kontext des allgemeinen (Fremd-)Sprachenlernens müssen Lernende hier einer Fülle von ganz unterschiedlichen Kommunikationsanforderungen und -rollen gewachsen sein. Dies liegt zunächst darin begründet, dass die spezifische Lehr- und Lernsituation im Fachsprachenunterricht sowohl der Lehrperson als auch den Lernenden ungewöhnliche Rollen zuweist. In vielen Fällen überlagern sich Fachwissen und sprachliches Wissen einerseits mit ExpertInnenwissen und Laienwissen andererseits (siehe auch Risku 1998). Die spezifisch fachsprachliche Komponente dabei ist, dass der ExpertInnenstatus nicht zwingend der Lehrperson zufällt und demzufolge die klassische Rollenverteilung aufgeweicht wird. Stattdessen ist die Vermittlung von Sprachlerntechniken in Kombination mit kooperativem Lernen und Lehren ein integraler Bestandteil der Fachsprachenlehre geworden, um damit möglichst gut auf das weiterführende „lebenslange Lernen“ vorzubereiten (vgl. Stegu 2007: 36). Damit eng verbunden ist die oben genannte Lernendenautonomie. Nicht zuletzt aufgrund dynamischer Arbeitsplatzanforderungen ist der Erwerb bestimmter, unveränderbarer Fertigkeiten inzwischen zugunsten des „Lernen-Lernens“, d. h. zu lernen, wie der Kompetenzerwerb durch das Individuum selbst je nach veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen erweitert und ergänzt werden kann, in den Hintergrund gerückt. Diese auf unterschiedliche Kontexte übertragbaren Fähigkeiten, sogenannte *transferable skills*, spielen in den *employability*-Debatten der heutigen Wissensökonomie eine zentrale Rolle (Dovey 2006).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Vermittlung fachsprachlicher bzw. ‚fremdsprachlicher‘ Kompetenzen auf der Basis konventioneller pädagogischer Grundannahmen

insofern problematisch, als die Fähigkeit zur Übertragung auf verschiedene Situationen und Handlungsfelder kein Automatismus ist, sondern mittels einer gezielten didaktischen Herangehensweise angebahnt werden muss. Dies kann beispielweise im Rahmen des ‚persönlichen Wissensmanagements‘ erfolgen, insbesondere durch die davon abgeleitete Methode der systematischen Wissensaneignung, die u. a. Techniken des Mappings von komplexen Wissensbeständen einschließt. In Summe bedeutet dies, dass der Erwerb von (auch und besonders fremdsprachlicher) Fachkompetenz weniger auf (Lern-)Inhalte im Sinne einer Wissen-was-Kompetenz als auf (Lern-)Methoden, also eine Wissen-wie-Kompetenz, abzielt (vgl. Kastberg/Grove Ditlevsen 2007: 81–84). Diese Kompetenzentwicklung bedeutet für Lernende, aber auch Lehrende, dass sie sich zunehmend zu WissensmanagerInnen entwickeln. Die Organisation und Vernetzung von Wissen ist somit nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine gesellschaftliche Herausforderung geworden (vgl. Wichter/Antos 2001, Antos/Wichter 2005).

Der dritte und letzte Aspekt der hier geführten Diskussion betrifft die Spezifik fachbezogener Unterrichtsmethoden. Die besonderen Erfordernisse fachbezogenen Sprachunterrichts werden im Allgemeinen von der (Ziel-)Gerichtetheit bzw. Zweckgebundenheit abgeleitet, die der Fachkommunikation im Unterschied zu allgemeineren Kommunikationssituationen unterstellt werden (Dudley-Evans 2001: 132). Diese manifestiert sich primär darin, dass die sprachlichen Charakteristika bestimmter Fachsprachen, etwa der Wirtschafts- oder Rechtsprache, als Spezifikum isoliert und als fachkommunikatives Lernziel definiert werden. Das Erlernen von Fachvokabeln, von in bestimmten Fachtexten üblichen syntaktischen Strukturen sowie von in der Fachkommunikation üblichen pragmatischen Konventionen ist dabei nicht grundsätzlich verschieden vom Erlernen der entsprechenden allgemeinsprachlichen Regeln. Jedoch treten diese Phänomene, wie beispielsweise formelhafte Wendungen und sonstige Textrouninen, in bestimmten Fachtexten häufiger auf als entsprechende Muster in Vergleichstexten (vgl. Cortes 2004, Charles 2006, Hyland 2008).

Neben der ausgeprägten pädagogischen Dimension der Fachsprachenforschung war auch die linguistisch ausgerichtete Forschungstradition stets von Bedeutung. Traditionellerweise erfolgte im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht eine starke Einbindung der disziplinspezifischen Terminologie, die im Rahmen eines inhaltsbasierten Curriculums als didaktisches Mittel eingesetzt wurde (Picht 1988). Auch neuere, korpusbasierte Ansätze sind u. U. einem solchem Ansinnen verpflichtet, wenn sie darauf abzielen, mittels häufigkeitsbasierter Verfahren Wortlisten für verschiedene Disziplinen zu extrahieren (z. B. Wortlisten für Ingenieurwissenschaften von Mudraya 2006 oder Ward 2009). Ein solcher Ansatz verlangt jedoch eine beinahe perfekte Feinabstimmung zwischen sprachlichen, fachlichen und fachsprachlichen Lehr- und Lerninhalten innerhalb des zugrunde liegenden Curriculums. Nicht selten zeigt sich in der Praxis, dass nicht allen Teilbereichen gleichermaßen Rechnung getragen werden kann (und wird), sondern dass in vielen Fällen sogar mit negativen Auswirkungen auf den Lernerfolg zu rechnen ist. Laut Peters et al. (2013) gilt für den fachbezogenen Unterricht, zwischen pädagogischen Problemen sprachlicher und konzeptueller Art zu unterscheiden. So kämpfen Lernende mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen, indem sie sich zeitgleich mit der ‚fremden‘ Unterrichtssprache, der Fachsprache der Bezugsdisziplin und den ihnen unbekanntem fachlichen Konzepten vertraut machen müssen. Dabei fehlen ihnen oft die (fach-)sprachlichen Mittel, um relevante Fachterminologie bzw. Fachliteratur zu verstehen. Vor diesem Hintergrund ist eine gewisse Abkehr von terminologischen oder auch allgemein lexikalischen Ansätzen im fachbezogenen Sprachunterricht zu beobachten. So haben sich in jüngster

Vergangenheit hauptsächlich genre- oder diskursbasierte Strömungen herauskristallisiert (vgl. Bhatia/Gotti 2006, Pérez-Llantada/Plo Alastrue/Neumann 2006, Hyland 2012).

Wie die vorausgegangene Diskussion trotz der gebotenen Kürze gezeigt hat, erfolgt(e) die Verortung der Fachsprachenforschung bis dato größtenteils als Reflex ihrer Entstehungsgeschichte als Disziplin. Die der Disziplin zugrunde gelegte Spezifik, die aus der englischen Bezeichnung *Languages for specific purposes* hervorging, ist daher bezeichnendes und trennendes Element zugleich (Hyland 2002), wie Widdowson (1998: 3) pointiert zum Ausdruck bringt: „[...] but what exactly is the nature of that specificity? Perhaps the first point to be made is that in one sense *all* uses of English, as of any other language, are specific. All uses of the language serve particular purposes.“ Im Sinne der in diesem Zitat zum Ausdruck gebrachten Haltung organisierten die HerausgeberInnen des vorliegenden Themenheftes im November 2012 ein internationales Symposium an der Wirtschaftsuniversität Wien, das sich mit Fachsprachen, Fachsprachlichkeit und fachbezogenem Sprachunterricht aus unterschiedlichen (fachlichen) Perspektiven befasste. Gemäß dem Titel des Symposiums – „What is specific about teaching languages for specific purposes? Learning from and across individual disciplines“ – lag der Fokus nicht nur auf den unterschiedlichen Forschungstraditionen von allgemeinem Fremdsprachenunterricht und fachbezogenem Sprachunterricht, sondern die Tagung verfolgte auch das Ziel, den Dialog zwischen verschiedenen *scientific communities* zu intensivieren. Den Vortragenden gelang es, mit ihren inspirierenden Beiträgen den Bogen von allgemeiner Sprachlehr- und Lernforschung über Fachkommunikation bis hin zu den Herausforderungen der Fachsprachenforschung angesichts der heutigen Wissensgesellschaft zu spannen und auf diese Art zu beweisen, dass nur das Zusammenspiel mehrerer Disziplinen in Bezug auf die Frage nach der Spezifität eine zufriedenstellende Antwort geben kann. Obwohl sich die Vortragenden dem Thema auf unterschiedliche Weise näherten – das Spektrum beinhaltete empirische Untersuchungen ebenso wie theoretische und methodisch-didaktische Beiträge –, zeigten die anschließenden Diskussionen, dass trotz mancher Kontroverse ein gemeinsamer Nenner gefunden werden kann. In der Einleitung zu diesem Themenheft sollen nur exemplarisch einige gemeinsame Themen und Fragestellungen kurz dargestellt und problematisiert werden.

War die Diskussion um das Spezifische der Fachkommunikation schon in ihren Anfängen nicht unproblematisch, so potenziert sich die Zahl relevanter Unterscheidungsmerkmale im heutigen Kontext einer globalisierten Bildungs- und Ausbildungspraxis um ein Vielfaches. Zum einen betrifft diese Entwicklung das Verhältnis zwischen „English for Specific Purposes“ und den anderen „Languages for Specific Purposes“. Hier haben sich die Kräfteverhältnisse unter den Sprachen sehr zugunsten des Englischen verschoben, das wesentliche gesellschaftliche Domänen wie die Wissenschaft, Wirtschaft, Technologie sowie den Bildungssektor dominiert (vgl. Gnutzmann 2008). Noch sind die Implikationen dieser Entwicklung nicht abschließend beurteilbar. Dennoch scheint eine stärkere Fokussierung auf die Mehrsprachigkeit in der globalisierten Wirtschaftswelt, die damit die Rolle anderer (Wirtschafts-)Fremdsprachen und deren Didaktik stärker in den Blick nimmt, mehr als wünschenswert.

Zum anderen veränderte sich das Englische zur globalen Verkehrssprache schlechthin, wodurch sich allmählich eine *community of practice* all derjenigen herausgebildet hat, die das Englische in diversen Kontexten als Kommunikationsmedium verwenden. Dieses Globalisierungsphänomen einer dritten Kultur, einer *third culture* (Kramsch 2009), hat auch wesentlich dazu beigetragen, dass sich sowohl der Stellenwert von „English as Lingua Franca“ als auch die

dazu geführte Diskussion in den letzten Jahrzehnten sehr verändert hat. Gleichzeitig hat sich der Begriff „Business English as Lingua Franca“ (BELF) etabliert und weiter emanzipiert. Für den (Fach-)Sprachenunterricht wirft dies natürlich neue Fragen auf, zu denen die Gültigkeit und Reichweite von Normen in fachbezogenen Kommunikationssituationen gehört. Welche Kompetenzniveaus sind in Englisch und anderen gelernten Sprachen anzustreben? Welche Rolle spielt dabei der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS)? Wie sieht die künftige Rolle des Konstrukts des *native speaker* im Fremdspracherwerb aus?

Neben der Ausdifferenzierung auf sprachlicher Ebene manifestiert sich auch der „Fachsprachenunterricht“ selbst als eine offene Liste von Modellen und Subtypen. Ausbildungsstätten – auch des tertiären Sektors – bieten eine Vorbereitung auf möglichst viele Kommunikationssituationen in späteren wirtschaftlichen oder technischen Berufsfeldern, während in „maßgeschneiderten“ Kursen auf viel konkretere Kommunikationsbedarfe eingegangen werden kann. So ist z. B. zwischen dem Unterricht in einer berufsorientierten Sekundarschule und einem maßgeschneiderten Kurs für TechnikerInnen, die sich auf einen Auslandseinsatz vorbereiten, zu unterscheiden.

Nicht zuletzt ist dies auch mit den methodisch-didaktischen Herangehensweisen in Verbindung zu bringen, die in vollem Umfang zum Einsatz kommen. Denn trotz der potenziellen Affinität der Fachsprachenforschung zur Fachsprachenlehre werden neuere Entwicklungen und Diskussionen, die in der allgemeinen Sprachlehrforschung bereits eine große Rolle spielen, bisweilen erst relativ spät von der *community* der Fachsprachenlehrenden rezipiert und adaptiert. Hier seien neben dem GERS die interkulturelle Sprachdidaktik (Roche 2001) sowie das gerade auch für das Konzept des autonomen Lernens sehr relevante Sprachenlernen mit neuen Medien (Rüschhoff 2009) bzw. der synthetisierende Ansatz des *blended learning* (Nicolson/Murphy/Southgate 2011) erwähnt.

Und schließlich unterstrichen die verschiedenen Beiträge immer wieder die zentrale Bedeutung des kognitiven Paradigmas in der Fachsprachenforschung. Die kognitive Wende hat sich sowohl auf den Fremd- als auch auf den Fachsprachenunterricht ausgewirkt. Während der kognitive Ansatz in der Fremdsprachenforschung v. a. in mit *language (learning) awareness* zusammenhängenden Ansätzen (vgl. Knapp-Potthoff 1997, Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2012) eine Rolle spielt, sieht die Fachsprachenforschung die Berücksichtigung kognitiver Einflussfaktoren als allgemeines Erfordernis (siehe auch Risku/Peschl 2010): „Die Fachkommunikation ist ein hochkomplexes kommunikativ-kognitives System, dessen Analyse nur bei Berücksichtigung von allen für die Fachtextproduktion und -rezeption relevanten Ebenen bewältigt werden kann“ (Baumann 1992).

Wenngleich dieser einleitende Überblick die Komplexität der Thematik nur verkürzt darstellen konnte, ließen sich dennoch einige zentrale Aspekte herausdestillieren, die den heutigen (Fach-)Sprachenunterricht charakterisieren. Neben der noch immer relevanten Bedarfsanalyse im fach- bzw. fremdsprachlichen Setting rücken die Wissensorganisation und der Einfluss kontextueller Faktoren zunehmend ins Zentrum des Interesses. Diese drei Themen boten so den Rahmen für eine Diskussion, die weit über die Grenzen einzelner Disziplinen hinausging und den Gegenstand aus recht unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet hat.

2 Die Beiträge des vorliegenden Themenhefts

Die Beiträge des aktuellen Themenhefts können die vorangegangene Diskussion nur ansatzweise aufgreifen und fortführen. Sie stellen daher eine repräsentative Auswahl dessen dar, was

die Konzeption des Symposiums widerspiegeln sollte: Die Fachsprachenforschung ist und bleibt ein vitales Arbeitsfeld und leistet einen wesentlichen Beitrag zu aktuellen bildungspolitischen Debatten im dynamischen hochschulpolitischen Kontext. So wurden „fremde Fachsprachen“ in (Fach-)Hochschulen und Universitäten früher meist ausschließlich im Rahmen von Sprachkursen gelehrt und gelernt. Diese Situation der europäischen und globalen Hochschullandschaft hat sich inzwischen infolge des Bologna-Prozesses sowie des GERS stark verändert. An vielen international ausgerichteten Universitäten wird nicht nur in der lokalen Sprache, sondern sehr oft auch in einer zweiten Sprache, meist Englisch, unterrichtet. Das bedeutet, dass die Studierenden auch über entsprechende fachkommunikative Kompetenzen verfügen bzw. diese ausbauen müssen, um die kommunikativen Anforderungen während des Studiums bewältigen zu können (zu Englisch als Lingua franca in der tertiären Bildung vgl. Smit 2010, Smit/Dafouz 2012).

Dass die Internationalisierung von Studiengängen und die „Englischisierung“ im administrativen Bereich an Universitäten nicht unproblematisch sind, zeigt der Beitrag von Robert Wilkinson. In seiner kritischen Reflexion über Sprachenpolitik im tertiären Bildungssektor stellt Wilkinson eine qualitative Studie vor, in der VertreterInnen der medizinischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten sowie der Universitätsleitung der niederländischen Universität Maastricht befragt werden. Mit der Methode von halbstrukturierten Interviews wird aufgezeigt, welche Einstellungen die Befragten zu wichtigen Themen wie der strategischen Ausrichtung im Hinblick auf die Internationalisierung und der Implementierung von Englisch als Unterrichtssprache haben. Die Entscheidung darüber, welche Sprache – Englisch oder Niederländisch – sich letztlich als Unterrichtssprache durchsetzt, hängt interessanterweise nicht allein von der *top-down* implementierten Politik ab, sondern wird als *Bottom-up*-Prozess im Sinne des tatsächlichen Bedarfs der Studierenden realisiert.

Claus Gnutzmann und Frank Rabe stellen in ihrem Beitrag das Projekt „PEPG“ („Publish in English or perish in German?“) vor, in dem der Gebrauch der Fremdsprache Englisch für akademische Fachtexte an deutschen Universitäten untersucht wird. Mittels leitfadengestützter Interviews werden die Probleme identifiziert, mit denen deutschsprachige WissenschaftlerInnen bei der Textproduktion auf Englisch konfrontiert sind, und es werden die Lösungsstrategien aufgezeigt, die sie anwenden, um einerseits die sprachlichen Hürden zu meistern und andererseits den anglophonen Diskursgepflogenheiten zu entsprechen. Ziel der beiden Autoren ist es herauszuarbeiten, welche Auswirkungen die zunehmende wissenschaftliche Anglophonie auf die Entwicklung der Fachsprache und auf sprachpolitische Entscheidungen (z. B. im Verlagswesen) hat.

Der Artikel von Marion Krause hingegen untersucht, wie mündliche Präsentationen von L3-Lernenden des Russischen von MuttersprachlerInnen verstanden und bewertet werden und welche Auswirkungen verschiedene sprachliche und außersprachliche Merkmale bzw. „Fehler“ auf die qualitative Bewertung haben. Die Autorin konzentriert sich hierbei v. a. auf Aussprache und Wortbetonung und zeigt anhand ihrer Daten auf, dass auf phonetische Aspekte im LSP-Unterricht mehr Wert gelegt werden sollte und ein höheres Bewusstsein für „korrekte“ Aussprache bei den Studierenden geschaffen werden muss. Neben sprachlichen Parametern sind für den Erfolg von Präsentationen in der (L3-)Fremdsprache auch allgemeine kommunikative Fertigkeiten und das Wissen über kulturelle und situative Komponenten ausschlaggebend, welche im Unterricht ebenfalls ausreichend Beachtung finden sollten.

Mette Skovgaard Andersen beschreibt in ihrem Beitrag die Entwicklung des Masterstudiums „Deutsch als Fremdsprache“ an der Kopenhagener Wirtschaftsuniversität (CBS), in dem

die Ausbildung in der Fachsprache mit einem Fokus auf lexikalischen und wissensorientierten Inhalten zunehmend zugunsten von pragmatischen Ausbildungsschwerpunkten verdrängt wird. Anhand einer qualitativen Studie werden einige mögliche Folgen dieser Entwicklung aufgezeigt und diskutiert. Im Besonderen wird gezeigt, dass eine zu eng gefasste pragmatische Fachsprachenkonzeption den Studierenden nicht jene Kompetenzen vermittelt, die für das in der Studienordnung beschriebene Berufsbild erwartet werden.

Die Fachsprachenforschung wurde oben als vitales Arbeitsfeld beschrieben. Wie die Beiträge trotz ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verdeutlichen, steht der fachbezogene Fremdsprachenunterricht weiterhin vor großen Herausforderungen, die eine kritische, transdisziplinäre Auseinandersetzung unabdingbar machen. Wir hoffen, mit unserem Themenheft einen kleinen Anstoß zur weiteren Diskussion zu geben.

Literatur

- Antos, Gerd/Wichter, Sigurd, Hrsg. (2005): *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Bajzát, Tünde (2007): "LSP Research: the Correlation of University English Courses with the Needs of Engineering Practice." Engberg et al. (2007): 301–319.
- Basturkmen, Helen (2010): *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Baumann, Klaus-Dieter (1992): *Integrative Textlinguistik*. (Forum für Fachsprachen-Forschung 18). Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Belcher, Diane (2006): "English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life." *TESOL Quarterly* 40: 133–156.
- Belcher, Diane/Johns, Ann M./Paltridge, Brian, Hrsg. (2011): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Belcher, Diane/Lukkarila, Lauren (2011): "Identity in the ESP context: Putting the learner front and centre in needs analysis." Belcher/Johns/Paltridge (2011): 73–94.
- Benesch, Sarah (1996): "Needs analysis and curriculum development in EAP: an example of a critical approach." *TESOL Quarterly* 30: 723–738.
- Berwick, Richard (1989): "Needs assessment in language programming: from theory to practice." *The Second Language Curriculum*. Hrsg. Robert Keith Johnson. Cambridge: Cambridge University Press. 48–62.
- Bhatia, Vijay Kumar/Gotti, Maurizio, Hrsg. (2006): *Explorations in Specialized Genres*. Bern, Wien u. a.: Lang.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese, Hrsg. (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank W./Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2012): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Charles, Maggie (2006): "Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: A corpus-based study of theses in two disciplines." *English for Specific Purposes* 25.3: 310–331.
- Cortes, Viviana Solange (2004): "Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology." *English for Specific Purposes* 23.4: 397–423.
- Dovey, Teresa (2006): "What purposes, specifically? Re-thinking purposes and specificity in the context of the 'new vocationalism'." *English for Specific Purposes* 25.4: 387–402.
- Dudley-Evans, Tony (2001): "English for specific purposes." *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Hrsg. Ronald Carter/David Nunan. Stuttgart: Klett. 131–136.

- Dudley-Evans, Tony/St. John, Marie Jo (1998): *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engberg, Jan/Ditlevsen Grove, Marianne/Kastberg, Peter/Stegu, Martin, Hrsg. (2007): *New directions in LSP teaching*. Wien u. a.: Lang.
- Flowerdew, Lynne (2013): "Needs analysis and curriculum development in ESP." *The Handbook of English for Specific Purposes*. Hrsg. Brian Paltridge/Sue Starfield. Boston: Wiley-Blackwell. 325–346.
- Fluck, Hans-R. (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder. Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr
- Fluck, Hans-R. (1998): „Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung.“ *Fachsprachen/Languages for Special Purposes*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 14.1). Hrsg. Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert E. Wiegand. Berlin: de Gruyter. 944–954.
- Gnutzmann, Claus, Hrsg. (1988): *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Gnutzmann, Claus, Hrsg. (2008): *English in Academia: Catalyst or Barrier?* Tübingen: Narr.
- Gnutzmann, Claus (2009): "Language for specific purposes vs. general language." *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Hrsg. Karlfried Knapp/Barbara Seidlhofer. Berlin: de Gruyter. 517–544.
- Holme, Randal/Chalauisaeng, Bussabamintra (2006): "The learner as needs analyst: The use of participatory appraisal in the EAP reading classroom." *English for Specific Purposes* 25.4: 403–419.
- Huhta, Marjatta/Vogt, Karin/Johnson, Esko/Tulkki, Heikki (2013): *Needs Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, Tom/Waters, Alan (1987): *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken (2002): "Specificity revisited: how far should we go now?" *English for Specific Purposes* 21.4: 385–395.
- Hyland, Ken (2008): "As can be seen: lexical bundles and disciplinary variation." *English for Specific Purposes* 27.1: 4–21.
- Hyland, Ken (2011): "Disciplinary Specificity: Discourse, Context, and ESP." Belcher/Johns/Paltridge (2011): 6–25.
- Hyland, Ken (2012): "Genre and Discourse Analysis in Languages for Specific Purposes." *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hrsg. Carol A. Chapelle. Oxford, New York: Wiley-Blackwell. 2281–2288.
- Kastberg, Peter/Ditlevsen Grove, Marianne (2007): „Persönliches Wissensmanagement – Ein Plädoyer für Fachkompetenz als problemlösende Wissen-Wie-Kompetenz.“ Engberg et al. (2007): 81–113.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext.“ *Fremdsprachen lehren und lernen* 26: 9–23.
- Kramsch, Claire (2009): "Third culture and language education." *Language Teaching and Learning*. Hrsg. Cook. London: Continuum. 233–254.
- Lambert, Craig (2010): "A task-based needs analysis: Putting principles into practice." *Language Teaching Research* 14.1: 99–112.
- Liu, Jin-Yu/Chang, Yu-Jung/Yang, Fang-Ying/Sun, Yu-Chih (2011): "Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific/academic purposes." *Journal of English for Academic Purposes* 10.4: 271–280.
- Mudraya, Olga (2006): "Engineering English: A lexical frequency instructional model." *English for Specific Purposes* 25.2: 235–256.
- Nicolson, Margaret/Murphy, Linda/Southgate, Margaret (2011): *Language Teaching in Blended Contexts*. Edinburgh: Dunedin.

- Pérez-Llantada Auría, M. C./Pló Alastrué, R./Neumann, C. P., Hrsg. (2006): *Academic and Professional Communication in the 21st Century: Genres, Rhetoric and the Construction of Disciplinary Knowledge*. Proceedings of the 5th International AELFE Conference.
- Peters, Pam/Smith, Adam/Middledorp, Jenny/Karpin, Anne/Sin, Samantha/Kilgore, Alan (2013): "Learning essential terms and concepts in Statistics and Accounting." *Higher Education Research & Development*: 1–15.
- Picht, Heribert (1988): „Die Terminologie als didaktisches Mittel im fachsprachlichen Unterricht.“ *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Claus Gnutzmann. Tübingen: Narr. 151–165.
- Richterich, René/Chancerel, Jean-Louis (1987): *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford, New York: Pergamon.
- Risku, Hanna (1998): *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Risku, Hanna/Peschl, Markus F., Hrsg. (2010): *Kognition und Technologie im kooperativen Lernen. Vom Wissenstransfer zur Knowledge Creation*. Göttingen: V & R Unipress.
- Robinson, Pauline C. (1991): *ESP today. A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rüschhoff, Bernd (2009): „Digitale Tools im Fremdsprachenunterricht: von PC und Autorenprogramm zu Social Software und Participatory authoring im Web 2.0.“ *Dimensionen der Zweitsprachenforschung*. Hrsg. Michaela Albl-Mikasa. Tübingen: Narr. 327–338.
- Smit, Ute (2010): *English as a Lingua Franca in Higher Education. A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Smit, Ute/Dafouz, Emma, Hrsg. (2012): *Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities*. AILA Review 25.
- Stegu, Martin (2007): „Der/die ‚ideale‘ Fachsprachenlehrende im Spannungsfeld ‚Expertin – Laie‘“ Engberg et al. (2007): 17–41.
- Ward, Jeremy (2009): "A basic engineering English word list for less proficient foundation engineering undergraduates." *English for Specific Purposes* 28.3: 170–182.
- Wichter, Sigurd/Antos, Gerd, Hrsg. (2001): *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Widdowson, Henry G. (1998): "Communication and Community: The Pragmatics of ESP." *English for Specific Purposes* 17.1: 3–14.

Christine S. Sing
Institut für Englische Wirtschaftskommunikation
Wirtschaftsuniversität Wien
csing@wu.ac.at

Martin Stegu
Institut für Romanische Sprachen
Wirtschaftsuniversität Wien
martin.stegu@wu.ac.at

Elisabeth Peters
Department für Fremdsprachliche Wirtschaftskommunikation
Wirtschaftsuniversität Wien
elisabeth.peters@wu-wien.ac.at

Contrasting attitudes towards a bilingual institutional language policy under internationalization

Robert Wilkinson

Abstract As a reflection of an increasingly multilingual landscape in the past few decades, many universities have been adopting an international language, English, as the language of instruction, in addition to or even in place of the local or national language, whether or not guided by an explicit language policy. The language of instruction may influence whether support is provided for programmes given through the chosen language, thus whether explicit language for specific purposes (LSP) teaching is provided or not. This suggests scope for an institutional language policy to guide the nature and manner of learning and teaching. This paper reports a study into the attitudes of key actors towards bilingualism, internationalization and language policy during a period when an explicit language policy was being considered at a Dutch university. The study identifies a divergence between individual attitudes and institutional practice, especially in the case of bilingualism, less so in the case of internationalization. It also unearths a marked resistance to language policy that is imposed top-down. A language policy that emerges with bottom-up agreement and does not impose specific conditions may lead to opportunities for explicit LSP teaching embedded within disciplines. An explicit language policy may be a pragmatic tool for an international university, but it is not a necessary one.

Keywords Language policy, LSP, bilingualism, internationalization, business and economics, medicine

1 Introduction

Until fairly recently, European universities have generally not felt it necessary to prescribe a language policy for the institution¹, that is, setting down a formal description of which language may be used in which circumstances. The national or regional language was the natural language for the university business of teaching and communication. However, in the past quarter of a century in particular, universities have seen themselves as international operators (Bartell 2003, Keeling 2006, Knight 2008), and have steadily established policies specifying which language or languages may be used for instruction, examination, and administration. To be sure, universities located on linguistic boundaries or with natural multilingual hinterlands have long erected bilingual or trilingual formal policies (e. g. the universities of Bolzano/Bozen [Italian/German], Fribourg [French/German], Helsinki [Finnish/Swedish], Viadrina in Frankfurt an der Oder [German/Polish], and Luxembourg [French/German/Luxembourgish], cf. Langner/Imbach 2000). For a variety of reasons other universities have been setting up programmes in languages other than their natural languages, especially as students become increasingly mobile. In most cases the language chosen is English, entailing that many, if not most European universities now function for teaching and administration in at least two languages. This development has prompted many to clarify which language may be used for

¹ An earlier version of parts of this paper was presented at a conference at the University of Luxembourg in 2010, although for a different purpose.

what, for example universities such as Jyväskylä (Finland), Gothenburg (Sweden), Copenhagen (Denmark), Jaume I and Pompeu Fabra (Spain) to list but a few.

This drive for regulating the language use in a university as a consequence of internationalizing pressures is not restricted to examination regulations, but it can also affect the whole range of academic activity, from recruitment of teaching and research staff, through employment contracts, marketing, public documentation, the activities of representative councils, to front desk administrators as well as back office staff, and even catering and cleaning staff. While in principle there may be no requirement for a university to have an institutional language policy, beyond the national legislative or ministerial requirements (e. g. supporting Danish as an academic language in Denmark, cf. Hultgren 2014), it is likely that as an institution becomes more international (i. e. increased numbers of students from abroad), issues will increasingly arise where official decisions are required to ensure equitable handling of language practice. This paper looks at one Dutch university where the percentage of “foreign” students has exceeded forty percent, where decisions to operate most undergraduate and postgraduate educational programmes in English have been taken, where a high percentage of students take part of their studies in other countries, and where increasingly academic staff are recruited from all over the world. The paper looks into the attitudes of selected key players in the process of language practice in education at a time when a formalized institutional language policy did not exist. The aim of the study reported here was to identify the conflicting attitudes of these players towards language practice in the university setting by contrasting two faculties, which could be said to operate towards the ends of a continuum: one largely Dutch-medium, and the other almost completely English-medium.

Setting up a policy to regulate language practice in an institution entails the recognition of language use for specific purposes. The context then situates the study reported here within the field of Languages for Specific Purposes (LSP), which may be seen as a branch of applied linguistics concerned with the nature of natural languages and their use in society for specific (i. e. restricted) or special (“exceptional” or “privileged”) purposes (cf. Scott 1994: 13). Lerat (1998: 100) goes further by emphasizing that on the one hand it is the content that makes the language specific, but that an essential inequality in shared knowledge has consequences, notably in the specificity in vocabulary selected by users. Lerat’s observations have an implication that LSP is concerned with the nature and use of specific language within communicative contexts, which themselves are specific. Indeed, it is noteworthy that the biennial European Symposia on LSP have regularly included contributions or sections on language planning and language policy (e. g. a section on language planning with seven contributions in Koskela/Lauren/Nordman/Pilke 2002: 453–532, Picht 2013). It may be concluded that the specific context (a university) in which a language policy outlining specific language use is established constitutes a domain within the general field of LSP (cf. for instance Klaassen 2002).

1.1 Concepts, theories and definitions

This study is located within an area of LSP that addresses institutional policy which informs the environment in which LSP teaching takes place. As such, the LSP teaching in question fits in with the traditional views of LSP as established nearly two decades ago by Dudley-Evans and St. John (1997), who, with reference to English for Specific Purposes (ESP), made a distinction between “absolute” characteristics and “variable” characteristics: absolute characteristics refer to ESP being defined to meet the needs of learners, using the underlying methodology

and activities of the discipline in question, and being centred on language that is appropriate to these activities. As Hutchison and Waters (1987) affirmed a decade earlier, ESP with respect to teaching is commonly an approach to learning the language the learner needs for a specific purpose. However, while these earlier definitions seemed to imply that there was a specific teacher of ESP who would assess the needs of the learners and design a course to meet those needs, the changing circumstances of higher education (Knight 2008, Marginson/van de Wende 2007, Wächter/Maiworm 2008) as a consequence of globalization and harmonization (stemming partly from the Bologna Declaration, see European Commission 2012) are impelling higher education institutions to offer full programmes in other languages, especially English, where these programmes may entail little or no instruction by teachers who would primarily be considered ESP teachers, i. e. language specialists focused on teaching the language of a discipline to specific learners. Instead, the learning of the specific language of the discipline is entrusted to disciplinary experts (Jacobs 2007), who are expected to be competent speakers of the language (English), but who may lack knowledge in how to develop the learners' language competences in that discipline (cf. Räsänen/Klaassen 2006). Such a context would seem to necessitate a certain harmonization of rules and regulations for language use within the institutional context to ensure equitable standards that are transparent for learners, teachers, administrators and other stakeholders. This in turn implies some degree of institutional language policy.

Language policy has a long history, with close associations with language planning in colonial and post-colonial eras (for example Kaur Gill 2005; see also Tupas 2009), or more recently in multinational organizations such as the European Union (Studer/Kreiselmaier/Flubacher 2010). Moving away from the strictures of national policymaking, Spolsky (2004: 5) refers to three components of the language policy of a speech community: its language practices, its language beliefs or ideology, and kinds of language intervention or management. In other words, language policy is seen as broader than the intervention familiar in language planning. Shohamy (2006) takes this further, equating language practices with a form of language control. The language policy of a community thus need not rely on explicit rules or institutional or governmental regulation; it may be tacit, in the sense that it is "how we do things with language here", and so can serve inclusive roles within a community as well as exclusive ones. Shohamy sees language policy as a mix of overt regulation and covert mechanisms, which may be seen as community practices.

This study is concerned with language policy at the institutional level. Thus it relates to the explicit and tacit language practices in an institution that guide the institutional discourse. Such policy may be explicitly documented (cf. Hultgren 2014) or may arise through the attitudes, opinions, and actions of individual members of the institution. This study is concerned with both perspectives: the explicit documentation, in that at the university institution under study a written policy, however brief, had existed since 1996, and the tacit mechanisms, in that the study was conducted to elicit the opinions of selected members of the university community about language policy at a time when there was a move in the central university administration to work towards an explicit written document of language policy. The adoption of a written policy by educational institutions mirrors the practice that multinational corporations have been adopting, especially since the 1990s, which has attracted the attention of academic researchers (cf. for example Thomas 2007).

This study is informed by sociolinguistic theory, which may be described as accounting for language in relation to society. Institutional language policy reflects a desire to establish a degree of norms on the variety of language used in the institution. In this respect, institutional language policy may be described as an attempt to constrain the variability of language use that exists. Practices in the institution may involve code-switching between languages depending on circumstances. What institutional language policy may try to do is to establish boundaries for the functional varieties (Dittmar 1976: 110) of the language or languages that are used.

The context in which the policy arises concerns multiple languages in contact. It concerns individuals who may be bilingual or multilingual. However, the terms are used in different ways: to refer to individuals, or to refer to institutional practice. A 'bilingual person' is defined as someone who is functionally competent in two languages. This is necessarily vague, since the participants cannot be tested. Functionally competent means that the participant can carry out the requirements of their job (function) or study in two languages without encountering communication breakdown. It does not mean that communication problems do not occur, but that the participant can work around language problems that arise. This study is not concerned with bilinguals who have grown up with two first languages, although these individuals may be part of the university community. Similarly, multilingual speakers (plurilingual in the Council of Europe's terms, Council of Europe 2006) are those who speak more than two languages at a variety of levels.

The second use of bilingual and multilingual is to refer to the institution itself. In this sense the institution is bilingual if two languages are used for the conduct of its activities. A university may for example offer some degree programmes in one language, and other programmes in a different one: such an institution may be called "institutionally bilingual", but this does not mean that individual actors with the university are also bilingual (Beillard 2000; see also van Leeuwen 2004). Similarly, the institution could be multilingual, if parts of it function in three or more different languages. An institutional language policy would need to differentiate clearly whether it is referring to institutional or individual bilingualism or multilingualism.

1.2 The setting

The Dutch university chosen for this study, Maastricht University, is noted for its high percentage of non-Dutch students (47 %, originating from over 100 countries; figures from 2012, Hans van Ouwensloot, personal information, 25 June 2013). This makes the university the most international in the Netherlands in terms of student national origin. The vast majority of the non-Dutch students opt to study programmes through the medium of English, though a small number, mainly German or Scandinavian, do take the Dutch university entrance exam and decide to follow courses in health sciences or in psychology which are largely in Dutch. This context has led to pressure to formalize the language use, as well as the requirements for both academic and administrative staff. These considerations were behind the choice of the institution for this study.

Internationalization arose at the university not as an institutional policy, but rather incidentally as a consequence of the establishment of the first programme in a language other than Dutch. In 1987, a first-degree programme was started in International Management with the initial ideas of establishing collaboration between the local universities (Maastricht, Aachen and Liège) involving four languages (Dutch, German, French, and English) (cf. Wilkinson 2013 for a description of the programme). The intention predated the European Commission's pol-

icy of mother tongue plus two additional languages (European Commission 2003), in that students were expected to be functionally competent (i. e. have sufficient language knowledge to be able to study at two of the three universities in the local language and English) in their mother tongue, English, and in either French or German. While it was quickly noted that students' competence in French or German was often inadequate, and so courses in these languages were soon dropped, the programme itself was very successful in attracting non-Dutch students to study at Maastricht. The upshot was a broad range of new programmes offered through the medium of English in many disciplines (such as economics, business, European studies, law, health, and more recently sciences such as physics, chemistry, and biology).

Gradually, faculties realized that there was a large market of talented students who were willing to migrate from their home countries to Maastricht to begin courses which at the time comprised a four-year 'doctoraal' study (roughly the equivalent of a master's degree). There were two reasons behind the attraction: programmes were in English, and were student-centred, using problem-based learning (Schmidt 1983, Norman/Schmidt 1992, van Til/van der Heijden 1998). The small-group focus of the learning, guided by a tutor, proved so attractive that the internationalization of the university had begun almost before the institution had devised policies both to circumscribe such developments and to provide motivation and rationale for internationalization. The expansion of international programmes, especially during the early 1990s, coincided with stabilization, and even a decline, in the numbers of Dutch-speaking students wishing to study at Maastricht. However, the reduced numbers of Dutch students and the tapping of the international market for talented students does not account for the growth of international programmes in English. Such programmes could have been offered in several languages, notably German and French, the languages of Maastricht's hinterland, or even Spanish reflecting the demand for language courses among students.

Some have argued that the growth of instruction through English is a consequence of the current dominant hegemony of neoliberal ideas (Saunders 2010, Piller/Cho 2013, Wilkins 2012). Saunders indeed summarizes principal trends that have led to what he calls the 'neoliberal university' (2010: 43), notably the prioritization of revenue generation and the reliance on private sources of funding, coupled with the demand for economic efficiency, leading to a growth in part-time and adjunct faculty, and the decline of the tenure system. Wilkins relates neoliberal ideas to the growth of "personalization" (2012: 122 and 129) in education, referring to it as "the latest phase in the seizure of public education by trends of marketization" (2012: 122). In parallel, university rankings have become increasingly important as witnessed by the pride university administrators have with every rise in the rankings (Postema 2014, Baty 2013), a process that, as Piller and Cho (2013: 35) show, serves "covertly" to promote the use of English (see also Hultgren forthcoming). It is possible to draw the conclusion that Maastricht University's rise in the rankings is, at least in part, due to its adoption of English as the medium of instruction for most courses. Phillipson (2003) has long argued that both national and European policies serve to reinforce the dominant role of English in education. Nevertheless, neoliberal trends should not be held as the sole underpinning of the trend towards English-medium education at Maastricht. A major factor for some faculties to offer English-medium programmes was simply survival, due to the decline in recruitment of Dutch students.

In this environment of the internationalization of the university, issues arise concerning the quality of the language used within the academic environment. Universities have long been concerned about the language competences of students entering the academy, and often require entrants to have documented evidence, e. g. the NT2 exam – Dutch as a second language

(College voor Examens n. d.), or the IELTS (IELTS n. d.) or TOEFL (ETS 2014) exams for English. However, questions arise concerning the language that may be used for examinations or in the classroom (often regulated by institutional or faculty examination regulations), the quality of the language used by academic or administrative staff, the informational documentation published online, the service provision for student accommodation, employment contracts, and relationships with national and local authorities on behalf of international students and staff, not to mention socialization within the academic institution. By 1996, Maastricht University had declared itself to be a “bilingual university” (Maastricht University 1995, 1996), without any explication of what it meant by the word *bilingual*.

The policy was a pragmatic and practical recognition of what was occurring in the university. The use of two instructional languages albeit largely in parallel was termed *bilingualism* as a policy approach to profiling the institution. The policy was reaffirmed in a 2006 discussion paper (Zanting 2006), but with a stronger emphasis on education in English, at a time when the university clarified its path to becoming an international university (Ritzen 2004). Indeed, the reaffirmation may be seen as an attempt to bolster the position of Dutch, as much of the university’s teaching had become English-medium in the meantime, though with only limited explicit attention to the specificness of the language of the discipline.

However, the policy was not widely disseminated within the university. It seemed (to the author) that while people in faculties were to some extent aware of the university policy, each faculty could decide its own language policy for its programmes and for its staff. This study was therefore set up with a view to tapping the opinions of representative members of different faculties and of the Executive Board of the university as well as members of the central administration. The research question underlying the study was to identify what key members understood by ‘bilingual’ and ‘international’ within the context of their work or study. It was expected that the responses would be divergent and unclear. The study aimed to feed into discussions that were ongoing about the need for a formal written language policy document.

2 Method

It was decided to approach representatives from two faculties that could be said to lie at opposite ends of a continuum of Dutch- and English-medium instruction. The Medical School (at the time of the study) was almost totally in Dutch, with nearly all classes conducted through the medium of Dutch, even if most of the literature was in English. The School is strongly wedded to problem-based learning (Schmidt 1983) and a core principle is that students learn from confrontation with professional practice from early in their studies. Thus students are closely engaged with direct patient encounters even in their first year, which will almost always be in Dutch or local dialect. In contrast, the School of Business and Economics is almost totally English-medium, with almost all communication taking place in English, including all the administrative and support staff. However, in the corridors and the coffee areas languages other than English can be heard. In addition, it was decided to interview members of the central university administration: these would be people responsible for deciding on any official institutional language policy as well as implementing it.

2.1 Research design

This study was a qualitative design (Hennink/Hutter/Bailey 2011) using semi-structured interviews (DiCiccio/Crabtree 2006). The paper partly follows Studer, Kreiselmaier, and Flubacher (2010), who used interviews to investigate attitudes of European Union (EU) policy-makers to language policy in the EU. Studer and colleagues' purpose focused on identifying potential clashes between respondents' institutional and personal identities. For this reason emphasis and pausing could play a key role in unraveling identity "clashes" (2010: 259). They compared in "detail" (2010: 261) two extracts which serve as examples of "typical policy-making behaviour" (Studer/Kreiselmaier/Flubacher 2010: 259, 261). In the present study the focus is rather on comparing a broader spectrum of opinion from equivalent representatives at different functional levels in two faculties and from the central administration responsible for institutional policy. It should be noted that because the design involved unraveling the opinions and experiences of participants of one single university, it is not possible to generalize to other contexts. However, similarities may exist in other erstwhile monolingual universities that are adopting a degree of English-medium instruction.

2.2 Participants

Eleven participants were recruited for the purposes of this study. The goal was to interview faculty members with closely matching positions. Thus four members from each of the Medical School (MS) and the School of Business and Economics (SBE) were selected: the dean or the faculty director, both of whom had held the position for at least two years; two educationists with at least 15 years of experience in the design and implementation of programmes in different languages (Dutch and English); two academic teachers with at least eight years of experience teaching economics or physiology on programmes where the language of instruction was not their first language; and two representatives from the respective student associations in Economics and Business and in Medicine. Of the student representatives, one was a third-year bachelor's student (SBE), and the other in the fourth-year of medical studies. From the central administration, one member of the university Executive Board was interviewed and two members of the university office having language policy within their remit. Five respondents were male and six were female. Eight interviewees spoke Dutch as their first language, the remaining three German. All respondents except the two student representatives and one member of the central university office had considerable experience in educational institutions: at least 15 years of work in higher education. For reasons of anonymity further demographic details may not be provided.

The small number of interviewees is nevertheless a constraint. A larger number of interviews would have provided the opportunity to determine the extent to which opinions were shared. Similarly, the choice of only two faculties limits the scope. Interviews with other faculties may have yielded different opinions (e. g. law, arts and social sciences). However, the interviewees were selected to represent key positions in the university and the faculties, and to ensure a degree of representativeness (top position, experienced teacher, experienced educationist, student representative). Moreover, the choice of the School of Business and Economics and the Medical School was deliberate in order to have two faculties at different ends of an instructional language continuum (English and Dutch respectively).

2.3 *Semi-structured questionnaire*

The questions in the interviews were grouped under six headings: (1) the definitions of bilingualism and internationalization (e. g. “What does bilingualism mean for you?”); (2) perceptions of language policy (e. g. “Does the university/faculty need a language policy?”); (3) strategic vision (e. g. “How do you see the university/faculty developing in the next five-ten years?”); (4) language use in educational practice (e. g. “Can you describe the language use in the programmes in your faculty?” – questions not asked of the central administration); (5) aspects relating to the quality of the education (e. g. “What should students be able to do in the languages at the end of their studies?”); and (6) personal perceptions (e. g. “How happy are you with the evolution of university/faculty policy?” – note that this question was broader than simply language policy). The duration of the interviews ranged from thirty minutes to nearly one hour. This paper confines itself to the responses related to definitions and language policy; the aspects related to strategic vision and educational quality are largely omitted from this report. The interviews were conducted in English in the autumn of 2009, and all respondents agreed to answer in English. All interviews were conducted by the same (male) interviewer over a six-week period.

The interviews were guided by a series of pre-formulated questions (Studer/Kreiselmaier/Flubacher 2010). However, the questions were rephrased as appropriate in the light of the conversation in each interview, which meant that the questions asked were not always identical, nor did they occur in the same order. Where necessary, further questions were asked for clarification or explanation. The aim was to reflect ordinary conversational dialogue among university colleagues as closely as possible, especially in one that reflects a multicultural, multilingual environment (cf. Mauranen 2010, Duff 2010, Coupland/Wiemann/Giles 1991, Lauridsen 2013).

2.4 *Procedure and analysis*

The interviewees were approached by email or by telephone and asked if they would be willing to participate. The interview took place in their own office, or in the case of the students in a room in the respective faculty. The interviews were audiotaped and later transcribed, and anonymized where possible. Participants gave consent to the procedure on condition of anonymity. Respondents’ transcripts were coded numerically. The transcription policy deviates from that used by Studer/Kreiselmaier/Flubacher (2010) in that the transcriptions were punctuated as appropriate for ease of reading, and edited slightly to eliminate some hesitations and word repetitions (see Appendix for transcription guidelines).

In line with the purpose of the study reported here, the transcriptions were analysed by searching for the respondents’ answers to the questions under the headings “bilingualism”, “internationalization”, and “language policy”. The remaining parts of the transcriptions were scanned for additional information on these three aspects, especially the answers to the question on language use in the relevant faculty. Software such as NVivo (QSR International 2013) was not used to code the transcripts.

3 Results and discussion

3.1 Bilingualism

Respondents interpreted bilingualism as meaning the use of two languages: “you are comfortable in two languages” (#2)², “being able to communicate in more than one language, or two languages, using two languages to [read] a topic” (#7), “the communication as well to students as to staff should be available in both languages” (#5). This could be seen as an institutional interpretation, even as an ideal. However, this dual ability is not how bilingualism is interpreted in practice in the university. According to the Executive Board respondent, bilingualism is seen as a policy to further internationalization.

If you would like to become or to be an international university, then first of all you have to introduce the English language, because the students coming from abroad don't speak Dutch or not all of them. (#1)

It is noteworthy in this quote that the respondent distances himself slightly from the comment by referring to “you”, thus avoiding “we”. Moreover, the respondent went on to define bilingualism in terms of what it is not: that the policy did not mean students should be competent in both Dutch and English. A contrast, however, is immediately apparent in the view of one of the central university officers, who clearly did expect that competence in both languages.

Bilingual means that you are comfortable with both languages, that you are able to express yourself sufficiently in two languages and on institutional level it means that there's a policy that allows people to hand in documents in both languages and that there's a certain underlying expectation that you can approach people in both languages within the institution and they will be able to understand you regardless of whether it's English or Dutch. (#2)

We see here that the officer expects complete equivalence of the two languages. However, like the Executive Board interviewee, she also distances herself by using “you”. In other words, both respondents are referring to an institutional policy that is not reflected in reality. This conflict between reality and what could be termed a “desired context” recurs in the opinions of the faculty leaders. The SBE director finds bilingualism a non-issue, whereas the MS dean appreciates that the two languages are in fact necessary for medical practice in a local community, although he terms bilingualism “an ideal”.

I didn't know that the university says well ok our policy is bilingual. What I remember is that they said well it's either bilingual or English in case if Dutch isn't relevant. I think that should be the way it should be because when you look at the UM Maastricht University there's this whole diversity of entities within the university, and looking for example at our school business and economics (...) well it's ridiculous to have a bilingual policy. (#8)

In my position that means that of course it's a Dutch university but it also has as the lingua franca of I would say the international academic community also adopted English as the second language. That means that basically if you were puritan you would have all communication in two languages all signs have to be in two languages people have to be fluent in two languages and it has been accomplished in some aspects, others not (...) so I think it's an ideal, but it's not perhaps been accomplished. (#4)

² See Appendix for identification of job functions.

Here both respondents adopt a personal tone (“I”). They emphasize their personal perspective, but specifically from their positions in their respective faculties. The SBE has shifted to English-medium instruction, and the director does not see a place for Dutch, a view shared by the SBE educationalist: “So the necessity to have it really bilingual in the sense that it has to be in Dutch and in English doesn’t exist any more” (#9). This, one may assume, also means that the faculty does not see it as their role to promote integration within the local community. This is an issue very much in the mind of the MS dean who starts from the basis that it is a “Dutch university”. This reflects the necessary relationship of a medical school to its community: medical students and staff need to interact with the local community as part of the regular medical education.

The educationalists and the teachers interviewed tend to share the opinions of the dean or director. For example, the teacher at SBE observes: “We’re no longer bilingual now. We only use English, which means that the institution is monolingual or whatever it might be called” (#10). His comment “whatever it might be called” carries an undercurrent of criticism of the implementation in practice. He further qualifies this when he characterizes the impact of English-medium instruction on the staff, who are almost all not native English speakers: “the monolinguality of the institution requires bilingualism on the side of the staff members” (#10). In other words, institutional English monolingualism in a non-English-speaking country places at least a bilingual obligation on the staff.

Just as the SBE teacher sees his faculty as monolingual, so does the MS teacher, although in a different way: “I would think that we are not bilingual” (#6). She hedges her comment by stressing the personal nature of her opinion “I would think”, and adds subsequently that this is because of her interpretation of what bilingual would mean for the Medical School: “bilingual means that you use two languages in each programme (...) maybe” (#6). The addition of “maybe” after a slight hesitation suggests that other interpretations are possible. This hedging contrasts with the much stronger certainty of the SBE teacher.

To a large degree, pragmatism dictates the choices of the faculties. The SBE conducts virtually all its business and teaching in English, whereas for the MS this is largely in Dutch³. The teaching staff do see a need to be able to function in both languages, even though one language dominates in each faculty. The student representatives tend to mirror the opinion of the dominant language in their respective faculties, but interestingly the SBE student emphasizes a need for other languages: “Of course it’s not mandatory to learn Dutch, so most Germans avoid or don’t learn Dutch or they say they’d rather improve their knowledge of French or any other language instead of learning Dutch” (#11). This comment illustrates the recognition that international students can learn the local language, but the lack of an obligation to do so implies that most do not. The MS student emphasizes his personal opinion that not “everything has to be bilingual”, nor should “everything [...] be in English”, but he does “think it’s important that we that you have both practices” (#7). In this sense, he seems to be suggesting that medical students should be able to function in both Dutch and English, but also to learn solely through English if that is necessary. However, he distances himself from this view by the corrective switch from “we” to “you”. As was the case with other respondents, there is a distancing of personal attitudes from beliefs about what the institution should do.

³ In 2012–13 only 60.5 % of the teaching staff were Dutch. A further 8.5 % were Belgian, but it is not known how many of these were Flemish (i. e., Dutch-speaking). (Hans Ouwersloot, personal communication, 25 June 2013).

Bilingualism at the university may be interpreted as institutional bilingualism (cf. van Leeuwen 2004) where in the institution as a whole two languages function as communication and instructional media, but not necessarily in the same faculties or same programmes. Thus, the medical programme is largely monolingual Dutch, but with an obligation for students and staff to be able to master complex medical texts in English. This may be viewed as implicit language for specific purposes: there is little explicit ESP teaching per se (cf. for example Räisänen/Fortanet-Gomez 2008); the language of medicine in English is largely acquired through extensive reading. The programmes at SBE are monolingual English, with little or no obligation for students and staff to understand other languages, but most of the staff and students are required by the monolingualism to be at least bilingual at an individual level. We may term this pragmatic bilingualism, an institutional response to the situation on the ground at faculty level. However, there is also evidence of similar “clashes” between personal attitudes and institutional attitudes that Studer/Kreiselmaier/Flubacher (2010) reported among their EU policy-makers. In the present study, respondents distance themselves from their perception of institutional bilingualism, while they might hold different personal attitudes. Moreover, multilingualism scarcely arose in the interviews, despite it being an official European policy (e. g. Kryzyżanowski/Wodak 2011), although this may be a limitation of the study design: the structured questionnaire did not ask about multilingualism.

3.2 Internationalization

For the interviewees, internationalization entails many related factors: “an international classroom [consisting] of students from different nationalities different backgrounds different cultures different religions (...) if you want to (...) and also different languages” (#2), “people with many different cultural and ethnical backgrounds (...) a very diverse student inflow from various countries, worldwide basically” (#8), “international staff bringing in all kinds of cultures (...) but all kinds of cases literature or inside information about certain regions in the world” (#5), “an international perspective in research and education” (#10). Internationalization implies a mix of staff and students from different nationalities and backgrounds, and an international approach to the content of what is learned. The respondents did not expand on what they meant by an international content, which could be interpreted to include international internships, academic mobility, joint and double degrees, among other practices (Knight 2008: 3), even though such practices are regularly emphasized in Maastricht University’s strategic plans (e. g. the current plan, Maastricht University 2012: 33–35).

However, it is not simply a matter of having small numbers of students from sixty different countries, where in most cases there is only one student from a particular country: that is not internationalization, according to an educationalist (#5). It is necessary to have substantial groups of students from each of a large number of countries to qualify as an international university. Otherwise, the institution is simply one with international students. This opinion is shared by the central administration, where one official (#2) describes the university as tri-national, since the largest groups of students comprise German (27.6 %), Dutch (53.7 %) and Belgian (4.5 %). UK students now form the fourth largest group with 281 in 2012–2013⁴. The Executive Board interviewee too sees the issue not in terms of “too many students” from a few national groups, but rather “not enough” from other countries (#1).

⁴ Figures are from the 2012–2013 university records (Hans Ouwersloot, personal communication, 25 June 2013).

For the MS dean, internationalization is a necessity because medicine deals with global problems. For this reason, the labour market in medicine is also global.

For example if you look at the reemergence of infectious diseases they come back from developing countries to the developed countries (...) that's why you have to have the international perspective. (#4)

Yet it is noticeable that again there is a distancing through the use of "you", not "we". It could be argued that the use of "you" is merely formulaic speech (but cf. Grover/Grundy [1996: 8] for "non-deictic deictic" use of "you"). However, the frequent switch during interviews between "I" and "you" suggests that the latter serves a distancing function. It may be that the dean recognizes this distance and that the international perspective of medicine is not shared, as evidenced by the MS student representative who cannot conceive of the medical programme as international: "I don't believe that medicine at this moment is international, I think it's Dutch. It is bilingual but it's not international." (#7). Clearly, the dean and the medical students do not share the same meaning of the word *medicine* in these extracts.

For SBE students who are likely to work in international teams after graduation, it seems most useful to practise working in the same way while studying, according to the SBE director (#8). The SBE student interviewee expands this idea: "International means that there will be more competition but at the same time there will be a greater amount of experience, (...) or different influences which contribute to the studies" (#11). The student interprets international as a benefit, arguably for all the students in the faculty, although it is noticeable that he distances himself from this by avoiding the use of "we".

3.3 Language policy

A language policy was seen as concomitant to internationalization, as evidenced by its inclusion in the internationalization policy documents of 1995 and 1996 (Maastricht University 1995, 1996). This suggests that the policy was top-down led by Executive Board decisions. However, the Board's respondent qualifies this.

It was partly top-down since we also pushed the faculties to introduce at least the English for the masters all the master's courses, and what we see now is that the faculties themselves also developed bachelor courses in the English language because they see that also bachelor courses could be very attractive for students coming from abroad. (#1)

The respondent here aligns himself with the decisions of his predecessors through the use of "we", and it is noticeable that he accords co-responsibility to the faculties. Thus he sees the use of English as medium of instruction as a shared responsibility. At this stage though, language policy is viewed in terms of practices, in particular which language should be used for the medium of instruction. However, within the central university office, there is the feeling that a top-down approach to a language policy leads to resistance. "Top-down there's always the sense that it's not voluntary something because it's something the big bosses on top have invented and they want to force everyone to follow it." (#2) The officer goes on to emphasize her preference for a bottom-up approach:

(...) if you do it bottom-up there's more general University of Maastricht feeling of in terms of I know that this is the policy and this is expected of me and I encounter problems

in my daily work, so I would like to improve this for my own sake for my own benefit. So from that perspective I would like to go with the bottom-up perspective. (#2)

The use of “I” is significant here. The officer is putting herself first of all in the position of the employees, empathizing with their situation and the challenging of working through English. She sees that a bottom-up approach can generate ownership of a policy. The last “I” clearly is her personal opinion.

However, since some faculties, notably the SBE, began with programmes in English long before the university considered establishing an institutional language policy, language decisions may be seen as top-down, not at university level, but at faculty, or even programme level. By the early 1990s, the number of students studying economics in Dutch at Maastricht was declining. While the initial decision to launch an international business programme was “a very strategic choice” (#8), what followed was more often a haphazard response to how events changed on the ground, as emphasized by the SBE teacher: “I think there are phases in this which probably are not really the result of an explicitly taken decision, but more of a spontaneous haphazard process” (#10). Moreover, as the interviewee emphasizes, some decisions that promoted internationalization and contributed to a language policy (in terms of Spolsky 2004) were taken for economic reasons, “for example the decision at some point to abolish the Dutch language programmes altogether” (#10). The gradual Englishization (Kachru 1982: 6, Kirkpatrick 2011, Hultgren forthcoming) of the whole faculty (and slowly spreading to other faculties) has resulted in even the one remaining programme that is partially in Dutch, Fiscal Economics, becoming Englishized:

(...) even nowadays their tutor is often not Dutch. So also there the discussions in tutorials are in English, and they don't complain because the literature is in English everything is in English so why (...) it's even more complex to translate everything in Dutch. So in our school it makes sense. (#9)

In the Medical School the situation is different. A clear language policy is required. However, it is not simple in practice, as the dean observes: “We have two options, having our students learn Dutch or having the patients learn English (...) but I think the language policy can look very easy like that” (#4). While he accepts that it is not in fact easy to establish a policy for the two tracks which have emerged at the Medical School (a Dutch track, and an English-speaking track), “Ideally students should be able to make a choice, do I want this block⁵ to do this block in English or in Dutch?” (#4). The dean went on to stress that he did not want a policy with detailed rules, although it would have to differentiate between the bachelor's and master's phases in medical education, especially because the master's phase involves dealing with patients who, in the local environment, mostly speak Dutch or German or even only the local Limburg dialect.

The challenges of establishing a language policy in the MS is reflected in the educationalist's comments. “I don't know if there is a policy on paper though I think everybody knows the staff knows that we have to do something in English, but there is a big difference between the opinions of different people” (#5). Moreover, she perceives problems if the use of one language, for example English, is imposed from top-down; the staff would then question the decision. For instance, “we have to talk Dutch with the patients, and then I think it is very stupid if you

⁵ “Block” is the term at Maastricht University for a period of study lasting about eight weeks. Most blocks are thematically organized.

learn students communication skills in English" (#5). We see in these extracts the frequent use of "I": it is clear that the policy issues are very sensitive and the interviewee feels very closely concerned. The sensitivity is evident in the view of the MS teacher, who recognizes the English track in medicine as part of the internationalization policy rather than language policy: "a top-down action (...) still a painful topic" (#6). These opinions reflect those of the central policy advisor (#2) above.

At the time of this study, language policy was vague. While the choice to internationalize the university was a strategic decision, principally top-down, the impact on language policy was largely devolved to faculties or even individual departments. The university policy remains one of institutional bilingualism: two languages, Dutch and English, are used (similar to the "parallellingualism" policy at the University of Copenhagen, cf. Hultgren 2014: 74–75). Hultgren indeed sees the covert ideology in institutional policies as meaning "more English" (2014: 79). The SBE's adoption of a monolingual policy to use English reflects a similar covert ideology that has become explicit, but it is not always one that is welcomed: "So my role in this whole thing, it's a bit like a teetotaller who under pressure from the social services has to work in a bar." (#10) In contrast, both student interviewees saw the value of an explicit language policy: "it should be mandatory for students to learn Dutch because I think if you're living in a country you should be at least able to speak the language of the country at a basic level" (#11) and "Well if I could recommend something to the university there could be some stronger policy than now" (#7). The students qualify their opinions ("I think", "should", "well if I could", "there could") but their comments contrast with those of the educationalists and teachers who imply a degree of discomfort with centrally determined policy. The students seem to be urging for more explicit direction.

4 Conclusion

This study has focused on the conflicting attitudes towards bilingualism, internationalization and language policy as evidenced in a selected group of people from two faculties and the central administration of a Dutch university, where nearly half the students originate from outside the Netherlands. The aim was to reflect the attitudinal background in the university at a time when the establishment of a documented university language policy was being considered. The interviews with eleven respondents reveal a degree of conflict between perceptions of institutional policy and individual attitudes. While respondents accept the institutional policy, they tend to distance themselves from it implying that their personal attitudes do not necessarily align with official policy. This resembles the "clash of identities" reported in Studer and colleagues (2010).

For many years the university eschewed the establishment of an explicit documented language policy. Language policy remained institutionally bilingual in Dutch and English, to be pragmatically interpreted according to different circumstances applying in faculties and offices. Noticeably, centrally imposed policies do not always align with individual attitudes. If the difference becomes too great, "clash" could turn into "conflict". Issues continued to arise that a language policy could address, such as the bilingual nature of the support system for education and research. The 2006 policy document (Zanting 2006) directed the university to reach a bilingual status within three years, i. e. by 2009. The document specifies the bilingual status as entailing that all master's programmes should be in English (unless there are good reasons why not, e. g. in medicine or Dutch law), and that the instructional language in bachelor's pro-

grammes should be English if that matches the nature of the study. Furthermore, the support system and the administrative system should be bilingual. While the instructional language goals have largely been met, and indeed this was the case already in 2006, there is still a lack of evidence about the bilingual nature of the support system and the administrative structure. A call for regular internal audits of the bilingual status has largely gone unheeded, although the university has been commended for the quality of its internationalization (NVAO 2013).

Nevertheless, the 2006 policy led to a new proposal (Language Policy Working Party 2013) that details the specific linguistic requirements in Dutch and English for the university to be called “bilingual”. However, the policy refrains from specifying the competences students could be expected to acquire or those that staff should possess. The institutional policy has been formally approved, and implementation is scheduled to start from 2014 (Language Policy Working Party 2013). The policy retains the devolved responsibility for language practice: faculties should decide to what extent they should be bilingual, institutionally or otherwise, and what competences may be necessary for specific staff to deliver programmes in the language or languages chosen. The policy does, however, specify that faculties should take certain actions, such as specifying the language competences students achieve as a result of following a programme. The policy does not dictate how faculties should do this, since flexibility across many different programmes is important. The absence of detailed specification in the policy is a reflection of the diversity of opinion in the university, as shown in the present study.

Besides indicating the differing attitudes towards bilingualism, internationalization, and language policy, this study has also highlighted the challenge of top-down planning. Several respondents remarked that top-down decision-making in these issues can generate resistance, which would hamper implementation. The Language Policy Working Party included twenty members, working in four specialist teams (Academic Studies, Dutch, Human Resources, and Finance). Each team consulted widely, which meant a broader basis for acceptance of the final recommendations (Language Policy Working Party 2013). It is perhaps regrettable that student input was limited to the Dutch group (including other languages), especially as the student representatives in this study both perceived the need for a stronger language policy. Nevertheless, the greater attention to bottom-up policy creation may enhance the likelihood of effective implementation. It is noteworthy that the policy is entitled “Language proficiency”, not language policy, which may also serve the same goal. Sometimes subtle changes in wording may lessen resistance (cf. for example Petty/Wegener/Fabrigar 1997).

The site for this study was a Dutch university that is located near the French-German-Dutch linguistic fault lines, and atop four linguistico-cultural spaces: Dutch, German, Flemish (Dutch-speaking Belgians), and Walloon (French-speaking Belgians). It might seem an ideal location for a multilingual university, mirroring the locations of the universities of Fribourg, Bozen/Bolzano, Luxembourg, and Viadrina (Frankfurt an der Oder). However, the university has chosen not to adopt a multilingual objective. Instead, a situation of “bi-lingualism” exists for administrative purposes and to varying degrees for the teaching staff, and of “monolingual education plus” for the students, whereby students need their first language and English, and maybe on a voluntary basis an additional language.

The practices of language use in a university are influenced by many socio-political and educational factors, including the willingness of university members to use an additional language for educational and communication purposes. Economic factors may well have played a key role in the evolution of the language policy in the case examined here, in that the limitation of funds has restricted the options of dual language programmes, the provision of ed-

ucating students in two languages, and the appraisal and certification of individual language competences. Learning the language within a specific discipline through the specialists of that discipline has been seen as an integral part of the process of assimilation into the disciplinary community (cf. Jacobs 2007): only in limited aspects has there been explicit LSP teaching (e. g. academic writing). However, the decision to require specification of exit competences opens up courses to analysis of how they enable students to acquire these competences. It thus potentially unbars routes to the provision of explicit LSP teaching and support, embedded within the relevant disciplines. However, one may ask, as Hultgren (2014: 81) does, why universities need a language policy at all. Hultgren surmises that the policies, however flexible, could be “a smokescreen to cover up the inherent tension between retaining the local language and intensified internationalization” (2014: 81). Indeed, an international university may need a language policy to provide a framework for regulating language practices (cf. Piller/Cho 2013), but it may not need to have a plurality of languages.

Acknowledgement

I acknowledge, with grateful thanks, the very helpful and detailed comments from two anonymous reviewers as well as from the editors, almost all of whose suggestions have been incorporated. Unfortunately, due to space constraints, I was not able to elaborate on some of the points raised.

References

- Bartell, Marvin (2003): “Internationalization of universities: A university culture-based framework.” *Higher Education* 45.1: 43–70.
- Baty, Phil (2013): “The 100 under 50 rankings analysed.” *Times Higher Education*. 15.1.2014 <<http://www.times-highereducation.co.uk/world-university-rankings/2013/one-hundred-under-fifty/analysis/100-under-50-analysis>>.
- Beillard, Jean-Michel (2000): “Bilingualism in a Canadian context: The case of the University of Ottawa.” *Higher Education in Europe* 25.4: 469–476.
- College voor Examens (n. d.): “Staatsexamen NT2: Nederlands als tweede taal voor opleiding of werk.” [State exam NT2: Dutch as second language for education or work]. 15.1.2014 <https://www.cve.nl/item/staatsexamens_nt2>.
- Council of Europe (2006): *Plurilingual Education in Europe. 50 Years of International Co-operation*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Coupland, Nikolas/Wiemann, John/Giles, Howard (1991): “Talk as ‘problem’ and communication as ‘miscommunication’: an integrative analysis.” *Miscommunication and Problematic Talk*. Eds. Nikolas Coupland/Howard Giles/John Wiemann. London: Sage. 1–17.
- DiCiccio-Bloom, Barbara/Crabtree, Benjamin (2006): “The qualitative research interview.” *Medical Education* 40: 314–321.
- Dittmar, Norbert (1976): *Sociolinguistics: A Critical Survey of Theory and Application*. London: Arnold.
- Dudley-Evans, Tony/St. John, Maggie-Jo (1998): *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, Patricia (2010): “Language socialization into academic discourse communities.” *Annual Review of Applied Linguistics* 30: 169–192.

- ETS [Educational Testing Service] (2014): "TOEFL." 15.1.2014 <<http://www.ets.org/toefl>>.
- European Commission (2003): *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2007*. Brussels.
- European Commission (2012): *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process and Implementation*. Brussels: EACEA.
- Grover, Kelly/Grundy, Peter (1996): "Why do we have these? When reconstructing the indexical ground is disfavored." *Time, space and identity: Second international colloquium on deixis*. Nancy: Centre de Recherche en Informatique de Nancy. 117–133. 27.1.2014 <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=C96E497CB049951634305C67D55D240C?doi=10.1.1.49.2827&rep=rep1&type=pdf>>.
- Hennink, Monique/Hutter, Inge/Bailey, Ajay (2011): *Qualitative Research Methods*. Los Angeles: Sage.
- Hultgren, Anna Kristina (2014): "Whose parallellingualism? Overt and covert ideologies in Danish university language policies." *Multilingua* 33.1–2: 61–88.
- Hultgren, Anna Kristina (forthcoming): "English language use at the internationalized universities of Northern Europe: Is there a correlation between Englishization and world rank?" *Multilingua*.
- Hutchison, Tom/Waters, Alan (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IELTS [International English Language Testing Service] (n. d.): "IELTS." 15.1.2014 <<http://www.ielts.org/>>.
- Jacobs, Cecilia (2007): "Integrating content and language: whose job is it anyway?" *Researching Content and Language Integration in Higher Education*. Eds. Robert Wilkinson/Vera Zegers. Maastricht: Maastricht University. 35–47.
- Kachru, Braj (1982): *The Other Tongue. English Across Cultures*. Oxford: Pergamon.
- Kaur Gill, Saran (2005): "Language policy in Malaysia: Reversing direction." *Language Policy* 4: 241–260.
- Keeling, Ruth (2006): "The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse." *European Journal of Education* 42.2: 203–223.
- Kirkpatrick, Andy (2011): "Internationalization or Englishization: Medium of instruction in today's universities." Hong Kong Institute of Education. Working Paper 2011/003. 28.1.2014 <http://libir1.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/AK%20CGC%20occasional%20paper%20final_final_----%20Prof%20%20Kirkpatrick.pdf>.
- Klaassen, Renate (2002): "Higher-education programmes in non-linguistic disciplines through English in non-English speaking environments." *Porta Scientiae* (vol. I). Eds. Merja Koskela/Christer Laurén/Marianne Nordman/Nina Pilke. Vaasa (Finland): University of Vaasa. 353–364.
- Knight, Jane (2008): *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense.
- Koskela, Merja/Laurén, Christer/Nordman, Marianne/Pilke, Nina, eds. (2002): *Porta Scientiae* (vol. II). Vaasa (Finland): University of Vaasa.
- Krzyżanowski, Michał/Wodak, Ruth (2011): "Political strategies and language policies: the European Union Lisbon strategy and its implications of the EU's language and multilingualism policy." *Language Policy* 10: 115–136.
- Langner, Michael/Imbach, Ruedi (2000): "The University of Freiburg: A model for a bilingual university." *Higher Education in Europe* 25.4: 461–468.
- Language Policy Working Party (2013, 6 September): "Language proficiency at Maastricht University. Policy note on the contribution of languages to functioning in an international environment." [Final report, internal report]. Maastricht University.
- Lauridsen, Karen (2013): "Teaching and learning in English: how to make it work." Academic Cooperation Association [ACA] 20th Anniversary Conference, Internationalisation and international mobility: Where do we stand, where are we heading. The Hague (Netherlands) 9–11 June. <http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/Karen_M_Lauridsen.pdf>.

- Lerat, Pierre (1998): « Perspectives linguistiques en matières de langues spécialisées » [Linguistic perspectives in matters of specialized languages]. *LSP Identity and Interface: Research, Knowledge and Society*. Eds. Lita Lundquist/Heribert Picht/Jacques Qvistgaard. Copenhagen: Copenhagen Business School. 100–110.
- Maastricht University (1995): "Nota internationalisering." [Note on internationalization]. Internal Report. November 1995.
- Maastricht University (1996): "Implementatie nota internationalisering." [Implementing the note on internationalization]. Internal Report. 28 March 1996.
- Maastricht University (2012): *Inspired by Quality. Strategic Programme 2012–2016*. Maastricht. 8.11.2013 <<http://www.maastrichtuniversity.nl/web/show/id=5740056/langid=42>>.
- Marginson, Simon/van de Wende, Marijk (2007): *Globalisation and Higher Education*. (OECD Education Working Papers No. 8). Paris: OECD.
- Mauranen, Anna (2010): "Features of English as a lingua franca in academia." *Helsinki English Studies* 6: 6–28.
- Norman, Geoffrey/Schmidt, Henk (1992): "The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence." *Academic Medicine* 67.9: 557–565.
- NVAO [Nederlands-Vlaams Accreditatie Organisatie] (2013): *Maastricht University institutional quality assurance assessment. Assessment distinctive feature institutional internationalisation*. Den Haag: NVAO.
- Petty, Richard/Wegener, Duane/Fabrigar, Leandre (1997): "Attitudes and attitude change." *Annual Review of Psychology* 48: 609–647.
- Phillipson, Robert (2003): *English-only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.
- Picht, Heribert (2013): "Domain, Domain Loss and Parallellingualism – A Challenge for the Nordic Languages." Paper presented at 19th European Symposium on LSP, University of Vienna. 7.01.2014 Abstract retrieved from: <<https://lsp2013.univie.ac.at/programme/>>.
- Piller, Ingrid/Cho, Jinhyun (2013): "Neoliberalism as language policy." *Language in Society* 42: 23–44.
- Postema, André (2014): "Maastricht University: A love story." Valedictory speech at Maastricht University's 38th Dies Natalis, 10 January 2014.
- QSR International (2013): NVivo 10 Student. [Homepage] 20.1.2014 <<http://www.qsrinternational.com/default.aspx>>.
- Räsänen, Christine/Fortanet-Gomez, Inmaculada (2008): "The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna." *ESP in European Higher Education: Integrating Language and Content*. Eds. Inmaculada Fortanet-Gomez/Christine Räsänen. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 11–51.
- Räsänen, Anne/Klaassen, Renate (2006): "From learning outcomes to staff competences in integrated content and learning instruction at the higher education level". *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*. (FLF 40). Eds. Robert Wilkinson/Vera Zegers/Charles van Leeuwen. Bochum, Germany: AKS-Verlag. 256–278.
- Ritzen, Jo (2004): "Across the bridge: towards an international university." Wilkinson (2004). Maastricht: Universitaire Pers Maastricht. 28–40.
- Saunders, Daniel (2010): "Neoliberal ideology and public higher education in the United States." *Journal of Critical Education Policy Studies* 8.1: 42–77.
- Schmidt, Henk (1983): "Problem-based learning: rationale and description". *Medical Education* 17: 11–16.
- Scott, Wendy (1994): "What is so special about being specific?" *Languages for Specific Purposes*. Eds. Wendy Scott/Susanne Mühlhaus. Kingston-upon-Thames, UK: Kingston University School of Languages & CILT. 13–16.
- Shohamy, Elana (2006): *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.
- Spolsky, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Studer, Patrick/Kreiselmair, Felicia/Flubacher Mi-Cha (2010): "Language planning in the European Union: A micro-level perspective." *European Journal of Language Policy* 2.2: 251–270.

- Thomas, Chris Allen (2007): "Language policy in multilingual organizations." *Working Papers in Educational Linguistics* 22.1: 81–104.
- Tupas, T. Ruanni F. (2009): "Language as a problem of development: ideological debates and comprehensive education in the Philippines." *AILA Review* 22: 23–35.
- van Leeuwen, Charles (2004): "Multilingual universities in Europe: models and realities." Wilkinson (2004). Maastricht: Universitaire Pers Maastricht. 576–584.
- van Til, Cita/van der Heijden, Francy (1998): *PBL Study Skills: an overview*. Maastricht: Maastricht University, Department of Education Development and Research/Datawyse.
- Wächter, Bernd/Maiworm, Friedhelm (2008): *English-Taught Programmes in European Higher Education: The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens.
- Wilkins, Andrew (2012): "Commodifying diversity: Education and governance in the era of neoliberalism." *Human Affairs* 22: 122–130.
- Wilkinson, Robert, ed. (2004): *Integrating content and language: meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Wilkinson, Robert (2013): "English-medium instruction at a Dutch university: challenges and pitfalls." *English-medium instruction at university worldwide: challenges and ways forward*. Eds. Aintzane Doiz/David Lasagabaster/Juan Manuel Sierra. Clevedon: Multilingual Matters. 3–24.
- Zanting, Albertine (2006): "'I hate you all very welcome.' Taalgebruik Engels en Nederlands aan de UM. Discussienota." ['I hate you all very welcome.' Use of English and Dutch at Maastricht University. Discussion Note.] Internal Report. (BSI 06.017-AZ). Maastricht: Maastricht University.

Appendix: Transcription guidelines

Spelling:	UK spelling (Oxford)
Punctuation:	Full stops/periods inserted where an utterance marks a sentence end. Commas inserted for reading ease if necessary.
Q	Interviewer
A	Interviewee
(...)	Brief hesitations or silences
[...]	Text omission
[word]	Addition for clarity
(#[Number])	Interviewee identifier
#1	Executive Board
#2	Central University Officer
#3	Central University Officer
#4	Medical School Dean
#5	Medical School Educationalist
#6	Medical School Teacher
#7	Medical School Student Representative
#8	School of Business & Economics Director
#9	School of Business & Economics Educationalist
#10	School of Business & Economics Teacher
#11	School of Business & Economics Student Representative

Robert Wilkinson
Maastricht University
b.wilkinson@maastrichtuniversity.nl



Brigitta Busch Mehrsprachigkeit

facultas.wuv/UTB 2013, broschiert, 232 Seiten
ISBN 978-3-8252-3774-5
EUR [A] 19,60/EUR [D] 18,99/sFr 26,80 UVP

Jeder Mensch ist mehrsprachig. Wir alle pendeln täglich zwischen verschiedenen Sprechweisen (Dialekt, geschriebene Sprache, Umgangssprache, Fachsprache ...) und begegnen (in der Straßenbahn, in der Schule, in Medien, auf Reisen ...) einer Vielfalt von Sprachen. Wer erforschen will, wie wir Sprachen erleben, Sprachen erwerben und mit Sprachen umgehen, findet in diesem Band aktuelle soziolinguistische Zugänge zur Mehrsprachigkeit aus Subjekt-, Diskurs- und Raumperspektive. Vorgestellt werden auch Methoden der Mehrsprachigkeitsforschung wie sprachbiografisches Arbeiten oder die Exploration lokaler Sprachregime. Neben Studierenden der Linguistik erhalten auch Personen in Ausbildung zu Lehr- und Sozialberufen wertvolle Hilfestellungen für ihre zukünftige Arbeit in einer multilingualen Gesellschaft.

www.facultas.wuv.at

facultas.wuv



„Das ist das Problem, das hinzukriegen, dass es so klingt, als hätt' es ein Native Speaker geschrieben.“ Wissenschaftliches Schreiben und Publizieren in der Fremdsprache Englisch¹

Claus Gnutzmann & Frank Rabe

Abstract The predominant use of English in scientific publications is a well-documented fact. As a consequence, anglophony is the communicative norm in almost all scientific disciplines. Since journal publications in English have become the essential indicator for research performance and assessment internationally, it seems obvious that non-native researchers have to cope with an additional problem, namely the linguistic-communicative challenge, a fact which very often puts them at a communicative and a concomitant research disadvantage. The main research questions dealt with in this article focus on the problems, problem-solving strategies and attitudes of German-speaking scientists publishing in English. The empirical part of the research is presently based on 24 interviews conducted with researchers from four disciplines (biology, mechanical engineering, German linguistics, history) at different universities in Germany, and eight interviews with journal editors of the same subjects (two of each discipline). The paper starts out by summarizing the current state of research, the aims, design and methodology used in the study and further elaborates on the main research questions. This is followed by an exemplary case study analyzing a natural scientist's attitudes and reactions to the use of English as an international language of science. The analysis is enriched by observations on non-native speakers' use of resources when writing in English and by the different perceptions of the functions of language in the natural sciences as opposed to the humanities. The article concludes with a summary and some perspectives for future research.

Keywords Academic writing and publishing, non-native English writing, interview study, disciplinary cultures, writing in the disciplines

1 Die Globalisierung des Englischen als Wissenschaftssprache

1.1 Das Englische als Medium in Wissenschafts- und Lehrkontexten

Der Beitrag berichtet über das Forschungsprojekt „Publish in English or perish in German?“ (PEPG), in dem die Schwierigkeiten, Lösungsstrategien und Einstellungen deutscher Wissenschaftler beim Schreiben und Publizieren englischer Fachtexte mithilfe von Experteninterviews untersucht werden. Er informiert über den Hintergrund und das Forschungsdesign des Projektes, stellt die Fallstudie eines deutschen Naturwissenschaftlers zum Gebrauch des Englischen vor und fasst erste ausgewählte Ergebnisse zusammen.

¹ Wir danken der VolkswagenStiftung für großzügige Förderung innerhalb des Zeitraums 11/2012 bis 10/2014 sowie der Technischen Universität Braunschweig für die Unterstützung einer vorangehenden Pilotstudie durch Mittel aus ihrem Zukunftsfonds. Unser persönlicher Dank gilt Jenny Jakisch für die effektive Zusammenarbeit im Rahmen des PEPG-Projektes und die kritische Durchsicht des Manuskriptes. Für verbleibende Fehler sind wir natürlich selbst verantwortlich.

Die Vormachtstellung des Englischen in wissenschaftlichen Publikationen ist ein durch Zahlen und Statistiken eindeutig belegtes Phänomen. Bei naturwissenschaftlichen Publikationen lag der englischsprachige Anteil schon vor mehr als einem Jahrzehnt bei über 90 % (Ammon 1998: 152)², und auch für die Sozial- und Geisteswissenschaften wurden Domänenverluste an das Englische festgestellt (Ammon 2006, Laurén/Myking/Picht 2004). Obgleich somit in Situationen, in denen vorher die jeweilige Nationalsprache benutzt wurde, jetzt Englisch Verwendung findet, wird in diesen Disziplinen nach wie vor mehr als in den Naturwissenschaften nationalsprachig publiziert.

Auch das Englische als Unterrichtsmedium in internationalen Studiengängen zeugt von dessen Vormachtstellung im akademischen Bereich. Coleman (2006: 4–6) führt als Triebkräfte dieser Entwicklung die Ausweitung des bilingualen Sachfachunterrichts („Content and Language Integrated Learning“ [CLIL]), die verstärkte Internationalisierung der Universitäten, die zunehmende Nutzung englischsprachiger Lehr- und Lernmaterialien, die gestiegene Dozentenmobilität sowie die Entstehung eines internationalen Bildungsmarktes an. Wenngleich die Nutzung dieser Fremdsprache nicht frei von Problemen ist (Fandrych/Sedlaczek 2012, Knapp/Timmermann 2012), zeigt der Einzug von CLIL in Kontexte wie Schule, Forschung und Lehre doch deutlich, welch hohes „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1983) dem Englischen beigemessen wird.

Für den deutschen Sprachraum haben Gnutzmann und Lipski-Buchholz (2008, 2012) Möglichkeiten und Grenzen internationaler, meist englischsprachiger Studiengänge aufgezeigt. Sie stellen fest, dass diese Studiengänge zwar durchaus zu einer erhöhten Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende beitragen können, Letztere dadurch allein jedoch nicht als Nachwuchsfachkräfte an Deutschland gebunden werden (vgl. Ehlich 2005: 43 f., Gnutzmann/Lipski-Buchholz 2008: 152 f.). Zudem beeinflusst das Englische als Unterrichtsmedium die Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen, da fachliche Inhalte immer über Sprache vermittelt werden und Studierende bekanntermaßen über höchst unterschiedliche Sprachkompetenzen verfügen. So wurde im Rahmen des MuMiS-Projekts (Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium, Knapp/Schumann 2008) deutlich, dass Lernprozesse durch die Lehrsprache beeinflusst werden. Nicht zuletzt verstehen Studierende aufgrund ihrer verschiedenen kulturellen Hintergründe unter „Lernen“ nicht immer dasselbe, was zu Missverständnissen und Konflikten führen kann (Knapp 2008: 151). Neben dem Einsatz als Unterrichtsmedium findet das Englische in vielen Fällen Verwendung in der mündlichen Wissenschaftskommunikation.³ Dass nicht selten auf Englisch zurückgegriffen wird, obwohl Konferenzen in Deutschland stattfinden und die Teilnehmer ganz überwiegend aus diesem Land stammen, verdeutlicht einmal mehr die zunehmende Dominanz dieser Sprache. Aber auch Schreib- und Publikationsprozesse sind durch kulturelle Faktoren geprägt (z. B. Connor 1996), die zu Kommunikationsproblemen und im Extremfall zur Nichtpublikation führen können.

² Dieser Anteil könnte allerdings überzeichnet gewesen sein, da ihm Analysen von Datenbanken zugrunde liegen, die „ihren Standort in englischsprachigen oder zum Englischen hinneigenden Ländern haben“ (Ammon 2010: 401). Dadurch werden Forschungsnetzwerke, beispielsweise der französisch-, spanisch- oder portugiesischsprachigen Länder, nicht ausreichend berücksichtigt. So gibt es allein in Brasilien über 5000 naturwissenschaftliche und technische Zeitschriften, von denen die deutliche Mehrheit auf Portugiesisch verfasst wird, aber nur 17 im Science Citation Index (SCI) verzeichnet sind (Hamel 2007: 63).

³ Die mündliche fremdsprachliche Wissenschaftskommunikation hat sich daher zu einem wichtigen Forschungsgegenstand entwickelt, wie die Projekte „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv: Deutsch im Vergleich zum Englischen und Polnischen“ (Fandrych et al. 2009) und „Mehrsprachigkeit bei internationalen wissenschaftlichen Kongressen“ (Leitung Ulrich Ammon/Roswitha Reinbothe) zeigen.

1.2 Nichtmuttersprachliche Wissenschaftler⁴ und Erfolg in der Wissenschaft

Für die Beurteilung von Forschungsleistungen gelten im Allgemeinen Publikationen in internationalen Zeitschriften als wichtigster Indikator, zumal diesen in der Regel, nicht zuletzt aufgrund eines größeren *Impact Factors*⁵, ein erhöhtes Prestige zugeschrieben wird. Dem Schreiben und Publizieren englischsprachiger Artikel kommt in der Berufsbiografie von Wissenschaftlern demnach eine Bedeutung *par excellence* zu. Für die Wissenschaftler, deren Muttersprache nicht Englisch ist, erweist sich der wachsende Einfluss des Englischen als Wissenschaftssprache jedoch oft als problematisch, wie die Ergebnisse einer früheren Studie zeigen: Über die Hälfte des wissenschaftlichen Personals einer deutschen Universität schätzt die eigenen Englischkenntnisse als allenfalls durchschnittlich ein und ca. 70 % der 611 Teilnehmer wünschen sich Englischkurse für Lehrende sowie einen universitären Sprachenservice (vgl. Gnutzmann/Intemann/Janßen/Nübold 2004: 28).

Benachteiligungen von nichtmuttersprachlichen Wissenschaftlern werden seit längerem international diskutiert (z. B. Ammon 2012). Beispielsweise stellt Burrough-Boenisch (2000) sprachliche Probleme niederländischer Wissenschaftler beim Schreiben auf Englisch fest; aber auch ökonomische Konsequenzen der Dominanz des Englischen (vgl. Gazzola/Grin 2007, Grin 2001, van Parijs 2007) sowie ein möglicher Verlust von wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit und Multiperspektivität (Ehlich 2004, Gnutzmann 2006), der allerdings ebenso Muttersprachler betrifft, wurden erörtert. Zudem sehen sich viele Wissenschaftler mit der Tatsache konfrontiert, dass internationale Fachzeitschriften häufig hohe Ansprüche an die sprachliche Kompetenz der Autoren stellen und aufgrund ihrer inhaltlichen bzw. methodischen Ausrichtung als *gatekeeper* fungieren können, die Beiträgen aus anderen Wissenschaftsdiskursen den Zutritt zur internationalen Wissenschaftsgemeinschaft verwehren (Tardy 2004: 248). Geht man des Weiteren davon aus, dass die Strukturen der Fach- und Wissenschaftssprachen aus der „Gemeinsprache“ hervorgehen (Gnutzmann 2009: 519), so wird deutlich, dass Wissenschaftler mit englischer Muttersprache einen entscheidenden Startvorteil gegenüber Nichtmuttersprachlern haben. Die Englischkompetenz der Wissenschaftler sowie die Vertrautheit mit englischsprachigen Diskursnormen sind somit für das Publizieren in internationalen Journals entscheidende Faktoren. Beispielhaft resümieren Hyland und Salager-Meyer (2008: 320) die Wahrnehmung deutscher Wissenschaftstexte durch englische Leser mit den Adjektiven „pretentious, digressive, propositionally asymmetrical, long-winded and badly organized“. Darüber hinaus wird von erheblichen Unterschieden in der Fremdsprachenkompetenz unter deutschsprachigen Wissenschaftlern ausgegangen. Es stellt sich deshalb die Frage, wie Wissenschaftler beim Schreiben englischer Publikationen mit ihrer sprachlichen Benachteiligung umgehen und wie groß diese ist bzw. von ihnen empfunden wird. Vorläufige Projektergebnisse legen nahe, dass das Publizieren in der Fremdsprache Englisch eine intensive Nutzung verschiedener Ressourcen bedingt, wie beispielsweise den gezielten Einsatz von Strategien, technischen Hilfsmitteln wie Online-Wörterbüchern und Korrekturlesern (vgl. dazu Abschnitt 4.2). Dies lässt auf eine große Adaptionsfähigkeit der Wissenschaftler an die verän-

⁴ Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf geschlechtsneutrale Formulierungen verzichtet, es sind jedoch immer beide Geschlechter gemeint.

⁵ Der *Impact Factor* basiert auf einer Zitationsanalyse von Zeitschriften, die in der Datenbank *Journal Citation Reports* (JCR) verzeichnet sind, und soll deren Qualität messen. *Impact Factor* und JCR werden jährlich von Thomson Reuters herausgegeben (vgl. Thomson Reuters 2013).

dernten Anforderungen schließen. Zugleich wird aber auch der Mehraufwand unterstrichen, der für Publikationen auf Englisch betrieben werden muss.

Einige Forscher (Ferguson 2007: 33, Swales 2004: 56, Swales/Feak 2009: xi) gehen allerdings davon aus, dass Muttersprachler des Englischen nur einen sehr geringen Vorteil bei internationalen Publikationen hätten, da diese wie Nichtmuttersprachler auch die Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens erlernen müssten. Schreib- und Publikationsprobleme seien demnach eher bei akademischen Novizen zu finden, unbeeinflusst von deren Muttersprache oder den rhetorischen Anforderungen der Disziplin. Diese Sichtweise greift jedoch zu kurz, da gerade die Muttersprache als sprachlicher, kognitiver und kultureller Bezugsrahmen je nach Distanz zur Zielsprache die Aneignung einer Fremdsprache deutlich erschweren kann. Obwohl die Unterscheidung zwischen Mutter- und Nichtmuttersprachlern nicht notwendigerweise über die wissenschaftliche Schreibkompetenz der Autoren Auskunft gibt, bleibt dieses Kriterium weiterhin sinnvoll, wenn man von einem vergleichbaren akademischen Hintergrund der Betroffenen ausgeht. Die meisten Nichtmuttersprachler des Englischen erfahren folglich eine unterschiedlich stark ausgeprägte Benachteiligung, wobei hier disziplinspezifische Unterschiede zu berücksichtigen sind (vgl. Gnutzmann/Rabe 2014). US-amerikanische oder britische Wissenschaftler genießen deshalb eine Reihe von Vorteilen, die anderen Forschern in dieser Form nicht zuteilwerden: Sie verfügen nicht nur über eine sprachliche Intuition für das Englische, einen größeren und präziser anwendbaren Wortschatz und ein stärkeres Bewusstsein für wissenschaftliche Diskursnormen in internationalen Fachzeitschriften, sondern profitieren auch von der beruflichen Tätigkeit in der Muttersprache im Zentrum des wissenschaftlichen Mainstreams. Dabei sind die erhöhten Opportunitätskosten der meisten Nichtmuttersprachler, wie das jahrelange Lernen der Fremdsprache (bei gleichzeitiger Weiterentwicklung der Schreibfähigkeiten in der nationalen Wissenschaftssprache) und das Bewerkstelligen aufwändiger Korrekturarbeiten vor Veröffentlichungen, noch nicht einmal berücksichtigt.

Bei allen Nachteilen, die die Anglizierung der Wissenschaft für die Forscher mit sich bringen kann, gibt es allerdings auch Vorteile des zwei- und mehrsprachigen Arbeitens. Die Teilhabe an mehreren Diskursgemeinschaften mit ihren jeweiligen Traditionen und Herangehensweisen ebnet nicht nur den Weg für eine multiperspektivische Annäherung an Forschungsthemen, sondern erhöht ferner die räumliche und berufliche Mobilität der Wissenschaftler. Darüber hinaus sind die mit englischsprachigen Publikationen verbundene Erweiterung des Adressatenkreises und eine erhöhte Wahrnehmung der Forschungsergebnisse im internationalen Wissenschaftsraum als mögliche Vorzüge anzusehen.

1.3 Studien zum wissenschaftlichen Schreiben und Publizieren

Obwohl bereits eine Vielzahl von Untersuchungen zum wissenschaftlichen Schreiben und Publizieren existiert, gibt es bisher keine empirische Untersuchung, die sich der Situation deutschsprachiger Wissenschaftler widmet. Die Erforschung wissenschaftlichen Schreibens bei Nichtmuttersprachlern ist unter anderem im anglo-amerikanischen Raum vorangetrieben worden (z. B. Hyland 2007, Hyland/Milton 1997, Leki 2007, Swales 2004). Diese vorwiegend auf sprachpädagogische Unterstützung ausgerichteten Studien (Graefen 1997: 71) beziehen sich aber hauptsächlich auf Gaststudenten an amerikanischen Universitäten und nehmen wenig Bezug auf deren sprachliche und kulturelle Hintergründe (Matsuda 2003: 28). Ein weiterer Forschungszweig setzt sich mit den prekären wissenschaftlichen Arbeitsumgebungen

in Entwicklungsländern auseinander (z. B. Canagarajah 1996, Salager-Meyer 2008), die sich jedoch nicht mit den universitären Bedingungen in Deutschland vergleichen lassen, wo das Wissenschaftssystem durch eine ausdifferenzierte Forschungsinfrastruktur und überwiegend deutschsprachige sekundäre und tertiäre Bildung charakterisiert ist. Es existiert z. B. für viele Fächer ein deutschsprachiger ‚wissenschaftlicher Binnenmarkt‘, der dem Deutschen im Gegensatz zu anderen Nationalsprachen eine wissenschaftliche Bedeutung verleiht, die diese oft nicht bzw. nicht mehr haben. Ergebnisse von Studien, die das Schreiben und Publizieren in verschiedenen nationalen Wissenschaftskontexten erforscht haben (vgl. Björkman 2013, Bolton/Kuteeva 2012 für Schweden, Flowerdew 2007 für Hongkong, Flowerdew/Li 2009 für China, Lillis/Curry 2010 für Portugal, die Slowakei, Spanien und Ungarn, Okamura 2006 für Japan, Pérez-Llantada/Plo/Ferguson 2011 für Spanien), sind daher nur eingeschränkt auf den deutschen Kontext übertragbar. Der deutschsprachige Forschungsraum wurde bisher hauptsächlich aus der Perspektive von Deutsch als Fremd- und Wissenschaftssprache im Studium empirisch erforscht (vgl. DAAD 2012, Ehlich/Steets 2003, Graefen 1997, Gruber et al. 2006). Unsere Studie nimmt damit einen bisher kaum erforschten Teilbereich genauer in den Blick.

1.4 Kulturelle und fachliche Einflüsse auf die Publikationssprache

Bei einer genaueren Beschäftigung mit dem Schreiben und Publizieren auf Englisch ist es unabdingbar, kulturelle Einflüsse auf die Wissenschaftssysteme und ihre Sprachen sowohl auf nationaler Ebene als auch auf Ebene der Fächer zu berücksichtigen. *Nationale Besonderheiten* in den Wissenschaftssprachen und -traditionen sind u. a. im Zusammenhang mit der Verdrängung des Lateinischen durch die Nationalsprachen und der Eigendynamik gesellschaftlicher Entwicklungen zu sehen. Unterschiede in den Schreibkulturen lassen sich teilweise durch die verschiedenen Ideale der Bildungssysteme erklären (Siepmann 2006: 133), die wiederum die Wissenschaftskommunikation in den jeweiligen Ländern beeinflussen.⁶ Über die Beachtung des nationalen Kontextes hinaus sind Unterschiede zwischen den großen *Fachkulturen* – wie Formal-, Natur-, Ingenieur-, Sozial- und Geisteswissenschaften – von Bedeutung. Die von den verschiedenen Disziplinen abgedeckten Untersuchungsgebiete und erkenntnistheoretischen Positionen variieren stark und sind deshalb ein wichtiger Faktor bei der Bestimmung von Schreibkonventionen und den damit verbundenen Anforderungen an die Wissenschaftler. So wird z. B. in den Naturwissenschaften, bedingt durch eine ausgeprägte Gegenstandsbezogenheit und den Einsatz experimenteller Forschungsmethoden (Schwarze 2007: 189), Schreiben oft „als nachgeordnete Tätigkeit, die der ‚eigentlichen‘ Arbeit folgt“ (Lehnen 2009: 281), konzipiert. Im Gegensatz dazu wird das Schreiben in den Geisteswissenschaften als konstitutiv für den Erkenntnisprozess gesehen (vgl. dazu Abschnitt 4.3).

Darüber hinaus beeinflusst *der Grad der Anglophonie* einer Wissenschaft, d. h. der Umfang, in dem die englische Sprache in dieser Disziplin verwendet wird, die Publikationssprache in diesen Fächern. Skudlik (1990: 213) unterscheidet zwischen *anglophonen*, *anglophon geprägten* sowie *nationalsprachlich geprägten* und *polyglott orientierten* Fächern. In den anglophonen Fächern wird ausschließlich Englisch in der Wissenschaftskommunikation verwendet. In anglophon geprägten Wissenschaften gilt dies nur für internationale Wissenschaftskommunikation, in anderen Bereichen wird aufgrund nationaler Forschungstraditionen oder lo-

⁶ Z. B. die von napoleonischer Strenge gekennzeichneten Elitehochschulen Frankreichs und die am humboldtschen Bildungsideal orientierten Forschungsuniversitäten Deutschlands (Kruse 2006: 334).

kaler Anwendungsgebiete die Nationalsprache eingesetzt. Dagegen ziehen nationalsprachlich geprägte und polyglott orientierte Wissenschaften, deren Inhalte eng mit der Nationalsprache verknüpft sind, „die Sprachenvielfalt als Erkenntnisinstrument ins Kalkül“ (Skudlik 1990: 215). Vor allem in den letzten beiden Gruppen droht bei einer weiter fortschreitenden Anglophonie die Gefahr einer zu starken Orientierung am anglo-amerikanischen Forschungsraum und einer Vernachlässigung des nationalen bzw. lokalen Kontextes (vgl. de Swaan 2001: 78). So wird beispielsweise in den Wirtschaftswissenschaften argumentiert, dass der Gebrauch der englischen Sprache den Disziplinen zwar im Hinblick auf die wissenschaftliche ‚Sichtbarkeit‘ der Publikation zuträglich sei, gleichzeitig jedoch das Risiko berge, Theorien und Modelle vor allem nordamerikanischer Provenienz als universell und global übertragbar zu behandeln (Francke 2005: 33 f.). Durch die Vernachlässigung der Nationalsprachen zugunsten des Englischen könnten darüber hinaus wissenschaftliche Ergebnisse bestimmte Teile der Gesellschaft nicht mehr erreichen. Gesellschaftlich relevante Themenfelder, wie beispielsweise die zukünftige Energieversorgung, bedürfen aber eines hohen Wissensstandes der Bevölkerung, um eine demokratisch-aufgeklärte Urteilsbildung zu ermöglichen. Diese Problemlage verdeutlicht, dass eine Studie zum wissenschaftlichen Schreiben und Publizieren auf Englisch über die rein sprachliche Ebene hinausgehen und kulturellen sowie fachlichen Faktoren systematisch Rechnung tragen muss.

1.5 Die Internationalisierung des Publikationswesens

Auch im Publikationswesen sind die Auswirkungen der Anglizifizierung spürbar. Ursprünglich nicht-englischsprachige Verlage müssen jetzt Mehrkosten tragen, wie z. B. für die Einbeziehung weiterer (anglophoner) Zeitschriftenherausgeber und Lektoren sowie für die Anfertigung von Übersetzungen. Britische und amerikanische Verlage haben hierdurch einen Wettbewerbsvorteil (Ammon 2003: 29). Insbesondere für Fachzeitschriften ist die Tendenz erkennbar, dass sich auch Herausgeber in nicht anglophon geprägten Disziplinen gezwungen sehen, zunehmend englischsprachige Artikel zu veröffentlichen oder zumindest englischsprachige Zeitschriftentitel⁷ und Abstracts einzuführen. Letzteres ist eine Voraussetzung für die Aufnahme in den Science Citation Index (SCI), dessen Datenbanken Grundlage für die Berechnung des Impact Factor sind. Die Berücksichtigung einer Zeitschrift im SCI kann ausschlaggebend für ihre Rezeption und damit auch für ihre Wirtschaftlichkeit sein, da ein hoher Impact Factor hohe wissenschaftliche Relevanz suggeriert. Methodik und Gültigkeit seiner Berechnung werden jedoch zunehmend kritisiert (z. B. Mocikat 2009: 101).

Ein weiterer Faktor für die Wahl der Publikationssprache sind die *Anwendungsgebiete und Zielgruppen* der Veröffentlichungen. Die deutsche Sprache ist beispielsweise für einen vorwiegend nationalen und praktischen Anwendungsbereich nach wie vor von entscheidender Bedeutung (Götze 1997: 54). Dagegen werden Forschungsergebnisse, die internationale oder globale Auswirkungen haben, eher in englischer Sprache veröffentlicht.

⁷ Im deutschsprachigen Raum besteht eine zunehmende Tendenz zum Wechsel von deutschen zu englischen Titeln, z. B.: *Archiv für Kreislaufforschung* → *Basic Research in Cardiology*; *Zeitschrift für Kinderheilkunde* → *European Journal of Pediatrics*; *Österreichische Botanische Zeitschrift* → *Plant Systematics and Evolution* (Hilgendorf 2007: 138).

1.6 Umgang mit Manuskripten von Nichtmuttersprachlern

Es ist anzunehmen, dass die Sprachenpolitik⁸ der Verlage unter anderem durch den Grad der Anglophonie und die Zielgruppe eines Faches beeinflusst wird. Über den Umgang mit Texten von Nichtmuttersprachlern des Englischen seitens der Personen, die beim Redigieren dieser Texte beteiligt sind, gibt es nur wenige Einzelfallstudien (Kaplan/Baldauf 2005, Ross et al. 2006, Tardy/Matsuda 2009). Die Publikationen, die Einstellungen von Herausgebern und deren Umgang mit nichtmuttersprachlichen Texten behandeln (z. B. Gosden 1992, Flowerdew 2001, Belcher 2007), geben aber Aufschluss über wichtige Bewertungskriterien von Manuskripten. So fallen Beiträge von Nichtmuttersprachlern häufig durch eine hohe Zahl von sprachlichen Fehlern, eine zu starke Beschränkung auf den jeweiligen nationalen Kontext sowie fehlende Verortung des Autors im wissenschaftlichen Diskurs auf (Flowerdew 2001: 127). Es gibt weiterhin Einzelberichte über Diskriminierung von Nichtmuttersprachlern aufgrund von Abweichungen von anglo-amerikanischen Diskurserwartungen (vgl. Ammon 2003: 26), die andeuten, dass muttersprachliche Herausgeber oft von einer grundsätzlichen Gültigkeit anglo-amerikanischer Regeln und Sichtweisen im Wissenschaftsbetrieb ausgehen. Diese Faktoren betreffen sowohl die rein sprachliche Ebene als auch die Diskursebene, die durch spezifische „Argumentations-, Denk- und Mitteilungsstrukturen“ (Schröder 1988: 121) gekennzeichnet ist (vgl. auch Clyne 1987). Durch eine gezielte Befragung der Hauptakteure zu diesen Einflüssen können Bewertungstendenzen und mögliche Vorurteile gegenüber Nichtmuttersprachlern aufgezeigt werden. Die Offenlegung von impliziten Bewertungskriterien der Verlage und Fachzeitschriften kann darüber hinaus eine Hilfestellung für Wissenschaftler sein, die in internationalen Journals publizieren wollen.

2 Zielsetzung des Projekts und Hypothesen

Für den deutschen Sprachraum gibt es bisher keine Untersuchungen darüber, wie Wissenschaftler den Prozess des Schreibens wissenschaftlicher Texte in englischer Sprache im Einzelnen bewältigen und wie von Nichtmuttersprachlern verfasste englische Manuskripte durch – mutter- sowie nichtmuttersprachliche – Herausgeber und Lektoren von Zeitschriften bewertet werden. Ebenso fehlt es an Studien zum Einfluss der Anglizierung auf das Deutsche als Wissenschaftssprache. Mit dem PEPG-Projekt wird ein Beitrag zum genaueren Verständnis der Rollen des Englischen und Deutschen im wissenschaftlichen Schreib- und Publikationsprozess geleistet. Das Verfassen (Projektteil *Wissenschaftler*) und Veröffentlichen (Projektteil *Herausgeber und Verlagsmitarbeiter*) wissenschaftlicher Artikel soll dafür in vier exemplarischen Disziplinen (Näheres dazu in Abschnitt 3) genauer untersucht werden. Im ersten Projektteil wird das Schreibverhalten der Wissenschaftler disziplinspezifisch betrachtet, um Herausforderungen, handlungsleitende Einstellungen und Problemlösungsstrategien zu ermitteln. Im zweiten Projektteil stehen der Einfluss der Anglizierung auf das Publikationswesen und die explizit und implizit verwendeten Bewertungskriterien für Manuskripte von Nichtmuttersprachlern im Vordergrund. Das Projekt widmet sich folgenden Hauptfragestellungen:

- (1) Auf welche *Schwierigkeiten* stoßen deutschsprachige Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen beim Verfassen englischsprachiger Aufsätze?

⁸ Hiermit ist die implizite Sprachenpolitik gemeint, die sich z. B. an den sprachlichen Anforderungen an Publikationen eines Verlages ablesen lässt.

- (2) Welche *Hilfsmittel und Strategien* setzen die Wissenschaftler ein, um diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken?
- (3) Welche *Einstellungen zu den Wissenschaftssprachen Englisch und Deutsch* sowie zum Publizieren auf Englisch finden sich bei den Wissenschaftlern? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen den Disziplinen?
- (4) Welche *Handlungsempfehlungen* können auf Grundlage der Forschungsergebnisse ausgesprochen werden, insbesondere für das wissenschaftliche Schreiben und Publizieren auf Englisch?

Die Auseinandersetzung mit bisherigen Forschungsergebnissen sowie die erste Auswertung der in der Pilot- und Hauptstudie erhobenen Daten finden Eingang in folgende Hypothesen, die dem Projektteil *Wissenschaftler* zugrunde gelegt werden:

- Englisch wird in Deutschland nicht nur zur internationalen Kommunikation eingesetzt, sondern durchdringt inzwischen alle Domänen wissenschaftlicher Kommunikation, von rein theoretischen bis hin zu angewandten und alltäglichen Bereichen.
- Der wachsende Einfluss des Englischen als Wissenschaftssprache reduziert die Benutzung und den Ausbau deutscher Fachsprachen und verdrängt sie in manchen Disziplinen.
- Mit der zunehmenden Benutzung des Englischen als Wissenschaftssprache geht eine Annäherung an oder sogar eine Übernahme anglo-amerikanischer Diskursmuster einher.
- Publizieren auf Englisch bedeutet erhöhte finanzielle Kosten und Opportunitätskosten für Nichtmuttersprachler des Englischen.
- Mehrsprachige Wissenschaftler profitieren von der Teilnahme an mehreren Wissenschaftsdiskursen, sind aber gleichzeitig gegenüber rein anglophonen Forschern benachteiligt, da sie Kompetenzen in mehreren Wissenschaftssprachen entwickeln und aufrechterhalten müssen.
- Mit zunehmender Schreiberfahrung verbessern Nichtmuttersprachler des Englischen ihre Schreibfertigkeiten und -strategien in der Fremdsprache.⁹

Für den Projektteil *Herausgeber und Verlagsmitarbeiter* sind folgende Hypothesen handlungsleitend:

- Englische Muttersprachler haben erhebliche Vorteile gegenüber Nichtmuttersprachlern bei der Veröffentlichung ihrer Forschungsergebnisse in internationalen Zeitschriften.
- Das Bewusstsein für die kommunikative Benachteiligung von Nichtmuttersprachlern und für andere Wissenschaftstraditionen ist in internationalen Verlagen gering ausgeprägt.
- Die Beurteilung der Qualität englischsprachiger Manuskripte durch Muttersprachler erfolgt nach anderen Kriterien als die Beurteilung durch Nichtmuttersprachler.
- Texte mit hohem Abstraktionsgrad werden eher auf Englisch veröffentlicht, Texte mit hohem Anwendungsgrad eher auf Deutsch.
- Dissertationen werden in allen Fächern zunehmend auf Englisch verfasst.

⁹ Es handelt sich nicht um Hypothesen, die im Rahmen der Untersuchung im strengen Sinne verifiziert oder falsifiziert werden können. Vielmehr haben die formulierten Überlegungen handlungsleitenden Charakter und liefern damit wichtige Anregungen für die Erhebung und Auswertung der Daten.

3 Forschungsdesign

Durch die geleistete Vorarbeit – Rezeption des Forschungsstandes, Aufzeigen von Forschungsdesiderata und Durchführung einer Pilotstudie – konnten bereits wichtige Fragen bezüglich des Englischen als Publikations- und Wissenschaftssprache konkretisiert werden. Sie werden in der gegenwärtigen Projektphase unter Einsatz qualitativer Methoden empirisch untersucht. Im Hinblick auf die Prozesshaftigkeit und die soziale Dimension des Schreibens erscheint es sinnvoll, die Hauptakteure in diesem Feld – Wissenschaftler sowie Verlagsmitarbeiter und Herausgeber – genauer in den Blick zu nehmen. Es bieten sich insbesondere qualitativ orientierte Ansätze für den gewählten Untersuchungsbereich an, da diese u. a. eine Rekonstruktion „latenter Bedeutungsgehalte“ (Bogner/Menz 2009a: 14), wie z. B. Einstellungen und Haltungen, ermöglichen und eine höhere inhaltliche und konzeptuelle Flexibilität als quantitative Ansätze aufweisen. Ein Fragebogen wäre demnach aufgrund seiner geringeren Offenheit und der fehlenden Möglichkeit, Nachfragen zu stellen und Narrationen zu generieren, nicht geeignet, um Hintergründe aufzudecken und die gewünschte Informationstiefe zu erreichen. Obwohl Methoden wie teilnehmende Beobachtung prinzipiell als Erhebungsmöglichkeit für das zu untersuchende Feld infrage kommen, sind sie aufgrund des benötigten Zeitaufwandes für diese Untersuchung weniger geeignet. Informationen über das Vorgehen der Wissenschaftler beim Schreiben und Publizieren englischsprachiger Artikel und über die Bewertung wissenschaftlicher Artikel durch Verlagsmitarbeiter und Herausgeber sowie handlungsleitende Einstellungen beider Gruppen können am effizientesten über mündliche Befragungsmethoden gewonnen werden. Für die Gewinnung qualitativer Daten sind bisher Wissenschaftler und Herausgeber in Interviews mündlich befragt worden. Die Interviews mit den Verlagsmitarbeitern sind für die zweite Hälfte des Projektes vorgesehen. Als besonders geeignet für die Umsetzung der Zielsetzung erwiesen sich dabei Experteninterviews, eine Unterform qualitativer Interviews, bei der mithilfe eines Leitfadens ‚Experten‘ zu einem ausgewählten Gegenstandsbereich befragt werden. Im Unterschied zu wesentlich offeneren narrativen oder problemzentrierten Interviews verfolgt das Experteninterview einen mittleren Grad an Strukturiertheit, der individuelle Relevanzsetzungen der Befragten zulässt, durch im Interviewleitfaden fixierte Fragen jedoch ebenso die Vergleichbarkeit der in den unterschiedlichen Interviews gewonnenen Daten sichert (Liebhold/Trinczek 2009: 38).

Thematisch orientiert sich der Leitfaden mit 20 Hauptfragen und zahlreichen optionalen Unterpunkten („Prompts“) zwar an den oben abgebildeten Hypothesen, berücksichtigt aber auch andere Faktoren und setzt diese in offene, Narrationen generierende Fragen um (Witzel 2000). So zielt beispielsweise die Leitfaden-Frage „Welche Sprachen verwenden Sie in Ihrem Institut, also z. B. in der Lehre oder im Labor?“ darauf ab, das tatsächliche Ausmaß der Anglizisierung, gerade in Bereichen außerhalb des schriftlichen Publizierens, genauer zu erfassen. Während derartige Fragen wichtiges Hintergrundwissen zur Situation der Befragten eruieren sollen – ebenso wie beispielsweise eine Frage zur Sprachbiografie der Befragten – spielen Prozessbeschreibungen zum Erstellen, Überarbeiten und Publizieren von Artikeln eine noch zentralere Rolle. Aber auch Fragen zur Wahrnehmung einer Benachteiligung als Nichtmuttersprachler, zum Umgang mit Hilfsmitteln oder zur Rolle des Englischen in der Lehre wurden gestellt. Die Einstellungen der Befragten wurden dabei nur in geringem Umfang direkt abgefragt, sondern von den Wissenschaftlern im Rahmen anderer Fragen geäußert. So hat die Frage nach der Rolle des Englischen in der universitären Lehre die Befragten häufig angeregt zu begründen, warum sie der Meinung sind, dass das Englische bzw. Deutsche eine wichtigere

Rolle in der Lehre einnehmen sollte, wodurch sie ‚gezwungen‘ waren, zugrunde liegende Annahmen und Einstellungen darzulegen.

Bei der Interpretation der Daten ist allerdings zu beachten, dass im Interview geäußerte Aussagen nicht als objektiv gelten, sondern immer „Äußerungen für den konkreten Interaktionspartner“ (Meuser/Nagel 2009: 76) sind und dementsprechend vor dem Hintergrund ihrer kontextuellen und situativen Einbettung verstanden werden müssen. Die befragten Personen werden als direkt in den Publikationsprozess involvierte, privilegierte Lieferanten von Informationen (z. B. hinsichtlich Prozessbeschreibungen, Einstellungen, Problemsichten) gesehen (Bogner/Menz 2009b: 65). Der Interviewer wird dabei in der Regel als Vertreter einer anderen Wissenskultur wahrgenommen. Diese ‚Fremdheit‘ des Interviewers hat den Vorteil, dass die Befragten fachliche Hintergründe und Sichtweisen zur Rolle des Deutschen und Englischen explizieren müssen, da sie nicht von einem gemeinsamen fachlichen Hintergrund ausgehen können. Die normalerweise latent bleibende Fach- und Handlungslogik kann so eher der Analyse zugänglich gemacht werden. Dabei sind die Leitfäden insbesondere darauf ausgerichtet, in verschiedenen Disziplinen detailliertere Informationen über die Unterschiede der Schreib- und Publikationsprozesse gewinnen zu können. Die Durchführung der Interviews mit Wissenschaftlern, Verlagsmitarbeitern und Herausgebern läuft im Wesentlichen gleich ab, die dafür nötigen Vorbereitungen unterscheiden sich jedoch in einigen Punkten.

Für *die Befragung der Wissenschaftler* sind folgende Besonderheiten berücksichtigt worden: Zusätzlich zu den Interviews der Pilotstudie sind für die Hauptstudie in vier ausgewählten Disziplinen insgesamt jeweils sechs Interviews durchgeführt worden. Um einen hochschulspezifischen Bias auszuschließen, sind hierfür Wissenschaftler verschiedener deutscher Universitäten befragt worden. Die vier untersuchten Fächer wurden dabei nach dem Kriterium der exemplarischen Repräsentativität für eine bestimmte Fächergruppe ausgewählt. Dabei handelt es sich um die Geschichte und Germanistische Linguistik für die Geisteswissenschaften, den Maschinenbau für die Ingenieurwissenschaften und Biologie für die Naturwissenschaften. Die getroffene Fächerauswahl gilt für beide Teilprojekte. Der Vorteil der Einbeziehung mehrerer Wissenschaftler pro Disziplin besteht darin, dass die Vielfalt der in den verschiedenen Fächern vorherrschenden Denk- und Argumentationsmuster so besser herausgearbeitet werden kann. Es ist weiterhin davon auszugehen, dass die Wissenschaftler sich berufsbiografisch sowohl hinsichtlich fremdsprachlicher Vorkenntnisse als auch muttersprachlicher Schreibsozialisation unterscheiden. Hinzu kommen verschiedene, durch die Fachkultur beeinflusste Einstellungen zum Stellenwert von Sprache in der Disziplin sowie zum Englischen einschließlich der damit verbundenen Auswirkungen auf den Wissenschaftsbetrieb. Diesen Faktoren Rechnung tragend, wurden Wissenschaftler verschiedener Stufen akademischer Erfahrung – Doktoranden, Postdocs und Professoren – befragt, die zum Zeitpunkt der Befragung mindestens eine Publikation in englischer Sprache verfasst haben mussten.

Die Befragung der Verlagsmitarbeiter und Herausgeber konzentriert sich analog zur Interviewstudie der Wissenschaftler ebenfalls auf die vier ausgewählten Disziplinen. Es sind bisher jeweils zwei Herausgeber internationaler Fachzeitschriften aus den vier ausgewählten Disziplinen befragt worden, die Informationen z. B. über das Beurteilungsverfahren von Zeitschriftenbeiträgen (i. d. R. *peer review*), den Grad der Anglizierung ihrer Disziplin und vor allem der von ihnen herausgegebenen Zeitschrift liefern können. Somit ergibt sich die folgende Verteilung der Interviews:

Tab. 1: Anzahl der Interviews, Fächer und Karrierestufen im PEPG-Interviewkorpus

Disziplin	Wissenschaftler			Herausgeber	Pro Disziplin
	Doktoranden	Postdocs	Professoren	Herausgeber	
Biologie	2	2	2	2	8
Maschinenbau	2	2	2	2	8
Germanistische Linguistik	2	2	2	2	8
Geschichte	2	2	2	2	8
Summe der Interviews					32

An die Durchführung der Interviews mit Wissenschaftlern und Herausgebern schließt sich die Transkription und Anonymisierung der Tonaufzeichnungen an. Die darauf folgende inhaltliche *Auswertung der Experteninterviews* erfolgt in drei Schritten. Die Teilprojekte Wissenschaftler und Herausgeber/Verlagsmitarbeiter werden hierzu mithilfe derselben Verfahren analysiert. Der erste inhaltsanalytische Schritt besteht aus einer interviewspezifischen Auswertung. Dazu werden auf Grundlage der angefertigten Transkripte Individual-Porträts (Fall-Auswertungen) angefertigt, die den Ausgangspunkt für das spätere Kodieren der Interviews bilden (vgl. Kelle/Kluge 2010: 110). Ein Beispiel für eine solche Fall-Auswertung findet sich in Abschnitt 4 in diesem Beitrag. Durch die intensive Auseinandersetzung mit individuellen Fällen ist es möglich, einzelne Aussagekomplexe in Form von Kategorien zu bündeln. Diese „repräsentieren Themen, sie ähneln Überschriften, die mehr oder weniger präzise sein können und ggf. im Zuge des Auswertungsprozesses ausdifferenziert werden müssen“ (Kuckartz 2010: 86). Die Konzentration auf die einzelnen Befragten zu diesem Zeitpunkt der Auswertung erlaubt es, nach subjektiven Sinnstrukturen und persönlichen Einstellungen zum Schreiben und Publizieren auf Englisch und Deutsch zu suchen. Der zweite Schritt der Auswertung ist das „Kodieren“ aller Interviews. Dazu werden die zuvor erstellten und ausdifferenzierten Kategorien zu einem „Kodierleitfaden“ zusammengestellt (Kuckartz 2010: 87), der unter Zuhilfenahme einer Software für qualitative Datenanalyse (MAXqda¹⁰) auf alle Interviews angewendet wird. Um eine möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit der kodierten Abschnitte zu gewährleisten, werden die Interviews jeweils von zwei Mitarbeitern kodiert. Im dritten Schritt erfolgt eine fallübergreifende Auswertung der Interviews. Die Erstellung von Fallübersichten ermöglicht eine Auflistung aller Antworten der Befragten zu ausgewählten Kategorien. Eine tabellarische Anordnung erlaubt es zudem, eine Übersicht aller im Interviewkorpus vorhandenen Merkmalsausprägungen zu einer bestimmten Frage zu erhalten. Ebenso ist es über Kreuztabellen möglich, Zusammenhänge zwischen zwei oder mehr Kategorien sichtbar zu machen. Oft werden Zusammenhänge erst in solchen Übersichten deutlich und Sonderfälle stechen hervor. Zusätzlich zum Herstellen von inhaltlichen Zusammenhängen kann die Auszählung der Häufigkeit bestimmter Antworten der Befragten wertvolle Einsichten liefern (vgl. dazu das Thema *Ressourcennutzung* in Abschnitt 4.2).

¹⁰ MAXqda ist eine Software zur systematischen Analyse qualitativer Daten. Sie erlaubt das Importieren und Kodieren großer textbasierter Datensätze und bietet eine Reihe von weiteren Funktionen, wie z. B. eine Visualisierung der Ergebnisse.

Im Sinne eines vertieften Einblicks in die Auswertungsmethodik des Projektes sowie der Vorstellung erster exemplarischer Ergebnisse wird im Folgenden der erste oben beschriebene Auswertungsschritt, die Fall-Auswertung, durch ein beispielhaftes Portrait eines Fachvertreter der Biologie greifbar gemacht. Es können dabei aus Platzgründen nicht alle Themen des Interviews behandelt werden, sondern es wird eine Synthese der Themen vorgestellt, die im Interview besonders hervortraten. Zusätzlich wird an zwei Stellen der Fallstudie (vgl. dazu die Abschnitte 4.2 und 4.3) auf Ergebnisse eingegangen, die über das Spezifische der Fallstudie hinausgehen.

4 Fallstudie eines deutschen Naturwissenschaftlers zum Gebrauch des Englischen als Wissenschaftssprache

Der folgende Abschnitt dient der Veranschaulichung der in den vorangehenden Abschnitten vorgetragenen Überlegungen zur Zielsetzung des PEPG-Projektes und der dort verfolgten Fragestellungen. Im Sinne einer strukturierten Fall-Auswertung werden zunächst einige Hintergrundinformationen zum Befragten mitgeteilt, bevor wir auf die vom Interviewten wahrgenommenen Probleme beim Schreiben und Veröffentlichen auf Englisch eingehen. Im Anschluss daran werden Einstellungen und Sichtweisen des Befragten diskutiert, die im Zusammenhang mit den genannten Problemen stehen könnten, wie beispielsweise das Zusammenspiel von Sprache und Fach. Abschließend werden die einzelnen Beobachtungen in einer Fall-Zusammenfassung zusammengeführt.

4.1 Hintergrundinformationen zum interviewten Wissenschaftler

Der befragte Naturwissenschaftler arbeitet seit mehreren Jahren als wissenschaftlicher Mitarbeiter an einem Institut in Deutschland. Seine Englischkenntnisse konnte er im Anschluss an die Promotion im Rahmen einer zweijährigen Postdoc-Tätigkeit in den USA verbessern. Er liest und schreibt zu fast 100 % englischsprachige Fachliteratur. Diese extreme Form der Anglophonie ist mittlerweile in den Naturwissenschaften der Normalfall¹¹, was den Anspruch des Befragten erklärt, in internationalen englischsprachigen Fachzeitschriften zu veröffentlichen: „[M]an versucht natürlich auch seine Sachen im Journal unterzubringen, was international ist. [...] Und von daher ist das in Englisch. Das ist so. Da gibt es auch, glaub' ich, keine Diskussion mehr heutzutage drüber.“¹²

4.2 Wahrgenommene Probleme des Befragten

Obwohl der Befragte, wie dargestellt, längere Zeit im englischsprachigen Ausland verbracht und bereits mehrere Fachartikel geschrieben hat, nimmt er das englischsprachige Schreiben

¹¹ So teilten alle sechs Befragten im Biologiekorpus mit, dass sie zu 100 % englische wissenschaftliche Literatur lesen und veröffentlichen. Die (in unserem Interviewkorpus) relativ international orientierten Geschichtswissenschaftler dagegen kamen im Vergleich „nur“ auf ca. 70 % Anteil gelesener englischsprachiger Literatur und lediglich ca. 35 % veröffentlichter Artikel auf Englisch.

¹² Die Transkription der Interviews orientiert sich an den Regeln der Schriftsprache. Folgende Symbole werden zusätzlich in diesem Abschnitt verwendet: [...] gibt eine Auslassung im Zitat an; ... symbolisiert eine Sprechpause unter zwei Sekunden; - zeigt an, dass ein Wort nur teilweise ausgesprochen wurde, wie in „perm-, also nicht permanent“; englische Ausdrücke werden kursiv gesetzt.

und Publizieren als problematisch und emotional belastend wahr: „Ich hass’ das wie die Pest. Also so das englisch formulieren zu müssen, ist wirklich Stress.“ Die drastische Wortwahl sowie die an acht weiteren Stellen im Interview vorkommende Bezugnahme auf den Ausdruck *Stress* in unterschiedlichen Variationen (z. B. „Stressprozess“, „Stresssituation“) unterstreichen die subjektiv empfundene Belastung. Wenngleich der Interviewte aktuell nur noch populärwissenschaftlich auf Deutsch schreibt, scheint ihm dies im Gegensatz zum Schreiben auf Englisch mühelos zu gelingen: „Das tipp’ ich einfach runter“. Ein offensichtlicher Auslöser für das Stressempfinden beim Schreiben englischsprachiger Artikel sind die Erfahrungen mit negativen Rückmeldungen von Gutachtern internationaler Fachzeitschriften zu sprachlichen Gesichtspunkten:

Also, ich schreib’ das eh schon nach bestem Wissen und Gewissen. Das heißt also, das, was rauskommt, ist das Maximum, was ich liefern kann, auf Englisch, und wenn dann jetzt einer sagt, ‚OK, *improve your language*‘, das ist für mich das Ende der Fahnenstange, ne? Also, da hab’ ich keine Optionen mehr, das ist das.

Der Befragte äußert in diesem Zusammenhang Probleme, den gewünschten Änderungen nachzukommen, und glaubt, die Grenzen der eigenen fremdsprachlichen Kompetenz erreicht zu haben. Trotz dieser Ratlosigkeit stellt der Besuch von Schreibkursen bisher keinen attraktiven Ausweg für den Befragten dar, da er solche Fortbildungsmöglichkeiten als zu zeitintensiv einschätzt und er zweifelt, ob ihm dies unmittelbar helfen würde.

Wie an mehreren Stellen des Beitrages bereits deutlich wurde, spielt eine *effiziente Ressourcennutzung*, wie sie sich im gezielten Einsatz von Strategien, technischen Hilfsmitteln und Korrekturlesern zeigt, für Wissenschaftler aller Fachkulturen eine große Rolle. Dies liegt vor allem darin begründet, dass die nichtmuttersprachlichen Wissenschaftler in einer Fremdsprache sprachlich agieren müssen, was die Nutzung von Kommunikations-, (Sprach)Lern- und Kompensationsstrategien in den meisten Fällen unabdingbar macht. Ein exemplarisches Ergebnis ist in diesem Zusammenhang die systematische Nutzung von bilingualen, elektronischen Wörterbüchern (hauptsächlich LEO) von ca. 80 % der Befragten beim Erstellen englischsprachiger Manuskripte – einschließlich des Wissenschaftlers in der Fallstudie. Obwohl die Benutzung von Wörterbüchern als solches wenig überraschend erscheint, zeigt doch die fast ausschließliche Benutzung eines zweisprachigen Wörterbuches an, dass die meisten Wissenschaftler aktiv das Deutsche als Ressource in Anspruch nehmen, um englische Artikel zu schreiben, und dieses Vorgehen darüber hinaus effizienter als die Nutzung einsprachiger Wörterbücher empfinden. Auch der befragte Biologe übersetzt unter Zuhilfenahme des Online-Wörterbuchs LEO auf der Wortebene: „[D]ann fehlt mir ein Wort und [...] es ist dann halt schneller, das im LEO nachzuschlagen, genau dieses eine Wort, [...] als jetzt eine andere Konstruktion zu wählen, wie man das quasi umschreiben würde, um dieses Wort zu vermeiden.“ Es ist jedoch anzunehmen, dass der Fokus auf Einzelwörter beim Übersetzen – möglicherweise ohne Rücksicht auf gängige Kollokationen – zu den sprachlichen Problemen des Befragten beitragen könnte.

Deutlich weniger verbreitet unter den Wissenschaftlern im Interviewkorpus ist dagegen bisher die Nutzung der *Google*-Zeichenkettensuche, um verschiedene Wörter und sprachliche Sequenzen auf ihre Verbreitung hin zu überprüfen. Lediglich sechs Wissenschaftler (der hier vorgestellte Biologe gehört nicht dazu) gaben an, von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen. Eine Konsequenz daraus wäre, gezielt die Nutzung solcher oder ähnlicher Hilfsmittel in Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben zu unterrichten (vgl. Davies 2013 für einen Vergleich

zwischen *Google* und dem *Corpus of Contemporary Academic English*). Auf diese Weise könnten die Schwachstellen zweisprachiger Wörterbücher – wie die fehlende Kontextualisierung, die Angabe von Kollokationen oder fachlichen Anwendungsbeispielen – ausgeglichen und Wissenschaftlern ein weiteres wertvolles Hilfsmittel an die Hand gegeben werden, um so noch besser ihren englischsprachigen Publikationsalltag zu meistern.

4.3 Die Beziehung von Sprache und Inhalt

Der Interviewte beschreibt den vorherrschenden Stil in den Naturwissenschaften, auch in impliziter Abgrenzung zu anderen Disziplinen, als objektiv und faktenorientiert. Es werde in den Naturwissenschaften „nicht viel Prosa und viel blumig“ geschrieben, sondern es gehe ausschließlich um „Fakten, Fakten, Fakten“ sowie um „Daten“. Zusätzlich stellt der Befragte heraus, dass Visualisierungen experimentell gewonnener Ergebnisse die eigentliche Grundlage des Textes bilden, „dass wir im Prinzip um Abbildungen herum schreiben.“ Aus solchen Darstellungen ergebe sich dann der eigentliche Artikel, vom befragten Wissenschaftler als „Fülltext“ bezeichnet, der aus Beschreibungen, Erklärungen und Deutungen der Ergebnisse besteht. Dass der Befragte sprachlichen Gesichtspunkten eine eher geringe Bedeutung im Vergleich zur fachlichen Leistung beimisst, wird im folgenden Zitat deutlich:

[F]achlich irgendwie, das kann man. Entweder man genügt den Ansprüchen nicht, das ist ja OK. Also ist nicht OK, ist bitter, aber da kann man halt nichts machen. Also, wenn das fachlich nicht passt, dann ist es so. Ist halt ein Jammer, wenn es fachlich gut ist und dann sprachlich hapert, und diese Angst hab' ich zumindest perm-, also nicht permanent, aber wenn ich veröffentliche, weiß ich genau, man könnt' es besser schreiben wahrscheinlich.

Während er eine Absage aufgrund fachlicher Mängel nachvollziehen könne, sei es bedauerlich, wegen sprachlicher Mängel das Urteil „nicht publikationswürdig“ zu erhalten. Neben der eben geschilderten Unterbewertung sprachlicher Gesichtspunkte finden sich im Interview Aussagen, die eine wahrgenommene Trennung von Sprache und Inhalt bzw. Sprache und Fach erkennen lassen. Unter Naturwissenschaftlern sehr verbreitet ist die Annahme, dass experimentelle Forschung objektiv und von Sprache losgelöst sei, wie dies auch im folgenden Interviewausschnitt zum Ausdruck kommt: „[D]er Forschungsprozess ist [...], das ist ein naturwissenschaftlicher, das hat nichts mit Sprache zu tun.“ Hier wäre allerdings einzuwenden, dass auch experimentell gewonnene Daten der Interpretation und Verortung im Diskurs bedürfen und kognitive Leistungen generell sprachlich auch verankert sind.

Als vorläufiges Ergebnis auf der Ebene der Fachkulturen kann bereits jetzt konstatiert werden, dass die *wahrgenommene Bedeutung von Sprache* zwischen den untersuchten Fächern divergiert: Während Wissenschaftler experimentell orientierter Fachkulturen – wie z. B. der befragte Biologe in dieser Fall-Auswertung – Sprache häufig als reines „Trägermedium“ wahrnehmen, nehmen Vertreter geisteswissenschaftlicher Fächer Sprache hingegen als wesentlichen Bestandteil aller wissenschaftlichen Arbeit wahr:

[W]eil Geschichte eben auch so stark über die Sprache vermittelt wird und einfach die Beherrschung dieser Sprache ganz essentiell ist, um seine Gedanken und Argumente rüberzubringen. Es ist halt wenig mit Zahlen, es ist wenig mit irgendwie Statistiken oder so, dass man da sozusagen hauptsächlich sowieso eine andere Sprache verwendet und das dann nur kurz kommentiert oder sowas, sondern das ist wirklich, ja hauptsächlich Spra-

che. Und wenn man das dann halt nicht so beherrscht als Nichtmuttersprachler, dann ist man da immer im Nachteil. (I 16, Geschichte)

Die unterschiedlichen Sichtweisen auf Sprache können neben anderen Faktoren – wie z. B. der sprachlichen Normiertheit von Forschungsartikeln (siehe Gnutzmann/Rabe 2014) – erklären, warum sich Naturwissenschaftler insgesamt weniger benachteiligt fühlen als beispielsweise Geisteswissenschaftler, wenn sie auf Englisch schreiben und veröffentlichen.

Der Befragte kritisiert im Interview den als grammatiklastig empfundenen schulischen Englischunterricht und beschreibt, worauf es für ihn in mündlichen Kommunikationssituationen ankommt:

[D]ann lernt man die Grammatik möglichst genau und was weiß ich, diese ganzen *past tense* und Futur irgendwas. Aber im Endeffekt interessiert das keinen Menschen dann. Wenn ich eine Vergangenheit kann, das ist die, die jeder benutzt, das ist wie im Deutschen ja auch. Wenn ich meine Hilfsverben da rein baue, ich bin gegangen oder was, dann passt das schon irgendwie. Jeder weiß, was gemeint ist.

Die kommunikative Haltung des Befragten, die mit *message before accuracy* umschrieben werden kann, mag in mündlichen Situationen durchaus angebracht sein. Aber auch in schriftlichen Situationen, wie im folgenden Zitat ersichtlich, misst der Befragte sprachlicher Korrektheit relativ wenig Bedeutung bei. So empfindet er sprachliche Mängel in seinen Artikeln als ‚Kleinigkeiten‘, die nicht wissenschaftsrelevant sind:

Und meistens geht es ja wirklich um so Sachen, so *language polishing sag’* ich mal. Wo so offensichtliche Kracher, die halt wirklich schlecht und holprig klingen, dass man die rausmodelliert und durch entsprechende andere ergänzt. Dadurch ändert sich ja das Wissenschaftliche nicht. Das heißt, das sind meistens nur so kleine Umstellungen im Satz oder andere Anfänge oder ... Kommasetzung und solche Sachen.

Es erscheint insofern konsequent, dass die zuvor beschriebenen Formulierungsprobleme des Befragten, die sich sowohl auf die Wort- als auch auf die Satzebene erstrecken, nun seiner Einschätzung gemäß nur etwas sprachlicher „Glättung“ bedürfen. Dies würde allerdings nicht erklären, warum er das Schreiben auf Englisch als so belastend empfindet. Es wäre somit durchaus möglich, dass der Begriff *language polishing* hier auf alle sprachbezogenen Defizite, egal wie tiefgreifend, angewendet wird. Diese Wahrnehmung stünde zudem im Einklang mit der oben beschriebenen Einstellung, dass Sprache klar von Inhalt trennbar sei und nur eine geringe Rolle in naturwissenschaftlicher Forschung spiele.

4.4 Sichtweisen auf Mutter- und Nichtmuttersprachlichkeit

Der Befragte äußert im Interview sein Misstrauen gegenüber nichtmuttersprachlichen Korrekturlesern: „Also, wenn ich es hier im Haus jemandem geb’, der nicht *native speaker* ist, dann kann ich es auch gleich selber machen. Also, ich hätte dann nicht das Vertrauen, dass das jetzt unbedingt besser wird immer.“ Im Gegenzug zeigt er eine hohe Wertschätzung gegenüber Muttersprachlern des Englischen: „Aber man hat keinen [*native speaker*], der das wirklich, wo ich sagen würde, ja, das nehm’ ich mal so blind, weil ich weiß, dass das passt, ne?“ Aus diesem Grund erhofft sich der Befragte – wie er selbst einräumt, eher unrealistischerweise –

von einer englischsprachigen Sekretärin Abhilfe und somit einen „Stressfaktor“ weniger: „Man bräuchte am besten so eine Sekretärin, die Amerikanerin ist.“ Abweichend von vielen anderen Interviewten, scheint er es nicht für wichtig zu erachten, dass die Sprachkorrektur von einer fachlich kompetenten Person durchgeführt wird. Dies kann als weiteres Zeichen dafür gewertet werden, dass der Befragte Fachliches und Sprachliches als getrennt voneinander ansieht und davon ausgeht, dass jeder Muttersprachler in der Lage wäre, Texte so zu korrigieren, dass sie fachsprachlich korrekt sind.

Als mögliche Erklärung für dieses „blinde Vertrauen“ in Muttersprachler kommen, neben dem offensichtlichen Faktor Sprachkompetenz, zumindest zwei Möglichkeiten infrage. Einerseits ist der Befragte durch seinen Postdoc-Aufenthalt in den USA höchstwahrscheinlich an eine muttersprachliche Durchsicht des Englischen gewöhnt und wünscht sich nun eine ähnliche Situation. Andererseits könnte die große Zuversicht, die in Muttersprachler gesetzt wird, auch als Wunsch gewertet werden, sich möglichst wenig mit sprachlichen Problemen auseinandersetzen. Es wäre für den Interviewten schlicht praktischer, über einen „unfehlbaren“ *native speaker* zu verfügen, dessen Korrekturen nicht noch einmal von ihm überprüft werden müssten, was er bei Nichtmuttersprachlern nicht als gegeben ansieht. Es ist zudem deutlich erkennbar, dass die schriftsprachlichen Korrektheitsansprüche des Interviewten eindeutig durch englische Muttersprachler bzw. die englische Standardsprache geprägt sind und er sich stark benachteiligt fühlt, nicht Muttersprachler des Englischen zu sein, wie es in der im Titel dieses Artikels zitierten Einschätzung des Befragten zum Ausdruck kommt: „Das ist das Problem, das hinzukriegen, dass es so klingt, als hätt' es ein *native speaker* geschrieben.“

Zwar befindet sich in der Arbeitsgruppe des Interviewten kein Muttersprachler des Englischen, dennoch werden entstehende Artikel nach Aussage des Befragten im Normalfall von mehreren Kollegen in sukzessiven Schritten durchgesehen. Bevor ein Beitrag eingereicht wird, durchläuft er so ca. 10–15 Überarbeitungen und Erweiterungen. Dennoch sind am Ende dieses Revisionsprozesses immer noch sprachliche Mängel im Manuskript vorhanden, wie die negativen sprachlichen Rückmeldungen der Gutachter nahelegen. Eine mögliche Antwort auf die Frage, warum dies der Fall ist, könnte somit in der Art der Durchsicht liegen:

Klar lass' ich es natürlich Leute Korrektur lesen, allein was das Fachliche betrifft, und die machen natürlich auch sprachliche Vorschläge und dann liest man es durch und wenn es einem besser gefällt, dann übernimmt man es. Wenn es einem nicht besser gefällt, dann lässt man es.

Es fällt auf, dass im Team scheinbar keine systematische Diskussion darüber stattfindet, was sprachlich akzeptabel sein könnte und was nicht. Durch die fehlende Auseinandersetzung mit sprachlichen Belangen könnten zudem Möglichkeiten ungenutzt bleiben, gemeinsam an der Verbesserung der Fachsprachenkompetenz zu arbeiten.

4.5 Fall-Zusammenfassung

Der Befragte empfindet das Publizieren in englischsprachigen, internationalen Fachzeitschriften als berufliche Notwendigkeit. Die negativen sprachlichen Rückmeldungen der Gutachter stellen ihn jedoch vor eine Herausforderung, die er nicht allein bewältigen kann und die ein großes Stressempfinden verursacht. Es wurde darüber hinaus deutlich, dass der Befragte gerne wie ein Muttersprachler schreiben können würde und sich daher benachteiligt fühlt,

als Nichtmuttersprachler den sprachlichen Anforderungen internationaler Fachzeitschriften gerecht werden zu müssen. Trotz dieser Ausgangslage sieht der Befragte Schreibkurse nicht als Ausweg aus dieser Situation an, sondern wünscht sich stattdessen eine englischsprachige Sekretärin, die seine Entwürfe korrigieren könnte. Dieses große Vertrauen in Muttersprachler des Englischen, selbst wenn sie fachlich nicht unbedingt kompetent sind, sowie das gleichzeitige Misstrauen in die sprachlichen Fähigkeiten seiner Kollegen legen nahe, dass der Befragte sich möglichst wenig mit Sprache und Korrekturen auseinandersetzen will, sondern auf eine „unfehlbare“ Korrekturinstanz hofft.

Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung in Bezug auf die geschilderten Probleme spielt womöglich die „naturwissenschaftliche“ Wahrnehmung des Befragten von Sprache. Da experimentelle Ergebnisse bereits vor Beginn des eigentlichen Schreibens vorliegen, gilt dem Befragten Sprache nur als „Fülltext“, als „Add-on“, die mit dem fachlichen Wert eines Aufsatzes wenig zu tun hat. Diese Wahrnehmung trägt höchstwahrscheinlich dazu bei, dass der Befragte seine sprachlichen Fehler eben nur als oberflächlich wahrnimmt und darin keine Beeinflussung des wissenschaftlichen Wertes erkennen kann. Sprache hat für den Befragten keine Erkenntnisfunktion; sie wird zwar als Kommunikationswerkzeug zur Übertragung von „Fakten“ akzeptiert, aber nicht als Mittel gesehen, das Wissen schafft.

Über das Interview hinweg zeigt der Befragte eine gewisse Widersprüchlichkeit hinsichtlich seiner Einstellung zum wissenschaftlichen Schreiben auf Englisch. Einerseits deklariert er die von Gutachtern rückgemeldeten sprachlichen Mängel als „Kleinigkeiten“, andererseits zeigt er sich ratlos, wie er seine Aufsätze verbessern könnte, und gibt offen zu, dass ihn das Schreiben auf Englisch belastet. Die beschriebenen Probleme unterstreichen die Notwendigkeit disziplinspezifischer Forschung und zeigen, dass selbst in einem Fach, in dem Sprache scheinbar eine geringere Rolle spielt, der Zwang zur Nutzung des Englischen eine Herausforderung für die Beteiligten sein kann. Eine Sensibilisierung für das untrennbare Zusammenspiel von Sprache und Fach könnte wahrscheinlich ein erster Schritt für den Befragten sein, den sprachlichen Anforderungen internationaler Fachzeitschriften nachzukommen.

5 Zusammenfassung und Perspektiven

Im diesem Beitrag wurden die theoretischen Vorüberlegungen, die Ziele und Methoden sowie erste Ergebnisse des PEPG-Projektes erörtert. Es wurde dargelegt, warum und wie die Untersuchung sich den Herausforderungen, Problemlösungsstrategien und handlungsleitenden Einstellungen deutschsprachiger Wissenschaftler und Herausgeber in fachspezifischer Herangehensweise widmet. Die Darstellung einer Fallauswertung inklusive einiger vorläufiger Ergebnisse erlaubt darüber hinaus einen Einblick in die Interviewauswertung und zeigt exemplarisch auf, welche Problemkomplexe sich mit den Methoden der Interviewforschung bearbeiten lassen.

Die Untersuchung der wahrgenommenen Probleme und Lösungsstrategien sowie der Einstellungen und Sichtweisen von Forschern verschiedener Fachkulturen ermöglicht somit nicht nur einen detaillierteren Einblick in die gängige wissenschaftliche Praxis in diesen Kontexten. Sie lässt es darüber hinaus dringend geboten erscheinen, die einzelnen Fachkulturen in ihrem fachlichen Selbstverständnis und ihrer (sprachlichen) Sozialisation besser zu verstehen, wenn Kommunikation mit diesen Erfolg haben soll. Werden die Sichtweisen der einzelnen Fächer nicht wahrgenommen, kann auch kein Dialog mit diesen stattfinden, sondern im besten Fall ein als Einmischung empfundenes „Aufoktroieren“ von sprachpolitischen Verordnungen,

wie beispielsweise Schritte zum Schutz des Deutschen als Wissenschaftssprache oder, am anderen Ende des Spektrums, Maßnahmen zur Erhöhung internationaler Sichtbarkeit durch den „Zwang“ zur Einrichtung englischsprachiger Fachkurse.

Das im Zentrum des Beitrages stehende PEPG-Projekt widmet sich den Konsequenzen einer kontinuierlich anwachsenden anglophonen Ausrichtung des Wissenschaftsbetriebs und untersucht das wissenschaftliche Schreiben und Publizieren in englischer Sprache in zwei komplementären Teilprojekten. Im ersten Teilprojekt stehen Herausforderungen, Problemlösungsstrategien und handlungsleitende Einstellungen deutschsprachiger Wissenschaftler bei der schriftlichen Verwendung des Englischen in Fachtexten im Vordergrund. Das zweite Teilprojekt untersucht den Einfluss wissenschaftlicher Anglophonie auf das Publikationswesen, indem etwaige Auswirkungen auf die Sprachenpolitik von Verlagen und der Umgang mit Manuskripten von Nichtmuttersprachlern des Englischen analysiert werden.

Um der Prozesshaftigkeit des Schreibens bzw. Publizierens gerecht zu werden und Einblicke in die Einstellungen und subjektiven Theorien der Beteiligten zu gewinnen, sind zentrale Akteure – Wissenschaftler und Zeitschriftenherausgeber – anhand leitfadengestützter Interviews befragt worden. Ziel ist, die Bedeutung der Wissenschaftssprachen Englisch und Deutsch in verschiedenen Disziplinen und aus den Perspektiven der Beteiligten darzustellen sowie Schwierigkeiten und Benachteiligungen nichtmuttersprachlicher Benutzer des Englischen offenzulegen. Die Ergebnisse des Projekts ermöglichen die Formulierung von Handlungsempfehlungen für den Umgang mit der englischen Sprache im Wissenschaftsbetrieb, insbesondere mit Blick auf wissenschaftliches Schreiben und Publizieren.

Zusätzliche Auswertungen der Interviewdaten zu Sichtweisen bezüglich des Englischen im Studium, zu den sprachlichen und fachlichen Erwartungen von Herausgebern an nichtmuttersprachliche Autoren sowie zum Einsatz personeller und materieller Ressourcen beim wissenschaftlichen Schreiben befinden sich derzeit in Vorbereitung. Weitere Projektergebnisse werden nach Abschluss des Projektes während eines Forschungskolloquiums an der TU Braunschweig im Frühjahr 2015 vorgestellt.¹³

Literatur

- Ammon, Ulrich (1998): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2003): „Global English and the non-native speaker. Overcoming disadvantage.“ *Language and the 21st Century. Selected Papers of the Millennial Conferences of the Center for Research and Documentation on World Language Problems, Held at the University of Hartford and Yale University*. Hrsg. Humphrey Tonkin/Timothy Reagan. Amsterdam: John Benjamins. 23–34.
- Ammon, Ulrich (2006): „Language planning for international scientific communication: an overview of questions and potential solutions.“ *Current Issues in Language Planning* 7.1: 1–30.
- Ammon, Ulrich (2010): „Über Deutsch als Wissenschaftssprache. Kaum noch ein Prozent Weltanteil in den Naturwissenschaften.“ *Forschung und Lehre* 17.6: 400–402.
- Ammon, Ulrich (2012): „Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation – With a closer look at the problems of the second-rank language communities.“ *Applied Linguistics Review* 3.2: 333–355.

¹³ Interessenten werden gebeten, sich an den Leiter des Projektes zu wenden, der für Nachfragen gerne zur Verfügung steht: c.gnutzmann@tu-bs.de.

- Belcher, Diane D. (2007): "Seeking acceptance in an English-only research world." *Journal of Second Language Writing* 16.1: 1–22.
- Björkman, Beyza (2013): *English as an Academic Lingua Franca: An Investigation of Form and Communicative Effectiveness*. Berlin: de Gruyter.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang, Hrsg. (2009): *Das Experteninterview. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009a): „Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld.“ Bogner/Littig/Menz (2009): 7–30.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009b): „Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion.“ Bogner/Littig/Menz (2009): 33–70.
- Bolton, Kingsley/Kuteeva, Maria (2012): "English as an academic language at a Swedish university: parallel language use and the 'threat' of English." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33.5: 429–447.
- Bourdieu, Pierre (1983): „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ *Soziale Ungleichheiten*. Hrsg. Reinhard Kreckel. Göttingen: Schwartz. 183–198.
- Burrough-Boenisch, Joy (2000): *Culture and Conventions: Writing and Reading Dutch Scientific English*. Utrecht: LOT.
- Canagarajah, A. Suresh (1996): "Nondiscursive' requirements in academic publishing, material resources of periphery scholars, and the politics of knowledge production." *Written Communication* 13.4: 435–472.
- Carli, Augusto/Ammon, Ulrich, Hrsg. (2007): *Linguistic Inequality in Scientific Communication Today*. (AILA Review 20). Amsterdam: John Benjamins.
- Clyne, Michael (1987): "Cultural differences in the organization of academic texts. English and German." *Journal of Pragmatics* 11.2: 211–241.
- Coleman, James A. (2006): "English-medium teaching in European higher education." *Language Teaching* 38: 1–14.
- Connor, Ulla (1996): *Contrastive Rhetoric. Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAAD, Hrsg. (2012): *Themenreihe: Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. (Info DAF 39.4). München: Iudicium.
- Davies, Mark (2013): "Google Scholar and COCA-Academic: Two very different approaches to examining academic English." *Journal of English for Academic Purposes* 12.3: 155–165.
- de Swaan, Abram (2001): "English in the social sciences." *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities*. Hrsg. Ulrich Ammon. Berlin: de Gruyter. 73–83.
- Ehlich, Konrad (2004): "The future of German and other non-English languages of academic communication." *Globalization and the Future of German*. Hrsg. Andreas Gardt/Bernd-Rüdiger Hüppauf. Berlin: de Gruyter. 173–184.
- Ehlich, Konrad (2005): „Deutsch als Medium wissenschaftlichen Arbeitens.“ *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?* (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 60). Hrsg. Markus Motz. Frankfurt am Main u. a.: Lang. 41–52.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika, Hrsg. (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter.
- Fandrych, Christian/Tschirner, Erwin/Meißner, Cordula/Rahn, Stefan/Slavcheva, Adriana (2009): „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv: Deutsch im Vergleich zum Englischen und Polnischen. Vorstellung eines gemeinsamen Forschungsvorhabens.“ *Studia Linguistica XXVIII*: 7–30.
- Fandrych, Christian/Sedlaczek, Betina (2012): „Englisch und Deutsch in ‚internationalen Studiengängen‘: Kompetenz, Verwendung und Einschätzung bei Studierenden und Lehrenden.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 41.2: 25–42.

- Ferguson, Gibson (2007): "The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss." *Iberica* 13.1: 7–38.
- Flowerdew, John (2001): "Attitudes of journal editors to nonnative speaker contributions." *TESOL Quarterly* 35.1: 121–150.
- Flowerdew, John (2007): "The non-anglophone scholar on the periphery of scholarly publication." Carli/Ammon (2007): 14–27.
- Flowerdew, John/Li, Yongyan (2009): "English or Chinese? The trade-off between local and international publication among Chinese academics in the humanities and social sciences." *Journal of Second Language Writing* 18.1: 1–16.
- Francke, Hans-Hermann (2005): „Zur Verdrängung der deutschen Sprache aus den Wirtschaftswissenschaften in Deutschland.“ *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Hrsg. Uwe Pörksen. Göttingen: Wallstein. 30–34.
- Gazzola, Michele/Grin, François (2007): "Assessing efficiency and fairness in multilingual communication. Towards a general analytical framework." Carli/Ammon (2007): 87–105.
- Gnutzmann, Claus (2006): "Fighting or fostering the dominance of English in academic communication?" *Fachsprache/International Journal of LSP* 28.3–4: 195–207.
- Gnutzmann, Claus (2009): "Language for specific purposes vs. general language." *Handbook of foreign language communication and learning*. Hrsg. Karlfried Knapp/Barbara Seidlhofer. Berlin: De Gruyter. 517–544.
- Gnutzmann, Claus/Intemann, Frauke/Janßen, Hero/Nübold, Peter (2004): „Die englische Sprache in Studium, Wissenschaft und Verwaltung – Ergebnisse einer Online-Umfrage.“ *Fachsprache/International Journal of LSP* 26.1–2: 14–34.
- Gnutzmann, Claus/Lipski-Buchholz, Kathrin (2008): „Englischsprachige Studiengänge: Was können sie leisten, was geht verloren?“ *English in Academia. Catalyst or Barrier?* Hrsg. Claus Gnutzmann. Tübingen: Narr. 147–168.
- Gnutzmann, Claus/Lipski-Buchholz, Kathrin (2012): „Fremdsprachige Studiengänge.“ *Handbuch Bilingualer Unterricht/Content and Language Integrated Learning*. Hrsg. Wolfgang Hallet/Frank G. Königs. Seelze: Klett Kallmeyer. 117–123.
- Gnutzmann, Claus/Rabe, Frank (2014): "Writing about 'theoretical subtleties' or using 'text modules'? German researchers' language demands and attitudes across disciplines." *Journal of English for Academic Purposes* 13: 31–40.
- Gosden, Hugh (1992): "Why not give us the full story?": Functions of referees' comments in peer reviews of scientific research papers." *Journal of English for Academic Purposes* 2.2: 87–101.
- Götze, Heinz (1997): "The English language in scientific publishing." *Publishing Research Quarterly* 13.1: 52–72.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grin, François (2001): "English as economic value: facts and fallacies." *World Englishes* 20.1: 65–78.
- Gruber, Helmut et al. (2006): *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Eine empirische Untersuchung studentischer Texte*. Wien: LIT Verlag.
- Hamel, Rainer Enrique (2007): "The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science." Carli/Ammon (2007): 53–71.
- Hilgendorf, Suzanne K. (2007): "English in Germany: contact, spread and attitudes." *World Englishes* 26.2: 131–148.
- Hyland, Ken (2007): *Writing in the Academy. Reputation, Education and Knowledge*. London: Institute of Education.
- Hyland, Ken/Milton, John (1997): "Qualification and certainty in L1 and L2 students' writing." *Journal of Second Language Writing* 6.2: 183–205.

- Hyland, Ken/Salager-Meyer, Françoise (2008): "Scientific writing." *Annual Review of Information Science and Technology* 42: 297–338.
- Kaplan, Robert B./Baldauf, Richard B. (2005): "Editing contributed scholarly articles from a language management perspective." *Journal of Second Language Writing* 14.1: 47–62.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knapp, Annelie/Schumann, Adelheid, Hrsg. (2008): *Mehrsprachigkeit im Studium*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Knapp, Annelie (2008): „Ingenieurwissenschaftliche Lehrveranstaltungen – kulturneutrales Terrain?“ Knapp/Schumann (2008): 137–153.
- Knapp, Annelie/Timmermann, Silke (2012): „UniComm Englisch – Ein Formulierungswörterbuch für die Lehrveranstaltungskommunikation.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 41.2: 42–59.
- Kruse, Otto (2006): "The origins of writing in the disciplines. Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university." *Written Communication* 23.3: 331–352.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laurén, Christer/Myking, Johan/Picht, Heribert (2004): „Sprache, Domäne und Domänendynamik.“ *Fachsprache/International Journal of LSP* 26.1–2: 5–13.
- Lehnen, Katrin (2009): „Disziplinspezifische Schreibprozesse und ihre Didaktik.“ *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Hrsg. Magdalène Lévy-Tödter/Dorothee Meer. Frankfurt am Main: Peter Lang. 281–300.
- Leki, Ilona (2007): *Undergraduates in a Second Language. Challenges and Complexities of Academic Literacy Development*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liebhold, Renate/Trinczek, Rainer (2009): „Experteninterview.“ *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden*. Hrsg. Stefan Kühl/Petra Strodtzholz/Andreas Taffertshofer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 32–56.
- Lillis, Theresa M./Curry, Mary Jane (2010): *Academic Writing in a Global Context. The Politics and Practices of Publishing in English*. London: Routledge.
- Matsuda, Paul Kei (2003): "Second language writing in the twentieth century: a situated historical perspective." *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Hrsg. Barbara Kroll. Cambridge: Cambridge University Press. 15–34.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): „Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion.“ Bogner/Littig/Menz (2009): 71–94.
- Mocikat, Ralph (2009): „Die Diktatur der Zitatendizes: Folgen für die Wissenskultur.“ *GAIA* 18.2: 100–103.
- Okamura, A. (2006): "Two types of strategies used by Japanese scientists, when writing research articles in English." *System* 34.1: 68–79.
- Pérez-Llantada, Carmen/Plo, Ramón/Ferguson, Gibson (2011): "You don't say what you know, only what you can": The perceptions of practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English." *English for Specific Purposes* 30.1: 18–30.
- Ross, Joseph S. et al. (2006): "Effect of blinded peer review on abstract acceptance." *JAMA – Journal of the American Medical Association* 245.14: 1675–1680.
- Salager-Meyer, Françoise (2008): "Scientific publishing in developing countries: challenges for the future." *Journal of English for Academic Purposes* 7.2: 121–132.
- Schröder, Hartmut (1988): „Fachtext, interkulturelle Kommunikation und Aufgaben einer spezialisierten Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts.“ *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Claus Gnutzmann. Tübingen: Narr. 107–124.

- Schwarze, Sabine (2007): „Wissenschaftsstile in der Romania: Frankreich/Italien.“ *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Hrsg. Peter Auer/Harald Baßler. Frankfurt: Campus. 185–210.
- Siepmann, Dirk (2006): “Academic writing and culture: An overview of differences between English, French and German.” *Meta* 11 51.1: 131–150.
- Skudlik, Sabine (1990): *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Swales, John M. (2004): *Research Genres. Exploration and Application*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M./Feak, Christine B. (2009): *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Ann Arbor: Michigan University Press.
- Tardy, Christine M. (2004): “The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex?” *Journal of English for Academic Purposes* 3.3: 247–269.
- Tardy, Christine M./Matsuda, Paul Kei (2009): “The construction of author voice by editorial board members.” *Written Communication* 26.1: 32–52.
- Thomson Reuters (2013): *The Thomson Reuters Impact Factor*. [Homepage]. Hrsg. Thomson Reuters. 02.08.2013 <<http://wokinfo.com/essays/impact-factor/>>.
- van Parijs, Philippe (2007): “Tackling the anglophone’s free ride. Fair linguistic cooperation with a global lingua franca.” Carli/Ammon (2007): 72–86.
- Witzel, Andreas (2000): „Das problemzentrierte Interview.“ *Forum Qualitative Sozialforschung* 1.1. 21.11.2013 <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>>.

Claus Gnutzmann
Englisches Seminar
Technische Universität Braunschweig
c.gnutzmann@tu-bs.de

Frank Rabe
Englisches Seminar
Technische Universität Braunschweig
f.rabe@tu-bs.de

Presentations on business topics in L3 Russian: What should we learn from the evaluation by natives?

Marion Krause

Abstract The paper focuses on oral presentations for business purposes in a foreign language (Russian). As an audio-visual discourse type, presentations require general communicative skills, presentation techniques, language proficiency, and the knowledge of culturally embedded, pragmatic practices which meet the expectations of the auditory. Against this background, this paper examines how native speakers of Russian perceive presentations by Russian speaking foreigners. This perceptual approach allows us to analyze a large complex of linguistic and non-linguistic features of presentations and to shed light on the expectations built up towards the realization of this discourse type within a certain language culture. Special attention is paid to linguistic characteristics of spoken communication that lead to the perception of a non-native accent, and towards the qualitative and quantitative impact of different types of linguistic errors on the evaluations by a native auditory.

Keywords Presentation, oral language proficiency, speech perception, accent, error hierarchy, Russian

1 Introduction

Oral presentations are becoming increasingly important. In many professional and social spheres, presentation skills are now regarded as an essential requirement. For example, they are being included in school curricula; companies spend a lot of money on courses that promise to improve the skills of their staff; universities offer special programs; politicians are being supervised by professional mentors; and a wealth of handbooks are available for the interested reader. However, oral presentations have not yet been widely researched in linguistics and communication studies (cf. Dynkowska/Lobin/Ermakova 2012), which is surprising, given their communicative relevance.

While it could be argued that classical rhetoric provides people with the necessary skills in informing, persuading and motivating audiences, the globalization of economic, social and cultural relations raises new questions. A look at different handbooks suggests that they seem to impart a “global” presentation style. However, one of the most important demands – especially in economic contexts – is that of cultural suitability. What does this mean for the teaching of presentation techniques that should be applied in cross-cultural contexts, be they scientific, economic, or political? Specialists in teaching foreign languages for special purposes are faced with the question to what extent they teach behavioral scripts, in addition to language skills, specific to a certain target culture.¹ One important aspect of this issue is asking whether there are specific, culturally determined demands on the manner and verbalization of presentations.

This paper will focus on presentations for business purposes. Their clearly persuasive aim determines how and how much information is delivered as well as which communicative strat-

¹ ‘Culture’ should not be seen merely in terms of ethnicity; cultural differences also emerge among different professional, social and communicative domains (Hansen 2011).

egies are used. The realization of these aspects also depends on the level of language mastery, which holds especially true for presenting in a foreign language.

The interplay of general communicative skills, presentation techniques, language proficiency and knowledge of pragmatic, culturally embedded practices greatly influences the success of presentations, particularly in a foreign language auditory. Against this backdrop, this paper will examine how native Russians perceive presentations on a business topic by Russian speaking foreigners. This perceptual approach allows us to analyze a large complex of qualitative features of presentations and to shed light on the expectations that people build up towards this specific form of communication within a certain language culture. Special attention will be paid to linguistic characteristics of spoken communication that lead to the perception of a non-native accent, and towards the change in evaluations by native speakers in relation to different types of linguistic errors.

This focus on oral proficiency corresponds to the demands of daily business practices: according to a survey conducted amongst 2017 firms, foreign language speaking skills are the most sought-after (used very often or often in 70 % of the firms), followed by reading (60 %) and writing skills (53 %) (Archan/Dornmayr 2008). Consequently, the findings of this paper promise to offer important insights for teaching Foreign Languages for Special Purposes (FLSP).

One of the most tangible aspects of oral foreign language communication is accent. We know that some kinds of accents are more accepted, even loved, than others, and a fair amount of research has been run on the social meaning of “foreign” accents. Summing up the findings of numerous studies, Munro/Derwing (1999: 287) state that “native speaker (NS) listeners tend to downgrade nonnative speakers [...] simply because of foreign accent”. Various studies have been conducted on the relation between accents and perceptions of status (Kalin/Rayko 1978, Hellwig-Fábián 2007), competence (Giles/Powesland 1975), credibility (Lev-Ari/Keysar 2010), and employability in general (Lippi-Green 1998, Carlson/McHenry 2006).

I will therefore begin with a short discussion of the phenomenon of foreign accent and its implications for the construction of social meaning (Coupland 2007). I will then offer a description of the empirical study, its material and methods as well as its results. Finally, I will discuss the results and their relevance for teaching FLSP.

2 Accent in oral presentations

The term “accent” is usually restricted to oral communication and described as “the cumulative auditory effect of those features of pronunciation which identify where a person is from, regionally or socially” (Crystal 2008: 3). Accent emerges as a result of language contact. It occurs in contexts in which an individual comes into contact with regional and/or social variants of a language (Chambers 2009). However, the concept of accent is most often seen in relation to so-called foreign accents which emerge in a second or further foreign language (L2, L3, ..., L_n). Additionally, the first, family language (L1) of so-called “heritage speakers” may exhibit the influence of a more dominant language, be it a second L1 or an early acquired second language (L2).

Generally, foreign accent is attributed to processes of interference in articulation, intonation and prosody. For example, segmental and non-segmental characteristics may be automatically transferred from one language to another; if the parameters of the affected languages do not match, this can lead to deviations from a certain speech target. Accent can be seen as a global phenomenon having a “total effect”, as Spencer (1957) puts it:

Rhythm, stress, intonation, vowel and consonant quality, vowel system and distributional usage, all contribute to the total effect. The ‘secret’ [...] lies at none of these levels in particular, but rather in them all, and this is undoubtedly true of all accents in some degree or other. (Spencer 1957: 28, cit. from Hellwig-Fábián 2007: 20)

However, the fact that accents are a complex phenomenon should not deter us from searching for salient components that might determine the perception of accent strength.

While most linguists reduce accent to the phonetic-phonological level, empirical data indicates that people who evaluate accents in naturalistic settings include errors on other linguistic levels in their evaluation even if they are instructed not to do so (Lennon 1990, Rossiter 2009). A pretest of the present study revealed similar results (Krause/Loos 2008) and gave us a better understanding of accent by lay listeners: in many cases, the evaluation of accent seemed to be related not only to phonetic deviations, but also to inflectional, lexical, or other ones. In research that addresses the perception of accent these different understandings of accent by linguists and lay people should be kept in mind.

Some efforts have been made to discover the interaction between different levels of linguistic competence and the perception of an accent and its strength. However, as one of the latest studies (Hellwig-Fábián 2007) showed, the results are not satisfying, primarily for methodological reasons. There are two methodological challenges: the systematic variation of different error types and the perceived naturalness of speech. As the present study is based on naturalistic settings, errors are distributed according to students’ abilities in coping with the set task, considering that they were allowed to prepare themselves at home by using any accessible sources within a realistic time frame. Consequently, a balanced distribution of errors along different linguistic levels could not be achieved: phonetic-phonological errors prevailed in all presentations. However, an attempt was made to control the distribution of deviations (cf. figure 2). Additionally, a special experimental task was used to determine the extent to which particular error types interfere with listeners’ understanding. As this study follows a rather ecological, holistic approach in studying the impact of accent, the perceived interference of accent and the relative gravity of different linguistic error types were analyzed in connection with the general communicative competences that are activated during presentations: the ability to interact with the audience verbally and non-verbally in order to create interest, manifest involvement, inspire and, finally, persuade.

Against this background, the present study aims at answering the following questions:

- (1) How does communicative competence in different domains of oral communication affect the evaluation of presentations by native speakers?
- (2) Which impact do different domains of competence have on the evaluation by native speakers?
- (3) Which effect (in the sense of interference potential) do linguistic deviations (errors) on different levels of the language system have?

3 Data and method

As mentioned before, the material of our investigation stems from video-taped presentations that students had prepared at home and then recorded autonomously in a speech laboratory. The topic – tourism – as well as specific linguistic means for presentations had been intro-

duced and practiced in the language course. The Russian language students were asked to present a tourist destination in Austria of their own choice – be it an area, a town or a hotel – at a tourism fair. The presentation was supposed to aim at creating interest in visiting the destination. The students followed recording instructions that were aimed at ensuring high audio and visual quality and comparability of the records. That way, presentations of 26 students with a background of about 200 teaching hours in Russian for special purposes were available for analysis.

Our research included the following steps:

- a) transcription of all video tapes, identification of errors and calculation of error rates and error type frequencies;
- b) analysis of error type distribution and selection of five presentations for the test;
- c) presentation of the selected material to Russian native speakers;
- d) statistical analysis of the evaluation data and correlation with the error data.

The video tapes were transcribed with the annotation software EXMARaLDA (<http://www.exmaralda.org/>). This software integrates visual and auditory stimuli and provides the transcriber with the opportunity to mark different information on different tiers that are aligned to the signal. In our case, this possibility was used for marking the following error types: errors in segmental pronunciation, errors in word stress placement, deviations in intonation, errors in inflection and in verbal aspect usage, in lexis, word order and in marking text coherence. Furthermore, pauses were annotated and speech rates were calculated. This procedure led to the selection of five presentations with a duration from 3:12 min to 4:26 min. The selected presentations had to meet two demands: first, a clear differentiation in overall error rates, that is the ratio of the number of errors to the number of tokens (cf. figure 1); and second, a control for the distribution of different error types (cf. figure 2). Figure 1 shows the distribution of overall error rates: 10 % (A), 22 % (B), 30 % (C), 54 % (D) and 70 % (E).² These error rates can be seen as expressing different levels of language proficiency. We furthermore introduced a second parameter, the relative amount of incomprehensible and unclear speech segments. For speakers D and E, this parameter was relatively higher than it was for speakers A, B and C.

² The overall error rate is defined here as the ratio of tokens realized with deviating linguistic features to the total number of tokens given in percent.

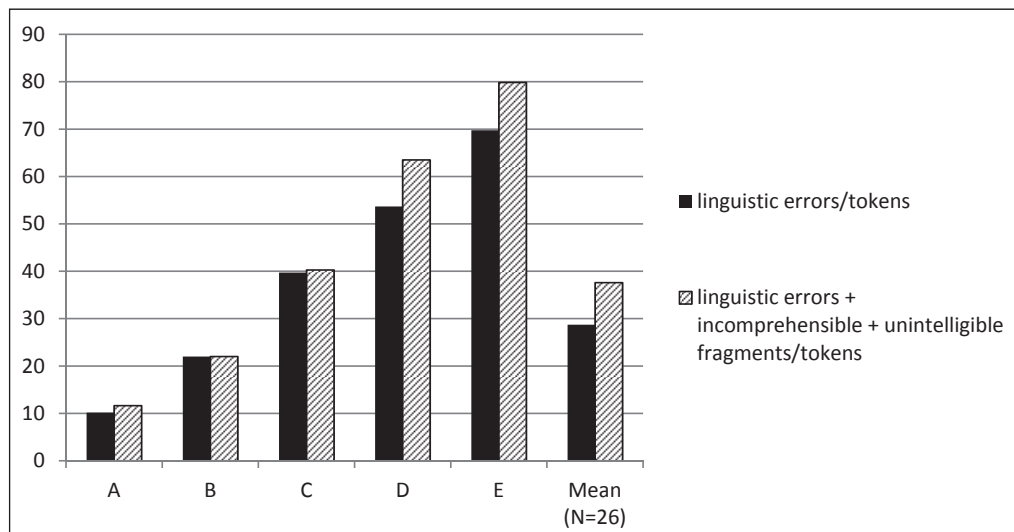


Fig. 1: Overall error rates (errors/tokens, in %) for presentations A–E in comparison to the mean error rate for N = 26

The distribution of error types within and between the presentations A to E is illustrated in figure 2. Unfortunately, there is no presentation with a more or less balanced distribution of all error types in the whole sample of 26 tapes. The high proportion of phonetic errors shows that pronunciation seems not to be the presenters’ main focus and does not receive as much attention in the students’ preparation process as other aspects. Students seem to be more proficient on other levels, including the complicated Russian nominal and verbal inflectional system. Two presentations show visible deviations from this overall picture: presentations A and B are characterized by higher rates of inflectional errors (relative to their overall error rates); in presentation B, morphological errors even exceed the share of deviations in pronunciation. These two presentations allow us to look at the impact of both error types more closely. However, it should be kept in mind that with 10 % resp. 22 % the overall error rate is rather low in these two presentations.

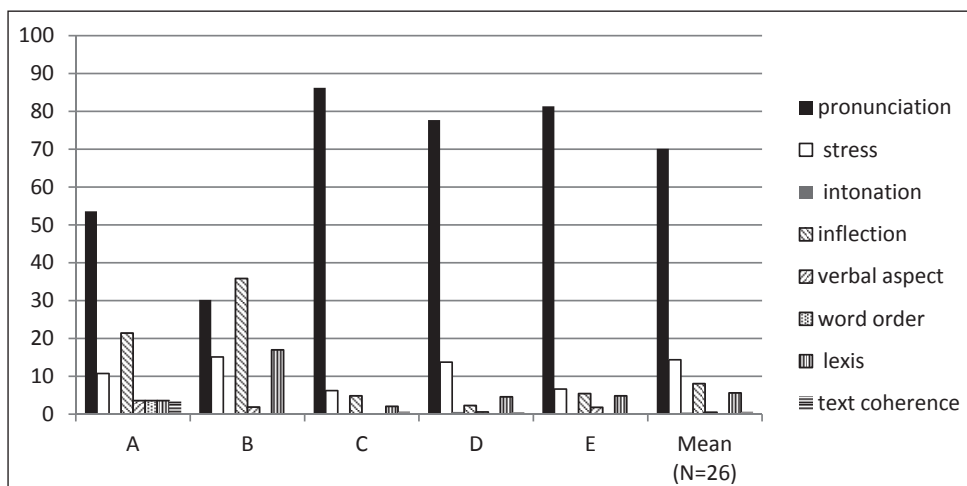


Fig. 2: Distribution of error types (in %) in presentations A–E in comparison to the mean values for $N = 26$

In the next step (c), the selected video tapes were presented for their judgment to Russian native speaker (NS) listeners. 25 young Russians from St. Petersburg attended the experiment. All of them were students of philology or linguistics at the St. Petersburg State University aged between 17 and 25 with a mean of 21.0 years. 21 out of 25 test persons (t. p.) were women. 80 % (20 out of 25 t. p.) confirmed that they were familiar with presentations as a form of communication, of which 95 % (19 persons) declared that they had first-hand experience in presentations at least in educational contexts. Only 2 of all t. p. had passed a special presentation training. The NS listeners were asked to fill in a written questionnaire with open and closed questions and tasks immediately after watching a presentation.

4 Results

4.1 Comprehensibility vs. intelligibility

A first question is whether the presentations were understood. Therefore, following Munro/Derwing (1999: 289 f.), a distinction was drawn between two parameters: the comprehensibility of speech and its intelligibility. The former points to a general understanding of the content, the latter to the manner of speech, its clearness and discriminability. The Russian categories of *ponjatnost'* and *razborčivost'* used in the evaluation task convey this distinction transparently. A clear prevalence of comprehensibility over intelligibility was observed (cf. figure 3; here and elsewhere, linear diagrams are used to better illustrate tendencies; the distinctiveness of parameters is not questioned). In 76 % of all answers the t. p. agreed or agreed strongly with the statement that they fully understood the presentation while presenters' speech was perceived as relatively less intelligible: 57 % of all reactions agreed or fully agreed with the assertion that the presentation was intelligible. As can be seen in figure 3, the relation between comprehensibility and intelligibility becomes inversely proportional with higher agreement. This result should be interpreted as strong evidence for cooperative behavior of the Russian L1 audience: native speakers deal with linguistic difficulties of non-native speakers in a constructive manner

and process information actively by filling the gaps between intelligibility and comprehensibility.³

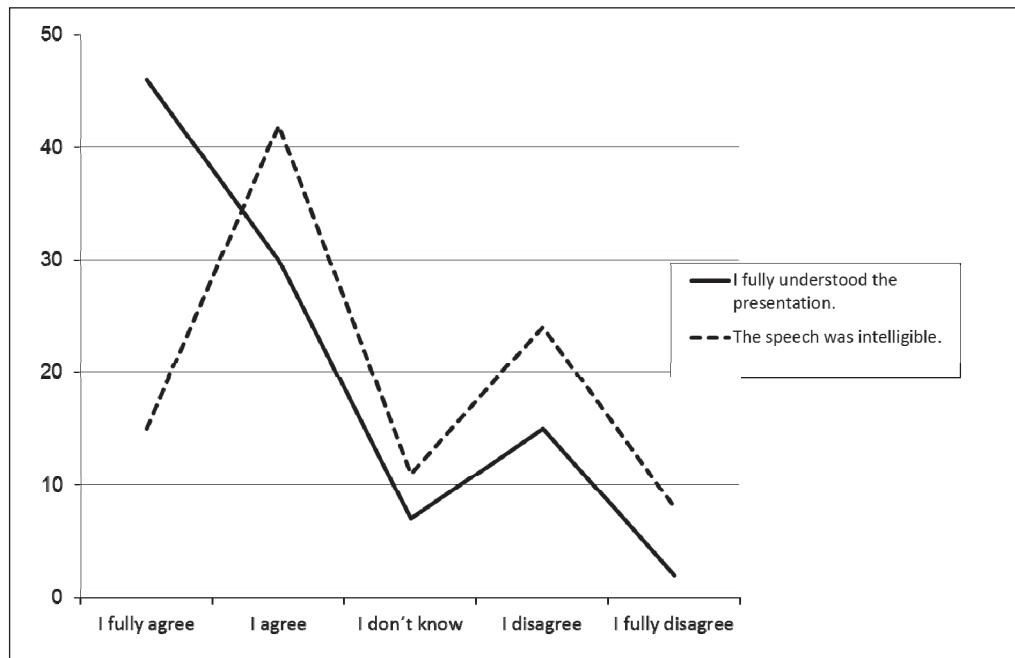


Fig. 3: Judgment of comprehensibility and intelligibility (presentations A–E, in %)

4.2 Qualification of the foreign accent

A similar perceptive tuning is observable in the accent ratings. The L1 t. p. were asked to perform the following tasks: (1) to determine whether there was an accent at all, (2) to rate the strength of the perceived accent and (3) to decide to which extent they were confused by the perceived accent. Figure 4 shows the mean results of these three tasks for all five presentations.

³ These data confirm the results of our previous pilot study (Krause/Loos 2008).

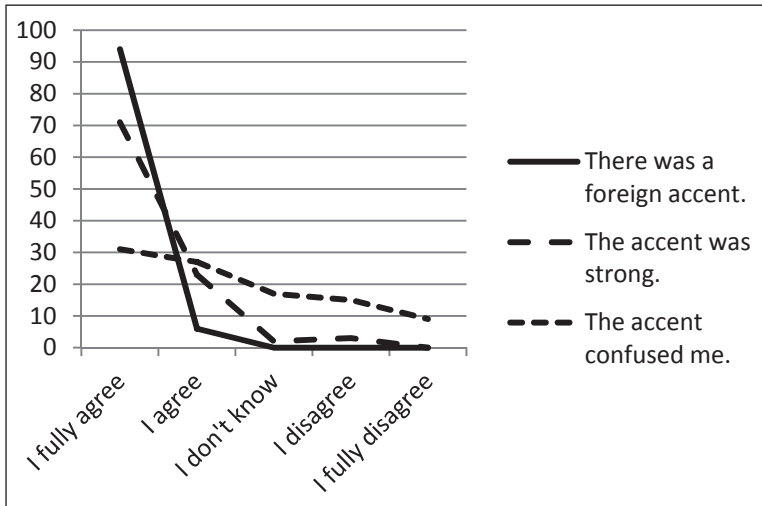


Fig. 4: Results of accent ratings: mean data for presentations A–E (in %)

A closer look at the different presentations shows that all five presenters are perceived as having an accent: the values range from 100 % for presenter B to 88 % for E (cf. figure 5). However, the perceived strength of accent shows much more variation between the presenters, with the lowest value for A (42 % of the t. p. assessed a strong accent) and the highest for B and D (92 % perceived a strong accent). But as can be inferred from the data in figure 6, the confusing (interfering) potential of the accent does not correlate directly with the ascribed accent strength: while such a correlation can be found with A and C, this does not hold true for B and D, which were both assigned a strong accent, but with different effects on perception.

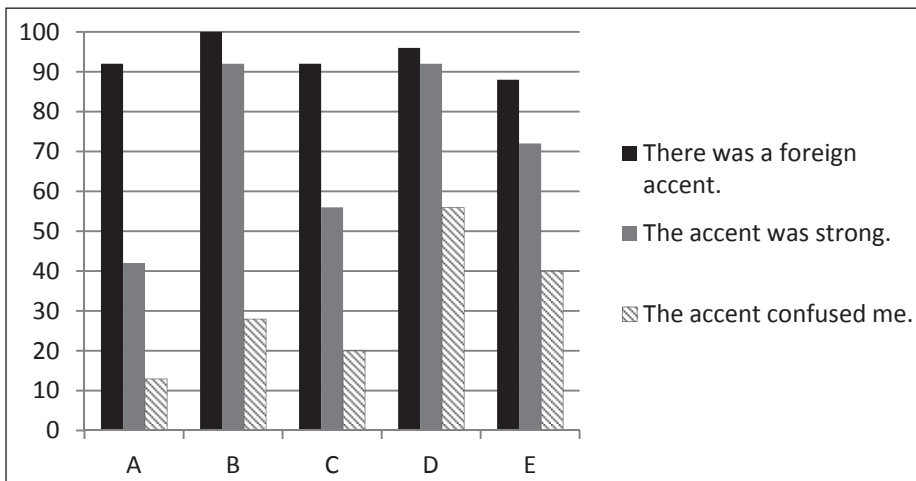


Fig. 5: Accent ratings: distinct data for presentations A–E (in %, based on the answer: "I fully agree.")

If we compare accent ratings to the individual frequencies of error types on the phonetic level, again, it becomes clear that the perception of an accent cannot be reduced to deviations in segmental pronunciation, intonation, and word stress alone but apparently also involves other parameters of speech (cf. figure 6). This provides an explanation for why, for example, the accent in presentation C was seen as less interfering than in D or E even though the error rates in pronunciation are at nearly the same in all three presentations (86 %, 78 %, 81 %).

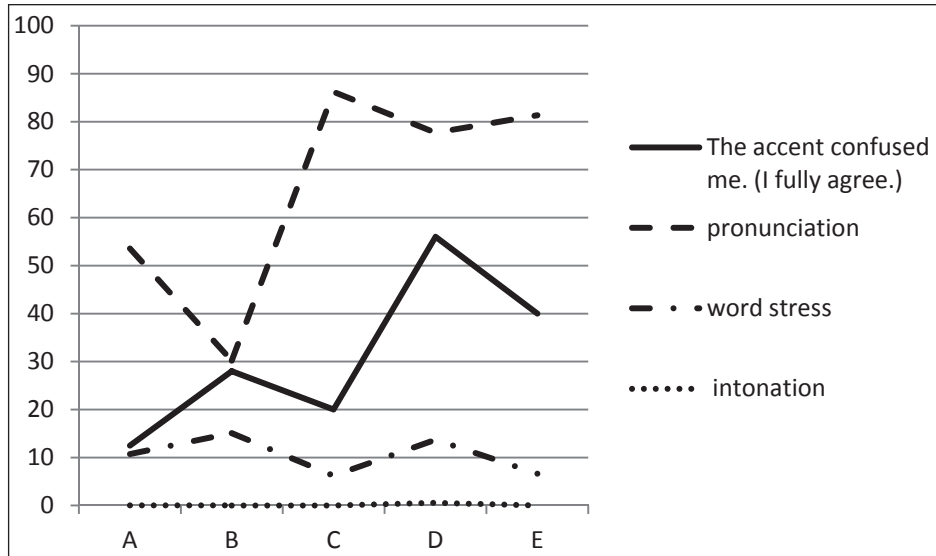


Fig. 6: The interference impact of foreign accent in relation to the relative share of phonetic errors

The correlation between an accent’s interference potential and the general error rate in figure 7 provides additional insights into the psycholinguistic structure of accent rating. The boxplots illustrate the median values and the dispersion of interference judgments against the general error rates. As can be derived from both figures 6 and 7, neither the error rates nor the share of phonetic deviations within them lead to a clear-cut picture. Additional factors seem to be at work. For example, different error types that may be attributed to the same linguistic level could be analyzed in more detail to model the salience of certain linguistic variables and their combinations. However, a closer look at the salience of linguistic features is beyond the scope of this paper. Furthermore, general presentation skills as well as presenters’ personality may also have affected the accent ratings. This aspect will be addressed later (see 4.5).

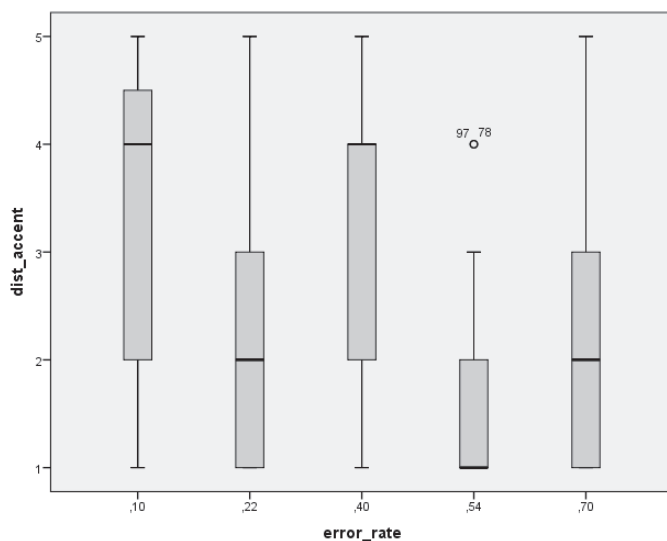


Fig. 7: The relation between accents' interference rating and general error rate (x-axis, from left to right: error rates of presentations A–E, y-axis: median and dispersion values of the interference ratings)

4.3 The impact of error types: error gravity

This assumption leads to the next question. It concerns the impact of different error types on perception and understanding. In this context, we need to keep in mind that the error types could not be balanced within the material and no orthogonal distribution of them could be reached (cf. figure 2). Nonetheless, the high frequency of phonetic-phonological deviations should be seen as arising from specific issues in the teaching of Russian as an L3. First, it points to the difficulties that Russian L3 learners with German as their L1 encounter in relation to Russian phonetics and phonology. Second, it indicates a specific weakness in the currently practiced way of teaching Russian: a considerable amount of time is devoted to teaching the complex morphology of Russian that is applied to a growing vocabulary; pronunciation and word stress play a minor role in this challenging process. This practice is reflected in the students' presentations: the presenters paid more attention to linguistic levels other than pronunciation and were, obviously, better prepared for them. Therefore, further research on this topic should include more material not prepared in advance in order to force a more natural and, maybe, equal distribution of error types in speech. Keeping these remarks in mind, we will turn to the results of the following task in which the t. p. were asked to assess the potential of given error types for each presentation. T. p. were asked to rate specific error types according to three categories: (1) *interfered strongly*, (2) *interfered, but not very much*, (3) *didn't interfere*. The following deviation types were at issue: deviations on the phonetic level, i. e. deviations in pronunciation, in word stress placement, in intonation, slowed speech rate and frequent pauses; on the morpho-syntactic level, i. e. inflectional errors, erroneous use of the verbal aspect, non-standard word order; on the lexical level, i. e. inappropriate use of words regarding meaning as well as style; and on the text level, i. e. disruptions of text coherence.

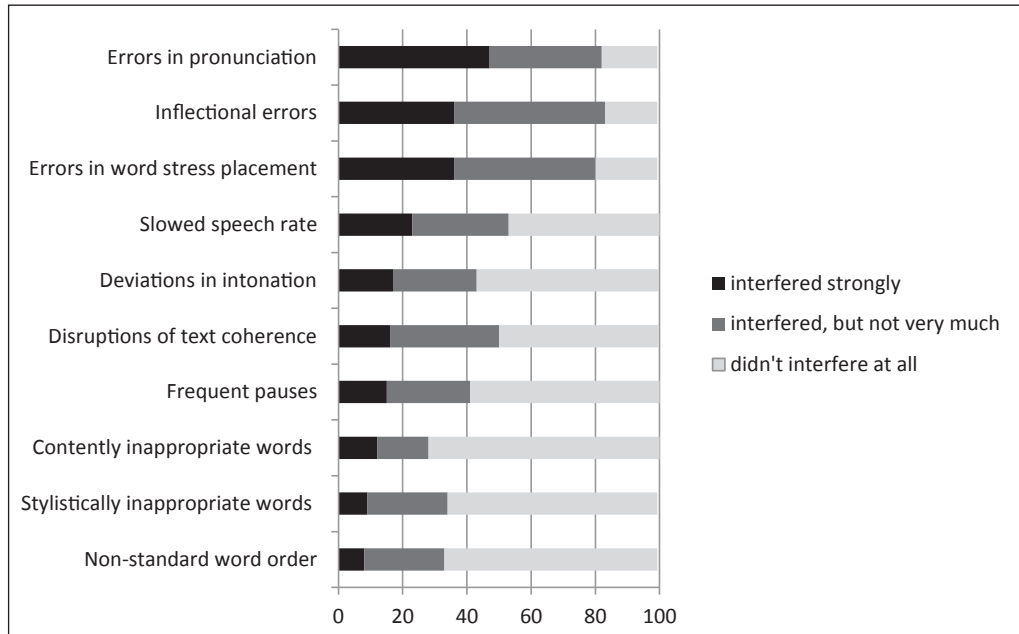


Fig. 8: Interference potential as an indicator of error gravity

As shown in figure 8, according to their interference potential, the error types fall into three groups. The picture becomes even clearer if the answers (1) *interfered strongly* and (2) *interfered, but not very much* are merged. Errors in pronunciation, in inflectional morphology and in word stress placement were judged to be most interfering. They were followed by speech rate and intonation, disruptions of text coherence, erroneous use of verbal aspect and frequent pausing. Semantic mistakes – be they in terms of content or of stylistic appropriateness – were of less importance, as was word order. By and large, the scale replicates the results of the pilot study (Krause/Loos 2008), the only exception being that inflectional errors and deviations in word stress placement switched positions.

4.4 Persuasive power

But what influence do accent and linguistic errors exert on the achievement of the communicative aim of each presentation, e. g. persuasion? To answer this question, a conative question was included. The t. p. were asked to declare if the presentation had increased their interest in visiting the presented destination. In figure 9, the results are matched with the error rates. It becomes clear that a high error rate – as in D and E – corresponds with less persuasive power; however, surprisingly, the lowest persuasive power was observed in A, the presentation with the lowest relative number of errors. B and C were seen as most persuasive. B is characterized by a quite low error rate (22 %) with fewer phonetic errors than the other presenters (cf. figure 2). The fact that presenter B has the highest relative number of inflectional errors seems to be of minor importance for the t. p., probably due to the small general error rate. In the case of C, the share of phonetic errors is quite high (86 %), but the accent itself was assessed as less irritating; only A achieved better evaluations. These observations lead to new questions

that should be answered in a future study. For instance, the quality of within-level deviations should be analyzed in more detail.

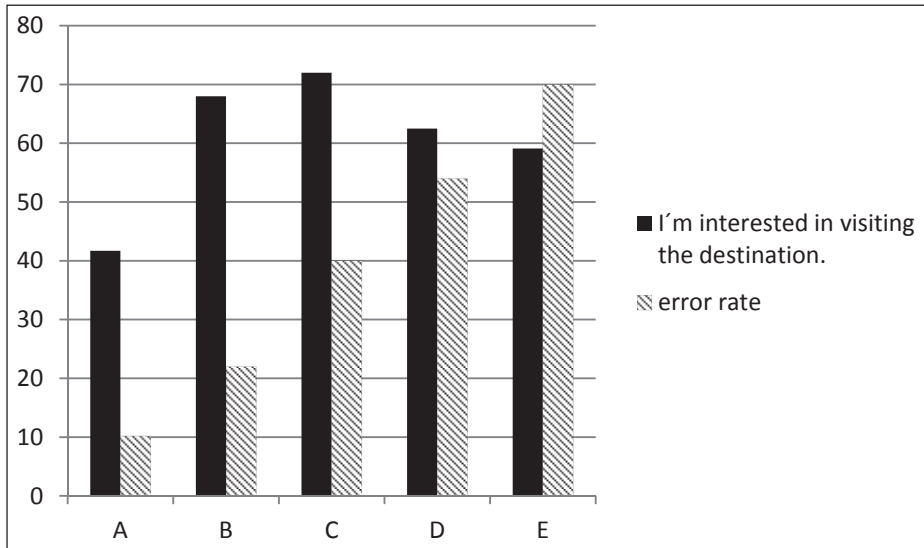


Fig. 9: The conative achievement of the persuasive aim (based on the answer "I'm interested in visiting the destination.") related to the general error rate (A-B, in %)

However, why does A perform so badly? One reason might be that the presenter spoke with a different accent than the others which, maybe, transfers a different social meaning than the Austrian-German accent does. To try to answer this question would require another experimental design and is therefore beyond the scope of the present study.

4.5 General communicative skills

Essentially, general communicative skills concern communicative abilities on the whole, especially pragmatic competences and presentation skills. According to the open answers of the Russian t. p. at the end of every questionnaire, the following features had positive effects on the persuasive power of a presentation: a clear structure of the presentation, accuracy and diversity of information, natural and free speech avoiding lengthy and complex constructions, verbal and visual attention towards the audience, e. g. through eye contact, normal speech rate, appropriate use of gestures, personal involvement of the presenter, his or her openness and liveliness, self-confidence and charisma. Smiling and humor also had a positive effect. The following features had a negative effect: monotony in speech and content, the use of clichés and hyperbolic, unnatural constructions, reciting or reading a prepared text, a slowing down of the speech rate, frequent gestures, moving during the presentation and the impression of a tense look and unnatural, obtrusive behavior.

Obviously, these parameters play an important role in the assessment of a presentation as a whole. Being aware of them provides presenters with a helpful toolkit for presentations and seems to allow them to compensate for linguistic shortcomings.

5 Summary

The present study examined the assessment of oral presentations on a business topic held by L3 learners of Russian to a Russian audience. The main part of the paper discussed the aspect of foreign accent, its structure and influence on the evaluation of the presenters' speech and of the presentations on the whole. Summing up our findings, we arrive at the following results:

The Russian audience showed a general tolerance towards the foreign accent. It adapted to and compensated for presenters' accents and linguistic errors. The relation between different types of accent rating provides evidence for this pro-active, constructive behavior of the audience.

The data shows a high number of errors on the phonetic level, especially in pronunciation and in word stress placement. It is not surprising that L1 auditors ascribe a high interference potential to those deviations. We can conclude from the data that L1 listeners have difficulties in coping with these errors due to the linearity of spoken language processing.

Special attention should be paid to word stress that in Russian is free and flexible, distinguishing not only lexemes like *múka* ('pain') and *muká* ('flour') but also word forms like *góry* ('mountain', gen. sg.) and *góry* ('mountain', nom. pl.). In our data, word stress placement errors were not as frequent as pronunciation errors. Nevertheless, they are seen as having a high interference potential and should be accounted for in language teaching. Generally speaking, the results of this study suggest that more attention should be paid to phonetic aspects in FLSP courses, and that foreign language students' awareness of these aspects should be raised. This conclusion also corresponds to the practical needs of organizations as reported by Archan/Dornmayr (2008), highlighting the relevance of oral proficiency in foreign languages in everyday business communication.

A second conclusion can be derived from the evaluation of general communicative skills that provide a successful tool for convincing an audience. Apart from general communicative skills, special knowledge about cultural requirements should be used to avoid clichés and the impression of being unnatural, obtrusive and tense. The question is not whether means like gestures, smiles, or humor should be used, but which means are accepted to what extent in a certain (sub-)culture. As for Russian, it seems that less is more. This holds true for linguistic means, too. Of course, FLSP learners should be provided with the linguistic knowledge that is needed for structuring presentations and filling them with content. But, as suggested by our research participants, the naturalness of structural choices comes with great benefits. Hyperbolic, inflated constructions should be avoided; especially in Russian culture, they would be correlated with the clichés of advertising which some of our test persons explicitly associated with dishonesty. Consequently, material for language instruction should always be evaluated considering its cultural and linguistic appropriateness in the target culture.

References

- Archan, Sabine/Dornmayr, Helmut (2008): *Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen*. (ibw-Schriftenreihe 131). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Carlson, Holly K./McHenry, Monica A. (2006): "Effect of accent and dialect on employability." *Journal of Employment Counseling* 43.2: 70–83.
- Chambers, Jack K. (2009): *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*. Rev. ed. Malden (MA): Wiley-Blackwell.

- Coupland, Nicolas (2007): *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (2008): *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th ed. Malden (MA): Blackwell.
- Dynkowska, Malgorzata/Lobin, Henning/Ermakova, Vera (2012): „Erfolgreich präsentieren in der Wissenschaft? Empirische Untersuchungen zur kommunikativen und kognitiven Wirkung von Präsentationen.“ *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57: 33–65.
- Giles, Howard/Powesland Peter F. (1975): *Speech style and social evaluation*. Oxford: Academic Oxford University Press.
- Hansen, Klaus P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft*. 4., vollst. überarb. Aufl. Tübingen: Narr.
- Hellwig-Fábián, Inessa (2007): *Deutsch mit ausländischem Akzent: Eine empirische Studie zu Einstellungen junger Deutscher gegenüber Sprechern mit ostslavischer Muttersprache*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Kalin, Rudolf/Rayko, Donald S. (1978): “Discrimination in evaluative judgments against foreign-accented job candidates.” *Psychological Reports* 43: 1203–1209.
- Krause, Marion/Loos Harald (2008): *Zur Bewertung von Abweichungen in der mündlichen Kommunikation von Ln-LernerInnen (Russisch)*. Paper presented at the Workshop „Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Training“, Dresden 22.–25.5.2008.
- Lennon, Paul (1990): “Investigating fluency in EFL: A quantitative approach.” *Language Learning* 40.3: 387–417.
- Lev-Ari, Shiri/Keysar, Boaz (2010): “Why don’t we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility.” *Journal of Experimental Social Psychology* 46: 1093–1096.
- Lippi-Green, Rosina (1998): *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. 2nd ed. London: Routledge.
- Munro, Murray J./Derwing, Tracey M. (1999): “Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners.” *Language Learning* 49: 285–310.
- Rossiter, Marian J. (2009): “Perceptions of L2 fluency by native and non-native speakers of English.” *The Canadian Modern Language Review* 65.3: 395–412.
- Spencer, John (1957): “Received Pronunciation: Some Problems of Interpretation.” *Lingua* 7: 7–29.

Marion Krause
Slavistische Sprachwissenschaft
Institut für Slavistik
Universität Hamburg
marion.krause@uni-hamburg.de

Die verschwundene Fachsprache: Die Entwicklung des Deutschstudiums an der Kopenhagener Wirtschaftsuniversität (CBS) – ein Praxisbericht aus dem Unterricht im Fach „Intersprachliche Wissensvermittlung“

Mette Skovgaard Andersen

Abstract This article is a practitioner's analysis of the past 20 years of curriculum development of the Master Programme "German as a Foreign Language" at Copenhagen Business School. It analyzes changes in the role and conceptualization of language for specific purposes caused by a shift from knowledge to skills (competences) in Danish study regulations. It is argued that these changes are closely related to developments in educational policy in other European countries. Based on a qualitative study conducted in summer 2013, the major consequences of the changes for learning are discussed. In particular, the findings show that teaching characterized by an overly narrow and pragmatic conceptualization of language for specific purposes can be detrimental to learning, notably to students' acquisition of action competencies.

Keywords Language for specific purposes (LSP), conceptualization of LSP, competence, skill, Master Programme, CEFR, practice, performance, curriculum

1 Einführung

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, im Folgenden CEFR¹ genannt, existiert seit mehr als zehn Jahren und wurde bekanntlich vom Europarat² (Council of Europe) konzipiert, entwickelt und publiziert, um

- die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern zu fördern und zu erleichtern,
- die gegenseitige Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen auf eine solide Basis zu stellen,
- Lernende und Lehrende, Autoren von Sprachkursen, Prüfungsanbieter und die Bildungsverwaltung dabei zu unterstützen, ihre Bemühungen in diesen Rahmen einzubetten und sie zu koordinieren (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/104.htm>).

Der Referenzrahmen vertritt eine sogenannte kommunikative Sprachsicht und umfasst vom Anfängerniveau A1 bis zum Muttersprachlerniveau C2 sechs Stufen. Er hat einen großen und meist positiven Einfluss auf die Fremdsprachenlandschaft in ganz Europa ausgeübt. Ohne Zweifel gab es Bedarf an einem Werkzeug, das eine differenziertere Besprechung und Beur-

¹ *Common European Framework of Reference for Languages* (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp).

² Der Europarat ist keine EU-Institution, wird aber oft mit dem Europäischen Rat, *European Council*, verwechselt. Besonders auf sprachpolitischem Gebiet arbeiten diese Institutionen recht eng zusammen. Die fremdsprachlichen Aktivitäten des Europarates verteilen sich zwischen der sprachpolitischen Abteilung *Language Policy Division* und dem *European Center for Modern Languages ECML*, die beide laut der Homepage „as a catalyst for reform in the teaching and learning of languages“ funktionieren (<http://www.ecml.at/AboutUs/AbouttheECML/tabid/141/language/en-GB/Default.aspx>).

teilung der fremdsprachlichen Kompetenzen ermöglichte. Viele Länder haben folglich ihre Lehrpläne und Zielbeschreibungen mit einem direkten Bezug zum Referenzrahmen erstellt. Auch Lehrpläne ohne einen direkten Bezug zum Referenzrahmen sind oftmals vom Referenzrahmen geprägt. Dänemark wurde erst 2013 Mitglied des ECML. Im Bildungssektor gab es bisher keine zwingenden Vorschriften zu seiner Verwendung, jedoch wurde der Referenzrahmen 2008 „zur Anregung“ ins Dänische übersetzt. Es ist deshalb zu vermuten, dass der Referenzrahmen doch einen gewissen Einfluss gehabt hat, wie wir auch unten sehen werden.

Trotz der Kritik am Referenzrahmen (vgl. z. B. Figueras 2012) scheint europaweit Konsens darüber zu bestehen, dass seine Entstehung insgesamt als eine positive Entwicklung einzustufen ist. Nichtsdestotrotz ist der Weg von der politischen Weichenstellung³ zum praktischen Fremdsprachenunterricht oft steinig, wird häufig auf einer abstrakten Meta-Ebene diskutiert und hat wenig mit der Unterrichtspraxis zu tun. In diesem Artikel wird deshalb die Praxis im Lichte einiger *möglicher* Folgen nicht nur des Referenzrahmens, sondern auch der generellen europäischen bildungspolitischen Entwicklung im universitären Fremdsprachenunterricht dargestellt, und zwar besonders in Dänemark, wo Ausbildungen vorwiegend auf Unternehmens- und Marktbedarfe ausgerichtet sind (vgl. Sarauw 2011, vgl. auch Dehnbostel 2011). In diesem Zusammenhang ist meine These, dass der verstärkte Fokus auf Performanz bzw. Können, der überall im europäischen Umfeld zu beobachten ist, – zusammen mit den immer weniger zur Verfügung stehenden Frontalstunden – die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden sowie das (fachsprachliche) Wissensniveau beeinträchtigt.

Der Artikel verfolgt drei Ziele: Zum Ersten beschreibt er in Kapitel 2 anhand einer Inhaltsanalyse die Entwicklung des Masterstudiums in Deutsch als Fremdsprache an der Kopenhagener Wirtschaftsuniversität (CBS) über die letzten 20 Jahre und legt dabei besonderen Wert auf die Fachsprachenkonzeptionen und die Rolle von Fachsprache im Curriculum dieses Deutschstudiums. In diesem Zusammenhang wird auch die bildungspolitische Entwicklung in Dänemark kurz beschrieben. Um den Weg von der politischen Weichenstellung zur konkreten Unterrichtspraxis darzulegen, fokussiert der Artikel zum Zweiten in Kapitel 3 auf die in der Studienordnung vorhandene Beschreibung eines spezifischen Kurses „Intersprachliche Wissensvermittlung“. Der praktische und pädagogische Rahmen des Kurses und dessen Bedeutung für die konkrete Ausrichtung des Unterrichts werden näher erläutert. Auch hier gibt es einen besonderen Fokus auf die Rolle von Fachsprache und fachspezifischem Wissen. Zum Dritten werden anhand einer kleinen qualitativen Pilotstudie aus der Prüfung dieses Kurses im Sommer 2003 (Kapitel 4) die möglichen Konsequenzen der Entwicklung für das Wissen und Können der Studierenden in Kapitel 5 erörtert. Die Entwicklung und deren Konsequenzen dürften nicht nur für das Fallbeispiel gelten, sondern deuten eine generelle Tendenz an, die für eine allgemeingültige Entwicklung in Europa gelten könnte.⁴

³ Was mit politischer Weichenstellung gemeint ist, wird im Weiteren erläutert.

⁴ Auf jeden Fall war die Entwicklung in den anderen Fremdsprachenstudien an der CBS, wie Französisch, Spanisch und teilweise auch Englisch, genau dieselbe wie die hier dargelegte.

2 Dänische Bildungspolitik, CBS und die Entwicklung des Masterstudiums in Deutsch

Um die Entwicklung des Masterstudiums in Deutsch besser zu verstehen, bedarf es einer kurzen Beschreibung der bildungspolitischen Entwicklung in Dänemark bzw. in Europa. Bekanntlich gibt es spätestens seit dem Bolognaprozess ab 1999 und der Lissabonstrategie 2000 europaweit Bestrebungen, die europäischen Ausbildungen zu harmonisieren, unter anderem um die Mobilität der Studierenden zu erhöhen. Die EU hat aber in den Bereichen Forschung und Lehre keine Gesetzgebungskompetenz, weshalb die Initiativen des Europarates durch die sogenannte *OMC Open Method of Coordination*⁵ durchgeführt werden. Dadurch sind bzw. waren die Interpretationen, Strategien und Implementierungen der unterschiedlichen Maßnahmen in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich. Wie u. a. Sarauw (2011) gezeigt hat, war die bildungspolitische Entwicklung in Dänemark besonders von einem marktorientierten Kompetenzbegriff geprägt. Etwas vereinfacht: Universitäten sollten in ihren Studienordnungen nicht (nur) angeben, über welches Wissen die Studierenden verfügen sollen, sondern vor allem sollten die Kompetenzen (das Können) der Studierenden in einer solchen Weise angegeben werden, dass ersichtlich wird, welche Aufgaben sie im Arbeitsleben lösen können. Erwähnenswerte dänische Policydokumente in diesem Zusammenhang sind das Universitätsgesetz „Universitetsloven“ und der sogenannte Qualifikationsschlüssel „Kvalifikationsnøglen“, beide aus dem Jahre 2003, die Universitätsstudien eindeutig als Ware auffassen: Die Studierenden sind Kunden und müssen deswegen genau aus den Studienordnungen ersehen können, was sie gekauft haben (vgl. Christiansen/Harboe/Horst/Krogh/Sarauw 2013: 17 ff.).⁶ Der Qualifikationsschlüssel wurde 2007 übrigens erneuert und versteht sich als die dänische Interpretation des europäischen *Qualifications Framework*. Laut der dänischen Interpretation soll das *learning outcome* in den Studienordnungen als Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben werden.⁷ Wir werden aber im Folgenden sehen, wie dies konkret ausgeführt wird. Zuvor möchte ich jedoch die Entwicklung an der CBS skizzieren.

Unter den europäischen Business Schools gilt die CBS als einzigartig. Sie wurde 1917 gegründet und ab 1929 in eine wirtschaftswissenschaftliche und eine wirtschafts(fach)sprachliche Fakultät aufgeteilt. Während die meisten Business Schools nur über wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtungen verfügen, gibt es also an der CBS seit fast 100 Jahren Studienrichtungen, die eher als geisteswissenschaftlich einzustufen sind. Als solche galten zum Beispiel die bis 2008 existierenden Übersetzer-/Dolmetscher⁸-Ausbildungen in den Sprachen Spanisch, Deutsch, Englisch und Französisch (die Übersetzer-/Dolmetscher-Ausbildungen in Italienisch und Russisch wurden bereits etwas früher eingestellt)⁹. Die Zahl der geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen geht jedoch zurück und die Einstellung der oben genannten Ausbildungsrichtungen geschah gleichzeitig mit der Fusion der ehemaligen zwei Fakultäten, sodass die CBS seit 2007 eine mono-fakultäre Einrichtung ist. Noch gibt es geisteswissenschaftliche Studienrichtungen, allerdings mit einem immer größeren wirtschaftswissenschaft-

⁵ Siehe unter anderem Bruno 2008, die die Lissabonstrategie *die stille Revolution* nennt.

⁶ Das neue Gesetz zur Regelung der Hochschulen führte einen neuen Kompetenzbegriff ein und schrieb vor, dass der Inhalt der Ausbildungen in Kompetenzziele umzusetzen war (VTU 2003, Universitetsloven).

⁷ Diese drei Begriffe sind jedoch im Qualifikationsschlüssel nicht klar auseinanderzuhalten (vgl. auch Christiansen/Horst/Rump 2013: 133 ff.).

⁸ Aus praktischen Gründen wird im Folgenden die maskuline Form als Referenz benutzt.

⁹ Vgl. auch unten.

lichen „Touch“. Auch innerhalb der einzelnen Studiengänge lässt sich diese Entwicklung verfolgen. Die geschichtliche Entwicklung des Masterstudiums in Deutsch als Fremdsprache und die Rolle von Fachsprachen sind vor diesem Hintergrund zu sehen. Im Folgenden wird diese Entwicklung des Masterstudiums mit einem besonderen Fokus auf den laut den Beschreibungen feststellbaren fachsprachlichen Inhalt des Masterstudiums in Deutsch der letzten 20 Jahre dargelegt. Zur Klärung dieses fachsprachlichen Inhaltes folgen zunächst einige Überlegungen zu unterschiedlichen Fachsprachenkonzeptionen.

2.1 Konzeptionen von Fachsprachen

Von der Fülle an Fachsprachendefinitionen ist eine der bekanntesten sicherlich die im Jahre 1984 von Lothar Hoffmann vorgestellte:

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen (und die Popularisierung der fachlichen Inhalte sowie den Kontakt zu bestimmten Nicht-Fachleuten) zu gewährleisten (Hoffmann 1984: 53).

Auch wenn diese Definition recht präzise sein mag, eignet sie sich nicht als operationales Kriterium, um eine Fachsprachenkonzeption in den Studienordnungen des Masterstudiums in Deutsch als Fremdsprache festzustellen. In Anbetracht der Entwicklungsperspektive bedarf es auch eines geschichtlichen Blickes, und in diesem Zusammenhang scheint der Überblick des dänischen Fachsprachenforschers Jan Engberg besser geeignet.¹⁰ Jan Engberg (1998: 33 ff.) unterscheidet vor dem Hintergrund der Forschung und auch mit einem Blick auf die geschichtliche Entwicklung der Fachsprachenforschung zwischen vier Konzeptionen von Fachsprache: 1. einer lexikalisch orientierten Konzeption, bei welcher der Schwerpunkt das Lexikon ist und bei der die Terminologieforschung als Ursprung der Fachsprachenforschung gilt; 2. einer stilistisch orientierten Konzeption, bei welcher der Fokus die Beschreibung des sprachlichen Stils ist; 3. einer pragmatisch orientierten Konzeption, bei welcher der Schwerpunkt auf einer Erklärung des Sprachgebrauchs und dessen Funktion liegt; und schließlich 4. einer wissensorientierten Konzeption,¹¹ bei welcher das Wissen über die Verwendung von Fachsprache der Angelpunkt ist. Diese recht vereinfachte Gliederung unterschiedlicher Fachsprachenkonzeptionen wird im Folgenden verwendet, um die Fachsprachenkonzeption der dänischen Studienordnungen für das Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache während der letzten 20 Jahre festzustellen und mit dem Zweck zu untersuchen, ob sich die Fachsprachenkonzeptionen laut den Studienordnungen geändert haben. Es stellt sich heraus, dass die Entwicklung des Studiengangs mit einer geänderten Konzeption von Fachsprache nach dieser Klassifikation einhergeht.

¹⁰ Da die Auffassung von Fachsprache in den Studienordnungen lediglich festgestellt werden soll, möchte ich hier nicht auf eine Diskussion über die Definition von Fachsprache eingehen.

¹¹ Nach Angaben Jan Engbergs basiert diese Einteilung auf den Arbeiten von Kalverkämper.

2.2 Die Entwicklung des Deutschstudiums der letzten 20 Jahre an der CBS

Ein Überblick über die Entwicklung lässt sich am besten anhand des Leistungspunktesystems ECTS¹² gestalten. Zwar wurde dieses System in Dänemark erst 2007 verbindlich eingeführt, aber die Verteilung von ECTS-Punkten (oder zu Deutsch Leistungspunkten/LP), erhöht die Vergleichbarkeit und eignet sich daher für eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Studienordnungen. Tabelle 1 beinhaltet eine Übersicht über den Anteil des Deutschen gemessen an LP, das voraussichtliche Jobprofil sowie die festgestellte Fachsprachenkonzeption, die sich anhand der sprachlichen Formulierungen ersehen lässt. Letztere basiert auf meiner Interpretation.

Tab. 1: Die Entwicklung des Masterstudiums *Cand.Ling.Merc.* in Deutsch an der CBS

1993	2003	2006	2008
Insgesamt: 180 LP Deutschanteil: 120 LP (2 Jahre Vollzeitstudium) + 30 LP Masterarbeit + 30 LP Wahlfächer	Insgesamt: 120 LP Deutschanteil: 60 LP (1 Jahr Vollzeitstudium) + 30 LP Profilmfach + 30 LP Masterarbeit	Insgesamt: 120 LP Deutschanteil: 45 LP (¾ Jahr Vollzeitstudium) + 30 LP Profilmfach + 15 LP Wahlfächer + 30 LP Masterarbeit	Insgesamt: 120 LP Deutschanteil: 30 LP (½ Jahr Vollzeitstudium) + 30 LP Profilmfach + 30 LP Wahlfächer + 30 LP Masterarbeit
Jobprofil: Übersetzer/ Dolmetscher	Jobprofil: Spezialist bzw. Übersetzer/Dolmetscher	Jobprofil: Spezialist bzw. Übersetzer/Dolmetscher	Jobprofil: Spezialist
Fachsprache: lexikalisch, pragmatisch und wissensorientiert	Fachsprache: pragmatisch, (lexikalisch, stilistisch und wissensorientiert) Im Profilmfach Übersetzer/Dolmetscher: lexikalisch, pragmatisch und wissensorientiert	Fachsprache: pragmatisch Im Profilmfach Übersetzer/Dolmetscher: lexikalisch, pragmatisch und wissensorientiert	Fachsprache: pragmatisch

Im Jahre 1993 war das Deutschstudium ein dreijähriges Vollzeitstudium und machte demnach insgesamt 180 LP aus. Das Vollzeitstudium baute auf einem dreijährigen Bachelor auf, in welchem zwei Sprachen Gegenstand des Unterrichts waren. Das Jobprofil des Masters war eindeutig Dolmetscher/Übersetzer, und der erlangte Titel nach vollendetem Studium lautete *Cand.Ling.Merc.*, aus dem Lateinischen *candidatus/candidata linguae mercantilis*. Die Struktur des Studiums bestand aus zwei Jahren Vollzeitstudium mit sprachspezifischen Fächern, insgesamt 120 LP, hinzu kamen 30 LP Wahlfächer und eine ebenfalls 30 LP zählende Masterarbeit. Die angebotenen Fachbereiche bzw. Kurse umfassten Textanalyse und Übersetzung;

¹² *European Credit Transfer and Accumulation System*, im Folgenden Leistungspunkte (LP) genannt. LP beschreiben den voraussichtlichen Arbeitsaufwand der Studierenden für die Erreichung der relevanten Kompetenzen. Ein Leistungspunkt entspricht 25–30 Arbeitsstunden. (European Communities: 11 http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf).

Grammatik; Kultur und Literatur; Dolmetschen; Landeskunde; Wirtschaftsfachsprache; juristische Fachsprache und technische Sprache. Besonders in den letzten drei Fachbereichen gibt es fachsprachliche Inhalte.¹³ Die spezifischen Lernziele für diese Fachbereiche lauten übersetzt wie folgt (Studieordnung 1993):

Wirtschaftsfachsprache und juristische Sprache

Der Studierende muss über ein breites Hintergrundwissen von wesentlichen wirtschaftlichen und juristischen Verhältnissen in Dänemark und in den deutschsprachigen Ländern verfügen sowie umfassende Kenntnisse zum Sprachgebrauch innerhalb dieser Bereiche besitzen. [Meine Übersetzung]

Technische Sprache

Der Studierende muss Einsicht in ausgewählte technische Themen sowie eine umfassende Kenntnis zum Sprachgebrauch innerhalb dieser Bereiche haben. [Meine Übersetzung]

Verwenden wir die vier Fachsprachenkonzeptionen von Engberg, so lässt sich in diesen Zielen eine breite Konzeption von Fachsprache feststellen, und zwar sowohl eine lexikalisch (das Domänenspezifische) und pragmatisch orientierte (der Sprachgebrauch) als auch die wissensorientierte Konzeption (Wissensbestandteile). Fokussiert wird besonders auf Wissen, Einsicht und Kenntnisse in beiden Sprachen, wobei weder das Wort *Kommunikation* noch das Wort *Kompetenz* im Studienordnungstext vorkommt.

Als eine Folge des dänischen Universitätsgesetzes 2003, das eine Bachelor/Master-Struktur vorschrieb, wurde ebenfalls 2003 die oben genannte Struktur von einer zweijährigen Struktur abgelöst (Studieordnung 2003). Der Anteil des Deutschen machte jetzt mit 60 LP nur noch die Hälfte der LP im Masterstudium Deutsch als Fremdsprache aus. Das Masterstudium bestand ferner auch aus sogenannten Profildächern mit fünf möglichen Ausrichtungen: Dolmetscher/Übersetzer, Kommunikation, Interkulturelle Marktstudien, Amerikanische Studien¹⁴ und Europäische Studien. Die Berufsaussichten waren unklarer, Spezialistenaufgaben innerhalb der Vermittlung und Wissensproduktion werden jedoch erwähnt. Der erlangte Titel war immer noch Cand.Ling.Merc. und die Fachbereiche innerhalb des Fremdsprachenunterrichts waren: Interkulturelle Vermittlung¹⁵; Kultur- und Landeskundeanalyse; Sprache und Text; Übersetzung in Theorie und Praxis; Die Organisation in einem interkulturellen Kontext. Hinzu kam die Masterarbeit mit 30 LP. Die Rolle der Fachsprache im Masterstudium 2003 ist aus den Kurstiteln nicht mehr ersichtlich. Die traditionelle Fachsprache (im Sinne einer lexikalischen, stilistischen, pragmatischen und wissensorientierten Konzeption), also die domänenspezifische Sprache der Technik, des Rechts und der Wirtschaft, findet sich jetzt im Dolmetscher-/Übersetzerprofilfach, allerdings mit einer fast gleichlautenden Zielbeschreibung wie 1993.

¹³ Die dänischen Kurstitel sind für die drei letzterwähnten wie folgt: *økonomisk sprog, juridisk sprog* und *teknisk sprog*. Somit ist aus den dänischen Titeln das Wort *Fachsprache* nicht ersichtlich. Beim Übersetzen erlebt man immer, wie auch Kramsch (2006: 5) bemerkt, dass Wörter und Konzepte unterschiedliche Werte in unterschiedlichen Diskurswelten haben, weshalb ich mich bei den Übersetzungen generell an eine recht direkte Übersetzungsstrategie halte.

¹⁴ Allerdings nur in Kombination mit Spanisch und Englisch.

¹⁵ Es soll betont werden, dass im Dänischen eben von „Vermittlung“ die Rede ist. Sprachmittlung im Sinne von Dolmetschen und Übersetzen ist in der dänischen Diskurswelt ein Teil von Vermittlung und es gibt kein eigenes dänisches Wort für Sprachmittlung.

Die Studienordnung spricht 2003 noch von generellen Zielen, aber jetzt auch laut dem ersten Qualifikationsschlüssel von „überprüften Kompetenzen“. Auch das Wort *Kommunikation* tritt mehrmals auf. Die sogenannte kommunikative Wende (vgl. u. a. Bolten 2005: 6¹⁶) in der Ausbildung und in der Didaktik und die Habermas'sche Konzeption des kommunikativen Handelns (Habermas 1981) finden sich nicht nur in den universitären Studienordnungen, sondern lassen sich europaweit in der gesamten bildungspolitischen Entwicklung feststellen.¹⁷ Im Zuge des 1999 begonnenen Bolognaprozesses wird wie erwähnt die Bildung zunehmend auf Markt- und Unternehmensbedarfe ausgerichtet (vgl. Dehnbostel 2011, Sarauw 2011). Kehren wir zur Studienordnung von 2003 und zur Fachsprache zurück, so sind Reminiszenzen der traditionellen Auffassung von Fachsprache im Kurs „Übersetzung in Theorie und Praxis“ zu finden, was sich aus den Prüfungsanforderungen ersehen lässt (Studieordnung 2003):

Die Fähigkeit, einen Text von hoher lexikalischer, grammatischer, stilistischer und inhaltsmäßiger Komplexität in einen grammatisch und idiomatisch korrekten sowie inhaltlich sich deckenden Text zu übersetzen auf der Basis von: Wissen über die gegebene Kommunikationssituation; fachlichem Wissen¹⁸ über die Textthemen; Wissen über die Sprachgebrauchskonventionen; Informationssuche. [Meine Übersetzung]

Wenn „fachliches Wissen“ die Basis für die Übersetzungsleistungen von Texten hoher lexikalischer, grammatischer, stilistischer und inhaltlicher Komplexität ausmacht, ist zu vermuten, dass die Studierenden mit einer sehr breiten Konzeption von Fachsprache konfrontiert werden. Eine gewisse Kompetenzsteuerung lässt sich zwar schon beobachten, aber noch herrscht das Wort *Wissen* vor. Das Wort *Fachsprache* tritt nicht auf, aber es ist anzunehmen, dass Fachsprache unterrichtet wird, da beispielsweise im Kurs „Interkulturelle Vermittlung“ die folgende Kompetenz geprüft wird:

Das Verständnis von zu vermittelnden fachspezifischen Verhältnissen; die Fähigkeit, einen Text inhaltlich und die Form betreffend unter Einbeziehung interkultureller Aspekte an eine Kommunikationssituation anzupassen; die Fähigkeit, sich korrekt und adäquat in der Fremdsprache auszudrücken. [Meine Übersetzung]

Bemerkenswert an diesen Formulierungen ist die Betonung des Verständnisses, dass die Studierenden sich jetzt nicht nur Wissen aneignen müssen bzw. reproduzieren sollen, sondern dieses Wissen auch verstehen müssen und an eine Kommunikationssituation anpassen können sollen, was eine andere kognitive Leistung ist. Im Kern steht also nicht mehr das Vokabular/der Sprachgebrauch, sondern eben die an eine Kommunikationssituation angepasste Vermittlung¹⁹. Eine zeitgemäße (kommunikative und kognitive) Wende, ein Schritt weg vom Wissen und ein Schritt hin zum Können, zur Performanz und zur Kommunikation und Kog-

¹⁶ Bolten beschreibt diese Entwicklung, die Ende der 1970er Jahre anfing.

¹⁷ Es ist bemerkenswert, dass die kommunikative Wende erst 2003 in den betreffenden Studienordnungen feststellbar ist.

¹⁸ Im dänischen Text steht eben „faglig viden“, also „fachliches Wissen“ und nicht *Fachwissen*.

¹⁹ Es lässt sich anhand der Formulierungen nicht feststellen, ob diese situationsangepasste Vermittlung dasselbe ist wie der aus dem Referenzrahmen bekannte englische Begriff „mediation“. Gemäß der dänischen Übersetzung von 2008 deckt sich dieser Begriff mit „(gen)behandling af en eksisterende tekst“ (d. h. „(Wieder)behandlung eines existierenden Textes“), weshalb der Inhalt der Beschreibung schon als „mediation“ bezeichnet werden könnte (Den Fælles Europæiske Referenceramme 2008).

dition sind mit dem Fokus auf Vermittlung und Kommunikation in den Zielen zu beobachten. Die Rolle und Konzeption von Fachsprache ist vor allem pragmatisch ausgerichtet, auch wenn in den Beschreibungen noch eine breite Fachsprachenkonzeption zu finden ist.

Auf Wunsch der Studierenden wurde 2006 (Studieordnung 2006) nochmals eine neue Struktur eingeführt. Die Studierenden forderten Flexibilität ein und fühlten sich von den 60 LP obligatorischen Sprachkursen eingeschränkt, weswegen 15 LP an Wahlfächer abgegeben wurden. Mit seinen 45 LP aus den insgesamt 120 LP (30 LP Profilfach [dieselben wie früher], 30 LP Masterarbeit und 15 LP Wahlfächer) machte Deutsch immer noch den Kern des Cand. Ling.Merc.-Studiums aus. In den Studienordnungstexten wurden ungeachtet der gekürzten LP kaum Änderungen vorgenommen.

Dies änderte sich mit der nächsten Novellierung (Studieordnung 2008), bei der der Umfang von Deutsch dem Umfang des Profilfaches gleichgestellt wurde. Nochmals musste die Sprache LP abgeben, und die Profilierungsmöglichkeit als Dolmetscher/Übersetzer wurde mit der Konsequenz gestrichen, dass die CBS – wie eingangs erwähnt – seit 2008 über keine Ausbildung zum Dolmetscher/Übersetzer in Deutsch²⁰ mehr verfügt, jedoch immer noch ein Masterstudium namens Cand.Ling.Merc. anbietet. Dieses Studium existiert auch aktuell und besteht aus zwei gleichberechtigten Kernfächern oder Profilfächern, d. h. aus einem nicht-sprachlichen Profilfach, das 30 LP zählt, aus 30 LP Wahlfächern, 30 LP Masterarbeit und also 30 LP, d. h. ½ Jahr Vollzeitstudium Profilfach Deutsch mit sprachspezifischen Fächern. Die vorgesehenen Berufsmöglichkeiten sind dieselben wie früher, d. h. Spezialistenfunktionen, was teils wegen der geringeren LP und teils wegen der vier neuen Kurse von je 7½ LP bemerkenswert ist: Gesellschaft, Politik und Wirtschaft; Wort und Text im Kontext; Intersprachliche Wissensvermittlung; Mündliche Interaktion. Von Fachsprache ist in den Kurstiteln nichts mehr zu finden, aber wegen der vorgesehenen Berufsfunktionen als Sprachspezialisten sind gewisse fachsprachliche Unterrichtselemente in den Kursen zu erwarten. Einzig in der Beschreibung des Kurses „Intersprachliche Wissensvermittlung“, mit dem sich das nächste Kapitel in Einzelheiten befassen wird, tritt das Wort *fachspezifisch*²¹ noch auf. Fazit der oben beschriebenen Entwicklung ist einerseits, dass sich der Anteil des sich dem Deutschen widmenden Unterrichts innerhalb einer Zeitspanne von 20 Jahren von zwei Jahren Vollzeitstudium auf ein halbes Jahr Vollzeitstudium verringert hat. Diese Entwicklung kann im Zusammenhang mit der oben erwähnten europäischen Entwicklung gesehen werden, ist jedoch auch auf sinkende Studentenzahlen zurückzuführen. Nichtsdestotrotz gibt die CBS weiterhin an, Sprachspezialisten mit genau demselben Cand.Ling.Merc.-Titel wie vor 20 Jahren auszubilden, wobei man sich fragen muss, inwieweit dies vertretbar ist. Man muss sich auch fragen, wie die fachsprachliche Dimension im gesamten Studium und im konkreten Unterricht insgesamt zu handhaben ist, und welche Konsequenzen die auf Markt- und Unternehmensbedarfe ausgerichtete Ausbildung für das Curriculum und das Wissen der Studierenden hat. Im dritten Kapitel folgen weitere Ausführungen zum konkreten Kurs „Intersprachliche Wissensvermittlung“.

²⁰ Jedoch noch in Englisch.

²¹ Im dänischen Text steht „faglig formidling“, direkt übersetzt „fachliche Vermittlung“, was sich aber hier besser mit „fachspezifischer Vermittlung“ wiedergeben lässt.

3 Der Kurs „Intersprachliche Wissensvermittlung“

Im aktuellen Deutschstudium an der CBS gibt es wie erwähnt vier Kurse, die sich mit Deutsch befassen. Jeder Kurs hat einen klaren und inhaltsbezogenen Schwerpunkt: „Gesellschaft, Politik und Wirtschaft“ fokussiert auf Landes- und Wirtschaftskunde; „Wort und Text im Kontext“ auf (theoretische) Linguistik; „Intersprachliche Wissensvermittlung“ auf Schriftlichkeit und „Mündliche Interaktion“ auf Mündlichkeit. Jeder Kurs wird in der sogenannten Studienordnung von einer Kursbeschreibung begleitet, deren Aufbau einem vorgeschriebenen Muster folgt: Zuerst werden die generellen Lernziele des Kurses, dann die Lerninhalte und schließlich die sogenannte Zielbeschreibung aufgelistet. Letztere dient als Maßstab für die am Ende des Kurses abzulegende Prüfung: bei der Erfüllung sämtlicher Ziele erhalten die Studierenden die beste Note, die in Dänemark 12 ist. Die Unterrichtenden haben bei der Planung eines Kurses besonders auf diese Zielbeschreibung zu achten. Von fachsprachenbezogenen Elementen gibt es in den drei Bereichen nur wenige als solche einzustufende Wörter. Im Inhaltsteil der Kursbeschreibung sind folgende Bereiche angeführt:

Theorien über Interkulturalität, fachspezifische Vermittlung und Übersetzung machen den übergeordneten Rahmen aus.

Es wird mit Themen gearbeitet, die auf relevante professionelle²² Kommunikationssituationen zwischen dänischen und fremdsprachlichen²³ Zielgruppen eingehen. Anhand einer Problemformulierung und auf der Basis selbstständig gesammelter größerer Textmengen erarbeiten die Studierenden Texte auf Dänisch oder in der Fremdsprache²⁴, wobei sowohl die Wissensvermittlung als auch die Übersetzung wesentliche Elemente ausmachen. [Meine Übersetzung]

3.1 Fachsprache im Kurs „Intersprachliche Wissensvermittlung“

Das Wort *fachspezifisch* tritt bemerkenswerterweise jetzt im Zusammenhang mit dem Wort *Vermittlung* auf. Fachsprache ist in dieser Kursbeschreibung also nicht als eine Wissensdomäne im Sinne einer wissensorientierten Konzeption aufzufassen, auch nicht als ein stilistisches oder lexikalisches Merkmal im Sinne der entsprechenden Konzeptionen, sondern vor allem als in Vermittlungssituationen relevant zu verstehen (= pragmatische Konzeption). Auch diese Entwicklung ist nicht spezifisch für die dänische Situation, sondern hängt eng mit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht zusammen. Senkbeil und Engbers beschreiben dies wie folgt:

Der „Siegesszug“ der Sprachmittlung in der modernen Fremdsprachendidaktik geht nicht zufällig Hand in Hand mit einer Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hin zur Betonung kommunikativer Kompetenz zur „Prozessorientierung“ im Unterricht [...] und zur Vorbereitung der Lernenden auf Realsituationen. (Senkbeil/Engbers 2011: 43)

Diese Realsituationen sind auch deutlich im Inhaltsteil der dänischen Studienordnungen zu sehen, auch wenn sie recht vage formuliert sind und dem Unterrichtenden einen breiten In-

²² Das Wort im Dänischen ist eben „professionell“ und nicht „beruflich“.

²³ Hier: Deutsch.

²⁴ Hier: Deutsch.

terpretationsraum offen lassen. Im Inhaltsteil ist die Rede von nicht näher spezifizierten „relevanten professionellen Kommunikationssituationen“, „größeren Textmengen“ und „wesentlichen Elementen“. Deutlich von Kompetenzsteuerung geprägt und etwas konkreter ist die oben erwähnte Zielbeschreibung des Kurses zur Erlangung der höchsten Note. Diese Beschreibung erinnert an die Kann-Beschreibungen (*Can-Do Statements*) im CEFR (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp), bemerkenswerterweise jedoch ohne direkt auf sie zu verweisen:

- Einen Überblick über ein bestimmtes Thema dokumentieren können
- Die Essenz²⁵ der Quellen herausfinden und diese präzise in der Zielsprache wiedergeben können
- Die Botschaft²⁶ an die konkrete Kommunikationssituation anpassen und diese gezielt in der Zielsprache wiedergeben können
- Dieses Wissen in korrektem Dänisch oder in der Fremdsprache unter Einhaltung der Textsortenkonventionen strukturieren und vermitteln können
- Grammatisch und idiomatisch korrekt sowie inhaltlich deckend zwischen Dänisch und der Fremdsprache unter Anwendung relevanter Übersetzungsstrategien übersetzen können [meine Übersetzung]

Die Verwendung der *Can-do*-Terminologie und die daraus folgende Ausrichtung auf Jobfunktionen nach dem Studium sind nicht zufällig gewählt, sondern außer vom Qualifikations-schlüssel auch vom dänischen Akkreditierungsrat ACE Danmark, der seit 2007 alle dänischen Ausbildungen gemäß bestimmter Standards akkreditiert, indirekt vorgegeben. Zur Akkreditierung einer Ausbildung bedarf es in Dänemark als einzigem europäischen Land einer Auflistung der konkreten zukünftigen Arbeitsaufgaben und einer Angabe des in der Gesellschaft vorhandenen konkreten Bedarfs an genau diesen Absolventen (vgl. ACE Danmark 2012)²⁷. Auch wenn kein direkter Verweis auf die CEFR besteht, ist es naheliegend, bei der Formulierung von verlangten Kompetenzen die Kann-Beschreibungen zu verwenden, die folgendem Prinzip folgen: um Aufgabe X zu lösen, muss der Absolvent Y können. Diese Vorgehensweise ist aber nicht unproblematisch. Zum einen stellt sich die Frage, inwieweit die Unternehmen und Organisationen überhaupt wissen, welche Kompetenzen sie in Zukunft benötigen werden, da es schwierig ist, sich aus der eigenen Erfahrungswelt zu lösen, und Vorhersagen oft ihren Ausgangspunkt in den schon erworbenen Erfahrungen nehmen.²⁸ Zum anderen lassen sich, wie z. B. Figueras anmerkt, nicht alle Lernziele anhand von Kann-Beschreibungen definieren:

Not all teaching and learning objectives are designed to meet communication needs, and not all assessment is geared to outcomes, that is, specific descriptions of what a student has demonstrated and understood at the completion of an activity or course. (Figueras 2012: 478)

Die strikte Verwendung von Kann-Beschreibungen ist auch dahingehend kritisiert worden, dass sie zu sehr auf Handlungskompetenzen und zu wenig auf Wissensbestandteile Wert legt (vgl. Schmenk 2004), also performanzorientiert ist, und – mit meinen Worten – auf das Kön-

²⁵ Im Dänischen steht „uddrage essensen“, entspricht etwa „das Wichtigste“.

²⁶ Im Dänischen ist es nicht klar, ob von sprachlicher oder inhaltlicher Botschaft die Rede ist.

²⁷ Der dänische Akkreditierungsprozess befindet sich momentan in einer Änderungsphase, was aber in diesem Zusammenhang keine Relevanz hat.

²⁸ Vgl. Andersen/Verstraete-Hansen 2013.

nen weniger als auf das Wissen fokussiert. Umgekehrt kann man behaupten, dass Können normalerweise auf Wissen basiert. Dies ist aber nicht immer der Fall, da man im Prinzip Handlungskompetenz besitzen kann (hier: man kann in einer konkreten Situation adäquat agieren), ohne dass diese Kompetenz auf Wissen basiert.²⁹ Unten werden wir einige Beispiele sehen.

Die Kompetenzsteuerung scheint auf jeden Fall an der CBS Konsequenzen für das Fachwissen, die Beherrschung der Fachsprache durch die Studierenden sowie die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden gehabt zu haben, was teilweise aber auch mit den praktischen Rahmenbedingungen des Studiums zusammenhängt, die deswegen im Folgenden näher erläutert werden. In diesem Abschnitt verlasse ich die reine Inhaltsanalyse und lasse mein eigenes Wissen und meine eigenen konkreten Erfahrungen zum Kurs in den Artikel einfließen. In der Hinsicht stellt dieser Aufsatz auch einen Praxisbericht dar.

3.2 Praktische und pädagogische Herausforderungen des Kurses „Intersprachliche Wissensvermittlung“

Die Konsequenzen oben stehender Inhalts- und Zielbeschreibungen des Kurses sind auf der einen Seite eine hohe Lehrerautonomie und auf der anderen Seite eine hohe Lernerautonomie, beide im Sinne einer deutlich größeren Selbstverantwortung (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2003). Hiermit ist Folgendes gemeint:

Da beispielsweise die Themen nicht vorgeschrieben sind bzw. sein können – die Studienordnung spricht nur von „einem bestimmten Thema“ –, hat der Unterrichtende anhand seiner eigenen Erfahrungen und seines fachlichen Wissens die Themen selbst auszuwählen. Wegen der geforderten Relevanz einer Vermittlungssituation³⁰ ist davon auszugehen, dass die ausgewählten Themen tendenziell oft weniger fachlich sind, was nach meiner Erfahrung auch der Fall ist. Der Kursinhalt spricht auch nicht von Fachsprachenkommunikation, sondern von „fachspezifischer Vermittlung“, was vom Unterrichtenden als weniger fachlich interpretiert werden könnte. Da der Unterricht wegen des 7½-LP-Rahmens zwangsläufig mit Fallbeispielen arbeiten muss, sind die Aufgaben bzw. die Fallbeispiele öfter Vermittlungsaufgaben zwischen Semi-Experten und Laien und nicht Fachsprachenkommunikation unter Experten. Das Pensum umfasst eine ganze Fülle von Bereichen: Kommunikationstheorie, hierunter Theorien über fachspezifische Vermittlung, sowie Übersetzungstheorien. Diese Fülle macht innerhalb von 7½ ECTS eine domänenspezifische Einführung in die Sprache der Rechtswissenschaften, der Technik oder der Wirtschaft/Ökonomie und das methodische Sich-Auseinandersetzen mit der Fachsprache fast unmöglich. Auch die Auswahl der Textsorten muss wegen des gegebenen Rahmens exemplarisch sein, was nochmals Wissensverluste der Studierenden zur Folge haben kann. Im typischen Verlauf des Kurses wird den Studierenden die Lösung von fünf bis sechs Fallbeispielen in Deutsch oder Dänisch angeboten mit der Konsequenz, dass die Studierenden aktiv mit maximal drei bis vier unterschiedlichen Textsorten auf Deutsch bzw. Dänisch und insgesamt vier bis fünf Themen arbeiten. In der Regel sind die Themen derart von Aktualität geprägt, dass die Aufgaben jedes Mal neu konzipiert werden müssen, was dem Unterrichtenden eine große Verantwortung auferlegt: Welche Themen und Textsorten sind für die zukünftigen Arbeitsaufgaben der Absolventen am relevantesten, und wie „fachlich“ oder wie

²⁹ Das Umgekehrte gilt natürlich auch und die kommunikative handlungsorientierte Wende in der Sprachdidaktik war ein Versuch, dem „trägen Wissen“ ein Ende zu setzen (vgl. z. B. Renkl 1996, Mandl/Gerstenmaier 2000).

³⁰ Die Studienordnung sieht vor, dass die Vermittlung in einer konkreten Situation vorkommen soll.

sehr von Fachsprache und fachsprachlicher Kommunikation geprägt darf die Aufgabe sein? In der Unterrichtspraxis obliegt diese Entscheidung allein dem Unterrichtenden. Aufgrund des Zeitrahmens, der vielen Fachbereiche und der vielen Ziele, die dieser Kurs verfolgt, lässt sich erfahrungsgemäß das methodische Sich-Auseinandersetzen mit der Fachsprache und mit anderen Fachbereichen nur schwer durchführen. Dadurch wird der Unterrichtende – sehr vereinfacht gesagt – dazu gezwungen, seinen Unterricht anhand von konstruktivistischen Lerntheorien zu gestalten, nach welchen der Studierende selbst sein *outcome* erarbeitet, und bei welchen vermutet wird, dass das in einem Fallbeispiel Erlernte ohne weiteres auf andere Beispiele übertragen werden kann (vgl. Dolin 2013: 65 ff.).³¹ Um eine Fachsprache innerhalb einer gewissen Domäne zu beherrschen, muss man sich aber methodisch mit der Domäne, und in diesem Fall in beiden Sprachen, auseinandersetzen. Zwar lässt sich eine Methode übertragen, das Wissen jedoch nicht. Deswegen obliegt es dem Unterrichtenden eher, den Studierenden ihre Grenzen im Hinblick auf Fachsprache klarzumachen, umso mehr als der Titel der Studierenden nach dem Studium derselbe ist wie vor 20 Jahren. Es ist nämlich zu befürchten, dass die Stakeholders und die Abnehmer der Absolventen nicht verstehen können, warum ein Cand.Ling.Merc.-Absolvent der CBS heute bei Weitem nicht das fachsprachliche Niveau erreicht bzw. das fachliche Wissen mitbringt wie vor zehn Jahren.³²

Eine andere Folge aus dem Fokus auf Performanz bzw. Kommunikation und Vermittlung ist die Einbuße der sprachlichen Korrektheit. Auch wenn in der Zielbeschreibung von sprachlicher Korrektheit die Rede ist, hat der Erfolg der Mediation/die Verständlichkeit den Vorrang. Wie beispielsweise Kolb erwähnt, ist eine Mediation jedoch nicht erfolgreich, wenn sie möglichst fehlerfrei ist, sondern wenn sie „inhaltlich präzise und kommunikativ angemessen ist“ (Kolb 2008: 13). Dies hängt kommunikationstheoretisch mit dem Kooperationsprinzip von Grice (1975) zusammen, das davon ausgeht, dass Empfänger grundsätzlich versuchen werden, einer Äußerung eine Bedeutung zuzuschreiben. Der verstärkte Fokus auf den Empfänger führt also zwangsläufig zu einem geringeren Fokus auf Korrektheit. Demnach muss die Beurteilung einer Aufgabe nicht nur die (fremd)sprachliche Korrektheit mit einbeziehen, sondern die für den Erfolg der ganzen Kommunikations-/Vermittlungsaufgabe relevanten Elemente, hierunter gemäß den obenstehenden *Can-do*-Formulierungen die Struktur, die Vermittlung der Botschaft, die Anpassung an eine neue Leserschaft, die ausgesuchten Informationseinheiten etc. Bei der Korrektur einer Aufgabe obliegt es dem Unterrichtenden immer, zu beurteilen, ob der Empfänger trotz aller Fehler und Ungenauigkeiten den Inhalt oder die Botschaft verstehen könnte. Diese Entwicklung lässt sich nicht nur in Dänemark und für den untersuchten Kurs beobachten, sondern ist eine europaweite bzw. weltweite Entwicklung. Seidlhofer, die sich besonders mit Englisch als Lingua franca beschäftigt, beschreibt die Situation vor allem in Bezug auf Sprachvermittlungsaufgaben folgendermaßen: „It is true that a general shift in curricular guidelines has taken place from ‚correctness‘ to ‚appropriateness‘ and ‚intelligibility‘“ (Seidl-

³¹ Aus Platzgründen kann ich hier auf eine lehr- und lerntheoretische Debatte nicht eingehen, aber unmittelbar scheint sich eine konstruktivistische Lerntheorie schlecht mit der Kompetenzsteuerung kombinieren zu lassen, zumal die Studierenden eher geneigt sind, ein Studium als eine Ware aufzufassen.

³² Untersuchungen unter den relevanten dänischen Abnehmern der Absolventen zeigen übrigens, dass der Bedarf an Sprachspezialisten als sehr gering eingeschätzt wird (Verstraete-Hansen 2008). Die typische Antwort auf die Frage, ob das Unternehmen X einen Sprachspezialisten anstellen würde, ist, dass man kaum Bedarf habe, und wenn, dann würde man die Aufgaben unternehmensextern lösen. Niemand scheint die Frage zu stellen, wer diese höchst komplexen Spezialistenaufgaben in Zukunft lösen können wird, wenn die Ausbildung zum Dolmetscher/Übersetzer nur an einer dänischen Universität, nämlich der Universität Aarhus, vorhanden ist, die zudem unter sinkenden Studierendenzahlen leidet.

hofer 2003: 12), betont aber, dass es wichtig ist, hervorzuheben, dass das Kriterium „intelligibility“ darauf abzielt, dass der Text für den Native Speaker verständlich sein muss (Seidlhofer 2003: 12). Die Realität in sehr vielen universitären fremdsprachlichen Unterrichtssituationen, bei denen zwei Sprachen auf höchster Ebene zu beherrschen sind,³³ und auf jeden Fall an der CBS, ist aber, dass die muttersprachliche Kompetenz nur in einer der Sprachen vorhanden ist. Die Konsequenz ist deswegen, dass ein Unterrichtender, dessen Muttersprache Dänisch oder Deutsch ist, der Aufgabe gegenübersteht, zu beurteilen, ob ein prototypischer deutschsprachiger oder dänischsprachiger Empfänger den von einem Studierenden eingereichten Text verstehen könnte. Auch wenn die Unterrichtenden beide Sprachen auf recht hoher Ebene beherrschen, ist diese Beurteilung kein leichtes Unterfangen und in Zweifelsfällen profitieren Studierende mit der Folge, dass die Ergebnisse weniger korrekt werden. Im Prinzip wäre dies kein Problem, wenn es wirklich nur um „die Vermittlung einer Botschaft“ ginge. Da geschäftliche Interaktionen aber durchaus auch von Machtverhältnissen geprägt sind, die sich auch in der Sprachbeherrschung zeigen, stellt sich die Frage, ob es eine universitäre Bildungseinrichtung wie die CBS verantworten kann, Absolventen in Deutsch als Fremdsprache „loszulassen“, die die sprachliche Korrektheit nicht beherrschen.

4 Eine qualitative Studie aus der Prüfung 2013

Als Beleg für Obenstehendes soll hier die Prüfungsaufgabe für den Sommer 2013 dienen. Die Aufgabe war zweigeteilt und bestand aus einer Vermittlungsaufgabe und einer kürzeren Übersetzung. Die gesamte Prüfung setzte sich aus einer eingereichten Arbeit sowie aus einer halbstündigen mündlichen Besprechung der Arbeit zusammen, bei welcher besonders die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden zu prüfen waren.

4.1 Hintergrund

Die Vermittlungsaufgabe nahm ihren Ausgangspunkt in einer zur Zeit der Aufgabe aktuellen Debatte über einen von der dänischen Regierung vorgelegten Novellierungsvorschlag zum dänischen Gesetz über Transparenz in der öffentlichen Verwaltung, dem sogenannten „Offentlighedslø“. Kritiker des Novellierungsvorschlags behaupteten, die Novellierung würde insgesamt das Recht auf Akteneinsicht beeinträchtigen und schlimmstenfalls bedeuten, dass die Medien den Politikern nicht in die Karten sehen könnten. Befürworter des Novellierungsvorschlags meinten hingegen, der Novellierungsvorschlag würde insgesamt die Transparenz der öffentlichen Verwaltung erhöhen. Die Übersetzungsaufgabe bestand aus einer frei erfundenen Anfrage des saarländischen Justizministeriums, in welcher der Vermittlungsauftrag gleichzeitig dargelegt wurde: Eine ebenfalls erfundene Angestellte beim saarländischen Ministerium der Justiz erbittet sich anlässlich einer bundesweiten Justizministerkonferenz über Transparenz in der öffentlichen Verwaltung Informationen über die dänische Debatte zum Novellierungsvorschlag, über das geltende Gesetz und den Inhalt des Novellierungsvorschlags. Die Anfrage lautete wie folgt (meine Hervorhebungen):

³³ In diesem Fall: Deutsch und Dänisch. Da der CEFR in den Studienordnungen nicht explizit verwendet wird, kann nicht festgestellt werden, ob das voraussichtliche Endniveau der Absolventen C2 ist. Da von einem Masterstudium die Rede ist, muss dies aber vermutet werden.

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir wenden uns an Sie in der Hoffnung, dass Sie uns mit einigen Informationen bezüglich der dänischen Vorschriften über Transparenz in der öffentlichen Verwaltung behilflich sein können. Grund unseres Interesses ist die Besprechung desselben Themas in der für November 2013 geplanten 84. deutschen Justizministerkonferenz, die mit Beteiligung der Justizministerinnen und Justizminister der Bundesländer in der saarländischen Vertretung in Berlin stattfinden wird. Hauptthema der diesjährigen Konferenz ist Transparenz in der öffentlichen Verwaltung, und wir holen im Moment Informationen zu diesem Thema aus dem europäischen Umfeld ein. Wir hätten in diesem Zusammenhang Interesse daran, in Erfahrung zu bringen, welches dänische Gesetz dieses Gebiet regelt. Durch eine hier angestellte dänische Kollegin wissen wir ferner, dass **das dänische Parlament** einen Novellierungsvorschlag zum betreffenden Gesetz vorgelegt hat, dem zufolge bestimmte Paragraphen geändert werden sollen. Die Hauptpunkte der Änderungen und deren Reichweite sowie die laut der Kollegin heftige öffentliche Debatte über Pros und Kontras haben wir aber nicht so richtig mit verfolgen können, weshalb wir Sie ebenfalls um einen Überblick über die jetzige dänische Lage bitten würden. Wir sind uns darüber im Klaren, dass sich wegen der Aktualität der Sache die Lage ständig ändert, wären Ihnen aber dankbar, wenn Sie uns doch noch von den Hauptzügen berichten könnten, damit wir bei der Diskussion in der Ministerkonferenz die dänischen Erfahrungen mit in Betracht ziehen können. Hintergrund der Debatte sind übrigens die unterschiedlichen Vorschriften auf Bundeslandebene, die einer Harmonisierung bedürfen.

Mit freundliche Grüßen
XXX, Leiterin der Geschäftsstelle
Ministerium der Justiz

Fig. 1: Übersetzungsaufgabe (mit Vermittlungsauftrag)

Die Vermittlungsaufgabe ist prototypisch für den Kurs: die Vermittlungs- bzw. Übersetzungsaufgabe hat einen deutlichen Praxisbezug und die Vermittlungssituation ist eine Kommunikation zwischen Semi-Experten, da sowohl Sender als auch Empfänger in Ministerien angestellt sind, vermutlich jedoch keine Juristen sind, dennoch über etwas Wissen innerhalb der Domäne verfügen müssen. Auch die Übersetzungssituation ist prototypisch, indem eine gewisse Funktionsveränderung im Sinne von Hönig/Kussmaul (1982) festgestellt werden kann. Gemäß dem in der Aufgabe beschriebenen Übersetzungsauftrag muss der Studierende die Anfrage übersetzen, weil der Chef über keine ausreichende Kompetenz im Schriftdeutsch verfügt, jedoch den Inhalt der Anfrage kennen möchte, falls die Leiterin der Geschäftsstelle anrufen und Fragen stellen sollte. Solche Aufgaben, bei denen die Freiheitsgrenzen der Übersetzer bzw. der Vermittler zur Diskussion stehen können, werden oft verwendet, damit bei der mündlichen Prüfung die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden über ihre zukünftigen potenziellen Jobfunktionen getestet werden können.

4.2 Qualitative Studie der Lösungen

An dieser Studie nahmen insgesamt 14 Studierende teil, die alle eine Prüfungsaufgabe eingebracht und an der mündlichen Prüfung teilgenommen hatten. Die Studierenden waren im Alter von 24 bis 42 Jahren. Die 42-Jährige war aber eine Ausnahme, da die anderen Studierenden alle Anfang der Zwanziger waren. Sämtliche Teilnehmer waren dänische Muttersprachler, und vier von den 14 Studierenden waren Männer.

Im Folgenden werden die Lösungen zu vier ausgewählten Problemfeldern durch die Studierenden besprochen und analysiert. Das Auswahlkriterium für diese Beispiele ist folgendes: die vier Problemfelder sind Beispiele für das fehlende Wissen (und Können) der Studierenden, und genau diese Beispiele waren bei allen Prüfungen Gegenstand einer Diskussion. In der Besprechung/Analyse kann ich also sowohl auf die schriftliche Lösung als auch auf die mündliche Begründung bzw. die mündlichen Reflexionsfähigkeiten der Studierenden verweisen. Letztere wurden während der Prüfung vom Beisitzer schriftlich festgehalten. Es kann diskutiert werden, inwieweit diese Fehler nur Beispiele für fehlendes Fachwissen sind, sicher ist es aber, dass alle vier Beispiele prototypische Fehler sind.

Die ersten drei Phänomene entstammen der Übersetzung, während das letzte der Vermittlungsaufgabe entstammt. Es handelt sich dabei um folgende Problemfelder: 1. die Anrede, 2. die Wiedergabe des Absenders, 3. einen faktischen Fehler sowie die Wiedergabe des dänischen Begriffs, 4. „Retten til aktindsigt“ (Recht auf Akteneinsicht). Die vorgeschlagenen Lösungen und die Besprechung derselben bei der mündlichen Prüfung dienen im Folgenden als Beispiele für das mangelhafte Wissen (und Können) der Studierenden:

1. Die Anredeform „Sehr geehrte Damen und Herren“ ist in deutschen Briefen von Behörden bekanntlich nicht unüblich und gilt als „unmarkiert“ bei einem unbekanntem Adressaten. Dänische Briefe benutzen in diesen Fällen normalerweise überhaupt keine Anredeform oder vielleicht eine verallgemeinerte wie zum Beispiel in diesem Fall die Erwähnung des Amtes „Til Statsrets- og Menneskeretskontoret“. Von den eingereichten 14 Prüfungsaufgaben haben nur drei eine solche Lösung gewählt, während die Hälfte, also sieben Studierende, die deutsche Anredeform mit einer stilistisch viel höheren und kaum verwendeten Anredeform auf Dänisch übersetzt hat, d. h. „Til rette vedkommende“.³⁴ Vier Studierende haben andere als Stilbruch einzustufende Lösungen gewählt wie z. B. die direkte und im Dänischen nicht verwendete Übersetzung von „Sehr geehrte Damen und Herren“, nämlich „Kære Damer og Herrer“. Als die Studierenden bei der Besprechung ihre Lösungen begründen sollten, stellte es sich in den meisten Fällen heraus, dass sie sich weder der pragmatischen noch der stilistischen Unterschiede bewusst waren, geschweige denn über die übersetzungstheoretischen Aspekte der Lösungen reden konnten. Generell zeigte die Besprechung, dass die Studierenden einen deutlich vereinfachten Blick auf die Übersetzung als Disziplin/Fachbereich hatten und trotz des umfangreichen Pensums und der im Unterricht mehrmals geführten Diskussionen über unterschiedliche Übersetzungsstrategien auf Mikro- und Makroebene kaum imstande waren, dieses Wissen auf ihre konkreten Lösungen anzuwenden. Dies traf auf alle Studierenden und nicht nur auf die Studierenden mit den weniger adäquaten Lösungen zu. Mit anderen Worten fehlte es ihnen sowohl an stilistischem und pragmatischem Wissen innerhalb der Domäne als auch an theoretischem Wissen über Übersetzungsstrategien und an Reflexionsfähigkeiten.

³⁴ Entspricht eher dem Englischen: „To whom it may concern“.

Dies ließ sich auch bei den Übersetzungslösungen von 2. dem Absender beobachten. Um den deutschen Absender adäquat ins Dänische zu übersetzen, bedarf es Kenntnissen der unterschiedlichen staatlichen Organisationsformen der beiden Länder. Dänemark ist bekanntlich eine parlamentarische Monarchie, während Deutschland eine föderalistische Republik ist. Bei der Übersetzung des deutschen saarländischen Absenders „Ministerium der Justiz“ ins Dänische muss darauf Rücksicht genommen werden, da sonst der dänische Empfänger möglicherweise nicht verstehen können würde, dass der Absender des Briefes nicht ein Ministerium auf Bundesebene ist, sondern ein Ministerium auf Landesebene. Nur sechs der 14 Studierenden haben dies gesehen und in der dänischen Version darauf Rücksicht genommen, z. B. durch das Hinzufügen von „Saarland“. Bei der Besprechung der Lösungen in der mündlichen Prüfung wurde allerdings klar, dass von diesen sechs Studierenden nur vier die Lösung auf einer reflektierten Basis gefunden hatten, während die anderen beiden diese Lösung zufällig gewählt hatten. Sie waren mit anderen Worten zu handeln imstande gewesen, ohne über eine Wissensbasis zu verfügen. In diesem Fall kann von einem mangelnden kulturellen Wissen ausgegangen werden. Die restlichen acht Studierenden haben einfach „Ministerium der Justiz“ mit „justitsministeriet“ übersetzt, was also missverständlich ist.

Beim dritten Beispiel geht es um einen leicht zu entdeckenden faktischen Fehler in der deutschen Anfrage: In der deutschen Anfrage des saarländischen Ministeriums der Justiz steht, dass das dänische Parlament einen Novellierungsvorschlag vorgelegt habe. Der Vorschlag ist aber von der dänischen Regierung vorgelegt worden, nicht vom dänischen Parlament, das übrigens auf Dänisch „Folketinget“ heißt. Dies war wie erwähnt ein offensichtlicher Fehler und in der auf Dänisch formulierten Vermittlungsaufgabe wird mehrmals hervorgehoben, dass der Novellierungsvorschlag der Regierung zu verdanken ist. Es ist deswegen erstaunlich, dass von den 14 Studierenden nur eine einzige Person den Fehler korrigierte, und dass diese Person, wie die Besprechung zeigte, diese Korrektur nicht bewusst gemacht hatte. Umso erstaunlicher ist die Reaktion der meisten Studierenden bei der kritischen Hinterfragung der Lösungen. Die Studierenden waren auf ihre „guten“ Lösungen fokussiert, indem sie meinten, genau die richtige Lösung in der Übersetzung von „Parlament“ auf Deutsch in „Folketinget“ auf Dänisch gefunden zu haben, und gaben bei der Befragung an, sie müssten direkt übersetzen. Wäre dem betroffenen Sender der Anfrage ein Fehler unterlaufen, so müsste die Übersetzung auch fehlerhaft sein. Dies steht im direkten Widerspruch zu den im Unterricht geführten Diskussionen und verdeutlicht wiederum, dass das Verständnis der Studierenden für Übersetzungsschwierigkeiten und ihr theoretisches Wissen über mögliche Übersetzungslösungen gering sind. In diesem Fall verfügten die Studierenden weder über das Können (die Handlungskompetenz) noch über das Wissen, was Übersetzung betrifft.

Das letzte Beispiel stammt aus der Vermittlungsaufgabe. Da solche Aufgaben sehr unterschiedlich gelöst werden können, lassen sich die Lösungen schwerer als Beispiele verwenden, weswegen hier nur ein lexikalisches Phänomen besprochen werden soll: die Wiedergabe des dänischen „retten til aktindsigt“, also „das Recht auf Akteneinsicht“. Dieser Begriff kann als ein juristischer Terminus verstanden werden und sollte deswegen am besten als solcher wiedergegeben werden. Obwohl sich durch die Verwendung von Paralleltextrn und Internetrecherchen eine Lösung wie das obige „Recht auf Akteneinsicht“ schnell finden lässt, haben nur fünf der Studierenden diese Lösung benutzt. Drei haben zwar den Begriff „Akteneinsicht“ korrekt benutzt, sprechen aber nicht von einem Recht. Die restlichen sechs Studierenden schlagen mehr oder weniger verständliche, aber nicht fachsprachliche Lösungen vor. Bei der münd-

lichen Prüfung wurde deutlich, dass die Studierenden nicht die Reichweite der Verwendung von juristischen bzw. nicht-juristischen Ausdrücken verstanden hatten, was innerhalb des gegebenen Rahmens vielleicht auch nicht von ihnen erwartet werden kann, aber eben deutlich macht, dass das Können ohne Wissen vorhanden sein kann (vgl. oben).

Die nachstehende Tabelle gibt einen vereinfachten Überblick über die Lösungen. Auch wenn man aus einer solchen Studie keine Statistik ableiten kann, ist zu bemerken, dass zwei Drittel der Lösungen wie bereits oben ausgeführt nicht adäquat waren.

Tab. 1: Übersicht über die Lösungen von vier Problemfeldern

	JA	NEIN
1. Anrede Hat die/der Studierende die Textsortenkonventionen berücksichtigt?	3	7: Til rette ... 4: Andere ...
2. Absender Hat die/der Studierende auf unterschiedliche Staatsformen Rücksicht genommen?	6	8
3. Faktischer Fehler Hat die/der Studierende den faktischen Fehler korrigiert?	1	13
4. „Retten til aktindsigt“ Hat die/der Studierende den Begriff als einen fachsprachlichen Terminus übersetzt?	5: Recht auf ... 3: Akteneins.	6

5 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend scheinen also sowohl die fachliche Breite des Studiums und die fachsprachlichen Kenntnisse der Studierenden als auch die sprachliche Korrektheit der von den Studierenden erstellten Ergebnisse unter dem kompetenz- und zielgesteuerten Unterricht, der im universitären Fremdsprachenunterricht der Regelfall geworden ist, zu leiden. Der Fokus auf Handlungsorientierung (Können) und die hieraus folgende eingeeengte Fachsprachenkonzeption, die hauptsächlich auf die pragmatische Dimension Wert legt, und die großen Kompetenzforderungen, die innerhalb kurzer Zeit erreicht werden müssen, scheinen beim Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache an der CBS zur Folge gehabt zu haben, dass das Wissen (und das Können) der Studierenden stark gelitten haben. Die Studierenden scheinen nicht im Stande zu sein, das in den Fallbeispielen erworbene Wissen auf andere Beispiele zu übertragen. Fachsprache als Disziplin scheint im Masterstudium mehr oder weniger verschwunden zu sein. Warum das so ist, wissen wir nicht, aber wahrscheinlich handelt es sich um einen kumulativen Effekt von beschränkten Studienzeiten und zur Verfügung stehenden ECTS, der bildungspolitischen Entwicklung in Europa und besonders in Dänemark und geändertem Verhalten seitens der Studierenden, aber auch seitens der Unterrichtenden (unterschiedliche Auffassungen von Lernen, vgl. Blasco/Tackney 2013). Wenngleich diese bedauerliche Entwicklung nicht allein am Referenzrahmen festgemacht werden kann, so ist sie dennoch eine Konsequenz der primär aus wirtschaftlichen Gründen vereinfachten Implementierung und Interpretation der Handlungsorientierung durch die dänischen Universitäten sowie eine Kon-

sequenz der veränderten Rahmenbedingungen, die den eigentlichen Sprachunterricht kräftig beschränkt haben.

Da die Neuorientierung auf Können in den Studienordnungen gleichzeitig mit einer Kürzung der fachspezifischen ECTS eingeführt wurde, ist die Folge, dass das für erfolgreiches Lernen wichtige Zusammenspiel zwischen Wissen und Können nicht in der Praxis funktioniert und die Studierenden weder handlungskompetent sind noch über das nötige (Fach)wissen verfügen, um Aufgaben adäquat zu lösen. Wahrscheinlich ist eines der Probleme, dass die Studierenden wegen der beschränkten Studienzeiten und der daraus folgenden beschränkten Reflexionszeit ihr Wissen und Können nicht anhand von konkreten Fallbeispielen verallgemeinern können. Ein anderes Problem mag die Interpretation der Studienordnungstexte und die Implementierung des Inhaltes durch die Unterrichtenden sein. Weil in vielen fremdsprachlichen Kursen, wie in dem hier beschriebenen, sehr viele Fachbereiche innerhalb von sehr kurzer Zeit besprochen werden müssen, mag es sein, dass der Unterrichtende „an der Oberfläche kratzt“ und vielleicht nie in die Tiefe kommt.

Was die Rolle von Fachsprache im Masterstudium betrifft, ist die Schlussfolgerung, dass sich die in der Studienordnung vorhandene pragmatische Fachsprachenkonzeption bei der Lösung von konkreten Aufgaben unmittelbar als unzureichend herausstellt.

Auf der anderen Seite gibt es auch positive Konsequenzen. Die Entwicklung „weg vom Wissen hin zum Können“ hat zweifelsohne die Lernerautonomie erhöht. Die ziel- und kompetenzgesteuerte Ausrichtung der Studien führt zu selbstständigeren Aufgaben, die unterschiedlich gelöst werden können. Dies erhöht die Reflexionsmöglichkeiten der Studierenden und führt wiederum zu einer größeren Eigenverantwortung. In diesem Zusammenhang ist auf die Gedächtnispsychologie zu verweisen, die – wie auch Helbig selbst im DaF-Handbuch (2001: 598) betont – besagt, dass die selbstständige und eigenverantwortliche Erarbeitung und Aneignung von Wissen verbesserte Lern-, Behaltens- und Anwendungsleistungen zur Folge haben. Aus der kognitiven Lernforschung wissen wir aber auch, dass Lernen aus vielen Phasen besteht (vgl. z. B. Poulsen 2006: 180), und in oben stehendem Fall scheint unmittelbar der Zeitfaktor, die Konsolidierungsphase, gelitten zu haben. Letzteres ist natürlich ein Postulat, aber die Frage, die sich im Zusammenhang mit dem oben stehenden Praxisbericht aufdrängt, ist, ob die europaweite kompetenz- und handlungsgesteuerte Ausrichtung vieler Studien vielleicht die Achillesferse des Fach- und Fremdsprachenunterrichts ist und ob das Verhältnis zwischen Wissen und Können neu konzipiert werden muss, um fortan kompetente Sprachspezialisten für den Arbeitsmarkt ausbilden zu können.

Literatur

- ACE Danmark (2012): *Vejledning til ansøgning og akkreditering af nye universitetsuddannelser*. 01.07.2013. <http://www.acedenmark.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/Akkreditering_dokumenter/Revideret_vejledning_til_ansoegning_om_akkreditering_og_godkendelse_af_nye_universitetsuddannelser_01.pdf>.
- Andersen, Mette/Verstraete-Hansen, Lisbeth (2013): *Hvad gør vi med sproget?* København: Copenhagen Business School.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: UTB.

- Blasco, Maribel/Tackney, Charles (2013): "If It Ain't Broke, Don't Fix It! Internationalisation and the Erosion of the Positive Hidden Curriculum in Danish Higher Education." *International Journal of Management in Education*. 7.4: 341–359.
- Bolten, Jürgen (2005): „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation: ‚Fach‘ oder ‚Gegenstandsbereich‘?“ *Interculture-Online* 11. 01.01.2013. <<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/issue/view/11>>.
- Bruno, Isabelle (2008): *À vos marques, prêts...cherchez! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*. Paris: Editions du Croquant.
- Christiansen, Frederik Voetmann/Harboe, Thomas/Horst, Sebastian/Krogh, Lone/Sarauw, Laura Louise (2013): „Udviklingstendenser i universitetets rolle“. Rienecker/Jørgensen/Doli/Ingerslev (2013): 17–41.
- Christiansen, Frederik Voetmann/Horst, Sebastian/Rump, Camilla Østerberg (2013): „Kursusbeskrivelser“. Rienecker/Jørgensen/Doli/Ingerslev (2013): 133–145.
- Dehnbostel, Peter (2011): „Nationaler Qualifikationsrahmen. 'Castle in the Cyberspace' oder Förderung der Erwachsenenbildung“. *Magazin Erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 14: 1–10. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 01.07.2013. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=5847&aid=5850>.
- Den Fælles Europæiske Referenceramme på dansk (2008): 30.11.13. <http://uvm.dk/Uddannelser/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Dansk-for-voksne-udlaendinge/Danskuddannelse-til-voksne-udlaendinge/~/_media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF11/111212%20den%20faelles%20europaeiske%20referenceramme.ashx>.
- Dolin, Jens (2013): „Undervisning for læring“. Rienecker/Jørgensen/Doli/Ingerslev (2013): 65–91.
- European Communities (2009): *ECTS Users' Guide*. 14.02.14. <http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf>.
- Engberg, Jan (1998): *Introduktion til fagsprogslingvistikken*. Århus: Systime.
- European Centre for Modern Languages (o. J.). 30.11.13. <<http://www.ecml.at/AboutUs/AbouttheECML/tabid/141/language/en-GB/Default.aspx>>.
- European Council (o. J.): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR). 30.11.13. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp>.
- Figueras, Neus (2012): "The impact of the CEFR." *ELT Journal* 66.4: 477–485.
- Goethe Institut (o. J.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. 30.11.13. <<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/104.htm>>.
- Grice, H. Paul (1975): "Logic and Conversation." *Speech acts*. Hrsg. Peter Cole/Jerry Morgan. New York: Academic Press. 41–58.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoffmann, Lothar (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: AkademieVerlag.
- Hönig, Hans/Kussmaul, Paul (1982): *Strategie der Übersetzung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Kolb, Elisabeth (2008): „Almabetrieb is something like a cattle drive. Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93: 11–19.
- Kramsch, Claire (2006): "Teaching local languages in global settings: the European challenge." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 1–10.
- Language Policy Unit, Hrsg. (o. J.): *Common European Framework of Language: Learning, teaching, assessment* (CEFR). 30.11.13. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp>.
- Mandl, Heinz/Gerstenmaier, Jochen, Hrsg. (2000): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Poulsen, Sten Clod (2006): *Tilegnelse af boglige fagkundskaber*. Slagelse: MetaConsult.

- Renkl, Alexander (1996): „Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird.“ *Psychologische Rundschau* 47: 78–92.
- Rienecker, Lotte/Jørgensen, Peter Stray/Doli, Jens/Gitte Holten Ingerslev, Hrsg. (2013): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sarauw, Laura Louise (2011): *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. PhD Thesis. København.
- Schmenk, Barbara (2004): „Æstetikken marganiseret? Den fælles europæiske referenceramme og dens sprog-pædagogiske implikationer.“ *Sprogforum* 32: 28–37.
- Seidlhofer, Barbara (2003): „A concept of International English and related issues: from ‚real English‘ to ‚realistic English?‘“ *Council of Europe*. 01.07.2013. <<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SeidlhoferEN.pdf>>.
- Senkbeil, Karsten/Engbers, Simona (2011): „Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung.“ *ForumSprache* 6: 41–57.
- Studieordning (1992/1993): Den erhvervsproglige Kandidatuddannelse (cand.ling.merc.) i Tysk. Handelshøjskolen i København.
- Studieordning (2003): Kandidatuddannelsen i erhvervsprog og international erhvervskommunikation. Cand.ling.merc. Handelshøjskolen i København.
- Studieordning (2005): Kandidatuddannelsen i erhvervsprog og international erhvervskommunikation. Cand.ling.merc. Handelshøjskolen i København.
- Studieordning (2008): Kandidatuddannelsen i erhvervsprog og international erhvervskommunikation. Cand.ling.merc. Handelshøjskolen i København.
- Verstraete-Hansen, Lisbeth (2008): *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier: CBS: Handelshøjskolen i København.
- VTU (2003): Lov om universiteter (universitetsloven), lov nr. 403 af 28. maj, J. nr. 48251.

Mette Skovgaard Andersen
msa.ibc@cbs.dk

Mit der Rubrik „Disputationen“ wird Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern die Möglichkeit geboten, bereits direkt nach der Einreichung und/oder Begutachtung ihrer Arbeit diese hier kurz vorzustellen. Ziel ist es, den wissenschaftlichen Austausch über ein Thema bereits mit Abschluss der Qualifikationsschrift zu initiieren und nicht erst nach Abschluss des Promotionsverfahrens. Die Beiträge sollen demnach Forschungsbericht, Verteidigung eigener Hypothesen und Anregung zur Diskussion gleichermaßen sein.

In the section “Disputationen – Disputations” we are offering early-stage researchers the opportunity to shortly introduce their research work immediately after submission and/or evaluation. We aim to initiate scientific exchange on a topic dealt with in an already completed graduation work – not only after finishing the entire graduation process or a longer period of revision and editing. The contributions may be either research reports, defence of own hypotheses or stimulus for likewise discussions.

Dissertation: „Zur Fachkommunikation interdisziplinärer Teams in der Produktentwicklung“

Alexandra Feith, TU Darmstadt

Hintergrund und Fragestellung:

Fachsprache ist Ausdrucksmittel der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Sie ist das Trennende von anderen Disziplinen und das Gemeinsame der eigenen Forschungsgemeinschaft. Für angewandte Forschungsfragen, die sich vor allem mit aktuellen Problemen der Gesellschaft beschäftigen, werden jedoch Expertinnen und Experten aus verschiedenen Disziplinen mit dem Ziel zusammengeführt, gemeinsam Lösungen für Probleme zu entwickeln. Allerdings kann das interdisziplinäre Zusammenarbeiten auch zu Missverständnissen und Konflikten führen, da unterschiedliche Disziplinen unterschiedliche Herangehensweisen in der Forschung pflegen.

Die Forschung zu interdisziplinären Teams greift ein neues Themenfeld in der Fachsprachenforschung auf, die bisher Fachsprache vorwiegend innerhalb ihrer disziplinären Grenzen erforscht hat. Zentraler Forschungsgegenstand einer solchen neuen Forschungsperspektive sind die Konflikte, die sich aufgrund der unterschiedlichen disziplinären Herkunft ergeben und sich sprachlich ausdrücken.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der Frage, wie sich interdisziplinäre Teams auf ein gemeinsames Vorgehen in ihrer Forschungsarbeit einigen, und untersucht dies an einer Fallstudie aus der studentischen Projektkommunikation im Bereich Produktentwicklung. Materialbasis sind die Aufzeichnungen einer interdisziplinären Lehrveranstaltung: Drei studentische Teams (Studierende aus den Studiengängen Allgemeiner Maschinenbau, Wirtschaftsingenieurwesen mit der technischen Ausrichtung Maschinenbau, Psychologie und Industriedesign der TU Darmstadt und der Hochschule Darmstadt) wurden in je drei Phasen der Projektarbeit beobachtet. Methodisch einzuordnen ist diese sprachwissenschaftliche Arbeit in die ethnographische Gesprächsanalyse und die empirische Soziolinguistik.

Ziel der Arbeit ist es, ein tieferes Verständnis für fachsprachliche wie kommunikative Konflikte in interdisziplinären Teams zu gewinnen. In Anlehnung an Jakobs/Fiehler/Eraßme/Kursten (2011: 236–259) lassen sich mögliche zu erwartende Konflikte in den studentischen Teams als Probleme auf vier verschiedenen Ebenen auffassen:

Arbeitsorganisatorische Probleme betreffen den Bereich der Teamorganisation. Hier liegt der Fokus auf der Verständigung im Team sowie den besonderen Rahmenbedingungen studentischer Kooperation, insbesondere im Vergleich zu den bislang vorwiegend erforschten professionellen Teams.

Kommunikative Probleme beziehen sich auf den Fachsprachengebrauch, auf die Relevanz fachspezifischer Terminologie einerseits, einer konsensualen Verwendung von allgemeiner Wissenschaftssprache andererseits. Da laut Forschung die Disziplin des Designs keine oder kaum eine fachspezifische Terminologie ausbildet (vgl. Poggenpohl/Chayutahakij/Jeamsinkul 2004: 601), verschiebt sich die fachsprachliche Symmetrie zwischen den beteiligten Fächern zugunsten einer fachübergreifenden allgemeinen Wissenschaftssprache.

Vorhabensbezogene und transformatorische Probleme betreffen den Bereich der Methode und damit die Organisation der interdisziplinären Forschung der Teams. Hier muss das gemeinsame Vorgehen ausgehandelt werden. Da die Studierenden aufgrund ihrer Fächerverteilung zwei unterschiedliche Wissenschaftskonzepte vertreten, ein gesellschaftswissenschaftliches und ein technikwissenschaftliches, verfolgen sie unterschiedliche Zugänge in der Problemlösung.

Vorgehensweise

Analytisch wurde in einem Dreischritt verfahren: Zunächst galt es, das Gesprächsverhalten der Studierenden allgemein einzuschätzen und die studentischen Teamsitzungen mit professionellen Arbeitssitzungen zu vergleichen (vgl. Müller 1997, Meier 2002). Anschließend wurde das individuelle Redeverhalten der Studierenden teamübergreifend anhand der beteiligten Disziplinen verglichen, um Aussagen über ein eventuell disziplinspezifisches Redeverhalten zu ermöglichen. Hierunter fällt auch eine disziplinspezifische Verwendung von Fachbegriffen. In einem dritten Schritt wurde das interdisziplinäre Teamverhalten analysiert und wurden vor allem die Konflikte, die aufgrund disziplinärer Argumentationsweisen entstehen, herausgefiltert (vgl. Janich/Zakharova 2011). Auf diese Weise konnten folgende Forschungsfragen bearbeitet werden:

1. *Analyseebene „Teamsitzung“* – Ebene möglicher arbeitsorganisatorischer Probleme: Wie organisieren die Studierenden ihre Teams?

2. *Analyseebene „Gesprächsverhalten und Begriffserklärung“* – Ebene möglicher kommunikativer Probleme: Welches Gesprächsverhalten lässt sich den einzelnen Disziplinen im gemeinsamen Vorgehen zuordnen? Welche Fachbegriffe müssen die Studierenden (oder die Betreuer) im Verlauf der Lehrveranstaltung klären?

3. *Analyseebene „Einigungsprozesse“* – Ebene möglicher vorhabensbezogener und transformatorischer Probleme: Wie lösen die Studierenden gemeinsam die Problemstellung der Aufgabenstellung? Gibt es im Rahmen des gemeinsamen Einigens Konflikte bei der Vorgehensweise? Wie argumentieren die Studierenden, wenn sie das Vorgehen ausdiskutieren?

Ergebnisse

Interdisziplinäre Zusammenarbeit – hier am Beispiel von studentischen Teams aus der Produktentwicklung – bedeutet, dass bei den Teammitgliedern die Bereitschaft vorhanden ist, im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel einen fachlichen Austausch durchzuführen. Das gemeinsame Ziel der Studierenden im Fallbeispiel war, ein Produkt zu entwickeln und damit die Aufgabenstellung im Hinblick auf eine spätere Benotung möglichst gut zu erfüllen. Der kommunikative Austausch der Gesprächspartner erfolgte daher unter den Bedingungen der kommunikativen Kooperativität: Die Entwürfe im Team wurden im Gespräch gemeinsam erarbeitet, und im Wechsel disziplinärer Perspektiven wurden Begründungen für den Entwurf geliefert. Fand kein fachlicher Austausch zwischen den Disziplinen statt, blieb die Fachkommunikation einem multidisziplinären Ansatz verhaftet.

Der fachliche Austausch wurde durch kooperative Verhaltensweisen im Team gefördert oder aber durch nicht-kooperative Verhaltensweisen gestört. So waren Rückversicherungsfragen und Hörer-Rückmeldungen hilfreich, während Unterbrechungen von Teammitgliedern oder die Ausübung von Kontrollfunktionen im Gespräch zumindest kurzzeitig eine Missachtung oder gar den Verlust von Kompetenzen einzelner Teammitglieder bedeuteten. Demnach war die Qualität der Kommunikation gleichbedeutend mit der Qualität der Zusammenarbeit.

Konflikte in den Teams entstanden, wenn das gemeinsame Vorgehen ausgehandelt werden musste. Im Fallbeispiel wurden hier Begriffe aus der allgemeinen Wissenschaftssprache und die jeweils damit verbundenen semantischen und disziplinär unterschiedlichen Konzepte diskutiert (z. B. *Konzept* vs. *Idee* oder *Entwurf*). An solchen Begrifflichkeiten wurden unterschiedliche methodische Orientierungen sichtbar, über die Begriffsdiskussion konnten diese im Team jedoch auch transparent gemacht werden.

Disziplinäre Unterschiede zeigten sich schließlich auch im Diskussionsverhalten: Das Verhalten der Maschinenbau-Studierenden verwies eher auf eine ablehnende Haltung gegenüber Teamprozessen und verdeutlichte ihr Selbstverständnis ihrer fachlichen Rolle als Umsetzer von konstruktiven Lösungen. Die Psychologie-Studierenden übernahmen eine stärker vermittelnde Rolle. Sie verhandelten in allen Teams zwischen den einzelnen Positionen ihrer Teamkolleginnen und -kollegen. Demgegenüber nahmen die Frauen (fächerübergreifend) eine integrierende Rolle in den Teams ein. Im Unterschied zu den Psychologie-Studenten, die sich an die Gesprächsbeteiligten wandten und stattgefundene Diskussionen strukturierten, wandten sich die Frauen in den Teams an die Personen, die sich bisher nicht an der Diskussion beteiligt hatten. Ihre Art der Konfliktvermittlung holte neue Meinungen in die Diskussion, während die Psychologie-Studenten bestehende Meinungen organisierten. Insgesamt konnten der studentischen Teamkommunikation klare Charakteristika von Arbeitsbesprechungen zugewiesen werden – nur die etwas andere Funktion von Humor verwies in den Gesprächen auf den Kontext akademische Lehrveranstaltung/studentische Gruppenkommunikation.

Im Ergebnis konnte der Wechsel zwischen interdisziplinärer und multidisziplinärer Arbeitsweise nachvollzogen und erklärt, konnten disziplinäre Eigenschaften im Redeverhalten der Studierenden nachgewiesen und konnten Konflikte im Rahmen von interdisziplinären Einigungsprozess analysiert werden.

Literatur

- Jakobs, Eva-Maria/Fiehler, Reinhard/Eraßme, Denise/Kursten, Anne (2011): „Industrielle Prozessmodellierung als kommunikativer Prozess. Eine Typologie zentraler Probleme.“ *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12: 223–264. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2011/ag-jakobs.pdf> (letzter Zugriff: 15. März 2014).
- Janich, Nina/Zakharova, Ekaterina (2011): „Wissensasymmetrien, Interaktionsrollen und die Frage der ‚gemeinsamen‘ Sprache in der interdisziplinären Projektkommunikation.“ *Fachsprache. International Journal of Specialized Communication* 34.3–4: 187–204.
- Meier, Christoph (2002): *Arbeitsbesprechungen. Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. URL: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/pdf/arbeitsbesprechungen.pdf> (letzter Zugriff: 15. März 2014).
- Müller, Andreas P. (1997). „Reden ist Chefsache“. *Linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer ‚Kontrolle‘ in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Poggenpohl, Sharon H./Chayutsahakij, Praima/Jeamsinkul, Chujit (2004): „Language Definition and its Role in Developing a Design Discourse.“ *Design Studies* 25.6: 579–605.

Dissertation „Wissenskommunikation in der technischen Redaktion“

Christiane Zehrer, Universität Hildesheim

Seit rund zwei Jahrzehnten ist die Technikkommunikation einem starken Wandel unterworfen. Sie ist erstens immer stärker arbeitsteilig organisiert (vgl. Nickl 2005), was sich nicht zuletzt im Entstehen des Berufsbildes „Technischer Redakteur“ widerspiegelt. Mit der Arbeitsteilung Hand in Hand geht eine immer stärker prozessorientierte Organisation technikkommunikativer Tätigkeiten. Das heißt, dass das Schreiben als Beruf immer stärker geprägt wird durch formale Vorgaben für einzelne Arbeitsgänge. Dies geschieht erstens mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung (vgl. Fleury/Fleury 2010). Es erscheint zweitens als unvermeidbar für die Zusammenarbeit in tendenziell größer werdenden Organisationseinheiten und heterogenen Netzwerken aus internen Abteilungen und Zulieferern von Informationen, Texten und Grafiken (vgl. Grupp 2008). Ebenfalls kaum mehr wegzudenken aus der Technikkommunikation ist der Einsatz computerbasierter Werkzeuge. Diese prägen zunächst einmal den unmittelbaren Umgang mit dem „Kommunikationsmaterial“. Terminologiemanagementsysteme geben so beispielsweise vor, wie ein zu beschreibender Aspekt benannt werden muss. Text- und Übersetzungsspeicher liefern Hinweise (und manchmal strenge Vorgaben) bezüglich der Formulierung. Darüber hinaus beeinflussen viele entsprechende Programme durch Projektmanagementfunktionen, Terminerinnerungen oder das Unterstützen der direkten Kommunikation auch den Gesamtprozess, in dem eine technische Dokumentation entsteht.

Die Redaktionsprozessforschung, die sich erst vor Kurzem als Teilgebiet der Fachkommunikationsforschung konstituiert hat, nimmt sich dieses sogenannten „äußeren Prozesses“ der technischen Redaktion an (Schubert 2009). Das Ziel der Studie, die der Dissertation „Wissenskommunikation in der technischen Redaktion“ zugrunde liegt, war es zu untersuchen, ob und inwiefern sich die weiter oben genannten Aspekte in einer technischen Dokumentation niederschlagen. Das Korpus umfasst Daten, die während der Erstellung zweier Montage- und Demontageanleitungen aus dem Maschinenbau gesammelt wurden. Auswahlkriterium war dabei die Möglichkeit, über den gesamten Verlauf des Erstellungsprozesses Daten sammeln zu können. Das heißt, dass neben den entstehenden Dokumenten selbst (je ca. 35 Seiten) auch Vor- und Zwischenversionen derselben und Transkripte sämtlicher mündlicher Interaktionen und E-Mails (samt Anhängen) ausgewertet wurden. Erst auf diese Weise wurde es möglich, „Wissenskommunikation“ in dem von mir definierten Sinne empirisch zu erfassen. Ich gebe diesem zentralen Begriff dabei eine dreifache Bedeutung. Demnach bezieht er sich (1) auf die Übermittlung von technischem Wissen durch eine technische Dokumentation, (2) auf die Übermittlung von Wissen für diese technische Dokumentation an deren Autor und (3) auf den Prozess, in dem diese Übermittlung zu den unter (2) und (1) genannten Zwecken geschieht. Den Begriff „Übermittlung“ gebrauche ich hier nichtwissenschaftlich für ein interaktives Geschehen, was grob (1) und (2) unter den Gesichtspunkten von (3) entspricht.

Die Übermittlung technischen Fachwissens durch eine technische Dokumentation (1) betrachte ich als gegebenes Ziel von Fachkommunikation. Diese wiederum findet in einem institutionellen Rahmen, in einem Unternehmen bzw. einem Netzwerk von Unternehmen und freiberuflichen Akteuren statt. Diese Akteure interagieren mit dem Ziel, eine für die Ziel-

gruppe adäquate technische Dokumentation zu erstellen. „Adäquat“ bedeutet dabei insofern mehr als zielgruppengerecht, als hierbei auch – reflexiv und unter Bezug auf soziologische Institutionentheorien – die von der „sendenden“ Organisation verfolgten Ziele berücksichtigt werden (vgl. Scharpf 2001). Dies entspricht dem Gesamtprozess der Übermittlung wie in (3). Dieser Gesamtprozess wiederum zeigt sich in organisationalen, materiellen und technischen sowie interaktiven Aspekten, die die Übermittlung von Wissen für die Gestaltung der technischen Dokumentation (2) ausmachen (vgl. hierzu den „Design“-Begriff bei Lackus/Rothbucher 2008). Meiner Hypothese zufolge sollten die genannten Kontextaspekte sich daher auch auf die technische Dokumentation auswirken.

Kernstück meiner Arbeit ist die Erstellung und empirische Überprüfung eines „Modells des situierten Redaktionsprozesses“. Hier kehre ich konsequent zu semiotischen und linguistischen Perspektiven und Methoden zurück, indem ich das gesamte Umfeld der technischen Redaktion als Teil einer multimodalen Kommunikationssituation erfasse. So stellt der Verweis auf eine bestimmte Stelle in einer Dokumentenvorversion ebenso einen möglichen Einfluss dar wie die Aussage einer Führungskraft. Auch Demonstrationen, in denen z. B. auf Teile des zu beschreibenden Geräts gedeutet oder deren Zusammenbau gezeigt wird, zählen dazu. Somit nehmen auch andere Handlungen als Sprechen und Schreiben semiotischen Charakter an. Auch betrachte ich alles, was sich tatsächlich in semiotisch greifbarer Form in der technischen Dokumentation niederschlägt, als Zeichen mit einer Inhalts- und einer Ausdrucksseite.

Die Tatsache, dass ich (mindestens, s. nachfolgend) die Inhalts- und Ausdrucksperspektive auf jeden Aspekt der Dokumentation als auch sämtliche interaktiv und multimodal übermittelten Teilaspekte als „Wissenselemente“ auffasse, stellt die Besonderheit des Modells dar. Auf diese Weise erlaubt es das Modell erstens, methodisch stringent darzustellen, weshalb sich ein heterogenes Umfeld und Geschehen – mit Interaktionen, aber auch Dokumentvorlagen, Abrufen aus Datenbanken u. Ä. – auf eine Dokumentation auswirken kann. Zweitens ermöglicht es so auch einen analytischen Blick auf die Dokumentation selbst. Damit meine ich, dass zwar Inhalt und Darstellung prinzipiell zusammengehören. Es kann sich aber eben auch herausstellen, dass ein bestimmter Inhalt eine andere, z. B. bildliche Darstellung benötigt oder dass ein Satz für derart viele Inhalte steht, dass diese explizit gemacht, also in mehreren Sätzen dargestellt werden müssen.

In der Auswertung meiner Daten – bestehend aus einem Transkript aller Interaktionen inklusive Bezügen auf Aspekte des Kontexts sowie allen sukzessiven Versionen der entstehenden Dokumentationen – finden sich zahlreiche der oben skizzierten Fälle. Durch eine eigens entwickelte Annotation konnte ich außerdem computerbasiert herausarbeiten, dass bestimmte Arten des Zugriffs auf den Kontext bestimmte Probleme der Inhaltsselektion und Darstellung (= Wissenskommunikation (2)) anzeigen und teilweise lösen.

Daraus ergeben sich zusammenfassend die folgenden Ergebnisse und Fragen:

- I. Das „Modell des situierten Redaktionsprozesses“ erlaubt es, äußere Einflüsse auf die Erstellung technischer Dokumentation theoretisch und methodisch stringent mit den faktisch im Text aktualisierten Merkmalen einer technischen Dokumentation zu verbinden.
- II. Äußere Einflüsse haben nachweisbar eine Wirkung auf den Inhalt wie auch die Darstellung technischer Dokumentationen. Dies gilt auch für das Fehlen konkreter Anweisungen, Vorgaben oder Artefakte (z. B. Bilder und Termini).
- III. Bestimmte Arten des Zugriffs auf den Kontext zeigen spezifische Probleme bei der Umsetzung technischen Wissens in eine geeignete Darstellung an. Als praktische Anwen-

derung wäre es auf dieser Basis möglich, analog zu Strukturen für die Dokumenterstellung in XML solche für die Inhaltsgewinnung und -selektion zu implementieren. Fragebögen, aber auch entsprechend ausgerüstete Spracherkennungstools oder Datenbrillen würden sich anbieten.

Die Arbeit liefert somit auf mehreren Ebenen Erkenntnisse über den Entstehungsprozess technischer Dokumentationen – von denen einige sich auch unmittelbar praktisch anwenden lassen.

Literatur

- Fleury, Frank/Fleury, Isabelle (2010): „Übersetzung mit Gütesiegel. Was bringen ISO 9001 und EN 15038?“ *Technische Kommunikation* 32.2: 13–20.
- Grupp, Josef (2008): *Handbuch Technische Dokumentation. Produktinformationen rechtskonform aufbereiten, wirtschaftlich erstellen, verständlich kommunizieren*. München: Hanser.
- Lackus, Manuela/Rothbucher, Bernhard (2008): „Schnittstellenkommunikation im Produktentwicklungsprozess als erfolgsrelevanter Faktor. Eine Analyse innovationsorientierter deutscher, österreichischer und Schweizer Unternehmen.“ *Anspruchsgruppenorientierte Kommunikation. Neue Ansätze zu Kunden-, Mitarbeiter- und Unternehmenskommunikation*. Hrsg. Florian U. Siems/Manfred Brandstätter/Herbert Gölzner. 461–478.
- Nickl, Markus (2005): Industrialisierung des Schreibens. *Schreiben am Arbeitsplatz*. Hrsg. Eva-Maria Jakobs/Katrin Lehnen/Kirsten Schindler. (Schreiben – Medien – Beruf). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 43–56.
- Scharpf, Fritz W. (2001): „Akteure, Institutionen und Interaktionsformen.“ *Der „Neue Institutionalismus“. Kurseinheiten 1 und 2*. Hrsg. Roland Czada/Uwe Schimank. Hagen: Fernuniversität. 92–208.
- Schubert, Klaus (2009): „Die technische Redaktion als Forschungsobjekt.“ *Triangulum – Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen*.14: 181–201.

Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Madeleine (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen, Toronto: Budrich. (UTB 8544). ISBN 978-8252-8544-9, 275 Seiten, 25 Abb., 23 Tab.

Die Erkenntnis, dass der Erwerb literaler Kompetenzen, verstanden als Textrezeptions-, Textproduktions- und Reflexionskompetenz, mit dem Eintritt in die Hochschule keineswegs abgeschlossen ist und Studierenden infolge verkürzter Schul- und Studienzeiten, beispielsweise durch G8 und die Bologna-Reform, weniger Zeit für die Entwicklung dieser Kompetenzen bleibt, hat dazu geführt, dass ihrer Vermittlung und Förderung im Studium mehr Beachtung geschenkt wird. Dies zeigt sich auch in einer umfangreichen Ratgeberliteratur zum Thema Schreiben im Studium, mit der Studierenden Orientierung und Hilfe geboten werden soll. Weniger Beachtung – vor allem in den nicht-linguistischen Fachdisziplinen – hat bisher die Tatsache gefunden, dass sich die Weiterentwicklung literaler Kompetenzen disziplinen- und anforderungsspezifisch fortsetzt und daher auch einer Förderung in enger Anbindung an das jeweils studierte Fach bedarf (vgl. z. B. Steinhoff 2007, Pohl 2007, Beaufort 2007). Dies bedeutet zugleich, dass sich nicht nur Lehrende mit linguistischem Hintergrund mit der Frage auseinandersetzen (müssen), wie sie die akademische Schreibsozialisation ihrer Studierenden bestmöglich fördern können, sondern auch Fachlehrende aller Disziplinen. Und genau diese Zielgruppe – neben anderen – adressieren die Verfasserinnen mit ihrem Werk *Textdiagnose und Schreibberatung*:

Unser Zielpublikum sind in erster Linie Fachdozierende, die die eigenständigen, umfangreicheren schriftlichen Arbeiten Studierender betreuen: Dozierende an Hochschulen oder in Weiterbildungseinrichtungen, darüber hinaus aber auch Schreibberaterinnen und -berater und alle, die strukturierte Rückmeldungen zu Texten geben wollen. (S. 7)

Unter Vermeidung linguistischer Fachterminologie, wo dies möglich ist, und mit verständlichen Einführungen, wo Terminologie unverzichtbar ist, sowie mit einer klaren Leserführung durch *Advance Organizers*, den Unterkapiteln vorangestellte Kurzzusammenfassungen, Marginalien sowie einer Übersicht über typische Probleme in studentischen Arbeiten und Lösungsoptionen mit Verweisen auf die Seiten, auf denen diese behandelt werden, führen die Autorinnen auch diejenige Leserschaft ans Textfeedbackgeben heran, die hierzu keine Linguisten werden wollen, aber dennoch daran interessiert sind, die Textproduktionskompetenz ihrer Studierenden und damit deren Sozialisation im Fach zu fördern. Hinter diesem Anliegen steht die auf empirischer Evidenz basierende Überzeugung, „dass die fachliche Entwicklung und die Textqualität gegenseitig voneinander profitieren“ (S. 7; vgl. auch S. 226).

Gegenstand von Kapitel 1 ist die Beziehung zwischen Autor, Text und Leser. Hier gehen die Verfasserinnen auf Fragen der Explizitheit und Implizitheit, die Abhängigkeit des Verstehens vom Vorwissen des Adressaten, auf Konventionen in Diskursgemeinschaften und damit verbundene Fragen von Kohärenz und Kohäsion ein. Besonders nützlich für die Zielgruppe ist die Zusammenstellung (auch wenn diese keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt) von „typischen Irritationen beim Lesen von Fach- und Qualifizierungsarbeiten“ und deren möglichen Ursachen, die die Verfasserinnen am „Innenleben des Textes“ festmachen und nicht am Schreibprozess. Dies ist sinnvoll, sind es doch Produkte, die zur Bewertung vorgelegt werden, nicht Prozesse, die den Betreuenden im Detail oft nicht bekannt sind. Dieser produktorientierte Ansatz negiert einen prozessorientierten jedoch nicht, vielmehr leiten die Verfasserinnen aus Mängeln an der Textoberfläche auch mögliche Korrekturansätze im Prozess ab, z. B.

eine Zerdehnung von epistemischem schreiberzentriertem Schreiben und der anschließenden Aufbereitung für die Adressatengruppe (S. 32 f.). Mehr einen Problemaufriss denn eine für die Praxis gedachte Orientierung bieten die Ausführungen zur Bewertung der Qualität wissenschaftlicher Arbeiten in unterschiedlichen Ausbildungsstadien (S. 44 ff.). In Kapitel 3, das einer Klärung des Begriffs des wissenschaftlichen Schreibens an sich, der Wissenschaftssprache und dem wissenschaftlichen Schreiben als fachlichem Lernen gewidmet ist, kommen die Verfasserinnen jedoch zur Textbewertung zurück, und zwar unter Rückgriff auf die drei Erwerbsniveaus für Text- und Formulierungskompetenz sowie die damit verbundenen Schreibfokusse (Gegenstandsbezug, Diskursbezug, Argumentationsbezug), zwischen denen Pohl (2007) beim Erwerb wissenschaftlichen Schreibens differenziert. Sie setzen diese Niveaus in Beziehung zu Stufen fachlichen Lernens und leiten daraus Entwicklungsstufen von Textqualität ab, die von einer Schreiberzentrierung über eine Leserzentrierung zur Adressatenorientierung reichen, eine Klassifikation, die durchaus für die Textbewertung nutzbar gemacht werden könnte. Die Grenzen zwischen Leserzentrierung und Adressatenzentrierung bleiben dabei verschwommen. Hilfreich für die weitere Ausdifferenzierung könnte hier das Stufenmodell der Schreibkompetenzentwicklung Kelloggs (2008) sein.

Den Kern des Buches bildet das etwa die Hälfte des Werkes ausmachende Kapitel 2, in dem die Verfasserinnen ein Textdiagnosemodell, das Bietschhorn-Modell, vorstellen, dessen sechs Schichten die Ebenen repräsentieren, auf denen Textschwächen auftreten können und zu denen dann Ansätze für die Textoptimierung vorgestellt werden. Dem Prinzip vom Inhaltlichen zum Formalen (*from higher-order concerns to lower-order concerns*) folgend, handelt es sich bei den sechs Schichten um 1. die inhaltlich-fachliche Ebene, 2. die thematische Entwicklung, 3. die Informationsdichte und außertextliche Bezüge, 4. die Leserführung, 5. die Sprache und 6. textsortenspezifische Anforderungen. Die Metapher des Bietschhorns, eines Fast-Viertausenders der Walliser Alpen, wurde gewählt aufgrund seiner ausgeprägten vertikalen Strukturierung. „Mit dieser Struktur“, so die Verfasserinnen, „lässt sich verdeutlichen, dass die einzelnen Schichten substanziell miteinander zusammenhängen – und eben nicht horizontal verbunden aufeinander liegen.“ (S. 49) Übertragen auf Texte ist die „vertikale Struktur“ so zu verstehen, dass Schwachstellen auf einer unteren Schicht, beispielsweise der inhaltlich-fachlichen, das Textgebäude zum Einsturz bringen, wenn Textoptimierungen auf den oberen Schichten ansetzen, ohne dass zuvor für ein solides Fundament gesorgt wurde. Ansätze, auf die die Verfasserinnen bei der Entwicklung ihres Modells zurückgreifen, finden sie im Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer/Sieber 1994), im Karlsruher Verständlichkeitskonzept (Göpferich 2002) sowie bei Theuerkauf (2012; vgl. S. 9 und 47). Mithilfe des Bietschhorn-Modells sollen Textbewertende „die beste Einstiegsebene in die Weiterentwicklung eines Textes finden“ (S. 47) und Empfehlungen mit dem Ziel abgeben können, „dass für die Weiterarbeit dort auf den Text zugegriffen werden kann, wo die größte Wirkung zu erwarten ist“ (S. 49). Im Folgenden seien lediglich einige Aspekte genannt, die auf den einzelnen Ebenen angesprochen werden, die jedoch einen guten Überblick über das Spektrum an Optimierungsbedürftigem geben, das in studentischen Arbeiten anzutreffen ist und dessen Zusammenstellung auf die langjährige Erfahrung der Verfasserinnen in der Betreuung studentischer Arbeiten schließen lässt. Auf der inhaltlich-fachlichen Ebene gehen die Verfasserinnen darauf ein, wie die Themenfindung für eine wissenschaftliche Arbeit unterstützt werden kann, wobei gerade bei ersten Studienarbeiten die Vorgabe eines Themas als sinnvoll erachtet wird (S. 54). Unter der thematischen Entwicklung werden u. a. sinnvolle Gliederungs- und Argumentationsstrukturen, Kapitel- und Abschnittsbenennungen sowie die thematische Progression (funktionale

Satzperspektive) behandelt. Gegenstand der Schicht „Informationsdichte und außertextliche Bezüge“ sind zulässige Wissensvoraussetzungen, problematische Vorannahmen, gedankliche Sprünge sowie Konnektoren. Unter „Leseführung“ behandeln die Verfasserinnen innertextliche Verweise und metakommunikative Äußerungen wie beispielsweise *Advance Organizers* (Vorstrukturierungen). Im Abschnitt „Sprache“ stehen „Schwierigkeiten der Wortwahl und des Satzbaus [im Mittelpunkt], soweit sie nicht schon in den unteren Schichten zur Sprache gekommen sind“ (S. 141). Mit Letzterem weisen die Verfasserinnen selbst darauf hin, dass eine eindeutige Zuordnung eines Phänomens zu einer der sechs Schichten des Bietschhorn-Modells nicht immer möglich ist, was dem (hochschul-)didaktischen Nutzen des Modells jedoch keinen Abbruch tut, ist es doch nicht als Schwachstellentaxonomie gedacht, sondern vielmehr als Instrument zur Elizitierung effektiven Textfeedbacks. In der letzten Schicht, benannt „textsortenspezifische Anforderung“, geht es schließlich um Formalia, wie den *Ich*-Gebrauch in wissenschaftlichen Texten und das korrekte Zitieren und Paraphrasieren, wobei die Verfasserinnen hier funktional argumentieren und sich nicht auf Auflistungen von zu beachtenden Konventionen beschränken. Damit hebt sich das vorliegende Werk sehr positiv von vielen Einführungen in das wissenschaftliche Schreiben ab, in denen Formalia gegenüber inhaltlichen Aspekten überbetont oder in denen Letztere gar nicht besprochen oder zu abstrakt behandelt werden.

Das abschließende Kapitel 4 ist schließlich der Schreibberatung gewidmet, wobei die Verfasserinnen hierunter primär die Beratung durch Fachlehrende in Einzelsprechstunden und Gruppenberatungen fassen, weniger jedoch die Schreibberatung durch Peer-Tutoren, wie sie vor allem an Schreibzentren institutionalisiert ist, wobei viele Empfehlungen durchaus für beide Gruppen gelten. Themen, die hier behandelt werden, sind die Rolle der Beratenden und ihre Aufgaben, Beratungsgrundsätze wie Selbstverantwortung, Ressourcenorientierung und gemeinsame Lösungsfindung, der Ablauf von Beratungssitzungen und die unterschiedlichen Bedürfnisse von zu Beratenden (fremdsprachige Studierende, unterschiedliche Schreibtypen).

Insgesamt handelt es sich bei dem vorliegende Ratgeber um ein Werk, das allen Lehrenden zu empfehlen ist, die systematisch zur Verbesserung der Textkompetenz ihrer Studierenden beitragen möchten, davon überzeugt sind, dass sie hiermit zugleich die fachliche Kompetenz ihrer Studierenden fördern, und sich hierfür eine praxisnahe Orientierung wünschen. Der Ratgeber zeichnet sich gegenüber vielen anderen Werken dadurch aus, dass er die fachlich-inhaltliche Ebene und die Ebenen der Komposition, die die fundamentalen Ebenen des Bietschhorn-Modells darstellen, in den Mittelpunkt rückt mit dem Ziel, bei der Textdiagnose auf die Wurzel von Problemen zurückzugehen, anstatt Texte auf der sprachlichen Oberfläche „kosmetisch“ zu bearbeiten, wobei aber auch die sprachliche Ebene nicht zu kurz kommt. Besonders die Abschnitte 2.5 und 2.6 zur Sprache und den textsortenspezifischen Anforderungen sei auch Studierenden empfohlen, finden sich hier doch Hinweise zur Vermeidung einer Vielzahl von grammatischen und textsortenspezifischen Problemen, die in vielen studentischen Hausarbeiten in großer Zahl anzutreffen sind und hier systematisch behandelt werden. Empfehlenswert ist der Ratgeber zugleich für hochschuldidaktische Schulungen zur Anleitung studentischen wissenschaftlichen Schreibens, beispielsweise in Workshops für eine schreibintensivere Lehre und in der Ausbildung von Schreibberaterinnen und Schreibberatern sowie Writing Fellows.

Literatur

- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction*. Logan (UT): Utah Univ. Press.
- Göpferich, Susanne (2002): *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kellogg, Ronald T. (2008): "Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective." *Journal of Writing Research* 1.1: 1–26.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): „Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster.“ *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Hrsg. Peter Sieber. Aarau: Sauerländer. 142–186.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibleitung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Theuerkauf, Judith (2012): *Schreiben in den Ingenieur- und Technikwissenschaften*. Stuttgart: UTB.

Prof. Dr. Susanne Göpferich
Institut für Anglistik/
Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK)
Justus-Liebig-Universität Gießen
susanne.goepferich@zfbk.uni-giessen.de

Thomas-Johaentges, Ursula/Thomas, Carmen (2013): *Dein Schreib-Coach! Bachelor-, Master-, Doktor- und Projektarbeit. Vom Rohtext bis zur Endfassung*. Norderstedt: BoD. ISBN: 978-3-8482-1819-6. 127 Seiten.

Oft genug beklagen Hochschulen und Universitäten, dass Studierende nicht gut oder gut genug wissenschaftlich schreiben können. Die Gründe dafür sind ebenso mannigfaltig wie die inzwischen auf dem Markt befindliche Literatur zum Thema. Schreibratsuchende Studierende verzetteln sich oft bei der Suche nach individueller Hilfe, wertvolle Zeit zum Schreiben wird dadurch verschenkt. Ursula Thomas-Johaentges und Carmen Thomas wollen mit ihrem Buch, das aus dem „Praxishandbuch Seminar-, Examens- und Doktorarbeit“ (2008) hervorgegangen ist, Abhilfe schaffen. Provokant der Titel „Dein Schreib-Coach!“, aber hält er auch, was er verspricht?

Das Buch ist mit 127 Seiten überschaubar und gut strukturiert. Es ist in neun Kapitel gegliedert, die sich am Ablauf des Schreibprozesses orientieren (vgl. Inhaltsverzeichnis, S. 6 f.): Themenfindung und -eingrenzung; Planung und Zeitmanagement einer wissenschaftlichen Arbeit; Schreibbalance durch Kreativitätstechniken; Sprachliche Gestaltung von Texten; Visualisierungen; Zitieren in wissenschaftlichen Texten und Strategien der Literatursuche. Umrahmt werden diese Kapitel durch eine Einführung zum Schreiben als Schlüsselkompetenz, zum Aufbau und zu Bewertungskriterien einer wissenschaftlichen Arbeit und dem finalen Kapitel unter der Überschrift „Entspannt mit dem Schreiben loslegen!“.

Was ist besonders an diesem Buch gegenüber anderen Schreibratgebern? Das Buch besticht durch die Kürze in den Ausführungen und die Beschränkung auf das elementar Wesentliche. Dies wird in jedem Kapitel durch prägnanten Text und eine Reihe von Tabellen erreicht, die zum einen als Muster veranschaulichen (z. B. Kapitel 2.1 zur Gliederung verschiedener wissenschaftlicher Arbeiten oder der Kompass zur Organisation von Projekten), aber gleichzeitig auch als Checkliste für den Erfüllungsstand einer Teilaufgabe fungieren können (S. 62, Checkliste zum Überarbeiten wissenschaftlicher Texte).

Nach einer kurzen Standortbestimmung zur Rolle des wissenschaftlichen Schreibens als Schlüsselkompetenz gehen die Autorinnen zum Aufbau und den Bewertungskriterien einer wissenschaftlichen Arbeit über. Der Qualitätsmaßstab wird damit in den Vordergrund gerückt. Es folgt in Kapitel 2 eine Übersicht und Kurzbeschreibung der Gliederungselemente einer wissenschaftlichen Arbeit: Vorspann (Titel der Arbeit, Vorwort und Dank, Inhaltsverzeichnis); Einführung (Forschungshintergrund, Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit, Forschungsdesign und Methodik der Untersuchung, Grundgesamtheit und Stichprobe sowie Aufbau der Arbeit); Hauptteil (Historie und Begriffsabgrenzung, Spannungsfelder, Eigene Erhebungen und Studien anderer Autoren, Diskussion der Ergebnisse, Erkenntnisse und Empfehlungen), Schluss (Zusammenfassung, Fazit und Schlussfolgerung, Ausblick) und Nachspann (Literatur- und Quellenverzeichnis, Anhang). Mit diesen Fakten hat auch ein unbedarfter Leser bereits aus der Lektüre von 22 Seiten eine klare Vorstellung davon, wie sich die zu erbringende wissenschaftliche Arbeit strukturiert. Das Zwischenfazit (Kapitel 2.7 „Ordnung im Kopf“) ist erreicht.

Kapitel 3 ist der Themenfindung und -eingrenzung gewidmet. Auch hier bekommt der Leser eine schnelle und praktisch orientierte Handreichung, wie das wissenschaftliche Thema ausgewählt und auf die Forschungsfrage zugeschnitten werden kann. Besonders hilfreich erweisen sich in diesem Kapitel die Hinweise zur Titelfindung (Länge, Prägnanz und Struktur) und zum Verfassen des Exposés (im Umfang von ca. 10 Seiten). Kapitel 4 schließt sich mit Ausführungen zum Zeitmanagement an. Zeiteffektives Schreiben erweist sich für die meisten Studierenden als besondere Hürde, oft genug kommen Arbeiten durch schlechte Planung oder Schreibblockaden in Verzug und im Ergebnis leidet die Qualität der Ausführungen, aus der, auch fälschlicherweise, wiederum Rückschlüsse auf die mangelnde Fachkenntnis des Schreibenden gezogen werden. In der Schreiberberatung und auch in den Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben sollte deshalb immer darauf hingewiesen werden, dass der Schreibprozess zeitintensiv ist und es dort verschiedene Phasen zu beachten gibt. Kapitel 5 widmet sich diesem Thema folgerichtig über „Schreibbalance“: Wie findet man den Einstieg ins Schreiben, wie überwindet man Schreibblockaden, wie erhält man die Motivation zum Schreiben? Kapitel 6 wird insbesondere Linguisten und Lehrkräfte in Schreibseminaren ansprechen, denn hier steht auf wenig Raum das notwendige Wissen zu Terminologie und Definition. Außerdem werden aus Texten isolierte Wortlisten zu Stichwörtern, wie z. B. Forschungshintergrund, Sichtweise, Problematik, präsentiert, die durchaus als Formulierungshilfen dienen können. Solche Muster könnten beispielsweise auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht vermittelt werden und ausländischen Studierenden bei der Erstellung von Arbeiten in Deutsch helfen, denn bekanntlich ist in der Fremdsprache zu schreiben noch um Einiges schwieriger und zeitintensiver als in der Muttersprache. Ebenso hilfreich sind in diesem Kapitel die Hinweise zur Grammatik, die sich von der übersichtlichen Erklärung von Konnektoren über den Gebrauch von Aktiv und Passiv bis zum Nominal- und Verbalstil erstrecken und die zur Gestaltung von Argumentationsketten überleiten. Kapitel 7 ist der Visualisierung gewidmet und Kapitel 8 dem Zitieren.

Die Auswahl der dazu verwendeten Beispiele gibt eine schnelle Handlungsorientierung für den Leser und ist sehr praktikabel.

Nach der Lektüre des Buches kann man nun „Entspannt mit dem Schreiben loslegen!“ (Titel Kapitel 9). Dem ist auch durch die ermutigenden Hinweise auf den letzten beiden Seiten des Buches nur zuzustimmen.

Fazit: Das Buch ist ein „Schreib-Coach“ für wissenschaftliches Schreiben, in dem fachübergreifend die Eckpfeiler für Abschlussarbeiten, ganz gleich ob Bachelor-, Master-, Doktorarbeit oder Projektbericht, gesetzt werden. Es ist für Schreibnovizen in Schreibkursen an Hochschulen und Universitäten sehr zu empfehlen, aber auch der fortgeschrittene Schreiber kann aus der Lektüre dieses Buches noch profitieren. Schließlich ist es für Schreibdidaktiker eine nützliche Handreichung.

Ines-Andrea Busch-Lauer
Fakultät Angewandte Sprachen und
Interkulturelle Kommunikation
Westfälische Hochschule Zwickau
Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de

Anesa, Patrizia (2012): *Jury Trials and the Popularization of Legal Language. A Discourse Analytical Approach*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang. ISBN 978-3-0343-1231-8, 248 Seiten.

Die Jurys in US-amerikanischen Gerichtsverfahren sind für sprachwissenschaftliche Untersuchungen ein interessantes Thema: Da die Prozessteilnahme für die Jury-Mitglieder ein einmaliger Vorgang ist, lassen sie sich eher beeinflussen als ein Berufsrichter, der durch seine Routine weniger emotional reagiert. Die Frage, welche sprachlichen Mittel zur Beeinflussung der Jury eingesetzt werden, ist somit nicht nur unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten ein vielversprechender Untersuchungsgegenstand, sondern auch für die juristische Praxis wichtig. Jüngster Beitrag zu diesem Thema ist das Buch von Patrizia Anesa; es handelt sich dabei um eine überarbeitete Dissertation, mit welcher die Autorin an der Universität Verona promoviert wurde.

Das Buch gliedert sich in sechs Kapitel: In der „Introduction“ (S. 13–18) wird der Inhalt der Studie umrissen. Ich habe gestutzt, als ich las (S. 13), die Autorin wolle die „communication of specialized legal knowledge between experts from within the legal profession and laypersons“ analysieren, und das anhand eines Strafprozesses. Aber geht es dort nicht hauptsächlich um Tatsachen, um die Frage, ob der Angeklagte wirklich der Täter ist oder nicht? Erst viel später präzisiert (S. 121) die Autorin, dass sich die Frage, wie man juristischen Laien rechtliche Vorgaben erläutert, im Wesentlichen nur bei der Belehrung der Jury stellt.

Dann folgt ein mit „Legal language“ (S. 19–49) überschriebenes Kapitel, in welchem die Autorin das Verhältnis von Recht und Sprache darstellt und die Bedeutung des Rechts für jeden Einzelnen hervorhebt. Wenn sie von der „apparently fixed, unalterable and stagnant language of the law“ spricht (S. 26), fordert das Widerspruch heraus: So hat der Gesetzgeber in Deutschland gerade „Geschmacksmuster“ durch „Design“ ersetzt, ähnlich war es vor eini-

gen Jahren mit dem Wechsel von „Konkurs“ zu „Insolvenz“. Auch in den USA ändert sich die Rechtssprache stetig; die Autorin sagt dies an anderer Stelle (S. 48) selbst. In jenem Kapitel erörtert Anesa ferner (S. 40 ff.), mit welchen Themen sich Studien zur Rechtssprache beschäftigen können, ohne dass der Bezug zum Buchtitel immer klar ist.

Im Kapitel „Research framework“ (S. 51–81) erläutert die Autorin, dass sich der empirische Teil auf einen einzigen Mordprozess beschränkt, der im Jahr 2002 in Kalifornien stattfand. Angeklagt und verurteilt wurde ein Herr Westerfield. Dass diese Beschränkung nicht unproblematisch ist, sieht auch die Autorin. Sie meint jedoch (S. 54): „The choice to work on one single case certainly reduces the scope for generalizable results, but at the same time it guarantees a relatively high level of homogeneity and uniformity.“

Wenn die Autorin von „Interaction“ spricht (z. B. S. 70), drängt sich mir der Eindruck auf, dass die Jury ein Fragerecht hat. Dies ist aber, wie der Leser später erfährt (S. 98, 110 und am klarsten auf S. 129), nicht der Fall: Die Jury kann sich nicht mündlich äußern, sie kann dem Richter nur schriftliche Fragen vorlegen.

Im Kapitel „Communication processes in jury trials“ (S. 83–112) geht es vor allem, was der Titel nicht verrät, um das Jurysystem und den Ablauf eines Strafprozesses. Das interessanteste Kapitel des Buches ist mit „Analysis“ überschrieben (S. 113–197). Darin wertet die Autorin selektiv die Äußerungen der Beteiligten im Westerfield-Prozess aus. Sie stellt dabei z. B. fest, dass die Staatsanwaltschaft bezüglich des Angeklagten meist vom *defendant* spricht, während die Verteidigung seinen Namen nennt (S. 140); die Worte *kill* und *murder* kommen in den Reden der Staatsanwaltschaft häufiger vor als in denjenigen der Verteidigung (S. 189). Im letzten Kapitel, „Conclusions“ (S. 199–212), geht es weniger um eine Schlussfolgerung aus den gewonnenen Erkenntnissen als vielmehr um eine Rechtfertigung der Stoffwahl bei der Untersuchung. Das Buch schließt mit einem 34 Seiten umfassenden Literaturverzeichnis und einem Stichwortregister von 1,5 Seiten.

Bei dem Werk habe ich oft den roten Faden vermisst. Die Aufbauschwäche zeigt sich auch an Formalien: Dem Gliederungspunkt 4.4.1 folgt kein Punkt 4.4.2. Hinzu kommen Aussagen, die fragwürdig sind (z. B. S. 112: „Legislation may often be in conflict with the customs and values of society, and this sort of tension is fundamental within the context of a jury trial.“).

Fazit: Das Buch legt durchaus interessante Aspekte dar, insgesamt blieb für mich aber nach Lektüre der Abhandlung der Erkenntnisgewinn, den man von einer Dissertation ja grundsätzlich erwarten kann, etwas hinter meinen Erwartungen zurück. Vielleicht gibt die Arbeit jedoch den Anstoß für eine vertiefte und empirisch breiter aufgestellte Untersuchung. Das Thema ist von großer praktischer Bedeutung und noch lange nicht erschöpfend behandelt.

Joachim Gruber
Fakultät Wirtschaftswissenschaften
Westfälische Hochschule
Joachim.Gruber@fh-zwickau.de
Joachim.Gruber@u-paris10.fr

Kadrić, Mira/Kaindl, Klaus/Cooke Michèle (2012): *Translatorische Methodik*. (5., überarbeitete Auflage). (Basiswissen Translation). Wien: Facultas. ISBN: 9783708905594. 174 Seiten.

Die Verbindung von Theorie und Praxis – wer in der Lehre kann nicht ein Liedchen davon singen! In übersetzungswissenschaftlichen Seminaren hört man hin und wieder ein Murren, was da erzählt werde, könne man doch unmöglich in der Praxis brauchen. Hier ist also Unterstützung vonnöten, und dieses Buch gehört in eine Reihe von praktisch und wissenschaftlich orientierten Büchern in der Translatologie (wie die Veröffentlichungen von Christiane Nord oder von Hans G. Höning/Paul Kußmaul), die diese Unterstützung bieten.

Das Buch beginnt völlig unerwartet nicht mit den als Einstieg beliebten Definitionen von Sprache oder Kommunikation, sondern mit einem Kapitel zu Translation und Gesellschaft. Doch genau damit sind wir schon mitten drin in Theorie und Praxis zugleich. Denn über die Rolle, die man nach der Ausbildung als Übersetzer bzw. Dolmetscher in der Gesellschaft spielt, sollte man sich durchaus im Klaren sein, bevor es ernst wird.

Es folgen Kapitel zu Translation als kulturellem Transfer, zu Grundfragen der Kommunikation, Grundfragen der Translation, funktionalen Ansätzen in der Translationswissenschaft, Texten, Translationstypen und Translationsaufträgen, zu Translation als Analyse- und Entscheidungsprozess und Transkultureller Fachkommunikation. Es geht also vom Allgemeinen zum Besonderen. Dem Autorenteam gelingt es stets, Theorie und Praxis als ein unzertrennliches Bündnis zu präsentieren. Die angeführten Beispiele sind einprägsam, oft sogar amüsant. Vor allem ist alles sehr lebensnah. Ob beruflich oder privat, es gibt niemanden, der nicht mit Übersetzungen und Verdolmetschungen zu tun hat. Gleichzeitig wird klar, dass es sich um anspruchsvolle Berufe handelt, die sehr wohl von einer Verbindung zur Wissenschaft profitieren. Das Buch tut einiges für das Selbstbewusstsein von Übersetzern und liefert Argumente, die sich auch in Honorarverhandlungen bewähren.

Überdies ist dieses Buch hervorragend durchdacht und durchgeplant: wieder und wieder wird auf vorangegangene Kapitel verwiesen, wieder und wieder nimmt man Verflechtungen und Bezüge wahr. Der Leser wächst mit dem Buch. Gerade Quereinsteiger in die translatorischen Masterstudiengänge profitieren von der Lektüre und können gleichzeitig auf Vorwissen aus philologischen Studiengängen zurückgreifen. Jedes Kapitel wird von etwa einer Seite mit Quellen und weiterführender Literatur abgeschlossen. Klassiker stehen neben aktuellen Aufsätzen. Die meisten dieser Texte sind gut zugänglich.

Für wen ist also dieses Buch? Für Studierende auf jeden Fall, aber auch für übersetzungsinteressierte Dozenten: als Einstiegsangebot an die Unerfahrenen, als Anregung zur Verständlichkeit für die allzu Erfahrenen.

Heike Elisabeth Jüngst
Fakultät für angewandte Natur- und Geisteswissenschaften
Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt
Heike.Juengst@fhws.de

Bibliography of Recent Publications on Specialized Communication

Ines-A. Busch-Lauer

58th Installment¹

Seit der 48. Fortsetzung erscheint die „Kleine Bibliographie fachsprachlicher Untersuchungen“ auch online unter www.fachsprache.net (Link Bibliography) und trägt den Titel „Bibliography of Recent Publications on Specialized Communication“. Die Datenbankversion der Bibliographie bietet verbesserte Suchmöglichkeiten, wie beispielsweise eine Schlagwortsuche. Derzeit finden sich in der Datenbank alle Titel, die seit der 48. Fortsetzung in der Bibliographie enthalten sind.

From the 48th installment on, the “Kleine Bibliographie fachsprachlicher Untersuchungen“ has appeared under the title “Bibliography of Recent Publications on Specialized Communication“. The references it contains can also be accessed online at www.fachsprache.net (Link Bibliography). The online version of the Bibliography offers additional search options, for example a keyword search. Currently, the database contains the titles included in this Bibliography since the 48th installment.

Edited Volumes

- Bárcena, Elena/Read, Timothy/Arus, Jorge, eds. (2014): *Languages for Specific Purposes in the Digital Era*. (Educational Linguistics 19). Berlin: Springer.
- Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig, Hrsg. (2013): *Theorie und Praxis des Dolmetschens und Übersetzens in fachlichen Kontexten*. (TRANSÜD 63). Berlin: Frank & Timme.
- Brambilla, Marina/Gerdes, Joachim/Messina, Chiara, Hrsg. (2013): *Diatopische Variation in der deutschen Rechtssprache*. (Forum für Fachsprachen-Forschung 113). Berlin: Frank & Timme.
- Cougnon, Louise-Amélie/Fairon, Cédric, eds. (2014): *SMS Communication. A Linguistic Approach*. (Benjamins Current Topics 61). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Grucza, Sambor/Bak, Pawel/Alnajjar, Justyna/Wierzbicka, Mariola, Hrsg. (2014): *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation: Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. (Warschauer Studien zur Germanistik und zur angewandten Linguistik 15). Frankfurt a. M.: Lang.
- Haase, Christoph/Schmied, Josef, Hrsg. (2013): *English for Academic Purposes: Practical and Theoretical Approaches*. (Research in English and Applied Linguistics 7). Göttingen: Cuvillier.
- Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel, eds. (2014): *Handbook of Writing and Text Production*. (Handbook of Applied Linguistics 10). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Mügge, Regina, Hrsg. (2013): *Gekonnt, verkannt, anerkannt? – Sprachen im Bologna-Prozess*. Dokumentation der 27. Arbeitstagung 2012. (Doku 13). Bochum: AKS-Verlag.
- Neck, Reinhard/Schmidinger, Heinrich/Weigelin-Schwiedrzik, Susanne, Hrsg. (2013): *Kommunikation – Objekt und Agens von Wissenschaft*. (Wissenschaft – Bildung – Politik 16). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Paltridge, Brian/Starfield, Sue, eds. (2013): *The Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell.

¹ Ich danke Herrn Dr. Viktor A. Tatarinov für die Recherche in Russland erschienener Forschungsartikel zur Fachsprache und Terminologie.

General Publications

- Arnó-Macià, Elisabet (2014): "Information Technology and Languages for Specific Purposes in the EHEA: Options and Challenges for the Knowledge Society." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 3–25.
- Arús, Jorge/Bárcena, Elena/Read, Timothy (2014): "Reflections on the Future of Technology-Mediated LSP Research and Education." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 345–348.
- Basturkmen, Helen (2013): "Between Territories and Domains: An ESP-oriented Enquiry in the Borders. Course Development, Genre Analysis, and the Role of ESP in Education." *ASp* 64: 17–21.
- Heine, Carmen/Schubert, Klaus (2013): „Modellierung in der Fachkommunikation.“ *Fachsprache.IJSC* 35.3–4, 100–117.
- James, Mark A. (2014): "Learning Transfer in English-for-Academic-Purposes Contexts: A Systematic Review of Research." *JEAP* 14.2: 1–13.
- Klammer, Katja (2013): „Der fachliche Denkstil – Ein wesentliches Element im Netz der translatorischen Kompetenz.“ *Baumann/Kalverkämper* (2013): 583–606.
- Luderer, Ulrike (2013): „Der russische intellektuelle Denk- und Formulierungsstil.“ *Baumann/Kalverkämper* (2013): 607–624.
- Makarenko, Elena D. (2013): "Language for Special Purposes: Lexical-Semantic and Derivation Features of Formation." *Filologičeskije nauki. Voprosy teorii i praktiki* 26.8–2: 115–117.
- Rogers, Margaret (2013): "What is a 'Domain' and is this a Useful Question?" *ASp* 64: 5–16.
- Sun, Yu-Chih (2013): "Do Journal Authors Plagiarize? Using Plagiarism Detection Software to Uncover Matching Text across Disciplines." *JEAP* 12.4: 264–272.
- Weigand, Dominik (2014): *Die Macht der Fachkultur. Eine vergleichende Analyse fachspezifischer Studienstrukturen.* (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag 54). Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.

Diachronic Research

- Deutsch, Andreas, Hrsg. (2013): *Historische Rechtssprache des Deutschen: Heino Speer zum 70. Geburtstag.* (Heidelberger Akademie der Wissenschaften: Akademie-Konferenzen 15). Heidelberg: Winter.
- Felde, Olga V. (2013): "Languages for Special Purposes in Historical Linguistic Aspect." *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* 10: 50–55.
- Siewert, Klaus (2014): *Fachsprache des historischen Tischlerhandwerks in Friesland: Nach dem Inventar der historischen Tischlerwerkstatt Lübsen in Wiarden/Wangerland.* Münster: Geheimsprachen Verlag.
- Wallmeier, Nadine (2013): *Sprachliche Muster in der mittelniederdeutschen Rechtssprache: zum Sachsenspiegel und zu Stadtrechtsaufzeichnungen des 13. bis 16. Jahrhunderts.* (Niederdeutsche Studien 55). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Text and Genre Analysis

- Burgess, S./Gea-Valor, M.-L./Moreno, A.I./Rey-Rocha, J. (2014): "Affordances and Constraints on Research Publication: A Comparative Study of the Language Choices of Spanish Historians and Psychologists." *JEAP* 14.2: 72–83.
- Chu Kwan, Becky Siu/Chan, Hang (2014): "An Investigation of Source Use in the Results and the Closing Sections of Empirical Articles in Information Systems: In Search of a Functional-Semantic Citation Typology for Pedagogical Purposes." *JEAP* 14.2: 29–47.
- Dietrichs, Irene (2013): "Aspects of Article Introductions." *JEAP* 12.4: 314–316.
- Hannig, Christoph (2013): „Die ökonomische Betrachtung als Verfahren der Fachtextsortenanalyse.“ *Baumann/Kalverkämper* (2013): 625–642.

- Hei, Yuqin/Guo, Wen/Hei, Yufen (2013): "This paper thinks .../I argue ...: English and Chinese Author Identities in Linguistics Conference Abstracts." *Asian ESP J* 9.2: 52–74.
- Hu, Guangwei/Wang, Guihua (2014): "Disciplinary and Ethnolinguistic Influences on Citation in Research Articles." *JEAP* 14.2: 14–28.
- Labrador, B./Ramón, N./Alaiz-Moretón, H./Sanjurjo-González, H. (2014): "Rhetorical Structure and Persuasive Language in the Subgenre of Online Advertisements." *ESP J* 34.1: 38–47.
- Martín, Pedro/León Pérez, Isabel K. (2014): "Convincing Peers of the Value of One's Research: A Genre Analysis of Rhetorical Promotion in Academic Texts." *ESP J* 34.1: 1–13.
- Möpert, Birte (2014): *Die Fachsprache des Tanzes*. (Forum für Fachsprachen-Forschung 112). Berlin: Frank & Timme.
- Öncü, Mehmet Tahir (2013): "Übersetzungsrelevante juristisch-normative Aspekte in deutsch- und türkischsprachigen Gebrauchsanleitungen." *Baumann/Kalverkämper* (2013): 361–386.
- Parodi, Giovanni (2014): "Genre Organization in Specialized Discourse: Disciplinary Variation across University Textbooks." *Discourse Studies* 16.1: 65–87.
- Samraj, Betty (2013): "Form and Function of Citations in Discussion Sections of Master's Theses and Research Articles." *JEAP* 12.4: 299–310.
- Yeo, Jiin-Yih/Ting, Su-Hie (2014): "Personal Pronouns for Student Engagement in Arts and Science Lecture Introductions." *ESP J* 34.1: 26–37.
- Yuan ke, Li/Hoey, Michael (2014): "Strategies of Writing Summaries for Hard News Texts: A Text Analysis Approach." *Discourse Studies* 16.1: 89–105.

Oral Communication

- Seto, Andy (2013): "Speech Acts Annotation for Business Meetings." *Asian ESP J* 9.2: 119–147.
- Zhang, Yanna (2013): „Vergleich zwischen dem chinesischen und deutschen geschäftlichen Verhandlungsstil.“ *Baumann/Kalverkämper* (2013): 115–127.

Written Communication

- Dressen-Hammouda, Dacia (2013): "Politeness Strategies in the Job Application Letter: Implications of Intercultural Rhetoric for Designing Writing Feedback." *ASp* 64: 139–159.
- Dressen-Hammouda, Dacia (2014): "Measuring the Voice of Disciplinarity in Scientific Writing: A Longitudinal Exploration of Experienced Writers in Geology." *ESP J* 34.1: 14–25.
- Jakobs, Eva-Maria/Spinuzzi, Clay (2014): "Professional Domains: Writing as Creation of Economic Value." *Jakobs/Perrin* (2014): 359–384.
- Lawrence, Alice (2013): "Genres Across the Disciplines: Student Writing in Higher Education." *JEAP* 12.4: 313–314.
- Lentz, Paula (2013): "MBA Students' Workplace Writing: Implications for Business Writing Pedagogy and Workplace Practice." *BPCQ* 76.4: 474–490.
- McLaughlin, Janet-Marie (2013): *English Academic Writing: Social Constructivism and Corpora*. Aachen: Shaker.
- Pérez-Llantada, Carmen (2014): "Formulaic Language in L1 and L2 Expert Academic Writing: Convergent and Divergent Usage." *JEAP* 14.2: 84–94.

Domain-Specific Research Business

- Deißler, Gebhard (2014): *Kleines Asien Wörterbuch des interkulturellen Managers. Little Asia Dictionary of the Intercultural Manager*. München: GRIN.
- Grucza, Sambor/Bak, Pawel/Alnajjar, Justyna/Wierzbicka, Mariola, Hrsg. (2014): *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation: Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. (Warschauer Studien zur Germanistik und zur angewandten Linguistik 15). Frankfurt a. M.: Lang.
- Haluani, Makram/Hayit, Ertay, Hrsg. (2014): *Erfolgreich verhandeln in den USA: amerikanische Geschäftsgewohnheiten ; die wichtigsten Dos und Don'ts mit hilfreichem Fachvokabular und nützlichen Idiomen*. Köln: Hayit.
- Höppnerová, Věra (2013): „Zur morphologisch-syntaktischen Charakteristik der Handelskorrespondenz.“ *Fachsprache.IJSC* 35.3–4: 118–139.
- Lockwood, Jane (2013): „English for (Very) Specific Business Purposes: A Pedagogical Framework.“ *Asian ESP J* 9.2: 99–118.
- Mushchinina, Maria (2013): „Wissensforschung und Sprachkompetenz.“ *Bauman/Kalverkämper* (2013): 449–481.
- Neumann, Justine (2014): „Geschlechterspezifische Sprache in der Wirtschaft.“ *Der Sprachdienst* 58.1: 16–26.
- Resche, Catherine (2013): « Dénominations disciplinaires et nouveaux contours d'un domaine spécialisé : le cas de la science économique. » *ASp* 64: 29–50.
- Toth, Christopher (2013): „Revisiting a Genre: Teaching Infographics in Business and Professional Communication Courses.“ *BPCQ* 76.4: 446–457.

Legal

- Aussenac-Kern, Marianne (2013): « Comment intégrer une spécialisation en droit dans la formation des interprètes? » *Baumann/Kalverkämper* (2013): 387–393.
- Brambilla, Marina (2013): „Überlegungen zu den Patentschriften als Fachtextsorte in Deutschland und in Österreich.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 153–167.
- Bugg, Stuart G. (2013): *Contracts in English: an Introductory Guide to Understanding, Using and Developing "Anglo-American" Style Contracts*. München u. a.: Beck.
- Cavagnoli, Stefania (2013): „Verfassungsrechtliche Texte im Vergleich – lexikalisch-terminologische Aspekte unter besonderer Berücksichtigung der Grundrechte in Deutschland, Österreich und der Europäischen Union.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 223–250.
- Chiocchetti, Elena/Wissik, Tanja (2013): „Es ist nicht einfach, wenn man's dreifach nimmt' – Diatopische Varianten in der Rechts- und Verwaltungssprache im universitären Bereich am Beispiel der Kurzformen.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 93–114.
- Chiocchetti, Elena/Kranebitter, Klara/Ralli, Natascha/Stanizzi, Isabella (2013): „Deutsch ist nicht gleich Deutsch – Eine terminologische Analyse zu den Besonderheiten der deutschen Rechtssprache in Südtirol.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 253–285.
- Cinato, Lucia (2013): „Deutsch in der Europäischen Union – Analyse einer supranationalen Variation mit Übersetzungsperspektive.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 199–221.
- Crestani, Valentina (2013): „Außer Geltung setzen, Verhandlungen führen – Funktionsverbgefüge im deutschen und österreichischen Strafgesetzbuch.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 169–197.
- Gadbin-George, Géraldine (2013): „To Quote or not to Quote: "Literature in Law" in European Court Decisions and Legal English Teaching.“ *ASp* 64: 75–93.

- Gerdes, Joachim (2013): „Niederdeutsch als Rechts- und Verwaltungssprache.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 331–355.
- Gruntar Jermol, Ada (2013): „Emotionale Engramme in normativen Rechtstexten.“ *Baumann/Kalverkämper* (2013): 339–359.
- Ille, Juliane (2013): „Die juristische Fachsprache – am Beispiel von deutschen Gerichtsbeschlüssen im Sorgerecht.“ *Baumann/Kalverkämper* (2013): 323–337.
- Katelhön, Peggy (2013): „Die Textsorte ‚Eingabe‘ im Zivilrecht der DDR unter sprachwissenschaftlichem Gesichtspunkt.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 357–372.
- Messina, Chiara (2013): „Höchststrichterliche Urteile: Varietätenspezifische Textbausteine (AT–CH–D).“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 53–87.
- Nautré, Sylvie (2013): *Französische Rechtssprache*. Berlin: BWV.
- Nussbaumer, Markus (2013): „Die deutsche Gesetzessprache in der Schweiz.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 117–152.
- Rega, Lorenza (2013): „Varianten des Deutschen und Verfassungstexte.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 13–27.
- Sievers, Kristina (2013): *Rechtliche Grenzen der Irreführung des Verbrauchers durch die Werbesprache*. Marburg: Tectum.
- Simon, Heike/Funk-Baker, Gisela (2013): *Einführung in das deutsche Recht und die deutsche Rechtssprache*. München u. a.: Beck.
- Soffritti, Marcello (2013): „Diatopische Unterschiede im Ausdruck von Bedingungen in deutschsprachigen Gesetzbüchern.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 29–52.
- Sommadossi, Tomas (2013): „Deutsch als Rechtssprache in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens – Ein Überblick.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 287–311.
- Udvari, Lucia (2013): *Einführung in die Technik der Rechtsübersetzung vom Italienischen ins Deutsche = Introduzione alla tecnica della traduzione giuridica dall'italiano al tedesco: ein Arbeitsbuch mit interdisziplinärem Ansatz*. (Forum für Fachsprachen-Forschung 108). Berlin: Frank & Timme.
- Wiesmann, Eva (2013): „Sprachliche Besonderheiten von Urkunden bayerischer Notare.“ *Brambilla/Gerdes/Messina* (2013): 313–329.

Media

- Degano, Chiara (2013): „Argumentation in Hypertext. A Case Study of NGOs' Campaigning1.“ *JAIC* 2.2: 204–225.
- Freitag, Birgit (2013): *Die Grüne-Gentechnik-Debatte: der Einfluss von Sprache auf die Herstellung von Wissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rodríguez-Arancón, Pilar/Calle-Martínez, Cristina (2014): „A Practical Application of Wikis for Learning Business English as a Second Language.“ *Bárcena/Read/Arus* (2014): 155–173.
- Vogt, Gisela Francis (2013): *Do you speak Immobilienenglisch?: Von Objekten, abgehängten Decken und anderen Dingen*. Zürich: Versus.

Medicine

- Alonso-Almeida, Francisco/Mele-Marrero, Margarita (2014): „Stancetaking in Seventeenth-Century Prefaces on Obstetrics.“ *JHP* 15.1: 1–35.
- Böttcher, Stefanie (2013): *Analysen zur Verständlichkeit medizinischer Fachtexte: dargestellt an Beispielen der Fachtextsorten Ratgeber, Lehrbuch und Übersichtsarbeit*. (Schriftenreihe Angewandte Linguistik aus interdisziplinärer Sicht 46). Hamburg: Kovač.

- Bonnin, Juan Eduardo (2013): "The Public, the Private and the Intimate in Doctor–Patient Communication: Admission Interviews at an Outpatient Mental Health Care Service." *Discourse Studies* 15.6: 687–711.
- Corrizzato, Sara/Goracci, Giada (2013): "English for Nursing: The Importance of Developing Communicative Competencies." *JTESAP* 1.2: 177–184.
- Fage-Butler, Antoinette (2013): "Including Patients' Perspectives in Patient Information Leaflets: A Polyocular Approach." *Fachsprache.IJSC* 35.3–4: 140–154.
- Keresztes, Csilla (2013): *English Language Contact-induced Features in the Language of Medicine: an Investigation of Hungarian Cardiology Discharge Reports and Language Attitudes of Physicians and Patients*. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 381). Frankfurt a. M.: PL Acad. Research.
- Labrie, Nanon (2013): "Strategically Eliciting Concessions from Patients in Treatment Decision-making Discussions." *JAIC* 2.3: 322–341.
- Madshayeva, Saniya I. (2013): "Medical Term as a Subject of Study in Cognitive Terminology." *Gumanitarnyye issledovaniya* 47.3: 45–49.
- Parkinson, Jean/Musgrave, Jill (2014): "Development of Noun Phrase Complexity in the Writing of English for Academic Purposes Students." *JEAP* 14.2: 48–59.
- Pryor, Elizabeth/Woodward-Kron, Robyn (2014): "International Medical Graduate Doctor to Doctor Telephone Communication: A Genre Perspective." *ESP J* 35.2: 41–53.
- van de Geuchte, Sofie/van Vaerenbergh, Leona (2013): „Sprach- und Kulturmittlung im Gesundheitsbereich. Die Situation in den Niederlanden und Flandern." *trans-kom* 6.2: 420–440.
- van Nijnatten, Carolus/van Doorn, Frida (2014): "The Role of Play Activities in Facilitating Child Participation in Psychotherapy." *Discourse Studies* 16.1: 761–775.

Natural Sciences

- Anthony, Laurence/Bowen, Mark (2013): "The Language of Mathematics: A Corpus-based Analysis of Research Article Writing in a Neglected Field." *Asian ESP J* 9.2: 5–25.
- Biros, Camille (2013): "Mapping the Environmental Field with the Help of Library Classification Systems." *ASP* 64: 51–73.
- Lin, Ling (2013): "The Use of Reporting Verbs in Mechanical Engineering Articles: A Cross-generic Study." *Asian ESP J* 9.2: 75–98.
- Valipouri, Leila/Nassaji, Hossein (2013): "A Corpus-based Study of Academic Vocabulary in Chemistry Research Articles." *JEAP* 12.4: 248–263.

Social Sciences

- Bennersdorfer, Barbara (2014): *Sprache als Handwerkszeug der Sozialarbeit. Sozialarbeiterinnen und KlientInnen im Gespräch und Interview*. Saarbrücken: AV.
- Dörr, Jan-Eric (2013): „Intertextualität in der Bibel und in theologischen Fachtexten." Baumann/Kalverkämper (2013): 643–653.
- Rosenberg, Katharina (2014): *Interkulturelle Behördenkommunikation: eine empirische Untersuchung zu Verständigungsproblemen zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern in Berlin und Buenos Aires*. (Zeitschrift für romanische Philologie, Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie 380). Berlin, Boston, Mass.: de Gruyter.

Technology

- Abdelaty, Ragab M. (2013): „Technische Sprache und Übersetzung. Untersuchung am Beispiel der Kfz-Technik.“ *Baumann/Kalverkämper* (2013): 427–448.
- Durić, Miloš D. (2013): “Profiling Technical English in Engineering Environment.” *JTESAP* 1.2: 189–192.
- Gimeno Sanz, Ana María (2014): “Fostering Learner Autonomy in Technology- Enhanced ESP Courses.” *Bárcena/Read/Arus* (2014): 27–44.
- Krivokapić-Knežević, Marija (2013): “Re-visiting Mechanical Engineering in Higher Education Studies.” *JTESAP* 1.2: 193–195.
- Zehrer, Christiane (2014): *Wissenskommunikation in der technischen Redaktion: die situierte Gestaltung adäquater Kommunikation*. (Forum für Fachsprachen-Forschung 114). Berlin: Frank & Timme.

Terminology

- Ackermann, Kirsten/Chen, Yu-Hua (2013): “Developing the Academic Collocation List (ACL) – A Corpus-driven and Expert-judged Approach.” *JEAP* 12.4: 235–247.
- Bardière, Yves (2013): « La systématique du langage appliquée à la dénomination des bâtiments amphibies. » *ASp* 64: 117–138.
- Bordet, Geneviève (2013): « Brouillage des frontières, rencontres des domaines : quelles conséquences pour l’enseignement de la terminologie et de la traduction spécialisée. » *ASp* 64: 75–93.
- Breeze, Ruth (2014): “Moodle Glossary Tasks for Teaching Legal English.” *Bárcena/Read/Arus* (2014): 111–128.
- Eparinova, Ekaterina S. (2013): “To the Problem of Polysemy of Economic Terms.” *Voprosy kognitivnoj lingvistiki* 36.3: 120–126.
- Faber, Pamela/León-Araúz, Pilar/Reimerink, Arianne (2014): “Representing Environmental Knowledge in EcoLexicon.” *Bárcena/Read/Arus* (2014): 267–301.
- Fuertes-Olivera, Pedro A. (2014): “Internet Dictionaries for Teaching and Learning Business English in Spanish Universities.” *Bárcena/Read/Arus* (2014): 91–109.
- Gaillat, Thomas (2013): « *This et that dans les domaines spécialisés du corpus ICE-GB: quelles caractéristiques distributionnelles?* » *ASp* 64: 161–183.
- Kiselova, Svetlana G./Rosyanova, Tatyana S. (2013): “Towards the Typology of Terminological Polysemy.” *Voprosy kognitivnoj lingvistiki* 37.4: 115–122.
- Kulpina, Valentina G./Tatarinov, Viktor A. (2013): „Integrative Terminologiewissenschaft: Allgemeine Theorie und praktische Anwendungen (zur Herausgabe des Buches von Maria Popova ‚Theorie der Terminologiewissenschaft‘)“ *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 22. Teorija perevoda* 2: 145–160.
- Leonova, S.A. (2013): “Semantic Antonymic Relations in Technical Terminology.” *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblstnogo universiteta* 3: 1–9.
- Novodranova, Valentina F. (2013): “Development of a Cognitive Terminology Science in Russia at the Beginning of the XXI Century.” *Kognitivnye issledovaniya yasyka* 15: 92–100.
- Ochirov, Ossor R. (2013): “The Formation of the Chinese Terminology: Tradition and Modernity.” *Vestnik Rossijskogo universiteta drushby narodov. Seriya Lingvistika* 4: 116–125.
- Paramasivam, Shamala (2013): “Materials Development for Speaking Skills in Aviation English for Malaysian Air Traffic Controllers: Theory and Practice.” *JTESAP* 1.2: 97–122.
- Rebrushkina, I. A. (2013): “Orienting Properties of Linguistic Terms in the Light of their Origin.” *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i meshkulturnaya kommunikaciya* 1: 27–31.
- Roelcke, Thorsten (2013): *Definitionen und Termini: quantitative Studien zur Konstituierung von Fachwortschatz*. (Linguistik – Impulse & Tendenzen 48). Berlin, Boston, Mass.: de Gruyter.

- Sharafutdinova, Nassima S. (2013): "Sources of Synonyms Origin in German Aviation Terminological System." *Filologičeskije nauki. Voprosy teorij i praktiki* 25.7–2: 213–216.
- Shirokolobova, Anastasia G. (2013): "Terminological Synonymy of Russian and English Dam-building Terms." *Voprosy kognitivnoj lingvistiki* 36.3: 127–131.
- Sosnovskaya, Marina (2013): *Terminologieverwaltung mit crossTerm: Anspruch und Wirklichkeit*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Tatarinov, Viktor A. (2013): "Categorial Polysemy of Terms as Linguistic Instrument for Systematization and Structuring of the World of Science." *Alma mater* 8: 84–87.
- Vorona, Ivanna I. (2013): "On Question of Terminological Synonymy." *Filologičeskije nauki. Voprosy teorij i praktiki* 21.3–2: 50–54.
- Zhang, Min (2013): "A Corpus-based Comparative Study of Semi-technical and Technical Vocabulary." *Asian ESP J* 9.2: 148–172.
- Živković, Slađjana (2013): "Verb-forming Suffixes in ICT Terminology – A Semantic Approach." *JTESAP* 1.2: 169–176.

Specialized Translation

- Baumann, Klaus-Dieter (2013): „Fachkommunikative Dolmetschkompetenz aus interdisziplinärer Perspektive.“ Baumann/Kalverkämper (2013): 31–49.
- Glinskaja, Nelli P. (2013): "Problems of Equivalence in Industry-Specific Terminology Translation." *Filologičeskije nauki. Voprosy teorij i praktiki* 24.6–1: 56–59.
- Krenzler-Behm, Dinah (2013): *Authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung: ein Leitfaden für die Translationsdidaktik*. (TransÜD 58). Berlin: Frank & Timme.
- Krüger, Ralph (2013): "A Cognitive Linguistic Perspective on Explicitation and Implication in Scientific and Technical Translation." *trans-kom* 6.2: 285–314.
- Laursen, Anne Lise/Arinas Pellón, Ismael (2014): "Exploring the Potential of Corpus Use in Translation Training: New Approaches for Incorporating Software in Danish Translation Course Design." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 243–263.
- Ortiz de Landazuri, Lara (2014): *Tourismusprospekte in der Übersetzerpraxis. Eine kontrastive Analyse und ein kritischer Vergleich von deutsch- und spanischsprachigen touristischen Prospekten*. Saarbrücken: AV.
- Puszczak, Kornelia Irena (2013): *Einsatz der kontrollierten Sprache in tätigkeitsleitenden Texten: Der Einfluss der kontrollierten Sprache auf die Qualität der maschinellen Übersetzung: Eine Evaluierung*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Rica Peromingo, Juan Pedro/Albarrán Martín, Reyes/García Riaza, Blanca (2014): "New Approaches to Audio-visual Translation: The Usefulness of Corpus-Based Studies for the Teaching of Dubbing and Subtitling." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 303–322.
- Tcepkov, I.V. (2013): "Terminology Science Criteria for Determining Term-Realiae and Means of Translating them." *Vestnik Moskovskogo lingvisticheskogo universiteta* 19.2: 32–52.

Didactic Aspects

- Aleksandrova, Evgeniya I. (2013): "Economic Term as a Component of Economic Discourse when Teaching Economic Translation on the Basis of Mass Media Texts." *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblstnogo universiteta. Seriya Pedagogika* 1: 54–60.
- Bakić-Miric, Natasa (2013): "The Importance of Teaching Cultural Competence in Serbian Medical Schools – A Conceptual Framework." *JTESAP* 1.1: 45–52.

- Borja Albi, Anabel/Juste Vidal, Natividad/Ordóñez López, Pilar/Conde, Tomás (2014): "A Genre-Based Approach to the Teaching of Legal and Business English: The GENTT Specialized Corpus in the LSP Classroom." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 177–196.
- Busch-Lauer, Ines-A. (2013): „Mittler zwischen Fach, Fremdsprache und Bedarfsgruppe – was einen guten Fachsprachenlehrer auszeichnen sollte.“ *Mügge* (2013): 119–132.
- Cabré, M. Teresa/da Cunha, Iria/SanJuan, Eric/Torres-Moreno, Juan-Manuel/Vivaldi, Jorge (2014): "Automatic Specialized vs. Non-specialized Text Differentiation: The Usability of Grammatical Features in a Latin Multilingual Context." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 223–241.
- Cai, Yuyang (2013): "Validating a Scale Measuring Strategic Competence in ESP Reading Test Context: An Application of Bifactor-MGRM." *Asian ESP J* 9.2: 26–51.
- Chaabani, Mohamed (2013): *Die Fachsprache im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung*. München: GRIN.
- Charles, Maggie (2014): "Getting the Corpus Habit: EAP Students' Long-term Use of Personal Corpora." *ESP J* 35.2: 30–40.
- Djuric, Milos (2013): "Take off Technical English for Engineering." *JTESAP* 1.1: 59–61.
- Eckhouse, Barry/Carroll, Rebecca (2013): "Voice Assessment of Student Work: Recent Studies and Emerging Technologies." *BPCQ* 76.4: 458–473.
- Fall, Lisa T./Kelly, Stephanie/MacDonald, Patrick/Primm, Charles/Holmes, Whitney (2013): "Intercultural Communication Apprehension and Emotional Intelligence in Higher Education: Preparing Business Students for Career Success." *BPCQ* 76.4: 397–411.
- Gavrilenko, N.N. (2013): "The Role of Translation in Preparing Non-language Specialists." *Vestnik Moskovskogo lingvisticheskogo universiteta* 12: 153–161.
- Gimenez, Julio (2014): "Multi-Communication and the Business English Class: Research Meets Pedagogy." *ESP J* 35.2: 1–16.
- Helmer, Kimberly Adilia (2013): "Critical English for Academic Purposes: Building on Learner, Teacher, and Program Strengths." *JEAP* 12.4: 273–287.
- Jameson, Daphne A. (2013): "New Options for Usability Testing Projects in Business Communication Courses." *BCQ* 76.4: 397–411.
- Jamieson, Joan/Wang, Linxiao/Church, Jacqueline (2013): "In-house or Commercial Speaking Tests: Evaluating Strengths for EAP Placement." *JEAP* 12.4: 288–298.
- Kamal, S.M. (2013): "A Paper on English Article Accuracy of EFL Learners: An Investigation." *JTESAP* 1.1: 21–28.
- Kardaleska, Ljubica (2013): "The Impact of Jigsaw Approach on Reading Comprehension in the ESP Classroom." *JTESAP* 1.1: 53–58.
- Kiefer, Karl-Hubert (2013): *Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung: Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen*. Frankfurt a. M. u. a.: PL Acad. Research.
- Kucherenko, Svetlana (2013): "An Integrated View of EOP and EAP." *JTESAP* 1.1: 3–9.
- Lindner, Rachel (2013): "What's your Problem? Using Problem-based Learning to Meet the Multifaceted Learning Needs of Students in Languages for Specific Purposes Classes." *Mügge* (2013): 145–157.
- Martín-Monje, Elena/Talaván, Noa (2014): "The I-AGENT Project: Blended Learning Proposal for Professional English Integrating an AI Extended Version of Moodle with Classroom Work for the Practice of Oral Skills." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 45–67.
- Ockey, Gary J. (2014): "The Potential of the L2 Group Oral to Elicit Discourse with a Mutual Contingency Pattern and Afford Equal Speaking Rights in an ESP Context." *ESP J* 35.2: 17–29.
- Pareja-Lora, Antonio (2014): "The Pragmatic Level of OntoLingAnnot's Ontologies and Their Use in Pragmatic Annotation for Language Teaching." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 323–344.

- Perea-Barberá, M^a Dolores/Bocanegra-Valle, Ana (2014): "Promoting Specialised Vocabulary Learning Through Computer-Assisted Instruction." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 129–154.
- Popovska, Solzica/Pirsl, Danica (2013): "The Role of ESP in the Society's Value System." *JTESAP* 1.1: 29–43.
- Sevilla-Pavón, Ana/Martínez-Sáez, Antonio/de Siqueira Rocha, José Macario (2014): "Student Assessment in the Online Language Learning Materials Developed and Delivered Through the InGenio System." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 69–87.
- Smith Diaz, Charlsye (2013): "Updating Best Practices: Applying On-Screen Reading Strategies to Resume Writing." *BPCQ* 76.4: 427–445.
- Tarnopolsky, Oleg (2013): "Developing ESP Students English Speaking, Reading, Listening and Writing Skills in Internet-assisted Project Work." *JTESAP* 1.1: 11–20.
- Tatarinov, Viktor A. (2013): "On Methodological Significance of Terminology Science in LSP-Teaching." *Vysshee obrasovanie segodnya* 3: 52–56.
- Wilson, James/Sharoff, Serge/Stephenson, Paul/Hartley, Antony (2014): "Innovative Methods for LSP-Teaching: How We Use Corpora to Teach Business Russian." *Bárcena/Read/Arus* (2014): 197–222.
- Zaščerinska, Jelena (2013): *Development of Students' Communicative Competence within English for Academic Purposes Studies*. Berlin: mbv.

List of Journal Abbreviations

- Asian ESP J*: The Asian ESP Journal, Asian ESP Journal Press, <<http://www.asian-esp-journal.com>>
- ASp*: ASp, la revue du GERAS, <www.geras.fr>
- BCQ*: Business Communication Quarterly, Sage, <<http://dis.sagepub.com/>>
- BPCQ*: Business and Professional Communication Quarterly, Sage, <<http://dis.sagepub.com/>>
- Der Sprachdienst*: Zeitschrift der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS), Wiesbaden
- Discourse Studies*: Discourse Studies, Sage, <<http://dis.sagepub.com/>>
- ESP J*: ESP Journal. English for Specific Purposes. An International Journal, New York, Amsterdam, Elsevier
- Fachsprache.IJSC*: Fachsprache. International Journal of Specialized Communication, Wien, Facultas, <www.fachsprache.net>
- JAIC*: Journal of Argumentation in Context, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins <<http://benjamins.com/#catalog/journals/jaic/main>>
- JEAP*: Journal of English for Academic Purposes, New York, Amsterdam, Elsevier
- JHP*: Journal of Historical Pragmatics, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins
- JTESAP*: Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, University of Niš, <<http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap>>
- trans-kom*, Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation, <www.trans-kom.eu>

Prof. Dr. Ines-Andrea Busch-Lauer
 Westsächsische Hochschule Zwickau
 Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation
 Dr.-Friedrichs-Ring 2a
 08056 Zwickau
 E-Mail: Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de



Peter Ernst

Deutsche Sprachgeschichte

Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft
des Deutschen

facultas.wuv/UTB 2012, 2., akt. Auflage, broschiert, 252 Seiten
ISBN 978-3-8252-3689-2
EUR [A] 17,50/EUR [D] 16,99/sFr 24,- UVP

Systematischer Überblick über die Geschichte der deutschen Sprache vom Althochdeutschen bis zur Gegenwart.

Der Band bietet:

- Vorgeschichte des Deutschen: Indogermanisch und Germanisch
- Darstellung des Sprachwandels auf allen Sprachebenen: Laut, Wort, Satz, Text
- Einbettung der Sprache in die Geistes- und Kulturgeschichte



Peter Ernst

Germanistische Sprachwissenschaft

Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft
des Deutschen

facultas.wuv/UTB 2011, 2., akt. Auflage, broschiert, 302 Seiten
ISBN 978-3-8252-2541-4
EUR [A] 17,40/EUR [D] 16,90/sFr 23,90 UVP

Das Grundlagenwerk für das Studium der Sprachwissenschaft im Allgemeinen und der deutschen Philologie im Besonderen. Der Band gliedert sich in drei große Kapitel:

- Grammatik erläutert die sprachlichen Ebenen Phonetik/Phonologie, Morphologie/ Wortbildung sowie traditionelle, dependenzielle und generative Syntax.
- Semantik behandelt das sprachliche Zeichen, das Wort und den Satz als ebenfalls sprachinterne Einheiten.
- Pragmatik untersucht die sprachexternen Faktoren der Sprache als Kommunikationsform innerhalb eines individuellen, situationellen und gesellschaftlichen Kontextes.



Editors

Prof. Dr. Jan Engberg
Aarhus University
je@asb.dk

Prof. Dr. Nina Janich
Technische Universität Darmstadt
janich@linglit.tu-darmstadt.de

Prof. Dr. Hanna Risku
Karl-Franzens-Universität Graz
hanna.risku@uni-graz.at

International Advisory Board

Prof. Dr. Kirsten Adamzik
Université de Genève

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Bierbaumer
Karl-Franzens-Universität Graz

apl. Prof. Dr. Albert Busch
Universität Göttingen

Dr. Marianne Grove Ditlevsen
Aarhus University

Univ.-Prof. Dr. Maureen Ehrensberger-Dow
Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaft

Priv.-Doz. Dr. med. univ. Christian Enzinger
Medizinische Universität Graz

Prof. Dr. Pamela Faber Benítez
Universidad de Granada

Univ.-Prof. Dr. Ekkehard Felder
Universität Heidelberg

Prof. Dr. Daniel Gile
Sorbonne Nouvelle Paris

Univ.-Prof. Dr. Claus Gnutzmann
Technische Universität Braunschweig

Univ.-Prof. Dr. Susanne Göpferich
Universität Gießen

Prof. Dr. Maurizio Gotti
University of Bergamo

Prof. Dr. Joachim Grabowski
Leibniz-Universität Hannover

Prof. Dr. Dorothee Heller
Università degli studi di Bergamo

Prof. Dr. Britta Hufeisen
Technische Universität Darmstadt

Prof. John Humbley
Université Paris Diderot

Review Editor & Bibliography

Prof. Dr. Ines-Andrea Busch-Lauer
Westfälische Hochschule Zwickau
Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de

Editorial Secretary

Dr. Anja Steinhauer
Redaktionsbüro textfit
fachsprache@facultas.at

Univ.-Prof. Dr. Eva-Maria Jakobs
RWTH Aachen

Prof. Dr. Peter Janich
ehem. Philipps-Universität Marburg

Dr. Peter Kastberg
Aarhus University

Prof. Dr. Bernhard Kettemann
Karl-Franzens-Universität Graz

Prof. Dr. Wolf Peter Klein
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Prof. Bruce Maylath, Ph.D.
North Dakota State University

Dr. Markus Nickl
doctima GmbH Erlangen

Dr. Markus Nussbaumer
Bundeskanzlei Zentrale Sprachdienste, Bern

Prof. Dr. rer. pol. Erich Ortner
Technische Universität Darmstadt

Prof. Dr. Thorsten Roelcke
PH Freiburg

Prof. Margaret Rogers
University of Surrey

Prof. Dale Sullivan
North Dakota State University

Prof. Dr. Elke Teich
Universität des Saarlandes

Prof. Dr. Rita Temmerman
Erasmushogeschool Brussel

Dr. Catherine Way
Universidad de Granada

Univ.-Prof. Dr. Arne Ziegler
Karl-Franzens-Universität Graz

FACHSPRACHE – International Journal of Specialized Communication

is a refereed international journal that publishes original articles on all aspects of specialized communication and provides an interdisciplinary forum for researchers and teachers interested in this field. **FACHSPRACHE** is committed to promoting high-quality research and to improving specialized communication and knowledge transfer including the qualifications required for this. The journal places equal emphasis on rigour and comprehensibility in an attempt to bridge the gap between researchers who may come from different disciplines but who share a common interest in specialized communication. These disciplines may range from linguistics, psychology, lexicography, terminology, and translation studies to the neurosciences as well as domains such as business administration, economics, law, medicine, science and engineering. Special issues focusing on particular individual areas are published regularly.