

# Journal of Professional and Scientific Communication

Vol. XLIII 3–4/2021

## Supporting L2 Writing in Higher Education

Hrsg. Melanie Brinkschulte & Ina Alexandra Machura

Wertschätzung für Susanne Göpferichs  
Tagungsausrichtung des Writing Symposiums 2017

---

Die Internationalisierung der Hochschulen und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Studium und Lehre  
Susanne Göpferich †

---

Dominant-language Use in Foreign-language Academic Writing Processes:  
Are Translation Students at an Advantage?  
Ina Alexandra Machura

---

The Impact of Translation Strategies on Second Language Writing  
Carine Graff

---

Texte für verschiedene Zielgruppen mehrsprachig verfassen: Aufgabenarrangements zur Förderung mehrsprachiger akademischer Schreibkompetenz  
Irina Barczaitis & Ella Grieshammer

---

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

---

Berufsrelevante L2-Schreibkompetenz fördern durch Fordern. Überlegungen zu einem Unterrichtskonzept im Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation  
Elisabeth Janisch-Hrnkaš & Eva Seidl

**Herausgeber/Editors:** Prof. Dr. Jan Engberg (je@cc.au.dk),  
Prof. Dr. Ines-Andrea Busch-Lauer (Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de),  
Prof. Dr. Nina Janich (nina.janich@tu-darmstadt.de), Prof. Dr. Merja Koskela (merja.koskela@uwasa.fi)

**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: <http://ejournals.facultas.at/fachsprache>  
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.

**Eigentümer und Verleger/Proprietor and Publisher:**  
Facultas Verlags- und Buchhandels AG, facultas, 1050 Wien, Österreich  
Vorstand/Managing Director: Dr. Rüdiger Salat  
facultas.at

**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:** Jahresabo PREMIUM (print & online, inkl. Archiv & E-only-Sonderheft)/  
annual subscription PREMIUM (print & online, incl. access to archives & e-only special edition) EUR 98,-  
Jahresabo für Studierende PREMIUM (print & online, inkl. Archiv & E-only-Sonderheft)/  
annual subscription PREMIUM for students (print & online, incl. access archives & e-only special edition) EUR 65,-  
Jahresabo/annual subscription CLASSIC (print) EUR 65,-  
Jahresabo für Studierende/annual subscription for students CLASSIC (print) EUR 45,-  
Einzelheft (print oder pdf) sowie Sonderheft (pdf)/single issue (print or pdf) or special issue (pdf) EUR 38,-  
Beitrag/article (pdf) EUR 24,-

Institutslizenz/institutional membership EUR 250,80  
(Preise inkl. USt., zzgl. Versand/prices incl. taxes, plus shipping costs)

**Bestellung/Orders:** [ejournals@facultas.at](mailto:ejournals@facultas.at)

**Kontakt/Contact:** Facultas Verlags- und Buchhandels AG, facultas,  
Stolberggasse 26, 1050 Wien, Österreich, Tel.: 0043 1 310 53 56, Fax: 0043 1 319 70 50,  
[facultas.at](http://ejournals.facultas.at/fachsprache) bzw. <http://ejournals.facultas.at/fachsprache>

**Anzeigen/Advertisements, Website & Newsletter:** Katharina Schindl, [ejournals@facultas.at](mailto:ejournals@facultas.at)

Layout & Satz: Beate Soltész, [www.soltesz-grafik.at](http://www.soltesz-grafik.at)

Druck: Facultas AG, 1050 Wien, Österreich

**ISSN: 1017-3285**

**Articles / Aufsätze**

**Wertschätzung für Susanne Göpferichs Tagungsausrichtung des Writing Symposiums 2017**  
 Melanie Brinkschulte & Ina Alexandra Machura..... 88

**Die Internationalisierung der Hochschulen und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Studium und Lehre**  
 Susanne Göpferich † ..... 94

**Dominant-language Use in Foreign-language Academic Writing Processes: Are Translation Students at an Advantage?**  
 Ina Alexandra Machura..... 114

**The Impact of Translation Strategies on Second Language Writing**  
 Carine Graff ..... 140

**Texte für verschiedene Zielgruppen mehrsprachig verfassen: Aufgabenarrangements zur Förderung mehrsprachiger akademischer Schreibkompetenz**  
 Irina Barczaitis & Ella Grieshammer..... 155

**Das (verhinderte) Potential der Mehrsprachigkeit. Später Einblick in eine Reihe von Schreibwerkstätten (2015–2017) an der Universität Wien**  
 Eva Zernatto ..... 175

**Berufsrelevante L2-Schreibkompetenz fördern durch Fordern. Überlegungen zu einem Unterrichtskonzept im Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation**  
 Elisabeth Janisch-Hrnkaš & Eva Seidl ..... 193

**Sign up for the free FACHSPRACHE newsletter:  
 Send an e-mail to [ejournals@facultas.at](mailto:ejournals@facultas.at)!**

## Wertschätzung für Susanne Göpferichs Tagungsausrichtung des Writing Symposiums 2017

Melanie Brinkschulte & Ina Alexandra Machura

Normalerweise beginnt ein Tagungsband oder – wie hier vorliegend – ein Special Issue zu einer zurückliegenden Tagung mit einer Einleitung, in der das thematische Profil des Tagungsschwerpunkts pointiert umrissen wird. Wir haben nun eine besondere Aufgabe, da zum einen das *Writing Symposium 2017*, das von Prof. Dr. Susanne Göpferich am Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) der Justus-Liebig-Universität Gießen ausgerichtet wurde, bereits vier Jahre zurückliegt und aufgrund tragischer Wendungen kein zeitnaher Tagungsband veröffentlicht werden konnte. Zum anderen möchten wir uns an dieser Stelle in dankbarer Erinnerung für Prof. Göpferichs großartige Arbeit in der Planung, Koordination und Durchführung dieser Tagung bedanken und noch einmal an sie und ihren Weitblick für die ‚Interdisziplin‘ Schreibwissenschaft erinnern. Daher schreiben wir diese Einleitung etwas anders: als ein Dankeschön an Susanne!

Als Schreibdidaktikerinnen möchten wir kurz unseren Schreibprozess für diesen Text resümieren: Uns erschien es schwierig, Susannes umfangreiches, nachhaltiges Denken und Handeln im Bereich der Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik auch nur annähernd zu fassen. Zudem gibt es einige würdigende Nachrufe, die sehr differenziert auf Susannes weitreichende, umsichtige Tätigkeiten und Forschungen zur Ausformung des Felds der Schreibwissenschaft eingehen (z. B. Knorr 2017, Heine 2017). Aus diesem Grund und weil wir insbesondere Susannes letzte Tagungsausrichtung hervorheben und mit diesem Themenheft dokumentieren möchten, beziehen wir uns in dieser einleitenden Wertschätzung auf eben jene Tätigkeit: Wie genau spiegelte sich Susannes interdisziplinäres, zukunftsorientiertes Forschungs- und Lehrprofil in der Gestaltung des *Writing Symposiums 2017* wider? Um uns auf die Beantwortung dieser Frage einzustimmen, haben wir ein Assoziationsrad nach dem Vorbild von Pyerin (2019) erstellt, aus dem wir nun ausgewählte Aspekte bezogen auf Susannes Wirken für das *Writing Symposium 2017* vorstellen möchten, wohl bedenkend, dass unsere Darstellung nur einen kleinen Ausschnitt von Susannes wissenschaftlichem und didaktischem Denken und Handeln umfassen wird.

### Rückblick auf das 4. Writing Symposium an der JLU Gießen

Das 4. *Writing Symposium* mit seinem Tagungsthema „Supporting L2 Writing in Higher Education“ fand am 6. und 7. April 2017 an der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen statt.

Ausgerichtet wurde das Symposium unter der Leitung von Susanne Göpferich vom Team des Teilprojekts „Schreibzentrum“ des JLU-weiten Projektes „Einstieg mit Erfolg 2020“<sup>1</sup>, finanziert durch Mittel aus dem *Qualitätspakt Lehre*<sup>2</sup>. Das Symposium erfuhr zusätzlich finanzielle Unterstützung durch die Sektion *Educational Linguistics* des Zentrums für Medien und Interaktivität (ZMI) an der JLU. Die gezieltere Förderung von Schreibkompetenzen von Studierenden unter Berücksichtigung einer zunehmenden Internationalisierung der Hochschulen

<sup>1</sup> <https://www.uni-giessen.de/studium/einstieg-mit-erfolg> (abgerufen am 20.07.2021).

<sup>2</sup> <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/justus-liebig-universitat-giessen-2968.php> (abgerufen am 20.07.2021).

stellte die Ausgangssituation für die Tagung dar. Das Symposium griff mit zwei Plenarvorträgen, zahlreichen Workshops und Vorträgen also ein zentrales, auch aktuell noch intensiv zu erforschendes, wissenschaftlich und didaktisch relevantes Thema auf: die Förderung von Schreibkompetenzen unter den besonderen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In den vielfältigen Tagungsbeiträgen wurden sowohl das Erlernen akademischer Schreibkompetenzen in den Zielsprachen Deutsch und Englisch als auch die Aktivierung und Nutzung verfügbarer Sprachen und der individuellen Mehrsprachigkeit (vgl. Busch 2017) für komplexe akademische Schreibprozesse vorgestellt und diskutiert. Nicht nur im Rahmen der Tagung wurde und wird deutlich, dass Schreiben unter Einsatz von Mehrsprachigkeit nicht allein der Wissensdokumentation dient, sondern dass Schreiben unter Einsatz von Mehrsprachigkeit vielmehr als Mittel zum Denken und zur Wissensgenerierung eingesetzt werden kann. In der vorliegenden Ausgabe der „Fachsprache“ sind ausgewählte, überarbeitete und aktualisierte Beiträge von diesem 4. Writing Symposium versammelt. Zudem enthält das Heft einen der letzten Beiträge, die Susanne Göpferich vor ihrem Tod verfasste.

Mit der Wahl und Entfaltung des Tagungsthemas „Supporting L2 Writing in Higher Education“ wird Susanne Göpferichs fachübergreifende Perspektive und ihre interdisziplinär-integrative wissenschaftliche Tätigkeit deutlich, die sie bereits in ihren zahlreichen Publikationen, wie z. B. in ihrer Monographie *Text Competence and Academic Multiliteracy: From Text Linguistics to Literacy Development* (2015), bewies. In dem von Susanne entwickelten Schreibprozessmodell mit seiner konkreten didaktischen Ausrichtung, mit dem sie von der institutionellen Ebene bis hin zu Implikationen für den Unterricht eine umfassende prozessorientierte und lernendenzentrierte Schreibdidaktik zeichnet, bezog sie verschiedene Disziplinen ein. Hierzu zählen Translationswissenschaft, anglistische Fachdidaktik, Fremdsprachendidaktik, Angewandte Linguistik sowie Schreibwissenschaft und -didaktik als zentrale Bezugsdisziplinen. Damit positionierte sich Susanne als eine derjenigen Schreibwissenschaftler:innen, die die Schreibforschung und -didaktik als interdisziplinäre Wissenschaft auffassen und in ihren Studien integrierend aufarbeiten.

Susannes Interdisziplinarität zeigte sich auch deutlich in den Zielgruppen der Tagung. Susanne verstand es, disziplinenübergreifend sowohl Forschende als auch Schreibdidaktiker:innen anzusprechen und zum *Writing Symposium 2017* einzuladen. Daher war ein breites Publikum vertreten: Von Englisch-als-Fremdsprache-Lehrenden über Lehrende anderer Fremdsprachen (besonders Deutsch als Fremdsprache) bis hin zu Schreibdidaktiker:innen und Schreibforschenden sowie Hochschuldidaktiker:innen und Forscher:innen aus der Translationswissenschaft und der Angewandten Linguistik waren vielfältige Interessensgruppen als Teilnehmende auf der Tagung versammelt. Dieses Spektrum ermöglichte einen Diskurs über disziplinäre Grenzen hinweg, sodass das *Writing Symposium 2017* als eine Gelegenheit wahrgenommen werden konnte, über Ergebnisse der Schreibforschung, die in verschiedenen Disziplinen vertort stattfindet, zu diskutieren, diese aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und gemeinsam didaktische Implikationen abzuleiten. Auch die didaktischen Anwendungsfelder reichten in einem breiten Spektrum von Fremdsprachenkursen in verschiedenen Fremdsprachen, zumeist Deutsch und Englisch, über Seminare zu schreibdidaktischen Themen und disziplinspezifische schreibintensive Seminare bis hin zu Lehrveranstaltungen zum akademischen Schreiben für Studierende und Hochschullehrende. Hiermit griff Susanne einen weiteren Grundsatz und ein zentrales Anliegen ihres Schaffens auf: dass Theorie und Praxis miteinander verknüpft und wissenschaftsfundierte Didaktisierungen entwickelt und umgesetzt werden müssen (vgl. Busch-Lauer 2017).

Die Klagenfurter Tagung zur „Schreibwissenschaft als Disziplin“ im Jahr 2019, die von den drei deutschsprachigen Gesellschaften für Schreibforschung und -didaktik gemeinsam ausgerichtet wurde, griff diese Perspektive und Susannes Anliegen auf, nämlich wahrzunehmen, dass ‚Schreiben‘ (inklusive Schreibdidaktik) ein genuin mehrdisziplinärer Forschungsgegenstand ist und ein Anwendungsfeld in einer Vielzahl anderer Disziplinen darstellt (vgl. Huemer et al. 2020). Somit erwies sich Susanne sowohl als Wissenschaftlerin als auch in ihrer Funktion bei der Konzeption und Koordination einer Tagung als Vordenkerin für eine „Interdisziplin“ Schreibwissenschaft.

In der Planung und Durchführung der Tagung 2017 bestach Susanne Göpferich durch ihren Weitblick in der Wahl des Konferenzthemas und durch die Einladung namhafter Schreibforschender mit internationalem Profil für die Gestaltung der Plenarvorträge. Susanne konnte Paul Kei Matsuda als einen der beiden Keynote-Speaker gewinnen, der seine US-amerikanische Perspektive auf Schreibforschung bezogen auf Englisch als zweite Sprache für ein internationales Publikum darlegte. Damit war auch das internationale Feld der Schreibforschung einbezogen, das vornehmlich der US-amerikanischen Erforschung von Schreibprozessen und -kompetenzentwicklung sowie einer langjährigen, forschungsbasierten Schreibdidaktik entstammt. Erkenntnisse der US-amerikanischen Writing-Across-the-Curriculum-(WAC)- und der Writing-in-the-Disciplines-(WID)-Forschung beeinflussten und beeinflussen noch immer die Schreibwissenschaft an Hochschulen im deutschsprachigen Raum, insbesondere in der Schreibzentrumsarbeit und -forschung. Auch die zweite Keynote-Sprecherin – Melanie Brinkschulte – setzte an einer international ausgerichteten Erforschung von Mehrsprachigkeit und Schreibdidaktik an, um bereits realisierte wie potenzielle didaktische Umsetzungen und curriculare Einbettungen einer mehrsprachigkeitsorientierten Schreibdidaktik an internationalisierten Hochschulen aufzuzeigen.

Während der Tagung erlebten wir Susanne als aktive, engagierte MitdiskutantIn, als charmannte Moderatorin der Keynote-Vorträge und zugleich als umsichtige Organisatorin, die den erfolgreichen Verlauf des Writing Symposiums stets sicherstellte.

### Nachwuchsförderung & Research School

Auch im Rahmen der GAL Research School 2017, unterstützt von der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e.V., die im Vorfeld des Writing Symposiums stattfand, legte Susanne Wert darauf, dass angehende Translationswissenschaftler:innen und angehende Schreibwissenschaftler:innen nicht getrennt voneinander unter sich bleiben – gerade die Research School bot ein wichtiges Kontaktfeld zwischen unterschiedlichen Fachrichtungen, Forschungsdesigns und Erkenntnisinteressen.

In dieser Veranstaltung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses prägte Interdisziplinarität die Zusammensetzung des Dreigespanns der Mentorinnen, in welchem sich mit Prof. Dr. Silvia Hansen-Schirra eine ausgewiesene Übersetzungswissenschaftlerin und mit Dr. Dagmar Knorr eine erfahrene Schreibwissenschaftlerin an Susannes Seite fanden. Susanne verkörperte gewissermaßen das *tertium comparationis* zwischen den Fachkulturen ihrer beiden Kolleginnen: Gleichmaßen in der Übersetzungswissenschaft wie in der Schreibwissenschaft versiert, verstand Susanne *Schreiben* als eine Art Übersetzung flimmernder Gedanken in präzise, kohärente schriftliche Form und *Übersetzen* als das sachkundiges Produzieren verständlicher, überzeugender Textprodukte, welche ihre Funktion weit über den Rahmen bloßer translatorischer Äquivalenz erfüllen müssen (vgl. Göpferich 2015).

Interdisziplinarität prägte auch die Auswahl der Bewerber:innen für die Research School. Promovierende mit translationswissenschaftlichen Projekten gesellten sich zu Nachwuchswissenschaftler:innen aus der Schreibwissenschaft, der Dolmetschwissenschaft, der Schreibdidaktik und der Fremdsprachendidaktik. Die Erkenntnisinteressen der Teilnehmenden reichten u. a. von der Verknüpfung von Fremdsprachendidaktik mit Chemiedidaktik (vgl. Düwel 2020) über den Einsatz der *advance translation* zur Überarbeitung internationaler Fragebögen in den Sozialwissenschaften (vgl. Dorer 2020) und der Identifikation zielführender Peer-Feedback-Kommentare in Schreibgruppen für Doktorand:innen (vgl. Yallop/Leijen 2020) bis hin zur Verbesserung von Unterrichtsdesigns in der Fremdsprachendidaktik, der Entwicklung neuer Testverfahren für Fremdsprachenkompetenz und der Neumodellierung von Übersetzungsprozessen als interpretatorische Konfliktsituationen zur Verfeinerung unseres Verständnisses multilingualer Gedächtnisstrukturen.

Die von den Promovierenden untersuchten Sprechenden und Schreibenden umspannten unterschiedliche Lerner:innen- und Nutzer:innengruppen: professionelle Übersetzer:innen wurden ebenso in den Blick genommen wie Studierende in der Übersetzerausbildung; akademische Textproduktion wurde unter Studierenden in den beginnenden Studienjahren, in Aufbaustudiengängen und während der Promotion beforscht; der Schreibkompetenzerwerb unter Kindern war ebenso ein Thema wie der Lesekompetenzerwerb unter denjenigen Studierenden, die diese Kinder als angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe unterrichten werden.

In der Entwicklung ihrer Forschungsdesigns bedient sich die an der Research School teilnehmenden Promovierenden psychometrischer Messwerte, z. B. Elektroenzephalogramm- und Eye-Tracking-Daten und quantitativ auswertbarer Korpora von Keystroke-Daten. Auch Smartpens kamen zum Einsatz sowie Screen- und Audioaufnahmen. Dem gegenüber stand die Think-Aloud-Methode zur Annäherung an die kognitiven Prozesse der Übersetzenden und Schreibenden sowie die Verwendung bestehender psychometrischer Fragebögen wie HEXACO (Lee/Ashton 2004) oder MBTI (Bayne 2005).

Kooperative Tandems unter den Teilnehmenden waren derart gepaart, dass ein genuiner interdisziplinärer Austausch bestmöglich begünstigt wurde: in anschlussfähigen Diskussionen erörterten junge Übersetzungswissenschaftler:innen, inwiefern die Schreibprozesse erfahrener Übersetzer:innen als Handlungsmodelle für Studierende in der Lehramtsausbildung dienen könnten oder warum eine größere Aufmerksamkeit für das Konfliktpotential in Übersetzungsprozessen auch in der Anleitung von Peer-Feedback unter internationalen Doktorand:innen thematisiert werden sollte, um die Wirksamkeit von Peer-Feedback zu optimieren.

Diese Vielfalt der fachwissenschaftlichen Hintergründe, der Forschungsinteressen und der Forschungsdesigns wurde von Susanne bewusst im Rahmen der Research School verflochten, wodurch ihre Fähigkeit, Synergien zwischen Forschungstraditionen zu identifizieren und zu unterstützen, einmal mehr zutage trat. Die Research School mündete 2017 nahtlos in das Writing Symposium und ermöglichte unter Susannes Leitung einen intensiven Austausch zwischen den Nachwuchswissenschaftler:innen und den Tagungsteilnehmenden.

### **Vorstellung der Beiträge in diesem Heft**

Zum Abschluss der einleitenden Wertschätzung von Susannes Werk möchten wir die Beiträge im Überblick vorstellen, die Susanne Göpferich für dieses Themenheft noch mit ausgewählt hat.

Den Startschuss gibt eine schriftliche Fassung desjenigen Vortrags, mit welchem Susanne auf der GAL-Sektionentagung 2017 in Basel (CH) kritisch beleuchtete, inwiefern Internationalisierungsbemühungen an Hochschulen und Universitäten in deutschsprachigen Ländern durch systematische Konzepte für multilinguale Hochschullehre gestützt werden. Immer das enorme Lernpotential des akademischen Schreibens im Blick, formulierte Susanne präzise Handlungsempfehlungen für die schreibintensive Lehre an internationalisierten Hochschulen.

Im anschließenden englischsprachigen Beitrag vergleicht Ina Alexandra Machura die mehrsprachigen Schreibstrategien von Studierenden der Übersetzungswissenschaften mit denjenigen von Studierenden der englischen Philologie und gibt Hinweise darauf, wie die Studierenden durch das *community continuity principle of language choice* in der Verwendung ihrer mehrsprachigen Ressourcen beim Schreiben in der Fremdsprache beeinflusst werden.

In einer weiteren empirischen Studie von Carine Graff wird die Wirksamkeit von Übersetzungsübungen für das Schreiben in der Fremdsprache einer empirischen Überprüfung unterzogen. Mit dem Fokus auf die Sprachen Englisch und Französisch wird die Nützlichkeit von Translationsstrategien insbesondere für die lexikalische Korrektheit und die Idiomatizität von L2-Texten beleuchtet.

In einem von drei schreibdidaktischen Beiträgen zu konkreten mehrsprachigen Unterrichtskonzepten an Hochschulen erläutern Irina Barczaitis und Ella Grieshammer detailliert das Programm *MultiConText* an der Universität Göttingen, das den Einsatz von Mehrsprachigkeit in akademischen Schreibprozessen didaktisiert. Drei mehrsprachige Aufgabenkonzepte im Rahmen dieses Programms werden für interessierte Schreibdidaktiker:innen und Hochschullehrende nach Zielsetzungen und Einsatzszenarien aufgeschlüsselt.

Im zweiten didaktisch orientierten Beitrag zeigt Eva Zernatto, wie mehrsprachige Schreibwerkstätten Schreibende in unterschiedlichen Studienphasen in ihren mehrsprachigen Schreibprozessen unterstützen können und welche Aufgaben Schreibenden dabei helfen können, sich bewusst passende Strategien für ihre individuellen, mehrsprachigen Schreibrepertoires anzueignen.

Im dritten und letzten Beitrag erklären Elisabeth Janisch-Hrnkaš und Eva Seidl ein schreib- und reflexionsintensives Seminar im Studiengang *Transkulturelle Kommunikation*. Dieses hochschuldidaktische Seminar-Konzept zielt insbesondere auf berufsrelevante mehrsprachige Schreibkompetenzen ab.

### Danksagung

Mit der Veröffentlichung dieser von Susanne mitausgewählten Beiträge schließt sich der Kreis, der mit der Tagung 2017 begann, durch Susannes tragischen Tod unterbrochen und durch Widrigkeiten, Überarbeitungen und Aktualisierungen fortgesetzt wurde und nun in unserer Würdigung von Susannes Schaffen im Rahmen der Tagung mündet. Schließen möchten wir an dieser Stelle mit: Danke, Susanne! Du bleibst uns eine Inspiration!

---

### Literaturverzeichnis

Bayne, Rowan (2005): *Ideas and Evidence: Critical Reflections on MBTI Theory and Practice*. Center for Applications of Psychological Type, CAPT.

Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.



- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2017): „Rezension: Göpferich, Susanne (2015): Text Competence and Academic Multiliteracy. From Text Linguistics to Literacy Development. (Europäische Studien zur Textlinguistik 16). Tübingen: Narr. ISBN: 978-3-8233-6934. 299 Seiten.“ 01.02.2020 <<http://ejournals.facultas.at/upload/Fachsprache/Reviews/Goepferich.pdf>>.
- Huemer, Birgit / Doleschal, Ursula / Wiederkehr, Ruth / Girgensohn, Katrin / Dengerscherz, Sabine / Brinkschulte, Melanie / Merlitsch, Carmen, Hrsg. (2020): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Dorer, Brita (2020): *Advance Translation as a Means of Improving Source Questionnaire Translatability? Findings from a Think-aloud Study for French and German*. Berlin: Frank & Timme.
- Düwel, Frauke (2020): *Argumentationslinien in Lehr-Lernkontexten. Potenziale englischer Fachtexte zur Chromatografie und deren hochschuldidaktische Einbindung*. Diss. TU Dresden.
- Göpferich, Susanne (2015): *Text Competence and Academic Multiliteracy: From Text Linguistics to Literacy Development*. (Europäische Studien zur Textlinguistik 16). Tübingen: Narr.
- Heine, Carmen (2017): „Nachruf auf Susanne Göpferich-Görnert.“ *trans-kom* 10.2: 134–137.
- Knorr, Dagmar (2017): „Nachruf auf Susanne Göpferich-Görnert.“ 01.02.2020 <<https://gal-ev.de/aktuelles-nachruf/>>.
- Lee, Kibeom / Ashton, Michael C. (2004): “Psychometric Properties of the HEXACO Personality Inventory.” *Multivariate Behavioral Research* 39.2: 329–358.
- Pyerin, Brigitte (2019): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Yallop, Roger / Leijen, Djuddah A. J. (2020): “Using Author-devised Cover Letters instead of Instructor-devised Rubrics to Generate Useful Written Peer Feedback Comments.” *Journal of Academic Writing* 10.1: 16–44. 07.07.2021 <<https://publications.coventry.ac.uk/index.php/joaw/article/view/632>>.

# Die Internationalisierung der Hochschulen und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Studium und Lehre<sup>1</sup>

Susanne Göpferich †

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

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

## 1 Einleitung und Zielsetzung

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

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

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

### Zitiervorschlag / Citation:

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

Mehrsprachigkeit<sup>3</sup> und ihrer Förderung gefunden werden. Ein wichtiger Ort dafür – wenn auch nicht der einzige – ist das Bildungssystem.

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

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

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

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

<sup>5</sup> Zu den Gründen vgl. Knapp (2014: 167).

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

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

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

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

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

## 2 Praktiken des Umgangs mit Mehrsprachigkeit

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

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

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

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

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

### 2.1 Multiliteralität, Pluriliteralität und Transliteralität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 2.4 Translinguale Praktiken

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

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

### 3 Didaktische Ansätze zur Nutzung plurilingualler Ressourcen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

#### 4 Fazit

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

---

#### Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

# Dominant-language Use in Foreign-language Academic Writing Processes: Are Translation Students at an Advantage?

*Ina Alexandra Machura*

**Abstract** The present pilot study compares the use of the native language during foreign-language writing processes of two students enrolled in a Translation degree program to that of two students enrolled in an English Language and Literature degree program who had not received training in translation or interpreting. Across a range of sub-processes of source-based academic writing, native language use was found to be more frequent in the Translation students' than in the English students' think-aloud protocols. Possible relationships between the participants' patterns of language use and their academic socialization are discussed, as well as the potential that native language use in foreign-language academic writing processes can have to help students improve their foreign-language texts.

**Keywords** cognitive fixedness, idiolect, interference, L2 academic writing, switching costs, translation competence, writing competence development

## 1 Introduction<sup>1</sup>

Universities across Europe have dramatically increased the number of available bachelor's and master's programs that use English as the dominant or even sole medium of instruction rather than the respective European national languages. For instance, the number of degree programs at the bachelor's level offered at German universities taught partly or even wholly in English has increased from 221 to 254 from 2018 to 2020, the number of English-language programs at the master's level from 1,168 to 1,354 in the same time span (DAAD 2018, 2020). Against the backdrop of this move toward English-medium instruction (EMI), it can be questioned whether university courses in which students are expected to refrain from using any language other than English sufficiently foster students' ability to make the best possible use of their entire linguistic repertoire for learning purposes.

When students suppress their native and/or dominant language as well as other languages in favor of English, this may have at least two detrimental effects. First, students who have

<sup>1</sup> Acknowledgments: I am indebted to Dr. Janine Murphy for proofreading. Special thanks goes to Dr. Katja Jäschke and Ekaterina Minkov for their support. I would also like to thank the anonymous reviewers for their constructive and helpful comments. Most importantly, I would like to express my deepest gratitude to Prof. Dr. Susanne Göpferich whom I deeply miss.

### Zitiervorschlag / Citation:

Machura, Ina Alexandra (2021): "Dominant-language Use in Foreign-language Academic Writing Processes: Are Translation Students at an Advantage?" *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 43.3–4. *Supporting L2 Writing in Higher Education*. Hrsg. Melanie Brinkschulte & Ina Alexandra Machura: 114–139.

acquired their academic knowledge and the ability to communicate this knowledge solely in English might encounter serious challenges when they try to integrate themselves into a workplace where English is not the dominant medium of communication. Second, overburdening students with the challenge of having to acquire discipline-specific knowledge and communicative conventions in a foreign language that they may not be sufficiently proficient in might overtax students' cognitive resources and seriously impede students' knowledge acquisition processes, endangering their educational success (cf. Göpferich 2016: 14). This is particularly troublesome for the specific case of the acquisition of academic writing skills, since scholars argue that one of the most important functions writing can fulfill in the context of education, apart from documenting and reproducing information, is the "knowledge-constituting" (Galbraith 1999: 140) or "epistemic" (Bereiter 1980: 88, cf. Göpferich 2015a) function. This function allows students to structure their thoughts and knowledge in a more coherent and precise manner, to identify and remedy gaps and inaccuracies in their understanding, and to establish new connections between ideas or develop original ideas during their writing processes (Göpferich 2016: Section 2.2). One may wonder whether

the requirement to write – as well as to comprehend and to think – in English as a foreign or second language leads to semantic and argumentative losses and hampers the epistemic function of writing and thus, ultimately, cognitive development resulting from writing. (Göpferich 2015b: 221)

Accordingly, forcing non-native speakers of English to complete the entirety of their academic writing tasks exclusively in English, rather than allowing for native and/or dominant language use during the writing processes, e.g., for monitoring and reflective sub-processes of writing, can have detrimental effects on the epistemic benefits students could derive from writing. Such detrimental effects have already been documented in Silva (1992: 33 f.), where graduate students interviewed about the difficulties they experienced when writing in English rather than in their native and/or dominant language (henceforth L1) admitted to omitting ideas from their foreign-language texts since they felt they were unable to express these ideas appropriately in English. The students also disclosed that they expressed their ideas less precisely in their foreign language (henceforth L2) than they would be able to in their L1 and that writing in the L2 rendered their writing processes more cumbersome, thereby making their texts less precise and sophisticated than their texts in the L1. Also, Sasaki (2000: 277) compared the L2 English writing processes of 12 Japanese writers with different levels of English proficiency and observed that only the more proficient L2 group engaged in sophisticated "rhetorical refining" and was able to include more global planning activities in their L2 writing processes. By contrast, the less proficient group tended to limit themselves to local, cognitively less demanding planning (Sasaki 2000: 277, cf. Göpferich 2015b: 224).

These observations warrant the assumption that discouraging the use of their L1 in L2 writing processes may hinder students from complying with higher-order task demands in academic writing and reduce the epistemic benefits that students can derive from academic writing tasks. A possible remedy might be to encourage L1 use for sub-processes of writing such as *structuring* or *monitoring* the writing process. In line with Göpferich (2015a: 27), one may argue that allowing or even encouraging students to use their L1 during specific phases of L2 writing processes could help them reduce the cognitive load involved in L2 academic writing. Even for sub-processes of writing that involve not only structuring or monitoring, but

also formulating text, the L1 could be used to articulate one's ideas more precisely than one would be able to in the L2.<sup>2</sup> Göpferich (2017: 416) argues that, e.g., translating from the L1 into the L2 during L2 academic writing processes may provide cognitive relief and opportunities for writers to (a) become aware of gaps in their L2 competence, (b) check the precision and accuracy of their formulations by translating them back and forth between L1 and L2, and (c) increase writers' awareness of the structural differences between their L1 and L2. In a similar vein, Donahue (2019) suggests that

[we] might study the effects of introducing more work on translation as a writing practice. We might study the practice of encouraging students to draft in whichever language(s) help them to construct knowledge the most easily and then rework the language in a later version, or to intentionally codeswitch or codemix in a final version. (Donahue 2019: 47)

Thus, bi- and multilingual writing practices, including translation, might be positioned as legitimate strategies in L2 writing processes.

While the increase of EMI courses in European tertiary education might make it appear that students' L1 are no longer considered an advantageous resource in the face of the academic *lingua franca* English, neglecting the full range of students' linguistic abilities in processes in which learning – and not communication – is the focus, might render students' writing and learning processes less successful and effective than they could be. In academic writing, the final text must adhere to the conventions of the academic community for which it has been composed. However, during the composition process, students might be encouraged to use whatever linguistic means necessary to evaluate sources and formulate their arguments. This would mean allowing students to employ their full *idiolects* as defined by Otheguy et al. (2015):

An idiolect is for us a person's own unique, personal language, the person's *mental grammar* [...], language viewed from the internal perspective of the individual, language seen separately from the external perspective of the society that categorizes and classifies named national languages [...]. Idiolects are what exist *before* one introduces distinctions between national languages that forcefully shoehorn people's linguistically specified idiolects into culturally specified language categories. (Otheguy et al. 2015: 289 f.; emphasis in the original)

While drawing on the L1 component of their idiolects for preparing their L2 academic texts, students might be less distracted by difficulties associated with L2 writing. At the same time, however, L2 writers who have not had any training in translation or interpreting might experience standard interference phenomena when they use their L1 during their L2 writing processes (Göpferich 2015b: 233).

The present pilot study constitutes one element in the research portfolio of the PORTT research group (*Process-oriented Research into Translation and Text Composition*, at Justus Liebig University Giessen) which focuses its research activities on investigating academic trans- and multiliteracies and the challenges of English-medium instruction (EMI) (Lasagabaster 2018). Further PORTT studies explore, e.g., how students enrolled in language degree

<sup>2</sup> See also Kobayashi/Rinnert (1992), who documented higher rating for texts produced first in the L1 and then translated into the L2, than for texts produced directly in the L2.



programs who have not had training in translation or interpreting respond to courses in which multilingual writing strategies are fostered (Machura 2020). The present pilot study explores (a) the potential role that the L1 component of students' idiolects might play in their L2 academic writing processes, and (b) how translation and interpreting training intersect with L1 use in L2 writing processes. To investigate for which function and how successfully writers make use of their L1 during their L2 writing processes, two students of translation (TS I and TS II) and two students enrolled in an English Language and Literature degree program (ES I and ES II) were given an academic summary task and were asked to spontaneously verbalize everything that came to their minds while completing the assignment.

### 1.1 Literature review

The findings of several empirical studies suggest that students spontaneously resort to their L1 in L2 writing processes, and that switching from the L2 into the L1 might be an effective way to reduce cognitive load. Based on their documentation of L1 in student writers L2 writing processes, Van Weijen et al. (2009: 238) argue that "if writers experience cognitive overload due to the increase in task complexity that writing in L2 often entails, then it seems likely that they will revert to using their L1 for the most demanding activities". Similar observations are reported in Dengerscherz (2020: 410) in case studies among bachelor students of transcultural communication, where students resorted to multiple languages during their writing processes as they saw fit. Also, Wang/Wen (2002: 229 ff.) observed that, in their participants' think-aloud protocols, L1 use dominated language-distant sub-processes of writing, such as *process-controlling*, *idea-organizing*, and *idea-generating*, while text-generating, i.e., the actual formulation processes, were completed almost exclusively in the L2. Thus, participants used their L1 to complete the language-distant sub-processes of writing in a cognitively less demanding manner, and the amount of L1 use in the L2 writing processes appeared to depend on the sub-process of writing: "The more the cognitive processing is related to the textual output, the less L1 is used in it" (Wang/Wen 2002: 240).

Unlike Wang/Wen (2002), Woodall (2002) reported not only the amount of L1 use in participants' think-aloud protocols (henceforth TAPs), but also the duration of the L1 use and the impact that resorting to the L1 in L2 writing process appeared to have on the quality of the L2 texts that the participants produced. Woodall (2002: 13) observed that the frequency of switches from the L2 to the L1 depended on the participants' L2 proficiency: Participants with intermediate L2 proficiency resorted to their L1 significantly more often than participants with advanced L2 proficiency. Most notably, reverting to the L1 during L2 writing processes was shown to have a positive impact on L2 text quality, but only under specific conditions. The quality of the participants' L2 texts increased the longer participants stayed in their L1 after switching from their L2. However, this held true only for participants who completed the L2 writing task in a language that was typologically related to their L1, e.g., English/Spanish as opposed to English/Japanese. Conversely, participants who completed the L2 writing task in a language that was not typologically related to their L1 produced texts that received lower scores the longer participants stayed in their L1 after having switched from their L2 (Woodall 2002: 15 f.).

While using the L1 in sub-processes of L2 writing processes might be beneficial for students' learning and writing processes, blended use of L1 and L2 during the writing processes may lead instructors to have to contend with typical problems associated with language

switching. Students might, e.g., find themselves temporarily unable to overcome cognitive fixedness<sup>3</sup> on the formulations they have found or produced in one of the languages. Also, students might experience interference between the languages in question. Göpferich/Nelezen (2014: 122 f.), for instance, asked six German undergraduates to produce first an L2 English popular science article based on longer academic texts that the students had already written in their L2 English. Subsequently, participants had to produce a German (L1) version of the English popular science article. In several of the error categories employed to assess the quality of both popular science articles, students committed a higher number of errors in the German than in the English versions. Göpferich/Nelezen (2014: 130) argue that this might have been caused by the participants' lack of translation competence, as the participants behaved like translation novices, who often commit interference errors and experience cognitive fixedness on source text formulations (Göpferich/Nelezen 2014: 130). Van Weijen et al. (2009), too, reported that using the L1 in L2 writing processes may have a negative impact on the quality of L2 texts. Van Weijen et al. (2009) asked 20 undergraduate students (L1 Dutch) to write four argumentative essays in their L2 English and to think aloud while doing so. When determining the amount of L1 use in each type of sub-process of writing, Van Weijen et al. (2009: 244) found a significant negative correlation between the amount of L1 use and the L2 text quality for the activity 'making metacomments': "[W]riters who make many Metacomments in their L1 while writing in their L2 wrote relatively poor quality L2 text." Van Weijen et al. (2009) did not report whether the participants had any experience in translation or interpreting or had ever received any training in translation or interpreting, a lack of which might explain the negative correlation between L1 use in metacomments in L2 writing processes and L2 text quality. Also, while certain sub-processes of writing may be less cumbersome in the L1 than in an L2, the switch from one language to another might in fact not reduce but instead increase the cognitive load writers experience at the moment of the switch (cf. von Studnitz/Green 1997, Meuter/Allport 1999, Ibáñez/Macizo/Bajo 2010). Thus, at least two potential disadvantages may need to be overcome if students want to resort to their L1 during L2 academic reading and writing processes: (a) cognitive fixedness and interference, and (b) temporarily increased cognitive load.

A possible remedy for these problems might be to foster students' translation and interpreting skills. Once a sufficient level of translation competence has been reached, students may make use of their full linguistic repertoire, i.e., all the languages that they find helpful in their thinking and writing processes without suffering the disadvantages of interference and cognitive fixedness (Göpferich 2015b: 233) and even without experiencing increased cognitive load when switching from one language to another (Ibáñez et al. 2010: 260). The ability to overcome cognitive fixedness and to resist interference can be fostered in students by giving them the opportunity to acquire translation competence. Thus, the present pilot study compares the writing processes of students with extensive training in translating and interpreting to the writing processes of students without such training.

---

<sup>3</sup> Cognitive fixedness can be defined as writers' temporal inability to distance themselves from lexical and grammatical structures in a source text in order to formulate the content in their own words (cf. Göpferich 2016: 23 f.).

## 1.2 Objectives of the present pilot study

*First objective: optimizing previous experimental designs.* Experimental designs that had already been applied in studies concerning the scope, function, and usefulness of L1 use in L2 writing processes (cf., e.g., Wang/Wen 2002, Woodall 2002) were adapted in several respects. First, unlike in previous studies, the participants' levels of translation and interpreting competence were taken into consideration as a possible factor that might influence the amount and effectiveness of L1 use in L2 writing. It was investigated whether students enrolled in a Master's degree program in Translation would make different use of their L1 resources in their writing processes based on an English academic article than students enrolled in an English Language and Literature degree program that rarely addresses the acquisition of translation or interpreting skills. The second optimization concerned (a) the type and scope of the writing tasks that participants had to complete, and (b) the coding scheme for identifying sub-processes of writing, since the optimized task description demanded a classification of sub-processes suited to source-based writing tasks. In a range of previous studies, participants had to complete writing tasks that were neither linguistically nor conceptually as demanding as the writing tasks that constitute academic writing. For instance, in Wang/Wen (2002: 229), 16 university students were asked to describe a *Father and Son* comic and to express their opinion on the usefulness of mobile phones. In Woodall (2002: 24 f.), 28 participants were asked to write a personal letter and to explain their position on gun control. Van Weijen et al. (2009: 239) asked university students to write essays on topics such as *compulsory organ donation* or *downloading music*. For the present context, the cognitive complexity of academic writing tasks was taken into consideration and a source-based L2 academic writing task was given to the participants. Based on this academic writing task, already existing coding schemes for determining the sub-processes of writing had to be adapted. Different coding schemes had been proposed, e.g., in Wang/Wen (2002: 232) and Van Weijen et al. (2009: 240). Neither of these writing schemes comprises codes for source-based writing processes that could be used to analyze the participants' reading and comprehension processes. Furthermore, neither of these coding schemes offers codes for translation activities. Also, neither of these coding schemes comprises categories for search processes on the internet as they occur during academic writing. Accordingly, a coding scheme that suited the purpose of the present pilot study was developed on the basis of the coding schemes presented in Wang/Wen (2002) and Van Weijen et al. (2009).<sup>4</sup> The third optimization concerned the method of determining the amount of L1 usage during verbalizations in L2 writing processes. Wang/Wen (2002: 231) suggested counting the words uttered in each language and then dividing the number of words in each language by the total number of words uttered. Such a word count is, however, problematic for the following reason: One and the same speech act may be verbalized in a more concise or in a more elaborate manner, as can be seen when comparing Examples [1] and [2], taken from the present participants' verbalizations. TS II in Example [1] was preparing to start a new paragraph in their text. The verbalization corresponds to the words the student was typing (see ① below). Then, the participant decided to delete the four words (see ② below).

[1] TS II summarizing the English article in English  
 <<types target text> ① at the last stage> ② äh entfernen [uh delete]

<sup>4</sup> For the complete list of codes in the present pilot study, see section 2.3.

In Example [2], TS I was revising a sentence (see ③). The student decided to use the noun *process* in one sentence, but to delete the verb *process* in the following sentence (see ④).

[2] TS I summarizing English article in English

<<reads target text> ③ process> ④ als Verb streiche ich weg [I am getting get rid of the verb]

While the word count between *entfernen* and *als Verb streiche ich weg* might differ, the act of deciding to delete previously produced text is the same in both Examples [1] and [2]. Since the types of speech acts performed in each language are more important than the number of words used to express each speech act, the present pilot study adapted the method employed in Van Weijen et al. (2009) for determining the amount of L1 use during the L2 reading and writing process, rather than counting individual words. Van Weijen et al. (2009: 240) divided their participants' TAPs into units and subsequently determined the percentage of TAP units that contained at least one L1 word. However, Van Weijen et al. (2009) did not differentiate between TAP units in which the L1 had been used as object language and TAP units in which code-switching occurred. This differentiation was adopted in the present context. Thus, an adapted version of Van Weijen et al.'s (2009) methodology was used in the present pilot study.

*Second objective: investigating the potential usefulness of translation competence in L2 writing processes.* Given the difference in translation competence between TS I/TS II and ES I/ES II, the second objective of the present pilot study was to discuss the following hypotheses:

- H1: The Translation students might make more extensive use of their L1 in their L2 reading and writing processes than the English students.
- H2: Switching to the L1 in order to reduce the cognitive load students experience during their L2 writing processes might enable participants to increase the quality of their L2 texts, but this pattern might differ between Translation students and English students.
- H3: Translation students might commit fewer errors resulting from cognitive fixedness or interference than participants who had received no training in translation or interpreting.

## 2 Experimental design

### 2.1 Participants

Two students enrolled in a Master's degree program in Translation at a German university and two students enrolled in an English Language and Literature degree program at a German university were recruited to participate in two writing sessions. All participants were native speakers of German and were required to have obtained at least 12 points<sup>5</sup> in the majority of their courses at university.

<sup>5</sup> In the German tertiary education system, course results are indicated using a point system spanning 15 points (e.g. 15 points = excellent, 11 points = good, 05 points = sufficient, 04 points = failed).

Table 1: The participants' characteristics

<b>Participants Parameters</b>	<b>Translation Student I</b>	<b>Translation Student II</b>	<b>English Student I</b>	<b>English Student II</b>
Age (in years)	27	25	27	23
Sex	m	f	f	f
Native language	DE	DE	DE	DE
Degree course (not completed)	MA Translation	MA Translation	MA Anglophone Studies	Teaching degree program for secondary education
Years of learning English (secondary/tertiary)	13	13	13	14
Study abroad in an English-speaking country	no	yes	no	no
Foreign languages (self-assessment)	ES (C1 <sup>6</sup> )	FR (A1)	FR (B2)	FR (A1)
	EN (C2)	SV (A1)	EN (C2)	AK (C1)
		ES (B2)		EN (C1)
		EN (C1)		
Tertiary education degrees	BA Language, Culture, Translation	BA Language, Culture, Translation	BA Anglophone Studies	none
Translation experience in pages	DE – EN ≈ 300	DE – EN ≈ 250	DE – EN ≈ 5	
	EN – DE ≈ 300	EN – DE ≈ 250	DE – EN ≈ 5	
	ES – DE ≈ 100	ES – DE ≈ 150		none
	DE – ES ≈ 100	DE – ES ≈ 100		
	ES – EN ≈ 100			
Interpreting experience in hours	EN – DE ≈ 50	EN – DE ≈ 30		
	DE – EN ≈ 50	DE – EN ≈ 30	none	none
	ES – DE ≈ 20	ES – DE ≈ 30		
Academic writing experience in pages	Term papers: EN/DE ≈ 200	Term papers EN/DE ≈ 200	Term papers: EN ≈ 200	Portfolio ≈ 30
			Term papers DE ≈ 100	Term papers ≈ 60
			Reflective writing: EN ≈ 50	languages not specified
			BA thesis EN ≈ 40	

<sup>6</sup> Students were asked to self-assess their proficiency using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

## 2.2 Data collection

The researcher selected an English academic article in which a model of the development of writing skills is presented and the genesis of the model is explained (Bereiter 1980). For the writing sessions, the researchers designed a shortened version of the article so that the reading process during the sessions would not be too time-consuming. The abridged version of the text was 5,000 words long and comprised a complete illustration of the model in question as well as the entire list of references.

In the writing sessions, the participants were requested to summarize the components of the model and the specific relationships between the components for inclusion in a commented bibliography devised for the English department the participants were enrolled in. In one of the writing sessions, participants were requested to write their text in English, in the other, they were asked to write their text in their L1 German.

Task description for summarizing the English article in English:

*Imagine that your Department plans to provide its lecturers with a commented bibliography on foreign-language teaching. This bibliography will contain bibliographical information on articles in which models are described that are made use of in foreign-language teaching and research. For each bibliographical reference, your Department plans to include a short summary of the corresponding model. In the scholarly article for today's assignment, one of these models is discussed, Carl Bereiter's model of writing development.*

*Please summarize the model presented in the article. In doing so, please do not only address the components of the model but also the patterns of human development that the model proposes. Your summary should be a self-contained text that the editors will only have to format in accordance with the bibliography's editorial guidelines.*

*While you are composing your text, please verbalize, loudly and spontaneously, everything that comes to your mind, in whatever language.*

*Once you have finished your text, please hand the article and any other notes and drafts you might have produced to the researcher.*

*The length of your text: max. 350 words*

*The language of your text: English*

*Permitted resources:*

- *the article "Development in Writing"*
- *any online resources, e.g., dictionaries and figures*
- *Prohibited resources:*
- *summaries or explanations for the article or the model in question*

*Time: You can take as much time as you need.*

*SAVE your document!*

*Thank you very much!*

This task description fulfills two central requirements for meaningful writing assignments specified in Bachmann/Becker-Mrotzek (2010: 195), i.e. that (a) the communicative function and the target audience should be specified, (b) the necessary content and genre knowledge should be accessible.

There were at least seven days between the writing sessions (mean = 9 days) so that participants would not have a clear recollection of the model in question.<sup>7</sup> Participants were asked

<sup>7</sup> During the final retrospective interviews, all participants confirmed that, although they realized that the

to verbalize absolutely everything that came to their minds in whatever language while reading the article and writing their summaries. The participants' utterances and their activities on the screen were recorded with CamtasiaStudio8™. After the second writing session, a retrospective interview was conducted with each of the participants in which they were asked to reflect on the experimental setting, the text they had to work with, and their language practices in their university education.

### 2.3 Rating and coding

For the pilot study, the following data were analyzed: Eight summaries (four in English, four in German) and the participants' TAPs from the writing sessions in which the participants produced the English summaries. The utterances made by the four participants during the writing sessions were transcribed in accordance with GAT conventions (Selting et al. 1998).

In total, three raters, including the researcher, were involved in the preparation and completion of the text quality assessment and the coding of the participants' TAPs. Based on the article by Bereiter (1980) and the model's illustration that was also available to the participants, rater 01 and the researcher identified 10 pieces of information<sup>8</sup> that had to be included in the final summaries for them to be complete descriptions of the model in question. The researcher produced two model summaries, one in German and one in English, which were assessed by rater 01 and subsequently optimized by the researcher. Based on the abridged article that the students had to work with, the 10-idea checklist, and the two model summaries, the researcher assessed the eight summaries for completeness, accuracy, and precision. For each relevant idea, the researcher awarded one point. If ideas were included in an incomplete manner, 0.5 point was awarded. The researcher also determined the number of incorrect and superfluous pieces of information in the summaries.

Example [3] is a passage from the English summary produced by TS II. This passage was awarded a full point since it contains the characteristics that define the stage of writing development Bereiter (1980) terms *Communicative Writing*:

[3] TS II summarizing the English article in English

The next stage, *Communicative Writing*, can be achieved [sic] once people know in which way their writing may affect their audience. This system skill [sic] to take [sic] the reader into consideration is called social cognition.<sup>9</sup>

In contrast, Example [4] is a passage from the English summary produced by TS I. For this passage, the participant was awarded 0.5 point since an explanation of the kind of writing that writers are capable of once they have sufficiently developed their ability to think critically was missing. Instead, the participant had merely copied fragmented formulations from the source text.

---

text they had to summarize appeared familiar to them, they did not remember what they had written down in the previous writing session and that they had to read the article again in order to produce the second summary.

<sup>8</sup> The complete checklist of ideas can be found in the appendix.

<sup>9</sup> During the assessment of completeness, the grammatical correctness was not taken into account.

[4] TS I summarizing the English article in English

At last [sic], epistemic writing is described as a form of writing where reflective thought about the written contend [sic] is integrated into the skills [sic] required for unified writing.

In Example [5], ES II erroneously presented the title of Schaeffer's developmental model of *hierarchic skill integration* as the title of Bereiter's (1980) model of writing development. This was counted as one inaccurate piece of information.

[5] ES II summarizing the English article in English

Carl Bereiter introduces in his model [sic] "hierarchic skill integration" six different skills or knowledge systems that can be identified in matured [sic] writing.

In Example [6], ES II included information in the summary that was contained in the text the participants had to work with, but that was not relevant for a complete description of the model in question, since it does not matter in which institutional setting developing writers progress through the stages of writing development.

[6] ES II summarizing the English article in English

Each of these skills are integrated with five writing stages [sic] (a-e) which can be acquired [sic] during a learner's writing development in school.

Accordingly, this was counted as one piece of superfluous information.

In order to determine the amount of L1 use per sub-process of writing in the participants' TAPs, the TAPs were subdivided into units. The following phenomena were used as indicators of unit boundaries (indicated in Examples [7] and [8] by "/"):

1. Pauses equal to or longer than 3 seconds<sup>10</sup>
2. Pauses shorter than 3 seconds in combination with hesitation phenomena, such as *uhm*
3. Non-verbal cues such as laughing, coughing, or sighing
4. Switches from one sub-process of writing to the next, e.g., from reading the source text to typing
5. Switches from one speech act to the next, as in Example [7], where, in the first unit, the participant asks a question and in the second unit, provides an answer.

[7] TS II summarizing the English article in English

drückt es das aus was ich will / ich glaube schon [does that express what I want to say / I think so]

6. Switches from one idea to the next, as in Example [8] where, in the first unit, the participant is concerned with the definition of one of the stages of writing development and in the next unit decides to leave the text as it is.

[8] TS II summarizing the English article in English

ist das eine stage / ja ich lasse es [is that one stage / yes I will keep it]

<sup>10</sup> Scholars investigating the pausing patterns in writing processes, such as Van Waes/Leijten/Van Weijen (2009: 5), suggest thresholds of either 1, 2, or 5 seconds. While 1 or 2 seconds seemed to be excessively short, 5 seconds appeared to be excessively long. Consequently, 3 seconds was chosen.



The range of sub-processes defined for the present context can be seen in Table 2. The individual TAP units illustrating the respective sub-processes are indicated in grey. Pauses are indicated in parentheses, e.g. (59). Pauses shorter than 3 seconds are indicated as (.

Table 2: Codes for sub-processes of source-based writing

CODE	DESCRIPTION	EXAMPLE
<i>Task monitoring</i>	Utterances concern one of the following topics: the task description the individual steps of the writing process the temporal order of the individual steps of the writing process	(5) let's see what this text is about (59) (7) how many words can I add some 30 words okay (.) uh (.) that is stupid I will look it up later (.)
<i>Idea-selecting</i>	Choosing ideas from the text without formulating them for the summary	(.) mh I will add communicative function yes (8) okay äh (.) yes that connection is important for the model (5) (.) that is important but is not part of the model
<i>Formulating</i>	Formulating phrases for the summary <b>without</b> simultaneous typing and <b>without</b> simultaneous note-taking	i could say (.) developing writers who lack (.) who lack (7) äh (.) entwickeln sich stufenweise (types) ich mach das später auf Englisch [They develop step by step. I'll do that in English later.] (6)
<i>Self-dictating</i>	Saying out loud what is being typed simultaneously, speaking and typing matched in speed	
<i>Comments on source text</i>		
<i>Language</i>	Utterances concern formulations in the source text.	(3) didn't they use that other verb there (11) (7) they already expressed this so well (4)
<i>Content</i>	Utterances concern the ideas presented in the source text. The writers paraphrase ideas in the source text without selecting the ideas for the summary.	(6) what follows are the different forms of organization die stufen (6) (8) so that means that there are not enough mental resources in children (6) this model is like the one by the other guy (.) or what
<i>General</i>	Utterances concern the source text in general without clear indications as to whether the utterances concern the content or the language in the text.	(6) I like that (19) (16) the details listed here are a little all over the place (.) uh that is just as earlier in the text he said the same earlier okay

CODE	DESCRIPTION	EXAMPLE
<i>Comments on summary</i>		
<i>Language</i>	Utterances concern formulations in the summary.	(8) how do you spell that (9) (7) I could say (.) developing writers who lack (4) uh (3) why does word say that this isn't right (6)
<i>Content</i>	Utterances concern the ideas included in the summary.	(.) uh (.) have I already mentioned this yes i have (.) mh (.) okay the relationship is correct because it is one and the same stage
<i>General</i>	Utterances concern the summary in general without clear indications as to whether the utterances concern the content or the language in the text.	(types) gosh that is stupid (types) (types) I do not like this (types)
<i>Translating</i>	Formulating an idea in one language or reading a phrase from the source text, then formulating an equivalent in another language	(.) here it says develop independently also entwickeln sich unabhängig (5) konzentrieren sich auf focus on konzentrieren concentrate on
<i>General comments</i>	Comments without clear textual input and without clearly identifiable input. Utterances that are not specific to reading or writing.	(yawns) why am I already tired (9) I guess I will take a sip (drinks)
<i>Addressing the researcher</i>	Questions and comments directed at the researcher	can I do it like that (10) yes I will leave it like that
<i>External search</i>		
<i>Typing</i>	Typing items, e. g., in an online dictionary	(consults net, www.pons.de) auto automatisieren okay
<i>Commenting</i>	Assessing items from the list of results	(.) mh I don't like automated really (.) mh (16) no that is not right that is not what I want (19)
<i>Unclassifiable</i>	Utterances that cannot be clearly categorized	(17) mhmh okay (12) but I wanted (17) I see mh (4)

To code the sub-processes of source-based writing in the participants' TAPs, rater 03 received the complete list of codes listed in Table 2 with explanations and examples. Rater 03 then coded the entirety of a 50-min writing session that was not part of the present data set and was given feedback on the coding by the researcher. Subsequently, rater 03 and the researcher independently coded the entire 100-min writing session of TS II summarizing the English arti-

cle in English. The raters’ codings were in agreement for 75 % of all units.<sup>11</sup> Based on feedback from rater 03, the researcher coded the remaining writing sessions alone.

In order to determine the amount of L1 use in L2 writing, three categories of language use were defined in the present pilot study. Units in which the participants used only their L1 and in which English appeared only as object language were coded as ‘German.’ Units in which the participants used only the L2 were coded as ‘English.’ Finally, units in which the participants used both, the L1 and the L2, without either one being object language, were coded as ‘mixed,’ as in Example [9].

[9] TS II summarizing the English article in English  
 diese systems führen ja zu den stages [these systems do lead to the stages]

In this example, the participant did not use the L1 to think about L2 terms, but used L2 lexemes in an L1 sentence while considering different concepts from the article in question.

### 3 Results and discussion

In the following sections, the four participants’ patterns of L1 use in their L2 writing processes are described. Possible relationships between the participants’ patterns of language usage and the quality of their final texts will be discussed.

#### 3.1 Resorting to the native language in foreign-language writing processes

Table 3 shows to which extent the four participants used German and English for the different sub-processes of L2 writing. Of all the sub-processes of writing defined for the present purpose, only those sub-processes are included in Table 3 in which the English students behaved unlike the Translation students.

Table 3: Language usage in the sub-processes of writing

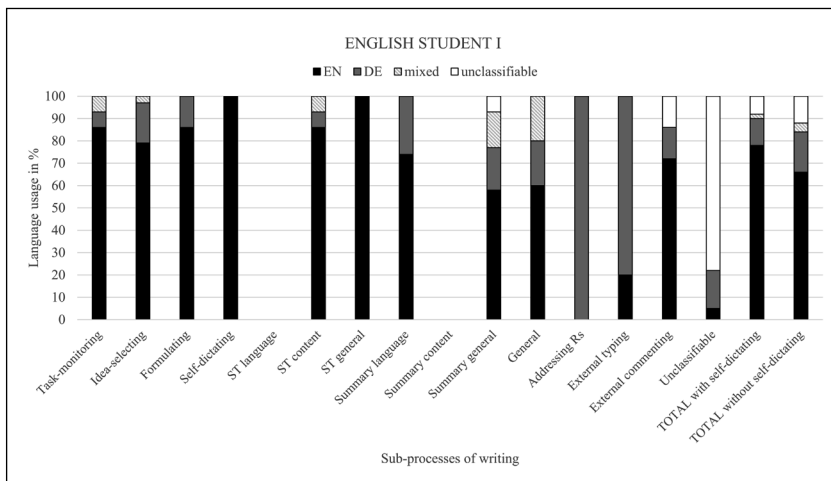
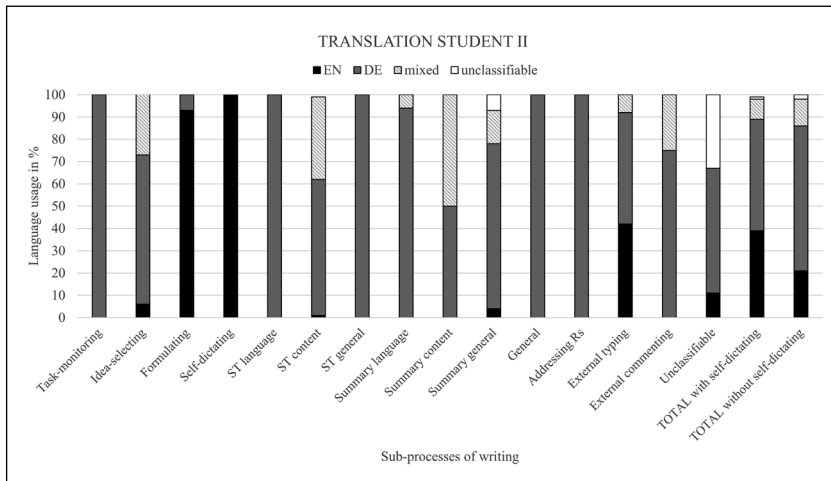
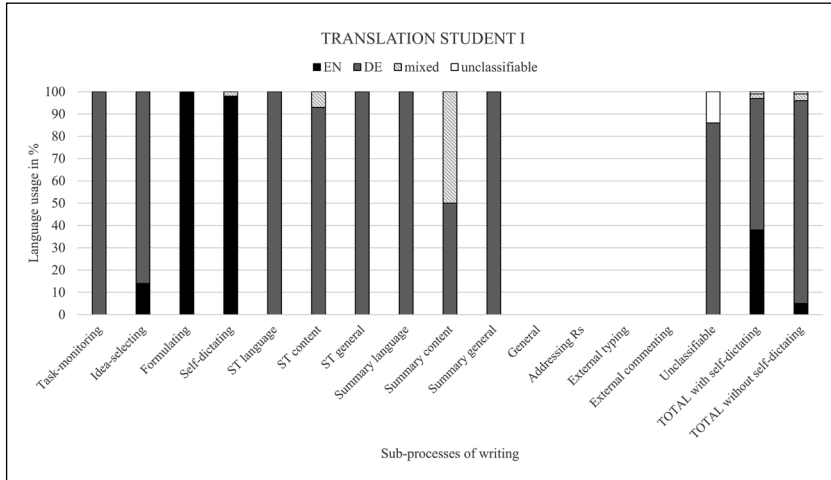
<b>Participants</b> <b>Units</b>	<b>Translation</b> <b>Student I</b>	<b>Translation</b> <b>Student II</b>	<b>English</b> <b>Student I</b>	<b>English</b> <b>Student II</b>
Total number of units <sup>12</sup>	180	540	387	607
Task-monitoring	DE: 100 %	DE: 100 %	EN: 86 % DE: 7 % mixed: 7 %	EN: 3 % DE: 96 % mixed: 1 %
Idea-selecting	EN: 14 % DE: 86 %	EN: 5 % DE: 67 % mixed: 28 %	EN: 79 % DE: 18 % mixed: 3 %	EN: 55 % DE: 17 % mixed: 28 %

<sup>11</sup> For future applications of the coding scheme, the explanations and examples will be optimized in order to increase interrater agreement.

<sup>12</sup> This total number of units represents all units identified in the participants’ TAPs, except utterances in which the participants were merely reading out loud.

<b>Participants Units</b>	<b>Translation Student I</b>	<b>Translation Student II</b>	<b>English Student I</b>	<b>English Student II</b>
ST content	DE: 93 % mixed: 7 %	EN: $\approx$ 2 % DE: 61 % mixed: 37 %	EN: 86 % DE: 7 % mixed: 7 %	EN: 33 % DE: 43 % mixed: 24 %
ST general	DE: 100 %	DE 100 %	EN: 100 %	EN: 4 % DE: 83 % mixed: 13 %
Summary language	DE: 100 %	DE: 94 % mixed: 6 %	EN: 74 % DE: 26 %	EN: 5 % DE: 90 % mixed: 3 % unclassified: 2 %
Summary content	DE: 50 % mixed: 50 %	DE: 50 % mixed: 50 %	/	EN: 14 % DE: 72 % mixed: 14 %
General	/	DE: 100 %	EN: 60 % DE: 20 % mixed: 20 %	EN: 9 % DE: 91 %
Addressing researcher	/	DE: 100 %	DE: 100 %	DE: 97 % EN: 3 %
External commenting	/	DE: 75 % mixed: 25 %	EN: 72 % DE: 14 % unclassified: 14 %	EN: 13 % DE: 87 %
TOTAL with self-dictating	EN: 38 % DE: 59 % mixed: 2 % unclassified: 1 %	EN: 39 % DE: 50 % mixed: 9 % unclassified: 2 %	EN: 78 % DE: 12 % mixed: 2 % unclassified: 8 %	EN: 33 % DE: 59 % mixed: 4 % unclassified: 4 %
TOTAL without self-dictating	EN: 5 % DE: 91 % mixed: 3 % unclassified: 1 %	EN: 21 % DE: 65 % mixed: 12 % unclassified: 2 %	EN: 66 % DE: 18 % mixed: 4 % unclassified: 12 %	EN: 19 % DE: 71 % mixed: 5 % unclassified: 5 %

In contrast to Table 3, which comprises only the sub-processes of writing in which the English students behaved unlike the Translation students, Figure 1 illustrates the percentages per language category for each of the sub-processes of writing as detailed in Table 2 for each of the four participants.



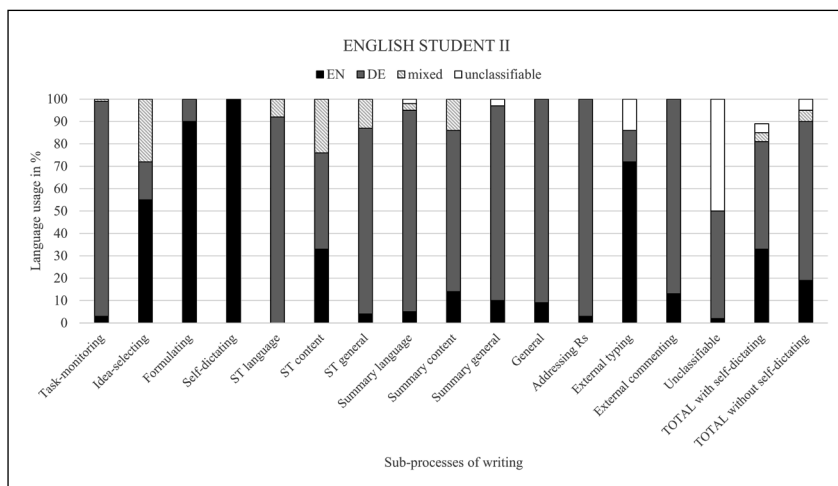


Figure 1: Language usage in sub-processes of writing (TS I, TS II, ES I, ES II)

Although the task description and the academic article were in English and the participants were required to write an English-language text, both TS I and TS II used their L1 German in the majority of the units identified in their TAPs. Not surprisingly, *self-dictating* and *formulating* occurred almost entirely in English, the language of the final summary. However, in three out of 15 relevant categories, the Translation students used no other language than their L1 German. These three are (a) *task-monitoring*, (b) *commenting on the language of the article*, and (c) *making general comments on the article*. TS I used only German in 95.0 % of the utterances made about the English academic article and in 98.0 % of the utterances concerning the English summary. TS II exhibited a similar behavior: The student commented only in German when speaking about the language of the source text and about the source text in general. Also, 94.0 % of the comments made by TS II about the language of the English summary were made in German. For *task-monitoring*, the reliance on the L1 by TS I and TS II was not unanticipated as Wang/Wen (2002: 240) reported a similar observation: In their study, participants had relied heavily on their L1 for *process-controlling* and less so for more language-close sub-processes of writing.

In the present pilot study, ES I and ES II behaved unlike TS I and TS II. In only two out of the 15 sub-processes of writing, i.e., when addressing the researcher to ask for clarifications and when looking up terms in online dictionaries, ES I resorted more often to her L1 than to English. In all other sub-processes of writing, English was the dominant language in ES I's utterances. ES II, like ES I but unlike the Translation students, resorted more often to the foreign language English (55.0 %) than to the native language German (17.0 %) when selecting ideas for the summary. While this may be the only sub-process of source-based writing in which ES II used English more often than German, there are a range of sub-processes in which ES II resorted to both English and German during the writing process while the two Translation students used only their L1 German and did not use English at all. For the sub-processes of *task-monitoring*, *commenting on the language of the English source text*, and *commenting on the English source text in general*, both TS I and TS II used only German, while ES II also used English. For *comments on the language of the summary* and *on the summary in general*, TS I

used only German, while ES II also used English. In *general comments* and when *addressing the researcher*, TS II used German exclusively. In contrast, ES II also used English in *general comments*. Additionally, ES II was the only participant to ever address the researcher in English, despite both of them being native speakers of German.

Thus, there appears to be a relationship between the participants' language usage during L2 academic writing processes and the linguistic habits of the academic communities in which the participants were socialized. For instance, in the retrospective interview, TS II described the ratio between the academic courses they had taken in German versus those in an L2 at the department in which the student was enrolled as follows:

[10] TS II in the retrospective interview

Gerade wenn es um Kulturwissenschaft und so geht, ist das Meiste schon auf Englisch, dann muss man auch auf Englisch sprechen, man muss auch sein Referat auf Englisch halten, man muss auch seine Hausarbeit auf Englisch schreiben ähm und es gibt ein paar Kurse da behandelt man zwar englischsprachige Themen, aber man spricht auf Deutsch ähm und Sprachwissenschaft ist das Meiste auf Deutsch. [In cultural studies, most courses are held in English, the discussions are in English, we have to give presentations in English and hand in English term papers. There are also classes where the material is English, but the discussions are held in German. In linguistics, most courses are in German.]

This balance between courses offered only in English, courses in which German is used to discuss English material, and courses that are taught exclusively in German stands in stark contrast to the English-only policy at the English department where the students enrolled in the English Language and Literature program were completing their English degrees. Most courses ES I and ES II attended were taught exclusively in English, irrespective of whether the courses were concerned with cultural studies, literary studies, or linguistics.

In light of these observations, Knapp's (2014) *continuity principle of language choice* might be amended. Knapp (2014: 183) argues that, for students, "the language in which information [is] provided or in which questions [are] asked determines the language in which the following verbal activity [is] performed". While the 18 MA students who Knapp (2014: 179) observed resorted to the language in which respective lectures were held for note-taking, the present study indicates that another factor might exert considerable influence on students' language choices when working on academic writing tasks: the language practices that are typical of the academic community in which the students have been socialized. This relationship could be termed the *community continuity principle of language choice*. The participants in the present study appear to have behaved in accordance with the language practices characteristic of the courses they attend, and, inherently, the academic community into which they are being socialized. While TS I and TS II, socialized in an academic department where courses are offered in English, German, and with mixed language approaches, resorted extensively to German in the English writing sessions, the students in the English Language and Literature degree program relied on the English language in accordance with common practice in their department.

### 3.2 Translating

The sub-process of writing defined as *translating* for the present context hardly ever occurred in the participants' TAPs; when it did, it was limited to finding equivalents for individual lexemes:

[11] TS II summarizing the English article in English  
diese Fähigkeit ist nur da this ability ähm (5)

[12] ES I summarizing the English article in English  
these stages are to be seen as a mh Annäherung approximation

While translating in a narrow sense hardly ever occurred in the participants' TAPs from the writing sessions in which the English summaries were produced, it can be argued that translating in a broader sense may have occurred frequently when the participants used their L1 German to verbalize their understanding of the English source text. In these cases, no errors that could have been caused by interference or cognitive fixedness could be identified in the participants' TAPs since the passages of the English article that the participants were commenting on in German were rarely read out. It was not possible to determine which exact passages from the English original text might have given rise to interference or L2 fixedness in the participants' subsequent L1 utterances.

It is also noteworthy that the Translation students and not the English students considered the writing sessions in which the language of the summary was not the language of the source academic article to be more difficult than the writing sessions in which the language of the summary and the language of the article were the same. TS I conceded in the retrospective interview:

[13] TS I in the retrospective interview

Also über den Schwierigkeitsgrad kann ich sagen ähm [...] dann war es natürlich einfacher oder generell wenn ich in der gleichen Sprache schreiben konnte wie der Ausgangstext [...] dann kamen eben der Übersetzungsprozess nochmal hinzu zum Formulierungsprozess. [Concerning the difficulty, I can say that writing in the same language as the original text was easier [...] the translation process was added to the formulation process.]

In this excerpt from the retrospective interview, TS I expressed that translating and formulating appeared to be two distinct sub-processes of writing and that having to complete both processes increased the difficulty of the writing session. TS II expressed a similar opinion in the retrospective interview:

[14] TS II in the retrospective interview

Grundsätzlich sind die Sitzungen mit der gleichen Sprache einfacher als unterschiedliche Sprachen [...] zu switchen ist schwierig, weil man dann die Wörter übertragen muss und dann braucht man sehr lange auch um sich geeignete Wörter irgendwie zu überlegen. [Generally speaking, writing sessions with the same language are easier than with different languages [...] switching is difficult since you have to transfer the words and you need a lot of time to find suitable words.]

Like TS I, TS II found the writing session in which the language of the source text and the language of the summary were different to be the more difficult one.

In contrast, the English Students, who had not received training in translation or interpreting, did not identify code-switching or translating as problems that would make the writing session requiring two languages more difficult than the writing session requiring only one language. ES I found reading the academic article in English to be the most considerable challenge, more so than having to produce an English text:



[15] ES I in the retrospective interview

Ich würde sagen, dass es schon für mich anstrengender war, das auf Englisch zu machen, und zwar mehr glaube ich Englisch zu lesen als zu schreiben also hat einfach mehr Energie verbraucht, obwohl ich mehr Englisch lese eigentlich im Studium. [I would say that it is more challenging for me to do this in English, that is, I think, reading English more than writing English, it just uses up your energy, even though I read more in English for my studies.]

In comparison, ES II did not think that the writing sessions differed in terms of difficulty or effort:

[16] ES II in the retrospective interview

Vom Arbeitsaufwand her fand ich die jetzt nicht so über so belastend oder Ähnliches, also eigentlich relativ gleich. [I did not find it too effortful or anything, so they were basically the same.]

Due to their educational background, the Translation students, and not the English students, may have been aware of the potential difficulties of reporting ideas accurately in a language that was not the language of the original material. It might be possible that TS I and TS II were more reflective and critical towards their reading and writing processes involving more than one language than ES I and ES II who had not been trained in translation or interpreting. This possible difference in awareness between the participant pairs in the present pilot study could be likened to the difference in awareness that Risku (1998) argues exists between expert and novice translators. In her discussion of the differences between lay translators and expert translators, Risku (1998) contends that lay translators generally regard translation as a merely passive transmission of information. Translation experts, in contrast, view the act of translation as a process of constructing, instead of merely transmitting, sense (Risku 1998: 250). While translation experts have developed the ability to critically reflect on their translation activity, translation novices tend to be less reflective in their translation activity: “Decision-making is characterized by the same type of inadequate reflection that becomes apparent during the entire process” (Risku 1998: 258; own translation).<sup>13</sup> Also, translation novices tend to have a reductive view of translation as mere reporting involving another code: “Either there is no awareness of the responsibility for purposefully navigating the situation, or that responsibility is delegated to others, while the rationale of the translation is conceptualized as a mere transmission where one code is substituted for another” (Risku 1998: 258; own translation)<sup>14</sup>. Thus, in novice translation processes, the metacognitive awareness and the sense of responsibility found in experts appear to be lacking.

<sup>13</sup> „Das Entscheidungsverhalten ist durch dieselbe mangelhafte Reflexion gekennzeichnet, die während des gesamten Prozesses zu Tage tritt.“ (Risku 1998: 253)

<sup>14</sup> „Die Verantwortung für die Situationssteuerung wird entweder nicht erkannt oder an andere delegiert und der Sinn des Übersetzens beschränkt sich auf eine Art Wiedergabe mit Codewechsel.“ (Risku 1998: 258)

## 3.3 Text quality

Table 4 shows the number of relevant ideas that each of the participants included in their summaries as well as the number of incorrect and superfluous elements. The texts are presented in the order in which they were written by the participants, i.e., Translation Student I wrote an English summary in the first writing session and a German summary in the second session, while Translation Student II, for instance, completed a German writing session first and an English writing session last.

Table 4: Number of relevant ideas, incorrect and superfluous elements

Participants Relevant Ideas	Translation Student I		Translation Student II		English Student I		English Student II	
	EN	DE	DE	EN	DE	EN	DE	EN
<i>Language of summary</i>	EN	DE	DE	EN	DE	EN	DE	EN
Progression through five stages by integration of six skill systems	0.5	1	1	1	1	1	0.5	1
Automatization of sub-skills to a sufficient degree	1	/	1	1	1	1	/	/
Focus depending on stage: process, product, or reader	/	/	/	/	/	/	/	/
Development of sub-skills not necessarily sequential and possibly independent	/	/	0.5	1	0.5	/	/	0.5
Automatization frees cognitive capacity for progression to higher stages	0.5	/	/	1	1	1	/	/
Sufficiently automatized production of written discourse + sufficiently automatized generation of ideas	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	/	1
Associative Writing + sufficiently automatized observance of conventions of correctness, style and genre	0.5	1	1	1	1	/	1	1
Performative Writing + sufficiently automatized consideration of communicative effects	1	1	1	1	1	1	1	0.5
Communicative Writing + sufficiently automatized application of evaluative skills that have been developed by reading other people's texts	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	1

Unified Writing + sufficiently automatized usage of writing as a means of reflection	0.5	0.5	0.5	/	1	1	/	/
TOTAL	5	4.5	7	8.5	9	7	3	6
<b>Participants</b>	<b>Translation Student I</b>		<b>Translation Student II</b>		<b>English Student I</b>		<b>English Student II</b>	
<b>Incorrect and Superfluous</b>	<b>Translation Student I</b>		<b>Translation Student II</b>		<b>English Student I</b>		<b>English Student II</b>	
Incorrect	1	/	1	1	1	4	7	4
Superfluous	2	7	3	1	/	2	2	2

While the German summaries had been expected to be more complete than the English summaries since the participants' L1 was German, no clear conclusion can be drawn here. Only ES I included more of the relevant ideas in the German summary than in the English summary. The participants who used their L1 more extensively did not produce more complete texts than participants who used their L1 less.

While TS I did not include any wrong elements in the German summary of the English text, there were more than twice as many superfluous elements in their German summary as in their English summary. Similarly, TS II included wrong elements in both the English and the German summary, and the German summary contained more superfluous elements than the English summary. Only ES I included less superfluous details and committed less content errors in the German than in the English summary. Thus, three out of four participants did not produce better L1 than L2 texts in the present context.

In the writing sessions in which the participants were required to produce English summaries based on the English article, ES I and ES II both included more incorrect elements in their summaries than TS I and TS II. TS I and TS II resorted to their L1 more than to the language of the text and the summary in eight out of 15 sub-processes of writing, while ES II in particular avoided using the L1. Consequently, one can argue that the participants who frequently resorted to their L1 produced better L2 texts than the participants who avoided their L1.

#### 4 Conclusion

The first hypothesis (H1) stated that participants with training in translation and interpreting would make more extensive use of their L1 during L2 academic writing than the English students who had not received training in translation or interpreting. This hypothesis was confirmed. The present pilot study provides support, accordingly, for the idea that the linguistic practices students encounter in their academic surroundings exert substantial influence on their personal linguistic practices. It appears that students are in part guided by what can be termed the *community continuity principle of language choice*. Not only the language in which input is presented, as suggested by Knapp (2014), determines the linguistic choices students will make, but also the linguistic practices suggested to the students by the academic community in which the students are socialized. Thus, academic communities should assume their responsibility for enabling students to use the entirety of their linguistic abilities in the best possible manner.

The second hypothesis (H2) was that those students who used their L1 more extensively even when reading an L2 text and writing in their L2 would produce more complete, more

accurate, and more precise summaries than participants who used the L1 to a lesser extent. This hypothesis cannot be fully supported based on the present observations. Only in terms of accuracy, but not in terms of completeness and precision did TS I and TS II, who had resorted heavily to their L1 during the L2 writing processes, outperform ES I and ES II.

Finally, it had been hypothesized that students enrolled in a Translation degree program would be at an advantage since their translation competence would allow them to overcome possible cognitive fixedness and to resist interference between languages when using *translating* as a sub-process of writing (H3). *Translating* in the sense of formulating or reading first in one language and then transferring the already verbalized content into another language hardly ever occurred in the participants' TAPs, and thus no clear conclusion can be drawn here.

In order to generalize the findings from pilot studies such as the present one to more extensive settings, at least two modifications would have to be introduced. First, the number of participants would have to be increased in order to produce data sets that are more representative of the student populations in question, as current research in the field is primarily focused on participant groups of less than eight (Van Weijen et al. 2009: 237). Second, as Van Weijen et al. (2009: 237) also recommend, repeated measurements per task condition should be introduced into the study design. For the present study, this would mean that writing tasks would have to be completed two or more times to ascertain whether the participants' behavioral patterns remain constant over several writing sessions. Additionally, the categorization of sub-processes of source-based academic writing detailed in Table 2 and the corresponding differentiation between L1, L2, and 'mixed' utterances in TAPs based on source-based academic writing tasks could be employed for analyzing tertiary students' behavior in response to more complex writing tasks, such as the composition of literature reviews or term papers. These academic writing tasks involve multiple complementary or even contradictory sources of varying length, relevance, and quality and would put the writers' cognitive capacities under even more substantial strain than a summary-writing task, thus probably giving rise to an even greater need for preventing cognitive overload.

While the present study did not necessarily yield results in favor of L1 use during L2 writing processes and the observations made in the present pilot study do not necessarily lead to the conclusion that translation students might be at an advantage in comparison to students with little to no translation competence, there is a range of studies that provide support for the usefulness of students' full idiolects, including their L1, in L2 writing and learning processes (cf. Kern 1994, Kim 2010, Pellatt 2012). Thus, a potentially fruitful research field remains open for linguists who wish to identify the best-possible language use strategies to be taught to today's students who need to acquire discipline-specific knowledge and communicative competencies in EMI environments.

---

## References

- Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2010): „Schreibaufgaben situieren und profilieren.“ *Textformen als Lernformen*. (KoeBes – Kölner Beiträge zur Schreibforschung 7). Eds. Thorsten Pohl / Torsten Steinhoff. Duisburg: Gilles & Francke. 191–210.
- Bereiter, Carl (1980): “Development in Writing.” *Cognitive Processes in Writing*. Eds. Lee W. Gregg / Erwin R. Steinberg. Hillsdale (NJ): Erlbaum. 73–93.

- CERF [Common European Framework of Reference for Languages] (n.d.): "The CERF levels." 03.07.2018 <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>>.
- DAAD [Deutscher Akademischer Austauschdienst – German Academic Exchange Service] (2018): "International Programmes in Germany 2018." 03.07.2018 <<https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/studiengang/de/?a=result&q=&degree=&courselanguage=2&locations=&admissionsemester=&sort=name&page=1>>.
- DAAD [Deutscher Akademischer Austauschdienst – German Academic Exchange Service] (2020): "International Programmes in Germany 2020." 26.07.2020 <<https://www2.daad.de/deutschland/studienangebote/studiengang/en/?a=result&q=&degree=37&courselanguage=2&locations=&admissionsemester=&sort=name&page=1>>.
- Dengscherz, Sabine (2020): „Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen – das PROSIMS-Schreibprozessmodell.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Mehr-Sprachen Lernen und Lehren* 25.1: 397–422.
- Donahue, Christiane (2019): "Trends in Modeling Academic Writing in Multilingual Contexts." *Academic Writing across Languages: Multilingual and Contrastive Approaches in Higher Education*. Eds. Birgit Huemer / Katrien Deroey / Eve Lejot. Wien: Böhlau. 41–58.
- Galbraith, David (1999). "Writing as a knowledge-constituting process." *Studies in writing: Vol. 4. Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. Eds. M. Torrance, & D. Galbraith. Amsterdam: Amsterdam University Press. 139–160.
- Göpferich, Susanne (2015a): „Herausforderungen für die Entwicklung akademischer Multiliteralität: Die Rolle der Muttersprache beim Schreiben in der Fremdsprache.“ *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Forschung und Lehre*. (Studia Translatorica 6). Eds. Iwona Bartoszewicz / Anna Malgorzewicz / Patricia Hartwich. Wrocław/Dresden: Neisse. 11–45.
- Göpferich, Susanne (2015b): *Text Competence and Academic Multiliteracy: From Text Linguistics to Literacy Development*. (Europäische Studien zur Textlinguistik 16). Tübingen: Narr.
- Göpferich, Susanne (2016): „Sich Fachliches erschreiben: Förderung literaler Kompetenzen als Förderung des Denkens im Fach.“ *Schreibberatung und Schreibförderung in Theorie, Empirie und Praxis*. (Wissen – Kompetenz – Text 11). Ed. Sandra Ballweg. Frankfurt am Main: Lang. 275–296.
- Göpferich, Susanne (2017): "Cognitive Functions of Translation in L2 Writing." *The Handbook of Translation and Cognition*. Eds. John W. Schwieter / Aline Ferreira. Hoboken (NJ): Wiley. 402–422.
- Göpferich, Susanne / Nelezen, Bridgit (2014): "The Language-(in)dependence of Writing Skills: Translation as a Tool in Writing Process Research and Writing Instruction." *MonTI 1*, Special Issue: *Minding Translation – Con la traducción en mente*. Ed. Ricardo Muñoz Martín. 117–149.
- Ibáñez, Antonio / Macizo, Pedro / Bajo, María Teresa (2010): "Language Access and Language Selection in Professional Translators." *Acta psychologica* 135.2: 257–266.
- Kern, Richard (1994): "The Role of Mental Translation in Second Language Reading." *Studies in Second Language Acquisition* 16.4: 441–461.
- Kim, Eun-Young (2010): "Using Translation Exercises in the Communicative EFL Writing Classroom." *ELT Journal* 65.2: 154–160.
- Knapp, Annelie (2014): "Language Choice and the Construction of Knowledge in Higher Education." *European Journal of Applied Linguistics* 2.2: 165–203.
- Kobayashi, Hiroe/Rinnert, Carol (1992): "Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition." *Language Learning* 42.2: 183–209.
- Lasagabaster, David (2018): "Fostering Team Teaching: Mapping out a Research Agenda for English-medium Instruction at University Level." *Language Teaching* 51.3: 400–416. <https://doi.org/10.1017/S02614448180001133>.

- Machura, Ina Alexandra (2020): *Cognitive Processes in L1 and L2 Writing*. Diss. Justus Liebig University Gießen.
- Meuter, Renata / Allport, Allan (1999): "Bilingual language switching in naming: Asymmetrical costs of language selection." *Journal of Memory and Language* 40.1: 25–40.
- Otheguy, Ricardo / García, Ofelia / Reid, Wallis (2015): "Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics." *Applied Linguistics Review* 6.3: 281–307.
- Pellatt, Valerie (2012): "Translation as a Reading Comprehension Test: Schemata and the Role of the 'Write it Down Protocol'." *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Eds. Arnd Witte / Theo Harden / Alessandra Ramos de Oliveira Harden. Oxford: Lang. 343–357.
- Risku, Hanna (1998): *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Sasaki, Miyuki (2000): "Toward an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study." *Journal of Second Language Writing* 9.3: 259–291.
- Selting, Margret, et al. (1998): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT.“ *Linguistische Berichte* 173: 91–122.
- Silva, Tony (1992): "L1 vs. L2 Writing: ESL Graduate Students' Perceptions." *TESL Canada Journal* 10.1: 27–47.
- von Studnitz, Roswitha / Green, David (1997): "Lexical Decision and Language Switching." *International Journal of Bilingualism* 1.1: 3–24.
- Van Waes, Luuk / Leijten, Mariëlle / Van Weijen, Daphne (2009): "Keystroke Logging in Writing Research: Observing Writing Processes with Inputlog." *GFL-German as a Foreign Language* 2.3: 41–64.
- Van Weijen, Daphne / Van den Bergh, Huub / Rijkaarsdam, Gert / Sanders, Ted (2009): "L1 Use during L2 Writing: An Empirical Study of a Complex Phenomenon." *Journal of Second Language Writing* 18.4: 235–250.
- Wang, Wewnyu / Wen, Qiufang (2002): "L1 Use in the L2 Composing Process: An Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers." *Journal of Second Language Writing* 11.3: 225–246.
- Woodall, Billy (2002): "Language-switching: Using the First Language while Writing in a Second Language." *Journal of Second Language Learning* 11.1: 7–28.

## Appendix

### *List of relevant elements of Carl Bereiter's model of writing development (1980)*

#### **Foundation**

Learners progress through five stages of writing development by integrating six skill systems.

A skill system has been integrated once the pertaining subskills have been automatized to a sufficient degree. In each of the stages, writers concentrate their focus on matters concerning either the writing process, or the writing product, or the prospective reader, depending on the stages.

The six skill systems need not be acquired sequentially and can develop independently of one another. The process of automatization frees cognitive processing capacity for higher-order skill systems.

#### **Associative writing**

Sufficiently automatized production of written discourse + sufficiently automatized generation of ideas

#### **Performative writing**

Associative writing + sufficiently automatized observance of conventions of correctness and style

#### **Communicative writing**

Performative writing + sufficiently automatized consideration of communicative effects

**Unified writing**

Communicative writing + sufficiently automatized application of evaluative skills

**Epistemic writing**

Unified writing + sufficiently automatized usage of writing as a means of reflection

*Ina Alexandra Machura  
Siegen University  
Faculty I – Faculty of Arts and Humanities  
Adolf-Reichwein-Str. 2  
57068 Siegen  
Tel. +49 271 740-4028  
Ina.Machura@uni-siegen.de*

# The Impact of Translation Strategies on Second Language Writing<sup>1</sup>

*Carine Graff*

**Abstract** This paper seeks to demonstrate the importance of translation strategies as informed by Translation Studies in the foreign language (FL) classroom. The current study aims to map how translation, as perceived in Translation Studies, can be beneficial for students' writing skills in the FL classroom. It focuses on undergraduate students in three French Composition classes: a control class in fall 2014, a second control class in fall 2015, and an experimental class in spring 2016, and explores how the students' writing in the latter class improved after being exposed to translation strategies, such as explicitation, amplification, modulation, and approaches, such as Skopos theory. To determine whether translation strategies enable students to improve naturalness in L2 writing, their compositions and summaries were error coded using Kobayashi/Rinnert's (1992) method of awkward form and wrong lexical choice, McCarthy's (1988) collocation search, and Owen's (1988) native speaker input. Statistical analyses were also performed. Results show that translation strategies are a useful tool to help students to understand the foreign language and write more naturally.

**Keywords** interdisciplinarity, naturalness, second language acquisition, second language writing, translation strategies, translation studies

## 1 Introduction

### *1.1 Research problem*

In the literature, some studies have shown that students writing in their L2 depend on the L1, for example, at the draft stage when they are looking for ideas (Hayes et al. 2001, Zhai 2008). In the L2 control writing class French Composition and French Composition Extended at Kent State University — Fall 2015, it was noticeable that students relied on their mother tongue (English), but not isolated to the draft stage. In fact, some students wrote in the L2 (French) while using the syntax of their L1, which resulted in incoherent sentences in the L2. The cause behind this issue is that students translate mentally while writing in the L2, as demonstrated in Kobayashi and Rinnert's study (1992). If students translate mentally word for word, one solution would be to help them think in the L2, and to do so by introducing them to translation strategies that would prevent them from translating word for word mentally, and thus achieve more fluent writing. Translation strategies are methods used by translators when they encoun-

<sup>1</sup> Parts of this work have been submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, at Kent State University.

#### **Zitiervorschlag / Citation:**

Graff, Carine (2021): "The Impact of Translation Strategies on Second Language Writing." *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 43.3–4. *Supporting L2 Writing in Higher Education*. Hrsg. Melanie Brinkschulte & Ina Alexandra Machura: 140–154.



ter a translation problem, such as translating an idiom. These can be conscious or unconscious procedures: the level of awareness depends on the level of expertise of the translator; for example, an expert, unlike a novice, will use those strategies automatically (Kaiser-Cooke 1994).

Different translation strategies will be presented below, but as a brief example we can consider transposition, which is a shift in the grammatical category from one language to the other: *Dès son lever* (noun) → *As soon as he gets up* (verb) (Vinay/Darbelnet 1984: 50). Those translation strategies authorize students to move away from a word for word translation.

The present study will address the following research questions:

1. Does the introduction of translation strategies improve students' L2 writing?
2. If so, in what way? Specifically, is students' L2 writing more natural after the introduction of translation strategies?

The goal of the study is to answer these questions via analysis of the work of students in three sections of a French composition class with different cohorts: a control class 1 (fall 2014 — no translation strategy introduced), a control class 2 (fall 2015 — one translation strategy introduced), and an experimental class (spring 2016 — several translation strategies introduced).

### *1.2 Significance of the study*

The literature is lacking examples of studies that closely link Translation Studies and foreign language acquisition, especially foreign language writing. There are in fact two schools of thought: scholars who think that translation might hinder the improvement of students' L2 writing, and scholars who think that translation can improve it. These two groups include scholars from second language acquisition (SLA), who perceive translation as “pedagogical translation” with mechanical exercises, as well as scholars from Translation Studies, who perceive translation from a Translation Studies perspective as an integral part of communication (Jakobson 1959). In both disciplines, there are mixed opinions as to whether translation should be used in the foreign language classroom.

#### *1.2.1 Scholars who are for the use of translation in FL classrooms*

Machida (2011) points out that translation can be a beneficial tool in the L2 classroom to help improve form, and meaning, allowing students to transfer a message correctly. The act of translating enables learners to understand errors, and address them at a higher cognitive level, instead of eliminating them in their language output, as in the AudioLingual method for example (Machida 2011). Moreover, in their study, which included writing in the L2 (direct composition) as well as writing in the L1 and then translation into the L2, Kobayashi and Rinert (1992) demonstrate that students use their L1 profitably while writing in the L2, especially to generate ideas.

For Károly (2014), a functional approach, and some aspects of translation as taught for professional purposes, can be useful in the language classroom: “source text analysis, text comprehension, specific translation problems and translation strategies (grammatical and lexical transfer operations), specialized vocabulary, cohesion, the use of resources, revision (self or peer revision), EU-related background knowledge or the analysis of authentic target texts” (Károly 2014: 103). In *The Translator as Writer* (2006), Bassnett and Bush argue that translation can help students learn how to write, as translating pushes the translator to speak differ-

ent voices, as one translates different authors, and in that manner is more likely to then find one's own voice (Bassnett/Bush 2006).

### *1.2.2 Scholars who are against the use of translation in FL classrooms*

However, Kobayashi and Rinnert (1992) also found that relying too much on the L1 could hinder improvement in L2 writing. According to them, students should write for the L2 audience, but using too much translation can inhibit second-language writing fluency and prevent the students from developing an awareness of the second language audience's expectations (Kobayashi/Rinnert 1992). For Schöffner (1998), translation used in language classrooms and translation used in the industry are two different entities: translation used for language purposes is a reproduction of the meaning of the source text while concentrating on grammatical forms, whereas translation for professional purposes is the production of text for a specific goal.

This is where the present study comes in. Students translate mentally, so why not offer them tools to do so properly? Why not see translation, as it is presented in Translation Studies, as a means to communicate meaning to a target audience? Writing and translating are similar, for instance, in that one should consider the audience when translating and when writing (Cumming 1989).

The present study will try to test some of these scholars' assertions, and to refocus tasks toward functional ends, as well as show that translation in the language classroom can not only be used in a similar way as when taught in translator training and education, but also that translation can help enhance L2 learners' writing.

### *1.2.3 What the study brings*

Identifying if or in what way translation strategies can improve second language writing would not only facilitate the idea of re-introducing translation in the language classroom, but also presenting it as a tool to improve students' writing in another perspective than when translation was used during the grammar method period, and to encourage colleagues to use it more in class. Translation would be a means to help students develop their second language writing skills, as well as their cultural knowledge, as it broadens the perspective of students being cultural communicators and mediators (Katan 2009).

## **2 Conceptual framework**

### *2.1 Teaching L2 writing in the foreign language classroom*

Quite a lot has been written on how to teach second language writing, and the debate is still going on as to what the best method would be. There are mainly three theoretical orientations that govern the methods of teaching writing: text-focused, process-focused, and sociocultural methods (Barkaoui 2007). Text-oriented research focuses on the features of the text produced by the learners. Process-oriented research concentrates on planning, as well as content, form, and syntax (Cumming 2001). For instance, according to Roca De Lario, Murphy, and Marin (2007: 27), writers have to acquire these behaviors:

The ability to manage complex mental representations, the ability to construct rhetorical and organizational goals and hold them in mind while composing, the efficient use of problem-solving procedures in order to formulate their texts, the ability to distinguish between editing and revision as two different operations distributed in different stages of the composition process, and the adoption of a flexible attitude toward the use of rhetorical devices.

Sociocultural research focuses on genres, values and practices of the target audience (Barkaoui 2007). In Translation Studies, the translator needs to know for whom he or she is translating, and know the *skopos* or the purpose of the translation (Reiss/Vermeer 2014).

In the foreign language classroom, process modeling can be used to show students how a process is performed. It gives examples to students of ‘how to.’ Text modeling, in text-focused and sociocultural orientations, which are used to teach students explicitly about L2 target texts, is a method that consists of concentrating on the purpose of the text, and the audience. It is a mix of both text forms (grammar, vocabulary) and a broader view of context and purpose. The reason a text is written, and how, can be explored in the foreign language class with reading activities. Consistent with this view, data from this study are based on students’ thorough reading of Pierre Loti’s *Pêcheur d’Islande* (1886): analysis of discourse, work on questions about the form and content of the text. Hyland (2002) (as cited in Barkaoui 2007: 35), suggests that analysis of target texts can familiarize students with rhetorical conventions. The idea of text-analysis and focus on the audience are relevant for this study, as they echo text analysis as it is theorized and practiced in Translation Studies.

## *2.2 Methods used in translator training and education*

Indeed, these theoretical orientations and methods can very well be compared to what is also used in translator training and education. There are many similarities. As regards text-focused and sociocultural methods for example, text types are used in translator training to help determine not only the tone of the text, but also the audience (Nord/Sparrow 1991). Similarly to what can happen in SLA training, translator trainers focus analytical competence activities on the target audience, as the target text might need some adjustments depending on the norms, customs, and ethics of the target audience. The text has a purpose for this audience, and it needs to be determined in order for its message to be understood by the target audience as well as possible. A certain text type has a purpose (Nord/Sparrow 1991), which is called the ‘*skopos*’ — Greek word for ‘aim’ or ‘purpose’ — and stems from the *Skopos Theory* in Translation Studies by Vermeer and Reiss (2014).

When tasked with deciding on their target audience, translation students in an introductory translation class usually have a hard time thinking of it and remembering that there is an audience that needs attention. That is why it is useful to have the learners perform a pre-task during which they answer questions before they start translating. Once they have read the source text to translate, they can try to answer questions such as: What type of text is it (informative, expressive, operative)? What is its purpose? What is the register used? For whom are they translating? Students can reflect on these questions, and decide what tone to give their translation, which register to use, and which translation strategies to use. In an introductory class, these questions must be answered every time the learners translate a text. The question “Who are you translating for?” can be answered as a personal answer if the students decide

who their audience is. However, the question can also be answered according to the brief — or instructions given, usually by the client in the translation industry. In class, the professor can give a translation brief that orientates the students toward their audience, and translations can be commissioned for actual clients/readers.

Of course, in translation, the starting point is a text that is already available, whereas in SLA, when students write, they create their text from scratch: there is no primary physical text to which they can refer. The text students refer to is inscribed in their heads, it is a mental representation of ideas, which they think about in English most of the time. In direct composition, the notion of intercultural text transfer is not present, but the notion of intercultural communication definitely is, which includes communicating in another language keeping in mind the cultural background such as customs and expectations of the target audience, as student writers need to communicate their ideas in another language in the foreign language class (Popescu 2013).

In Translation Studies, process-oriented research is concentrating on how translators translate. Attempts to capture how it happens are often made with Think Aloud Protocols (TAPs), as they enable researchers to discover what the translator might be thinking while translating. The translation process in Translation Studies can also be analyzed while looking at the translation strategies used by the translator such as explicitation, transposition, or modulation, for example (Lörscher 2002).

Translation strategies exist under different names: procedures, techniques, or shifts, for example (Pym/Torres-Simón 2014). The literature shows that it has been difficult to define translation strategies in Translation Studies, and some of the strategies have been criticized because they are considered too complicated or confusing (Jääskeläinen 2010). Some of them are also specific to certain language pairs and are not universal (Pym/Torres-Simón 2014). In his article “The Pedagogical Value of Translation Types” (2014), Pym compares two types of translation strategies: those from Vinay and Darbelnet (1958/1972, as cited in Pym 2014), from a French background, and those from Loh (1958, as cited in Pym 2014), grounded in Chinese language teaching and translation. Pym discovered that students translating English-French preferred Vinay and Darbelnet’s (1958/1972) strategies, and the students translating Chinese-English preferred Loh’s strategies. He also concluded that those strategies need to be accompanied by practice for them to be fully understood. Declarative knowledge of strategies does not help students understand how those strategies are used.

In the literature, translation strategies have been divided in different categories, by different scholars. As already mentioned, several terms are used to describe the means used to translate: techniques, strategies, methods, procedures, tactics, rules, plans. Scholars also decide on the level of intervention of the so-called methods or strategies used: they usually concentrate on the macro-level of the text to then focus on the micro-level. However, there is no standardization in how the terms are used. They depend on the scholars’ choices. Jääskeläinen (2010) gives a summary of how some scholars perceive those procedures.

For instance, there are textual and procedural strategies. For example, Englund Dimitrova (2005) and Kearns (2008) distinguish both: textual strategies happen outside the text, for instance domestication (adaptation of the translated text to the target audience) or foreignization (keeping elements of the source culture in the target text) (Venuti 1998); procedural strategies refer to what happens during the translation process, and can be observed in translators’ verbalizations (Jääskeläinen 2010). For other scholars like Venuti (1998), there are more general strategies that are followed by more specific strategies: product-related strategies are related

to the text, and they then call for methods of translating that text. Chesterman (1997) and Lörcher (1991) have similar views on the strategies: Chesterman presents three categories: syntactic, semantic, and pragmatic strategies. For Lörcher, there are general strategies that can be followed by other methods, which will be used to deal with the individual problem. For example, if foreignizing is used as a global approach, then culture-bound items will be transferred to the target text. These can be called global and local strategies. For Lörcher (1991: 78), “a translation strategy is a potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language into another”. Lörcher takes a psycholinguistic approach to the translation process. For him, strategies are goal-oriented, they are individual, and methods (direct transfer, calque, omission) are supra-individual. Jääskeläinen (2010: 384) also suggests that translation strategies can be divided into global and local strategies, and she presents a map of the different strategies that can come into play while translating. She builds on Krings’ (1986) view that strategies are plans representing mental action while solving a translation problem (Jääskeläinen 2010).

According to Levý (1989: 38):

Translating is a DECISION PROCESS: a series of a certain number of consecutive situations – moves, as in a game – situations imposing on the translator the necessity of choosing among a certain (and very often exactly definable) number of alternatives.

Hönig and Kußmaul (1982) also favor a general approach strategy followed by decisions at the syntactic and lexical levels.

*2.3 Similarities: How all of these methods can be used together  
(the methods as well as translation strategies) for common goals,  
which are naturalness in L2 writing*

Similarities are found in how writing is approached in SLA and how translating is approached in Translation Studies (TS). Text modeling, in text-focused and sociocultural orientations, can be used in SLA as well as in translator training. When translation is used in the foreign language classroom, modelling can be very effective in showing students the differences between source and target text syntax for example.

### 3 Research hypotheses

In this study, the independent variable is the use of the first language (L1) by the students while writing. The dependent variable is the students’ writing or their syntax.

The research hypotheses can be stated as follows:

- Translation strategies improve students’ writing skills in the L2. The improvement will be measured in fewer lexical errors and awkward forms, the number of words that collocate with instances found in a Canadian Corpus, as well as the number of sentences found to be natural by two native speakers of French.
- Translation strategies enable students to improve their syntax and the naturalness of their writing in the L2 (sentences sound more natural).

## 4 Methodology

There were three fifteen-week French Composition classes considered for this study: three sections of different cohorts. One from the fall of 2014: no translation strategies interventions have been introduced, in other words, students did not use translation strategies in multiple translation tasks during the semester in that class. The second class is the French Composition class from the fall of 2015 in which one translation strategy was introduced. And the third one was spring of 2016, or the experimental class. In that class, translation strategies were introduced formally with a handout, and with translation tasks, after students wrote a first summary of the novel they had to read. They then wrote a second summary.

There are two types of comparison made regarding the students' writing: a comparison between the three classes, and a comparison within each group with data points coming from the beginning and the end of the semester and also before and after the introduction of translation strategies for the courses in which those strategies were included. For Control class 1 (2014) and Control class 2 (2015), the compositions at the beginning and at the end of the semester were considered. For the experimental class (2016), summaries of the novel were considered before and after the translation strategies interventions.

This research focuses on how translation strategies impact the students' writing: did their syntax improve, does their writing sound more natural in French compared to non-translated French writing or writing performed by a French native speaker (Kobayashi/Rinnert 1992), after they have been introduced to those techniques? Naturalness will be operationally defined for this study as well-formedness or rather well-formed sentences in text, as opposed to grammatical well-formedness, as defined below (Sinclair 1984).

According to Sinclair, naturalness of a sentence can be determined from the context in which the sentence is found. One must look at the whole text to determine naturalness as opposed to well-formedness at the sentence level, as a sentence can be grammatically well-formed, but still sound unnatural:

If we accept that the requirements of coherence and communicative effectiveness shape a text in many subtle ways, the term naturalness is simply a cover term for the constraints that determine the precise relationship of any fragment of text with the surrounding text. (Sinclair 1991: 6)

Sinclair divides those constraints into three parameters at the sentence level: neutrality, isolation, idiomacity; each of which can be accounted for by three variables: supporters, range-finders, and allowables. A neutral sentence can be one that has no support in the surrounding context. An isolated sentence has no rangefinders or allowables. A 'rangefinder' is a related item in the co-text or context. 'Allowables', which are pronouns in the sentence, depend on the context to be defined, but they do not interfere with the sentence's well-formedness. The naturalness of a sentence can be decided according to these variables, which make its presence acceptable or not among the text (Murphy 2002). Two other authors are interested in naturalness in writing and help define the term: Owen (1988) and McCarthy (1988). For Owen (1988), naturalness depends on what a native speaker finds acceptable or not. Naturalness is not a question of syntactic or semantic faultiness. McCarthy (1988) takes a corpus linguistics approach and focuses on occurrences of verbs in the Birmingham corpus of English language, the Bank of English (BoE). His conclusion is that there are preferred ways of arranging words in languages (Murphy 2002).

In this study, students’ syntax and naturalness in writing will be evaluated via two types of errors, which, according to Kobayashi and Rinnert (1992) hinder message comprehension for a native speaker: lexical choice (wrong word for the context, gender of articles, verb forms), and awkward form (phrases that are grammatically or semantically deviant). The two types of errors will be counted in the students’ compositions at the beginning and at the end of the semester for the two control classes. They will also be counted in the summaries of the experimental class before, and after the translation strategies were formally introduced (March 11, 2016) and other interventions pertaining to translation were performed (February to April 2016).

The second method used follows McCarthy’s (1988) collocation-based research. The use of a Canadian corpus of the French newspaper *Le Monde* enables to look at which instances collocate with a certain verb, for example. If at least one instance from the corpus collocates with the verb tested, for instance in the student’s sentence, then the sentence is considered natural.

Example 1: “... *marier une femme*” (‘marry a woman’) (cf. Figure 1)

The screenshot shows a concordance search interface. At the top, it says "Home > Concordancers > French Input [eBack] (Back keeps original settings) Copiable extract-Link to this data >> here". Below that, it says "Concordance for equals marier in Fr\_le\_monde.txt sorted 1 wd right of key". There are several dropdown menus and buttons: "Dictionnaire", "Fren\_Eng", "Speak", "Fr-Fr", "Extract: All | 2 | any 10 | 20 | 30 | 50 | Go >", "equals", "marier", "Le Monde (1998) 1 110 392", "sorted 1 wd", "right", "\*assoc", "on left". Below the search results, it says "8 hits Standardized to 7 per million (hits/corpus size x 1,000,000) Click any KEYWORD for more context". The results are numbered 001 to 008, each with a checkbox and a snippet of text containing the word "marier".

Figure 1: Collocations for the verb “se marier”

There are no instances in the corpus that correspond to the example given. The right expression in French is to use “with”: *se marier avec une femme*, and the first instance displayed in Figure 1 shows such a usage.

The third method follows Owen’s (1988) method: a second reader and native speaker is asked to determine which sentences are natural.

#### 4.1 Participants

There are twenty-four participants total, and all are undergraduate students in an American midwestern university attending a French Composition class. They all have been studying French for more than four semesters. The students are attending a French Composition class that is divided in two: French Composition, and French Composition Extended. Both classes are taught back to back, and they involve the same students, and the same material. Students read a novel — *Pêcheur d’Islande* (‘An Iceland Fisherman’) — and they are taught how to reflect on the author’s ideas, or writing, by expressing their views in compositions. In this class, students also write summaries, and they are graded according to a holistic grading scale.

## 4.2 Method

### 4.2.1 Class activities

During the fifteen-week semesters, students are taught French grammar (detailed review of grammar points seen in previous French classes), French culture, French vocabulary, French syntax. In the experimental class, some translation strategies from English to French that could be useful to them while writing in their second language (French) have also been introduced in the middle of the semester. Translation strategies, for instance transposition (shift in grammatical category), modulation (shift in point of view), equivalence (the same situation exists in both languages, but it is expressed with different phrases, such as idioms), amplification (the L2 uses more signifiers than the L1, to cover gaps in syntax or vocabulary), and explicitation (information is added in the L2 that is implicit in the L1 to enhance semantic clarity), are meant to help students understand the cultural intricacies of the French text (novel) they are reading for the class, and enlighten differences between the French and the English syntax.

In the 2015 class, in November, after many grammar-driven exercises that did not seem to help students improve, the instructor introduced them to transposition to show them how a translation strategy can help improving communication in the foreign language. Students had to reuse in their writing the expressions they worked on using transposition. In the experimental class (2016), the second summary was written after formal translation strategies interventions that consisted of the introduction of transposition followed by exercises asking the students to use transposition in several sentences in relation to the novel they are reading (February 26–29). Other translation strategies developed by Vinay/Darbelnet in 1958 (Pym 2014) such as modulation, transposition, explicitation were then introduced via a handout (March 11).

In a task in class, to be able to use those translation strategies, and understand them, students read a translation from an extract of the first chapter of the novel studied in class and had to recognize translation strategies used by the translator (March 14). As a second task, the same day, students wrote their own translation of the extract in English; they edited a translation from a peer, later in the semester (April 4); they back-translated from the translation of their peer (English back into French) to see how the communication went through or changed (April 6). This back-translation exercise, while focusing on the message rather than the sign itself, was beneficial in the sense that it opened discussions with the students that enabled them to become aware of their own language, and then realize the different processes used to reach different products. Reflecting on the L1 is a preliminary stage of awareness of how the L2 functions (linguistically, and culturally).

As an observation of those translation tasks in class, some of the students had strong reactions, and were even bewildered that the idea communicated had changed from the original text, depending on how their peers had translated the paragraph. As they were listening to their peers' feedback on their translations and back-translations, students understood the importance of being humble and accepting, but also that there are different ways to convey ideas to the target audience. There is no such idea as one and only possible translation. Students realized how creative translation can be. They understood that sometimes even if the sign chosen is correct, the sentence can be unnatural. They realized that they have to step back from the sign and look at the text as a whole. Students were also asked to think of those translation strategies while they were writing in French.



#### 4.2.2 Collection of data

The students' writing was coded, and the breakdown of the coding and the data analysis is as follows:

##### 1. Errors

- Coding

For wrong lexical choice: #1 (wrong word for the context, gender of articles, verb forms)

For awkward form: #2 (grammatically or semantically deviant sentences)

##### 2. Naturalness

- Coding

NG: Natural and grammatically correct

NG: Natural, grammatically incorrect

GN: Not natural, grammatically incorrect

L1M: Literally translated from English (structural parallelism is obvious); unnatural but grammatically correct

- Collocation search

Collocation search with the Canadian corpus Concordancier-corpus français <https://lexutor.ca/conc/fr/> and Google.fr searches when no match was found in the concordancer (of course only reliable instances were considered coming from books and reliable websites)

- Statistical analysis

Statistics were used to compare groups and each student's progress in writing at the beginning and at the end of the semester for the two control classes (2014 and 2015) and for the pre-test and post-test of the 2016 spring class. The researcher ran three repeated measures ANOVAs, one for each dependent variable: wrong lexical/grammatical choice, deviant sentences, and natural sentences with a between-subjects factor to see differences between groups. Then One-tailed post-hoc paired sample t-tests were run with a Bonferroni correction (to maintain an overall confidence coefficient) to see if there was any improvement in each group separately for each dependent variable.

The corpus had 28,043 words and 1,712 sentences total.

### 5 Results and discussion

Results from the sentence coding in the 2014 and 2015 classes showed that there were more wrong lexical/grammatical choice errors after compared to before, there were more deviant sentences after compared to before. There were more natural sentences after than before.

In the experimental class, there were less wrong lexical/grammatical choice errors after compared to before. There were more deviant sentences and more natural sentences after than before. Approximately ten sentences were hard to classify. Six of them were also checked in the concordancer even when considered unnatural by one of the native speakers. A match was found for five of them in the concordancer. One sentence did not have a match, but the other native speaker decided it sounded natural. For the results from the concordance search, units of meaning in the sentences marked as natural by the native speakers had a match either in the concordancer or in Google.fr searches.

For the statistical analysis, the results of the three repeated measures ANOVAs showed that there was a main effect for time. So as expected, students improved over time. However,

there was no main effect for group and no interaction effect between group and time, which means there is no group that performed better than the other for wrong lexical/grammatical choice, deviant sentences, and natural sentences.

The results from the three repeated measures ANOVAs were as follows, with significant effects highlighted in bold script:

Table 1: Repeated measures ANOVA results / Between groups differences

	Wrong lexical/grammatical choice	Deviant sentences	Natural sentences
Time	<b>F (1, 21) = 26.933, p &lt; .001</b>	<b>F(1,21) = 8.79, p = .007</b>	<b>F(1, 21) = 10.87, p = .003</b>
Group	F (2, 21) = 0.27, p = .76	F(2, 21) = .704, p = .506	F(2, 21) = .778, p = .472
Group & time	F (2, 21) = 3.13, p = .065	F(2, 21) = 1.48, p = .250	F(2, 21) = 1.303, p = .293

As there was a main effect for time, it was important to concentrate on each group and look at the results for each of them with the post-hoc paired sample t-tests.

With the Bonferroni correction to maintain an overall confidence coefficient, the significance level or p value was set at  $\alpha/n$  or  $.05/3 = .016$ . The results were as follows:

Table 2: One-tailed paired sample t-test results for each group

	Fall 2014	Fall 2015	Spring 2016
Wrong lexical/grammatical choice	t(7) = .996, p (1-tail) = .177	<b>t(7) = 3.827,</b> <b>p (1-tail) = .003</b>	<b>t(7) = 4.699,</b> <b>p (1-tail) = .001</b>
Deviant sentences	t(7) = .665, p (1-tail) = .262	t(7) = 1.402, p (1-tail) = .102	<b>t(7) = 3.379,</b> <b>p (1-tail) = .006</b>
Natural sentences	t(7) = -.707, p (1-tail) = .251	t(7) = -2.236, p (1-tail) = .03	<b>t(7) = -2.783,</b> <b>p (1-tail) = .0135</b>

Those tests showed that the 2014 class did not improve throughout time. In the Fall 2015 class, there was a significant decrease before and after for wrong lexical/grammatical choice, no significant decrease for deviant sentences, and no significant increase for natural sentences. In the Spring 2016 experimental class, there was a significant decrease before and after for wrong lexical/grammatical choice and deviant sentences, and a significant increase in natural sentences.

Naturalness is not an easy concept to define and remains quite subjective as shown in this study. The fact of using a concordancer to check some sentences limited those sentences to the grammatically correct ones, but it helped confirm the naturalness of some sentences when native speakers were in doubt. In the end though, the ultimate choice was for native speakers to make to decide about the naturalness status of the sentences that were grammatically incorrect. There were not many of these sentences occurring in students' writings, but they occurred in the experimental class and after the translation interventions. The presence of these sentences could be explained by the impact of the use of translation strategies in that class.

The fact that there was no significant difference before and after in the 2014 class (which does not mean that students did not make any progress at all in the class, they still were able to improve their writing after the instructor gave them feedback and they all passed the course)

and that there were differences for the 2015 and 2016 classes suggest that those two were at an advantage compared to the 2014 one. The significant decrease for wrong lexical/grammatical choice for the 2015 class could mean that after being introduced to translation, students had a better understanding of lexical/grammatical choice and improve their use of pronouns, verbs, and articles. They improved their naturalness in text (Sinclair 1984). In the experimental class, students improved in the three categories of lexical/grammatical choice, deviant sentences and natural sentences. In other words, translation strategies were beneficial for the students in those two classes. In the 2015 class, the use of transposition helped students realize that they could not transfer the sentences they had in their heads in L1 directly into their L2. As for the 2016 class, the use of several translation strategies helped students experience the differences between their L1 and L2; it also helped them visualize their audience and their goal while translating and while writing in the L2.

## 6 Limits

Both classes were very heterogeneous. This could not be controlled; the students' background — if they spent some time abroad for example, if they already took an L1 writing class — did certainly determine their ability and openness to understand how translation strategies work. Students were asked to self-reflect on their summaries, in a screen recording: they did this task for the first summary, and for the second summary. For the first summary or pre-test, students did not have any translation strategies in mind; they created a summary with the linguistic background they had at the beginning of the semester. They were then tasked with analyzing their writing in a reflection (self-reflection on their string of thought while they were writing the summary). For the second summary, this task came after the students studied the translation strategies in class; they wrote their summaries with the translation activities, as well as the audience, in mind. In a prompt, students were asked to address each of their sentences, and comment on their thinking process while they were building their sentences. It was expected that students understood, remembered, and applied what has been learned, and that should show in the reflection after the second summary. However, students were not used to this exercise, which did not yield results that are highly reliable. Additionally, this is a very demanding class; students are asked to read and to produce many essays and other assignments; follow-up interviews would have been too much for the students to handle given all the work they already produced. It was also noticed that students who were the least proficient in the language tended to be frustrated by translation until they became used to it.

The novel used in class, assigned by the coordinator, is quite old (1886) with vocabulary that is sometimes obsolete, specific to the Brittany region of France, and written in a formal register. The students would thus have a hard time modelling this text, or in other words re-using its vocabulary and its syntax, even though reading in the target language always helps building their reading and their production competence in the target language.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> This study should be carried out with even more students, perhaps at the graduate level, at which students are more mature, and more able to reflect on their own work. In his paper "Translator Training and Intercultural Competence", Katan mentions the different stages of students' maturity for cultural understanding, for example. The Developmental Model of Intercultural Sensitivity shows how translators' beliefs about the task of translating for another culture changes over time (cited in Katan 2009). Cultural understanding and language learning go hand in hand, and translation can help develop this compe-

## 7 Conclusion

Even if translation is still viewed by some as a tool that should be avoided in the language classroom, this study enables us to see how important it can be for students in a French composition class. Translation as perceived in Translation Studies – a communication tool – should be introduced at early stages of foreign language learning, so that students can get used to their role as communicators, and intercultural mediators. It will also help learners to perceive the second language as a whole, with its similarities and differences compared to their mother tongue. For example, using translation even in the elementary stages of second language learning enables the learners to look at the similarities first and then at the differences with their L1, and thus get a feeling of reassurance, as the new language is being linked to their familiar mother tongue (Nation 2003). Translation Studies, a discipline that acquires its theory from many others such as Linguistics, Comparative Literature, and Corpus Studies, not only borrows, but can also contribute to other disciplines such as second language writing.

---

## References

- Barakaoui, Khaled (2007): "Teaching Writing to Second Language Learners: Insights from Theory and Research." *TESL Reporter* 40.1: 35–48.
- Bassnett, Susan / Bush, Peter R. (2006): *The Translator as Writer*. London: Continuum.
- Chesterman, Andrew (1997): *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Cumming, Alister (1989): "Writing Expertise and Second-Language Proficiency." *Language Learning* 39.1: 81–135.
- Cumming, Alister (2001): "Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research." *International Journal of English Studies* 1.2: 1–23.
- Englund Dimitrova, Brigitta (2005): *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Hayes, John R. / Chenoweth, Ann N. (2001): "Fluency in Writing." *Written Communication* 19.1: 80–98.
- Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul (1982): *Strategy of Translation. A Teaching and Workbook*. Tübingen: Narr.
- Jääskeläinen, Riitta (2010): "Looking for a Working Definition of 'Translation Strategies.'" *Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research: A Tribute to Arnt Lykke Jakobsen*. Eds. Inger M. Mees / Fabio Alves / Susanne Göpferich. Frederiksberg: Samfundslitteratur Press. 319–36.
- Jakobson, Roman (1959): "On Linguistic Aspects of Translation." *On Translation*. Ed. Reuben Brower. Cambridge, MA: Harvard UP. 232–239.
- Kaiser-Cooke, Michèle (1994): "Translatorial Expertise – a Cross-Cultural Phenomenon from an Inter-Disciplinary Perspective." *Translation Studies: An Interdiscipline*. Eds. K. K. Mary Snell-Hornby / Franz Pöchhacker. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 135–140.
- Károly, Adrienn (2014): "Translation in Foreign Language Teaching: A Case Study from a Functional Perspective." *Linguistics and Education* 25.1: 90–107.

---

tence. A similar study could compare the progress of students who attend both a translation practice class and a writing class simultaneously to students who attend a writing class only. In the same way, corpora could be used in the classroom to enhance students' vision of translation, while using parallel corpora displaying source texts and their translations.

- Katan, David (2009). "Translator training and intercultural competence." *La ricerca nella comunicazione interlinguistica. Modelli teorici e metodologici* [Research in interlinguistic communication. Theoretical models and methodologies]. Eds. Stefania Cavagnoli / Elena Di Giovanni / Raffaella Merlini. Milan: Franco Angeli. 282–301.
- Kearns, John (2008): "Strategies." *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Eds. Mona Baker / Gabriela Saldanha. London/New York: Routledge. 282–285.
- Kobayashi, Hiroe / Rinnert, Carol (1992): "Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition." *Language Learning* 42.2: 183–209.
- Krings, Hans P. (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.
- Levý, Jiří (1989): "Translation as a Decision Process." *Readings in Translation Theory*. Ed. Andrew Chesterman. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter. 37–52.
- Lörscher, Wolfgang (1991): *Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Lörscher, Wolfgang (2002): "A Model for the Analysis of Translation Processes within a Framework of Systemic Linguistics." *Cadernos de Tradução* 2.10 : 97–112.
- Loh, Din-Yang (陆殿扬) (1958): *英汉翻译的理论及技巧/ Translation: Its principles and techniques*. Beijing: Times.
- Loti, Pierre (1886): *Pêcheur d'Islande*. Paris: Calmann Lévy.
- Machida, Sayuki (2011): "Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective." *Journal of Language Teaching and Research* 2.4: 740–746.
- Matsuda, Paul Kei (2014): "The Lure of Translingual Writing." *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America* 129.3: 478–483.
- McCarthy, Michael, ed. (1988): *Naturalness in Language*. Birmingham: University of Birmingham ELR Monograph.
- Murphy, Amanda C. (2002): "Naturalness Is to Text What Grammatical Correctness Is to Sentences." *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 35.1/2: 1–16.
- Nation, Paul (2003): "The Role of the First Language in Foreign Language Learning." *Indianaedu* 34: 1–8.
- Nord, Christiane / Sparrow, Penelope (1991): *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Owen, Charles (1988): "Naturalness and the Language Learner." *Naturalness in Language*. Ed. Michael McCarthy. Birmingham: University of Birmingham ELR Monograph.
- Popescu, Teodor (2013): "Developing English Linguistics Students' Translation Competence through the Language Learning Process." *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 93: 1075–1079.
- Pym, Anthony (2014): "Vinay and Darbelnet and the Politics of Translation Solutions." 1–14. 2021.09.01. <[http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/2014\\_vinay\\_darbelnet.pdf](http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/2014_vinay_darbelnet.pdf)>.
- Pym, Anthony / Torres-Simón, Esther (2014): "The Pedagogical Value of Translation Solution Types." *Perspectives* 23.1: 89–106.
- Reiss, Katharina / Vermeer, Hans (2014): *Towards a General Theory of Translational Action*. 2<sup>nd</sup> Eds. Chirstiane Nord / Marina Dudenhofer. London/New York: Routledge.
- Roca De Lario, Julio / Murphy, Liz / Marin, Javier (2002): "A Critical Examination of L2 Writing Process Research." *New Directions for Research in L2 Writing*. Eds. Sarah Ransdell / Marie-Laure Barbier. Dordrecht/Boston: Kluwer. 11–47.
- Schäffner, Christina (1998): "Translation in Language Teaching." *Journal of Modern Optics* 34.1: 1401–1407.
- Sinclair, John (1984): "Naturalness in Language." *Ilha Do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies* 5.11: 45–55.

- Sinclair, John (1991): *Techniques of Description: Spoken and Written Discourse*. New York: Taylor and Francis.
- Venuti, Lawrence (1998): "Strategies of Translation." *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Ed. Mona Baker. London/New York: Routledge. 240–244.
- Vinay, Jean-Paul / Darbelnet, Jean (1958/1972): *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*. Nouvelle édition revue et corrigée. Paris: Didier.
- Vinay, Jean-Paul / Darbelnet, Jean (1984): *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (2<sup>nd</sup> ed.). Laval: Beauchemin Chenelière Education.
- Zhai, Lifang (2008): "Comparison of two writing processes: Direct versus translated composition." *Cross-cultural Communication* 4.1: 8–17.

Carine Graff, Ph.D.  
University of North Texas  
College of Liberal Arts and Social Sciences  
World Languages, Literatures, and Cultures  
Language Building 101, 405J  
1155 Union Circle #311127  
Denton, Texas 76203  
USA  
Tel.: + 1 940-565-2404  
Carine.Graff@unt.edu

# Texte für verschiedene Zielgruppen mehrsprachig verfassen: Aufgabenarrangements zur Förderung mehrsprachiger akademischer Schreibkompetenz

*Irina Barczaitis & Ella Grieshammer*

**Abstract** Currently, European universities find themselves in processes of internationalisation. This internationalisation affects the internationality of the student body as well as teaching staff and researchers, the curricula, the way of organising study programmes and the level of academic writing. Writing pedagogy has to consider diverse parameters of (genre) expectations, writing traditions, scientific cultures, the multilingual background of the different players etc. and has to find ways to make students fit for academic writing in internationalised contexts, that is to help them develop multilingual academic writing skills. The International Writing Centre at Goettingen University has established a programme of workshops and writing tutoring named MultiConText that takes these factors into account. This paper explains this programme, and gives teachers of academic writing impulses on how to put into action a writing pedagogy that responds to the needs of multilingual students who write academically in an internationalised context. To illustrate this, three different tasks which foster multilingual academic writing skills will be presented with recommendations on how to implement them in writing classes.

**Keywords** academic cultures, diversity, internationalisation, multilingualism, scientific communication, translingual practice, writing pedagogy, writing skills

## 1 Einleitung

Die zunehmende Internationalisierung der Hochschulen spiegelt sich unter anderem im Umgang mit dem akademischen Schreiben wider. Durch in verschiedenen Wissenschaftskulturen geprägte Studierende und Lehrende werden unterschiedliche Textkonventionen und -erwartungen in universitäre Schreibsituationen hineingebracht. Studierende und Lehrende arbeiten mit Materialien in verschiedenen Sprachen, bedienen sich unterschiedlicher Schreib- und Denktraditionen und bringen diverse sprachliche Hintergründe in ihr akademisches Tun ein.

Akademisches Schreiben<sup>1</sup>, als wichtiges Mittel für den Studienerfolg, befindet sich im Wechselspiel zwischen Normierung und Diversität. Diesen Anforderungen muss eine Ausbildung im akademischen Schreiben Rechnung tragen. Sie muss sich von einer einsprachig

<sup>1</sup> In Anlehnung an Jakobs (2003) wird akademisches Schreiben hier als an den Normen wissenschaftlichen Schreibens orientierte Textproduktion verstanden, bei der jedoch im Kontrast zum wissenschaftlichen Schreiben das Publikum (noch) nicht die Diskursgemeinschaft ist.

### Zitiervorschlag / Citation:

Barczaitis, Irina / Grieshammer, Ella (2021): „Texte für verschiedene Zielgruppen mehrsprachig verfassen: Aufgabenarrangements zur Förderung mehrsprachiger akademischer Schreibkompetenz.“ *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 43.3–4. Supporting L2 Writing in Higher Education. Hrsg. Melanie Brinkschulte & Ina Alexandra Machura: 155–174.

zielsprachenfokussierten Schreibdidaktik hin zu einer mehrsprachigen Schreibdidaktik mit dem Ziel der Entwicklung einer mehrsprachigen akademischen Schreibkompetenz verändern.

In diesem Beitrag wird als ein Beispiel für didaktische Konzepte zur Entwicklung einer mehrsprachigen akademischen Schreibkompetenz zunächst das Programm „MultiConText: Akademisches Schreiben in Mehrsprachigen Kontexten / Academic Writing in Multilingual Contexts“ am Internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen knapp vorgestellt. Danach werden Ziele, Umfang und Rahmenfaktoren von Workshops innerhalb von MultiConText beleuchtet, um den Hintergrund für die anschließend erläuterten Aufgabenarrangements zu geben. Diese Aufgabenarrangements sollen zum einen exemplarisch zeigen, wie eine mehrsprachige akademische Schreibkompetenz gefördert werden kann, zum anderen sollen die Lesenden Anregungen für eigene didaktische Umsetzungen in mehrsprachigen akademischen Kontexten geben. Der Beitrag schließt ab mit Eindrücken aus den seit Wintersemester 2015/16 regelmäßig durchgeführten Workshops, insbesondere hinsichtlich der Ressource Mehrsprachigkeit für das akademische Schreiben.

## **2 MultiConText: Ein Programm zur Entwicklung mehrsprachiger akademischer Schreibkompetenz**

Zur Entwicklung und Förderung einer mehrsprachigen akademischen Schreibkompetenz wurde 2015 an der Georg-August-Universität Göttingen das Angebot „MultiConText: Akademisches Schreiben in Mehrsprachigen Kontexten / Academic Writing in Multilingual Contexts“ ins Leben gerufen. Es richtet sich an Studierende aller Fächer und bietet ihnen speziell auf die Ausbildung und Unterstützung einer mehrsprachigen Schreibkompetenz ausgerichtete Workshops sowie individuelle Schreibberatung.

Die Zielgruppe, mehrsprachige Studierende, ist dabei bewusst weit gefasst und fokussiert weder bestimmte Einzelsprachen noch bestimmte Sprachbeherrschungsniveaus, wie sie beispielsweise im Europäischen Referenzrahmen (CERF) niedergelegt sind. So gelten für das Programm Studierende, die in (einer) anderen Sprache(n) als ihrer/n Erstsprache(n) studieren, als mehrsprachig, ebenso Studierende, die aufgrund ihrer Biografie verschiedene Sprachen beherrschen, wie auch Studierende, die in formellen Bildungszusammenhängen wie z. B. der Schule weitere Sprachen erlernt haben. Besonders werden Studierende international orientierter Studiengänge angesprochen. Dies sind zum einen Studiengänge, die (ganz oder in Teilen) nicht auf Deutsch, sondern auf Englisch oder einer anderen Sprache unterrichtet werden, zum anderen auch Studiengänge, die auf Grund ihrer inhaltlichen Ausrichtung in ihren Forschungs- und Tätigkeitsbereichen stark international orientiert sind.

Den theoretischen Rahmen einer mehrsprachigen Schreibdidaktik, wie sie in MultiConText umgesetzt wird, bilden Erkenntnisse und Überlegungen zur Translingual Practice nach Canagarajah (2013) sowie aus dem Bereich der Neurolinguistik (vgl. u. a. Franceschini et al. 2004). Diese theoretischen Grundlagen fließen auch in die im Weiteren vorgestellten Aufgaben ein.

MultiConText besteht aus zwei Formaten. Zum einen werden Workshops für Schreibnoviz\*innen und für erfahrene Schreibende, sowohl fachübergreifend als auch fachgruppenspezifisch, angeboten. Zum anderen können Studierende das Angebot individueller Schreibberatung zu ihren konkreten Schreibprojekten wahrnehmen. Da in diesem Artikel Aufgabenarrangements vorgestellt werden sollen, wie sie in den Workshops verwendet werden, werden an dieser Stelle die Workshops genauer vorgestellt.



Übergreifendes Ziel aller Workshops ist es, die eigenen Schreibstrategien, besonders in Hinblick auf die Verwendung der eigenen Mehrsprachigkeit als Ressource für das akademische Schreiben, zu reflektieren und zu erweitern.

Die meisten Workshops sind in den Studiengängen im Bereich der Schlüsselqualifikationen anrechenbar und werden mit einem Portfolio als Prüfungsleistung abgeschlossen. In diesen setzen sich die Teilnehmenden (im Folgenden: TN) mit den Themen und Aufgaben aus dem Workshop weiterführend auseinander, transferieren das Gelernte auf ihren individuellen Studienkontext und reflektieren es in Hinblick auf ihre eigene akademische Schreibpraxis.

Hauptarbeitssprachen in den Veranstaltungen sind Deutsch und Englisch; die Unterrichtsmaterialien liegen in beiden Sprachen vor.<sup>2</sup> Ob im jeweiligen Workshop beide Sprachen verwendet werden oder nur eine davon oder ob sich dies phasenweise ändert, hängt jeweils von den in der konkreten Lernendengruppe vorhandenen Sprachkenntnissen in diesen beiden Sprachen ab und wird zu Beginn der ersten Veranstaltung mit allen TN ausgehandelt. Generell werden die Studierenden ermutigt, auch weitere ihnen zur Verfügung stehende Sprachen einzusetzen. So werden bereits im Unterrichtsgeschehen selbst Einsatzmöglichkeiten von verschiedenen Sprachen sowie translinguale<sup>3</sup> Handlungsweisen sicht- und erfahrbar.

Die folgende Tabelle zeigt am Beispiel des Sommersemesters 2017 die Bandbreite des Workshopangebots, den zeitlichen Umfang und die Kreditierbarkeit der Veranstaltungen.

---

<sup>2</sup> Aus Platzgründen werden die Arbeitsmaterialien in diesem Beitrag nur in einer der beiden Sprachen vorgestellt.

<sup>3</sup> *Translingual* bezieht sich hier auf den reflektierten Einsatz mehrsprachiger Ressourcen, während *mehrsprachig* oder *multilingual* das Beherrschen bzw. Auftreten von mehr als einer Sprache bei Personen oder in bestimmten Kontexten bezeichnet.

Tab. 1: Workshopangebot MultiConText im Sommersemester 2017

	<b>Workshoptitel</b>	<b>Zeitlicher Umfang</b>	<b>ECTS in den Schlüsselkompetenzen</b>
Akademisches Schreiben für Einsteiger*innen (fachübergreifend)	Mehrsprachige Referate und Präsentationen vorbereiten und halten / Preparing Presentations Across Languages	1 SWS	4
	Vom Lesen zum Schreiben akademischer Texte / From Reading to Writing Academic Texts	1 SWS	4
	Klausuren vorbereiten und schreiben / How to Prepare and Write an Exam	1 SWS	3
Akademisches Schreiben für Fortgeschrittene (fachübergreifend)	Abschlussarbeiten schreiben / Writing Your Thesis	1 SWS	Keine ECTS
Fachspezifisches Angebot	Mehrsprachiges akademisches Schreiben und Handeln in den Geistes- und Sozialwissenschaften / Multilingual Academic Writing and Academic Practice in the Humanities and the Social Sciences	2 SWS	6
	Akademisches Schreiben in den Rechtswissenschaften im mehrsprachigen Kontext	1 SWS	3
	Akademisches Schreiben in den Naturwissenschaften in mehrsprachigen Kontexten für Bachelorstudierende	2 SWS	6
	Akademisches Schreiben in den Naturwissenschaften in mehrsprachigen Kontexten für Masterstudierende	2 SWS	6

### 3 Aufgabenarrangements zur Förderung einer mehrsprachigen akademischen Schreibkompetenz

#### 3.1 Aufgabenarrangement „Mein Sprachenrepertoire / My Linguistic Repertoire“

Diese Aufgabe basiert auf Georges Lüdis Konzept individueller Sprachenrepertoires, vorgestellt in Lüdi (2003). Hierbei geht Lüdi davon aus, dass mehrsprachige Menschen über ein Repertoire verschiedener Sprachen (z. B. Landes-, Regional-, Immigration-sprachen) verfügen, das sie innerhalb ihres kommunikativen Netzwerks funktional für verschiedene Zwecke einsetzen. Dabei sind die Chronologie des Spracherwerbs oder die Kompetenz in einzelnen Sprachen nicht entscheidend für den Einsatz des jeweiligen Repertoires (vgl. Lüdi 2003: 31–40).

Seminar für Deutsche Philologie  
Abteilung Interkulturelle Germanistik



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN



**ISZ Internationales  
Schreibzentrum**

#### Mein Sprachenrepertoire

Skizzieren Sie Ihr eigenes Sprachenrepertoire. Folgende Fragen können Ihnen dabei helfen:

- Welche Sprachen, regionale Sprachen, Dialekte sprechen Sie / können Sie verstehen?
- In welchen Bereichen Ihres Alltags benutzen Sie diese Sprachen, regionalen Sprachen und Dialekte?
  - im Freundeskreis im Herkunftsland
  - im Freundeskreis in Deutschland
  - im früheren Studiengang
  - im Studiengang
  - beim Reisen
  - bei der Nutzung von Medien wie Internet, Fernsehen etc.
  - ...
- Wie häufig benutzen Sie diese Sprachen, regionalen Sprachen und Dialekte?

©2016 Internationales Schreibzentrum • Abt. Interkulturelle Germanistik • Universität Göttingen

Abb. 1: Mein Sprachenrepertoire / My Linguistic Repertoire

#### 3.1.1 Lernziele

Diese Aufgabe dient dazu, dass die TN sich ihrer Eigenschaften und Kompetenzen als mehrsprachige Sprachverwender\*innen bewusst werden. Dazu gehört zum einen, dass sie sich darüber klar werden, welche Sprachen sie verwenden. Zu diesen gehören auch, wie durch die Aufgabenstellung deutlich wird, Regionalsprachen und Dialekte. Diese Zuordnung soll neben dem Bewusstsein für die Verwendung mehrerer Sprachen eine Wertschätzung der Mehrspra-

chigkeit schaffen, die auch Sprachvarianten einschließt, die die TN möglicherweise gar nicht als Sprachen betrachten. So soll eine möglicherweise bei den TN vorhandene Hierarchisierung zwischen ‚wertvollen‘ und ‚unnützen‘ Sprachen in Frage gestellt werden. Die Zuteilung der Sprachen zu unterschiedlichen Lebensbereichen regt die TN zu der von der Mehrsprachigkeitsforschung bestätigten Beobachtung an, dass die individuelle Sprachenwahl Regeln unterliegt und stark vom jeweiligen Kontext abhängt (vgl. z. B. Lüdi 1996: 240). Diese Regeln sollen die TN nun für ihre eigene mehrsprachige Persönlichkeit aufdecken. Dabei soll idealerweise am Ende die Erkenntnis stehen, dass die TN ihr gesamtes mehrsprachiges Repertoire zielgerichtet einsetzen, um erfolgreich und situationsadäquat in verschiedenen Kontexten kommunizieren zu können. Insofern soll hier bereits Mehrsprachigkeit als Ressource deutlich werden, die auch beim akademischen Schreiben eingesetzt werden kann.

### 3.1.2 Einbettung und Einsatz

Diese Aufgabe eignet sich als Einstieg in das Thema individuelle Mehrsprachigkeit. Da die Aufgabe darauf vorbereitet, sich mit dem Thema Schreibprozess unter der Frage nach dem Einsatz von Mehrsprachigkeit zu befassen, sollten die TN vor dieser Aufgabe bereits ein grundlegendes Verständnis des Prozesses beim akademischen Schreiben und der dazugehörigen Phasen erhalten haben.

Die TN werden aufgefordert, ihr Sprachenrepertoire anhand der Fragen zu skizzieren, wobei ihnen die Art der Darstellung freigestellt ist. Möglich ist es, zunächst ein Beispiel wie in Abbildung 2 zu zeigen, um den TN deutlich zu machen, wie eine Darstellung aussehen kann. Bei der Ergebnisvorstellung sind je nach Gruppengröße mehrere Varianten von Plenum über Gruppenarbeit bis zu Partnerarbeit möglich. Sollen die Sprachenrepertoires im Plenum vorgestellt werden, sollte die Skizze möglichst auf einer OHP-Folie oder auf einem anderen Medium, das allen TN zugänglich ist, angefertigt werden. Bei eher knapp bemessener Zeit ist es sinnvoll, zwei bis drei Sprachenrepertoires exemplarisch vorstellen zu lassen.

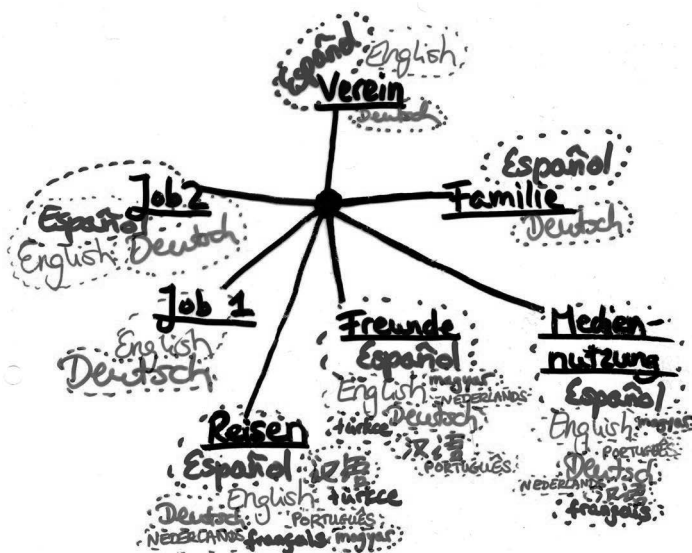


Abb. 2: Beispiel Sprachenrepertoire

Die Vorstellung im Plenum hat den Vorteil, dass die Kursleiterin Rückfragen stellen und das Plenumsgespräch über Mehrsprachigkeit als Ressource anregen kann. Hier können insbesondere Erfahrungen mit der Integration einzelner Sprachenrepertoires in bestimmte Bereiche oder aber der Zurückdrängung einzelner Sprachen aus bestimmten Bereichen thematisiert werden. Denkbar wäre hier z. B. eine Studentin mit Deutsch und Türkisch als Erstsprachen, die davon berichtet, dass ihre Eltern sie darin unterstützt haben, auch das Türkische als Bildungssprache wahrzunehmen und zu nutzen, z. B. durch türkische Lektüre. Ein anderes Beispiel wäre ein indischer Student, der berichtet, dass er die beiden neben dem Englischen beherrschten Sprachen Hindi und Marathi komplett aus dem akademischen Bereich isoliert, weil er gelernt hat, dass Englisch die Sprache der Wissenschaft sei. Bei solchen Schilderungen kann, angeleitet durch die Kursleiterin, diskutiert werden, welche Konsequenzen die Integration mehrerer Sprachen auch in den akademischen Lebensbereich hätte. Hier kann z. B. deutlich werden, dass die Nutzung des gesamten Repertoires prinzipiell den gedanklichen Handlungsspielraum der TN erweitern kann, weil ihnen zusätzliche Sprachen den Rückgriff auf zusätzliche Ideen, Erfahrungen und Konzepte ermöglichen, auf die der Rückgriff in nur einer Sprache eventuell nicht oder nur schwer möglich wäre (vgl. Brinkschulte 2016, Knorr et al. 2015).

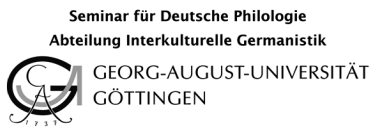
Nachdem die TN sich ihrer eigenen Sprachenrepertoires bewusst geworden sind und idealerweise das Potential ihrer Mehrsprachigkeit erkannt haben, kann nun die Brücke zum akademischen Schreiben geschlagen werden. Eine Möglichkeit hierzu besteht darin, die TN überlegen und sammeln zu lassen, welche einzelnen kleinschrittigen Aufgaben zu den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses wie Planung, Rohfassung, Materialstrukturierung oder Überarbeitung gehören. Für jede der identifizierten Aufgaben können die TN dann überlegen, welche Sprachen sie hierfür nutzen bzw. welche weiteren Sprachen neben der Zielsprache des Textes sie nutzen könnten. Hierbei kann wiederum im Plenum diskutiert werden, welchen Nutzen der Einsatz unterschiedlicher Sprachenrepertoires in den einzelnen Schreibprozessschritten haben kann und inwiefern die individuelle Mehrsprachigkeit der TN insofern eine Ressource für das akademische Schreiben darstellt.

### *3.2 Aufgabenarrangement „Mehrsprachiges Schreiben für einen Blog“*

#### *3.2.1 Lernziele*

Ziel dieses Aufgabenarrangement ist es, dass die TN verstehen, wie translinguales Schreiben in ihrer eigenen Studienrealität aussehen und warum dieses sinnvoll sein kann. Sie sollen an das Schreiben unter Einsatz von Translanguaging<sup>4</sup> herangeführt werden, es ausprobieren und diese Erfahrung reflektieren, um letztlich beim Verfassen eigener akademischer Texte aus einem erweiterten Repertoire an mehrsprachigen Strategien auswählen zu können.

<sup>4</sup> Translanguaging soll hier Canagarajah folgend verstanden werden als: "THE ABILITY OF MULTILINGUAL SPEAKERS to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system" (Canagarajah 2011: 401, Kapitälchen im Original).



### Mehrsprachiges Schreiben für einen Blog

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Ein Bekannter von Ihnen betreut eine Homepage mit Informationen und Erfahrungsaustausch zum Thema ‚Studieren im Ausland‘, die sich an Studierende weltweit richtet. Hier gibt es einen Blog zum Thema ‚Academic Writing Abroad‘, auf dem Studierende über ihre Erfahrungen mit dem akademischen Schreiben in für sie neuen Wissenschaftskontexten berichten. Ihr Bekannter hat Sie gebeten, einen Blogeintrag zu verfassen. In diesem Blogeintrag sollen Sie eine Schreibaufgabe erläutern, die Sie an Ihrer letzten Uni (oder auch, falls Sie noch nicht an einer anderen Uni studiert haben, in der Schule) bearbeitet haben und die für Sie besonders prägend oder wichtig war. Sie können z. B. beschreiben,

- in welchem Fach und über welches Thema Sie geschrieben haben,
- um welche Textsorte es sich handelte,
- welche Anforderungen an den Text gestellt wurden (z. B. hinsichtlich Umfang, Struktur, Verwendung wissenschaftlicher Quellen ...),
- in welchen Schritten Sie vorgegangen sind,
- wie

Beschreiben Sie außerdem, welche Unterschiede Sie zum akademischen Schreiben bzw. zu den Schreibaufgaben in Ihrem jetzigen Studium an der Uni Göttingen wahrnehmen. Selbstverständlich können Sie hierbei auch auf Gemeinsamkeiten eingehen.

Falls Sie noch keinen akademischen Text in Ihrem jetzigen Studium geschrieben haben, können Sie sich auf das beziehen, was Sie bisher über das Schreiben in Ihrem Fach an dieser Uni gehört haben, oder auf das, was Sie sich dazu vorstellen.

Die Adressaten Ihres Textes sind Studierende aus allen Ländern der Welt, die Englisch und/oder Deutsch und einige weitere Sprachen verstehen.

Bitte schreiben Sie einen Erfahrungsbericht für den Blog von 1,5–2 Seiten. (Falls Sie am PC schreiben: 4.200–5.500 Zeichen inkl. Leerzeichen)

Sie haben 40 Minuten Zeit. Bitte teilen Sie sich diese Zeit folgendermaßen ein:

#### 10 Minuten Planen:

Überlegen Sie, welche Inhalte in Ihrem Text vorkommen sollen, und strukturieren Sie diese gegebenenfalls. Verwenden Sie hierfür alle Sprachen, die Ihnen zur Verfügung stehen.

#### 20 Minuten Schreiben:

Schreiben Sie bitte zügig eine Rohfassung Ihres Textes. Der entstehende Text muss nicht perfekt sein! Er darf Ausdrücke aus verschiedenen Sprachen enthalten.

#### 10 Minuten Überarbeiten:

Überarbeiten Sie Ihren Text so, dass er der Textsorte (Erfahrungsbericht für einen Blog) und den Adressaten (Studierende weltweit, die sich für ein Auslandsstudium interessieren) entspricht.

Abb. 3: Mehrsprachiges Schreiben für einen Blog

### 3.2.2 Einbettung und Einsatz

Die Aufgabe eignet sich vermutlich nicht für den Einsatz zu Kursbeginn, da sie bereits einiges an Vorwissen und -überlegungen voraussetzt. Die TN sollten ein grundlegendes Verständnis vom Schreibprozess und seinen einzelnen Phasen erhalten haben. Ebenso sollte bereits eine Bewusstmachung ihrer eigenen individuellen Mehrsprachigkeit und deren Potential (vgl. Aufgabenarrangement „Mein Sprachenrepertoire“) stattgefunden haben. Zudem sollte thematisiert worden sein, inwiefern mehrsprachige Ressourcen in verschiedenen Phasen des akademischen Schreibens eingesetzt werden können. Wünschenswert ist zudem, dass die TN vor dem Bearbeiten dieser Schreibaufgabe ein möglichst konkretes Beispiel für translinguales Schreiben erhalten. Welches Beispiel sich hierfür eignet, hängt von der (disziplinären) Zusammensetzung der Kursgruppe ab sowie davon, welche Ressourcen die Kursleiterin hat. Eine recht aufwändige Möglichkeit, ein anschauliches Beispiel zu erstellen, besteht darin, ein Lautes-Denken-Protokoll eines mehrsprachigen Schreibprozesses anzufertigen und den TN einen besonders aussagekräftigen Ausschnitt daraus zu zeigen, um deutlich zu machen, welche Strategien translinguales Schreiben einschließt. Sofern vorhanden, sind auch authentische Zitate von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zum mehrsprachigen Schreiben eine gute Illustration für translinguale Strategien. Um zu zeigen, wie Translanguaging sich auch in Form von Codemeshing in Texten selbst wiederfinden kann, eignen sich zudem die Beispiele in Canagarajah (2013).

In jedem Fall sollten die TN zumindest ein grobes Verständnis davon bekommen haben, was translinguales Schreiben kennzeichnet und welche Vorteile darin zu sehen sind. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sie offen dafür sind, in der hier beschriebenen Aufgabe für sie vielleicht ungewohnte Schreibstrategien einzusetzen.

Der relativ ausführlichen Aufgabenbeschreibung, die auf dem Aufgabenblatt dargestellt ist, liegen mehrere didaktische Überlegungen zugrunde:

- Durch die Skizzierung eines konkreten Handlungszusammenhangs, d. h. eines Schreiblasses (Bitte des Bekannten) mit Adressaten (Studierende weltweit), Medium (Weblog) und Textsorte (Erfahrungsbericht), wird die Aufgabe situiert innerhalb eines Kontextes, der eine gewisse Nähe zur Lebenswelt der TN aufweist. Dass Schreibaufgaben eine solche Situierung aufweisen sollten, ist relativ unumstritten (vgl. z. B. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 194, Bräuer/Schindler 2011: 30–33).
- Da die Zielgruppe der MultiConText-Workshops häufig bereits in anderen wissenschaftskulturellen Kontexten studiert hat, ist die Aufgabe darauf ausgelegt, diese Erfahrungen zu aktivieren: Inhaltlich dient diese Auseinandersetzung mit einer früheren Schreibaufgabe der Reflexion von Erfahrungen, die die TN in einem möglicherweise anderen wissenschaftskulturellen Kontext gemacht haben. Vor allem zielt die Aufgabenstellung jedoch darauf ab, dass die TN Wissensbestände wie z. B. Textsortenwissen abrufen, die vermutlich vor allem in der Sprache vorhanden sind, in der sie zuvor studiert haben. Ist dies eine andere Sprache als die, in der der Text verfasst wird, ist es sehr wahrscheinlich, dass mindestens zwei Sprachen im Schreibprozess eine Rolle spielen und so Merkmale mehrsprachigen Schreibens deutlich werden.
- Die Beschreibung der Adressaten als kompetent im Englischen und/oder Deutschen sowie in weiteren Sprachen lässt absichtlich offen, in welcher Sprache bzw. welchen Sprachen der Text verfasst werden soll. So können die TN Strategien des Codemeshing (Canagarajah 2013) ausprobieren; bei der Nachbesprechung der Aufgabe (s. u.)

kann dann diskutiert werden, welche Wirkung der Einsatz mehrerer Sprachen auf die Lesenden bzw. Zuhörenden hat.


- Die relativ starren Vorgaben zum Text hinsichtlich Textsorte, Medium, Adressaten und Umfang sollen die Schreibsituation, wie sie meist beim akademischen oder wissenschaftlichen Schreiben herrscht, simulieren. Die Tatsache, dass es Vorgaben gibt, dass innerhalb dieser Vorgaben jedoch Handlungsspielraum besteht, insbesondere was den Einsatz mehrsprachiger Strategien angeht, kann wiederum in der Nachbesprechung thematisiert werden.
- Die engen Vorgaben, die zudem für das Verfassen des Textes gemacht werden, sollen zum einen die – bereits vor dieser Aufgabe angesprochene – Zerlegung des Schreibprozesses in einzelne Schritte deutlich machen. Zum anderen haben diese Vorgaben den Zweck, dass die TN bewusst zwischen den drei Phasen unterscheiden und sich so in der Reflexionsphase leichter darüber klarwerden können, wie sie jeweils vorgegangen sind und wie sie ihre Sprachenrepertoires innerhalb der einzelnen Phasen genutzt haben.

Bei der Anleitung der Aufgabe ist es sinnvoll, noch einmal mündlich darauf hinzuweisen, dass hier das, was bisher theoretisch zum Einsatz von Mehrsprachigkeit erarbeitet wurde, nun praktisch umgesetzt werden soll und dass die TN daher darauf achten sollen, wo und wie ihre Sprachen zum Einsatz kommen. Je nach Vorwissen der Gruppe kann es sich außerdem anbieten, einen Blogeintrag exemplarisch zu zeigen, um die Bedingungen dieser Textsorte und des Mediums deutlich zu machen. Wichtig ist, dass die Kursleiterin darauf achtet, dass die angegebenen Zeiten für die jeweilige Bearbeitungsphase eingehalten werden: Sie sollte also ansagen, wann die Planung beginnt, wann mit dem Verfassen der Rohfassung begonnen und ab wann der Text überarbeitet werden soll.


Direkt an das Verfassen des Textes schließt sich eine Reflexionsphase an, in der die TN in Einzelarbeit die in Abbildung 4 dargestellten Fragen bearbeiten.



Seminar für Deutsche Philologie  
Abteilung Interkulturelle Germanistik



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN



### Mehrsprachiges Schreiben – Fragen zur Reflexion:

Bitte erinnern Sie sich an Ihr Vorgehen bei der Aufgabe zum Schreiben eines Blogbeitrags. Versuchen Sie die folgenden Fragen so genau wie möglich zu beantworten. Wenn Ihnen zu einer Frage nichts einfällt, gehen Sie zur nächsten Frage über.

Zum Planen:

- Wie sind Sie beim Planen konkret vorgegangen? Haben Sie z. B. Notizen gemacht (in welcher Form?), eine Mind-Map erstellt, nur im Kopf geplant ...?
- Welche Sprache(n) haben Sie verwendet? Warum? Inwiefern hat die Sprachverwendung eventuell die Planung des Textes beeinflusst?

Zum Schreiben:

- Wenn Ihnen ein Wort oder ein Ausdruck in der Sprache, in der Sie hauptsächlich geschrieben haben, nicht eingefallen ist: Was haben Sie gemacht?
- Wenn Sie mit einem Satz oder einer Formulierung nicht zufrieden waren: Was haben Sie gemacht?

Zum Überarbeiten:

- Was haben Sie an Ihrem Text verändert (z. B. Inhalte ergänzt/gestrichen, Struktur geändert, Formulierungen geändert, Ausdrücke übersetzt ...)?
- Welche Ausdrücke haben Sie übersetzt, welche haben Sie in anderen Sprachen stehen gelassen?

©2017 Internationales Schreibzentrum • Abt. Interkulturelle Germanistik • Universität Göttingen

Abb. 4: *Mehrsprachiges Schreiben – Fragen zur Reflexion*

Die Fragen zielen darauf ab, zum einen generell eigene Vorgehensweisen im Schreibprozess festzustellen und zu analysieren, zum anderen den eigenen Umgang mit mehreren Sprachen sowohl während des Planens und Schreibens als auch konkret im Text zu reflektieren.

Nach dieser Einzelarbeit sollten die Texte wie auch die Ergebnisse der Reflexion vorgestellt und diskutiert werden. Ob hierfür Partner-, Gruppen- oder Plenumsarbeit geeignet ist, hängt von der Gruppengröße sowie von der Vertrautheit der TN miteinander ab.

Die Texte der TN vorzustellen, hat neben der Würdigung der Texte den Zweck, dass eventuelle Formen des Codemeshings, die hier auftauchen, diskutiert werden können: Die TN können erklären, warum sie bestimmte Ausdrücke in anderen Sprachen als der sonstigen Sprache des Textes verwendet haben (z. B. weil bestimmte Ausdrücke aus dem eigenen vorherigen Wissenschaftskontext schwer oder nur wenig sinnvoll übersetzbar sind)<sup>5</sup>. Die übrigen TN, die

<sup>5</sup> Denkbar wäre hier z. B. die Verwendung des deutschen Begriffs *Referat* in einem englischen Text, die deshalb sinnvoll ist, weil mit dieser Text- bzw. Präsentationsform gewisse kulturgebundene Erwartungen verknüpft sind, die eine Übersetzung ins Englische nicht wiedergeben würde.

den Text gehört haben, können rückmelden, wie sie dies empfunden haben, inwiefern Verständnisprobleme auftraten oder gerade nicht auftraten. Mit Hilfe der Kursleiterin erarbeiten die TN, wie eventuelle Verständnisschwierigkeiten aufgelöst werden können, z. B. indem die anderssprachigen Ausdrücke erklärt werden.

Nach dem Vorlesen und Besprechen der Texte sollten dann auch die Vorgehensweisen der TN anhand der Reflexionsfragen besprochen werden. Im Zentrum steht hierbei die Frage, wie die TN ihre verschiedenen Sprachen nutzen. Der Erfahrung nach gibt es immer wieder bei manchen TN die Ansicht, dass sie sich doch lieber (wie gewohnt) auf eine Sprache konzentrieren und im Schreiben rein zielsprachlich vorgehen möchten. Diese Entscheidung sollte natürlich respektiert werden, gleichzeitig sollte aber für diejenigen TN, die sich offen zeigen für das mehrsprachige Herangehen, genügend Raum geschaffen werden, um Potentiale translingualen Schreibens festzuhalten. Dies könnten z. B. sein:

- Verwendung mehrerer Sprachen beim Generieren von Ideen und Planen lässt mehr Einfälle zu.
- Zugriff auf Erfahrungen und Wissensbestände wird durch die Sprache, in der diese gemacht wurden bzw. vorhanden sind, vereinfacht.
- Zulassen mehrerer Sprachen im Schreibprozess kann Schreibfluss begünstigen.
- Einsatz eigener Sprachen beim Schreiben kann Identifikation mit eigenem Text erhöhen.
- Codemeshing kann Ausdruckspotential des Textes erhöhen.

Die Reflexion und Besprechung der Aufgabe kann zugleich auch dazu dienen, Strategien festzuhalten, wie mit den Herausforderungen des akademischen Schreibens in einer mehrsprachigen Umgebung umzugehen ist. Aspekte, die mit den TN gesammelt werden könnten, sind z. B.:


- Geeignete Planungs- bzw. Visualisierungsstrategien nutzen
- Ersten Entwurf als Rohfassung betrachten:
  - Falls Ausdruck oder Gedanke nicht gleich in Zielsprache formulierbar ist: erst in anderer Sprache aufschreiben
  - Abweichungen vom Standard zunächst stehen lassen, eventuell markieren
- Rohfassung auf verschiedenen Ebenen überarbeiten
- Übersetzungen überdenken: Sind diese wirklich sinnvoll oder gibt es andere Möglichkeiten, die Verständlichkeit für die LeserInnen zu erhöhen?
- ...

Die beiden Auflistungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sind lediglich als Anregung für die Kursleiterinnen und Kursleiter gedacht. Selbstverständlich können hier auch weitere Ideen und Strategien der TN eingebracht werden.


3.3 Aufgabenarrangement 3-6 Sprachen / *Shuttling between Languages and Registers*

Diese Aufgabe basiert auf der Übung „Drei Sprachen“ von Brigitte Pyerin (2014).

Seminar für Deutsche Philologie  
Abteilung Interkulturelle Germanistik



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN



**ISZ Internationales  
Schreibzentrum**

Shuttling between registers and languages

Based on an idea by Brigitte Pyerin: Pyerin, B. (2014) *Kreatives wissenschaftliches Schreiben: Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

**Task:**  
Please think of an everyday sentence as in the example below. Then try to translate it into literary register and scientific/academic register.  
Please do each translation for two different languages.  
For the scientific/academic translation, you may also choose two different academic cultures (which does not necessarily mean that there are two different languages).

**Example**

**Alltagssprache / Everyday language:**  
Language/Culture A:  
Immer, wenn sie die Blumen gießt, spricht sie auch mit ihnen.  
Language/Culture B:  
Every time she waters the plants, she talks to them.

**Literarische Sprache / Literary register:**  
Language/Culture A:  
Sie goss mit Wasser, sie goss mit Worten ihre Blumen, immer.  
Language/Culture B:  
Not only did she shower her flowers with water, but she showered them with words as well, always.

**Wissenschaftssprache / Scientific/Academic register:**  
Language/Culture A:  
Die Befriedigung des elementaren Bedürfnisses der Blumen nach Wasser erfolgt im zeitlichen Zusammenhang mit der Darbietung verbaler Kommunikation der Blumenhalterin für ihre Gewächse.  
Language/Culture B:  
When observing the flower keeper's behaviour, a temporal correlation between satisfying the plants' need for water and a display of verbal communication can be noticed.

©2016 Internationales Schreibzentrum • Abt. Interkulturelle Germanistik • Universität Göttingen

Abb. 5: *Shuttling between Languages and Registers*

### 3.3.1 Lernziele

Ziel dieses Aufgabenarrangements ist es, dass die TN ihr Bewusstsein darüber vertiefen, welche Merkmale Wissenschaftssprache im Vergleich zu anderen Sprachregistern auszeichnen. Dabei geht es weniger um fachsprachliche Strukturen als vielmehr um die über Disziplinen hinweg auftauchenden Merkmale, die Ehlich (1995) für das Deutsche unter dem Begriff „alltägliche Wissenschaftssprache“ zusammenfasst. Gleichzeitig sollen die TN ihr explizites Wissen darüber erweitern, welche Unterschiede, aber auch welche Gemeinsamkeiten wissenschaftlicher Sprachstil in den Sprachen aufweist, die sie bereits in wissenschaftlichen Kontexten kennengelernt haben. Damit geht auch einher, dass sie ihr Wissen über den Umgang mit zwei unterschiedlichen Sprachen und damit eine Ressource für das akademische Schreiben aktivieren.

### 3.3.2 Einbettung und Einsatz

Die Aufgabe eignet sich, um eine Unterrichtseinheit zum Thema „Wissenschaftlicher Stil“ einzuleiten. Erfahrungsgemäß ist die Frage nach dem ‚richtigen‘ wissenschaftlichen Stil etwas, was Studierende stark beschäftigt und was häufig als Erwartung an Schreibworkshops genannt wird, auch wenn selten expliziert werden kann, was konkret unter Stil verstanden wird und welche Kriterien für die angenommene ‚Richtigkeit‘ herangezogen werden (vgl. z. B. Janich 2016). Die Aufgabe dient unter anderem dazu, dieser Erwartung entgegenzukommen, zugleich aber eventuelle Vorstellungen von einem vermeintlich richtigen Stil zu hinterfragen und eine gemeinsame Wissensgrundlage über Merkmale wissenschaftlicher Sprache zu schaffen.

Wie auf dem Arbeitsblatt erklärt, erhalten die TN den Arbeitsauftrag, einen beliebigen alltäglichen Sachverhalt zunächst in Alltagssprache, dann in literarischer Sprache und schließlich in wissenschaftlicher Sprache zu formulieren. Dass sie dies für zwei Sprachen ihrer Wahl tun sollen, baut auf der Grundlage auf, dass alle TN mindestens zweisprachig sind. Zudem haben die meisten der TN Erfahrungen in einer anderen Wissenschaftssprache bzw. -kultur, die sie im letzten Schritt, bei der Übersetzung in Wissenschaftssprache, einbringen sollen. Der Hinweis, dass hier auch zwei verschiedene Wissenschaftskulturen gewählt werden können, die nicht zwangsläufig mit zwei verschiedenen Sprachen einhergehen müssen, zielt darauf ab, dass Studierende, die bereits in einem anderen wissenschaftskulturellen Kontext studiert haben, eventuell die Erfahrung gemacht haben, dass es Unterschiede in der Darstellung wissenschaftlichen Wissens gibt, selbst wenn sich die Sprache, z. B. Englisch als Lingua franca, nicht unterscheidet. Dies kann bei der Erläuterung der Aufgabe zusätzlich als mündliche Erklärung gegeben werden. Wichtig ist zudem auch die zusätzliche Angabe, dass die entstehenden Kurztex-te zwar prinzipiell im Plenum oder in Kleingruppen vorgelesen werden sollen, dass die TN als zweite Sprache dennoch eine wählen dürfen, die nicht alle beherrschen. Sinnvoll kann außerdem der Hinweis zum Vorgehen sein, dass die TN die einzelnen Sätze der jeweiligen Register nicht lediglich in die jeweilige Sprache übersetzen, sondern bei jedem Satz erneut überlegen sollen, welchen Eindruck der Satz in der entsprechenden Sprache im entsprechenden Register vermitteln sollte.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Mit „Eindruck“ ist hier eine Schattierung von *voice* gemeint, die Matsuda definiert als “the amalgamative effect of the use of discursive and non-discursive features that language users choose, deliberately or otherwise, from socially available yet ever-changing repertoires” (Matsuda 2001: 40).

Für die Durchführung der Aufgabe sollten 30 Minuten eingeplant werden; falls einige TN länger brauchen und beginnen ihre Sätze zu überarbeiten, kann darauf hingewiesen werden, dass es sich keineswegs um perfekte Sätze handeln muss, sondern lediglich einige Unterschiede in den Sprachregistern deutlich werden sollen. Je nach Gruppe kann zudem der Hinweis angebracht sein, dass es für die Aufgabe nicht von Bedeutung ist, wenn die entstandenen Sätze kleine Grammatikabweichungen, Rechtschreibfehler o.Ä. enthalten.

Die erste Auswertung der Aufgabe besteht darin, dass die TN sich gegenseitig ihre Texte vorlesen. Dieser Schritt ist zum einen wichtig, um den Autorinnen und Autoren der Texte die nötige Wertschätzung entgegenzubringen – in den allermeisten Fällen hören die TN bei dieser Aufgabe den Vorlesenden aufmerksam zu; häufig erwecken die vorgelesenen Texte Bewunderung oder sorgen – im positiven Sinne – für Heiterkeit, was der Gruppenatmosphäre zuträglich ist. Zum anderen besteht der Sinn des Zuhörens darin, das Bewusstsein dafür zu schärfen, wodurch der Eindruck der verschiedenen Sprachregister zustande kommt. Um dies zu erreichen, sollten die TN vor der Ergebnisvorstellung gebeten werden, beim Zuhören besonders darauf zu achten, welche lexikalischen und syntaktischen Merkmale die einzelnen Register kennzeichnen und dabei insbesondere die Wissenschaftssprache.

Ob für die Ergebnisvorstellung das Plenum gewählt wird oder aber Kleingruppen, hängt wiederum von der Gesamtgruppengröße ab und eventuell auch von der Einschätzung der Kursleiterin, wie wohl sich die TN damit fühlen, vor anderen ihre Texte vorzutragen.

Ein interessantes Experiment bei der Vorstellung kann sein, jemanden vorlesen zu lassen, der in einer Sprache Sätze verfasst hat, die die anderen Kursteilnehmer\*innen – oder die Mehrheit – nicht verstehen. Je nach zur Verfügung stehender Zeit und nach Offenheit der TN für das Experiment ließe sich nach Anhören der drei Sätze in einer eher unbekanntem Sprache diskutieren, welche Unterschiede die Zuhörenden dennoch zwischen den drei Registern wahrgenommen haben, woran sie diese festmachen und wie es dazu kommt, dass sie diese Unterschiede wahrnehmen. Damit würde man den TN bewusst machen, dass es, wie es Busch (2014: 17–31) postuliert, ein dynamisches Sprachenrepertoire gibt anstelle einzelner, voneinander getrennter Sprachen, die Individuen beherrschen oder nicht beherrschen.

Der nächste Schritt besteht darin, mit den TN die Merkmale zu sammeln, die wissenschaftliche Sprache ihrer Ansicht nach hat. Dabei können sie sich sowohl auf das Gehörte beziehen als auch auf die Erfahrungen, die sie beim Lesen wissenschaftlicher Texte bisher gemacht haben. Bei der Sammlung kann bereits danach differenziert werden, welche Merkmale ihrer Ansicht nach immer – d. h. in allen Wissenschaftskontexten, mit denen sie vertraut sind – auftauchen und welche spezifisch für bestimmte wissenschaftssprachliche Kontexte sind wie z. B. den anglophonen oder den deutschen Wissenschaftsraum. Auch wenn meist nicht alle TN mit den Bezeichnungen für grammatische Kategorien vertraut sind, sollte immer auch danach gefragt werden, wie bestimmte Eindrücke wissenschaftlicher Sprache – z. B. dass diese objektiv oder neutral klingt – zustande kommen, so dass z. B. auf sprachliche Phänomene wie den häufigen Einsatz von Passiv oder Passiversatzformen aufmerksam gemacht wird.

Nach dieser Sammlung, die weitgehend unkommentiert ablaufen sollte, bieten sich – je nach zur Verfügung stehender Zeit und Interesse der TN – verschiedene Möglichkeiten zur Weiterbearbeitung an. Prinzipiell stehen nach der Frage „Was macht Wissenschaftssprache(n) aus?“ nun die Fragen „Welche Anforderungen an Wissenschaft(ssprache) verbergen sich dahinter?“ und „Wie gehe ich selbst damit um?“ im Zentrum.

Um sich diesen großen Fragen anzunähern, können folgende Fragen komplett oder auch in Auswahl (im Plenum oder auch zunächst in Kleingruppen) diskutiert werden:

- Woran liegt es, dass bestimmte sprachliche Merkmale in wissenschaftlichen Texten besonders häufig auftauchen, andere aus der Alltags- oder literarischen Sprache bekannten Merkmale hingegen kaum? Mit welchen Ansprüchen an Wissenschaft hängt dies möglicherweise zusammen?
- In welchem Maße ist die Übernahme dieser wissenschaftssprachlichen Merkmale in eigene Texte sinnvoll, wann können die erarbeiteten Merkmale jedoch auch zu Lasten der Lesefreundlichkeit gehen? Und daran anschließend: Welche sprachlichen Merkmale möchten die TN selbst in ihren Texten berücksichtigen, welche eher nicht?
- Wie kommen Unterschiede in den einzelnen Wissenschaftssprachen zustande? Mit welchen Faktoren könnten diese Unterschiede zusammenhängen?
- Welche Erwartungen an wissenschaftliche Sprache könnten die Lesenden der Texte der TN haben, insbesondere angesichts der Tatsache, dass gerade Studierende in internationalen Studiengängen es häufig mit Lehrenden zu tun haben, die – ähnlich wie viele Studierende selbst – in einer anderen Wissenschaftskultur sozialisiert worden sind als in der, in der sie jetzt lehren?

Die oben genannten Fragen sollen den TN dazu verhelfen, das komplexe Gefüge, in dem wissenschaftssprachlicher Stil zustande kommt, besser zu verstehen. Hierzu gehören neben historisch gewachsenen wissenschaftskulturellen Konventionen, generellen und disziplinspezifischen Anforderungen an Wissenschaft und deren Umsetzung in Texten auch die Erwartungen der Leserschaft sowie die persönlichen Entscheidungen der Autorinnen und Autoren der jeweiligen Texte. Dieses Verständnis soll den Studierenden auch helfen, informierte und reflektierte Entscheidungen hinsichtlich ihres eigenen Stils zu treffen und sie damit in die Lage zu versetzen, ihre eigene *voice* zu finden. Somit bietet sich im Anschluss an diese Aufgabeneinheit, sofern Zeit dafür vorhanden ist, eine Aufgabe an, bei der die TN wiederum produktiv arbeiten und nun einen Text verfassen, der ihrem eigenen Verständnis guten wissenschaftlichen Stils entspricht – als Weiterführung der hier vorgestellten Aufgabe, bei der es eher darum geht, Stile zu imitieren bzw. sogar zu karikieren.

#### 4 Eindrücke aus den Workshops

Im Folgenden werden nun einige Eindrücke aus den Workshops aus Sicht von Teilnehmenden und von Lehrenden skizziert, hierbei handelt es sich jedoch nicht um eine systematische oder gar quantitative Auswertung der Veranstaltungen.

Jeder Workshop im Rahmen von MultiConText wird am Ende von den TN mit einem Fragebogen anonym evaluiert. Dabei werden neben allgemeinen Fragen auf die jeweiligen Workshopinhalte zugeschnittene Selbsteinschätzungsfragen gestellt. Die TN sollen hier ihren Kompetenzzuwachs bezüglich unterschiedlicher Lernziele des Workshops einschätzen. Zu jeder Selbsteinschätzungsfrage ist auch ein Freitextkommentar möglich. Beispielsweise wird nach der Sprach(en)verwendung in verschiedenen Schreibprozessphasen gefragt, wie das nachfolgende Beispiel aus einem Evaluationsbogen, der in verschiedenen Workshops eingesetzt wird, zeigt.

Tab. 2: Evaluationsbogen, Ausschnitt Sprachenverwendung

„Ich verwende verschiedene Sprachen in meinem eigenen akademischen Schreiben.“ (Bitte kreuzen Sie alle Möglichkeiten an, die auf Sie zutreffen.)  
 “In my academic writing I use several languages.” (Please mark all options that apply to you.)

	Nein, ich verwende ausschließlich die Zielsprache.  No, I just use the target language.	Ja, ich verwende verschiedene Sprachen in der Orientierungsphase.  Yes, I use several languages in the phase of orientation.	Ja, ich verwende verschiedene Sprachen in der Literaturrecherche.  Yes, I use several languages in the phase of literature research.	Ja, ich verwende verschiedene Sprachen in der Strukturierungsphase.  Yes, I use several languages in the phase of structuring.	Ja, ich verwende verschiedene Sprachen in der Rohfassung.  Yes, I use several languages in the phase of drafting.	Ja, ich verwende verschiedene Sprachen in der Überarbeitungsphase.  Yes, I use several languages in the phase of text revision.
Vor der Teilnahme am Workshop  Before taking part in the workshop						
Nach der Teilnahme am Workshop  After taking part in the workshop						

Wenn Sie verschiedene Sprachen in einer oder mehreren der Schreibprozessphasen verwenden, dann sind das:

- Meine Erstsprache(n) und Englisch
- Meine Erstsprache(n), Englisch und andere Sprachen
- Andere Sprachenkonstellation: \_\_\_\_\_

If you use several languages in any of the phases of a writing process, these languages are:

- My first language(s) and English
- My first language(s), English and other languages
- Other language constellation: \_\_\_\_\_

Kommentare/Comments:

Neben den Evaluationsfragebögen geben auch die nach den Workshops entstandenen Portfolios Aufschluss über die individuelle Entwicklung der mehrsprachigen Schreibkompetenz. Dabei zeigt sich insgesamt, dass bei vielen TN die Nutzung weiterer Sprachen neben der Zielsprache des Schreibprojektes im Schreibprozess steigt und dass sie verschiedene Sprachen in mehr Phasen des Schreibprozesses als vorher einsetzen. Zudem sind die TN eher bereit, wissenschaftliche Literatur in verschiedenen Sprachen, auf die sie Zugriff haben, für ihre Schreibprojekte zu verwenden und sich nicht auf Literatur in der Zielsprache des eigenen Textes zu beschränken. Die TN empfinden also größere Sicherheit bei der Verwendung ihrer verschiedenen Sprachen im Schreibprozess.

So äußert sich beispielsweise eine Teilnehmerin im Evaluationsbogen folgendermaßen:

What was helpful for your academic writing skills and academic practice in multilingual contexts? **that I could realise to use my native language to think and explain**

*(Evaluationsbogen „Akademisches Schreiben und Handeln in mehrsprachigen Kontexten“, Wintersemester 2015/16)*

Hier wird sehr deutlich, dass die Studentin den Einsatz ihrer Erstsprache, den sie vermutlich vor dem Workshop nicht als adäquate Strategie angesehen hat, als bereichernd betrachtet. Dass die Idee, die Erstsprache (die eventuell von ihrer Sprecherin als weniger akademisch angesehen wird) bzw. überhaupt mehrere Sprachen im akademischen Schreiben zu nutzen, mit Ängsten verbunden sein kann, legt die nächste Äußerung nahe:

During the workshop I got impulses to use my multilingual background as a resource for my academic writing:

yes           no           no changes to before the workshop

Comments: **I was afraid to use that, now not**

*(Evaluationsbogen „Akademisches Schreiben und Handeln in mehrsprachigen Kontexten“, Wintersemester 2015/16)*

In eine ähnliche Richtung geht auch der folgende Ausschnitt in einer Reflexionsaufgabe aus einem Portfolio zum Workshop „Akademisches Schreiben und Handeln in mehrsprachigen Kontexten – Academic Writing and Academic Practice in Multilingual Contexts“:

**„... I underestimated my skill and I had inferiority about working in my mother tongue (...) believed only (...) if someone knows English well that means he can achieve any target. (...) understood that our success is not only with international languages. The multilingual language skills also will be helpful to someone who wishes to seek an academic development.“**

*(Portfolio 03 „Akademisches Schreiben und Handeln in mehrsprachigen Kontexten“, Wintersemester 2015/16)*

Aus diesem Zitat geht hervor, dass sich in der Haltung der Schreiberin deutlich etwas geändert hat, insbesondere im Hinblick auf die Wertschätzung ihrer Erstsprache. Dass die Bewusstmachung der eigenen Mehrsprachigkeit als Ressource für das akademische Schreiben verschiedene Auswirkungen, nicht nur auf die inhaltliche Seite akademischen Schreibens hat – bei-



spielsweise durch Verwendung einer breiteren Literaturbasis –, sondern auch auf emotionale Aspekte, darauf deuten solche Rückmeldungen sowie auch mündliche Äußerungen in den Lehrveranstaltungen hin: Die TN scheinen eine größere Sicherheit bei der Verwendung ihrer verschiedenen Sprachen im Schreibprozess zu empfinden und ein stabileres Selbstbewusstsein als Schreibende zu entwickeln. Sie etablieren einen stärker wertschätzenden Umgang mit dem eigenen sprachlichen Repertoire, und die Einstellungen zu der/den eigenen Sprache(n), die nicht Englisch sind, verändern sich dahingehend, dass diese Sprachen als wertvoll für den akademischen Schreibprozess wahrgenommen werden.

Bei an den MultiConText-Workshops interessierten Studierenden entstehen häufig Unsicherheiten darüber, was denn nun Unterrichts- und Prüfungssprache sei, obwohl oder gerade weil die Veranstaltungen im Rahmen dieses Programms durchgängig auf Deutsch und Englisch beworben werden. Wir führen dies darauf zurück, dass in der aktuellen universitären Realität Veranstaltungen meist nur in der einen oder der anderen Sprache angeboten werden und daher Studierende einen tatsächlich (mindestens) zweisprachigen Modus nicht gewöhnt sind. Solche Verunsicherungen werden im Vorfeld bzw. zu Beginn der Veranstaltungen geklärt. In einigen Workshops einigen sich die TN mit der Dozentin auf eine Hauptarbeitssprache, diese ist dann in den überwiegenden Fällen Englisch, was allerdings nicht bedeutet, dass alles nur auf Englisch abläuft. Gerade in Kleingruppen-, Partner- und Einzelaufgaben werden durchaus auch andere Sprachen verwendet. Da nahezu sämtliche Unterrichtsmaterialien auf Deutsch und Englisch vorliegen, wählen die TN die Sprachversion der Arbeitsblätter, mit der sie lieber arbeiten möchten.

Den Sprachenmodus in den Workshops, mit zwei potenziellen Hauptarbeitssprachen und der Möglichkeit und gezielten Anreizen, weitere Sprachen zu verwenden, nehmen die TN in der Regel nach einer kurzen Gewöhnungsphase gut an. Allerdings zeigen die bisherigen Erfahrungen mit MultiConText, dass es voraussichtlich noch aufwändiger Überzeugungs- und Umdenkprozesse bedarf, um Unterrichtskonzepte mit mehr als einer Sprache breiter zu etablieren und ein generelles Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit von Schreibsituationen zu verankern.

---

### Literaturverzeichnis

- Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2010): „Schreibaufgaben situieren und profilieren.“ *Textformen als Lernformen*. Hrsg. Thorsten Pohl / Torsten Steinhoff. (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik). Duisburg: Gilles und Francke. 191–209.
- Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten (2011): „Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept.“ *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Hrsg. Gerd Bräuer / Kirsten Schindler. Freiburg i. Br.: Fillibach. 12–63.
- Brinkschulte, Melanie (2016): „Mehrsprachigkeit als Ressource für akademisches Schreiben.“ *Schreibberatung und Schreibtraining. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Hrsg. Sandra Ballweg. Frankfurt am Main u. a.: Lang. 97–114.
- Busch, Brigitta (2014): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Canagarajah, Suresh (2011): „Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging.“ *The Modern Language Journal* 95.iii: 401–417.
- Canagarajah, Suresh (2013): *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Milton Park, Abingdon, Oxon / New York: Routledge.

- Ehlich, Konrad (1995): „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate.“ *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Hrsg. Heinz Kretzenbacher / Harald Weinrich. Berlin / New York: De Gruyter. 325–351.
- Franceschini, Rita / Behrent, Sigrid / Krick, Christoph / Reith, Wolfgang (2004): „Zur Neurobiologie des Code-Switching.“ *Sociolinguistica* 18: 118–138.
- Jakobs, Eva-Maria (2003): „Normen der Textgestaltung.“ *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Hrsg. Otto Kruse / Eva-Maria Jakobs / Gabriela Ruhmann. 2. Auflage. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. 171–190.
- Janich, Nina (2016): „Wissenschaft(ssprach)lichkeit – eine Annäherung. Zu Merkmalen und Qualitäten wissenschaftlicher Texte.“ *Schreibberatung und Schreibtraining in Theorie, Empirie und Praxis*. (Wissen – Kompetenz – Text 11). Hrsg. Sandra Ballweg. Frankfurt am Main u. a.: Lang. 65–82.
- Knorr, Dagmar / Andresen, Melanie / Alagöz-Bakan, Özlem / Tilmans, Anna (2015): „Mehrsprachigkeit – Resource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende.“ *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Hrsg. İnci Dirim / Ingrid Gogolin / Dagmar Knorr / Marianne Krüger-Potratz / Drorit Lengyel / Hans H. Reich / Wolfram Weiße. Münster: Waxmann. 318–338.
- Lüdi, Georges (1996): „Mehrsprachigkeit.“ *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. (HSK 12.1). Hrsg. Hans Goebel / Peter H. Nelde / Wolfgang Wölck. Berlin / New York: De Gruyter. 233–245.
- Lüdi, Georges (2003): „Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme.“ *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Hrsg. Inez de Florio-Hansen / Adelheid Hu. Tübingen: Stauffenburg. 39–58.
- Matsuda, Paul K. (2001): „Voice in Japanese Written Discourse: Implications for Second Language Writing.“ *Journal of Second Language Writing* 10.1–2: 35–53.
- Pyerin, Brigitte (2014): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Irina Barczaitis

Georg-August-Universität Göttingen  
irina.barczaitis@phil.uni-goettingen.de

Dr. Ella Grieshammer

Georg-August-Universität Göttingen  
ella.grieshammer@phil.uni-goettingen.de

Heinrich-Düker-Weg 12

37073 Göttingen

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

*Eva Zernatto*

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

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

### Vorbemerkung

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

#### Zitiervorschlag / Citation:

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

## 1 Problemaufriss/Einleitung

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

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

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

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

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

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

## 2 Mehrsprachigkeit und wissenschaftliches Schreiben

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.2 Mehrsprachigkeit als sprachliches Repertoire

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

### 3 Die Schreibwerkstatt „Mehrsprachig Schreiben“

#### 3.1 Rahmenbedingungen

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

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

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

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

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

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

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

### *3.2 Didaktische und methodische Konzeption*

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

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

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

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

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

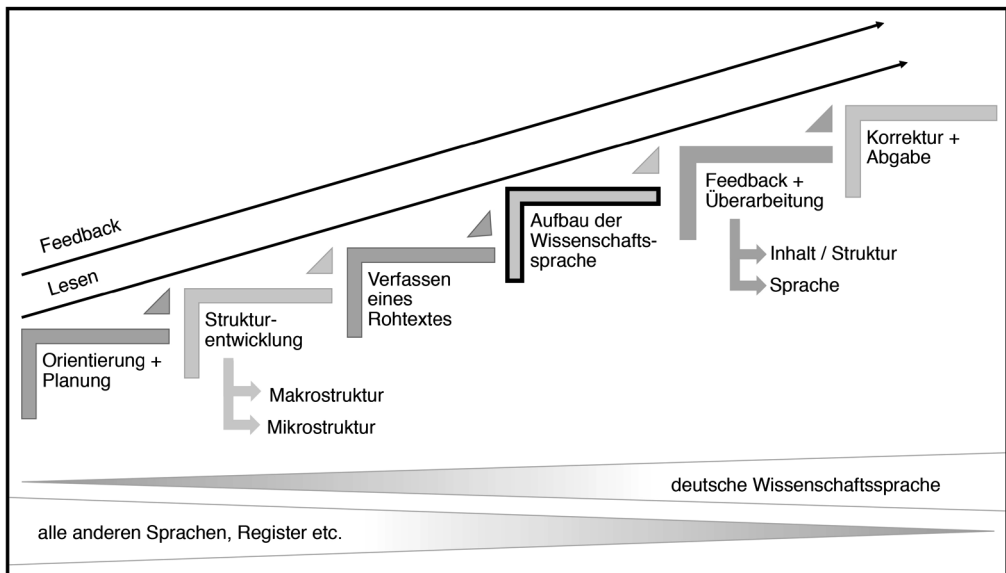


Abb. 1: Der mehrsprachige Schreibprozess (Pokitsch/Steinberg/Zernatto 2018: 108)

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2.2 Didaktische Schwerpunkte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schritt 1: Erste Annäherung (Einzelarbeit):

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

---

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

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

Schritt 2: Kontextualisierung (Einzelarbeit)

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

Schritt 3: Austausch (Paararbeit)

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

Schritt 4: Plenargespräch (Plenum)

- Gespräch über das individuelle Spracherleben im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens

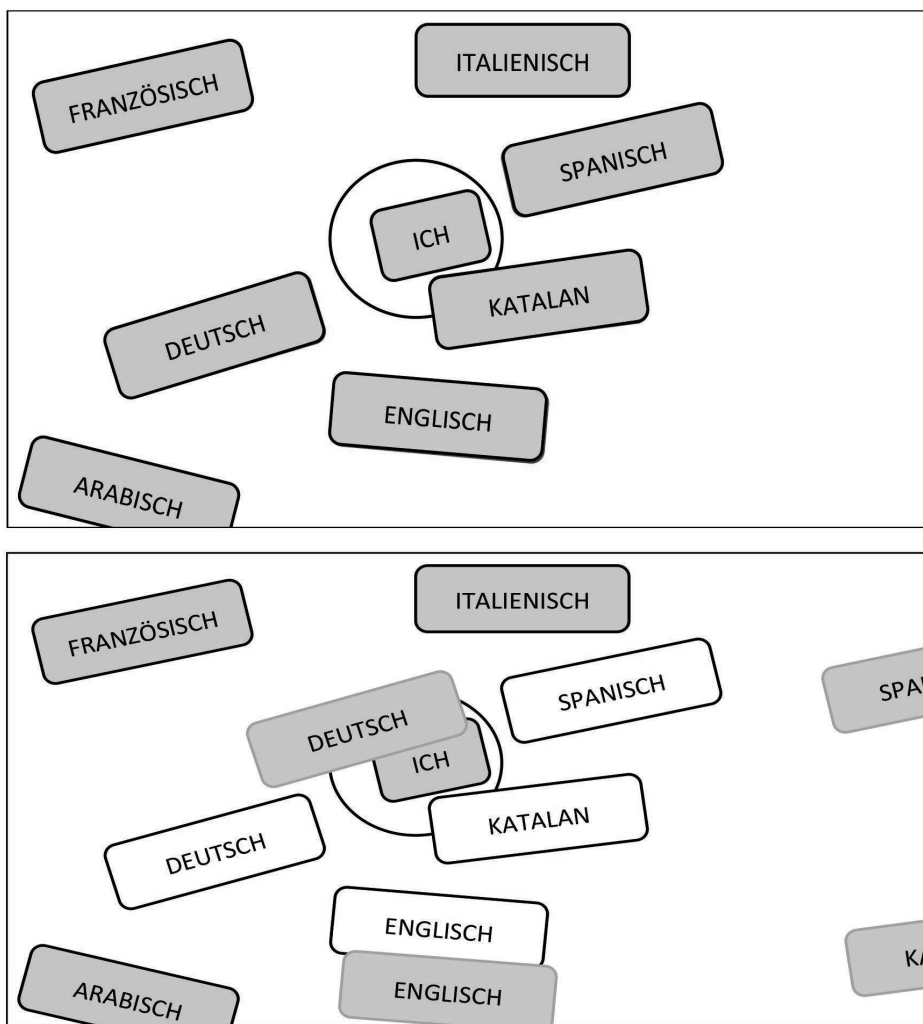


Abb. 2: Sprachenbild oben nach dem 1. Arbeitsschritt, unten nach dem 2. Arbeitsschritt

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

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

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

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

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

## 5 Schlussbemerkungen

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



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

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

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

---

### Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

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

*Elisabeth Janisch-Hrnkaš & Eva Seidl*

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

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

## 1 Einleitung

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

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

### Zitiervorschlag / Citation:

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

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

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

## 2 Das Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation*

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

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

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

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

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

### 2.1 Berufsrelevante L2-Schreibkompetenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.2 Unterrichtskonzept zur Schreibförderung

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3 Schreiben als Reflexionsinstrument

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *3.1 Reflexion über die Schreibkompetenz*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Ähnlich strukturiert geht auch diese Studentin an ihre Fehler heran:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *3.2 Textmappen als Reflexionsinstrumente und Mittel zur Sprachförderung*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4 Fazit

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

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

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

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

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

---

### Literaturverzeichnis

- Ahmann, Heiko / Schmidhofer, Astrid (2017): „Translationsdidaktik 15 Jahre nach Bologna – zur Notwendigkeit einer Verringerung der Verschulung und zur Integration und Abgrenzung vom GERS in der Sprachausbildung.“ Schwarz/Stachl-Peier (2017). 9–36.
- Ballweg, Sandra (2016): „Portfolios as a Means of Developing and Assessing Writing Skills.“ *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. Hrsg. Susanne Göpferich / Imke Neumann. Frankfurt am Main: Lang. 143–172.
- Brandl, Heike (2007): *Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache Deutsch. Schreibdidaktische Konsequenzen für Studienbegleitung und Vorbereitung*. 08.07.2020 <[http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2008/475/pdf/10\\_beitrag\\_brandl.pdf](http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2008/475/pdf/10_beitrag_brandl.pdf)>.
- DIN EN ISO 17100 (2015): *Anforderungen an Übersetzungsdienstleistungen*. Genf: ISO.
- Grießner, Florika (2017): „Wohin soll die Reise gehen? Berufspraktische Anforderungen und deren curriculare Relevanz.“ Schwarz/Stachl-Peier (2017). 37–75.
- Häcker, Thomas (2005): „Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung.“ *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, bwp@ Nr. 8*. 08.07.2020 <[http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.shtml)>.
- Honegger, Monique / Ammann, Daniel / Hermann, Thomas (2015a): „Dimensionen schriftlicher Reflektionen. Lust und Zwang.“ Honegger/Ammann/Hermann (2015). 13–22.
- Honegger, Monique / Ammann, Daniel / Hermann, Thomas, Hrsg. (2015b): *Schreiben und Reflektieren. Denksuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. Bern: hep.
- Kadic, Mira / Kaindl, Klaus, Hrsg. (2016): *Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen: Grundlagen, Ausbildung, Arbeitsfelder*. Tübingen: Francke.

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

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



## **Editors**

**Prof. Dr. Jan Engberg**  
Aarhus University  
je@cc.au.dk

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

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

**Prof. Dr. Merja Koskela**  
University of Vaasa  
merja.koskela@uwasa.fi

## **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 Benitez**  
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

**Prof. Dr. Maurizio Gotti**  
Università degli studi di 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

**Dr. Peter Kastberg**  
Aalborg 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, Fargo

**Dr. Markus Nickl**  
doctima GmbH Erlangen

**Dr. Markus Nussbaumer**  
Bundeskantlei Zentrale Sprachdienste, Bern

**Prof. Dr. Thorsten Roelcke**  
Technische Universität Berlin

**Prof. Margaret Rogers**  
University of Surrey, Guildford

**Prof. Dale Sullivan**  
North Dakota State University, Fargo

**Prof. Dr. Elke Teich**  
Universität des Saarlandes, Saarbrücken

**Prof. Dr. Rita Temmerman**  
Erasmushogeschool Brussel

**Dr. Catherine Way**  
Universidad de Granada

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

---

## **FACHSPRACHE – Journal of Professional and Scientific 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 professional and scientific 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 professional and scientific 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.