

Ausgabe 17 | Juni 2019



JoSch

Journal der Schreibberatung

Methoden und Techniken • Forschungsdiskurs • Erfahrungsberichte • Rezensionen

Akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten

Ins wissenschaftliche Schreiben auf Englisch hineinwachsen

Individuelle Mehrsprachigkeit von Berater*innen in einer Schreibberatung nutzen

Diversitätsbewusste und kultursensible Schreib- und Sprachlehre

„Wissenschaftlicher Stil? Den haben nur die anderen ...“

Verhandeln von Objektivitätsparadigma und akademischer Autor*innenschaft

Integrated Problem Decision Reports in Schreibdidaktik und Beratung

Overcoming Abstractions of Abstract Translation: A Workshop Concept

Mehrsprachige Schreibende in der Schreibberatung - ein Fallbeispiel

Erfahrungsbericht: Göttinger Premiere

Schreibberatung und Deutsche Gebärdensprache

Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de/josch

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel von **JoSch – Journal der Schreiberberatung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



Hinweis:

Als Abonnent:in erhalten Sie Ihren persönlichen Aktivierungscode 2019 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie haben noch kein Abonnement von JoSch – Journal der Schreiberberatung?

Dann informieren Sie sich unter wbv.de/josch.

Ausgabe 17 / Juni 2019

JoSch
Journal der Schreibberatung

Akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten

Gastherausgabe:
Melanie Brinkschulte, Ella Grieshammer

Herausgegeben von:
Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro

Redaktion:
Özlem Alagöz-Bakan, Nicole Mackus, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer



JoSch – Journal der Schreibberatung

10. Jg. 2019 – Nr. 17

Herausgeber*innen: Melanie Brinkschulte (Gastherausgeberin), Ella Grieshammer (Gastherausgeberin), Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro

Redaktion: Özlem Alagöz-Bakan, Nicole Mackus, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer

Peer-Review:

Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernehmen die Herausgeber*innen und die Redaktion keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor*innen.

Hinweise für Autor*innen:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Autor*innen versichern, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte am eigenen Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen.

© 2019 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de

Titelbild: ©Melanie Brinkschulte

Anzeigen:

wbv Media GmbH & Co. KG, Jennifer Knieper, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Tel. (05 21) 9 11 01-719, E-Mail: anzeigen@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

Bezugsbedingungen:

Preis der Einzelausgabe 14,90 Euro, Preis für das Jahresabonnement (2 Ausgaben) 25,- Euro.

(Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de).

Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

ISSN: 2191-4613

Best.Nr. JOS1901

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: [10.3278/JOS1901W](https://doi.org/10.3278/JOS1901W)

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen

Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	5
Abstracts	8

Schwerpunkt

Heike Meyer

Ins wissenschaftliche Schreiben auf Englisch hineinwachsen	11
--	----

Anna Tilmans

Individuelle Mehrsprachigkeit von Berater*innen in einer Schreibberatung nutzen	20
--	----

Eva Seidl & Birgit Simschitz

Diversitätsbewusste und kultursensible Schreib- und Sprachlehre	28
---	----

Irina Barczaitis, Bettina Enghardt & Monica-Elena Stoian

„Wissenschaftlicher Stil? Den haben nur die anderen ...“ Verhandeln von Objektivitätsparadigma und akademischer Autor*innenschaft	36
--	----

Carmen Heine

Integrated Problem Decision Reports in Schreibdidaktik und Beratung	48
--	----

Jasmin Farsi

Overcoming Abstractions of Abstract Translation: A Workshop Concept	56
--	----

Vanessa Kasprick & Elisabeth Mpoutsis-Voutsis

Mehrsprachige Schreibende in der Schreibberatung – ein Fallbeispiel	63
---	----

Alina Lira Lorca

Erfahrungsbericht: Göttinger Premiere. Schreibberatung und Deutsche Gebärdensprache	71
--	----

Forum

Andrea Scott & Pamela E. Bromley

What Can Citations Tell Us about the State of the Discipline Now? Author and Citation Patterns in <i>Journal der Schreibberatung</i> , 2010–2016	76
---	----

4 **Inhalt**

David Kreitz

Der Türöffner?! 91

Call for Papers 97

Vorwort

Dem Thema Mehrsprachigkeit und der Frage, wie sie in die Lehre akademischen Schreibens im Zuge der Internationalisierung der Curricula integriert werden kann, war auch das fünfte Writing Symposium gewidmet: Bei diesem Symposium im April 2018 in Göttingen gingen internationale Schreibwissenschaftler*innen aus vielfachen Perspektiven der Frage nach, welche Herausforderungen und Chancen Mehrsprachigkeit in der Lehre und Beratung akademischen Schreibens bietet. In diesem Themenheft sind einige der Beiträge dieses Symposiums versammelt. Komplettiert wird der Band durch weitere Beiträge, die als Reaktion auf den Call zu diesem Themenheft eingegangen sind.

Unser Verständnis von Mehrsprachigkeit für akademische Schreibkontexte basiert zum einen auf dem soziokulturellen Modell von Busch (2017a; 2017b): Nach diesem Modell wird das Konzept von Einzelsprachen dahin gehend aufgehoben (García/Wei 2014; Makoni/Pennycook 2007), dass jeder Mensch über ein integriertes Sprachrepertoire verfügt, dessen er sich beim sprachlichen Handeln bedient. Dabei bestimmen die situationelle Einbettung und Interaktionspartner*innen der Handelnden, in welcher Sprachigkeit im Diskurs gehandelt wird. Zum anderen bildet der didaktische Ansatz des Translanguaging, der ursprünglich von Williams (1994) aufgebracht und von Canagarajah (2011; 2013) auf die akademische Schreibdidaktik übertragen wurde, das Fundament für unser Verständnis von Mehrsprachigkeit in Kontexten des akademischen Schreibens: Demnach ist Translanguaging ein didaktischer Ansatz, der Lernende und Lehrende dazu befähigt, verfügbare sprachliche und kommunikative Repertoires für das akademische Schreiben zu entdecken und nutzbar werden zu lassen (Canagarajah 2011: 401ff.; ausführl.: Mazak 2017: o. S.; Kaufhold 2018: 2f.). Mehrsprachigkeit wird als Ressource für das akademische Schreiben aufgefasst und wird zum Lerngegenstand für Lehrveranstaltungen und Schreibberatungen (Brinkschulte 2016). Diesem Verständnis von Mehrsprachigkeit für akademische Schreibkontexte folgen weitgehend die Beiträge in diesem Themenheft.

Wir freuen uns, einen Beitrag zu haben, der Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen akademischen Schreiben präsentiert: Heike Meyer stellt Ergebnisse aus Interviews vor, die sie mit mehrsprachigen Promovierenden in Australien geführt hat. Dabei beleuchtet sie verschiedene Aspekte des Schreibens, die die Interviewten als relevant wahrnehmen, wie die eigene Identität als Wissenschaftler*in und Merkmale des Schreibprodukts.

Wie mit Mehrsprachigkeit in didaktischen Settings konstruktiv umgegangen werden kann, beleuchten fünf Beiträge aus ganz unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Zielsetzungen: Anna Tilmans nimmt die Schreibberater*innen in von Mehrsprachigkeit geprägten Beratungskontexten in den Blick: Anhand von drei Fallbeispielen erläutert sie, welche Potenziale es haben kann, wenn Schreibberatungen in der Erstsprache der Schreibenden durchgeführt werden. Eva Seidl und Birgit Simschitz betrachten in ihrem Beitrag die kommunikativen Herausforderungen einer internationalisierten Hochschule und stellen am Beispiel des Grazer Sprachenzentrums einen Leitfaden für Leh-

rende vor, der einen diversitätsbewussten und kultursensiblen Umgang mit internationalen Studierenden unterstützt. Irina Barczaitis, Bettina Enghardt und Monica-Elena Stoian widmen sich der Frage, wie das komplexe Konzept *Voice* in Schreibworkshops zum Schreiben in mehrsprachigen Kontexten vermittelt werden kann. Hierzu liefern sie eine theoretische Fundierung des Begriffs und stellen ein Aufgabenarrangement zur Bewusstmachung von *Voice* vor.

Ansätze aus der Translationswissenschaft zur Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsettings adaptieren Carmen Heine und Jasmin Farsi in ihren Beiträgen. Carmen Heine stellt mit den *Integrated Problem Decision Reports* ein Vorgehen aus der Übersetzerausbildung vor, das sich auf das mehrsprachige Schreiben übertragen lässt und das die Reflexion von Entscheidungen beim mehrsprachigen Schreiben ermöglicht. Stärker das Produkt des Schreibens nimmt der Beitrag von Jasmin Farsi in den Blick, konkret die Textsorte Abstract. Sie erläutert, wie mithilfe von Methoden, die ebenfalls der Übersetzerausbildung entstammen, Studierende in einem Workshop angeleitet werden, Abstracts zweisprachig in Deutsch und Englisch zu verfassen.

Daran schließen sich zwei Erfahrungsberichte aus dem Bereich der Schreibberatung an: Vanessa Kasprick und Elisabeth Mpoutsis-Voutsis stellen aus ihrer Sicht als Schreib-Peer-Tutorinnen vor, in welcher Form ihnen Mehrsprachigkeit in einem konkreten Beratungsfall begegnet und wie es ihnen gelingt, innerhalb des Beratungsverlaufs sowohl mit Schwierigkeiten umzugehen als auch die Mehrsprachigkeit der Rat suchenden Person konstruktiv zu nutzen. Eine andere Form von Mehrsprachigkeit in Schreibberatungen beleuchtet Alina Lira Lorca und öffnet damit den Blick auf ein ganz neues Feld, das in der deutschsprachigen Schreibdidaktik bislang kaum berücksichtigt wurde: Sie berichtet von ihren Erfahrungen mit einer Ratsuchenden mit Deutscher Gebärdensprache als Erstsprache und deren Literalisierungsbiografie, innerhalb derer die deutsche Schriftsprache als Fremdsprache erlernt wurde.

Wir freuen uns, dass in diesem Themenheft die Vielfalt des Themas Mehrsprachigkeit beim akademischen Schreiben deutlich wird. Zugleich hoffen wir, dass das Themenheft zu einer stärkeren Sensibilisierung für das Thema akademische Mehrsprachigkeit beiträgt und den Leser*innen Anregungen für weitere Forschung sowie für die praktische Umsetzung in Lehre und Beratung gibt.

Die JoSch Nr. 17 schließt mit zwei Artikeln im Bereich Forum. Pamela Bromley und Andrea Scott haben eine Zitationsanalyse des JoSch durchgeführt und diskutieren daran den Stand der Schreibwissenschaft im deutschsprachigen Raum. David Kreitz rezensiert einen Ratgeber für das Schreiben im Soziologiestudium, der sowohl Expert*innentipps als auch allgemeine schreibdidaktische Hinweise vereint.

Wir wünschen viel Spaß bei der Lektüre

Melanie Brinkschulte, Ella Grieshammer & das Team des JoSch

Literatur

- Brinkschulte, Melanie (2016): Mehrsprachigkeit als Ressource für akademisches Schreiben. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 97–114.
- Busch, Brigitta (2017a): Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben. In: *The Lived Experience of Language*. Vol. 38. No. 3. 340–358.
- Busch, Brigitta (2017b): *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien: facultas.
- Canagarajah, A. Suresh (2013): *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge.
- Canagarajah, A. Suresh (2011): Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. In: *The Modern Language Journal*. Vol. 95. No. iii. 401–417.
- García, Ofelia/Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kaufhold, Kathrin (2018): Creating Translanguaging Spaces in Students' Academic Writing Practices. In: *Linguistics and Education*. Vol. 45. 1–9.
- Makoni, Sinfree/Pennycook, Alastair (2007): *Disinventing and Reconstituting Languages*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Mazak, Catherine (2017): Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. In: Mazak, Catherine/Carroll, Kevin S. (Hrsg.): *Translanguaging in Higher Education*. Buffalo: Multilingual Matters. 1–28.

Abstracts

Schwerpunkt

Meyer, Heike

Ins wissenschaftliche Schreiben auf Englisch hineinwachsen

Die Untersuchung fremdsprachigen akademischen Schreibens auf Englisch in englischsprachigen Ländern kann helfen, die Situation von englisch schreibenden Studierenden hier besser zu verstehen und darauf aufbauend unsere Unterstützung weiterzuentwickeln. In vier Expert*inneninterviews wurden internationale PhD-Studierende an einer australischen Universität befragt, mit welchen Herausforderungen sie beim wissenschaftlichen Schreiben konfrontiert sind und was ihnen bei der Bewältigung dieser Aufgabe hilft. Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Identität, die dem Kontext angemessen ist und den eigenen Hintergrund integriert, erscheint als zentrale Aufgabe, was auch bei der Konzipierung von Unterstützungsangeboten berücksichtigt werden muss.

Tilmanns, Anna

Individuelle Mehrsprachigkeit von Berater*innen in einer Schreibberatung nutzen

Die Mehrsprachigkeit von Studierenden wird im Kontext der Schreibberatung an deutschen Hochschulen in der Fachliteratur als eine Ressource thematisiert. Dabei werden Studierende darin unterstützt, alle ihnen verfügbaren Sprachen im Schreibprozess einzusetzen. Im Beitrag wird vor diesem Hintergrund die Möglichkeit des Einsatzes anderer Sprachen (als der deutschen) auch als Beratungssprache diskutiert. Es werden drei Beratungsfälle vorgestellt, in denen auf Russisch beraten wurde. Ausgehend von diesen Erfahrungen werden die Vor- und Nachteile dieses Vorgehens skizziert sowie Aspekte angeführt, die bei einer derartigen Beratung zu berücksichtigen sind. Der Beitrag schließt mit Vorschlägen zur weiteren Erforschung dieses Gebietes ab.

Seidl, Eva/Simschitz, Birgit

Diversitätsbewusste und kultursensible Schreib- und Sprachlehre

Dieser Beitrag geht davon aus, dass gewinnbringende Mobilitäts- und Internationalisierungsprozesse im Hochschulsektor vom Bewusstsein der geteilten Verantwortung aller Akteur*innengruppen abhängen. Damit Mobilitätsstudierende die kommunikativen Anforderungen ihres Studienalltags in einem sprachlich und kulturell divergenten akademischen Kontext bewältigen können, sind Schreibzentren ebenso wie Sprachenzentren gefordert. Lehrende wie Studierende sind dafür zu sensibilisieren, dass akademische Schreibkompetenz je nach Land, Sprache, Universität und Fachdisziplin variieren kann. Der Beitrag präsentiert eine solche Sensibilisierungsstrategie des Grazer Zentrums für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik im Kontext der Forschung zu study abroad.

Barczaitis, Irina/Enhardt, Bettina/Stoian, Monica-Elena

„Wissenschaftlicher Stil? Den haben nur die anderen ...“ Verhandeln von Objektivitätsparadigma und akademischer Autor*innenschaft

Das Verhandeln von Objektivitätsparadigma und Autor*innenschaft in akademischen Texten ist ein Thema, welches bei Studierenden immer wieder große Unsicherheit hervorruft und zu ungelungenen Texten führen kann. Es wurde als Thema Voice und Autor*innenschaft (V&A) für ein Aufgabenarrangement aufgegriffen, welches einen Vorschlag macht, Studierende für das Thema zu sensibilisieren und sie in die Lage zu versetzen, reflektiertere, kontextangemessene Entscheidungen in Bezug auf V&A zu treffen. In diesem Artikel wird das Voice-Konzept zunächst aus der Theorie in eine didaktisch nutzbare Form gebracht, anschließend die Lage der Studierenden in Bezug auf V&A beleuchtet und dann das Aufgabenarrangement mit einem kritischen Ausblick vorgestellt.

Heine, Carmen

Integrated Problem Decision Reports in Schreibdidaktik und Beratung

Schreibdidaktiker*innen werden häufig mit mangelndem Erinnerungs- und Begründungsvermögen von Studierenden über Probleme und Entscheidungen beim Schreiben konfrontiert. Reflexionsschwierigkeiten und geringe Selbstwahrnehmung eigener Prozesse bei Lernenden kann Lehre und Beratung unnötig erschweren. Integrated Problem Decision Reports sind ein Reflexionswerkzeug der Übersetzungsdidaktik und potenziell bereichernd für die mehrsprachige Schreibdidaktik und Beratung. Der Beitrag beschreibt IPDR als didaktisches Werkzeug auf der Schnittstelle zwischen Textproduktionsprozess und -produkt in mehrsprachigen universitären Lehr- und Beratungskontexten.

Farsi, Jasmin

Overcoming Abstractions of Abstract Translation: A Workshop Concept

Students across disciplines are increasingly required to translate the abstracts of their final theses into English, but often have no training for such a task. This article examines how writing centers can guide students through the process of abstract translation. The interdisciplinary workshop presented in this article combines elements of writing and translation studies and is built on Kiraly's social constructivist approach. After providing an introduction to the problem, the article details the didactical concept of the workshop and its practical application. The article concludes by examining the outcomes, including best practices and limitations, and offering suggestions for future research.

Kasprick, Vanessa/Mpoutsis-Voutsis, Elisabeth

Mehrsprachige Schreibende in der Schreibberatung – ein Fallbeispiel

Im Zuge einer voranschreitenden Institutionalisierung von Schreibzentren und universitären Austauschprogrammen wie zum Beispiel Erasmus+ sind mehrsprachige Ratsuchende innerhalb der Schreibberatung nicht mehr wegzudenken. Der folgende Erfahrungsbericht knüpft an diesen Punkt an und versucht, einen kleinen Einblick in die Schreibbera-

ter*innen-Praxis zu geben, um aufzeigen, wie Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung integriert werden kann. Hierfür wird zunächst eine theoriegeleitete Vorgehensweise aufgezeigt, ehe die praxisbezogene Vorgehensweise anhand eines realen Falls aus einer Schreibberatung näher erläutert wird.

Lira Lorca, Alina

Erfahrungsbericht: Göttinger Premiere. Schreibberatung und Deutsche Gebärdensprache

An der Universität Göttingen wurde im Rahmen der Gleichstellungsbestrebungen nun erstmals eine einjährige Schreibberatung für eine promovierende Muttersprachlerin der Deutschen Gebärdensprache durchgeführt. Der Erfahrungsbericht beleuchtet die Sprachlernbiografie der Ratsuchenden, den institutionellen Rahmen und daraus resultierend das Selbstbild und die Identität als fremdsprachliche Schreibende. Zudem werden einige üblicherweise in der individuellen Schreibberatung eingesetzten Methoden auf ihre Barrierefreiheit geprüft und mit Beratungen anderer Zweitsprachler*innen verglichen. Insgesamt ist der Bericht ein Plädoyer für die stärkere Integration gebärdensprachlicher Ratsuchender in die Schreibdidaktik.

Forum

Scott, Andrea/Bromley, Pamela E.

What Can Citations Tell Us about the State of the Discipline Now? Author and Citation Patterns in *Journal der Schreibberatung*, 2010–2016

This article evaluates author and citation patterns in JoSch, from 2010 to 2016, to illuminate what one journal publishing writing research privileges – and what it does not – at this moment of the field’s maturation. Examining the first twelve issues, we found 100 articles with 818 citations, excluding 26 pieces without citations. We determined that JoSch authors are collaborative and peer tutors are very present among them. Furthermore authors tend to cite books and their bibliographies are multilingual. While reliance on sources in English is present, JoSch authors cite mostly German-language sources from the beginning. Together these findings suggest JoSch is helping foster a distinct regional identity for this growing field.

Kreitz, David

Der Türöffner?!

Der vorgestellte Schreibratgeber verknüpft fachlich spezifische Tipps und Erfahrungen von Soziolog*innen mit Erkenntnissen der Schreibdidaktik und bietet so eine umfassende Einführung in das Schreiben und Denken im Fach Soziologie.

Ins wissenschaftliche Schreiben auf Englisch hineinwachsen

Heike Meyer

Strategien von vier internationalen PhD-Studierenden in Australien

Englisch ist die wichtigste Wissenschaftssprache, sodass unabhängig von der Erstsprache überall auf der Welt Wissenschaftler*innen und Studierende in dieser Sprache schreiben. Somit stehen auch deutsche Schreibzentren vor der Aufgabe, Studierende und Nachwuchswissenschaftler*innen beim Verfassen wissenschaftlicher Texte auf Englisch zu unterstützen. Meine Kollegin und ich konnten im Rahmen eines DAAD-Projekts das wissenschaftliche Schreiben auf Englisch und universitäre Unterstützungsangebote dazu in Australien untersuchen. Grundidee des Projekts war, durch den Einblick in den anderen Kontext unsere Situation in Deutschland besser zu verstehen.

Interviewsituation

Während des dreiwöchigen Projektaufenthalts an einer Melbournen Universität im August 2018 interviewte ich vier internationale PhD-Studierende zu ihren Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben in der Fremdsprache Englisch. Im vorliegenden Artikel möchte ich aus den Erfahrungen dieser Studierenden Ideen für die Unterstützung an deutschen Universitäten ableiten. Dabei behalte ich meine schreibdidaktische Perspektive bei, die Erkenntnisse aus der angewandten Sprachwissenschaft und aus dem Sprachunterricht ergänzen soll. Es gibt eine große Anzahl an Beiträgen zu diesem Thema aus verschiedenen wissenschaftlichen Feldern: z. B. einen Überblick für die angewandten Sprachwissenschaften von Manchón/Matsuda (2016), einen Sammelband mit schreibdidaktischen Beiträgen von Knorr/Verhein-Jarren (2012) und Beiträge von Peer-Schreibtutor*innen in Alagöz-Bakan/Knorr/Krüsemann (2016). Diese möchte ich hier allerdings nicht diskutieren, sondern die Aussagen meiner Interviewpartnerinnen darstellen und davon ausgehend überlegen, was diese für eine Weiterentwicklung unseres Unterstützungsangebots für das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Englisch bedeuten können.

In teilstrukturierten qualitativen Interviews fragte ich danach, (1) mit welchen Herausforderungen die Doktorandinnen beim wissenschaftlichen Schreiben auf Englisch konfrontiert waren und sind, (2) wie sie beim Schreiben vorgehen bzw. welche Sprache(n) sie wofür im Schreibprozess nutzen und (3) welche Unterstützungsangebote und Hilfen sie nutzten und nutzen. Ich orientierte mich bei der Interviewführung an den Ausführungen von Dreyfürst (2017) zum Einsatz von Expert*inneninterviews in der angewandten

Heike Meyer

Schreibforschung, bei der Interviewauswertung an der Grounded-Theory-Methodologie, wie sie von Sennewald (2017) für die qualitative Schreibforschung dargestellt wird. Die PhD-Studierenden sehe ich dabei als Expert*innen für das Studieren und wissenschaftliche Schreiben auf Englisch als Fremdsprache im gegebenen australischen Kontext. Ich habe mich in den Interviews als Forschende präsentiert, die aus den Erfahrungen der Interviewten für die Schreibunterstützung in meinem Kontext lernen möchte; ich bin nicht in eine Rolle als Schreibberaterin oder -lehrerin gegangen.

Alle vier PhD-Studierenden waren ausgebildete Englischlehrerinnen, die ihre Bachelorabschlüsse in ihren Heimatländern im Bereich Englische Sprache und/oder Literatur gemacht und den Master als Lehrer*innen für Englisch als Fremdsprache an derselben Melbourn University absolviert hatten. Ihre allgemeinen Sprachkenntnisse in Englisch sind also bereits fortgeschritten, und sie können auf mehrjährige Erfahrung im Schreiben auf Englisch zurückblicken. Sie selbst unterscheiden klar zwischen Schreiben auf Englisch und wissenschaftlichem Schreiben, sodass sie erst ihre Erfahrungen im Masterstudium an der australischen Universität bzw. einmal bei der BA-Thesis (Interview A) in meiner Befragung für relevant halten. Zugang zu diesen vier Studierenden bekam ich, da sie in dem Fach promovieren, in dem unsere Kooperation angesiedelt war. Aus ihren Erfahrungen, die alle im selben Kontext gesammelt wurden, möchte ich deshalb nicht generalisierbare Aussagen zum wissenschaftlichen Schreiben ableiten, sondern Impulse für die Weiterentwicklung unserer eigenen Arbeit gewinnen.

Die Interviewten unterscheiden sich in ihren Herkunftsländern und damit Erstsprachen und der Dauer, seit sie mit ihrem PhD-Projekt beschäftigt sind (siehe Tabelle 1). Während drei direkt im Anschluss an den zweijährigen Master mit dem PhD begonnen haben, kehrte B nach Indonesien zurück und arbeitete einige Jahre als Englischlehrerin, bevor sie in Melbourne mit dem PhD begonnen hat.

Tabelle 1

Beschreibung der Interviewpartnerinnen

Namenskürzel	Erstsprache	im PhD seit
A	Spanisch (Südamerika)	2017
B	Bahasa Indonesia	2018
C	Vietnamesisch	2016
D	Vietnamesisch	2017

Alle Interviews dauerten rund 30 Minuten und fanden in einem mir für den Forschungsaufenthalt zur Verfügung gestellten Büro in der Universität statt. Sie wurden mit einem Smartphone aufgezeichnet und ein Basistranskript davon erstellt, auf dessen Grundlage ich die Erfahrungen hier darstelle. Wörtliche Aussagen aus den Interviews sind kursiv gesetzt.

Sprachrichtigkeit und adäquater Wortschatz

Sprachrichtigkeit im Sinne von Rechtschreibung, Zeichensetzung oder grundlegender Grammatik wird in den Interviews gar nicht angesprochen. B und D thematisieren jedoch den Wortschatz. Beide nutzen Wörterbücher, um nach Synonymen zu suchen. B will damit größeren Abwechslungsreichtum in ihrer Sprache erreichen, um zu vermeiden, dass ihr Text langweilig wird. D sucht gezielt nach Wörtern, die als wissenschaftliche Ausdrücke gekennzeichnet sind. Außerdem erwähnt B, dass sie auch überprüft, wie ein Wort korrekt im Satz verwendet wird.

Die anderen beiden thematisieren keine Herausforderungen im Bereich Wortschatz oder Grammatik. C weist im Gegenteil darauf hin, dass sie bereits die Erfahrung gemacht hat, dass nicht alle erstsprachig Schreibenden unbedingt besser akademisch schreiben: *I was surprised with some of the papers that I read from the native speakers, because they don't write in a way that can be called formal [...] I realized that academic writing is not in terms of native and non-native, but in terms of the knowledge, that we know about how to write academically.* Ihre Erfahrung ist möglicherweise der Tatsache geschuldet, dass an dieser Melbournner Universität sehr viele der einheimischen Studierenden nicht aus Akademikerfamilien stammen und somit weniger vertraut sind mit wissenschaftlicher Sprache. Dennoch ist es eine interessante Beobachtung, die zeigt, dass weniger die allgemeinen Sprachfähigkeiten im Englischen relevant erscheinen als Kenntnisse über wissenschaftsprachliche Anforderungen.

Zusammengefasst scheinen sprachliche Fragen die fremdsprachig Schreibenden weniger herauszufordern, zumindest wenn wie bei den Interviewten bereits solide allgemeine Englischkenntnisse vorhanden sind. Für Unterstützungsangebote kann zum einen aus diesen Erfahrungen abgeleitet werden, dass die Nutzung von Wörterbüchern gezielt geübt werden kann. Zum anderen könnte überlegt werden, wie man fremdsprachig Schreibenden helfen kann, einen realistischen Blick auf ihre Kompetenzen zu entwickeln, statt ihr Schreiben durch die fehlende Erstsprachigkeit allein als defizitär einzuordnen.

Textstruktur

Während die Sprache selbst wenig thematisiert wird, taucht bei allen Interviews das Thema Textstruktur auf. C benennt als erste Herausforderung die großen Unterschiede in der englischen Schreibkultur im Vergleich zur asiatischen. Sie führt aus: *We are Asian and we write in a way that's just going around before we go for the main issue. In contrast English is quite opposite; it's very linear with the thinking and ideas in the writing.* Auch im südamerikanischen Spanisch ist dies laut A unterschiedlich zum Englischen. Zum einen würde man hier dazu neigen, sehr lange Sätze zu bilden, zum anderen werden die Gedanken anders angeordnet: *We leave [...] the main idea for the end.* Diesen anderen Textaufbau empfindet sie als weniger höflich. Doch sie weiß, wenn sie im Englischen so schreibt wie

im Spanischen, *the reader will be kind of lost*. Auch B und D haben die Rückmeldung auf ihre Textentwürfe bekommen, dass sie das Hauptargument an den Anfang stellen müssen. Doch das Wissen darum reicht offenbar nicht aus, um es anders zu machen. Immer wieder schiebt die Betreuerin den letzten Satz von hinten nach vorne; *I keep doing that, and she keeps changing it*, sagt D.

Fragen des Textaufbaus werden in Kursen oder Beratungen zum wissenschaftlichen Schreiben auf Englisch oft thematisiert. Im nicht englischsprachigen Kontext muss allerdings berücksichtigt werden, ob zwischen der Struktur von Texten in der Umgebungssprache und in Englisch Unterschiede bestehen und, wenn ja, welche Erwartungen die häufig auch nicht erstsprachig englischen Leser*innen bzw. Lehrenden diesbezüglich haben. Außerdem scheint es wichtig, die Textstruktur nicht nur zu lehren, sondern Übungsmöglichkeiten dafür zu schaffen, ganz besonders wenn der geforderte Textaufbau emotional als schwierig, z. B. als unhöflich, empfunden wird.

Eigene Positionierung im Text

Neben strukturellen Unterschieden nehmen die vier PhD-Studierenden argumentative Unterschiede wahr. A führt das ausführlich aus: Im Spanischen ist das Argument *sort of implicit*, während im Englischen *a stronger statement* gefordert wird und man sich selbst klar positionieren muss. Als sie anfangs nur wiedergab, was in der Literatur zu finden ist, erhielt sie die Rückmeldung, sie muss ihre eigene Aussage deutlich machen. D benennt dies mit: *The authors put a very strong authority of their work in there*. Sie kann nicht Distanz zwischen sich selbst und ihrer Arbeit aufrechterhalten, sondern muss ihre Position zeigen. Dies zeigt sich auch auf sprachlicher Ebene: In Vietnam sollte sie kein Ich benutzen und eher passiv schreiben, die Betreuerin in Melbourne möchte sie zum Gegenteil bringen. Mittlerweile fühlt sie sich wohler damit, und sie schreibt auch in von ihr als *high risk cases* bezeichneten Situationen „ich“, z. B. „ich argumentiere“.

Die eigene Meinung deutlich zu machen ist laut B nicht nur beim wissenschaftlichen Schreiben herausfordernd, sondern ganz allgemein im Indonesischen ungewohnt. *Whatever the older people or those who have the authority say, you need to follow them*. Das führt dazu, dass *[the students] feel shy, they feel they are not allowed to express their opinions*. C erläutert, obwohl sie weiß, wie strukturiert und linear sie im Englischen schreiben muss, ist sie nicht hundertprozentig mit ihrem Schreiben zufrieden. Mit ihrer Aussage: *I'm still thinking in the way that Asian people think* deutet sie an, dass sie in ihrer Denkweise kulturell beeinflusst ist. Diese unterschiedlichen Denkweisen spiegeln sich auch in den Texten und Schreibstilen wider und verhindern die vollständige Anpassung an oder Übernahme des englischen Schreibstils.

Für die Unterstützung fremdsprachigen wissenschaftlichen Schreibens ist ein zentraler Aspekt, der immer wieder reflektiert werden muss, wie viel Selbstpositionierung in bestimmten Texten erwartet wird. Neben unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, wie

sie von meinen Interviewpartnerinnen genannt werden, spielen auch andere Aspekte dabei eine Rolle. Hierzu gehören beispielsweise, wie weit jemand im wissenschaftlichen Werdegang schon fortgeschritten ist, welches Textgenre zu schreiben ist oder auch Unterschiede zwischen verschiedenen fachlichen Disziplinen. Studierende können unabhängig davon, ob sie in ihrer Erst- oder einer Zweitsprache schreiben, angeregt werden, sensibel mit möglichen unterschiedlichen Erwartungen hierzu umzugehen.

Identität als Wissenschaftler*in

Unterschiedliches Denken und verschiedene, teils sogar sich widersprechende Erwartungen an Texte können zu großen Ambivalenzen der fremdsprachig Schreibenden führen. Für C ist während des gesamten Interviews das Hauptthema, inwieweit es möglich ist, im westlichen Stil versiert zu sein, *native-like* zu schreiben, und inwieweit das notwendig ist. Für sie ist dies nicht nur eine Frage der Fähigkeit, sich anzupassen, sondern berührt auch die eigene Identität. *I still want to keep a voice of the original identity myself*, sagt sie und später, *we come from some kind origin and we need to keep along with this, along where ever we move around the world*. Bei der Frage, ob sie ihre eigene Identität bewahren und trotzdem in der englischsprachigen Wissenschaftskultur erfolgreich sein kann, ist sie sich nicht sicher. Doch sie kennt asiatische Wissenschaftler*innen, denen das gelingt: *They keep their writing identity with them, the original writing identity, and they mix up and try to adapt it into the English writing system, and they are still successful*.

Während C um eine Identität als asiatische Wissenschaftlerin ringt, spricht D von der Ausbildung einer wissenschaftlichen Identität ganz allgemein. An den Rückmeldungen, die sie von ihrer Supervisorin erhalten hat, ist ihr deutlich geworden, dass diese versucht, ihr zu helfen, diese Identität zu entwickeln. B und A benutzen das Wort Identität nicht. Doch in As Überlegungen zur klaren Positionierung in wissenschaftlichen Texten zeigt sich, dass auch für sie die Fragen, wer und wie bin ich, wenn ich akademisch schreibe, sehr wichtig sind.

Alle Studierenden stehen vor der Aufgabe, nicht nur wissenschaftlich schreiben zu lernen und zu üben, sondern sich zu einer Wissenschaftler*in im Allgemeinen und zu einer Fachwissenschaftler*in im Speziellen zu entwickeln, was sich in ihren Texten zeigt. Die Interviews betonen, wie wichtig es ist, in schreibunterstützenden Angeboten die Auseinandersetzung mit diesen Fragen anzuregen. Dass fremdsprachig Schreibende vor zusätzlichen, durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe bedingten Herausforderungen hierbei stehen können, sollte berücksichtigt werden.

Gestaltung des Schreibprozesses

Zur Vorgehensweise beim Schreiben auf Englisch war es schwieriger, Aussagen in den Interviews zu erhalten, da die Produktfragen für die Interviewten stark im Vordergrund standen. Beim Verfassen des Roh texts versuchen sie im Fluss zu bleiben. A sagt, *when I have the idea, I just let things flow and keep writing*. Ebenso D: *I want to have my ideas flow smoothly*. B geht noch einen Schritt weiter und sagt: *I'm just writing down what comes in my mind. Without thinking*. Trotzdem setzt sie Wörterbücher und auch das Internet direkt beim Schreiben zur eigenen Absicherung ein. Dies verdeutlicht ihre Aussage: *I need to make sure, whether the word that I choose to use is correct or not*.

Die Schreibenden nutzen fast ausschließlich die Zielsprache Englisch. *Rarely I mix the languages*, sagt B. Das liegt auch daran, dass sie weniger bis keine Praxis im wissenschaftlichen Schreiben in ihren Erstsprachen haben. Deshalb gilt für C: *Even in the way I think in Vietnamese, I better write it in English*. Um aber den Schreibfluss aufrechtzuerhalten, benutzt zumindest D manchmal ein vietnamesisches Wort oder lässt eine Lücke, wenn sie ein Wort nicht kennt. Oder: *I just use a very simple word and then I open [a bracket], I use a blank saying choose, find another word, a better word or nicer word, a more beautiful word*. Sie scheint von allen am meisten auch ihre Erstsprache zu nutzen, wobei sie das fast entschuldigend zugibt. Doch auf der anderen Seite weiß sie: *I don't want to stop my thinking and then I better write it in my language and keep going on*. Insgesamt scheint die Herausforderung für alle mehr im wissenschaftlichen Schreiben als im Schreiben auf Englisch zu liegen. D sagt: *I am not good in academic writing at all, even in Vietnamese*.

In den Interviews zeigte sich, dass die PhD-Studierenden zwar sehr reflektiert mit den Kompetenzdimensionen (Kruse/Chitez 2012: 63) Wissen, Genre und Kommunikation umgehen, zum Prozess jedoch relativ wenig sagen können und ihn weniger bewusst zu gestalten scheinen. Schreibdidaktische Unterstützung kann sehr gut dabei helfen, Schreibprozesse bewusster und effektiver zu gestalten und alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen für einen gelingenden Schreibprozess gerade auch beim fremdsprachigen Schreiben gezielt zu nutzen.

Wissenschaftlich schreiben lernen durch Betreuung

Wo und wie haben nun die Interviewten herausgefunden, was von ihnen erwartet wird, und wie haben sie gelernt, diese Anforderungen zu erfüllen? Alle vier nennen eine Hauptinformationsquelle: Anleitung und Textfeedback der Betreuenden. Während in Kursen während des Masterstudiums laut A eher nur inhaltliches Feedback gegeben wird, geben die Betreuenden bei Abschlussarbeiten und vor allem bei Texten im Rahmen der PhD-Projekte sehr detailliertes Textfeedback. Dies schätzen die Interviewten auch sehr. So sagt A: *Being able to talk about your writing with someone and getting that feedback is really*

good for you to be conscious about what's going on. Das Textfeedback beschränkt sich nicht auf Kommentare, sondern macht auch konkrete Überarbeitungsvorschläge. D berichtet, die Betreuerin *uses track change, so I can see what she has added to my text and what she has deleted.* Sie betont dabei, dass sie die Entscheidungshoheit behält: *I accept her changes or not.*

Während C und D als einzige Unterstützung das Feedback von Lehrenden und Betreuenden nennen, mussten A und B einen Kurs „English for academic purposes“ zu Beginn des Masterstudiums belegen. Als Themen in diesem Kurs benennt B Plagiatsvermeidung, wissenschaftliches Argumentieren und Entwickeln der Textstruktur. Da sie zwischen Master und Beginn des PhDs mehrere Jahre in Indonesien war und nicht wissenschaftlich arbeitete, konnte sie anfangs nicht mehr auf das Wissen aus diesem Kurs zurückgreifen. Sie meint: *I'm not used to practice writing. So even though I know the technique, I didn't put it into practice, the knowledge I had.* Dies ist sicherlich aufgrund der langen Pause im akademischen Schreiben eine Besonderheit bei ihr, betont aber dennoch, dass ein solcher Kurs zwar Wissen vermitteln kann, es aber Übung benötigt, um dieses Wissen auch anwenden zu können.

Schreibdidaktische Angebote wurden von keiner der vier angenommen. A weiß: *There is something in the library where you can go, and they can check your text or anything like that.* Sie hat dieses Angebot allerdings nicht genutzt. Stattdessen holt sie lieber Rückmeldung von Freund*innen ein, auch weil sie meistens spontan für den nächsten Tag noch Feedback braucht. Ihr ist nicht wichtig, ob diese Person Englisch als Erstsprache hat oder aus demselben Fach kommt. Sie fragt z. B. ihre Schwester, die ein ganz anderes Fach, aber auch in Melbourne studiert. C erzählt von einer PhD-Studierendengruppe, in der viele Teilnehmende einen asiatischen Hintergrund haben. Hier bekommt sie zwar kein Feedback auf ihre Texte, aber sie kann sich über ihre Situation austauschen. *We share stories how we are coping with the PhD,* berichtet sie. Beide suchen also Unterstützung bei Menschen mit demselben kulturellen Hintergrund, was vor allem emotional für sie bedeutsam zu sein scheint.

Für unsere schreibdidaktischen Unterstützungsangebote ist relevant, dass die Anleitung durch die Fachbetreuenden geschätzt wird und psychosoziale Unterstützung durch Gleichgesinnte wichtig erscheint. Zum einen kann deshalb überlegt werden, wie Betreuende speziell für den Umgang mit fremdsprachig Schreibenden noch besser gerüstet werden können. Zum anderen muss der Nutzen von Kursen zum akademischen Schreiben, von Schreibberatung, Schreibgruppen und Ähnlichem besser kommuniziert werden, wobei abgewogen werden muss, wo Austausch mit Gleichgesinnten stärkend und wo eine Mischung von erst- und fremdsprachig Schreibenden besonders hilfreich sein kann.

Unterstützung an deutschen Universitäten

An unseren deutschen Universitäten ist Schreiben auf Englisch meist fremdsprachiges Schreiben, wodurch internationale und einheimische Studierende diesbezüglich in derselben Situation sind. Dennoch können sich Vorerfahrungen und somit erlebte Herausforderungen in beiden Gruppen unterscheiden. Die auf anderen Ebenen vorhandenen Unterschiede zwischen verschiedenen europäischen Wissenschaftskulturen sind sicherlich geringer als zwischen asiatischen und westlichen akademischen Denkweisen, sodass bei uns möglicherweise die Gefahr besteht, die Problematik allein auf den Sprachunterschied zu reduzieren. Es erscheint mir deshalb für unseren Kontext besonders wichtig, sowohl auf Lehrenden- wie auf Studierendenseite intensivere Überlegungen anzustoßen, inwieweit sich zum einen das akademische Schreiben über Wortschatz und Grammatik hinaus auch zwischen verschiedenen europäischen Sprachen unterscheidet, zum anderen wo, wenn an unseren deutschen Universitäten auf Englisch geschrieben wird, tatsächlich „echtes“ englisches Schreiben mit z. B. einer stark standardisierten Absatzstruktur erwartet wird und wo eher eine deutsche Textform auf Englisch gemeint ist. Schreibzentren sollten Studierende für Unterschiede zwischen verschiedenen Schreibkulturen sensibilisieren und ihnen Werkzeuge zur Verfügung stellen, um Textmuster zu analysieren und Schreibaufträge zu verstehen. Wegen der starken Fixierung auf die Betreuenden, die sich in den Interviews zeigt, ist es sinnvoll, Lehrenden solche Unterschiede bewusst zu machen und sie anzuleiten, die eigenen, oft impliziten Erwartungen zu klären und für Studierende verständlich formuliert zu kommunizieren. Dazu gehört auch, dass Lehrende besonders aufmerksam dafür sind, dass nicht im deutschen Bildungssystem sozialisierte Studierende möglicherweise andere Erwartungen gewohnt sind und deshalb besonders klare und explizite Arbeitsanweisungen benötigen. Dies kann auch für Studierende mit Englisch als Erstsprache gelten, die zwar über generelle Sprachkenntnisse verfügen, aber deshalb nicht notwendigerweise mit Konventionen wissenschaftlichen Schreibens oder in deutschen Universitäten üblichen Textsorten vertraut sind.

Berücksichtigt werden muss, dass mit den PhD-Studierenden bereits weit fortgeschrittene Studierende interviewt wurden, während in unseren Schreibzentren überwiegend BA- und MA-Studierende unterstützt werden. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen wissenschaftlichen Autor*innenrollen und die Entwicklung einer Identität als (Fach-)Wissenschaftler*in sind für diese Studierenden zwar noch weniger relevant, aber besonders an stark forschungsorientierten Universitäten durchaus schon ein Thema. Besonders Studierende, die einen anderen Bildungshintergrund mitbringen, sei es, weil sie nicht von Anfang an in Deutschland studiert haben oder weil sie an einer weniger stark forschungsorientierten Hochschule ihr Studium begonnen haben, profitieren, wenn sie für sich klären können: Wer bin ich, wenn ich wissenschaftlich schreibe, und inwiefern unterscheidet sich diese Identität in verschiedenen Fach- und Sprachkulturen?

Interessant erscheint mir, internationale und interdisziplinäre Experimentierräume zu schaffen, wo Lernende im Austausch mit sehr unterschiedlich geprägten Mitstudieren-

den zum einen herausfinden können, was grundsätzlich im wissenschaftlichen Schreiben wichtig ist, zum anderen in Abgrenzung zu den anderen entscheiden können, was sie aus ihrer Herkunfts- und Fachprägung für sich beibehalten wollen. Dafür erscheint mir die Zusammenarbeit mit Schreibtutor*innen besonders sinnvoll, ganz besonders wenn es gelingt, Schreibtutor*innenteams aus Studierenden zusammenzusetzen, die unterschiedliche fach-, sprach- und bildungskulturelle Hintergründe mitbringen. Diese befinden sich im selben Lernprozess und sind besonders sensibel für mögliche Unsicherheiten. Auf der anderen Seite scheint es mir ebenso wichtig, Studierenden Möglichkeiten zu schaffen, sich mit Schreibenden aus demselben Herkunftsland oder zumindest einer ähnlichen Region auszutauschen, um dadurch Rückhalt und Orientierung für den eigenen Weg zu erhalten. Hier muss jedoch darauf geachtet werden, dass sich die Studierenden nicht komplett in diesen vertrauten Raum zurückziehen, sondern auch aus der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Wahrnehmungen einheimischer und/oder erstsprachig Schreibender lernen können.

Literatur

- Alagöz-Bakan, Özlem/Knorr, Dagmar/Krüsemann, Kerstin (Hrsg.) (2016): *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten*. Hamburg: Universitätskolleg.
- Dreyfürst, Stephanie (2017): Expert*inneninterviews. Eine qualitativ-empirische Methode für die Schreibforschung. In: Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der angewandten Schreibforschung*. Bielefeld: wbv. 159–185.
- Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.) (2012): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2012): Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 57–83.
- Manchón, Rosa/Matsuda, Paul Kei (Hrsg.) (2016): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston/Berlin: de Gruyter.
- Sennewald, Nadja (2017): Die Grounded-Theory-Methodologie in der qualitativen Schreibforschung. Phasen und Instrumente der Datenanalyse und Theoriebildung. In: Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der angewandten Schreibforschung*. Bielefeld: wbv. 209–226.

Autorin

Heike Meyer, Dipl.-Psychologin, Schreibpädagogin (M. A.); seit 2009 Lehre zum wissenschaftlichen und kreativen Schreiben, seit September 2012 Mitbegründerin und Co-Leiterin des Schreibzentrums der Universität Konstanz.

Individuelle Mehrsprachigkeit von Berater*innen in einer Schreibberatung nutzen

Anna Tilmans

1 Einleitung

Schreibberatungen an deutschen Hochschulen sind mittlerweile etabliert. Mehrere dieser Angebote haben dabei eine mehrsprachige Ausrichtung (Knorr 2016a). Kommen Studierende mit ihrem Schreibprojekt in eine Schreibberatung, werden sie darin unterstützt, ihre Mehrsprachigkeit beim Schreiben zu nutzen. Die Sprache, die in den Schreibberatungen verwendet wird, orientiert sich dabei aber häufig an der des Textes, d. h. der Zielsprache. An deutschen Hochschulen handelt es sich dabei i. d. R. um Deutsch oder Englisch. Im nachfolgenden Beitrag gehe ich auf die Möglichkeit ein, in einer Schreibberatung nicht nur die Zielsprache des Textes zu nutzen, sondern auch andere Sprachen, die den Studierenden zur Verfügung stehen. Dabei wird die Perspektive der Schreibberater*innen eingenommen. Gleichzeitig werde ich die Vor- und Nachteile von Beratungen in einer anderen Sprache als dem Deutschen diskutieren und Empfehlung für eine mehrsprachige Schreibberatung aussprechen. Bei meinen Überlegungen stütze ich mich hauptsächlich auf meine mehrjährige Erfahrung als Schreibberaterin, die ich in unterschiedlichen Projekten sammeln konnte. In dieser Zeit hatte ich durch meine Kenntnisse die Möglichkeit, Schreibberatungen auf Russisch anzubieten.

2 Mehrsprachigkeit als Ressource von Schreibenden – theoretischer Hintergrund

Ausgangspunkt für meine Überlegungen ist der Gedanke, dass Mehrsprachigkeit der Studierenden im Schreibprozess genutzt werden sollte. In der Fachliteratur wird die Mehrsprachigkeit der Studierenden als eine Ressource betrachtet (Hornung 2014), die dem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) deutscher Hochschulen gegenübersteht, wobei heutzutage an deutschen Hochschulen durch Internationalisierungsprozesse (Wissenschaftsrat 2018) das Englische deutlich an Bedeutung zunimmt.

Die bestehende Mehrsprachigkeit der Studierenden kann von ihnen selbst als Hürde aufgefasst werden (Hornung 2014), sodass Studierende bewusst von ihrer Erstsprache beim Schreiben Abstand nehmen bzw. diese ausblenden können (Knorr et al. 2015).

Die Fokussierung auf die Sprache des Schreibprojekts (in den nachfolgend beschriebenen Fällen des Deutschen) und das damit verknüpfte Ausblenden einer stärkeren Sprache kann m. E. Studierende vor zwei Herausforderungen stellen:

1. Der/Die Studierende fokussiert sich beim Schreiben auf Deutsch als Fremdsprache zu sehr auf die passenden und korrekten Formulierungen und vernachlässigt dadurch die Gesamtstruktur, d. h. die Argumentation des Textes. Daraus kann sich eine geringe Bereitschaft oder gar ein Widerstand zur Überarbeitung der Gesamtstruktur ergeben (Knorr 2011).
2. Der/Die Studierende kann durch das „Ringeln um den richtigen Ausdruck oder das richtige Wort“ (Keseling 2004: 113) eine immer wiederkehrende Verzögerung im Schreibfluss hervorrufen und damit ggf. auch neue Ideen hinsichtlich der Gesamtargumentation des Textes blockieren.

Die Mehrsprachigkeit der Studierenden kann in beiden Situationen als Unterstützung genutzt werden, indem z. B. die Gesamtstruktur in einer anderen Sprache als dem Deutschen erstellt oder die erste Fassung eines Textes nicht ausschließlich auf Deutsch verfasst wird, sondern auch Formulierungen aus anderen Sprachen genutzt werden (Knorr et al. 2015). Dadurch wird eine Fokussierung auf die Argumentationsstruktur des Textes und nicht auf die Sprache ermöglicht.

Im Rahmen dieses Beitrags gehe ich weiter und beschreibe, wie die Mehrsprachigkeit der Beratenden ebenfalls als Unterstützung der Mehrsprachigkeit der Studierenden genutzt werden kann.

3 Mehrsprachigkeit als Ressource von Beratenden – individuelle Erfahrungen

Zunächst führe ich einige allgemeine Aspekte auf, die bei einer Beratung in der Erstsprache¹ der/des Studierenden relevant sind. Anschließend beschreibe ich drei ausgewählte Beratungsfälle, die ich während meiner Tätigkeit in der SCHREIBWERKSTATT MEHRSPRACHIGKEIT an der Universität Hamburg, dem SCHREIBZENTRUM im studierendenWERK Berlin und dem TEAM INTERNATIONALES SCHREIBEN/INTERWRITE am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover betreut habe. Teile der Beratung wurden dabei auf Russisch geführt. Ich fasse nachfolgend die Voraussetzungen zusammen, die bei der Beratung in einer anderen Sprache als dem Deutschen erfüllt sein sollten.

3.1 Voraussetzungen für den Einsatz einer Erstsprache des/der Studierenden in der Schreibberatung

Wenn mehrsprachige Studierende in einer Fremdsprache schreiben, dann finden i. d. R. die Gespräche über den Text auch in dieser Fremdsprache statt. Viele Studierende stellen

¹ Unter dem Begriff „Erstsprache“ ist diejenige Sprache gemeint, die eine Person am sichersten nutzen kann. Erstsprache wird i. d. R. zuerst von einer Person erworben, häufig als L1 abgekürzt (Busch 2013), und wird vielfach anstelle von „Muttersprache“ verwendet (Andresen 2017). Sprecher*innen können auch mehrere Erstsprachen besitzen, bei zwei Erstsprachen wird von „Bilingualität“ gesprochen (Andresen 2017).

beim Sprechen über das Projekt ebenso wie beim Schreibprozess selbst ihre Erstsprache zurück, möchten sie nicht für den Schreibprozess nutzen, weil sie z. B. keinen Sinn darin sehen, da der Text ohnehin in einer Fremdsprache abgegeben werden muss, oder sie das Gefühl haben, sich durch die Verwendung der Erstsprache aufzuhalten oder abzulenken (Knorr et al. 2015). Folglich muss zunächst Überzeugungsarbeit geleistet und dem/der Studierenden die Vorteile einer Beratung in der Erstsprache aufgezeigt werden. Dabei kann es von Vorteil sein, sich nicht nur auf eine theoretische Besprechung der Möglichkeiten zu beschränken, sondern durch einen direkten Einsatz der Erstsprache in der Beratung die Vorteile direkt aufzuzeigen.

Der/Die Studierende kann durch eine Beratung in seiner/ihrer Erstsprache eine neue Perspektive zum Schreibprojekt einnehmen, z. B. von der Formulierungsebene (LOC) auf die Textstruktur (HOC) wechseln. Der Unterschied zur Nutzung der eigenen Mehrsprachigkeit für neue Perspektiven auf das eigene Projekt und einer Besprechung der Ideen auf Deutsch (Knorr et al. 2015: 327 ff.) besteht darin, dass die Besprechung ebenfalls in der stärkeren Sprache der Studierenden erfolgt und somit den Prozess bzw. das Überdenken der Ideen nicht durch die Suche nach den benötigten deutschen Formulierungen hemmt. Dies ist jedoch nur möglich, wenn der/die Berater*in ebenfalls ein der Situation angemessenes sprachliches Niveau in der Erstsprache des/der Studierenden hat.

3.2 Mehrsprachigkeit in der Beratung einsetzen – Formen und Funktionen

Im Rahmen meiner Arbeit als Schreibberaterin habe ich mehrere Schreibprojekte über einen längeren Zeitraum hinweg begleitet und dabei jeweils mehrere Beratungen auf Russisch durchgeführt. In allen Projekten wurden in den ersten Sitzungen unter anderem Daten zum sprachlichen Hintergrund der Studierenden erhoben. Wurde Russisch als Erstsprache genannt, habe ich im nachfolgenden Gespräch zur Organisation und Vorgehen der Schreibberatung einen Hinweis gegeben, dass ich ebenfalls Russisch spreche und eine Beratung in dieser Sprache, falls erwünscht, möglich ist. Wie die nachfolgenden Fälle² zeigen, wurde dieses Angebot angenommen. Bei der Inanspruchnahme des Angebots befanden sich die Studierenden in unterschiedlichen Phasen ihres Schreibprozesses. Dabei wurde die Erstsprache, in diesem Fall das Russische, für verschiedene Zwecke eingesetzt. Alle drei Studierenden kamen aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich, waren in ihrem Studium aber unterschiedlich weit fortgeschritten.

3.2.1 Fall 1: Vera

Die Studentin Vera kam zu Beginn ihres ersten Schreibprojekts im Studium in die Schreibberatung. Sie hatte in einem deutschsprachigen Seminar die Aufgabe und die Rahmenbedingungen für ihre Seminararbeit bekommen und nutzte die ersten Sitzungen, um Fragen zum Zeitmanagement sowie der Kommunikation mit ihrer Dozentin zu stellen und formale Vorgaben zu präzisieren. Diese Fragen wurden nahezu vollständig auf Rus-

2 Die Namen der Ratsuchenden sind aus Datenschutzgründen verändert.

sisch besprochen. Im Rahmen dieser Sitzungen hatte die Studentin keinen Bedarf, über ihr Thema zu sprechen. Teilweise ist dies darauf zurückzuführen, dass das Thema durch die Seminarleiterin vorgegeben war. Während der Beratungen reflektierte die Studentin selbst, dass es ihr auf Russisch leichter fällt, über die Themen der (Studien-)Organisation zu sprechen, als auf Deutsch, da sie bereits ein Bachelorstudium in ihrem Heimatland abgeschlossen hat. Die Abläufe (und ihr eigenes Schreibverhalten) kannte die Studierende bereits, die entsprechenden Begriffe auf Deutsch hatte sie jedoch noch nicht gelernt. Vera nutzte also Russisch in der Beratung für die Organisation ihres Schreibprojekts in ihrer schreibvorbereitenden Phase.

3.2.2 Fall 2: Aleksej

Aleksej kam bereits mit einer ersten Textfassung seiner Arbeit in die Beratung. In den Sitzungen arbeiteten wir am Text, d. h. am Produkt³. Der Student hatte mich um eine Rückmeldung dazu gebeten, ob ich den Aufbau und den Argumentationsverlauf des Textes nachvollziehen kann. In mehreren aufeinanderfolgenden Sitzungen gingen wir den Text abschnittsweise durch, wobei ich Verständnisfragen stellte oder kurz beschrieb, wie ich einzelne Absätze verstand. Der Großteil dieser Rückmeldungen erfolgte auf Deutsch. Aleksej verdeutlichte einzelne Argumentationsstränge als Antwort auf meine Rückmeldungen auf Russisch oder erklärte mir unverständliche Passagen und konnte durch die daraus entstehende Reflexion die Textstruktur überarbeiten und verbessern. Folglich nutzte Aleksej Russisch in der Schreibberatung in der Strukturierungs- und Formulierungsphase, um den Aufbau seines deutschen Textes zu überarbeiten und die bestehende Argumentation teilweise neu zu strukturieren.

3.2.3 Fall 3: Irina

Irina kam mit einem nahezu fertiggestellten Text in die Beratung. Die Studentin hatte bereits die Formulierungsphase ihres Textes weitgehend abgeschlossen und befand sich in der Überarbeitungsphase. Sie wünschte sich insbesondere Rückmeldung auf einzelne Formulierungen und war bei speziellen grammatischen Aspekten unsicher. Somit war auch dieser Beratungsfall primär produktorientiert. Im Verlauf der einzelnen Sitzungen wurden grammatische Phänomene des Deutschen auf Russisch erklärt; darüber hinaus fertigte die Studentin in ihrem deutschsprachigen Text Randkommentare auf Russisch an, die als Erinnerungsstützen für spätere Überarbeitungen dienten. Der größte Teil der Beratung fand auf Russisch statt, wobei einzelne deutsche Formulierungen angesprochen wurden, die gerade Gegenstand der Diskussion waren. Bei der Erklärung grammatischer Zusammenhänge spielte insbesondere die Metasprache im Russischen eine wichtige Rolle. In einem mündlichen Reflexionsgespräch bestätigte Irina, dass sie durch die Verwendung der russi-

³ Im Rahmen der Textkommentierungskompetenz kann zwischen produkt- vs. prozessorientierter Beratung unterschieden werden (Knorr 2012). Dabei wird die Unterscheidung auf Basis der Textkommentare oder der angesprochenen Themen vorgenommen, d. h., ob sich auf den Text (das Produkt) oder auf das Schreiben des Textes (den Prozess) fokussiert wird.

schen Grammatikbezeichnungen⁴ meine Erklärungen besser verstanden habe und auch die Fehler im Text besser erkennen konnte. Folglich verwendete Irina Russisch in der Beratung, einerseits um sich über die sprachliche Ausführung der Inhalte in ihrem Text bewusst zu werden und um andererseits um komplexe grammatische Strukturen nachzuvollziehen.

3.3 Vor- und Nachteile der Beratung in der Erstsprache der Studierenden basierend auf Erfahrungen

Der Einsatz der Erstsprache des/der Studierenden in der Beratung ist abhängig von der Bereitschaft und der Entscheidung beider Seiten. Eine derartige Beratung birgt sowohl Vor- als auch Nachteile, die im Falle einer Entscheidung für dieses Beratungsvorgehen berücksichtigt werden sollten.

So kann ein Wechsel in die Erstsprache zwar eine Erleichterung für den/die Studierende/n bedeuten, aber gleichzeitig ein Unsicherheitsfaktor für den/die Berater*in darstellen, wobei der Unsicherheitsfaktor von dem Sprachniveau der/des Beratenden in der Erstsprache abhängig ist. Beispielsweise können metasprachliche Ausdrücke, z. B. zur Beschreibung grammatischer Phänomene, ebenso wie Begriffe aus dem Feld der Schreibberatung der/dem Beratenden in der Erstsprache des/der Studierenden unbekannt sein. Zeigt sich, dass die Sprachniveaus in der Erstsprache der/des Studierenden zwischen dem/der Studierenden und dem/der Berater*in sich stark unterscheiden, können vermehrt Missverständnisse auftreten. Dies ist jedoch auch bei einer Beratung auf Deutsch möglich, wenn es eine Fremdsprache für die/den Studierende/n ist und das Sprachniveau niedrig oder von dem/der Berater*in falsch eingeschätzt worden ist.

Zu beachten ist außerdem, dass durch die Verwendung der Erstsprache in der Beratung eine Nähe zwischen dem/der Beratenden und dem/der Student*in durch diese gemeinsame Sprache entstehen kann, die seitens des/der Berater*in nicht gewollt ist. Diese Nähe kann zu einem Verwischen der Rollen zwischen Berater*in und Studierenden führen, sodass damit die Grenze der professionellen Beratung überschritten wird. Dem kann jedoch durch klare Vereinbarungen für die Verwendung der Erstsprache oder ggf. eine direkte Ansprache des Problems entgegengewirkt werden.

Ungeachtet möglicher Schwierigkeiten und Unsicherheiten bietet eine Beratung in der Erstsprache den Vorteil, die Phasen des Schreibprozesses bzw. die Findungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase⁵ zu entlasten. Auch die Beratung selbst kann u. U. zügiger und produktiver verlaufen als eine Beratung auf Deutsch, sofern das Deutsche eine Fremdsprache für den/die Studierende/n ist.

Beherrscht der/die Beratende die Erstsprache der/des Studierenden, kann dies auch hinsichtlich des Deutschen als Lernsprache von Vorteil sein. Die Schreibberatung könnte einer Kompetenzerweiterung im Deutschen bei mehrsprachigen Studierenden dienen,

4 Gemeint sind Begriffe wie *Subjekt* oder *Passivkonstruktion*.

5 Vergleiche hierzu das Schreibprozessmodell von Knorr (2016b).

d. h. die Funktion einer Sprachlernberatung übernehmen, indem, ausgehend von dem Produkt, (Text-)Handlungen für den Prozess (das Schreiben) herausgearbeitet werden, z. B. können Interferenzfehler⁶ während der Arbeit am deutschen Zieltext erkannt werden. In einem weiteren Schritt können in der Schreibberatung durch eine (ggf. sprachvergleichende) Analyse Regeln herausgearbeitet werden, die für den/die Studierende/n im Deutschen anwendbar sind, um den entsprechenden Interferenzfehler zu vermeiden. Dieses Vorgehen ist auf der Grundlage der gemeinsamen Erstsprache möglich und benötigt nach meiner Erfahrung keine sprachwissenschaftliche Kenntnis seitens der/des Studierenden, jedoch die Beherrschung einer Metasprache⁷.

3.4 Mehrsprachigkeit von Beratenden – Beobachtungen und Empfehlungen

Die beschriebenen Fälle zeigen, dass eine Beratung in der Erstsprache in allen Phasen eines Schreibprozesses möglich ist und sowohl bei prozess- als auch produktorientierter Beratung eingesetzt werden kann. Wie konsequent und umfangreich die Erstsprache der/des Studierenden in der Beratung genutzt wird, hängt entsprechend von dem Wunsch der/des Studierenden und der Bereitschaft des/der Schreibberatenden ab. Es ist möglich, sowohl ausschließlich in der Erstsprache zu beraten als auch nur einzelne Wörter aus der Erstsprache in das Gespräch aufzunehmen.

Neben dem bereits genannten Schritten *Informieren* darüber, dass eine Sprache von dem/der Beratenden gesprochen wird, und *Anbieten*, in dieser Sprache die Beratung durchzuführen, sollten bei einer derartigen Beratung noch weitere Punkte berücksichtigt werden: Es sollte in der ersten Sitzung (oder zu Beginn einer jeden Sitzung) festgelegt werden, in welcher Sprache gesprochen wird. Damit wird ein fester (Beratungs-)Rahmen geschaffen, und Unsicherheiten darüber, in welcher Sprache etwas gesagt werden kann oder darf, werden vermieden. Dabei kann immer wieder auf die Möglichkeiten des Wechsels ins Deutsche verwiesen werden, wenn z. B. der/die Studierende in einer Erklärung auf der Suche nach einem fehlenden Ausdruck stockt.

Sollte ein Wechsel zwischen der Erstsprache und dem Deutschen in der Beratung erfolgen, wäre zu klären, ob der Wechsel von dem/der Sprecher*in angekündigt wird, indem er/sie z. B. sagt: „Ich will es auf Russisch erklären.“ Derartige Ankündigungen des Sprachwechsels können hilfreich sein, um der Situation einen Rahmen zu geben. Das ist besonders wichtig, wenn eine Beratungssituation dem/der Studierenden noch nicht vertraut ist. Allerdings können derartige Ankündigungen das Gespräch in einer Beratung stören, sodass ggf. eine Sprachmischung im Sinne des Code-Switching sich mehr für eine Beratungssituation eignet. Letztendlich sollte im Einzelfall entschieden werden, wie mit einem Sprachwechsel umzugehen ist. Wichtig ist nur, dass die Vereinbarungen zwischen

6 Interferenz stellt eine Übertragung sprachlicher Charakteristika der eigenen Muttersprache auf eine (zu lernende) Fremdsprache dar (Gippert/Schmöe 2017).

7 Unter „Metasprache“ sind in diesem Text Fachbegriffe, wie *Prädikat*, *Subjekt*, *Nomen*, *Adverb*, gemeint.

Studierenden und Beratenden klar definiert sind, um eine möglichst produktive und störungsfreie Arbeitssituation zu schaffen.

4 Abschließende Betrachtungen

Basierend auf der Beschreibung der drei Fallbeispiele und der nachfolgenden Diskussion lässt sich zusammenfassen, dass eine Beratung in der Erstsprache in verschiedenen Phasen eines Schreibprojekts sowohl produkt- als auch prozessorientiert möglich ist.

Der vorliegende Beitrag dient der Verdeutlichung, dass die Nutzung der Erstsprache der/des Studierenden für die Schreibberatung ein Bereich ist, der viel Potenzial besitzt. Eine solche Beratung schafft nicht nur Angebote, die an die Bedürfnisse und das (deutsch-)sprachliche Können der Studierenden angepasst sind, es kann m. E. auch eine Anknüpfung an die Internationalisierungs- bzw. Sprachenpolitik einer deutschen Hochschule darstellen. So ist es bspw. Ziel der Leibniz Universität Hannover, internationale Studierende⁸ neben allgemeinen Sprachkursen durch ein umfangreiches Zusatzangebot⁹ zu integrieren (Leibniz Universität Hannover 2018: 6). Durch Schreibberatung in der Erstsprache der/des Studierenden könnten diese Studierenden die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen als Ressource besser wahrnehmen und einsetzen und dadurch u. U. erfolgreicher in ihrem Studium sein. Eine datenfundierte Beratung zur Nutzung der Erstsprache und einem gleichzeitigen Studium in einer Fremdsprache ist jedoch noch zu leisten.

Literatur

- Andresen, Helga (2017): Erstsprache. In: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas wuv.
- Gippert, Jost/Schmoe, Friederike (2017): Interferenz. In: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hornung, Antonie (2014): Mehrsprachigkeit als Ressource – mehrsprachige Lehramtsstudierende zwischen ihren persönlichen Erfahrungen und den Ansprüchen der Bildungspolitik. In: Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann. 23–33.

⁸ „Internationale Studierende“ stellen nur eine Teilgruppe mehrsprachiger Studierender dar. Nicht berücksichtigt sind z. B. Bildungsinländer.

⁹ Mit „Zusatzangebot“ sind Angebote außerhalb der curricularen Fachlehre gemeint.

- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers: Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knorr, Dagmar (2011): Randkommentare: Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 157–176.
- Knorr, Dagmar (2012): Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In: Preusser, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 245–261.
- Knorr, Dagmar (2016a): Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg. In: Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Akademisches Schreiben – Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universitätskolleg. 91–95.
- Knorr, Dagmar (2016b): Modell „Phasen und Handlungen akademischer Texte“ – eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 251–273.
- Knorr, Dagmar/Andresen, Melanie/Alagöz-Bakan, Özlem/Tilmans, Anna (2015): Mehrsprachigkeit – Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende. In: Dirim, Inci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potraz, Marianne/Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann. 318–338.
- Leibniz Universität Hannover (2018): *Sprachenpolitik der Leibniz Universität Hannover*. Online im WWW. URL: https://www.intern.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/hi_intern/LUH_Sprachenpolitik2018.pdf (Zugriff: 20.10.2018).
- Wissenschaftsrat (2018): *Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen*. Online im WWW. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7118-18.pdf> (Zugriff: 30.10.2018).

Autorin

Anna Tilmans, M. A., ist Schreibberaterin im Team Internationales Schreiben/InterWRITE an der Leibniz Universität Hannover. Ihr Schwerpunkt ist akademisches Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit.

Diversitätsbewusste und kultursensible Schreib- und Sprachlehre

Eva Seidl & Birgit Simschitz

1 Einleitung

Hochschulen stellen kommunikationsintensive Sozialisationsorte dar, was vor allem für internationale Studierende, die ein oder zwei Semester im Ausland studieren, Herausforderungen bereithält. Sie müssen die kommunikativen Anforderungen ihres Studienalltags in einem sprachlich und kulturell divergenten akademischen Kontext bewältigen, also kompetent mit Diversität umgehen. Vor allem bei einem kurzen, etwa ein Semester dauernden Auslandsaufenthalt müssen sie sich rasch an nicht vertraute akademische Praktiken gewöhnen. Was bedeutet dies nun für die Hochschuldidaktik und die hochschulische Schreibberatung?

Zum einen erfolgt die Gewöhnung an eine divergente Hochschulpraxis nicht immer reibungslos, was die Mobilitäts- und Austauschforschung seit geraumer Zeit aufzeigt. Interkulturelle akademische Sprachhandlungskompetenz stellt sich keineswegs quasi automatisch, allein aufgrund des Aufenthalts an einer ausländischen Hochschule ein (Moosmüller/Möller-Kiero 2014; Ehrenreich/Woodman/Perrefort 2008). Zum anderen dürfen Lehrveranstaltungen oder ganze Studiengänge in englischer Sprache nicht als das Non-plus-ultra aller Internationalisierungsbemühungen deutschsprachiger Hochschulen angesehen werden (Knapp/Schumann 2008; Penz 2015: 87). Im Gegenteil, und das ist die Hauptaussage dieses Beitrags: Internationalisierung sollte eine strukturelle Adaptierung und ein kritisches Überdenken herkömmlicher Vermittlungsformen und kulturell geprägter akademischer Verhaltensmuster bedeuten. Lévy-Tödter kritisiert diesbezüglich zu Recht, dass nach wie vor hauptsächlich von Studierenden und in geringerem Maße von Lehrenden erwartet wird, „Lösungsstrategien zur Überbrückung kulturbedingter Unterschiede im Lehr-Lern-Diskurs [zu] entwickeln“ (Lévy-Tödter 2009: 184). Nach Otten und Scheitza (2015), die Hochschulen als multikulturelle Lernräume bezeichnen, gebietet es eine Internationalisierung ernst nehmende hochschuldidaktische Ausrichtung sogar, dass in einem *International Classroom* „die Herstellung eines interaktionsfreundlichen Lernklimas in einer Lehrveranstaltung eine vorrangige didaktische Aufgabe der Lehrperson ist“ (Otten/Scheitza 2015: 22).

Dieser Beitrag geht davon aus, dass eine gelungene Internationalisierung im Hochschulsektor vom Bewusstsein der geteilten Verantwortung aller Akteur*innengruppen getragen ist. Es wird eine Sensibilisierungsstrategie des Sprachenzentrums der Universität Graz vorgestellt, die das Bewusstsein dafür fördern möchte, dass akademische kommunikative Kompetenz immer auch kulturspezifischen Konventionen unterliegt. Demnach

wird Mobilitätsstudierenden dann verantwortungsbewusst und diversitätssensibel begegnet, wenn Hochschullehrende eine kulturvergleichende Perspektive auf schriftliche wie mündliche Hochschulkommunikation einnehmen.

2 Internationalisierte Hochschulkommunikation

Eine aufgrund von Globalisierung und Internationalisierung veränderte Hochschullandschaft bringt zwangsläufig auch eine Veränderung in der hochschulischen Kommunikation mit sich. Solcherart internationalisierte oder in Teichlers Worten „grenzüberschreitende Kommunikation und Diskurse“ (Teichler 2007: 55) vermögen bisherige „konzeptionelle Landkarten“ (Teichler 2007: 55, Hervorh. im Orig.) infrage zu stellen, was der Hochschulforscher wie folgt formuliert.

„Im Dialog mit Anderen werden verschiedene Konzepte miteinander konfrontiert und erhöht sich der Erfahrungsschatz; wir lernen unsere alten Konzeptionen zu relativieren; wir erweitern unseren Horizont; wir denken mehr vergleichend, und wir kommen schließlich zu komplexeren Perspektiven“ (Teichler 2007: 55).

An internationalisierten Hochschulen können insbesondere divergierende Vorstellungen von akademischer Schreibkompetenz als Teil von akademischer kommunikativer Kompetenz in vielfältigen Bereichen zu Missverständnissen oder sogar zu Unverständnis führen. Eine im obigen Zitat erwähnte Horizonterweiterung gelingt nach Ansicht der Autorinnen dann, wenn sowohl Hochschullehrende als auch internationale Studierende mit Neugier und Offenheit auf jeweils im anderen vorhandene konzeptionelle Landkarten, also das jeweilige Verständnis von akademischem Diskurs, zugehen und zu Austausch und gegebenenfalls auch zu Adaption bereit sind. Mögliche Quellen von Missverständnissen aufgrund divergierender Kommunikationsansätze sind u. a. hochschulische E-Mail-Kommunikation (Hiller 2014), Textarten- und Textmusterwissen je nach Wissenschaftstradition (Hufeisen 2002), Anliegenformulierungen (Rost-Roth 2003), Autor*innenschaft in Texten (Kaiser 2003) oder die diskursive Praxis des Kritisierens (Redder/Breitsprecher/Wagner 2014).

Selbstverständlich stellt der Prozess der akademischen Schreibsozialisation auch für Studierende mit Deutsch als Erstsprache eine Herausforderung dar. Allerdings bedeutet ein Auslandsstudiensemester insbesondere für „internationale Studierende mit Studiene Erfahrungen in ihren Herkunftsländern“ eine mögliche Misserfolgserfahrung, auf die sie zum Teil mit Unverständnis reagieren, „da ihnen nicht deutlich ist, wo ihre Defizite liegen“ (Brinkschulte/Mudoh 2009: 301). Wertvolle Unterstützungsarbeit leisten hier an Hochschulen angesiedelte Schreibzentren sowie Sprachenzentren, indem sie Bewusstseinsförderung für die Tatsache betreiben, dass akademisches Schreiben in der Fremd-

sprache eine Konfrontation mit Eigenem und Fremdem, Vertrautem und Unbekanntem auszulösen vermag.

3 Die Rolle von hochschulischen Sprachzentren

In studienvorbereitenden wie studienbegleitenden Sprachkursen für Deutsch als Fremdsprache an hochschulischen Sprachzentren erhalten internationale Studierende wertvolle Unterstützung. Beispielsweise bezieht die Thematisierung hochschulspezifischer Interaktions- und Kommunikationssituationen in schriftlichen und mündlichen Aufgabenstellungen die Alltagswelt ihres Auslandsstudiums direkt in die Lehrveranstaltung ein. Die folgenden Ausführungen zeigen anhand eines am Grazer Sprachenzentrum durchgeführten Forschungsprojekts zu Internationalisierung und Diversität den konkreten Nutzen forschungsgeleiteter akademischer Sprachlehre auf.

3.1 Sensibilisierungsstrategie am Beispiel des Grazer Sprachenzentrums

Am Grazer Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik wird zusätzlich zur Sprachlehre auch Forschung zu Plurilingualismus und Fachdidaktik betrieben, wobei die Zentrumsleiterin großen Wert auf Anwendungsorientierung der Forschungsprojekte legt. Eine von ihr verfolgte Handlungsmaxime in der angestrebten forschungsbasierten Lehre ist die aktive Ermutigung von Lehrenden, Forschungsinteressen zu bekunden, die deren Professionalisierung, der Sprachlehre und der Qualitätsentwicklung des Zentrums zugutekommen (Unger-Ullmann 2018). Im Fokus des zu beschreibenden fachdidaktischen Sprachlehr- und -lernforschungsprojekts steht eine kulturvergleichende Perspektive auf Hochschulkommunikation, um sowohl Studierende als auch Lehrende für selbstverständlich gewordene akademische Praktiken zu sensibilisieren.

3.2 Forschungsprojekt zu study abroad

Den Internationalisierungsanspruch ernst nehmend und mit dem Ziel, ausländischen Studierenden den Auslandsstudienaufenthalt an einer österreichischen Hochschule zu erleichtern, wurde am Sprachenzentrum das Projekt „Short-term study abroad – Needs and experiences“ durchgeführt (Seidl 2016). Dabei diskutierten die Zentrumsleiterin und Lehrende in Arbeitssitzungen etwa, in welchen Aspekten sich hochschulischer DaF-Unterricht aufgrund der Zusammensetzung der Kursteilnehmenden vom Unterricht weiterer Sprachen unterscheidet. Tabelle 1 stellt jene Aspekte dar, welche Studierende, die z. B. im Rahmen von Erasmus+ nach Österreich kommen, den Auslandsstudienaufenthalt womöglich erschweren. Sie stellt DaF-Kurse, die hauptsächlich von ERASMUS-Studierenden besucht werden, anderen Sprachkursen gegenüber. Letztere besuchen zum überwiegenden Teil österreichische Studierende, die sich auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiten oder Fremdsprachenkenntnisse als Zusatzqualifikation erwerben möchten.

Tabelle 1

Unterschiede zwischen DaF- und anderen Sprachkursen

Diversitätsaspekte	DaF-Kurse	andere Sprachkurse
Erwartungen an Lehr-/Lern- und Evaluationskultur	eher heterogen	eher homogen
Vertrautheit mit dem Grazer Hochschulsystem	eher gering	eher hoch
Vertrautheit mit dem Leistungsbeurteilungssystem	eher gering	eher hoch
Soziale/Emotionale Unterstützung durch geografische Nähe zu Familie und Freunden	eher gering	eher hoch
Kontakt zu einheimischen Studierenden	eher gering	eher hoch
Verständnis des österreichischen Deutsch	eher gering	hoch
Diversitätserfahrung und kontinuierliche Reflexion der eigenen Herkunft/Identität	eher hoch	eher gering

Auf Basis eines die oben genannten Aspekte sprachlicher und kultureller Diversität betreffenden Erfahrungs- und Meinungsaustausches im Lehrendenkollegium und nach eingehendem Literaturstudium zum Thema *study abroad* erstellten die Autorinnen drei jeweils 16-seitige Ratgeberbroschüren für drei verschiedene Zielgruppen: Incomings (internationale Studierende, die nach Graz kommen), Outgoings (lokale Studierende, die ins Ausland gehen) und Lehrende an der Karl-Franzens-Universität Graz. Diese Leitfäden wurden den drei Zielgruppen sowohl auf der Zentrumshomepage im PDF-Format als auch in gedruckter Form als gebundene A4-formatige Broschüre zugänglich gemacht. Tabelle 2 zeigt den minimal unterschiedlichen Aufbau der Leitfäden für Studierende im Vergleich zu jenem für Lehrende, was die Kapitel 2, 3 und 4 anbelangt.

Was Hochschullehrende konkret tun können, um dem multikulturellen Lernraum eines *International Classroom* mit Studierenden aus unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen gerecht zu werden, zeigt besonders der *Study-abroad*-Leitfaden für Lehrende.

In den weiteren Ausführungen beziehen sich die Autorinnen nicht nur auf DaF-Kurse, sondern auf jegliche Lehrveranstaltungen, in denen internationale Studierende (zusammen mit lokalen) unterrichtet werden und in denen akademisches Schreiben gefordert ist. Der individuelle Erfahrungsschatz zum akademischen Schreiben lässt sich nach Ansicht der Autorinnen dann erhöhen, wenn Erfahrungen geteilt werden. Dies setzt voraus, dass Lehrende jenem von internationalen Studierenden mit Neugier und Offenheit begegnen und nicht nur einseitige Anpassung an eigene Vorstellungen erwarten.

Tabelle 2

Aufbau der *Study-abroad*-Leitfäden

Inhaltsverzeichnis für <i>Incomings und Outgoings</i>	Inhaltsverzeichnis für <i>Lehrende</i>
1 Einleitung	1 Einleitung
2 Vor deiner Abreise	2 Was bedeutet es, internationale Austauschstudierende zu unterrichten?
3 Nach deiner Ankunft	3 The International Classroom
3.1 Alltags- und Studienorganisation	3.1 Alltags- und Studienorganisation
3.2 Kommunikation und Interaktion	3.2 Kommunikation und Interaktion
3.3 Verhalten und Rollen in Lehr-Lern-Settings	3.3 Verhalten und Rollen in Lehr-Lern-Settings
3.4 Leistungsanforderungen	3.4 Leistungsanforderungen
4 Nach deiner Rückkehr	4 Relevanz und Effektivität von study abroad
5 Weiterführende Literatur	5 Weiterführende Literatur
5.1 Zum Phänomen study abroad generell	5.1 Zum Phänomen study abroad generell
5.2 Ratgeber für Studierende	5.2 Ratgeber für Studierende
6 Notizen	6 Notizen

3.3 Study-abroad-Leitfaden für Lehrende

Der für Lehrende erstellte Leitfaden ruft in Erinnerung, dass der Studienalltag mitunter bereits für Studierende in der Muttersprache in psychisch-emotionaler, sozialer und intellektueller Hinsicht eine Herausforderung ist. Diese verstärkt sich bei einem Auslandsstudienaufenthalt, wenn sprachliche Unterschiede hinzukommen und gewohnte soziale Unterstützung wegfällt. Im akademischen Alltag lassen sich vier sensible Bereiche identifizieren, in denen eventuell kulturelle Differenzen auftreten und Irritationen auslösen: Studienorganisation, Kommunikation, Verhalten und Rollen in Lehr- und Lernsettings und der Modus der Leistungsanforderung. Dazu geben Ergebnisse der Forschungsliteratur in Form von kurzen Statements und Fragen Reflexionsimpulse, um den Zuschreibungshorizont zu öffnen und Störendes und Verwirrendes nicht allein der Person bzw. der Persönlichkeit des oder der Austauschstudierenden anzulasten.

Wenngleich die schriftliche Kommunikation an der Hochschule lediglich ein Segment der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden darstellt, ist sie für Letztere bedeutsam, um wichtige Anliegen vorzubringen, zu verfolgen und durchzusetzen. Nicht zuletzt ist ihre schriftliche Kommunikationskompetenz zentral dafür, wie sie beurteilt werden und an der Bildungsinstitution reüssieren. Der Leitfaden geht unter Hinweis auf verschiedene Konventionen und Standards auf die für die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden zentralen E-Mails, die akademischen Schreibenanforderungen und Klausuren ein. Bei einer von den Autorinnen durchgeführten Befragung von 88 Incoming-

Studierenden an der Universität Graz im Wintersemester 2017/18 zeigte sich bestätigend, dass knapp 80 Prozent von ihnen die Wichtigkeit zu den Erwartungen an den schriftlichen Ausdruck hoch einschätzen und aktiv Information dazu einholen.

Im Umgang mit und in der Reaktion auf inadäquate Formulierungen oder unberücksichtigte Textsortenmerkmale in schriftlichen studentischen Anfragen und akademischen Arbeiten sollen diese nicht entschuldigt werden. Internationale Studierende sind nicht von einer Regeleinhaltung zu dispensieren. Allerdings sollte der Leitfaden unter Lehrenden eine Reflexion über nicht eingehaltene Höflichkeitsstandards, in irritierender Weise vorgebrachte Anliegenformulierungen in E-Mails oder Verstöße gegen Textkonventionen in akademischen Schreibaufgaben anregen. Immer bleibt dabei im Einzelfall zu klären, ob der konkrete Anstoß einer Ungeübtheit der Studierenden, einer anderen Hochschulsozialisation und sich daraus ergebenden Erwartung sowie Erwartungserfüllung oder einer kulturellen Differenz geschuldet ist. Auffälligkeiten erscheinen jedoch mit dieser Betrachtungsweise nicht mehr länger und allein als eine Unzulänglichkeit aufseiten der Studierenden, sondern es wird einsichtig, dass sich diese auf Werte aufseiten der Lehrenden oder auch auf Werte der Studierenden oder auf Interferenzen zwischen Wertvorstellungen der beiden Gruppen beziehen lassen.

Im schriftlichen Austausch erfordert eine sprachlich und kulturell heterogene Studierendengruppe von Lehrenden neben einer gebotenen Contenance, dass sie Regelverstöße rückmelden oder Negativbeispiele aufzeigen. Dies ist oft aufwendig und im akademischen Alltag nicht immer umsetzbar. Doch als wünschenswerte *Via Regia* gilt: explizite Vorgaben für die Kommunikation und die Leistungsanforderungen, Hinweise auf Textkonventionen und gelungene Beispiele, die als Muster- oder Modelltexte zur Verfügung stehen.

4 Fazit

Dieser Beitrag versuchte aufzuzeigen, dass das Bewusstsein der geteilten Verantwortung aller Akteur*innengruppen Voraussetzung ist für gewinnbringende Mobilitäts- und Internationalisierungsprozesse im Hochschulsektor. Die Autorinnen beleuchteten dabei insbesondere die Rolle hochschulischer Sprachenzentren, als deren Aufgabe sie es sehen, sowohl Lehrenden als auch Studierenden bewusst zu machen, dass ein diversitätsorientierter und kultursensibler Umgang mit akademischer Schreibkompetenz unabdingbar ist, sobald unterschiedliche akademische Praktiken aufeinandertreffen. Anhand des Grazer Sprachenzentrums zeigten sie eine solche bewusstseinsbildende Sensibilisierungsstrategie auf. In manchen Fällen führt die Begegnung unterschiedlicher Wissenschaftstraditionen in multikulturellen Lernräumen bzw. *International Classrooms* zu Missverständnissen oder gar zu Unverständnis. Diesen soll beispielsweise der hier vorgestellte *Study-abroad*-Leitfaden für Lehrende vorbeugen. Der Beitrag endete mit den im Leitfaden vertretenen Aspekten der Leistungsanforderungen und akademischen kommunikativen Kompetenz, die beide das Thema Schreiben an der Hochschule im Blick haben. Dabei wird an Hoch-

schullehrende appelliert, bereit zu sein, Eigenes kritisch zu hinterfragen, Implizites explizit zu machen und den akademischen Schreibgewohnheiten internationaler Studierender mit Neugier und Offenheit zu begegnen. Dies bringt einerseits ein größeres Verständnis für von Vertrautem abweichende Schreibtraditionen mit sich, bedeutet aber andererseits auch, dass sich internationale Studierende an lokale Gepflogenheiten anpassen sollten. Wenn geforderte Anpassungsleistung und Toleranz für nicht vertrautes akademisches Schreiben sich die Waage halten, dann beweisen Lehrende Diversitätsbewusstsein und Kultursensibilität.

Literatur

- Brinkschulte, Melanie/Mudoh, Annett (2009): Ressourcenaktivierung durch akademische Schreibberatung in der Fremdsprache Deutsch. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 301–322.
- Ehrenreich, Susanne/Woodman, Gil/Perrefort, Marion (Hrsg.) (2008): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahme aus Forschung und Praxis*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hiller, Gundula Gwenn (2014): Kulturelle und sprachliche Diversität in der Hochschule am Beispiel von E-Mail-Kommunikation. In: Moosmüller, Alois/Möller-Kiero, Jana (Hrsg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann. 233–257.
- Hufeisen, Britta (2002): *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Kaiser, Dorothee (2003): „Nachprüfbarkeit“ versus „Originalität“ – Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter. 305–323.
- Knapp, Adelheid/Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2008): *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lévy-Tödter, Magdalène (2009): Akkomodationsstrategien von Hochschullehrenden in Kontaktgesprächen auf Englisch als Lingua Franca. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 179–197.
- Moosmüller, Alois/Möller-Kiero, Jana (Hrsg.) (2014): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann.
- Otten, Matthias/Scheitza, Alexander (2015): *Hochschullehre im multikulturellen Lernraum. Studie zur Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Planung hochschuldidaktischer Interventionen*. Bonn: Internationale DAAD Akademie.

- Penz, Hermine (2015): English Is Not Enough – Local and Global Languages in International Student Mobility: A Case Study of the Austrian University Context. In: Fabricius, Anne/Preisler, Bent (Hrsg.): *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education. The Student Experience*. Houndmills: Palgrave Macmillan. 56–91.
- Redder, Angelika/Breitsprecher, Christoph/Wagner, Jonas (2014): Diskursive Praxis des Kritisierens an der Hochschule. In: Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron. 34–56.
- Rost-Roth, Martina (2003): Anliegenformulierungen: Aufgabenkomplexe und sprachliche Mittel. Analysen zu Anliegenformulierungen von Muttersprachlern und Nicht-muttersprachlern am Beispiel von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungsgesprächen im Hochschulkontext. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Vol. 8. No. 2/3. 187–209.
- Seidl, Eva (2016): Short Term Study Abroad – Überlegungen zu einem hochschuldidaktischen Forschungsprojekt. In: *Fremdsprachen und Hochschule. FuH*. Vol. 91. 39–54.
- Teichler, Ulrich (2007): *Die Internationalisierung der Hochschulen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Unger-Ullmann, Daniela (2018): Evidence-based Quality Improvement in University Language Didactics. In: *Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education. CercleS*. Vol. 8/1. 173–185.

Autorinnen

Eva Seidl, Mag. phil., unterrichtet Deutsch als Fremdsprache am Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik der Universität Graz, am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft und am Grazer DaF/DaZ-Universitätslehrgang.

Birgit Simschitz, Dr. phil., unterrichtet am Abendgymnasium Graz, am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und am Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik der Universität Graz Deutsch als Fremdsprache mit Fokus auf Sprach- und Literaturvermittlung.

„Wissenschaftlicher Stil? Den haben nur die anderen ...“

Verhandeln von Objektivitätsparadigma und akademischer Autor*innenschaft

Irina Barczaitis, Bettina Enghardt & Monica-Elena Stoian

1 Einleitung

„Wissenschaftlicher Schreibstil? Den haben nur die anderen ...“ ist eine Haltung, die man häufig bei Studierenden antrifft, wenn man in individuellen Schreibberatungen oder Workshops zum akademischen Schreiben auf das Thema „Entwicklung und Verbesserung des eigenen wissenschaftlichen Schreibstils“ kommt. Wir sehen die Frage nach dem eigenen wissenschaftlichen Stil eng verbunden mit den Themen „Voice und Autor*innenschaft“ (im Weiteren V&A). Im Folgenden möchten wir einige Überlegungen vorstellen, woher diese Negierung des eigenen wissenschaftlichen Schreibstils rühren kann und wie man in Schreibberatungen und Workshops Studierende für den eigenen wissenschaftlichen Stil sensibilisieren kann. Wir nähern uns diesem Thema in der Form eines Aufgabenarrangements, das auf einer didaktischen Aufbereitung des Voice-Konzepts beruht und einerseits für das Thema der Autor*innenschaft sensibilisieren möchte und andererseits die zielgerichtete Entwicklung sowohl einer individuellen als auch einer fachspezifischen Voice fördern soll.

Hierzu zeigen wir zunächst den Zwiespalt auf, in dem sich viele Studierende beim Verfassen ihrer akademischen Texte sehen, und stellen, ausgehend von theoretischen Arbeiten sowie empirischen Studien, einen für didaktische Zwecke einsetzbaren Entwurf zum Thema V&A vor. Anschließend erläutern wir den Kontext, in dem wir mit diesem Aufgabenarrangement arbeiten, und stellen die konkreten Arbeitsmaterialien vor. Abschließend zeigen wir einige in Unterrichtsgesprächen und Portfolioaufgaben sichtbare Effekte bei Studierenden und werfen Fragen zur Reflexion und Weiterentwicklung dieses Aufgabenarrangements auf.

2 Verschiedene Perspektiven auf Autor*innenschaft und das Voice-Konzept

In der deutschen Wissenschaftskultur ist es überwiegend Konsens, dass akademisches Schreiben objektiv, neutral und meinungslos sein müsse, um wissenschaftlichen Stan-

dards zu genügen. Dieser Anspruch an Texte mündet zumeist in dem Versuch, neutrale, objektive akademische Texte zu schreiben oder die Sichtbarkeit der Autor*innenschaft möglichst stark zu reduzieren, da das textuelle Auftreten im Widerspruch zum Objektivitätsparadigma stehe (Steinhoff 2007: 2 ff.).

In der US-amerikanischen Soziolinguistik und Rhetorik wird dieses Paradigma zunehmend im Rahmen des Voice-Diskurses hinterfragt, der anerkennt, dass akademische Diskurse und Texte nicht aus der sozialen Interaktion herauslösbar sind (Schmidt 2016: 12). Der Kontext sozialer Interaktion wird nach Schmidt u. a. dadurch deutlich, dass neben der „Darstellung objektiver Begebenheiten“ (Schmidt 2016: 12) und der Generierung neuen Wissens das Schreiben wichtige soziale Funktionen erfüllt. Dazu zählen beispielsweise die Interaktion mit der Fachcommunity, die Identitätskonstruktion der Autor*innen und die Verortung der jeweiligen Inhalte im Forschungsdiskurs (Schmidt 2016: 12). Die Verortung in einer bestimmten Fachcommunity oder in bestimmten Diskursen erfolgt durch Umsetzung der (oft impliziten) Präferenzen der jeweiligen Fachcommunity. Dies äußert sich einerseits in der Sprachverwendung, der Struktur, dem Layout etc. und andererseits in der (möglicherweise unterdrückten) Darstellung der eigenen Autor*innenschaft beziehungsweise der Forscher*innenschaft.

Sowohl die praktische Umsetzung als auch die Sichtbarkeit der Autor*innenschaft wird unter dem Konzept V&A verhandelt. Dies wird im Folgenden mit Fokus auf seinen didaktischen Einsatz vorgestellt.

Da Voice je nach Perspektive unterschiedliche Bedeutungsschwerpunkte hat, gibt es keine einheitliche Definition. Um das komplexe Konzept „Voice“ didaktisch handhabbar zu machen, haben wir den Versuch unternommen, das Thema aus vier Perspektiven zu betrachten: Autor*innenperspektive, Leser*innenperspektive, soziale Konstruktion sowie textuelle Perspektive. Die drei Perspektiven Autor*innen-/Leser*innenperspektive und soziale Konstruktion werden vor allem in theoretischen Diskursen verhandelt (hierzu beispielsweise Tardy 2016). Eine textuelle vierte Perspektive zielt vor allem auf die Trennung eigener und fremder Beiträge zum Text (Paraphrasieren und Zitieren) ab. Diese ist im theoretischen Voice-Diskurs nur implizit vorhanden, stellt in der Praxis aber eine häufige, teils gravierende Fehlerquelle u. a. für Plagiate dar. Daher wird diese vierte Perspektive in einigen didaktischen Materialien berücksichtigt und in unserer Konzeption explizit aufgenommen.¹ Im Folgenden werden die vier Perspektiven auf Voice kurz vorgestellt.

Die Autor*innenperspektive

Der Voice-Diskurs – der seinen Ursprung in den 1960er-Jahren in der US-amerikanischen LI-Forschung hatte – wurde in den 1990er-Jahren vor allem in der Literatur unterschiedlich definiert (Tardy 2016: 350). Vertreter*innen dieser Strömung haben Voice als expres-

¹ So etwa im Handout „Voice in Academic Writing“, welches von der Academic-Skills-Plattform der Universität Melbourne genutzt wird. https://services.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/471298/Voice_in_Academic_Writing_Update_051112.pdf

siven Ausdruck der Autor*innen (ähnlich einer gesprochenen Stimme) verstanden. Diese Sicht wird im US-amerikanischen Kontext teils kulturell mit einer starken Betonung der Individualität begründet (Tardy 2016: 350). Voice wird hier also als die aktive Inszenierung eines/einer Autor*in und dessen/deren Auftreten im Text verstanden.

Die Leser*innenperspektive

Matsuda und Tardy konnten in einem modellierten Blind-Peer-Review-Verfahren nachweisen, dass Rezipient*innen sich eine/n Autor*in aus dem Text heraus konstruieren und dieser/diesem dann Zuschreibungen geben, die durchaus die Bewertung beeinflussen können (Matsuda/Tardy 2007: 241f.). Unter anderem konnten Kategorien des Geschlechts, der Schreiberfahrung und (fehlendes) disziplinäres Wissen als Zuschreibungen herausgefiltert werden (Matsuda/Tardy 2007: 239f.). Voice kann daher auch als eine Vorstellung des/der Autor*in verstanden werden, die Rezipient*innen bei der Lektüre der akademischen Texte konstruieren. Diese Perspektive betont somit die Erwartungen des Publikums, die maßgeblich über die Bewertung des akademischen Textes mitbestimmen.

Die soziale Konstruktion oder Kontextperspektive

Dieser individuell-expressionistischen Autor*innenperspektive wird seit Anfang der 2000er-Jahre eine sozialkonstruktivistische Perspektive gegenübergestellt. Voice wird hier als sozial beziehungsweise kulturell konstruiertes, innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses begründetes Phänomen verstanden (Tardy 2016: 351), weshalb wir sie Kontextperspektive nennen möchten. Matsuda beispielsweise definiert Voice 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). Hyland verschärft diese Definition, indem er Voice in Analogie zum Habitus als soziale Determinierung versteht, die jeder schriftlichen Interaktion immanent ist:

*[...] writing always has voice in the sense that it conveys a representation of the writer. In this sense, writing can't **not** [Hervorhebung im Original] have voice. "Voice", then, is not an optional extra but an aspect of how we position ourselves in relation to other communities. [...] As writers we show who we are by the choices we make in our texts in much the same way that our speech, clothes and body language index out social class, occupation, group memberships and so on (Hyland 2008: 5f.).*

Wie Hyland treffend formuliert, ist Voice demnach kein „optional extra“, sondern die Art, wie wir uns gegenüber anderen positionieren. Der sozialkonstruktivistische Flügel betont zudem den performativen Charakter der Autor*innenidentität und verweist, mit Bezug auf Goffmans Rollentheorie, darauf, dass wissenschaftliche Autor*innenschaft eine Rolle ist, die Schreibende einnehmen, um im Diskurs Positionen zu verhandeln (Tardy 2016: 351).

Voice in der Kontextperspektive ist also immer auf der einen Seite stark sozial sowie kulturell geprägt, auf der anderen Seite aber auch immer von normativen Erwartungen der einzelnen Fachdisziplinen beeinflusst. Dies führt dazu, dass Texte generell hybride Produkte sind. Wenn weder der/die Schreibende noch der/die Prüfende über explizites und reflektiertes (disziplinen-)kulturelles Wissen verfügen und divergierende Vorstellungen von akademischen Formaten, Leser*innenerwartungen und Wissenschaftskonventionen haben, kann sich ein Spannungsfeld ergeben.

Die textuelle Perspektive

Abschließend soll noch kurz auf eine andere Definition von Voice verwiesen werden, die diesen Terminus wortwörtlich nimmt. Hier wird Voice im Sinne von „Wer spricht aus dem Text?“ verwendet und bezieht sich somit vor allem auf die Verwendung von Aktiv- oder Passivkonstruktionen, aber auch darauf, dass man „fremde Stimmen“ durch direkte Zitate oder Paraphrasen markieren muss und diese nicht zur eigenen Stimme verarbeiten darf (Paltridge et al. 2009: 38f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es keine abschließende Definition von Voice gibt, sondern vielmehr verschiedene Perspektiven darauf, die teilweise auch ineinandergreifen. Eine Metaperspektive von Voice präsentieren Canagarajah und Matsumoto als dialogisch zwischen der Norm des akademischen Kontexts, in dem die Studierenden agieren, sowie dem eigenen Hintergrund der Schreibenden. Das Ergebnis eines solchen Dialogs könnten neue Textgenres sein oder Diskurse über Genreerwartungen in den sogenannten contact zones, in denen unterschiedliche „literacy regimes“ (Canagarajah/Matsumoto 2016: 2) in Kontakt treten.

Um diese teils sehr komplexen Konzepte konkret anwenden und somit Studierenden vermitteln zu können, bedarf es zunächst einer Analyse der Schreibsituation, des Kontextes, des Raums der Studierenden, da diese Faktoren einen großen Einfluss auf die Entwicklung und die Wahrnehmung der Voice und der Autor*innenschaft haben.

3 Studentisches Schreiben – im Übungsmodus der Objektivität

Der soziale Kontext, in dem sich Studierende, die einen akademischen Text verfassen sollen, befinden, ist auf mehreren Ebenen problematisch (Karsten/Stock 2017: 200) und erschwert es den Studierenden, sich als authentische Autor*innen zu konstruieren. So hebt Schmidt hervor, dass Hausarbeiten oder ähnliche Textformate vor allem „Übungsstücke“ darstellen, in denen Studierende beweisen sollen, dass sie das neu erlernte Wissen anwenden können (Schmidt 2016: 216f.). Paltridge et al. betonen zudem, dass sich akademische Schreibanfänger*innen oft eher als wiedergebende Instanz verstehen, anstatt eine klare Position zu entwickeln, zumal sie einen Wissensnachteil gegenüber ihren De-facto-Leser*innen – den Betreuenden – haben. Gleichzeitig ist beim Schreiben auch die Ebene der Benotung immer präsent, im Rahmen derer die Eigenleistung, nämlich Wissen zu

bündeln, zu transferieren und eigene kreative Gedanken einzubringen, benotet wird (Paltridge et al. 2009: 34). Girgensohn (2008) stellt fest, dass Studierende Wissenschaftlichkeit mit möglichst viel Theorie, Abstraktion und Unpersönlichkeit assoziieren und sie sich aufgrund dessen nicht trauen, ihr eigenes Erfahrungswissen einfließen zu lassen (Girgensohn 2008: 3/6). Daher würden Studierende versuchen, „so zu schreiben, als schreibe man nicht selbst“ (Girgensohn 2008: 3). Sie betont, dass die Studierenden ein Bedürfnis haben, sich und ihr Weltwissen in die Texte einzubringen, aber gleichzeitig davon ausgehen, dass dies dem wissenschaftlichen Schreiben entgegensteht. Girgensohn vermutet daher, dass das Phänomen der ungelungenen Hausarbeiten nicht auf mangelnder Sprachkenntnis und Ausdrucksfähigkeit beruht, sondern auf dem Versuch, die eigene Autor*innenschaft zu eliminieren (Girgensohn 2008: 4). Studierende befinden sich also stets in einer Konfliktsituation zwischen ihrer eigenen Autor*innenschaft und den – oftmals stark normativ kommunizierten – Anforderungen der akademischen Institutionskultur, was zu fehlenden Interessen, Schreibblockaden, Schreibhemmungen und Schreibaversionen führen kann. Durch den mangelnden persönlichen Bezug fehlt auch die innere Motivation und der Zugang zur eigenen Sprache (Girgensohn 2008: 4). Girgensohn hebt damit die emotionale Komponente des Schreibens und das dahinterliegende soziale Kommunikationsbedürfnis hervor (Girgensohn 2008: 4). Zudem hinterfragt sie das vermittelte Bild von objektiver Wissenschaftlichkeit und warnt davor, dass Studierende wissenschaftliches Schreiben als reine Imitation wissenschaftlich anerkannter Stile verstünden, was wiederum ungelungene Hausarbeiten erklären könnte (Girgensohn 2008: 7). Sie bemängelt ferner, dass Studierenden ständig Objektivität suggeriert wird, anstatt sie dafür zu sensibilisieren, dass Objektivität ein soziales Konstrukt ist, das immer vom Standpunkt des Betrachters abhängt (Girgensohn 2008: 7).

Es lässt sich zusammenfassen, dass Studierende aufgrund einer wenig authentischen Schreibsituation sowie meist wenig explizierten eigenen und disziplinär geprägten Erwartungen an den Text oft Schwierigkeiten haben, eine differenzierte eigene Autor*innenschaft zu entwickeln und Voice zu zeigen. Daher sollte Studierenden Raum geboten werden, der sie ermutigen kann, akademische Autor*innenschaft und den reflektierten Umgang mit der eigenen Voice zu fördern, um so zu einem eigenen Schreibstil zu finden, der sie zu einer adäquaten wissenschaftlichen Positionierung befähigt. Dies würde zu besseren akademischen Texten und einer verbesserten Schreibkompetenz führen.

4 MultiConText: Akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten

Das Aufgabenarrangement zum Thema V&A, welches im Folgenden vorgestellt wird, wird im Rahmen des MultiConText-Programms des Internationalen Schreibzentrums an der Georg-August-Universität Göttingen eingesetzt. „MultiConText: Akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten“ ist ein Programm, mit dem Studierende bei der Entwicklung und dem Ausbau einer mehrsprachigen akademischen Schreibkompetenz für inter-

kulturelle Wissenschaftskontexte unterstützt werden. Dies bietet mit Workshops und individuellen Schreibberatungen Studierenden aller Fächer die Möglichkeit, ihre unterschiedlichen Erfahrungen aus verschiedenen akademischen Hintergründen sowie ihre Mehrsprachigkeit als Ressourcen für das akademische Schreiben im Kontext einer sich internationalisierenden Hochschule einzubringen. Die Zielgruppe mehrsprachiger Studierender wird dabei bewusst weit gefasst² und richtet sich nicht nach Kompetenzniveaus oder nach einzelnen Sprachen. Studierende international orientierter Studiengänge werden mit dem Programm besonders angesprochen.

Theoretisch verortet ist die in MultiConText umgesetzte mehrsprachige Schreibdidaktik in Erkenntnissen und Überlegungen zur Translingual Practice nach Canagarajah:

Translingual practice considers complexities of languages in a constructive way fitting the current dynamics of literacy. Canagarajah's approach to languages involves multiplicity of thoughts, agents, voices, perspectives as well as the willingness to rethink the current discourse of academic writing. Languages, in this case, are only to be used in plural because they complement one another rather than limiting one's capacity to cross the border from one language to another and from one pattern of thinking to another (Brinkschulte/Grieshammer/Stoian 2018: 153).

5 Umsetzung des Aufgabenarrangements „Voice und Autor*innenschaft“

Das Aufgabenarrangement zum Thema V&A wird in einem Workshop für Studierende geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer eingesetzt und in individuellen Schreibberatungen genutzt. Der Workshop im Umfang von zwei Semesterwochenstunden richtet sich an Studierende, die bereits Erfahrung im akademischen Schreiben, egal ob im In- oder Ausland, haben. Wird er erfolgreich mit einem Portfolio, bestehend aus verschiedenen Anwendungs- und Reflexionsaufgaben zu den Workshopinhalten, abgeschlossen, werden sechs ECTS erworben, die in den meisten Fächern als Schlüsselkompetenz angerechnet werden. Hauptarbeitssprachen dieses Workshops sind Deutsch und/oder Englisch. Dies bedeutet, dass alle Arbeitsmaterialien grundsätzlich zweisprachig Deutsch-Englisch sind, beide Sprachen als gleichberechtigte Arbeits- und Prüfungssprachen fungieren, neben diesen aber alle anderen Sprachen der Teilnehmenden genutzt werden können.

² Im Rahmen von MultiConText werden Studierende als mehrsprachig verstanden, die komplett oder zu Teilen in einer Fremd- oder Zweitsprache studieren, ebenso wie Studierende, die durch beispielsweise ihre Familien- oder Bildungsbiografie unterschiedliche Sprachen beherrschen, und Studierende, die wissenschaftliche Publikationen in verschiedenen Sprachen für ihre eigenen akademischen Texte nutzen.

Um das Aufgabenarrangement zu Voice besser in den Workshopablauf einordnen zu können, werden nun einige andere Inhalte der Veranstaltung aufgelistet, die bereits vor dem Aufgabenarrangement behandelt wurden:

- Akademisches Schreiben als Prozess
- Ziele akademischen und wissenschaftlichen Schreibens
- Rollen, die ich im akademischen Schreiben einnehme
- Mein linguistisches Repertoire³ für das akademische Schreiben nutzen
- Fachspezifische Standards akademischen Stils

Diese Inhalte wurde von den Teilnehmenden (im Folgenden TN) mit verschiedenen Analyse-, Anwendungs- und Reflexionsaufgaben, vielfach mit Materialien aus dem eigenen Studienfach, bearbeitet.

Das Aufgabenarrangement V&A schließt an die Analyse wissenschaftlicher Texte aus den Disziplinen der jeweiligen Teilnehmenden in Bezug auf die stilistische Gestaltung an. Es besteht aus fünf Schritten in verschiedenen Sozialformen und Aufgabenarten. Zunächst werden die einzelnen Schritte benannt und im Folgenden mit den dazugehörigen Arbeitsmaterialien erläutert. Die Arbeitsmaterialien liegen alle auf Deutsch und Englisch vor, werden hier aus Platzgründen aber nur in jeweils einer Sprachfassung abgedruckt.

Die ersten vier Schritte (a) bis (d) finden in der Präsenzzeit des Workshops statt, die fünfte ist eine Portfolioaufgabe. Nach einem theoretischen Input zu „Perspektiven von Voice“ folgt ein Blind-Review-Experiment zur Autor*innenrekonstruktion. Anschließend analysieren die TN einen akademischen Text, den sie selbst geschrieben haben, im Hinblick auf Aspekte, die Voice erkennbar machen. Dabei können Punkte wie beispielsweise die Ich-Verwendung als sehr explizite Darstellung der eigenen Autor*innenschaft im Fokus stehen. Diese können sowohl als Positionierungen zu Forschungsergebnissen als auch als implizite Ansprache der Leser*innen durch etwa rhetorische Fragen oder durch direkte Handlungsaufforderungen der Lesenden wie „siehe“ markiert werden. Nach einer kurzen Diskussion der Ergebnisse gibt ein Input zu Voice-Markern, wie Hyland (2008) sie klassifiziert, vertieften Einblick in einige Möglichkeiten, Voice auszudrücken. Abhängig von der Vertrautheit der Gruppe mit Voice-Markern wird noch einmal aus dieser Perspektive der eigene akademische Text betrachtet.

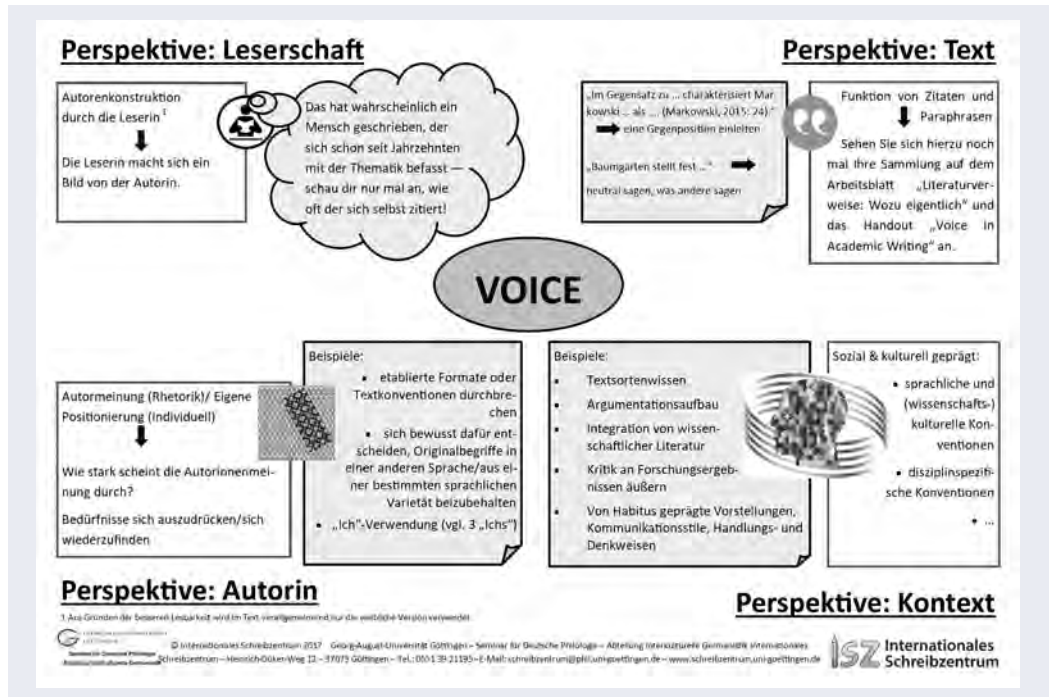
a) Input „Perspektiven von Voice“

Die Studierenden bekommen das in Abbildung 1 gezeigte Handout und Informationen zum Thema „V&A“ in ähnlicher Weise wie in der Beschreibung der vier Perspektiven von Voice in diesem Artikel. Fragen werden direkt geklärt oder, wenn sie Aspekte betreffen, die noch besprochen werden sollen, nach hinten gestellt und später aufgenommen.

³ „Linguistisches Repertoire“ wird hier nach dem Verständnis von Lüdi (2003: 39) als „integrierte[] polylektale bzw. plurilinguale Konzeption“ von Sprachkompetenzen genutzt.

Abbildung 1

Perspektiven von Voice



b) Blind-Review-Experiment

Das Blind-Review-Experiment von Matsuda und Tardy wurde für das Aufgabenarrangement didaktisch aufgearbeitet und verkürzt. Den Kursteilnehmer*innen werden zwei verschiedene anonymisierte Texte ausgeteilt. Die Studierenden lesen die Texte und arbeiten heraus, wie sie sich den/die Autor*in vorstellen und woran sie diesen Eindruck festmachen. Gemeinsam werden dann die so konstruierten Autor*innen vorgestellt und mit Belegen aus dem Text begründet. Ziel dieser Übung ist es daher, die Studierenden für das Phänomen Voice als Konstrukt des Rezipienten zu sensibilisieren (Matsuda/Tardy 2007: 246). Sie setzen sich durch die Einnahme der beiden Perspektiven (Leser*in und Schreiber*in) besonders mit ihrer eigenen und mit fremder Autor*innenschaft auseinander und lernen dadurch, andere Perspektiven auf ihre eigenen Texte einzunehmen und somit deren Wirkungsweise zu beleuchten (Matsuda/Tardy 2007: 244/246).

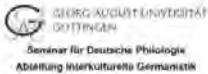
c) Analyse von Voice im eigenen akademischen Text

Als Nächstes nehmen die Studierenden einen Ausschnitt eines eigenen akademischen Textes zur Hand und versuchen, dort Aspekte ausfindig zu machen, die zeigen, wie die eigene Autor*innenschaft konstruiert wird. Im Anschluss reflektieren die Studierenden, ob ihnen diese Aspekte bewusst sind und ihrer Intention entsprechen.


d) Input „Voice-Marker nach Hyland“

Abbildung 2

Voice-Marker nach Hyland



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN
Seminar für Deutsche Philologie
Abteilung Interkulturelle Germanistik



ISZ Internationales
Schreibzentrum

Interaktion mit dem Text: Voice-Marker nach Hyland

Der britische Professor für angewandte Linguistik Ken Hyland hat in einer Studie Kommunikationsmarker in akademischen Texten untersucht. Er konnte dabei verschiedene Elemente bezüglich schreiber- und leserorientierter Handlungen extrahieren (vgl.: Hyland 2008: 7 f.). Diese Strategien dienen allesamt der Autörkonstruktion, der kommunikativen Verbindung zu den Rezipienten, der Vorwegnahme etwaiger Zweifel, der Leserführung und dem Anzeigen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Wissenschaftscommunity (a.a.O: 10 f.). Sie sind jedoch disziplinspezifisch und sind somit innerhalb der Wissenschaftscommunity unterschiedlich stark oder schwach vorhanden (a.a.O: 13 f.).

Die folgende Darstellung ist nach Hyland (2008) zusammengestellt.

Stance: schreiberorientierte Darstellung, die auf die Repräsentation des/der Verfasser*in und dessen/deren Urteile sowie Verbindlichkeiten und Meinungen Aufschluss geben.

- Boosters (Verstärkungen, z.B.: absolut, definitiv, faktisch)
- Hedges (Abschwächungen, z.B.: könnte, möglich, wahrscheinlich)
- Attitude Markers (meist Sprechhandlungsverben und Adjektive, die die Meinung der schreibenden Person markieren, z.B.: behauptet, stellt fest, schlägt vor, erinnerungswürdig, hervorragend)
- Self-Mention (Ich-Verwendung oder Possessivpronomen)

Engagement Markers: leserorientierende Darstellungen in wissenschaftlichen Texten.

- Reader Pronouns (explizites Einbringen, z.B.: du oder sie)
- Direktives (Imperative und Handlungsaufforderung, z.B.: siehe, bedenke, beachte)
- Personal Asides (Unterbrechung des Arguments, um etwas zu kommentieren beziehungsweise die [potenziellen] Leser direkt anzusprechen)
- Appeals to shared Knowledge (Anknüpfen an gemeinsames Wissen, z.B.: sicher, offensichtlich, klar, faktisch)
- Questions ([meist rhetorische] Fragen, die den/die Leser*in in den Text mit einbeziehen: Wie aber...)

Hyland, Ken (2008): Disciplinary Voices. Interactions in research writing. In: English Text Construction 1:1, S. 5-22. - DOI: 10.1075/etc.1.1.03hyl

© Internationales Schreibzentrum 2017
Georg-August-Universität Göttingen – Seminar für Deutsche Philologie – Abteilung Interkulturelle Germanistik
Internationales Schreibzentrum – Heinrich-Düker-Weg 12 – 37073 Göttingen – Tel.: 0551 39 21195 –
E-Mail: schreibzentrum@phil.uni-goettingen.de – www.schreibzentrum.uni-goettingen.de

Die TN bekommen das in Abbildung 2 dargestellte Handout. Die dort aufgelisteten Kategorien von Voice-Markern nach Hyland (eingeteilt nach schreiberorientierten Stances und leserorientierten Engagement Markers) mit Beispielen werden als eine Möglichkeit, Voice im Text erkennbar zu machen, vorgestellt und besprochen. Hierbei wird betont, dass die Kombination und Auswahl der verwendeten Stances und Engagement-Marker gewissermaßen die (intendierte) Voice des Textes erzeugen, welche wiederum maßgeblich die Wahrnehmung der Autor*innenschaft bestimmt. Somit sind die Stances und Engagement-Marker sowohl aus der Schreiber*innen- als auch aus der Leser*innenperspektive autor*innenkonstruierend.

Anschließend wenden die Studierenden die Informationen zu Voice-Markern an, indem sie mithilfe einer Tabelle einen ihrer selbst geschriebenen akademischen Texte auf das Vorhandensein und die Funktion von Voice-Markern durchgehen. Die Ergebnisse werden – je nach Gruppengröße – in Kleingruppen oder im Plenum vorgestellt und diskutiert. Dabei wird auch auf eine (mögliche) Diskrepanz zwischen eigener sozial und kulturell geprägter Voice und normativen Anforderungen der Fachdisziplin oder der (fremden) Wissenschaftskultur eingegangen. Es werden fachdisziplinäre Unterschiede betrachtet und Spielräume beleuchtet.

6 (Vorsichtiges) Fazit und Ausblick

Das dargestellte Aufgabenarrangement bezieht sich auf die Vielfalt des Ausdrucks von Voice im akademischen Schreiben als Merkmal des akademischen Handelns in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten. Nach unseren bisherigen Erfahrungen kann es Studierende in verschiedenen Aspekten unterstützen, einen eigenen wissenschaftlichen Stil und eine eigene Position als Schreiber*in zu entwickeln beziehungsweise die Hybridität der eigenen Texte aufzudecken und produktiv zu nutzen.

So können die Aufgaben die Entwicklung eines analytischen Denkens gegenüber der Fachliteratur unterstützen und Studierenden helfen, Präferenzen und Konventionen – aber auch Spielräume und Aushandlungsmöglichkeiten – in ihren Fachdisziplinen zu erkennen. Studierende können reflektierte Entscheidungen in Bezug auf ihre Präferenzen des Ausdrucks im Wechselspiel mit Erwartungen der Fachdisziplin, der Wissenschaftskultur oder einzelner Prüfer*innen treffen. Einige Studierende in unseren Workshops haben durch das Aufgabenarrangement erkannt, dass Voice in akademischen Texten auftritt und die Wahrnehmung des Textes sowie der eigenen Autor*innenschaft beeinflusst. Im Rahmen des Aufgabenarrangements wurden weiterhin Strategien ausprobiert, diese in ihren akademischen Texten zu verhandeln.

Selbstverständlich muss dieser Vorschlag eines Aufgabenarrangements kritisch überprüft werden und ist möglicherweise nur eingeschränkt in anderen Kontexten anwendbar. So ist beispielsweise bei Materialien wie den „Voice-Markern nach Hyland“ sehr genau auf die verschiedenen fachlichen, wissenschaftskulturellen Kontexte zu schauen, um stereo-

typen Vorstellungen einer Konstruktion von Voice vorzubeugen. Zudem muss eine Offenheit dafür bleiben, dass Voice ein bisher recht marginal untersuchtes Phänomen ist, dessen Wirkung bislang wenig expliziert ist. Bei aller Reduzierung der Komplexität zu didaktischen Zwecken sollte man im Auge behalten, dass Voice ein Konglomerat von verschiedenen Entscheidungen ist, die wiederum in verschiedenster Weise untereinander agieren und dadurch ihre Gesamtwirkung entfalten.

Das nach unserer Einschätzung in schreibdidaktischen Formaten recht neue Thema „V&A“ kann mit Erfahrungen aus diesem Aufgabenarrangement weiterentwickelt, möglicherweise stärker verankert und systematisiert werden, sei es, um daraus Praxisbeispiele zu gewinnen oder um weitere didaktische, kontextangemessene Materialien zu entwickeln.

Literatur

- Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella/Stoian, Monica-Elena (2018): Translingual Academic Writing at Internationalised Universities: Learning From Scholars. In: *Journal of Academic Writing*. Vol. 8. No. 2.
- Canagarajah, Suresh/Matsumoto, Yumi (2016): Negotiating Voice in Translingual Literacy Contact Zones. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 38. No. 5. 1–17.
- Girgensohn, Katrin (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In: Rothe, Matthias/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrungen nach der Rhetorik*. Berlin: Lit Verlag. 195–211.
- Hyland, Ken (2008): Disciplinary Voices. Interactions in Research Writing. In: *English Text Construction*. Vol. 1. No. 1. 5–22.
- Jakobs, Eva-Maria (2003): Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. 2. Auflage. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler. 171–190.
- Karsten, Andrea/Stock, Ingrid (2017): Zwei Varianten qualitativer Textanalyse zur Identifikation von Stimme(n) in Texten. In: Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv. 187–205.
- Lüdi, Georges (2003): Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: Florio-Hansen, Inez de/Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenberg. 39–58.
- Matsuda, Paul Kei/Tardy, Christine (2007): Voice in Academic Writing: The Rhetorical Construction of Author Identity in Blind Manuscript Review. In: *English for Specific Purposes*. Vol. 26. 235–249.

- Matsuda, Paul Kei (2001): Voice in Japanese Written Discourse: Implications for Second Language Writing. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 10. No. 1–2. 35–53.
- Paltridge, Brian et al. (2009): *Teaching Academic Writing: An Introduction For Teachers of Second Language Writers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Schmidt, Julia (2016): *Identitätskonstruktion und Verfasserreferenz in deutschen und US-amerikanischen wissenschaftlichen Artikeln*. Göttingen, Diss.
- Steinhoff, Torsten (2007): Zum Ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. Vol. 35. No. 1–2. 1–26.
- Tardy, Christine (2016): Voice and Identity. In: Manchón, Rosa M./Matsuda, Paul Kei (Hrsg.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Berlin: Mouton de Gruyter. 349–363.
- University of Melbourne Academic Skills: *Handout „Voice in Academic Writing“*. Online im WWW. URL: https://services.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/471298/Voice_in_Academic_Writing_Update_051112.pdf (Zugriff: 19.02.2019).

Autorinnen

Irina Barczaitis, M. A., ist als Schreibberaterin und Workshop-Leiterin im Internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen mit Schwerpunkt Akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten tätig und promoviert zu Ressourcen internationaler Studierender.

Bettina Enghardt, M. A., bietet Workshops zum akademischen Schreiben und individuelle Schreibberatung am Internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen an. Ihr Schwerpunktthema ist akademische Autor*innenschaft.

Monica-Elena Stoian, M. A., ist als Schreibberaterin und Workshop-Leiterin im Internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen mit Schwerpunkt Akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten tätig und promoviert zu translingualen Praxen in der Wissenschaftskommunikation.

Integrated Problem Decision Reports in Schreibdidaktik und Beratung

Carmen Heine

Einleitung

Lehrende und Betreuende sehen sich, wenn sie Textproduktionsprozesse und die daraus entstandenen Produkte mit Studierenden diskutieren wollen, oft der Tatsache gegenüber, dass Studierende sich nicht notwendigerweise daran erinnern können, welche Probleme sie beim Schreiben hatten und welche Entscheidungen sie aus welchen Gründen getroffen haben. Reflexionsschwierigkeiten und geringe Selbstwahrnehmung eigener Prozesse bei Lernenden können Lehre und Beratung unnötig erschweren. Integrated Problem Decision Reports wurden ursprünglich von Daniel Gile (2004) für die Übersetzerausbildung entwickelt, um Lehrenden den Einstieg in Übersetzungsbesprechungen zu erleichtern und Studierende zum schriftlichen Reflektieren zu ermuntern. IPDR können für die mehrsprachige Schreibdidaktik und Beratung ein bereicherndes Element sein, auch, da die IPDR-Notizen nicht zwingend in der Textproduktsprache erstellt werden müssen, sondern von mehrsprachigen Schreiber*innen in anderen Sprachen erstellt werden können. Dieser Beitrag beschreibt IPDR als didaktisches Werkzeug auf der Schnittstelle zwischen Textproduktionsprozess und -produkt in mehrsprachigen, universitären Lehr- und Beratungskontexten.

Produkt- und Prozessschnittstelle Selbstreflexion

Mit dem Paradigmenwechsel von der Produkt- hin zur Prozessorientierung hat sich der Fokus der Lehrenden und Betreuenden vom Endprodukt auf die prozessuale Ontogenese von Texten verschoben. Diese Verschiebung betrifft auch die internen (mentalen) und externen (den Prozess betreffenden) Komponenten des Schreibens. Studierende reagieren darauf mehrheitlich positiv, denn für sie ist es vorteilhaft, dass sich Lehrende neben textuellen Inhalten auch für den Entstehungsprozess der Produkte und die dahinterliegenden Aspekte interessieren. Diese aufwertende Haltung ermöglicht ihnen die Beschäftigung mit dem interessantesten Objekt im Konglomerat der Schreibprozesselemente und Einflussfaktoren überhaupt – sich selbst. Allerdings möchten Lernende und Betreute auch ihre Texte gewürdigt und diskutiert sehen. Das können Lehrende in ihren Fächern und in ihrer Betreuung von Seminar- und Abschlussarbeiten leisten, sofern die nötigen Ressourcen vorhanden sind. Fächerübergreifende Schreibberatung kann dies nicht immer. Folgerichtig wird in Letzterer neben Fragestellungen, Inhalt und Aufbau, Sprachrichtigkeit und

Sprachangemessenheit ein Schwerpunkt auf das Lernen des genregerechten Schreibens gelegt. Gleiches tut auch die Übersetzungsdidaktik, aus der IPDR zur Selbstreflexion beim Übersetzen stammen (Gile 2004).

Dieses didaktische Werkzeug wird in seiner Ursprungsform auch in anderen einsprachigen und mehrsprachigen Textproduktionskontexten angewendet (Heine 2012). Das Werkzeug wurde gezielt für die Reflexion von Textproduktion in einem Kontext entwickelt, in dem die textproduzierende Person mit mindestens zwei Sprachen operiert. Da dem Übersetzungsunterricht die Mehrsprachigkeit inhärent ist, diskutiert man in der Übersetzungsdidaktik Mehrsprachigkeitsaspekte in IPDR bisher nicht.

IPDR als Werkzeug

Beim Schreiben mit IPDR machen sich die Schreibenden während (*Integrated*) ihrer Textproduktion Notizen (*Reports*) zu ihrem Schreibprozess, den im Laufe des Prozesses aufgetretenen Problemen (*Problems*) und von ihnen getroffenen Entscheidungen (*Decisions*). Die Notizen können auch Gedankenblitze, Ideensprünge oder Ähnliches enthalten, die Entscheidung, was notiert wird, liegt bei der schreibenden Person. In IPDR steht die subjektive Erlebnisperspektive im Vordergrund, und diese spiegelt sich in den Schreibhandlungen der Nutzenden, in den Kommentaren und der Modalität der Themenentfaltung. Mit IPDR setzen Studierende und Beratene Erinnerungstrigger, die ihnen helfen, wichtige Aspekte der Schreibsituation und der auftretenden Probleme, Entscheidungen u. Ä. ins Bewusstsein zu bringen – und damit transparent, besprechbar und (bei festgestellten Defiziten) reflektorisch lösbar zu machen. Die Auswahl der zu besprechenden Aspekte aus den IPDR liegt bei den Studierenden und Betreuten.

Gile (2004) verzichtet auf die Erläuterung der Komponenten seines Ansatzes. Ich interpretiere sie in meiner mehrsprachigen, universitären Lehr- und Beratungspraxis so:

INTEGRATED → Integration von Selbstreflexion in den Textproduktionsprozess (während des Schreibens) und Eingliederung von Problemen und Entscheidungen von einzelnen Schreibenden und Gruppen von Schreibenden in den didaktischen und betreuerischen Prozess bei der Nachbereitung von Textproduktionsleistungen. Integration assoziiere ich mit Wiederherstellung (Prozessrekonstruktion) und Anpassung (gedankliche Anpassungsprozesse, angestoßen durch fachliche Diskussion).

PROBLEM → Das „Vorgelegte“ ist eine Anmerkung, die eine unbefriedigende Ausgangssituation oder ein Hindernis markiert. Diese ist vorläufig ohne passende Lösung oder, bei subjektiv als inadäquat erachteter Lösung, ein Aspekt des Prozesses, aus dem heraus Gesprächsbedarf entsteht. Ob das benannte „Problem“ eine Schwierigkeit beim Lösen einer Aufgabe ist, für die eine Methode oder ein Lösungsweg vorliegen, die „nur“ angewendet werden müssen, oder ob es sich um eine Situation handelt, in der durch Problemlösen Neues geschaffen wird, ist individuell unterschiedlich und vom Vorwissen abhängig. Die Möglichkeit, eine Notiz „vorzulegen“, schlägt die Brücke zwischen der

Wahrnehmung einer Herausforderung beim Textproduzieren und den Mitteln und Wegen, mithilfe derer das angestrebte Ziel erreicht werden kann.

DECISION → Von der notierenden Person in der Situation getroffene und für eine anschließende Diskussion für relevant befundene Entscheidungen. Sie können inhaltlicher, sprachlicher oder prozessualer Natur sowie ad hoc oder aus Alternativen heraus getroffen worden sein.

REPORT → Narrative, deskriptive, explikative, selbstinstruierende und argumentative, stichwortartige schriftliche Aufzeichnungen und Anmerkungen. IPDR-Notizen sind für die notierende Person merkmalsarm, jedoch eindeutig, dienen beim Schreiben als kurzfristige Entlastung und später als Gedächtnisstütze.

Der Screenshot „Abbildung 1: IPDR-Notizformen, Beispiel“ aus einer Schreibsituation mit IPDR mit fortgeschrittenen Schreibenden (auf Masterniveau) illustriert exemplarisch verschiedene IPDR-Notizformen einer Schreiberin:

Abbildung 1

IPDR-Notizformen, Beispiel

Ausgangspunkt sind bipolare hierarchischen Differenzlinien, die "der Logik der Grunddualismen, die komplementär *scheinen*, aber hierarchisch funktionieren" (Lutz/Wenning 2001: 20).

Evtl. keine weiteren Unterkapitel machen, sondern alles in einem Text fassen.

3.2.1. **Gender**

- um 1970 Neue Frauenbewegung: öffentliches Skandalisieren unwürdiger Lebensverhältnisse von Frauen unter Geschlechterhierarchie (Maurer 2001: 135)

Anerkennung von Differenz kann in Form einer "eigene(n), oppositionelle(n) Definitionsmacht (...) komplexitätsreduzierend, normierend, normalisierend wirken" (Maurer 2001: 136): "Dynamik von Thematisierung und De-Thematisierung: Normalisierung und Relativierung -> De-Thematisierung-> potentiell mit Differenzen verbun-

Kommentar [T6]: Ist es sinnvoll, die Geschichte aufzufahren oder sollte ich mich lieber auf ein oder zwei Beispiele beziehen, die zum Differenzdilemma passen? Wäre vermutlich besser für "Roten Faden"

Kommentar [T7]: Differenzdilemma!!!

Das Beispiel zeigt einen Prozesskommentar in Form einer Selbstanweisung (Kasten im Fließtext), der sich deutlich vom Kapiteltext abhebt und Notizen in Form von Randkommentaren. Kommentar T6 enthält eine abwägende Prozessüberlegung, Kommentar T7 eine Einwortbenennung, die der Schreiberin wichtig sein muss, da sie sie mit drei Ausrufezeichen versieht. Die Trennung der Kommentarebenen ist vermutlich ebenso wenig zufällig wie die Hervorhebungen durch die Satzzeichen. Wie diese IPDR-Notizen zu verstehen sind, ist nur über die dialogische Aufarbeitung im Anschluss an den Prozess für andere als die schreibende Person ersichtlich.

IPDR sind eine Form des privaten Schreibens und Schreibdenkens und zielen *nicht* auf perfekte Kommunikation im Sinne von effektivem Fremdverstehen ab (Scheuermann 2012: 20). Die Notizen haben eine persönliche Bedeutung für die schreibende Person und

sind nicht für Außenstehende (auch nicht zwingend für Beratende) gedacht. Hierin und in der offen formulierten Aufgabenstellung liegt die Besonderheit von IPDR. Schreibenden wird keine Notizform oder -sprache vorgegeben, und die Notizen werden in Unterrichtszusammenhängen *nicht* mit dem Textprodukt eingereicht.

Neben den im Beispiel gezeigten Notizformen sind Papiernotizen, OneNote-Notizblätter und parallel zum Originaldokument geöffnete Textverarbeitungsseiten gängige Mittel. IPDR sind somit eine individuelle Textform, die in ein didaktisches Konzept eingebunden und an Lehr-Lern-Prozesse gekoppelt ist (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 85 zu Notizen allgemein). Das Individuelle der Notizen spiegelt das Bewusstsein über und die Relevanz von im Produktionsprozess aufgetretenen, bedenkenswerten Aspekten. Für die Lehr- und Lernsituation ist nicht wichtig, „wie“ diese benannt werden, das ist im Gespräch zu klären, sondern „dass“ sie benannt werden und „warum“.

Beim Unterricht mit IPDR erlebe ich, wie Studierende ihre Notizen vortragen (durch Vorlesen oder Erläutern) und dass es Studierenden den Leistungsdruck nimmt zu wissen, dass ihre vorgetragenen Notizen flüchtig sind und keiner Wertung unterliegen. Ich erlebe ferner, dass diese Notizen ein Konglomerat verschiedensprachiger und idiosynkratischer Äußerungen sein können. Dies gilt in besonderem Maße im Übersetzungsunterricht, allerdings auch beim Schreiben in der Erstsprache unter externen Fremdspracheneinflüssen (wie z. B. fremdsprachliche Quellen) oder für mehrsprachige Schreibende.

Nach meiner Auffassung bieten IPDR mehrsprachigen Schreibenden die Möglichkeit, ihre natürlichen Sprachwechsel in Form von *Translanguaging* zu nutzen. Dies gilt sowohl für die Notizen selbst als auch für die Nachbesprechung. Da *Translanguaging*, im Gegensatz zu *Codeswitching* und *Codemixing*, die Nichtabgrenzbarkeit und Unabgeschlossenheit betont (García 2007; Becker 2016: 39), kann es mehrsprachige Schreibende unterstützen. Das Unterstützungspotenzial liegt in kognitiver Entlastung und im selbstkommunikativen Einsatz von sprachlichen Repertoires (Blommaert 2010), die individuelle Reflexion und Lernen fördern können.¹

Angelone (2013: 257 f.) betont diese Freiwilligkeit, Personalisiertheit und Lernerzentriertheit von IPDR. Und diese Freiwilligkeit ist auch das Unterscheidungsmerkmal gegenüber ähnlichen Reflexionsmitteln, wie etwa dem Portfolio aus der Schreibdidaktik (Bräuer 2003) oder Translation Diaries (Fox 2000) aus der Übersetzungsdidaktik. Portfolios sind oft auch Leistungsnachweise, werden präsentiert und bewertet und dienen häufig als transitorische Texte (Kruse 2010: 56), also Vorstufen zu neuen Texten. IPDR dagegen sind Erweiterungen des Textprodukts, singuläre Momentaufnahmen in den prozessualen Raum hinein (Krings 2005).

¹ Untersuchungen hierzu stehen noch aus.

IPDR in Lehrveranstaltungen

Die folgenden Betrachtungen stammen aus linguistischen Studiengängen, in denen metalinguistische Kommunikation besonders relevant ist. IPDR-Aufgaben setzen den gängigen Gruppenaktivitäten eine Einzelaktivität entgegen. Besonders gut sind sie für Aufgabenstellungen geeignet, bei denen alle Schreibenden denselben Text schriftlich analysieren, zusammenfassen oder z. B. denselben Übersetzungsauftrag ausführen. Wenn Teilnehmende über einen ähnlichen Wissenshorizont verfügen und ähnliche Fachbegriffe kennen, ermöglicht dies ein höheres fachliches, sprachliches und metakognitives Niveau. Damit erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit von einsichtsvollen Übernahmen diskutierter Elemente. Lösungsprozesse können offengelegt, Überarbeitungsvorschläge erörtert und Formulierungsalternativen ausprobiert und eingeübt werden. Lehrende können die angesprochenen Aspekte und Merkmale anhand von theoretischen Kriterien in die Lernsituation einbetten und so ggf. Lernstoff wiederholen, festigen und vertiefen.

Während das vorherrschende Besprechungsprinzip schriftlicher Aufgaben der chronologisch-lineare, satzweise oder abschnittweise Durchgang ist, der von Studierenden häufig als langweilig und uninteressant empfunden wird, durchbrechen IPDR-Nachbesprechungen diese Linearität, indem sie den Fokus auf diskussionsrelevante Aspekte legen.

Eine interpretatorische und fördernde Haltung gegenüber IPDR-Aspekten, nicht zuletzt dem *Translanguaging* in IPDR gegenüber, hilft Lehrenden zu verstehen, was die Studierenden bereits verinnerlicht und wo sie noch Wissenslücken haben. Der eigentliche Schreibprozess ist im Gegensatz zu mündlicher Kommunikation reflektierter, das Niederschreiben von Notizen im Vergleich zum Schreibprozess jedoch unbewusster.

IPDR unterstützen die beiden Aspekte, die *Translanguaging* ausmachen: 1) kognitive Entlastung über die weitere(n) Sprache(n) bei der Textproduktion, 2) Studierende können bei *Translanguaging* ihre individuellen Sprachkenntnisse als Merkmal der eigenen Identität erleben (Niederdorfer et al. 2017: 129). Dieser zweite Punkt ist meines Erachtens im universitären Unterricht, der häufig mit großen Studierendengruppen und Projekt- oder Arbeitsgruppen operiert, von unschätzbarem Wert, da die idiosynkratischen Aspekte von Schreiben, die sprachliche Identität und die Selbstständigkeit von Lernen verknüpft werden.

IPDR in der Beratung

Bei der Beratung von Bachelor- und Masterarbeiten mit IPDR können Studierende IPDR in oben beschriebener Weise nutzen und potenzielle kognitive Entlastung beim Schreiben durch die Möglichkeit erfahren, ergänzende oder abweichende Gedanken und Ideen kurz- oder längerfristig in Notizen auszulagern. Das Beispiel in Abbildung 1 zeigt mit dem Randkommentar T7 einen solchen Fall. Neben ihrer Reflexionsfunktion können IPDR zum Ausgangspunkt für Statusbesprechungen in der Betreuung werden.

Anders als in der Unterrichtssituation sind in Beratungssituationen mit IPDR die Notizen für den Beratenden in der Regel einsehbar. Dies kürzt Verständigungsprozesse (Grieshammer 2017: 256) über die zu besprechenden Aspekte ab und unterstützt ressourcensparend das Konstruieren gemeinsamer Vorstellungen über den Text und den dahinterliegenden Schreib- und Denkprozess. In Beratungssituationen mit mehrsprachigen Studierenden sieht man IPDR-Notizen, die z. B. Entlehnungen oder Calques (Lehnübersetzungen) aufweisen. Häufig spiegeln diese Elemente einen dynamischen Sprachgebrauch der schreibenden Person und nicht selten, dass sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzt (García/Wei 2014: 22). Daraus ergibt sich für die beratende Person eine wunderbare Gelegenheit, die Sprachverwendungspraxis der beratenen Person in die Beratung mit einzubeziehen. Dies hat für Beratende den Vorteil, dass in das rückblickende Gespräch über erstellte Texte und verwendete Sprachelemente auch vorausschauende Beratung mit Blick auf den weiteren Schreibprozess einbezogen werden kann.

Grieshammer (2017) benennt die Systematik von Beratungsgesprächen aus gesprächsanalytischer Sicht. Teilelemente wie die „Referenzherstellung“ und „Problematisierung“ (Grieshammer 2017: 256f.) ergeben sich über die IPDR. Die „Erarbeitung der Überarbeitung“ (Grieshammer 2017: 257) kann direkt an der Problemstelle und ggf. in Isolation von anderen Aspekten erfolgen. Hier kommt auch den *Decisions* (Entscheidungen) eine besondere Bedeutung zu. Erläuterungen im IPDR zu getroffenen Entscheidungen bezüglich sprachlicher und fachlicher Inhalte erleichtern es den Beteiligten, im Beratungsprozess auf relevante Punkte zu fokussieren und sich nicht in der Vielzahl der möglichen Ansatzpunkte zu verzetteln oder ausschließlich beim Textfeedback zu verweilen.

In meiner eigenen Beratungspraxis stehen auf dem relativ hohen akademischen Kommunikations- und Sprachniveau meiner Studierenden weniger die Förderung von Formulierungsfähigkeit und das Textfeedback, sondern eher die Aushandlung und die individuellen Problemlösungen zu einem bestimmten im IPDR hervorgehobenen fachlichen Aspekt oder Schreibprozessaspekt im Vordergrund.

Schlussbetrachtung

Abschließend bleiben hier Forschungsdesiderate festzuhalten und die Methode und ihre Grenzen einzuschätzen. Ein dringendes Forschungsdesiderat ist die Mehrsprachigkeitsanalyse von IPDR. Hier könnten die Notizsprachenwahl und die natürlichen Sprachwechsel mehrsprachiger Studierender ein interessanter Ansatzpunkt sein. Die Erfahrung zeigt, dass beim fremdsprachlichen Schreiben Fachtermini aus dem Lehrkontext in der Unterrichtssprache ins IPDR notiert werden, anderes jedoch in der Erstsprache. Es wäre zu untersuchen, wie entlastend es für mehrsprachige Schreibende ist, verschiedene Sprachressourcen zur selbstgerichteten Bedeutungskonstruktion der IPDR zu vermischen, und welche Bedeutung Transfereffekte (transformative Kompetenz), die beim *Translanguaging* auftreten, auf die IPDR-Nachbesprechungen und das individuelle Lehren und Lernen

haben. Die Untersuchung mehrsprachiger Gesprächspraktiken im Unterricht mit IPDR liegt daher nahe.

Wenn es gelingt, Studierende davon zu überzeugen, dass Selbstreflexion einerseits und der Dialog über Schreiben andererseits einen großen Teil professioneller und akademischer Textproduktionspraxis ausmachen, dann sind IPDR ein ressourcensparendes, lernerzentriertes Werkzeug, um Studierende beim Schreiben zu entlasten, Schreibprozesse zu unterstützen und Wege zur Lösung von Schreibproblemen aufzuzeigen. IPDR können außerdem als Element für Gruppenaktivitäten genutzt werden, wo IPDR-Führung eine Teilaufgabe ist. Notizen spiegeln dann allerdings weniger kognitive Prozesse als Reflexionen zum kollaborativen Schreiben wider. Gezielte, isolierte Teilaspekte der Textproduktion können in instruierenden Aufgabenstellungen fokussiert werden – dies widerspricht allerdings dem selbstständigen und freien Wesen von IPDR. Studien hierzu sind ein weiteres Forschungsdesiderat.

Die Individualität von IPDR und die Flüchtigkeit der Besprechungssituation machen allerdings die Datenerhebung und Datenauswertung schwierig. Für die empirische Untersuchung fehlen bisher authentisches Material von Studierenden und deren Impressionen zur Wertigkeit von IPDR ebenso wie Beobachtungsprotokolle und -videos von Lehr- und Beratungssituationen mit Studierenden, Lehrendenimpressionen und Effektmessung. Schreibberatungsforschung und -didaktik sind hier ideal anschlussfähig, da sie dieses Material liefern können.

Literatur

- Angelone, Erik (2013): The Impact of Process Protocol Self-Analysis on Errors in the Translation Product. In: *Translation and Interpreting Studies*. Vol. 8. No. 2. 253–271.
- Becker, Susanne (2016): Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In: Küppers, Almut/Pusch, Barbara/Uyan Semerci, Pinar (Hrsg.): *Bildung in transnationalen Räumen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 35–52.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Blommaert, Jan (2010): *Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bräuer, Gerd (2003): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Fox, Olivia (2000): The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology. In: Schöffner, Christina/Adab, Beverly (Hrsg.): *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins. 115–130.
- García, Ofelia (2007): Foreword. In: Makoni, Sinfree/Pennycook Alastair (Hrsg.): *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters. xi–xv.

- García, Ofelia/Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London: Ofelia Palgrave Macmillan.
- Gile, Daniel (2004): Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Training Tool. In: *Jostrans*. Vol. 2. 2–20.
- Grieshammer, Ella (2017): Gesprächsanalyse als Methode der Schreibforschung. In: Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv. 249–268.
- Heine, Carmen (2012): Prozessansatz im traditionell produktorientierten Academic Writing Textproduktionsunterricht. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 99–116.
- Krings, Hans-Peter (2005): Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick. In: *Meta*. Vol. 50. No. 2. 342–358.
- Kruse, Otto (2010): *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz: UKV.
- Niederdorfer, Lisa/Akbulut Muhammed/Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2017): Prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form (ProFo): Ein integratives Modell zur Förderung literaler Kompetenz in sprachlich heterogenen Klassen. In: *ÖDaF Mitteilungen*. No.1. 125-139.
- Scheuermann, Ulrike (2012): *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen/Toronto: Budrich.

Autorin

Carmen Heine, Associate Professor Dr., ist Schreib- und Übersetzungswissenschaftlerin an der Universität Aarhus. Ihre Forschungsschwerpunkte sind das professionelle und das akademische Schreiben, die Schreib- und Übersetzungswissenschaft und die webbasierte Kommunikation.

Overcoming Abstractions of Abstract Translation: A Workshop Concept

Jasmin Farsi

Introduction

Various strategies are being implemented as Leibniz University Hannover progresses towards the institutional goal of internationalization. One strategic facet of this effort involves broadening the university's course offerings in English into a wider variety of degree programs and academic departments (Sprachenpolitik 2018). The use of English in composing academic texts, which is already a requirement in certain programs of study, is likely to become more relevant in the future. In order to successfully complete a PhD program and receive a doctorate degree, for instance, students must compose and submit dual abstracts with a completed thesis: the original German abstract and an English translation (Leibniz Informationszentrum 2011). Additionally, some of the guidelines of the university's three engineering faculties suggest that it is encouraged, or even required, to submit dual abstracts with all final theses (Leibniz Universität Hannover: Institut für Stahlbau 2017: 21). Students facing this requirement have often received little or no training for such a task, and are understandably overwhelmed, given that such a specialized translation would be a challenge even for a professional translator. Such a task requires students to not only read and write at a native speaker level in both the source and target language, but furthermore, to be experts in the cultural realities associated with both languages.

In the context of multilingual academic writing, where academic discourse is inevitably culture-specific, the intricacies of English academic discourse (EAD) pose an additional challenge. A well-embedded translation into EAD may for instance require the replacement of the passive voice with the active voice, of nouns with verbs, or of "high-flown vocabulary with more straightforward equivalents" (Bennett 2013: 99). Additionally, students must be familiar with set academic English structures and phrases.

If the translation fails to account for the linguistic and cultural realities of EAD, potential readers may judge the abstract harshly, particularly if they are unfamiliar with the English academic writing of non-native speakers. To assist students through the abstract translation process, the L2 writing center at Leibniz University, Team Internationales Schreiben (InterWRITE), offers a workshop titled "Translating Abstracts from German to English". This paper will further detail the conceptual framework and practical approaches for the workshop.

Background

In recent semesters, we have noticed that an increasing number of students have approached us for assistance with the task of translating an abstract from German to English, sometimes from English to German. The frequency of this particular task led me to investigate the writing guidelines for academic papers of different departments at Leibniz University, particularly those of the engineering faculties, as that was where most of the students in need of assistance had come from. Many of these guidelines show that students are often required to write the abstracts of their final thesis in German (when the thesis was written in German) and translate them into English without receiving any instructions or advice on how to approach that task. In fact, the writing guidelines of the Faculty of Civil Engineering state that an English abstract is “merely” a translation of the original German version (Fakultät für Bauingenieurwesen: “Abstract”). Framing such a complex task as a relatively simple assignment suggests that the faculties developing such guidelines may be unfamiliar with the translation process. As a result, students turn to unreliable online resources, such as Google Translate, out of sheer necessity.

Not knowing how to implement suitable tools and strategies and lacking experience with translation are the main reasons why students seek help. Giving each student an introduction to translation strategies and tools during their first, and sometimes only, consultation, however, does not follow the indirect approach of a writing consultation. Without this background knowledge, on the other hand, the consultation is reduced to comparing source and target text, which is more product-oriented than process-oriented, and offers no substantial learning effect for the student. Thus, students would benefit most from a combination of an introductory translation workshop and elective one-on-one writing consultations.

Didactical Concept

One of the main issues we encounter when students approach us with a translation task is that they do not even have the confidence to make an attempt at translating the text themselves. This lack of confidence often stands in the way of learning. Kiraly argues that in order to give students more self-confidence, they must be free of the “imposition of the teacher’s norms” (Kiraly 2000a: 67) and the idea that there is only one solution, one *correct* translation. According to Kiraly, the acceptance of a variety of solutions to the same translation problem, and letting go of the idea that the instructor always has the right answer helps students assume responsibility for their own texts and ultimately to gain the self-confidence they need to complete the task (Kiraly 2000a: 67). Additionally, working on an authentic translation project further develops a sense of self-confidence and accomplishment. Students immediately get a better sense of context than with a sample text and they see the importance of the final outcome (Kiraly 2000a: 66). Massey and Braendli

define an authentic translation project as one where the target text product has to be “made available, by publication or other forms of dissemination [...], for the benefit of one or several users” (Massey/Braendli 2015: 178 f.). For the PhD students at Leibniz University, for instance, the authenticity of their task lies in the publication of their research papers or their dissertations. For Kiraly, an authentic translation task is one where the “real world outside of the classroom” (Kiraly 2000a: 66) is judging the translation rather than the instructor. The feedback that the students receive is thus not centered on one person (the instructor) but rather a community. In our case, where students are translating abstracts that will be read by their supervisors, fellow students, colleagues, or even journal editors, the feedback on the final product comes from the academic community at large.

Kiraly’s approach and the indirect approach of our writing consultations are quite similar. Like Kiraly, we believe that learning happens best when students never give up responsibility for their own texts and when they can accept that there are many different possibilities instead of one correct answer. The workshop presented in this paper is thus based on Kiraly’s concept with modifications adapted to the needs of our students. It follows a six-step model¹ in order to simulate an authentic translation project.

- **Researching the Background:** During this first step, it is essential that students familiarize themselves with the topic of the text in order to better understand its content. Their task for this first step of the workshop is therefore primarily to focus on what they do not know; for example, understanding how to write an abstract. According to the guidelines of the Faculty of Civil Engineering, most students do not receive any information about how an abstract is typically structured or what it should include (“In der Zusammenfassung sollten die wesentlichen Punkte der angefertigten Arbeit enthalten sein. Hierbei ist es wichtig, in wenigen Sätzen die entscheidenden Punkte der Arbeit darzustellen“, Fakultät für Bauingenieurwesen n. d.: 3). Even though abstracts can vary from discipline to discipline, students need to familiarize themselves with the general outline and components of an abstract.
- **Analyzing the Source Text:** The workshop participants learn to identify the difficult passages of the text. We initially look at a sample translation together before the students attempt to analyze their own texts.
- **Preparing to Translate:** In preparation for translating, the participants learn to use online research tools more effectively. The aim of this step is to help students realize that there is no one-to-one equivalence when using online dictionaries. The focus is thus on providing different options for more in-depth research and on highlighting the interdependence of language, culture, and context. According to Kiraly, “Translator competence does not primarily refer to knowing *the* correct translation for words, sentences or even texts. It does entail being able to use tools and information to create

¹ Unlike many linguistic translation process models, this model does not attempt to explain any cognitive processes. It is merely intended to be a guideline for the instructor to ensure a certain structure for the workshop. The model is based on my own experience as a freelance translator.

communicatively successful texts that are accepted as good translations within the community concerned” (Kiraly 2000a: 13 f.). This means looking up words in dictionaries, glossaries, corpora, etc., making decisions about the intended meaning of the text, and choosing an appropriate interpretation based on the research, which goes hand in hand with the next step of drafting the translation. Even though these two steps normally occur simultaneously in the translation process, we discuss them separately in the workshop in order to first equip students with tools they can rely on later.

- **Drafting the Translation:** As students become more sensitive to the decision making process involved in conducting online research, they are more prepared for the drafting of the translation. Students form groups and collaboratively work on their own translation projects. Even though they are each working on their own text, the group setting helps them to ask questions and exchange ideas or help each other use tools effectively.
- **Giving and Receiving Feedback:** During and after the group work phase, students receive feedback from peers and the workshop facilitator.
- **Revising/Editing:** The last step does not take place during the workshop, but is more suitable in the context of an individual consultation. The one-on-one setting and the existing foundation for the translation facilitate discussions about the specifics of EAD and other stylistic aspects. The students receive a reminder that we offer this service, and are encouraged to make an appointment for the final editing of the translation.

Overall, the main aim of this workshop is to equip students with tools, strategies, and a space for collaborative learning to give them the confidence they need in order to have a successful learning experience.

Practical Application

Based on the didactical concept and the six-step model described in the previous section, I began to offer a three-hour workshop titled “Translating Abstracts from German to English” to our students in Summer Semester 2018. The workshop was open to students from all faculties; however, the participants were students of the engineering faculties (civil engineering and mechanical engineering) and the natural sciences. Of the nine participants, six were PhD students; three were Master’s students. All workshop participants were international students. At the beginning, students were asked to give their motivation for attending the workshop and talk about the type of abstract they were translating. All participants were required to translate their abstracts for their final theses. One participant was additionally translating an abstract for a journal article, and one participant did not bring an abstract.

After a brief introduction, we began with the preparations for the translation project. For step 1 of the process, we had a short in-class discussion gathering the group’s collective knowledge of abstracts. We answered questions, such as: How is an abstract typically

structured? What type of information belongs in which section of the abstract? Who is our target audience? Additionally, we collected standard academic English phrases that may be included in an abstract (e. g. “This study investigates/examines ...”).

For step 2, the students read the German abstract of an already published dissertation (mechanical engineering) together. It quickly became clear that discipline-specific words and technical terms, such as “Mikro-Wegmesssysteme” and “Flussführungssysteme” (Miletić 2012: IV), would require a lot of research in order to embed them in an English context. Moreover, subject-specific phrases, such as “die Verkippung des Läufers zum Ständer” (Miletić 2012: IV), are coherent expressions that cannot simply be looked up in an online dictionary. With some help, the students also realized that the sentences in the German abstract were quite long, and would have to be broken up into two sentences in the English translation. Students then looked at their own texts, trying to find similar patterns.

In step 3, students listed translation tools they were already using (e. g. Leo, Linguee, etc.); we then focused on how to use these tools more effectively. Oftentimes, the results in online dictionaries are so numerous and unstructured that finding the most suitable word for one’s text becomes a guessing game. In order to feel more confident in working with online research tools, we decided on certain criteria for each online dictionary. The online dictionary Leo, for instance, is helpful when we have a general idea of the word that we are looking for. When we are completely lost, however, Leo gives us too many options without sufficiently categorizing them. Students mentioned Linguee as a good online resource for looking up words in a specific context. As Linguee provides context as well as the source for each search result, we decided that this tool is quite suitable as long as both criteria are considered.

The students quickly realized that, similar to selecting literature for an academic paper, the credibility of the source plays an important role when using online dictionaries. I therefore introduced them to one website that they had not worked with before. ProZ.com offers an ever-expanding glossary of terms, including a variety of subject-specific vocabulary. The search results usually include the translators’ names. Typically, they are professionals whose profiles detail their work experience, first and second language, and specialized fields. Having this knowledge about the translator can help students discern the authenticity of the translation. Other tools that maintain credibility are corpora, such as AntConc, which allow research of subject-specific vocabulary in English academic texts.

For the collaborative translation in step 4, students formed groups and started working on their texts. As one student did not bring an abstract, she decided to help another student with his translation. Throughout and after the process, all students received instructor and peer feedback (step 5).

Finally, the students were encouraged to make use of our writing consultations (step 6), and the workshop was concluded.

Outcomes

Coming from a translation studies background, it was difficult developing a workshop for students with no experience in that particular field. The situation that was previously described, i. e. engineering students who are required to create a translation of an academic text, stands in stark contrast to students who are studying to become translators. Throughout the workshop, it was important to keep in mind that the aim was to support the students in their particular situation, not to train them to become professional translators.

Specifically, this means ...

- Students feel that online tools support them best. Instead of increasing the workload and time pressure by introducing a number of new resources, offer strategies to make better use of the tools they already know.
- Collaborative work with authentic texts supports writer and translator autonomy.
- Step 4 (group work) and step 6 (individual consultations) are ideal for discussing topics such as syntax and EAD.

Limitations

All workshop participants stated that neither German nor English was their first language. They were thus not only translating their texts into a foreign language, but had also written the source text in another foreign language. As ample research from the field of translation studies has shown, the quality of the translation is impacted by whether we are translating from or into our mother tongue. A translation into the mother tongue is often considered more natural, provided the translator is able to grasp the full meaning of the non-native source text. When translating into a non-native language, on the other hand, the understanding of the source text comes more easily to the translator, but the transfer into the non-native language can be more challenging (Kiraly 2000b: 117). The students who participated in the workshop were L2 writers and L2 translators, which made their situation fairly unique. More research is needed to investigate how we can further adapt this workshop and our writing consultations to their particular needs.

Conclusion

Multilingualism is increasingly becoming a reality in the academic world. Students are writing, reading, speaking, thinking, and translating in a multitude of languages and their corresponding cultures. As English takes a more prominent place across various fields of study at Leibniz University, multilingual tasks will be assigned with greater frequency. In anticipation of more students seeking help with such tasks in the future, we must continue to investigate new and varied ways of supporting students who are both writing and translating in foreign languages.

References

- Bennett, Karen (2013): The Translator as Cultural Mediator in Research Publication. In: Matarese, Valerie (Ed.): *Supporting Research Writing. Roles and Challenges in Multilingual Settings*. Cambridge: Chandos Publishing. 93–106.
- Fakultät für Bauingenieurwesen der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität (n. d.): *Leitfaden für das Erstellen Wissenschaftlicher Arbeiten*. Online URL: <https://www.isah.uni-hannover.de/fileadmin/institut/pdf/Lehre/Wissenschaftl.Arbeiten.pdf> (accessed 26.10.2018).
- Kiraly, Don (2000a): *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. New York: Routledge.
- Kiraly, Don (2000b): Translation into a Non-Mother Tongue: From Collaboration to Competence. In: Grosman, Meta et al. (eds.): *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training*. Tübingen: Stauffenburg. 117–123.
- Leibniz Informationszentrum Technik und Naturwissenschaften Universitätsbibliothek (2011): *Allgemeine Richtlinien über die Ablieferung von Dissertationen an die Universitätsbibliothek*. Online URL: https://www.tib.eu/fileadmin/Daten/dokumente/publizieren-archivieren/hochschulschriften/richtlinien_diss.pdf (accessed 26.10.2018).
- Leibniz Universität Hannover: Institut für Stahlbau (2017): *Leitfaden zur Anfertigung Wissenschaftlicher und Studentischer Arbeiten am Institut für Stahlbau*. Online URL: https://www.stahlbau.uni-hannover.de/fileadmin/dateiliste/Bilder/Bilder_aktuelles/Lehre/2017-08-18_Leitfaden_wissenschaftliche_Arbeiten.pdf (accessed 24.10.2018).
- Massey, Gary/Braendli, Barbara (2015): Collaborative Feedback Flows and How We Can Learn From Them: Investigating a Synergetic Learning Experience in Translator Education. In: Kiraly, Don (ed.): *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Göttingen: Mainz University Press/V&R unipress. 177–199.
- Miletić, Dragan (2012): *Entwicklung und Fertigung eines hochauflösenden induktiven Mikro-Wegmesssystems* (Doctoral Dissertation). Garbsen: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.
- Sprachenpolitik der Leibniz Universität Hannover (2018). Online URL: <https://www.uni-hannover.de/de/universitaet/profil/ziele-strategien/internationalisierungsstrategie/sprachenpolitik/> (accessed 02.05.2019).

Autorin

Jasmin Farsi, M. A., sammelte ihre erste Schreibzentrumserfahrung an der Southern Illinois University in den USA. Seit 2015 ist sie Mitglied im Team Internationales Schreiben (InterWRITE) an der Leibniz Universität Hannover. Sie berät dort Studierende, die in der Fremdsprache Englisch schreiben.

Mehrsprachige Schreibende in der Schreibberatung – ein Fallbeispiel

Vanessa Kasprick & Elisabeth Mpoutsis-Voutsis

Einleitung

Der kompetente Umgang mit Mehrsprachigkeit ist in universitären Kontexten nicht mehr wegzudenken. Nicht zuletzt gilt dies auch für die Schreibberatung, da Schreibberater*innen vor die Herausforderung gestellt werden, ihre Beratungen an die Mehrsprachigkeit der Ratsuchenden anzupassen.

Das Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina als Grenzinstitution zu Polen trifft somit oft polnisch-muttersprachliche Schreibende in der Schreibberatung an. Aus diesem Grund wollen wir mit diesem Beitrag einen kleinen Einblick in die Schreibberater*innen-Praxis geben und aufzeigen, wie Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung integriert werden kann. Wir, das sind Vanessa Kasprick, seit 2016 Writing Fellow und Schreibberaterin (im Speziellen für Jurastudent*innen), und Elisabeth Mpoutsis-Voutsis, seit 2017 ebenfalls Schreibberaterin.

Um unsere Erfahrungen zu teilen, haben wir einen realen Fall aus unserer Beratungspraxis herausgesucht und näher erläutert. Dabei muss erwähnt werden, dass Schreibberatungen normalerweise in einem 1:1-Gespräch stattfinden. Bei dem folgenden Fallbeispiel fand das Gespräch jedoch mit zwei Berater*innen und einem Ratsuchenden (im weiteren Verlauf: Tomasz) statt. Wir entschlossen uns zu einem solchen Beratungssetting, da der vorab stattfindende E-Mail-Verkehr inhaltlich unklar und schleppend verlief und wir uns von einer Beratung im Team einen größeren Ideenpool erhofften.

Fallbeispiel Tomasz

Der Erasmus-Student Tomasz (Name geändert) besucht die Schreibberatung. In der Regel dauert diese 30 Minuten. Jedoch hat er vorab eine Terminsprechstunde gebucht, weshalb sich die Beratungszeit verdoppelt. Nach der Begrüßung und einer kurzen Vorstellungsrunde bitten wir ihn, von seinem Schreibprojekt zu erzählen.

Tomasz berichtet, dass er aus Warschau stammt und dort BWL studiert. Derzeit absolviert er ein Auslandssemester an unserer Uni. Bereits seit fünf Jahren lernt er Deutsch, was nach Englisch und Russisch seine dritte Fremdsprache ist. Tomasz wirkt beim Erzählen etwas nervös und vermeidet Augenkontakt. Wir bitten ihn, uns seine Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu erläutern.

Tomasz gibt an, dass er bisher eher kürzere Texte in Form von englischsprachigen Exzerpten sowie einer zehnsseitigen Hausarbeit auf Polnisch verfasst hat. Er berichtet zudem, dass es in seinem wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang unüblich ist, Leistungsnachweise durch Texte zu erbringen. Vielmehr werden ECTS-Punkte durch Klausuren erworben.

Im Anschluss versuchen wir, gemeinsam mit Tomasz einen Beratungsschwerpunkt festzulegen. Hierfür fragen wir gezielt nach, mit welchem Anliegen er zu uns gekommen ist. Tomasz gibt an, dass er eine deutschsprachige Hausarbeit geschrieben hat. Diese wollte er von seiner Deutschlehrerin überprüfen lassen, doch diese lehnte ab. Sie gab ihm aber den Hinweis, dass wohl gravierende Rechtschreib- und Ausdrucksfehler in der Arbeit vorhanden sind.

Eine Kommilitonin gab ihm schließlich den Rat, ins Schreibzentrum zu gehen. Sein Anliegen für die Schreibberatung ist demnach eine Rechtschreib- und Grammatikprüfung seiner Hausarbeit. Anschließend holt Tomasz die Arbeit aus seiner Tasche und lässt uns einen Blick darauf werfen.

Theoriegeleitete Vorgehensweise

Schreibberatungen unterliegen zwei grundsätzlichen Prinzipien. Dies ist zum einen das Prinzip, dass die Verantwortung für das Schreibprojekt bei den Ratsuchenden verbleibt und nicht von dem/der Schreibberater*in übernommen wird. Das zweite wichtige Prinzip ist, dass der Grundsatz „Higher-Order Concerns“ vor „Lower-Order Concerns“ eingehalten wird.

„Higher-Order Concerns“ (HOCs) beziehen sich unter anderem auf die Textstruktur, die Argumentation und die Anordnung von Informationen innerhalb des Textes. Somit beziehen sich die HOCs auf das Grundgerüst des Textes, was zur Folge hat, dass Probleme auf dieser Ebene meist mit einer schlechteren Textqualität einhergehen. Infolgedessen ist es theoretisch gesehen sinnvoll, innerhalb einer Beratung mit den HOCs zu beginnen.

Nachfolgend schließen sich die „Lower-Order Concerns“ (LOCs) an, welche sich auf die einzelne Satzstruktur beziehen. Hierzu gehören Elemente wie die richtige Wortwahl, Interpunktion, Orthografie und Syntax.

Erfahrungsgemäß lassen sich LOCs wie Rechtschreib- und Grammatikkorrekturen im Rahmen einer Schreibberatung schnell korrigieren. Jedoch sind diese Korrekturen nur von temporärer Dauer und nützen dem/der Ratsuchenden nicht, wenn zukünftig neue Texte produziert werden sollen. Was hier also stattfinden würde, wäre keine „Hilfe zur Selbsthilfe“. So kann eine sprachliche Überarbeitung (i. S. v. LOCs) zum Beispiel auch dazu führen, dass der/die Ratsuchende eine HOC-Überarbeitung ablehnt. Grieshammer et al. stimmen dem zu und äußern, dass es sinnvoll ist, die LOCs erst einmal auszuklamern (Grieshammer et al. 2012: 110 f.). Für die Beteiligten der Schreibberatung bedeutet dies, dass die Bearbeitung der HOCs an erster Stelle stehen sollte.

Praktische Vorgehensweise

Ausgehend von der erlernten theoretisch bedingten Vorgehensweise sollten wir uns als Schreibberaterinnen innerhalb der Beratung mit Tomasz auf die HOCs konzentrieren. Jedoch wünscht sich dieser eine LOCs-zentrierte Beratung, was den Grundprinzipien einer primär strukturellen Überarbeitung sowie der Tatsache, dass Schreibberater*innen keine Korrektor*innen sind, entgegensteht.

Wir erklären Tomasz zunächst, warum es aus unserer Sicht sinnvoll wäre, mit der Bearbeitung der HOCs zu beginnen. Dieser lehnt unsere Vorgehensweise jedoch ab und äußert noch einmal den expliziten Wunsch einer LOCs-zentrierten Beratung. Da wir als Schreibberaterinnen nicht als Autoritäten, sondern als Peers angesehen werden (wollen), einigen wir uns mit Tomasz auf eine Rechtschreib- und Grammatikprüfung seines Textes. Gemeinsam gehen wir mit ihm einen Teil des Textes durch und besprechen exemplarisch grammatikalische Fehler.

Innerhalb der Textstruktur können wir Schreibberaterinnen teilweise einen „roten Faden“ erkennen, der textbezogenen Argumentation aber dennoch nur schwer folgen. Daher fragen wir Tomasz nach seiner Vorgehensweise beim Schreiben. Dieser gibt an, dass er einige Passagen zunächst auf seiner Erstsprache Polnisch schreibt und im Anschluss die passenden Ausdrücke auf Deutsch recherchiert, was ihn nach seiner Aussage aber vom Inhaltlichen ablenkt. Da diese Angabe bei uns Interesse weckt, haken wir nach und bitten ihn, uns sein Vorgehen genauer zu beschreiben.

Tomasz gibt an, dass viele seiner Fachtexte auf Englisch sind. Diese liest er und macht sich in seiner Erstsprache (Polnisch) Notizen, da er sich so sicherer fühlt. Im Anschluss schreibt er mit den gemachten Notizen einen deutschsprachigen Text. Dabei muss er jedoch vermehrt in ein Wörterbuch schauen oder sucht online nach Formulierungshilfen und Wortwendungen. Tomasz erzählt, dass diese Vorgehensweise für ihn kognitiv sehr anstrengend ist, da er mehrere Sprachen (Polnisch, Englisch und Deutsch) gleichzeitig verwendet. Tomasz liest zuerst in der Fremdsprache Englisch, denkt und notiert in seiner Muttersprache Polnisch und schreibt schließlich in der Zielsprache Deutsch. Er hat somit gleich mehrere Herausforderungen zu meistern. Dies ist zum einen das Schreiben in der Fremdsprache, das Schreiben in der Wissenschaft und damit einhergehend ein Normierungsdruck, den grammatikalischen und orthografischen Gegebenheiten zu entsprechen. Dass dieses Vorgehen kognitiv sehr anstrengend sein kann, erscheint verständlich.

Wir befassen uns weiter mit der Hausarbeit, und es zeigt sich, dass beim Besprechen einiger Textpassagen nicht nur sprachliche Mängel, sondern auch Schwächen innerhalb der Struktur erkennbar sind. Wir weisen Tomasz noch einmal darauf hin, dass es für das Gesamtergebnis besser wäre, mit der Bearbeitung der HOCs fortzufahren. Er stimmt schließlich zu.

Unsere Kernintention ist es, Tomasz ein Bewusstsein für die Überarbeitungsprozesse zu vermitteln und ihm Strategien zur Identifikation des Überarbeitungspotenzials am ei-

genen Text an die Hand zu geben. Im Sinne der „Hilfe zur Selbsthilfe“ arbeiten wir exemplarisch, sodass Tomasz seine Überarbeitungen nach der Beratung eigenständig fortsetzen kann.

Im Folgenden möchten wir unser Vorgehen etwas genauer beschreiben und herausarbeiten, wie wir die Mehrsprachigkeit des Ratsuchenden gewinnbringend nutzen konnten.

Zunächst bilden wir drei Themeneinheiten:

1. Kernaussagen erkennbar machen
2. Die Kohärenz („roter Faden“) im Text verdeutlichen
3. Paraphrasieren (Konjunktiv I als sprachliches Mittel zur Textwiedergabe).

Da jede Themeneinheit für sich zeitlich und kognitiv von allen Beteiligten viel abverlangt, schlagen wir vor, dass wir die erste Themeneinheit in der jetzigen Terminsprechstunde behandeln. Die anderen zwei Themeneinheiten verlagern wir auf weitere Terminsprechstunden. Tomasz willigt ein.

1. Terminsprechstunde

Um die Kernaussage(n) des Textes deutlicher herauszuarbeiten und eine Diskussion anzuregen, bitten wir Tomasz, uns mündlich (in Deutsch und/oder Englisch) zu berichten, was genau das Ziel seiner Arbeit ist. Als er dies macht, entstehen immer wieder (längere) Gesprächspausen seinerseits. Schließlich stellt sich heraus, dass er mit seiner Arbeit kein Forschungsziel verfolgt. Stattdessen sammelt Tomasz viel Material zu einem großen Themenkomplex und versucht, dies miteinander zu kombinieren und zu verschriftlichen.

An dieser Stelle führen wir die Methode Freewriting ein, um herauszufinden, welches Ziel Tomasz mit seiner Hausarbeit verfolgt. Nachdem wir ihm die Methode auf Deutsch erklärt haben, geben wir ihm zehn Minuten Zeit, das Freewriting auszuprobieren. Da wir sichergehen wollen, dass er sich intensiv mit seinem Thema auseinandersetzt, schlagen wir vor, dass er das Freewriting in der Sprache verfasst, in der er sich am sichersten fühlt.

Nach zehn Minuten freier Schreibzeit bitten wir Tomasz, uns zu erzählen, was er herausgefunden hat. Dabei lässt er uns auch einen Blick auf sein Freewriting gewähren. Da wir Schreibberaterinnen kein Polnisch können, ist allein die Geste des Zeigens für uns sehr entgegenkommend und erzeugt bei uns das Gefühl, ein Teil von Tomasz' Schreibprozess zu sein. Er erklärt uns, dass er sein Thema zwar weiter eingrenzen konnte, jedoch noch nicht zufrieden ist. Auch hierbei entstehen mehrere Gesprächspausen. Wir bitten Tomasz schließlich, aus seinem Freewriting die Begriffe herauszuschreiben, die seiner Meinung nach besonders relevant für seine Hausarbeit sind. Danach versuchen wir, gemeinsam diese Begriffe ins Deutsche zu übersetzen, damit wir als Schreibberaterinnen optimal den Beratungsprozess mitgestalten können. Hierfür nutzen wir unter anderem Online-Übersetzungshilfen. Schließlich versuchen wir, durch eine gemeinsame Diskussion herauszufinden, was genau unter den Begriffen zu verstehen ist und warum sie für die Hausarbeit wichtig sind. So können wir gemeinsam Schritt für Schritt die Kernaussagen seines Themas und somit seiner Hausarbeit präzisieren. Da die Beratungszeit bereits

weit fortgeschritten ist, klären wir mit Tomasz die nächsten Schritte. Wir schlagen vor, mehr Tiefe in Form von Kapiteln zu entwickeln, damit die Hausarbeit langsam eine Struktur erhält. Hierfür stellen wir ihm die Methode Mindmap vor, um das Themengebiet zum einen visuell darzustellen und zum anderen mögliche Kapitel(anordnungen) zu planen. Eher unüblich, aber aufgrund der komplexen Beratung geben wir Tomasz auch eine kleine „Hausaufgabe“ mit auf den Weg. Diese besteht darin, mithilfe der Mindmap eine erste Gliederung der Hausarbeit zu erstellen.

Nach der Beratung reflektieren wir Schreibberaterinnen noch einmal gemeinsam unsere Vorgehensweise. Dabei fällt uns auf, dass wir zu Beginn der Beratung stark dazu neigten, die Dozentinnenrolle einzunehmen. Grund hierfür war ein wahrgenommener Erwartungsdruck seitens des Ratsuchenden. Aber als dieser begann, über das „Ziel“ seiner Arbeit und seiner Vorgehensweise zu berichten, fühlten wir uns wieder als Peers und boten ihm letztlich die Methode Freewriting an. Was wir aus dieser Beratung ebenfalls mitnehmen können, ist die Erkenntnis, dass Schweigen nicht per se schlecht ist. Vielmehr bietet es einen Raum zum Nachdenken und zum Gedankensortieren. Schweigen zuzulassen kann befremdlich wirken, ist aber ein gutes Mittel, um eine Beratung zu entschleunigen und Informationen zu verarbeiten.

2. Terminsprechstunde

Um den „roten Faden“ (Kohärenz) innerhalb des Textes zu verdeutlichen, bitten wir Tomasz, seine Forschungsfrage sowie seine Gliederung (Hausaufgabe der ersten Beratung) auf ein Blatt Papier zu schreiben. Um als Schreibberaterinnen aktiv an der nun folgenden Übung teilnehmen zu können, bitten wir ihn, hierfür die deutsche, alternativ englische Sprache zu verwenden. Nötige Übersetzungen googeln wir schnell gemeinsam.

Im Anschluss schauen wir uns beispielhaft ein paar Kapitelüberschriften an und versuchen gemeinsam mit Tomasz zunächst mündlich, mögliche Kapitelfragen zu sammeln, ähnlich wie bei einem Brainstorming. Hierfür bitten wir ihn, uns zunächst in Deutsch oder alternativ in Englisch zu erklären, was das jeweilige Kapitel thematisch beinhalten soll und welche Fragen beantwortet werden müssen. Im Anschluss wählen wir gemeinsam mit Tomasz passende Kapitelfragen aus. Da dies nur erste Entwürfe sind, verweisen wir noch einmal auf die Methode Freewriting.

Obwohl die zuvor aufgeschriebene Gliederung in deutscher Sprache verfasst ist, geben wir ihm als Schreibberaterinnen die Möglichkeit, die Kapitelfragen und Inhalte in der Sprache zu schreiben, in der er sich am sichersten fühlt. Wir verfolgen damit das Ziel, dass Tomasz sich nicht mit der Konstruktion von fremdsprachigen Sätzen auseinandersetzt, wodurch er vielleicht die Motivation am (Weiter-)Schreiben verlieren könnte. Vielmehr soll er sich inhaltlich mit seinem Schreibprojekt auseinandersetzen. Wir geben ihm den Rat, diese Vorgehensweise auch bei den restlichen Kapiteln anzuwenden. Des Weiteren geben wir ihm zu verstehen, dass einem Mix aus mehreren Sprachen innerhalb des Schreibprozesses nichts entgegensteht, solange es ihm bei der inhaltlichen Bearbeitung hilft.

Die zweite Beratung verläuft inhaltlich fokussierter und auch vertrauter als die erste Terminsprechstunde. Tomasz kennt uns nun als Schreibberaterinnen, und ausgehend von unserer vorhergehenden Beratung können wir mit Schweigen schon besser umgehen. Ebenso gibt Tomasz an, dass er solch ein „kleinteiliges“ Vorgehen, wie wir es in der Schreibberatung machen, nicht kennt und es ihm befremdlich erscheint. Jedoch gibt er auch zu verstehen, dass er uns und unseren Methoden Vertrauen entgegenbringt und sich darauf einlässt, auch wenn der Schreibprozess so länger dauert.

Auch bei dieser zweiten Beratung geben wir Tomasz eine „Hausaufgabe“ mit auf den Weg. Wir bitten ihn, seine Gliederung weiter auszubauen, gern auch mit der Methode Freewriting. Zudem soll er zum nächsten Mal einen seiner zu lesenden Texte für die Hausarbeit mitbringen.

3. Terminsprechstunde

Um die Kapitel der Hausarbeit mit Argumenten zu untermauern, zeigen wir Tomasz unser Handout zum Thema „Exzerpieren“. Gemeinsam gehen wir es Schritt für Schritt in deutscher und englischer Sprache durch. Im Anschluss bitten wir Tomasz, den Text, welchen er als Hausaufgabe mitbringen sollte, hervorzuholen. Dieser ist in englischer Sprache verfasst.

Nun gehen wir exemplarisch aufeinander aufbauende Textabschnitte durch und bitten Tomasz, auf ein gesondertes Blatt Papier für jeden Abschnitt ein bis zwei Sätze mit Kernaussagen zu notieren. Da der Text auf Englisch ist und die Wörter des Abschnitts quasi bereits vorhanden sind, bitten wir ihn, die Kernaussagen in englischer Sprache zu verfassen, damit auch wir Schreibberaterinnen mitreden können. Wir geben Tomasz aber auch zu verstehen, dass er sich selbstverständlich parallel in polnischer Sprache Notizen machen kann, wenn er sich so sicherer fühlt.

Im Anschluss erklären wir ihm, wie er mithilfe der Kernaussagen einen Fließtext in seiner Arbeit schreibt. Des Weiteren erläutern wir ihm, wie er den Konjunktiv I für die Wiedergabe fremder Gedanken und Aussagen nutzen kann. Dies zu verstehen und umzusetzen fällt Tomasz sehr leicht, da er im Gegensatz zu uns deutschen Muttersprachlerinnen die deutsche Grammatik institutionell erworben hat und infolgedessen das erlernte Regelsystem abrufen kann.

Somit wird für uns deutlich, dass Tomasz als fremdsprachlicher Schreibender, der sich die Zielsprache in einem Lernprozess wissentlich angeeignet hat, analytisch vorgeht und dies für sein Schreiben nutzbar macht. Dies sieht auch Brinkschulte so, indem sie sagt: „Wenn Schreibende ein grammatisches Regelwissen zur Bildung komplexer syntaktischer Gefüge haben, können sie dieses gezielt für ihr wissenschaftliches Schreiben nutzen“ (Brinkschulte 2012: 75).

Am Ende der Beratung gibt es erneut eine Hausaufgabe. Diesmal soll Tomasz ein Exzerpt verfassen.

Auch diese Beratung wird von uns Schreibberaterinnen reflektiert. Dabei fällt uns auf, dass wir uns innerhalb der Beratung ein wenig peinlich berührt sahen, als Tomasz

uns mehr über deutsche Grammatik erzählen konnte als wir ihm. Wahrscheinlich liegt dies auch daran, dass grammatikalische Eigenheiten bei uns Muttersprachlerinnen einfach „nur noch“ angewendet werden und wir uns damit nicht mehr auf einer institutionellen Ebene auseinandersetzen. Ebenso bemerken wir, dass wir allein durch die Auswahl der Methoden eine lenkende Rolle innerhalb des Schreibprozesses einnahmen. Andererseits haben wir die Entscheidungsfreiheit stets bei Tomasz gelassen.

Die drei eben skizzierten Terminsprechstunden legten den Grundstein weiterer Beratungen. Fast wöchentlich kam Tomasz in die Schreibberatung und wurde zunehmend offener und traute sich vermehrt, mit uns in Deutsch und Englisch zu reden und sich auch (Beratungs-)Notizen in Deutsch anzufertigen. Wir hingegen konnten von ihm einige polnische Wörter wie „dzień dobre“, „cześć“, „proszę“, „dziękuję“ und „do widzenia“ lernen.

Schlussbetrachtung

Die Thematisierung von Mehrsprachigkeit ist in der Schreibberatung in mehrfacher Hinsicht wichtig, aber auch problematisch, da die Schreibzentren an die (derzeit noch stark vertretene) monolinguale Institution Universität gebunden sind. Diese hat ihre „sprachliche Vielfalt“ meist auf wenige Fremdsprachen wie Englisch reduziert. Die Aufgabe von Schreibzentren und der studentischen Schreibberatung ist es daher zu reflektieren, auf welche Weise die Mehrsprachigkeit der Ratsuchenden in individuelle Schreibprozesse integriert werden kann.

Weiterhin sollte ein Raum geschaffen werden, in dem Ratsuchende sich aktiv mit ihrer Mehrsprachigkeit auseinandersetzen können. So könnten zum Beispiel mehrsprachige Schreibeinstimmer oder Schreibworkshops genutzt werden, um mehrsprachige Schreibende zu motivieren. Ebenso können größere Events, wie zum Beispiel „Die Lange Nacht des Schreibens“, genutzt werden, um aktiv auf mehrsprachige Schreibende zuzugehen und erste Kontakte herzustellen.

Nicht zuletzt kann eine mehrsprachige Schreibberatung auch das Selbstbewusstsein der Ratsuchenden stärken, wenn ihrer multilingualen Identität im universitären Kontext Wertschätzung entgegengebracht wird.

Aus unserer Erfahrung erweisen sich dabei Methoden wie Cluster, Mindmapping oder Freewriting als hilfreich, da sie wie auch andere Methoden in jeder Sprache angewendet werden können.

Literatur

- Brinkschulte, Melanie (2012): Schreiben in der Fremdsprache. In: Draheim, Kristin/Liebetanz, Franziska/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): *Schreibend lernen im Team. Ein Seminarekonzept für innovative Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS. 58–83.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *ZukunftsmodeLL Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorinnen

Elisabeth Mpoutsis-Voutsis, Schreibberaterin am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), Bachelor of Arts in Kulturwissenschaften und Studentin des Masterstudiengangs „Soziokulturelle Studien“.

Vanessa Kasprick, Writing Fellow und Schreibberaterin am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) und Studentin der Rechts- und Kulturwissenschaften.

Erfahrungsbericht: Göttinger Premiere. Schreibberatung und Deutsche Gebärdensprache

Alina Lira Lorca

In Deutschland haben laut einer Erhebung des Deutschen Studentenwerks acht Prozent aller Studierenden eine Behinderung oder eine chronische Krankheit. Nur drei Prozent dieser Studierenden haben eine Sprech- oder Hörbeeinträchtigung; sie stellen damit eine Minderheit im deutschen Hochschulsystem dar (DSW 2012). Ihre Muttersprache ist häufig die Deutsche Gebärdensprache (DGS).

Insgesamt wird durch Inklusionsbestrebungen im Rahmen der Gleichstellung zunehmend dafür gesorgt, dass DGSler*innen nicht nur durch Dolmetscher*innen unterstützt werden, sondern auch auf anderen Ebenen Unterstützungsleistungen erhalten. Die Graduiertenschule für Geisteswissenschaften Göttingen (GSGG) setzte sich nun in Göttingen dafür ein, dass im Sommer 2017 erstmals eine Schreibberatung für eine promovierende DGSlerin angeboten wurde. Dementsprechend handelt es sich bei diesem Erfahrungsbericht um die Schilderung einer Beratungssituation, die an der Universität Göttingen so zum ersten Mal stattfand.

„Normalisierungsdruck“ ist wohl das Schlüsselwort, das mir aus der einjährigen Schreibberatung mit der erwähnten DGS-Doktorandin der Universität Göttingen am stärksten in Erinnerung geblieben ist. Dieser Normalisierungsdruck wird auf mehreren Ebenen sichtbar, von denen ich in diesem Erfahrungsbericht drei vorstellen möchte: die Sprachlernbiografie der Ratsuchenden (RS) (1), der institutionelle Rahmen (2), der die RS auf ihrem Bildungsweg gefördert, gefordert, aber auch stark eingeschränkt hat, und daraus resultierend das Selbstbild und die Identität als fremdsprachliche Schreibende (3), die die RS vehement in ihrem Promotionsvorhaben und im Umgang mit dem akademischen Milieu zum Ausdruck bringt. Diese drei Ebenen spielten sowohl für die RS als auch für mich als Schreibberaterin (SB) in meiner Konzeption und Durchführung der Beratung eine entscheidende Rolle.

Zu Beginn des Gespräches erfuhr ich, wie bei einer Schreibberatung an der Universität Göttingen üblich, über die Schreibbiografie, Sprachlernbiografie sowie die Ziele und Fragen der RS. Die Schreibberatung fand stets mithilfe einer DGS-Dolmetscherin statt und definierte deshalb den geschützten Raum der Beratungssituation, die üblicherweise lediglich aus SB und RS besteht, für mich als SB neu. Die Ratsuchende betonte insbesondere den Wunsch, das Deutsche als Wissenschaftssprache angemessener anwenden zu wollen, da dies für sie als Nichtmuttersprachlerin zu einer besonderen Problematik führte: Als in Deutschland aufgewachsene Person deutscher Staatsangehörigkeit werde die Fremdsprachlichkeit der RS nicht gleichermaßen akzeptiert, wie es bei Sprecher*innen nicht deutscher Lautsprachen der Fall wäre, z. B. bei einer Englisch sprechenden Per-

Alina Lira Lorca

son aus den USA, die in Deutschland promoviert und aus gesellschaftlicher Sicht als „Ausländerin“ das Deutsche offensichtlich erlernen musste. Schließlich sei die Ratsuchende keine „Ausländerin“, sondern in Deutschland sozialisiert und mit der deutschen Sprache seit jeher konfrontiert gewesen. Erst nachdem die RS bereits weitestgehend die sekundäre Schulbildung durchlaufen hatte, wurde DGS in Deutschland als vollwertige Sprache, nämlich im Jahr 2002, anerkannt. Als Erklärung heißt es auf der Webseite des Deutschen Gehörlosen-Bundes e. V.: „Die DGS verfügt über ein eigenständiges und komplexes Sprachsystem, das sich in seiner Grammatik grundlegend von der Deutschen Laut- und Schriftsprache unterscheidet“ (Gehörlosen Bund 2018). Dies war insofern ein wichtiger Ausgangspunkt für die Beratungssituation, als „dass gehörlose [Lernende] mit DGS als LI die deutsche Schriftsprache über angeborene Sprachverarbeitungsprozesse als Zweitsprache erwerben können. Der Erwerb sprachspezifischen Wissens, wie Wortstellung, Subjekt/Verb-Kongruenz und Verbalkasus, zeigt sich in Entwicklungssequenzen, die aus dem Zweitspracherwerb bekannt und mit der *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998; Pienemann/Di Biase/Kawaguchi 2005) erklärbar sind“ (Wagener 2016: 192). Beim Lesen der Rohtexte im Rahmen der Schreibberatung fielen diese sprachspezifischen Unterschiede zwischen DGS und der deutschen Schriftsprache auf grammatischer Ebene sowie auf stilistischer Ebene auf. Vergleicht man die Grammatik der deutschen Schriftsprache mit der DGS, so ist es in der DGS durchaus üblich, einen Sachverhalt anfangs explizit zu nennen, bei Rückbezug diesen jedoch als durch den Kontext bekanntes Element vorauszusetzen und nicht wiederholt zu gebärden. Umgekehrt ist es in der deutschen Schriftsprache zur Wahrung von Kohärenz und Kohäsion notwendig, bei Rückbezügen durch bspw. Pronomina oder erneute Nennung eines Sachverhaltes diesen zu spezifizieren. Im Schreiben der RS führte dieser Unterschied zu großen Abständen zwischen erstmaliger Nennung eines Sachverhalts und dem entsprechenden Rückbezug auf diesen, wodurch das Textverständnis erschwert wurde. Auf stilistischer Ebene ist als Beispiel der verstärkte Gebrauch sprachlicher Bilder zu nennen, der in der DGS ein häufig vorkommendes Stilmittel ist, in wissenschaftssprachlichem Deutsch jedoch nicht üblich.

Die deutsche Schriftsprache ist für die RS eindeutig eine Zweitsprache. Beim Durchlaufen der primären sowie sekundären Bildungseinrichtungen nahm sich die RS stets als Schülerin war, die nicht der Norm entsprach und die bei Aufsätzen im Fach Deutsch nie an die Leistungen der hörenden Mitschüler*innen herankam. Der laut RS bis dato spürbare Normalisierungsdruck in allen Sektoren der BRD (Gesundheitssystem, Bildungssystem, Sozialsystem u. a.) sieht die Gebärdensprachlichkeit der RS als ein Defizit an, das durch medizinische Eingriffe möglichst „repariert“ werden sollte und so auch der RS zu Normalität verhelfen könne. Dass es sich bei DGS jedoch nicht um den Ausdruck eines Handicaps handelt, sondern um eine eigenständige Sprache, die, wie jede Sprache und jeder Dialekt, einen inhärenten kulturellen, sprachlichen, konzeptuellen Reichtum mit sich bringt, scheint dabei keine Rolle zu spielen. Daraus resultierte ein durch diesen Defizitgedanken geprägtes Selbstbild der RS, das zu dem in den anfänglichen Beratungen immer wieder geäußerten Satz führte: „Ich kann nicht schreiben.“

Angesichts des von der RS kritisierten Normalisierungsdrucks ist dieses defizitäre Selbstbild jedoch keine Sonderheit. Der Gedanke, deutschsprachigen Studierenden/Promovierenden durch die eigene Fremd- bzw. Zweitsprachlichkeit unterlegen zu sein, fällt mir bei jeder Schreibberatung, bei jedem Workshop auf. Durch das starke Gefühl der Benachteiligung und des Nicht-ernst-genommen-Werdens spielten bei meiner Beratung mit der promovierenden DGSlerin das Finden und die Festlegung des eigenen, durch die sprachliche Struktur der DGS beeinflussten wissenschaftlichen Schreibstils eine große Rolle. Sich beim Schreiben auf Deutsch an fachspezifische wissenschaftliche Konventionen zu halten, die Leser*innen durch den Text zu leiten und dabei trotzdem eine eigene „Voice“ (Petric 2010) zu finden gehört meines Erachtens zu den größten Erfolgen einer Schreibberatung – das gilt auch für die einjährige Beratung mit der DGS-Doktorandin. Man beachte jedoch, dass die Suche nach der eigenen „Voice“ ein typisches Problem darstellt – bei Mutter-, Fremd- und Zweitsprachler*innen. Es handelte sich bei der Schreibberatung also um keine besonders andere Beratung. Ich musste als Beraterin genauso auf die speziellen Bedürfnisse eingehen wie auch bei allen anderen (hörenden) Ratsuchenden. Damit möchte ich, ohne Druck, die Beratung normalisieren – denn was ist schon „normal“?

Speziell berücksichtigen musste ich bei dieser Beratung, dass bestimmte Methoden der Schreibdidaktik, wie z. B. das Freewriting, nicht ohne Weiteres mehrsprachigkeitssensibel umfunktioniert werden können, da sie schriftsprachenbasiert sind und die DGS insofern kategorisch ausschließen. Während ich andere RS beim Freewriting dazu ermutige, mehrsprachig zu schreiben, so funktioniert dies bei der Umsetzung mit DGS nicht ohne Weiteres. Bestimmte Technologien, wie z. B. Videos, ließen zwar ein „Freesigning“ statt „Freewriting“ zu, welches sich als nicht lineare Brainstorming-Technik auf das Schreiben vorbereitend anwenden lässt. Jedoch gestaltet sich eine Mischung aus „Freesigning“ und „Freewriting“ in der Umsetzung als schwierig, da durch den Wechsel von Gebärden zu Schreiben der Stream of Consciousness, der das Freewriting besonders zum „Struktur-schaffen“ so effektiv macht, unterbrochen wird. Konkreter gesagt: Bei mehrsprachigen RS rege ich in der Beratung stets einen freien Umgang mit der im Freewriting verwendeten Sprache an, sodass sowohl Erst- als auch Fremdsprachen durchmischt verwendet werden können. Ein Text könnte also in Halbsätzen, Abschnitten oder auch nur stellenweise durch Code-Switching geprägt sein. Eine DGSlerin, die vom Signen zum geschriebenen Deutsch switchen möchte, müsste beim Switchen die Videoaufnahme des Gebärdens unterbrechen und auf ein anderes Medium (Papier und Stift) umsteigen, wodurch das Brainstorming unterbrochen würde und damit der Gedankenfluss in einem zweiten Schritt (nach dem Freewriting oder in diesem Fall „Freesigning“) für die RS möglicherweise nicht mehr rekonstruierbar sein könnte. Dies ist ein Beispiel dafür, dass DGS bei schreibdidaktischen Aufgaben leider (noch) keine große Beachtung findet. Eine Lösung dieses Problems könnte durch Screenrecording-Funktionen oder Programme erreicht werden, indem die RS am PC über die Tastatur brainstormt und bei Bedarf über die Videokamera des Laptops gebärdet. Eine solche ununterbrochene Aufnahme könnte im Anschluss reproduziert

und dann in der Beratung oder beim selbstständigen Schreiben weiterverwendet werden. Neue Technologien bieten sicherlich Möglichkeiten, eine barrierefreie(re) Schreibdidaktik zu entwickeln.

Über die Beratung hinausgehend berichtete die RS von deutschlandweiten Treffen promovierender DGSler*innen, auf denen Promotionen bzw. Promotionsvorhaben ohne die Interferenz einer Dolmetscherin gebärdet und durch Gebärden kommentiert werden. Diese Erfahrung des Austausches mit anderen DGSler*innen beschreibt die RS als äußerst bereichernd. Die Beratungssituation und damit auch das Textfeedback mithilfe einer Dolmetscherin als Sprachmittlerin gestalten sich anders als eine Beratung bzw. ein Austausch, an dem lediglich SB und RS teilnehmen. Der geschützte Raum der Beratung scheint durch die Dolmetscherin durchbrochen zu werden. Für die RS jedoch ist die Anwesenheit einer Dolmetscherin im institutionellen Rahmen der Universität bereits zur Normalität geworden, sodass dieser Faktor lediglich für mich als SB gewöhnungsbedürftig war. Insgesamt war die Präsenz der Dolmetscherin jedoch eher eine Bereicherung als eine Einschränkung, da die Sprachmittlung mich dazu brachte, meine Ratschläge, Fragen und Antworten stets zu durchdenken und so herunterzubrechen, dass der zu dolmetschende Inhalt durch die Übersetzung nicht verloren gehen würde. Dies ist ein typisches Phänomen der Sprachmittlung. Gestik und Mimik sowie Körpersprache waren Elemente, die die RS und ich als SB zur direkten nonverbalen Kommunikation verwendeten; und deshalb waren diese Elemente besonders ausgeprägt. Gestik, Mimik und Körpersprache sind selbstverständlich auch beim Gebärden ein wichtiges Nebenprodukt des reinen Signens. Anders als bei Beratungen mit fremdsprachlichen RS, die auf Deutsch, also auf der Muttersprache der SB, stattfinden, konnte die RS mithilfe der Dolmetscherin auf ihrer eigenen Muttersprache agieren. Dies könnte sicherlich gegenüber der nur aus SB und RS bestehenden Beratungskonstellation ein Vorteil sein, der anderen Fremd- bzw. Zweitsprachler*innen in der Schreibberatung prinzipiell nicht gegeben ist, da ihnen keine Dolmetscher*innen zur Verfügung stehen. Während wichtige Inhalte beim Dolmetschen verloren gehen können, so besteht auch die Chance, diese gerade durch die Sprachmittlung besonders deutlich zu machen. Denn sowohl RS als auch SB müssen ihr Anliegen so klar formulieren, dass die Dolmetscherin diese problemlos im Kern erfassen und kommunizieren kann.

Zukünftig wäre es im Rahmen einer empirischen Forschung interessant, die Beratungssituation mit Muttersprachler*innen der DGS eingehender zu untersuchen, aber ebenso aufschlussreich, die Beratung unter Einbeziehung von Sprachmittler*innen zu analysieren, da dies meines Wissens nach eine bisher noch weitgehend unerforschte Konstellation ist – sei es mit DGSler*innen oder mit anderen Fremdsprachler*innen/Zweitsprachler*innen. Die gesamte Schreibdidaktik an den Universitäten könnte von aussagekräftiger Empirie profitieren, um die Angebote zur Inklusion und Mehrsprachigkeitssensibilität noch besser auf die Bedürfnisse fremdsprachlicher RS ausrichten zu können und curricular sowie extracurricular Verbesserungen in der Ausbildung der SB und zielgruppenspezifischer Workshops zu erwirken.

Literatur

- Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. (2018): *Was bedeutet DGS?* Online im WWW. URL: [http://www.gehoerlosen-bund.de/faq/deutsche%20geb%C3%A4rdensprache%20\(dgs\)](http://www.gehoerlosen-bund.de/faq/deutsche%20geb%C3%A4rdensprache%20(dgs)) (Zugriff: 01.11.2018).
- Deutsches Studentenwerk (DSW) (Hrsg.) (2012): *Beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011.* Online im WWW. URL: http://www.best-umfrage.de/PDF/beeinträchtigt_studieren_2011.pdf (Zugriff: 20.12.2018).
- Petrić, Bojana (2010): Students' Conceptions of Voice in Academic Writing. In: Lorés-Sanz, Rosa/Mur-Duenas, Pila/Lafuente-Millán, Enrique (Hrsg.): *Constructing Interpersonality: Multiple Perspectives on Written Academic Discourse.* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 325-336.
- Wagener, Iris (2016): *Schriftsprache als Zweitsprache. Diagnostik und Förderung der grammatischen Entwicklung in der Schriftsprache bei gehörlosen Schülern mit Deutscher Gebärdensprache als Erstsprache.* Dissertation. Online im WWW. URL: <https://doi.org/10.18452/19196> (Zugriff: 01.11.2018).

Autorin

Alina Lira Lorca, M. A., M. Educ., arbeitet seit 2016 am Goethe-Institut Göttingen und gleichzeitig als Freiberuflerin im Bereich Schreibdidaktik, interkulturelle (Wissenschafts-)Kommunikation und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sie hat Hispanistik, Anglistik und Gymnasiallehramt in Göttingen und Valdivia, Chile, sowie Interkulturelle Germanistik in Göttingen und Nanjing, China, studiert.

What Can Citations Tell Us about the State of the Discipline Now? Author and Citation Patterns in *Journal der Schreibberatung*, 2010–2016

Andrea Scott & Pamela E. Bromley

Introduction

More than twenty-five years have passed since the first writing center outside North America was founded in Bielefeld. As the number of Germanic writing centers and similar initiatives has grown exponentially in the past decade, from 7 in 2007 to over 70 by 2018 (Girgensohn 2017: 19; Schreiblabor 2018), writing center research is at a crossroads. Now with a critical mass of practitioners, it arguably constitutes an “organizational field” in which diverse actors share an understanding of their domain and are more comfortable interacting with each other than with those outside their field (Brinkschulte et al. 2017: 61). As Breuer und Schindler put it, writing centers, despite their uncertain futures (Girgensohn 2017; Lahm 2016; Ruhmann 2014), “have [now] become an integral part of university life and research” (2016: 98). The idealism of the field’s early years has been channeled into the pragmatic project of discipline-building. Such professionalization is at the heart of the many Special Interest Groups (SIGs) of the *Gesellschaft für Schreibdidaktik und -forschung* (hereafter *gefsus*), for example, which are moving the organization toward shared understandings of the field, most recently around peer tutor education (Breuer/Schindler 2016: 98; Brinkschulte et al. 2017: 61–62; *spezielle Interessensgruppen (SIGs), gefsus* 2018). The field as a whole seems to be asking: what is this discipline and how can it secure its future?

As writing center professionals in the United States, we have followed this phenomenon with interest. What might our colleagues on the other side of the Atlantic learn from these efforts, as US-based research tends to be inward-looking (Lerner 2014) and monolingual (Horner et al. 2011)? We both study writing centers in global contexts in part for the potential of this research to de-center US-based assumptions with new perspectives (Bromley 2016, 2017; Scott 2016, 2017a, 2017b).

Recent disciplinary histories in Germany suggest the field imagines itself as influenced by US-based research on writing and writing centers, but distinct from it, given differences in Germanic – and European – higher education policies and research cultures (e. g., Bräuer 2002; Breuer/Schindler 2016; Brinkschulte/Kreitz 2017; Dreyfürst/Sennewald 2014; Ruhmann 1997; Ruhmann/Kruse 2014). The discipline also seems to share a sense of the growing importance of peer tutoring and collaborative learning to the field’s

identity since 2002 (e.g., Brinkschulte et al. 2017; Dreyfürst/Sennewald 2014; Girgensohn 2017; Ruhmann 2014; Santa 2009).

Where does *JoSch: Journal der Schreibberatung* (hereafter *JoSch*) stand vis-à-vis these disciplinary commonplaces? While there are myriad reasons why individual authors cite specific sources in a specific article (Lerner/Oddis 2017), looking at citation practices in a journal over time allows us to see what a field values – and what it neglects. What might an empirical analysis of author and citation patterns in *JoSch* reveal about the state of the discipline in a Germanic context? To what extent are emerging disciplinary self-understandings – such as a commitment to collaborative learning and peer tutor engagement – reflected in the journal’s publishing practices?

In the data evaluated in this article, we focus on categories we hypothesized might capture the uniqueness of the culture of Germanic writing research; we modeled our study on Lerner’s 2014 study of *The Writing Center Journal* (hereafter *WCJ*) to allow for transatlantic comparisons when possible. Our analysis of authors and their citations in *JoSch* confirms some commonplace beliefs about the field and highlights some unexpected findings:

- Peer tutors appear frequently as authors or co-authors. Co-authorship is also common.
- Authors publish largely in German, the official language of the countries in which they reside, but *JoSch* also contains articles written in English.
- *JoSch* cites a largely Germanic scholarly conversation, though sources from other countries in other languages are also present.
- The transatlantic history of writing centers in Germany seems to be reflected in citation practices, since Anglophone research constitutes the second largest percentage of cited sources.
- *JoSch* authors privilege the book as a genre in their bibliographies. While edited books are the most commonly cited source, guidebooks are a growing source.

In sum, our study provides empirical evidence supporting the field’s recent genesis narratives about its regional distinctness. *JoSch* appears to be publishing more articles authored by peer tutors than the US-based venue, *WCJ*. The journal is multilingual in its citation patterns while maintaining a Germanic identity through the prominence of sources and authors situated in German-speaking countries. Together these findings suggest the journal plays an important role in establishing a regional and expansive identity for writing studies in the German-speaking world.

A Brief Survey of Disciplinary Self-Understandings

Although the first issue of *JoSch* was published nine years ago, it seems to belong to another era. Peer tutoring was in the midst of an *Aufbruchstimmung*, as they say in German, given its novelty at European universities. The roots of the peer tutor model have been

traced back to a three-day workshop on peer tutoring led by Paula Gillespie and Harvey Kail and organized by the Bielefeld Writing Lab in 2002 (Bräuer/Girgensohn 2012: 236). A version of the workshop was offered at the 2002 EWCA gathering in Greece as well, which took place the same year Germanic universities institutionalized competency-oriented teaching in the wake of the Bologna Process, which boosted *Schlüsselkompetenz Schreiben* initiatives (Ruhmann 2014: 44). Just five years later, peer tutoring spread to German-language universities (Ruhmann 2014: 44-45), including the Writing Center at the European University Viadrina (EUV), which was founded in 2007 (Bräuer/Girgensohn 2012: 236; Girgensohn 2014b). A year later, the first transregional Conference for Peer Tutors took place at the EUV (Ruhmann 2014: 46). Shortly thereafter in 2010, Patrick Kowal, Franziska Liebetanz, Nora Peters, and Simone Tschirpke launched *JoSch*.

JoSch's first issue embodies this enthusiasm for peer tutoring and its untapped potential at Germanic universities. After comparing writing to a journey into the unknown, the editors make the case for the value of peer tutors who can serve as guides during the writing process. In the issue they engage in a kind of *Aufklärungsarbeit*, since peer tutoring, and writing support more generally, were still unfamiliar concepts at many universities. Prior to the Bologna Accords, universities aimed to foster what Breuer and Schindler (2016) have called “independent, self-regulated student learning”, where the burden of learning was placed squarely on the shoulders of students as opposed to institutions (92).¹ Within this context, the editors implore: “It should be [...] possible and self-evident that all writers be able to ask for directions”, and “writing consultations offer one such opportunity by accompanying students”, offering a “place for exchange, feedback, and support” (Kowal et al. 2010: 2). The journal’s lead article, *Writing Consultations in Higher Education: A Plea*, elaborates on this need, calling writing center consultations a “new branch” in the “young field of writing research and didactics” (4) – and one that ought to be made a part of the “educational content of German universities” (Arnold 2010: 5). A few years later the first German-language guidebook for writing consultants, *Writing Consultations: A Model for the Future*, appeared with a similar invitation in a chapter dedicated to professionalization. “A new field is emerging”, the authors proclaim, “and you can participate in its formation” (Grieshammer et al. 2012: 279).

This euphoric sense of new beginnings is part of the genesis narrative of *JoSch* – which, like much university-based research on writing, emerges “from praxis for praxis” (Brinkschulte/Kreitz 2017: 13). In the first issue, the editors hoped to reach “not just those who are engaged with writing consultations but to open the topic to ... students, faculty, and interested parties” (2). Instead of publishing only the work of established scholars, they sought to facilitate “transgenerational exchange”, providing “first and foremost student writing consultants a platform to contribute actively to scholarly discourse” (2). By

1 Andrea Scott translated the German sources into English for the purposes of this article. Titles are also translated in order to make their contents accessible outside of German-speaking circles. All works are cited in the original German version, where applicable, in the bibliography.

publishing the work of peer tutors, *JoSch* claimed collaboration and mentoring as core disciplinary values. This move also likely played a role in professionalizing peer tutors, who are now represented in scholarship as an integral part of the writing center community (e. g., Brinkschulte et al. 2017: 61–62; Girgensohn 2017: 17–18; Scott 2017a: 46).

In the wake of these developments, we wondered to what extent this ethos plays out in the publishing practices of *JoSch*. How often are peer tutors included in the journal as authors and has this frequency changed over time, given the rapid consolidation of the field in recent years? If writing centers in German-language countries understand themselves as collaborative (see, e.g., Girgensohn 2012; Girgensohn 2014a; Ruhmann 2014: 51), how frequently does the journal publish co-authored research? Our perspective as US-based writing professionals also made us wonder how findings from *JoSch* would compare with citation practices in the US-based *WCJ*, which has recently been evaluated (Lerner 2014; Lerner/Oddis 2017).

Another truism we were interested in scrutinizing is the discipline's sense of itself as networked – both regionally and internationally. As mentioned previously, in Germanic publications about writing pedagogy and initiatives, it is common to cite the influence of US-based scholarship (e. g., Dreyfürst et al. 2018; Frank et al. 2003: 165; Frank/Lahm 2013: 10), which can be traced back to important early works of “translation” (e. g., Bräuer 1996; Kruse 1997) and transatlantic exchanges (e. g., Girgensohn 2014a). Yet disciplinary histories also describe the vitality of German-language research, which is situated in regional and European research traditions and cultures (e. g., Bräuer 2002; Breuer/Schindler 2016; Brinkschulte/Kreitz 2017; Dreyfürst/Sennewald 2014; Ruhmann 1997; Ruhmann/Kruse 2014). Concepts and practices cannot simply be imported from abroad and applied at will. As Bräuer (2002) puts it, “structural change in institutions needs to grow directly out of existing structures and their cultural contexts” (62). Given the growth in writing centers and professional organizations, practitioners in German-speaking countries are more likely to look to their own regional and European networks for support and exchange. In fact, the field is now so networked that writing centers in Germany are now the object of international attention (Girgensohn 2017: 19). This study, too, is part of a growing body of research marking something of a reversal of influence, with global scholars studying the Germanic case in order to enrich writing research and support on the other side of the Atlantic and around the world (Datig/Herkner 2014; Guenzel 2016; Nelson Christoph 2017; Scott 2016, 2017b, 2017a).

If the field has matured as autonomous but networked, what genres of research are published most frequently in *JoSch*, one of the field's flagship journals? Do guidebooks, for example, remain a popular source of applied research, as they did during the field's formative period (e.g., Bräuer 1996; Kruse et al. 1999; Kruse 1997)? If Germanic writing studies is its own discourse community, how often is German-language research cited in the bibliographies of *JoSch*? What might citation practices tell us about the continued or waning influence of US-based research? And finally, while scholars are careful not to conflate Germany with German-language research, recognizing the role of practitioners in

Austria, Switzerland, Liechtenstein, Luxembourg, and Northern Italy, what can citation practices tell us about the role of German institutions in disseminating Germanic research, using the location of cited publication presses and journals as a guide?

Evaluating the authors and their cited sources in the first seven years of the first writing studies journal based in Germany gives us insight into what constitutes the scholarly conversation and how that conversation may be shifting. Considering citation practices allows us to track “the evolution of scientific and scholarly ideas” within and beyond a given research field (White 2004: 89). This study falls in line with calls for methodologically sound, data-driven research in writing studies (Haswell 2005; Anson 2008) and writing center studies (Driscoll/Perdue 2012; Driscoll/Perdue 2014; Kjesrud 2015). We hope that our findings illuminate the role of peer tutors as authors, the language and publishing locations of sources cited, and the principal types of materials cited in the journal – providing insights into who and what is – and is not – included in this scholarly conversation.

All of these questions gesture toward a larger one: what might citation practices tell us about the state of the field in this region right now?

Methodology

Our study reproduces many categories used by Neal Lerner (2014) in his study of author and citation patterns over thirty years of *WCJ* and applies them to *JoSch*. Lerner examined number and gender of authors, most frequently cited sources and authors, how many times sources were cited, and number of citations per article. We will investigate our findings in these categories in a future article. In order to capture what we hypothesized might be distinct about Germanic writing research, we added several additional categories, including trends in peer tutor authorship, the language of authors' articles and cited sources, and the genre and country of origin of cited sources. We explore our findings in these categories below, as we think that they will be of most interest to *JoSch* readers.

As regular readers know, each issue of *JoSch* includes four types of articles: research on writing and the tutoring of writing; field reports; methods and techniques for tutoring; and book reviews. Each issue also includes editors' introductions and calls for papers. We began by examining every piece included in the first 12 issues of *JoSch*, which were published between 2010 and 2016, arriving at 126 pieces. In this set of 126 pieces, we found 100 articles with citations; the 26 pieces without citations included editors' introductions, calls for papers, as well as occasional field reports. Since we were interested in studying what authors and their citations reveal about scholarly conversations, we analyze just the 100 *JoSch* articles with cited sources, arriving at a total of 818 citations. We used Excel Pivot Tables to do the counting that allowed us to arrive at the numbers and percentages in the below analysis.

Analysis and Discussion

We discuss four areas of authorship and citation practices we think may be especially relevant to the Germanic context: the role of peer tutors as authors; article authors' institutional affiliation and publication language; the language of authors' citations and the press location of those sources; and the types of pieces cited by authors.

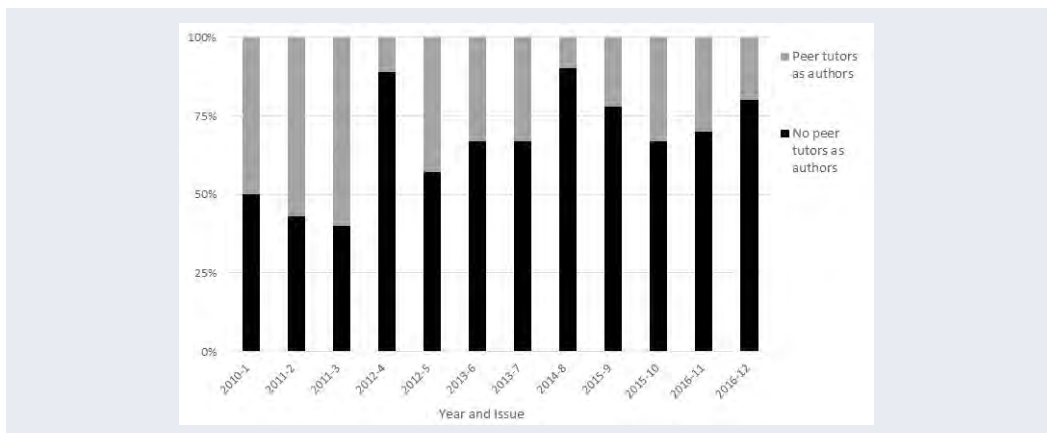
Peer tutors

Peer tutors appear frequently as authors or co-authors in *JoSch*: 31% of all articles include peer tutors as authors. This is not surprising, as the foreword for *JoSch*'s first issue welcomes submissions by both peer tutors and all types of professionals and includes their contributions (Kowal et al. 2010: 2). The strong inclusion of peer tutors in *JoSch* from the beginning and throughout its publication stands somewhat in contrast to the United States. Calls for undergraduate research in writing studies in the US are increasing (Fitzgerald 2014) and tutors are more and more frequently involved in conducting and disseminating research (Ervin 2016). However, the vast majority of US peer tutors present at local conferences, rather than publish in peer-reviewed journals (Ervin 2016: 67).

Figure 1 shows the breakdown of authorship by issue. It is clear that there has been a shift between the first issues of *JoSch* and the later ones. While peer tutors contributed to 58% of the articles in the first two issues, they authored just 25% of articles in the last two issues. This could be a sign of a field maturing; certainly, many authors who were writing as peer tutors in the first issues of *JoSch* are contributing as professionals in later issues. This could also be a sign of a slow shift away from inclusion of peer tutors in *JoSch*. Still, it is interesting to note that almost a third of articles are written by peer tutors.

Figure 1

Inclusion of peer tutors as *JoSch* authors by issue (2010–2016), %



Article language and institutional affiliations

JoSch accepts publications in German and in English. This remains true even though, now, as a journal that is distributed to all members of *gefsus* (as of September 2015), it could opt to accept articles only in German. Of the 100 articles with citations, 95% were in German, while the remaining 5% were in English; the English articles appear in a range of volumes, the earliest in 2011 (issue 3) and the most recent in 2016 (issue II). Of the 100 articles with citations, 89% had authors with institutional affiliations in Germany, 4% had authors from Germany and other locations, 4% were from Austria, and 1% each from Switzerland, Albania, and the United States. Germany, then, is the principal institutional location for authors publishing in *JoSch*. Using higher education enrollment as a proxy for expected publication rates, Germany has 80% of students in Germany, Austria and Switzerland, followed by Austria (12%) and Switzerland (8%) (UNESCO Institute for Statistics 2018); thus, it seems German scholars are publishing more in *JoSch* than would be expected based on enrollments.

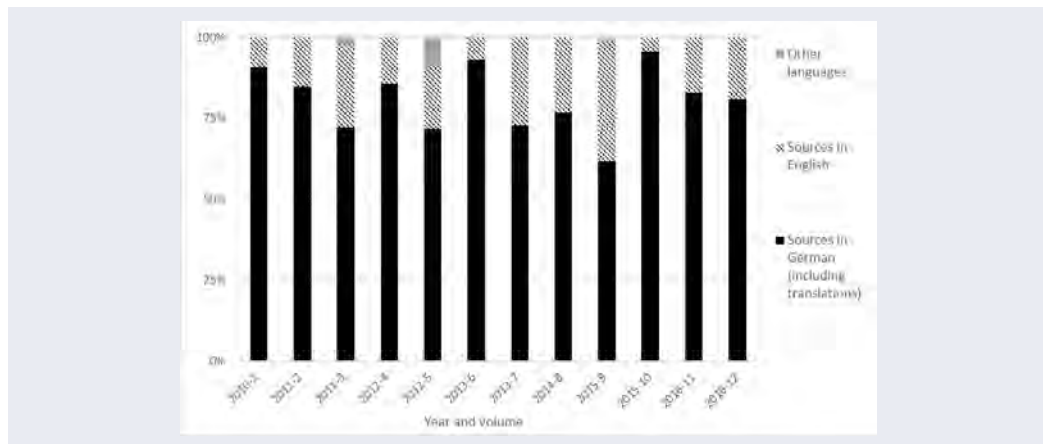
Citation language and press location

JoSch cites a largely Germanic scholarly conversation, though sources from other countries in other languages are also present. The transatlantic history of writing centers in Germany seems to be reflected in citations, since Anglophone research constitutes the second largest percentage of cited sources. Below, we analyze the language and press location of cited sources. While these two areas are similar, they are also distinct and worth investigating separately.

Figure 2 showcases the language of articles cited in *JoSch* by issue. Overall, 78% of sources cited are in German, 19% in English, and 3% in other or multiple languages. While there has been some variation in the use of cited sources in other languages, the percentage of sources in German and other languages has remained relatively steady even as the field has grown: 78% of sources in the first two issues and 79% of sources in the last two issues were in German. Just 19 (2.3%) sources were German translations, of which 15 (1.8%) were translated from English.

Figure 2

Language of citations in JoSch by issue (2010–2016), %



Interestingly, the language of a *JoSch* article does not seem to make much impact on the location of the cited presses or the languages of the cited articles. Articles written in English appear in issues 3, 4, 5, 9, and 11. With one exception, all issues have at least 70% of sources cited in German and from Germanic presses, and one quarter of issues have more than 90% of sources cited in German and from Germanic presses. Issue 9 is something of an outlier, with just over 60% of sources cited in German and from Germanic presses. Over half of the articles in English are cited in one article (typically English sources are sprinkled throughout articles) which focuses on the way students use the internet for their academic work and much of the work in this area has been done in English; if this piece is removed from our analysis, the issue includes 76% of sources cited in German, in line with other *JoSch* issues.

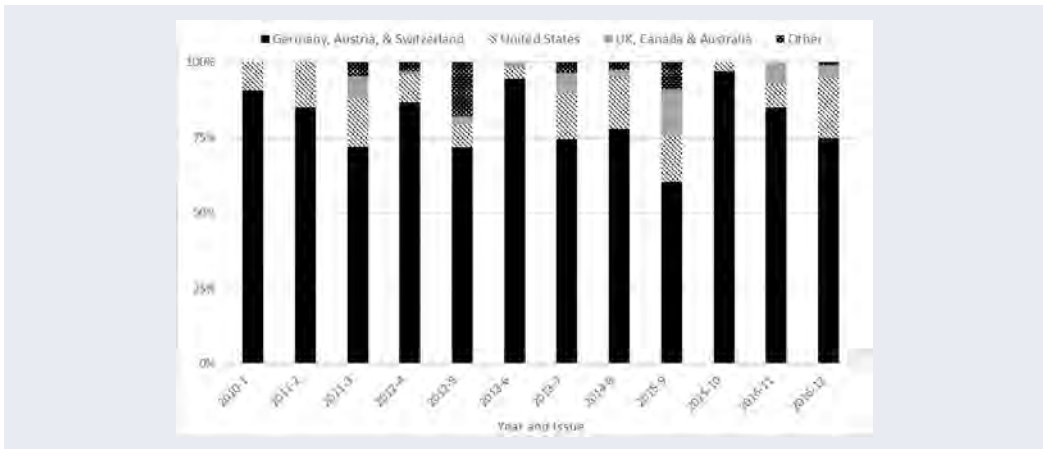
Perhaps unsurprisingly, while German-language sources predominate *JoSch*, the journal is much more multilingual than major journals in composition studies in the U.S. Non-English citations are rare in U.S.-based journals in writing studies. A study of the bibliographies of *College English* and *College Composition and Communication*, the field's two most competitive journals, reveals that only 5% and 1.4% of sources are cited in languages other than English, respectively. These figures are fairly representative of the spectrum. The one outlier journal, *Written Communication*, cites sources published in English 83.7% of the time (Horner/NeCamp/Donahue 2011: 275), making it still significantly more monolingual than *JoSch*.

We also found the Germanic scholarly conversation is strong and consistent when looking at the location of presses that appear in *JoSch* citations. Looking at all issues, 72.4% of cited sources are published in Germany, while 4.3% are published in Austria and 3.4% in Switzerland: thus, Germanic presses are the origin of over 80% of all cited sources. The United States is the next largest contributor of citations, with 11.7%, followed

by other English-language countries with 4.4%. European presses not included in the other categories and international presses encompass the remaining 3.8% citations. Evaluating press location by issue, as shown in Figure 3, there is variability, but again with the exception of issue 9, which includes one article written in German that cites 15 sources from Anglophone presses, at least 70% of citations in each issue are published by Germanic presses.

Figure 3

Location of presses cited in *JoSch* by issue (2010–2016), %



Types of Cited Sources Over Time

We were interested in learning what types of texts *JoSch* authors cite and how this may have shifted as the field becomes more established. Splitting the journal's issues into three time periods enables us to see potential shifts in authors' use of sources. In Table 1, we compare the types of sources cited in the first four issues, the last four issues, and all issues.

It is clear that *JoSch* authors privilege the book in their bibliographies, whether as entire edited collections, authored books, guidebooks or chapters from these sources; these three sources comprise at least 70% of *JoSch* citations regardless of time period, and reliance on book sources seems to be increasing over time. Journal articles and other types of sources (often online resources) comprise the remaining sources. While in the sciences, books are seldom cited, most humanities and social science disciplines cite books more often than articles. In literature research conducted in Dutch and Anglo-Saxon journals, over 70% of cited sources were books and book chapters (Nederhof 2006: 85). A recent study of citation practices in second language writing, like writing studies an emerging field, found that the top two cited publications were books, as were three of the top eight sources (Arik/Arik 2017: 7).

Table 1Types of sources cited in *JoSch* by time period, 2010–2016

Type of Source	Issues 1–4 (2010–2012)		Issues 9–12 (2015–2016)		All issues (2010–2016)	
	Total	%	Total	%	Total	%
Edited book and edited book chapter	63	32 %	104	30 %	236	29 %
Authored book	50	26 %	72	21 %	216	26 %
Guidebook and guidebook chapter	27	14 %	88	25 %	137	17 %
Journal article	35	18 %	48	14 %	137	17 %
Other	21	11 %	34	10 %	92	11 %
TOTAL	196	100 %	346	100 %	818	100 %
<i>Book sources</i>	140	71 %	264	76 %	589	72 %

While careful not to draw too much from a shift of a few years, we were interested to see that *JoSch* authors steadily cite a similar proportion of edited books, but their citation patterns for other types of sources have shifted over time. Later *JoSch* authors are more likely to cite guidebooks and somewhat less likely to cite journal articles and authored books than earlier *JoSch* authors. Perhaps, as the field has grown, there are more relevant guidebooks that provide foundations for authors' work.

Conclusions

Citation and authorship analysis can tell us things about a discipline we would not necessarily know. We believe it is an especially interesting methodology for studying the state of a field. Disciplinary histories of writing studies are often influenced by the author's perspective, and citation analysis offers a more distanced way to analyze how the field represents itself through its scholarship. Who is speaking in the scholarly conversation? Where are they located institutionally? What languages do they use? And what kinds of sources do they rely on?

We arrived at some interesting findings from the process of completing this study of *JoSch*, including:

- Peer tutors are important authors, but their authorship in *JoSch* seems to be diminishing somewhat.
- Reliance on the US conversation is present, certainly, but it is not, and never has been, the central focus of conversations in *JoSch*, which relies mostly on German-language and German-published sources.

- Germany seems to be over-represented in the institutional homes of *JoSch* authors.
- The book is the principal genre for citations. Guidebooks, monographs, and edited collections predominate the scholarly conversation.

These findings raise more questions than they answer. For example, will peer tutor authorship continue to decrease in *JoSch*, particularly now that the journal is distributed widely to members of *gefsus*? Publication is likely to become increasingly competitive as the field grows and the venue is viewed as a flagship journal for publishing research in the field. Since *gefsus* was founded in Germany, after the creation of the Austrian Society for Academic Writing (*GeWissS*) and the Swiss Academic Writing Forum (*Forum wissenschaftliches Schreiben*), will Germany be the institutional home for even more of its authors in the future? Or will the networked status of the field mean that colleagues from the region and beyond increasingly share its pages?

We also wondered more broadly how representative our findings might be for Germanic writing studies as a whole? Would the findings for other venues – like *Zeitschrift Schreiben*, the first German-language peer-reviewed journal for writing research – be different? Which writing centers are absent from the scholarly conversation in *JoSch* (and perhaps elsewhere) and why?

Additional research is needed to answer these questions. In the meantime, we hope to offer a preliminary answer to one question the field seems to be asking now. In late May/early June 2019, *gefsus*, *GeWissS*, and *Forum wissenschaftliches Schreiben* are hosting their first joint conference in Klagenfurt, Austria organized around the question: “Is there a German-language writing studies?” Based on our study, the answer appears to be a resounding yes. And, as represented by *JoSch*, writing studies in German-speaking countries is particularly collaborative, diverse, and networked.

References

- Anson, Chris M. (2008): The Intelligent Design of Writing Programs: Reliance on Belief or a Future of Evidence. In: *WPA: Writing Program Administration*. Vol. 32. No. 1. 11–36. Online URL: <http://wpacouncil.org/archives/32n1/32nlanson.pdf> (accessed 24.07.18).
- Arik, Beril T./Arik, Engin (2017): ‘Second Language Writing’ Publications in Web of Science. A Bibliometric Analysis. In: *Publications*. Vol. 5. No. 1. Online URL: <http://www.mdpi.com/2304-6775/5/1/4> (accessed 24.07.18).
- Arnold, Sven (2010): Schreibberatung in die Hochschulen. Ein Plädoyer. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. 1/2010. 4–10.
- Bräuer, Gerd (1996): *Warum schreiben? Schreiben in den USA. Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bräuer, Gerd (2002): Drawing Connections Across Education. The Freiburg Writing Center Model. In: *Language and Learning Across the Disciplines*. Vol. 5. No. 3. 61–80.

- Bräuer, Gerd/Girgensohn, Katrin (2012): Literacy Development Projects Initiating Institutional Change. In: Thaiss, Chris, et al. (eds.): *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in Many Places*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/Parlor. 225–238. Online URL: <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/wpww/> (accessed 24.07.2018).
- Breuer, Esther/Schindler, Kirsten (2016): Germany. In: Kruse, Otto, et al. (eds.): *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices, and Languages Used in European Higher Education*. Working Papers in Applied Linguistics. Vol. 10. Zurich: ZHAW School of Applied Linguistics. 87–100.
- Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (2017): Einführung in qualitative Methoden in der Schreibforschung: zu Hintergründen und Forschungsmethodik. In: Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (eds.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv. 11–19.
- Brinkschulte, Melanie, et al. (2017): Workshop für Promovierende der drei deutschsprachigen Fachgesellschaften für Schreibdidaktik und Schreibforschung. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. 10/2016. 59–63.
- Bromley, Pam (2016): *Survey Results. International Writing Centers Research Project* (07.08.2016). Online URL: <http://iwcrp.org/survey/> (accessed 18.02.2019).
- Bromley, Pamela (2017): Locating Canadian Writing Centres: An Empirical Investigation. In: *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing/Rédactologie* (16.05.2017). Vol. 27. 24–41. Online URL: <http://journals.sfu.ca/cjsdw/index.php/cjsdw/article/view/578> (accessed 18.02.2019).
- Call for Papers (2018): *Gibt es eine deutschsprachige Schreibwissenschaft? Diskurs- und disziplinenübergreifende Perspektiven*. Joint Conference of the Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung/GeWissS/Forum wissenschaftliches Schreiben. 30.05.–02.06.2019. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Online URL: <http://www.schreibdidaktik.de/index.php/aktuelles/126-tagungsankuendigung> (accessed 25.07.2018).
- Datig, Ilka/Herkner, Luise (2014): Get Ready for a Long Night: Collaborating with the Writing Center to Combat Student Procrastination. In: *College & Research Libraries News*. Vol. 75. No. 3. Online URL: <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/9086/9960> (accessed 25.07.2018).
- Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2018): *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (eds.) (2014): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Driscoll, Dana Lynn/Perdue, Sherry Wynn (2012): Theory, Lore, and More. An Analysis of RAD Research in “The Writing Center Journal”, 1980–2009. In: *The Writing Center Journal*. Vol. 32. No. 2. 11–39.
- Driscoll, Dana Lynn/Perdue, Sherry Wynn (2014): RAD Research as a Framework for Writing Center Inquiry. Survey and Interview Data on Writing Center Administrators’ Beliefs about Research and Research Practices. In: *The Writing Center Journal*. Vol. 34. No. 1. 105–133.

- Ervin, Christopher (2016): What Tutor Researchers and Their Mentors Tell Us About Undergraduate Research in the Writing Center. An Exploratory Study. In: *The Writing Center Journal*. Vol. 35. No. 3. 39–75.
- Fitzgerald, Lauren (2014): Undergraduate Writing Tutors as Researchers: Redrawing Boundaries. In: *The Writing Center Journal*. Vol. 33. No. 2. 17–35.
- Frank, Andrea/Lahm, Swantje (2013): Das Schreiblabor als lernende Organisation. In: Hirsch-Weber, Andreas/Scherer, Stefan (eds.): *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 9–28.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Tente, Christina (2003): Contact, Conflicts, Cooperation. A Report from the Writing Lab of Bielefeld. In: Björk, Lennart et al. (eds.): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 165–174.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2018): Spezielle Interessensgruppen (SIGs). Online in WWW. URL: <http://www.schreibdidaktik.de/index.php/ueber-die-gesellschaft/sigs> (accessed 17.07.2018).
- Girgensohn, Katrin (2012): Mutual Growing: How Student Experience Can Shape Writing Centers. In: *Journal of Academic Writing*. 2/2012. 127–137. Online URL: <http://e-learning.coventry.ac.uk/ojs/index.php/joaw/article/download/68/116> (accessed 25.07.2018).
- Girgensohn, Katrin (2014a): Kollaboration und Autonomie. Wie Peer Tutor*innen die Schreibzentrumsarbeit fördern. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (eds.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Budrich. 377–391.
- Girgensohn, Katrin (2014b): Von Peers geprägt und wissenschaftlich fundiert. Das Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina. In: Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (eds.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag. 176–181.
- Girgensohn, Katrin (2017): *Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. Bielefeld: wbv.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *ZukunftsmodeLL Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Guenzel, Steffen (2016): Mapping Professional and Technical Communication in German Higher Education in the Neue Länder since 1989. In: Zemliansky, Pavel/St. Amant, Kirk (eds.): *Rethinking Post-Communist Rhetoric. Perspectives on Rhetoric, Writing, and Professional Communication in Post-Soviet Spaces*. Lanham: Lexington. 113–148.
- Haswell, Richard H. (2005): NCTE/CCCC's Recent War on Scholarship. In: *Written Communication*. Vol. 22. No. 2. 198–223.
- Horner, Bruce/NeCamp, Samantha/Donahue, Christiane (2011): Toward a Multilingual Composition Scholarship. From English Only to a Translingual Norm. In: *College Composition and Communication*. Vol. 63. No. 2. 269–300.
- Kjesrud, Roberta D. (2015): Lessons from Data. Avoiding Lore Bias in Research Paradigms. In: *The Writing Center Journal*. Vol. 34. No. 2. 33–58.

- Kowal, Patrick et al. (2010): Vorwort. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. 1/2010. 1–3.
- Kruse, Otto (1997): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt am Main: Campus.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (eds.) (1999): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand.
- Lahm, Swantje (2016): Stories We Live By. A Review of Writing Center Work in Higher Education in Germany. In: Knorr, Dagmar (ed.): *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte*. Universitätskolleg-Schriften. Vol. 13. Hamburg: Universität Hamburg. 29–38. Online in WWW. URL: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-013.pdf> (accessed 24.07.2018).
- Lerner, Neal (2014): The Unpromising Present of Writing Center Studies. Author and Citation Patterns in “The Writing Center Journal”, 1980 to 2009. In: *The Writing Center Journal*. Vol. 34. No. 1. 67–102.
- Lerner, Neal/Oddis, Kyle (2017): The Social Lives of Citations: How and Why “The Writing Center Journal” Authors Cite Sources. In: *The Writing Center Journal*. Vol. 36. No. 2. 235–262.
- Nederhof, Anton J. (2006): Bibliometric Monitoring of Research Performance in the Social Sciences and the Humanities: A Review. In: *Scientometrics*. Vol. 66. No. 1. 81–100.
- Nelson Christoph, Julie (2017): *Which Harry Potter Character Best Represents Your Writing Style? Social Media Personality Quizzes as Peer-friendly Writing Center Assessments*. *Writing Research Across Borders Conference*. February 2017. Bogotá, Colombia.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (eds.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 125–139.
- Ruhmann, Gabriela (2014): Wissenschaftlich Schreiben lernen an deutschen Hochschulen. Eine kleine Zwischenbilanz nach 20 Jahren. In: Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (eds.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann. 34–53.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (eds.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Budrich. 15–34.
- Santa, Tracy (2009): Writing Center Tutor Training. What Is Transferable across Academic Cultures? In: *Zeitschrift Schreiben* (22.06.2009). Online in WWW. URL: http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2009/santa_tutor_training.pdf (accessed: 09.07.2018).
- Schreiblabor Bielefeld (2018): Schreibeinrichtungen und -projekte an Hochschulen im deutschsprachigen Raum. Online URL: http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/wir_und_die_anderen.html (accessed 17.07.2018).

- Scott, Andrea (2016): Re-Centering Writing Center Studies: What U.S.-Based Scholars Can Learn from Their Colleagues in Germany, Switzerland, and Austria. In: *Zeitschrift Schreiben*, 28.11.2016. 1–10. Online URL: <http://www.zeitschrift-schreiben.eu/2016/#scott> (accessed 17.07.2018).
- Scott, Andrea (2017a): The Storying of Writing Centers Outside the U. S.: Director Narratives and the Making of Disciplinary Identities in Germany and Austria. In: *WLN – A Journal of Writing Center Scholarship*. Vol. 41. No. 5–6. 10–17. Online URL: <https://wlnjournal.org/archives/v41/41.5-6.pdf> (accessed 16.02.2019).
- Scott, Andrea (2017b): “We would be well advised to agree on our own basic principles”: *Schreiben* as an Agent of Discipline-Building in Writing Studies in Germany, Switzerland, Austria, and Liechtenstein. In: *Journal of Academic Writing*. Vol. 7. No. 1. 43–58. Online URL: <https://publications.coventry.ac.uk/index.php/joaw/article/view/219> (accessed 17.07.2018).
- UNESCO Institute for Statistics (February 2018): UIS.Stat. Demographics (Total population) and Education (Enrollment in tertiary education, all programs). Online URL: <http://data.uis.unesco.org/> (accessed 25.07.2018).
- White, Howard D. (2004): Citation Analysis and Discourse Analysis Revisited. In: *Applied Linguistics*. Vol. 25. No. 1. 89–116.

Authors

Andrea Scott, Ph. D., is Assistant Professor of Academic Writing and Director of the Writing Center at Pitzer College, a member of the Claremont Colleges in Los Angeles County. She studies writing cultures at small liberal arts colleges and in the international community.

Pamela E. Bromley, Ph. D., is a co-editor of *The Writing Center Journal*. She studies how ideas shape individuals and institutions.

Der Türöffner?!

Rezension zu Strulik, Torsten (2016): Schreiben im Soziologiestudium. Erfolgreich einsteigen in das Denk- und Schreibkollektiv Soziologie. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

David Kreitz

Noch ein Schreibratgeber?

„Im Kern geht es um eine Form der Anleitung, die eine nicht selten zu beobachtende Einseitigkeit von Schreibratgebern überwindet. Ich denke zum einen an Texte, die auf eine Darstellung der Techniken wissenschaftlichen Schreibens hinauslaufen und im Wesentlichen formale und ‚rationale‘ Vorgehensweisen illustrieren. Zum anderen liegen Arbeiten vor, die sehr elaboriert, anschaulich und zum Teil ebenso amüsant wie nachdenklich aus der Praxis erfahrener Soziologiedozentinnen und -dozenten berichten, ohne allerdings anhand explizit formulierter Anleitungen zur Einübung entsprechender Kenntnisse einzuladen“ (Strulik 2016: 13).

Damit ist ein Desiderat von Ratgebern benannt, dass Torsten Strulik mit „Schreiben im Soziologiestudium“ überwinden möchte. Es sollen die „explizit formulierten Anleitungen“ thematisiert werden, jedoch eingebettet in die Kommunikationsgepflogenheiten und das fachliche Denken der Soziologie. Dabei sollen sowohl die Ansprüche an verschiedene Textsorten als auch die Gestaltung individueller Schreibprozesse berücksichtigt und diese Prozess- und Produkthanforderungen aufeinander bezogen werden.

Aufbau und Inhalt

„Schreiben im Soziologiestudium“ gliedert sich in vier thematische Kapitel: (2.) Grundlagen, (3.) Soziologische Kommunikation, (4.) Formate, (5.) Beratung, Training, Feedback. Diese Kapitel sind gerahmt von der Einleitung (1.): Soziologisch denken und schreiben! sowie der Schlussbetrachtung (6.).

In den „Grundlagen“ (Kapitel 2) geht es zunächst um die Darstellung des spezifisch Fachlichen an der Soziologie, bevor unter der Überschrift „Erfolgreich kommunizieren“ thematisiert wird, was in welcher Reihenfolge zu beachten ist, um einem Text zu erhalten, der innerhalb der Soziologie als erfolgreiche Kommunikation angesehen werden kann (Strulik 2016: 23).

David Kreitz

Im Unterkapitel „Sprachspiel Soziologie“ stellt Strulik die Frage: Wie schreiben wir lesbar? Hier übernimmt er einen passenden Vergleich der Schreibenden mit Reiseleiter*innen (Groebner 2012): Reisende/Lesende müssen wissen, wo sie sich befinden, welche Etappen hinter und welche vor ihnen liegen, was sie gerade gezeigt bekommen und wie das alles zusammenhängt und warum das für sie von Interesse sein sollte.

Allerdings sollten Schreibende neben der Leseorientierung auch auf Merkmale der „Lese Freude“ achten, also den Text so gestalten, dass die Aufnahme der Informationen erleichtert wird. Vermieden werden sollten vage Ausdrücke und komplizierte Sprache, Mutmaßungen, Moralismus, Unstrukturiertheit und fortlaufende Textblöcke sowie unbegründete oder unbelegte Aussagen sowie Begriffsungetüme.

Beim Thema „Schreiben organisieren“ geht es einerseits um Arbeitsplatz und -zeit; wobei Ersterer zwar den eigenen Vorstellungen entsprechen, gleichzeitig aber ablenkungsarm sein sollte und die zweite v. a. festgelegt und eingehalten werden muss. Andererseits steht das Loslegen im Mittelpunkt. Leser*innen erfahren, dass Perfektionismus beim Loslegen eher zu Blockaden führt, dass eine gewisse Lockerheit den Einstieg in den Text erleichtert und dass man nichts erzwingen sollte (dann halt lieber joggen, als auf den blinkenden Cursor starren). Hier werden dann auch einige Erfahrungen von Soziolog*innen ausgebreitet (erst einmal alles zum Thema Bekannte aufschreiben, Schreibblockaden mit Rotwein und Erdnüssen bekämpfen) und insbesondere auf das Phänomen des Schreibflows eingegangen.

„Soziologische Kommunikation“ (Kapitel 3) widmet sich den Themen Recherche, fachliche Fragen und Probleme sowie dem Verarbeiten von Literatur:

Einer jeden wissenschaftlichen Arbeit liegt eine Informationssammlung zugrunde. Diese bezieht sich zunächst auf das (grobe) Thema, welches erst anschließend mittels Frage-/Problemstellung eingegrenzt wird. Der Autor zeigt zunächst auf, welche Vor- und Nachteile welche Publikationsformate für die Recherche haben, und gibt dann einen Dreischritt zum Prozess des Recherchierens an die Hand. Studierenden wird so deutlich, wie man die Relevanz von Monografien und Sammelbänden einschätzt, dass es sich lohnt, nach Fachaufsätzen zu suchen, welche Zeitschriften Rezensionen enthalten und warum es sinnvoll ist, mit den Literaturverzeichnissen bereits gefundener Werke weiterzusehen.

„Probleme und Fragen formulieren“ heißt das nächste Kapitel, wobei die Crux zuallererst das Finden eines soziologisch bearbeitbaren Problems bzw. einer solchen Fragestellung ist. Vor diesem Schritt steht allerdings die Themenfindung. Hier nimmt Strulik die Hinweise von Umberto Eco („Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt“) auf und ergänzt diese. Wichtig bei einem Thema ist demnach: Interesse, Quellenlage und -zugänglichkeit, Bekanntheit bzgl. des Umgangs mit den Quellen, Kenntnis notwendiger Theorie und Methodik und unterstützende Betreuer*innen, deren Arbeitsschwerpunkte zum eigenen Interesse passen.

Texte müssen wiedergegeben werden, wobei es keine objektive Textaussage gibt, sondern Vorwissen, Erfahrung, eigene Emotionen und Interessen das Textverständnis subjek-

tiv einfärben. Keine zwei Personen werden einen Text genau gleich verstehen, und auch bei faktualen Texten ist die Aussage des/der Verfasser*in interpretationsbedürftig. Lesen ist somit nicht bloß ein rezeptiver Akt, sondern beinhaltet die aktive, individuelle Konstruktion von Wissen (als Textverständnis). Trotzdem wird deutlich, dass deswegen Texte noch lange nicht beliebig auslegbar sind, sondern jede Darstellung eine Begründung bzw. einen Nachweis verlangt.

Die Anforderungen an verschiedene im Soziologiestudium typische Textsorten werden in „Formate“ (Kapitel 4) vorgestellt:

Strulik beginnt mit der Rezension, die oft bereits recht früh im Studium, meist ab dem ersten Semester, verlangt wird. Alternativ wird sie auch als Textzusammenfassung mit Kommentar bezeichnet, um den Übungscharakter und die Beschränkung auf einen bestimmten Text hervorzuheben.

Der (wissenschaftliche) Essay ist – laut Strulik – in seiner ursprünglichen Form die freie Bearbeitung einer fachwissenschaftlich breiten Frage. Hierbei sind auch Sprache und Stil eher feuilletonistisch als rein wissenschaftlich. In der universitären Praxis findet sich hingegen häufig die Verwendung des Begriffs Essay für eine Kurzhausarbeit.

Bei der Hausarbeit stellt Strulik die kommunikativen Funktionen von Einleitung, Hauptteil und Schluss vor. Wobei es zu einigen wenigen Überschneidungen mit den Ausführungen zu Einleitung und Schluss aus dem Kapitel „Ergebnisse präsentieren“ kommt. Für den Hauptteil führt er vor allem die Wichtigkeit der Präsentation des Forschungsstands auf.

In Bezug auf die Abschlussarbeit gibt Strulik v. a. Tipps zur Arbeitszeitgestaltung, zur Überarbeitung und zur Themenwahl. Bei Letzterer erwähnt er, dass es durchaus sinnvoll ist, eine empirische Problemstellung zu bearbeiten, und dass ein Thema gewählt werden sollte, zu dem bereits Vorwissen existiert.

Überflüssig erscheinen mir in diesem Kapitel die Angaben zum Layout (Schriftgröße, Zeilenabstand etc.), da diese je nach Universität und Dozent*in sehr variabel sind. Auch ist es schade, dass der Autor die Anforderungen an Gliederungen von Haus- und Abschlussarbeiten nicht erwähnt. Weiterhin ist der Umgang mit Abbildungen und Tabellen kein Thema, und ein Hinweis auf Unterschiede zwischen empirischen und theoretischen Arbeiten unterbleibt.

Strulik widmet sich in „Beratung, Training, Feedback“ (Kapitel 5) dem institutionellen Kontext des Schreibens, wobei er diverse Unterstützungsmöglichkeiten aufführt. Zum Umgang mit Lehrenden gibt der Autor wertvolle Tipps, erläutert aber auch, woher deren oft limitierte Besprechungszeiten kommen, und weist noch einmal darauf hin, dass es wichtig ist, ein Arbeitsbündnis zu schließen. Eine weitere Möglichkeit zur Unterstützung des eigenen Schreibens sieht Strulik in Schreibgruppen. Deren Gründung und Ausgestaltung kann aus den folgenden Schritten bestehen: Mitstreiter*innen finden, eine Gruppenverfassung festlegen und die Arbeitsweise abstimmen, Unterstützung bei Schreibzentren o. ä. Einrichtungen suchen. Mit diesem Stichwort kommt der Autor auf Angebote der Hochschulen zu sprechen. Studierende der Soziologie (aber auch aller anderen Fächer)

sollten sich informieren, welche schreibdidaktischen Unterstützungsangebote ihre Universität für sie bereithält und wie sie diese sinnvoll mit fachlicher Beratung durch Lehrende kombinieren können. Vor allem die Möglichkeit, ein Textfeedback zu bekommen, stellt Strulik dabei als äußerst positiv dar.

Vergleich mit anderen Ratgebern

Beckers „Die Kunst des professionellen Schreibens“ (u. a. 2000) und Mills' Aufsatz „Zum intellektuellen Handwerk“ (2016) sind typische Beispiele für das Darstellen eigener Erfahrungen und Praxen. Die von Strulik konstatierte Problematik dieses Ansatzes ist tatsächlich die subjektive Einseitigkeit dieser Arbeitsberichte. Dennoch finden sich gerade bei Mills weiterführende Hinweise zur Themenfindung (2016: 312, Kap. 4). Becker zielt stark auf stilistische Fragen ab, wobei die Übertragbarkeit seiner Beobachtungen an US-amerikanischen Texten für die deutsche Wissenschaftssprache fraglich ist (2002, insb. Kap. 4).

Leuze/von Unger (2015) präsentieren hilfreiche Planungstechniken und weiterführende Recherche- und Lektürearleitungen, die in diesem Umfang in Struliks Buch fehlen. Unter Rückgriff auf Becker (2000, siehe oben) wird die Wichtigkeit der Überarbeitung herausgestellt. Allerdings finden sich auch Schreibtipps mit Absolutheitsanspruch, z. B. dass die Einleitung immer zum Schluss geschrieben würde. Solche Vorschläge werden tendenziell schnell zu Vorgaben. Diese wiederum kann es für Schreibprozesse mit ihren starken individuellen Unterschieden nicht geben (Ruhmann/Kruse 2014: 17; grundlegend: Ortner 2000).

„Wissenschaftliches Arbeiten für Soziologen“ (Ernst et al. 2002) ist wiederum auf alle Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens bezogen. Gleichzeitig liefert das Buch jedoch auch einführende Texte in die Soziologie und damit verbundene schriftliche Übungsaufgaben. Komplettiert wird es mit einem Lehrplan für eine Einführung in die Soziologie und ihre Arbeitstechniken. Damit wird die doppelte Zielsetzung des Buches deutlich. Es will Studierende, aber auch Lehrende der Soziologie erreichen und Fachlehre und Arbeitsmethodik verknüpfen. Problematisch dabei ist wiederum die einseitige Produktorientierung: Richtiges Zitieren, Anforderungen an Textsorten, logische Schlussregeln werden dargelegt, hingegen fehlen Hinweise auf die Phasen eines Schreibprozesses, Möglichkeiten des Feedbacks, Zusammenarbeit mit Betreuenden.

Bewertung

Der Autor sieht das Schreiben immer durch die „soziologische Brille“, führt Soziolog*innen als Gewährsleute für Schreiborganisation und Haltung beim Schreiben an. Auch nutzt er durchweg eine fachbezogene Sprache, indem er Sachverhalte mithilfe soziologischer Theorien, Autor*innen (z. B. Luhmann, Merton, Becker, Mills) und Begriffe erläutert

oder illustriert. Dabei ist sein Stil dem Zielpublikum Studienanfänger*innen immer angemessen; Verständlichkeit und auch Humor fehlen keineswegs.

Er erfüllt seinen Anspruch, einen Ratgeber zu schreiben, der sowohl konkrete Anleitungen als auch Erfahrungswissen von Schreibenden enthält. Darüber hinaus ist sich Strulik aber auch darüber im Klaren, dass er nicht alle Aspekte des Schreibens detailliert mit aufnehmen kann. Sein Ratgeber ist deswegen bewusst als Knotenpunkt verschiedener anderer Werke gestaltet, mit denen er in Verbindung steht (z. B. Kruse 2014 und 2007; Eco 2010; Becker 2000; Frank/Haacke/Lahm 2013; Lange 2013). Dabei werden diese Werke nicht nur zitiert, sie werden als weiterführende Lektüren an passender Stelle vorgeschlagen. Manche/r Lesende geht in Bezug auf Ratgeber womöglich davon aus, dass ein einführendes Werk ausreichend sein möge. Meines Erachtens ist es nur ehrlich aufzuzeigen, welche Zusatzlektüren durchaus angebracht sind. Dies hätte für meinen Geschmack auch noch häufiger passieren können, denn leider bleiben Anforderungen empirischer Arbeiten und Planungsstrategien für das Schreiben in Struliks Text unterrepräsentiert. Weitere Verweise wären daher sinnvoll gewesen, besser noch Angaben zu weiterführender Literatur nach jedem Kapitel.

Generell ist festzustellen, dass die Gestaltung von Struliks Buch nicht optimal ist. Visuelle Hervorhebungen im Text (Fettdruck o. Ä.) wären des Öfteren angebracht. Auch Aufzählungen könnten stärker hervorgehoben, Absätze stärker betont werden. Dies hätte natürlich mehr Seiten in Anspruch genommen, aber auch zu einer noch ansprechenderen und übersichtlicheren Aufmachung geführt.

Fazit

Strulik leistet mit seinem Buch eine fachspezifische prozess- und produktorientierte Einführung in das Schreiben in der Soziologie. Primäre Zielgruppen sind die Studierenden, Anfänger*innen sowie Fortgeschrittene. Aber auch Lehrenden in der Soziologie kann das Buch helfen, den Zusammenhang zwischen fachlichem Denken und Schreiben in der Lehre zu thematisieren. Eine Kombination mit anderen Werken – Strulik benennt schließlich selbst recht viele – bietet sich jedoch sowohl für Studierende als auch für Lehrende an.

Literatur

- Becker, Howard S. (2000): *Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Campus.
- Ernst, Wiebke/Jetzkowitz, Jens/König, Matthias/Schneider, Jörg (2002): *Wissenschaftliches Arbeiten für Soziologen*. München/Wien: Oldenbourg.

- Leuze, Kathrin/von Unger, Hella (2015): *Wissenschaftliches Arbeiten im Soziologiestudium*. Paderborn: Fink.
- Mills, Charles W. (2016): Zum intellektuellen Handwerk. In: Ders. (2016): *Soziologische Phantasie*. hrsg. von Stephan Lessenich. Edition Theorie und Kritik. Wiesbaden: Springer VS. 289–332.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (2014): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Strulik, Torsten (2016): *Schreiben im Soziologiestudium: erfolgreich einsteigen in das Denk- und Schreibkollektiv Soziologie*. Opladen/Toronto: Budrich.

Autor

David Kreitz, M. A., arbeitet im Team Schlüsselkompetenz Schreiben der ZQS/Schlüsselkompetenzen an der Leibniz Universität Hannover und als freiberuflicher Schreibdidaktiker. Er ist Mitherausgeber des JoSch und der Reihe: Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft.

Call for Papers

Schreiben in den MINT-Fächern – STEM Writing

Aufruf zum Einreichen von Artikeln für JoSch – Journal der Schreibberatung

Die 19. JoSch-Ausgabe legt den Schwerpunkt auf das Schreiben in den MINT-Fächern. Hier lässt sich seit geraumer Zeit ein Schwerpunkt der Schreibdidaktik ausmachen (u. a. Hirsch-Weber/Scherer 2016; Weisberg 2016; Nadolny/Stiller/Weisberg 2018; Krahl/Löffel/Graßmann 2018; Diss. Kuhn 2019 [i. E.]: Studentische Textproduktion im Fach Maschinenbau).

In dieser Ausgabe sollen vor allem die Besonderheiten beim akademischen Schreiben in diesen Fachbereichen vor dem Hintergrund einer zunehmend mehrsprachigen Studierendpopulation und einem Publikationsdruck in der Wissenschaftssprache Englisch thematisiert und die dafür entsprechenden Unterstützungskonzepte und -möglichkeiten diskutiert werden. Dabei ist uns das Thema Fachsprache und Fremdsprache sowie ihre Verknüpfung in der Publikationssprache Englisch besonders wichtig.

Gastherausgeberinnen dieses Themenheftes sind Anja Poloubotko, Jasmin Farsi, Anna Tilmans und Zoë Vercelli vom Team Internationales Schreiben/InterWRITE des Fachsprachenentrums der Leibniz Universität Hannover. In den folgenden Rubriken können Artikel eingereicht werden:

Besonderheiten und Veränderungen beim Schreiben in den MINT-Fächern

Wie unterscheidet sich das Schreiben in den MINT-Fächern vom wissenschaftlichen Schreiben in anderen Disziplinen? Welche fachspezifischen/facheigenen Textsorten gibt es im MINT-Bereich? Welche schreibdidaktischen Konzepte werden derzeit erprobt und zeigen Erfolg versprechende Resultate? Welche Rolle spielen die jeweiligen Zielgruppen (Studierende, Promovierende, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen) vor dem Hintergrund der universitären Internationalisierungsbemühungen? Welche Rolle spielt das Publizieren in einer Fremdsprache, vor allem auf Englisch, im Kontext der internationalen Publikationsprozesse?

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Welche (digitalen) (Schreib-)Werkzeuge werden genutzt, um den Prinzipien der (L2-)Schreibberatung in den MINT-Fächern gerecht zu werden? Welche methodischen Herangehensweisen sind sinnvoll für die Arbeit mit insbesondere mehrsprachigen/internationalen Studierenden, die in diesen Fächern in einer L2 (Deutsch/Englisch) schreiben und/oder publizieren? Wie unterscheiden sich Schreibberatungsprozesse im Kontext von „MINT-Beratungen“?

Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibdidaktik

Wie ist der Stand der Forschung in der Schreibwissenschaft hinsichtlich des Gegenstandes „Schreiben in den MINT-Fächern“? Welche Forschungsprojekte beschäftigen die Autor*innen gerade?

Erfahrungsberichte und Austausch

Welche Erfahrungen gibt es mit der Erprobung schreibdidaktischer Konzepte für das wissenschaftliche Schreiben in den MINT-Fächern? Wie beeinflussen die hierarchischen Strukturen in den MINT-Fächern das Publizieren in einer (Fremd-)Sprache?

Buchempfehlungen/Rezensionen

Rezensionen zu empfehlenswerten bzw. neu erschienenen Büchern, Studien und Forschungsartikeln zum Schreiben und Publizieren in den MINT-Fächern.

Für die 19. Ausgabe von JoSch können Sie bis zum 01.11.2019 Beiträge einreichen, die zum Schwerpunktthema passen. Eingereichte Artikel dürfen noch nicht anderweitig veröffentlicht sein.

Ein Stylesheet sowie weitere Informationen für Autor*innen, Leser*innen und Interessierte rund um JoSch – Journal der Schreibberatung – sind zu finden unter:

<http://www.journalderschreibberatung.wordpress.com> oder

<https://www.wbv.de/de/josch.html>.

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich per E-Mail an das Herausgeber- und Redaktionsteam unter journal.der.schreibberatung@gmail.com.

Call for Papers for JoSch – Journal der Schreibberatung/ JoWriC – Journal of Writing Consultation

STEM Writing

The 19th volume of JoSch focuses on writing in the STEM subjects, which has recently become a point of interest in the field of Writing Studies (e. g. Hirsch-Weber/Scherer 2016; Weisberg 2016; Nadolny/Stiller/Weisberg 2018; Krahl/Löffel/Graßmann 2018; Kuhn forthcoming 2019).

This issue will focus on the special characteristics of academic writing in these subject areas, considering the increasingly multilingual student population and publication pressure in the scientific language English, and will discuss concepts and possibilities for supporting these students. We attach particular importance to the topics of technical language and foreign language, as well as their connection to English as the language of publication.

Anja Poloubotko, Jasmin Farsi, Anna Tilmans and Zoë Vercelli from Team Internationales Schreiben/InterWRITE of the language center (Fachsprachenzentrum) at Leibniz University Hannover will be guest editors for this volume. Contributions may be submitted in the following categories:

Special Characteristics and Developments of STEM Writing

How does STEM writing differ from scientific writing in other disciplines? Which subject-specific text types are there in the STEM area? Which concepts for the teaching of STEM writing are currently being developed and are indicating promising results? What role do the respective target groups (students, doctoral students, research assistants) play in the context of the university's internationalization efforts? What role does publishing in a foreign language, especially in English, play in the context of international publication processes?

Methods and Techniques of Writing Tutoring

Which (digital) (writing) tools are used to meet the expectations of (L2) writing advice in STEM subjects? Which methodological approaches make sense for working with multilingual/international students who write and/or publish in an L2 (German/English) in these subjects? How do writing consultation processes differ in the context of "STEM consultations"?

Discourse on STEM Writing and Writing Pedagogy

What are the latest research developments in the field of Writing Studies regarding the subject of "Writing in STEM"? What research projects are the authors currently working on?

Exchange of Experiences

What experience has been gained from new concepts for teaching scientific writing in STEM subjects? How do the hierarchical structures in the STEM disciplines influence publishing (in a foreign language)?

Book Reviews

Reviews of recommendable or recently published books, studies, and research articles on writing and publishing in STEM.

Please submit your contributions for the 19th volume of JoSch to:

journal.der.schreibberatung@gmail.com

Deadline: 01 November, 2019

Your contributions may not have been submitted elsewhere.

You can find a style sheet as well as other information on JoSch here:

<http://www.journalderschreibberatung.wordpress.com> or

<https://www.wbv.de/de/josch.html>

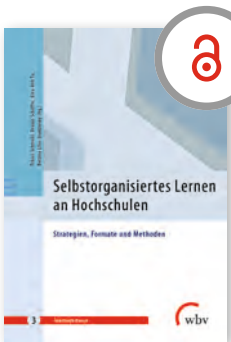
Abo-Service JoSch

Interdisziplinäre Strategien

Neuer Ansatz für Hochschullehre:
Fokus auf die Studierenden

➔ wbv.de/txc

Die Autorinnen und Autoren des Sammelbandes beschreiben interdisziplinär-fachdidaktische Strategien des selbstorganisierten Lernens an der Hochschule. Im Fokus stehen Konzepte und Formate, mit denen Studierende ihr Lernen selbst gestalten können.



Tobias Schmohl, Dennis Schäffer, Kieu-Anh To,
Bettina Eller-Studzinsky (Hg.)

Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen

Strategien, Formate und Methoden

TeachingXchange, 3
2019, 194 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5996-9
Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0
E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Das Plus für Abonent:innen

Schon eine Woche vor
Erscheinen der Printausgabe
die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit abmelden.

➔ wbv.de/JoSch



Direkt bestellen:
Abo-Telefon 0521 91101-12



Eine Soforthilfe für das wissenschaftliche Schreiben!



Breuer, Güngör, Klassen,
Riesenweber, Vinnen (Hg.)
Wissenschaftlich schreiben – gewusst wie!
Tipps von Studierenden für Studierende
utb 5131 | 978-3-8252-5131-4
wbv. 1. A. 2019. 160 S.
€ 14,99 | € (A) 15,50 | sfr 19,90

Egal, in welchem Studiengang, Herausforderungen in Textform gehören dazu. Dieser Schreibratgeber hilft bei Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben oder bei konkreten Schreibproblemen, die in den verschiedenen Phasen beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit auftreten können.

Die Informationen und Methoden in diesem Buch wurden von Studierenden zusammengestellt, die als Schreibberater:innen die möglichen Stolpersteine und Hürden beim Schreiben im Studium genau kennen. Dieses Buch ist ein virtueller Berater und Begleiter durch das Studium.

Der Ratgeber ist ein Problemlöser rund um das wissenschaftliche Schreiben. Studierende können – ihren individuellen Anforderungen entsprechend – über Fallbeispiele ihren eigenen Weg zum gelungenen Text finden.

Inklusive zahlreicher Online-Zusatzmaterialien im utb-Shop.



[utb-shop.de](https://www.utb-shop.de) | Studienliteratur – wie und wann ich will