

Ruth Bonazza / Sandra Rahe / Tobias Welzel

**Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an
deutschen Universitäten: Englisch und
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**

Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

herausgegeben von

Ruth Bonazza

Koordinatorin der Schreibwerkstatt Englisch am Sprachenzentrum der Universität Osnabrück

Sandra Rahe

Koordinatorin der Schreibwerkstatt Deutsch am Sprachenzentrum der Universität Osnabrück

Tobias Welzel

Koordinator der Schreibwerkstatt für Juristen am Sprachenzentrum der Universität Osnabrück

Osnabrück 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V.

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-00-055368-4

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Vorwort

Das Verfassen akademischer Texte stellt Studierende vor viele Herausforderungen: Sie müssen sowohl fachlichen als auch sprachlichen Anforderungen gerecht werden und sollen sich mit ihren Texten in den wissenschaftlichen Diskurs einordnen. Zusätzliche Herausforderungen kommen hinzu, wenn die Texte nicht in der Erstsprache verfasst werden. Es stellt sich die Frage, welchen Beitrag Universitäten, speziell universitäre Schreibeinrichtungen, leisten können, um Studierende bei der Bewältigung dieser Aufgabe zu unterstützen.

Mit diesem Thema beschäftigten sich im März 2015 rund 70 Expertinnen und Experten auf dem Symposium *Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, das von der Schreibwerkstatt des Sprachenzentrums der Universität Osnabrück organisiert wurde.

Welche Ansätze zum Schreiben in der L2 gibt es? Was sind Herausforderungen und Möglichkeiten? Welcher Förderbedarf besteht konkret? Welche Angebote zum Schreiben in der L2 existieren bereits an Universitäten? Welche Erfolge sind durch ein besonderes Unterstützungsangebot zu verzeichnen?

Mit diesen und weiteren Fragen beschäftigten sich die Teilnehmenden in ihren Vorträgen. So entstanden anregende Diskussionen mit gewinnbringenden Ideen für die (zukünftige) Schreibzentrumsarbeit.

Dieser Band ist im Anschluss an das Symposium entstanden und greift einige Aspekte des Symposiums wieder auf. Die vorhandenen Beiträge zeigen, welche Bedeutung das L2-Schreiben bereits an den Universitäten eingenommen hat und verdeutlichen die Relevanz der Unterstützungsangebote.

Wir freuen uns sehr über die Beiträge und danken den Autorinnen und Autoren herzlich. Besonders danken wir auch der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. für die Unterstützung und die Veröffentlichung dieses Tagungsbandes.

Wir sind sehr erfreut darüber, dass sich das Symposium etabliert hat und (nach Lüneburg, Osnabrück und München) 2017 in Gießen stattfinden wird.

Osnabrück, September 2016

Ruth Bonazza, Sandra Rahe, Tobias Welzel

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	III
Students as discourse analysts: On the politics and practices of writing academic texts in English (<i>Felicitas Macgilchrist</i>)	1
Akademische Schreibkompetenz vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit – Wege zur Ermittlung des Förderbedarfs und der Kompetenzentwicklung (<i>Karolina Kochanska</i>)	20
Akademisches Schreiben in der Fachdisziplin: Schreibarrangements für L2-Lerner (<i>Regina Graßmann</i>)	40
Grammatik im Rahmen sprachsensibler Schreibzentrumsarbeit (<i>Daniel Spielmann</i>)	54
Anforderungen beim Schreiben von Klausuren (<i>Lothar Bunn</i>)	65
Internationale Schreibpartnerschaften Lernarrangement, interdisziplinäre Grundlagen und Perspektiven (<i>Ulrike Bohle / Ana Iglesias</i>)	74
Building a writing support service for scientists at the University of Münster (<i>Celeste R. Brennecke</i>)	85
Sprachkompetenz in der akademischen Schreibdidaktik. Theoretische Grundlagen und Vorschläge für die Praxis anhand von Beispielen aus der Schreibberatung für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache (<i>Olja Larrew</i>)	101
Investigating ‘mitigation’ and ‘praise’ as affective factors influencing the implementation of peer feedback within an asynchronous text environment (<i>Roger Yallop</i>)	117
Schreiben in der Fremdsprache: Herausforderung und Chancen durch pointiertes Textfeedback im akademischen Kontext (<i>Günther Depner</i>)	136

Students as discourse analysts: On the politics and practices of writing academic texts in English

Felicitas Macgilchrist, Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig

Abstract

How can we support students in becoming “successful” writers in their second or further language? In this talk, I understand “successful” as having three dimensions: (i) achieving good grades and/or good publications, (ii) enjoying the writing process and feeling creative, and (iii) being aware of, and able to navigate, the politics of a student’s chosen academic field. To this end, the talk will first sketch current thinking on the politics of L2 writing, especially salient when the L2 is English. It will then outline one particular approach to academic writing in more detail. This approach draws on genre awareness, academic literacies and an action orientation to language. It draws on an Observe-Hypothesize-Experiment model of teaching, emphasises using sample texts rather than model texts, and asks in context: which social relations are being enacted in this text, and how can they be maintained and/or interrupted. The approach aims to offer students tools to analyse the conventions, and the spaces for creatively bending conventions, in their academic collectives. It thus shifts the responsibility for analysing texts from the teachers to the students. In this sense, the talk proposes practical ways to encourage students to become applied discourse analysts as they engage with academic writing.

Abstract

Wie können wir Studierende darin unterstützen, „erfolgreiche“ Schreiber_innen einer zweiten oder weiteren Sprache zu werden? „Erfolg“ soll für die Beantwortung dieser Frage in drei Dimensionen gefasst werden: (i) das Erlangen guter Noten und/oder das Entstehen guter Publikationen, (ii) die Freude am Schreibprozess und an der eigenen Kreativität und (iii) die Herausbildung eines Bewusstseins über die der gewählten Disziplin zugrundeliegenden politischen Logiken und der Kompetenz, sich in diesen zu bewegen. In diesem Vortrag werde ich hierfür zunächst aktuelle Überlegungen zur Politik des L2-Schreibens skizzieren, welche aktuell vor allem mit Blick auf die L2 Englisch aufschlussreich sind. Danach werde ich einen spezifischen Ansatz zum wissenschaftlichen Schreiben vorstellen, der sich gleichermaßen aus einer Genrebewusstheit, dem „Academic Literacies“-Ansatz und einem handlungsorientierten Zugang zu Sprache speist. Der Ansatz basiert auf einem Lehrmodell mit den drei Säulen Beobachtung, Hypothesenbildung und Experimentieren. Sein Fokus liegt auf einer Beschäftigung mit Beispieltexten statt der üblichen Modelltexte, was eine kontextualisierte Auseinandersetzung damit ermöglicht, welche sozialen Beziehungen sich im Text manifestieren, und auf welche Weise sich diese aufrechterhalten oder auch durchbrechen lassen. Damit sollen Studierenden gleichermaßen Werkzeuge an die Hand gegeben werden, mit denen sie Konventionen analysieren können, wie auch Räume eröffnet werden, in welchen sie kreativ mit den Konventionen ihrer Wissenschaftsgemeinschaft spielen können. Auf diese Weise wird die Verantwortung der Textanalyse von den Lehrenden auf die Studierenden übertragen. So gesehen macht dieser Beitrag praktische Vorschläge, wie Studierende dazu ermutigt werden können, in ihrer

Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu angewandten Diskursanalytiker_innen zu werden.

This paper begins with a puzzle posed to me by students in previous academic writing courses.¹ With a background in discourse analysis and genre-pedagogy, I had been wary of teaching materials and classroom approaches which suggest “best practice models” and lists of “useful phrases”. Given the research in applied linguistics showing that decontextualized models and lists very rarely reflect how language is actually used in real life contexts (e.g. Carter & McCarthy, 2004; Gilmore, 2004), I questioned the helpfulness of such model language for students and scholars with English as an additional language. Instead, I aimed to teach students about how genre and discourse work, about the powerful identifying effects of writing, and about how they could learn to play the conventional academic game, while also reflecting on how, from their specific positions in the academic power matrix, they could interrupt and shift the conventions in their own writing, even if only slightly. However, the puzzle arose in my early teaching days when students would respond positively to the genre/discourse approach, with one central critical observation: They would like more examples of best practice models and lists of useful phrases please.

In this paper, I explore one particular approach to weaving together the useful phrases which students legitimately want with a more process-oriented and meta-level approach to genre or discourse awareness which includes strategies for observing, enacting and interrupting conventions. Previous attempts to embed both close textual strategies and broader social critique in academic literacy courses have recounted how in the end they shifted attention away from critique and more firmly towards textual strategies (Wingate, 2012). In this paper, I suggest that a firm focus on textual strategies in line with students’ concerns need not relinquish a focus on social critique, and I hope to outline persuasively that this can be done in quite everyday classes, supporting students in becoming “successful” and “competent” writers of academic English.

Before I turn to the details of the approach, however, a word is necessary on how “success” and “competence” are understood in this paper. In today’s era of the “entrepreneurial self” (Bröckling, 2007; Miller & Rose, 1990; Sennett, 1998; van Dyk, 2009), success can often refer to particular norms of self-optimization; of being productive and efficient in all aspects of our professional and personal lived. Competence is one technology of subjectivation, i.e. a criterion made relevant when individuals judge and evaluate themselves, when they seek “to master, steer, control, save or improve themselves” (Miller & Rose, 2008, p. 7). Reframing

¹ This paper began as a talk at the “Supporting L2 Writing Competencies at German Universities” Symposium held at the Schreibwerkstatt in Osnabrück. I thank the organizers for the invitation. The Prezi is available here: <https://prezi.com/-w5d54ijwvid/politics-of-academic-writing/>. An attempt to redescribe the approach outlined here in a book for students is Macgilchrist 2014.

these concepts, I will here understand success and competence in writing as: (i) achieving good grades and/or good publications, (ii) enjoying the writing process and/or feeling comfortable with, rather than intimidated by, writing academic texts in English, and (iii) being aware of, able to navigate, and if necessary, contest, the politics of the student's chosen academic field, and the academic system as a whole.²

In order to present a concrete approach to these three pragmatic and political goals, including examples from practice, this paper proceeds in three steps. First, I present the conceptual background to the politics of academic English. Second, I will sketch a conceptual toolkit which draws on and merges certain aspects of the available scholarly literature. The final section describes an example of how this toolkit has been put into practice with postgraduate researchers in German-speaking regions. The overall goal of this paper is to explore concepts for, and practical ways of, encouraging students to become applied discourse analysts as they engage with academic writing.

1 The politics of academic writing

As noted above, one side of the puzzle is that multilingual students, learning to write academic texts in English, have a legitimate desire to learn about and practise using surface linguistic features of texts. They need to learn about the structure of papers (e.g. the IMRAD structure in the life sciences). They should have the opportunity to observe how to organise paragraphs and set out references. They need to learn about what sort of language is generally used in each section (e.g. past tense for Methods sections). This instrumental approach has long been the back bone of much teaching in EAP, ESP, TESOL and TEFL, even if no longer the backbone of scholarship in these fields. This kind of teaching is oriented to supporting students' acquisition of "academic language", and much useful literature is available (e.g. Skern, 2009; Sword, 2012). In this section, I will sketch three fields of debate which have impacted on the discussion that these surface features are not sufficient; that an orientation to "academic language" is itself somewhat static and a-political. These three fields have helped me to think about what students can be offered *in addition to* academic language as they sharpen their "competencies" and learn to write "more successful" academic texts.

1.1 Global English

The overarching backdrop to considering the politics of academic writing is formed by scholars taking a decisively critical approach to the dominance of certain forms of English in today's world. Robert Phillipson (1992) has critiqued the global spread of English as a form

² Bearing in mind that through writing, one can only challenge "the system" in small ways, yet I firmly believe that micro-perturbations are what can lead the way to more substantial change.

of linguistic imperialism. With less evocative language, Alistair Pennycook, John Flowerdew and others have pointed to the cultural, colonial, racist, class, and gender assumptions conveyed by English as a global language (Chow, 2014; Edge, 2006; Flowerdew, 2008, 2009; May, 2013; Pennycook, 1994, 2006). Selma Sonntag (2004) considers hegemony and resistance, elites and subalterns in her discussion of the “local politics of global English”.

Romy Clark and Roz Ivanic (1997) have looked more specifically at the politics and power imbalances of *writing*. Contesting the dominance of one standard variety of English across the globe is the movement towards making various “world Englishes” acceptable as publishing languages (Bolton & Kachru, 2006; Rajagopalan, 2004). Drawing from research on multilingualism and critical literacies which critiques the monolingual norms often associated with teaching and learning English, scholars have pointed to how bilingual and translingual practices are creating new norms for unique varieties of English across the globe (Canagarajah, 2013; Crookes, 2013).

While these scholars have provided insightful critiques, highlighting the embeddedness of English teaching, learning and publishing in global hierarchies, the discussion in this field remains at a fairly abstract level.

1.2 Genre approaches

A second scholarly context which focuses on more specific situations and practices is the vibrant field of genre pedagogy. With the danger of radically oversimplifying, this section aims to sketch out very generally the purchase of orienting to genres rather than to surface features of text.

Genre was long thought to refer to fixed and predictable features of established literary forms such as sonnets, romantic comedies and documentary films. Genre was almost a synonym for *conventions* – and for *conventional*. Interesting for contemporary teaching is the movement from the 1980s, in which a process approach to genre became more prominent. Today’s thinking draws primarily on work from Australia (sometimes called the Sydney School) and the USA (sometimes called New Rhetoric of Genre), with strong currents in Brazil and elsewhere (Motta-Roth, 2009). Key figures in this field include Carolyn Miller (1984), John Swales (1990, 2004), Charles Bazerman (Bazerman & Prior, 2004), Aviva Freedman (1993), Jim Martin (1999), Amy Devitt (2004) and Tracey Bowen (Bowen & Whithaus, 2013).

In this work, genre is seen as “a dynamic discursive formation and site for interaction” (Bawarshi & Reiff, 2010, 107), as a “staged, goal-oriented social process” (Martin & Rose, 2003, 7), or as “typified rhetorical actions based in recurrent situations’ (Miller, 1984, 159). Thus, these approaches orient to text-in-context, they see language (and other multimodal elements) as meaning-making resources. A particular text is seen as enacting a genre,

always somewhere in the realm of the conventions, but also always creatively. In this way, these genre scholars have shifted attention away from the close, surface level features of texts, to orient to texts-as-social-action, and the ways texts are always already embedded in socio-cultural contexts.

The research methodology which has emerged with this thinking is text-oriented, with discourse analysis a favourite method. A good number of publications now detail the rhetorical patterns of various genres such as introductions and discussion sections of research papers, essays, case reports and thought papers (e.g. Basturkmen, 2012; Bruce, 2010; Cheung, 2012; Conner Loudermilk, 2007; Nathan, 2013).

When genre pedagogy was first introduced in the 1980s, it gave rise to vociferous debates, including conflicts over how implicit or explicit genre teaching should be. On the one hand, for Aviva Freedman (1993) in the New Rhetoric tradition, the goal should be immersion. Genre awareness can only arise through writing. Explicit teaching of how genres work is “unnecessary; for the most part, not even possible; and where possible, not useful” (Freedman, 1993, 226). Concerns were voiced that explicit teaching of genres is a return to authoritarian teacher-centred methods.

On the other hand, genre pedagogies were initially devised with the argument that *precisely* for political reasons, marginalized students need to explicitly learn the rules of the genre game in order to be able to participate more fully and more equally in public life (cf. Bawarshi & Reiff, 2010, 32; see also Delpit, 1988; Shor, 1996). These scholars argue that an equitable curriculum is an explicit curriculum. Some students come to academia with the cultural capital which has given them previous knowledge of how certain powerful genres work. Since others do not have this cultural capital, the playing field for “success” is not level and thus one systematic way to support these latter students is to explicitly teach them how genre works. The objective is to demystify otherwise opaque writing situations. These individuals (minority students, multilingual scholars, non-traditional students) are one immediate focus for genre approaches. In this way, so the argument, whether taught directly or through more implicit immersive practice, students can attain the genre knowledge to participate more comfortably in global academic life. For Amy Devitt:

“The goals of teaching genre awareness are for students to understand the intricate connections between contexts and forms, to perceive potential ideological effects of genres, and to discern both constraints and choices that genres make possible.”
(Devitt, 2004, 198)

Similarly, for David Rose and Jim Martin (2012), a genre-pedagogy helps to shape more democratic classrooms and a more democratic and participatory world.

1.3 Academic literacies

A third field framing the conceptual background for engaging with the politics and practices of academic writing is the “academic literacies” approach. Key figures in this field, which emerged around the same time as genre pedagogy, but is more strongly shaped by scholars in the UK include Christine Casanave, Caroline Coffin, Theresa Lillis, Mary Lea and Brian Street (e.g. Casanave, 2002; Curry & Lillis, 2004; Lea, 2004; Street, 2009). The field draws on a range of influences, including New Literacy Studies, sociolinguistics and anthropology. In various position papers, these scholars have outlined an understanding of “academic literacies” as a field of inquiry with a specific epistemological, methodological and political stance (Lillis & Scott, 2007, 7; cf. Coffin & Donahue, 2012; Lea & Street, 2006).

Epistemologically, these scholars understand literacy as a social practice. Literacy in this sense is not about an individual acquiring a specific set of cognitive skills. Instead, literacy (in a parallel move to the genre approaches noted above) is understood as a social activity, deeply embedded in cultural practices. Literacies change depending on the particular context in which they are occurring. This understanding, which is shared by scholars in other traditions, has one particular implication for the academic literacies approach: When talking about literacy practices, they acknowledge and reflect on the power hierarchies associated with these practices. Other literacy scholars (while agreeing that literacy is best understood as social action) do not always insist on the *politics* of literacy to the same extent. Indeed, there is currently a quiet struggle over who “owns” the term “academic literacies”, and who is allowed to define it. Publications are appearing which share the understanding of academic literacies as situated, social and dynamic, but which are not committed to a critical/political stance (e.g. Molle, 2015)

The unique aspect of the literacies approach, distinguishing it not only from academic language teaching but also from genre approaches, is the emphasis on practices-in-context (rather than texts-in-context). This in turn leads scholars of academic literacies to frequently adopt an ethnographic methodology in order to observe how people engage in writing, where they are writing, and in which social structures their writing is embedded (see Heath & Street, 2008). Importantly, this approach asks for students’ and writers’ perspectives on what they are writing and how they go about their writing. There is thus also a more intense emphasis on language users than in other approaches.

These scholars describe their own political stance as “transformative”, in opposition to “descriptive” or “normative” approaches (Lillis & Scott, 2007). Where descriptive models describe the actual state of play; what language is being used to write what sort of text, normative “best practice” models suggest how texts *should* be written in order to count as successful texts. Clearly, the critique voiced by academic literacies scholars includes, to a certain extent, a critique of genre approaches as too descriptive and also too normative.

In contrast to descriptive or normative approaches, a “transformative” pedagogy aims to

- 1) locate text conventions clearly within the conflicts over what counts as worth knowing in specific fields,
- 2) give students space to discuss how these field-specific knowledge production practices influence or restrict their own meaning-making practices, and
- 3) explore alternative kinds of meaning-making practices within academia.

One current issue is whether students working with video ethnography, for instance, can submit multi-modal online dissertations as full dissertations. The ultimate goal is thus not just to carve out marginal spaces for selected individuals, but to destabilize the dominant modes of literacy in academia.

2. Conceptual toolkit

The previous section presented genre pedagogy and academic literacies as divergent approaches, and this is how they have generally presented themselves. There is, however, clearly a certain amount of overlap, and over the last few years there has been a certain rapprochement between the two fields (cf. Lillis, 2013). Ironically enough, this is itself partly a result of the politics of academic life: The main figures are now tenured or even emeritus professors; they no longer have to fight their corner so valiantly. In this section, then, I turn to sketch five “concepts” which form a toolkit on integrating what I find to be the most productive (and practicable) aspects of the conceptual approaches outlined above.

2.1 Genre

As noted above, I understand genre as recurring social action. We “do” genres, we perform them and enact them in specific contexts. Texts are also “doing” rhetorical and social action. One important aspect to note in this context is the question of the contemporary status of writing given the broad social transformations going on in our networked lives. Deborah Brandt (2014) has convincingly argued that we are currently witnessing a shift from *reading* as the primary mode of literacy to *writing* as the primary mode of literacy: People are writing more than ever before. This refers not only to social network sites, text messages, messenger services, online comments, but also to professional texts such as reports, press releases, strategy documents, etc. which are circulated in an institution’s (rather than an individual author’s) name. Brandt suggests that we are doing so much writing that there is far less time for reading than there used to be. Gunther Kress takes this transformation in the new media age to propose a “generative” notion of genre, which emphasises that “speakers and readers newly make the generic forms out of available resources” (Kress, 2003, 121).

This does, however, pose a challenge for teaching: If the producer of the genre is already innovative and transformative, then how can we teach genres? If we orient to explicit teaching of genre awareness, the question is how to operationalize genre theory in classroom practice. One technique is simply to talk openly about the power of genres while working with them.

A more elaborate method is to draw on the classic teaching-learning cycle often used in genre pedagogy, and including discussion of the material/social relations and contexts in which texts are embedded (see Fig. 1, drawing on Burns, 2001; Feez, 2002).

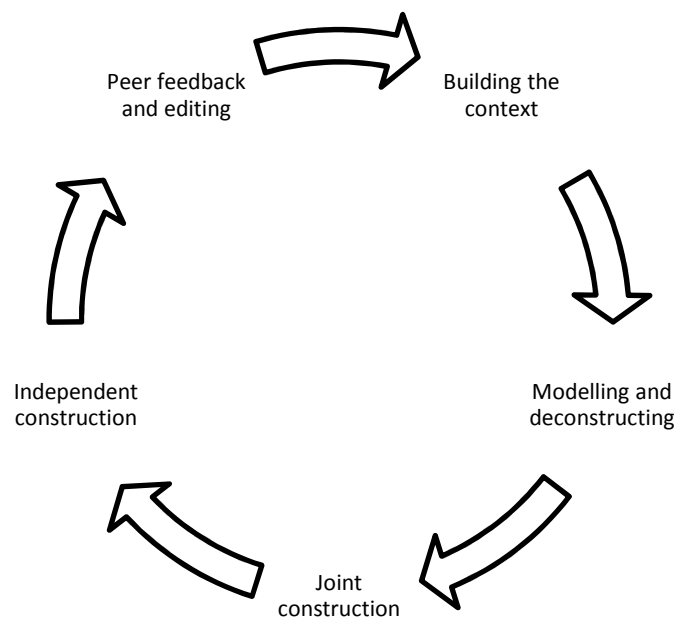


Fig. 1 Teaching-learning cycle

In brief, teachers or students select a number of texts exemplifying a particular genre, and walk through a set of phases:

- “Building the context”: Students explore the cultural and situational aspects of the texts’ social context. This is the space for exploring *political* aspects of the context and potential imbalanced power relations.
- “Modelling and deconstructing the text”: Students analyze the rhetorical action done by each chunk of each text. The goal is to identify patterns across the texts, and also to look at specific recurring language features. This is the space for foregrounding not only conventions (which patterns are similar across the texts) but also choices and spaces for creativity (which differences emerge, which texts interrupt the patterns, and how do they do that).

- “Joint construction of a text”: Students work together in pairs or groups and write a text belonging to the genre they have just deconstructed.
- “Independent construction of a text”: Students write their own text.
- “Peer feedback and editing”: Students take on the role of peer reviewer or lecturer to give feedback, and then edit their own texts.

Student writers can run through this cycle with any kind of genre and text, from small texts such as a research paper abstract to longer texts such as sections of PhD theses. However, the question remains, how do teachers and students select texts to include in this cycle?

2.2 Academic collectives

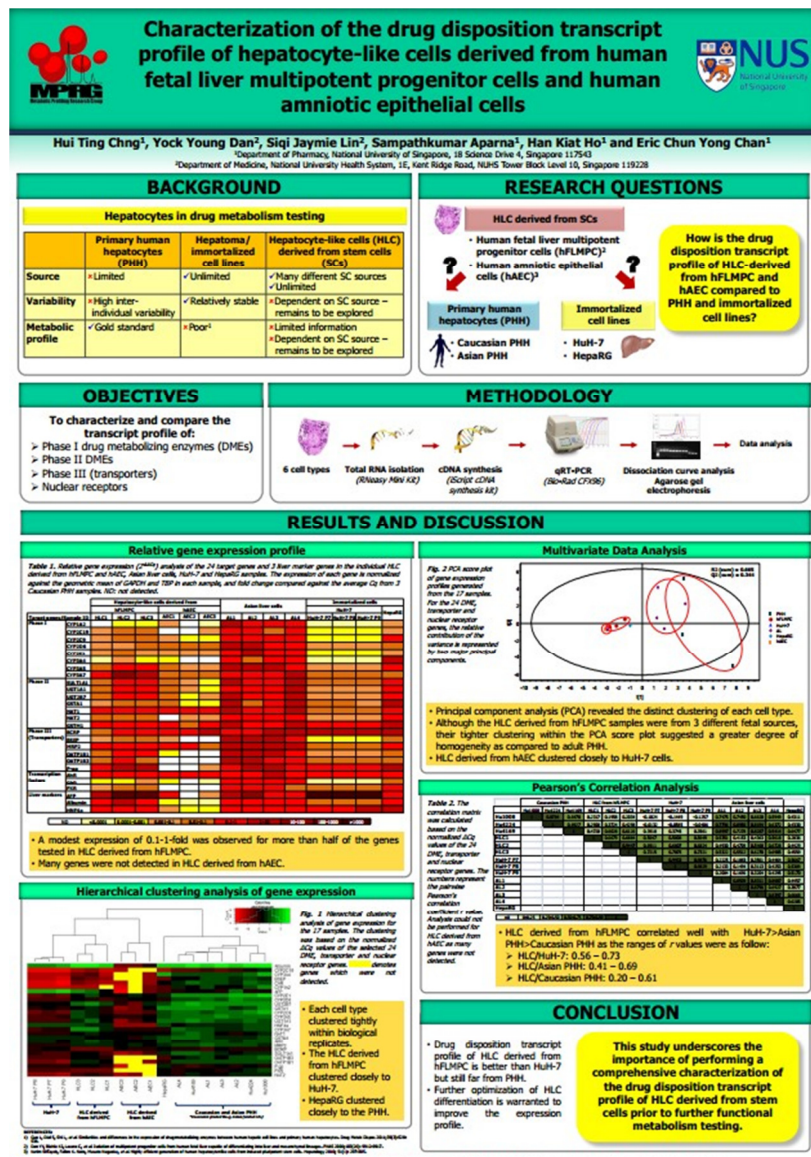
To respond to this question, genre pedagogy has tended to think in terms of “discourse communities”, as the set of people oriented to some similar set of goals and using similar genres to do this (e.g. Adam & Artemeva, 2002; Swales, 1990). The concept of “community” can sound quite fixed, implying clearly delineated boundaries. The difficulty with this concept becomes even more pressing in today’s networked media age, in which, firstly, we reflexively inhabit multiple categories and groupings, and secondly, these groupings themselves have very porous borders. To emphasise this kind of flow and movement (Urry, 2007), I prefer to talk about “academic collectives”: there is a collective of writers at any given time orienting to and constructing particular genres (like the collective of students in a Cosmochemistry 101 seminar with Professor Smith this semester), but that collective shape-shifts and changes constantly (as students drop out, and late-comers join; or as Professor Smith joins a new research group, starts writing for a new journal, and shifts her own writing style).

One specific practical and political implication of conceptualizing collectives as shape-shifting is to work with “samples”. Brian Street describes an activity on academic texts:

“As class tutor, I went through some of the openings of the chapters in this volume, as case studies for the different ways that authors in the field might begin a piece of writing (not at all as required “models” of what should be done or even as exemplars of “good practice” but simply as indicative of the sort of thing that is to be found in this area of study).” (Street, 2009)

In their analysis, the students identified vignettes, personal and declarative openings. In my experience, students have reported that working with “samples” rather than models or best practice exemplars has proven incredibly liberating, for instance with the opening lines of papers which are often felt to be very challenging sections to write. Other genres can also be productively sampled. Fig. 2, for instance, can be critiqued on many counts. But it won a prize for best poster at the ADME and Predictive Toxicology conference in 2013. I regularly use an abstract from *Science* in my teaching which the participants happily criticise for being

repetitive and quite dull. It is, however, published in one of the most renowned science journals. Working with these samples of “the sort of thing that is to be found” in the academic world highlights for student writers the range of possibilities which can be “successful”. Using samples is political in that inviting students to critique published work or prize-winning texts means inviting them to upset traditional competence hierarchies in which published authors are generally positioned as more proficient than student writers. In this double sense, working with samples rather than best practice examples or models can serve to overcome the feelings of intimidation which Ursula Wingate’s students reported after analysing published texts which they felt “set an unachievable standard” (Wingate, 2012, 32). In addition, it responds to concerns that a teaching-learning cycle which operates with generic models would aim to teach students how to write “correctly” (cf. Cope & Kalantzis, 1993).



A second implication for practice arising from the concept of “academic collective” is the way it enables students to take over the process of selection and analysis. Not the teachers or the linguists analyse the genre in question, but the students. The latter, for instance, bring their own texts to class. This acknowledges and validates their understanding of which collectives they aim to participate in (right here; right now). In some class activities, they can individually analyse their own chosen genre.

2.3 Politics of knowledge production

Returning to the cycle (Fig. 1), two phases enable a more intense and critical engagement with the chosen genre: Building the context, and modelling and deconstructing. Critical analysis can mean, on the one hand, a general meta-reflection on the global hierarchies of knowledge production; on the disparities among whose knowledge-making practices count more, on who decides which “impact factors” count, and who has to “invest” more resources (time and money) in order to have their writing made globally available.

On the other hand, heuristics are available for a more directly critical analysis of genre. Richard Coe and colleagues, for instance, ask specific questions about how genres both enable and limit access and participation, and how they potentially privilege certain users:

- What sorts of communication does the genre encourage, what sorts does it constrain against?
- Who can—and who cannot—use this genre? Does it empower some people while silencing others?
- Are its effects dysfunctional beyond their immediate context?
- What values and beliefs are instantiated within this set of practices?
- What are the political and ethical implications of the rhetorical situation constructed, persona embodied, audience invoked and context of situation assumed by a particular genre? (Coe, Lingard, & Teslenko, 2002, 6f.)

These, or similar, questions can be fruitfully embedded in the teaching-learning cycle and linked to students’ own lives, in order to open up space in class for student writers to share their experiences and observations of the politics of knowledge production.

2.4 Meta-functions (SFL)

In the preceding section, I have only briefly touched on the part of the puzzle that students demanded: useful phrases and other surface language features. These will emerge during the teaching-learning cycle. It is important when working with this “toolkit” to prioritise action-oriented, practice-oriented aspects, yet to also make space for observations of specific formulations and structures. In keeping with the overall epistemology outlined above, the

social theory of language enacted in Systemic Functional Linguistics (SFL) provides a useful anchor for genre pedagogy, in particular the concept of “meta-functions” (Halliday & Matthiessen, 2004). There is a rich literature on teaching with these meta-functions, and this is not the place to go into detail (e.g. Jones & Lock, 2011; Lock, 1995). Suffice to say here that with the concept of meta-functions, language or semiotic resources are seen to simultaneously enact three functions:

- 1) A semiotic resource, according to SFL, represents states of affairs or events in the world, i.e. what is going on, what is the subject-specific content (“ideational function”). The core question is: What is the chunk telling us about the world?
- 2) It represents the social relations between the participants in the communicative event, e.g. between writer and reader (“interpersonal function”): What social relationship is the chunk building up between writer and reader?
- 3) It represents the first two meta-functions (world and social relations) as a coherent message (“textual function”): How does it all hang together as a text?

Drawing on this theory of semiosis, we can compare two sentences from the introduction to a physics paper, written by a multilingual physicist:

- Quantum mechanics and gravitation are the pillars of modern physics but it has not yet been possible to unify them.
- It is generally agreed that quantum mechanics and gravitation are the pillars of modern physics, although it has not yet been possible to unify them.

Analysing the three simultaneous functions could result in an observation that: (i) The sentences both tell us that quantum mechanics and gravitation are at the core of today’s physics and that they have not yet been brought together in a unified theory (ideational function). (ii) The first sentence, however, positions the readers as non-knowers and the writer as the knowledgeable one. The second draws readers into the collective of knowledgeable people who generally agree about this issue (interpersonal function). (iii) Students’ attention can be drawn, *inter alia*, to the useful phrase, “It is generally agreed”, to the comma and the conjunction.

2.5 Practice

The fifth and final concept I will sketch arises from ethnographic observations in research on academic literacies on the actual practices of language users. What do multilingual writers *do* when they write? How do they deal with the challenges they face?

Two direct pedagogical strategies arise from scholarship on these questions. The first is to embed individual profiles into classroom practices. For instance by reading and reflecting on

case studies with students. There is a good range of case studies of multilingual students and scholars which describes, for instance, the centrality of identity and identification in their academic writing, the contested nature of writing conventions, and how they go about their daily writing practice (e.g. Canagarajah, 2013; Chow, 2014; Curry & Lillis, 2004).

A second strategy is to create spaces for students to talk about their own literacy practices. This can be more or less structured. Annaliese Kramer-Dahl (2002) invites student-teachers to write a reflective commentary on the strategies they used for essays they handed in for other courses. In a second step, Kramer-Dahl encourages them to look at the “text population”, i.e. who and what populates their reflection on their writing practices, e.g., the instructor setting the assignment, the notes given by instructor, a classroom talk on the topic, the academic who wrote the texts the students read for the assignments, themselves as writers, their readers, etc. The goal here is to embed one’s own practices into the sociocultural configuration, the system, perceived expectations and perceived limits of acceptableness, and to enable students to reflect together on how they themselves feel about this population.

A further implication seems initially less practicable for most academic writing courses, but central to writing centre work: Individual coaching or consultation. Mary Jane Curry and Theresa Lillis suggest that:

“TESOL practitioners will likely have to follow the rhythms and cycles of scholars’ real lives. They may need therefore to work with individual scholars or teams of scholars on particular texts, supporting them in directing their locally generated research to specific publications.” (Curry & Lillis, 2004, 682)

This reflects a central concern of peer tutors and writing centre consultations, but is rarely embedded in teaching. In the final section below, I will reflect on a workshop I was invited to teach a few years ago for PhD students and postdocs. The university requested one day of class teaching and one day of individual coaching. As a teacher with little experience of writing centre work and peer coaching, I have to admit to being wary of the possibility of achieving anything valuable in just 30-45 minutes with an individual writer. I was amazed by the results. Indeed, the students report feeling very supported and highly satisfied, and have published several papers emerging from these consultations.

3 From toolkit to workshop

The workshop format developed by myself and Katrin Girgensohn and adapted for the University of Innsbruck (see also Macgilchrist, 2010). Basically, it consists of one day of workshop teaching and one day of individual consultations. As noted above, I was initially wary of this coaching format, but have become a great advocate. The focus is on academic

writing for publication in the sciences. Participants are PhD students and postdocs. I request them in advance to bring two published articles from their academic collective with them, and to have in mind an article they would like to write now, noting that they may have to fabricate findings if their research is not yet at that stage. The goal is that by the end of the second day they will have written some sections of this article.

The first day walks through the teaching-learning cycle (see Fig 1). When building the context of writing journal articles, participants also reflect on the politics of academic knowledge production, in particular the different kinds of metrics for measuring impact, from the established formal metrics such as Impact Factor to emerging altmetrics like ImpactStory, Crowdometer and PLoS Impact Explorer, oriented to social networks and other distribution canals.

The central genre for Day 1 is the research paper abstract. First, drawing on the three meta-functions, which can easily be presented in everyday language, the participants model and deconstruct one abstract from *Science* which I propose. Second, in pairs they model and deconstruct a second abstract I have prepared from *Nature*. Thus, participants have engaged with samples from the two leading journals in the sciences. They then turn to analyse abstracts from journals which they have identified as their current own academic collective. Since the participants are experienced writers, instead of a joint construction phase, I invite them to talk to other participants about their research, using the kind of language they have observed in the sample texts. In the next phase, individual construction of abstracts, I use the multiple writing method, i.e. inviting them to write the abstract once in 15 minutes, reflect on what works and what does not work, and then put the text away. Then begin again from scratch, writing a new abstract in the next 15 minutes, followed by reflection and then a third new abstract, again in 15 minutes. In a final peer feedback and editing session I put one participant volunteer's abstract into the PowerPoint, and invite all together analyse and improve it. Then I give some input on useful phrases etc., encouraging participants to create their own reference lists from sample publications which they like in their specific academic collectives.

In the afternoon, we repeat the adapted teaching-learning cycle for the introductory section of research papers. This time, after participants have analysed a published introduction, I present Swales' (1990, 2004) Creating a Research Space model, asking them to assess whether the moves and steps make sense for their academic collectives or if they can identify other steps. I also embed Coe's explicit questions for critical genre analysis noted above, and suggest that participants begin to write their own introduction only once in a 45 minute writing session. Throughout the day, I emphasize that my goal is to provide them with tools which they can use as discourse or genre analysts of their own field. The goal is to

sensitize them to the ways in which language is used, genres are performed and literacies enacted, so that they can analyse journals or texts in this way by themselves in the future.

The next day, each participant has a 30-45 minute slot in which we look at the abstract and/or introduction they wrote on the first day, and shape it towards their chosen academic collective.

The workshop format is not radical; it is also by no means the only format which enables reflection on the politics and practices of academic knowledge production. It tweaks slightly with conventional formats, providing useful phrases, yet also paying significant attention to the social relations built up by these phrases, and power matrix implicated through the language. It positions the participant rather than the teacher as the “knowers” in their field (cf. Rancière, 1991), passing the decision-making to them as to which texts are interesting samples, rather than good models, of what texts in their collective look like. It explicitly makes space for participants to critique published texts and academic practices, to reflect on whose output is made most legible in what ways in the academic field, and to discuss how they will proceed in academia.

Returning to the goals of “successful” and “competent” writing I noted at the outset, students have at least reported that they (i) get good publications, (ii) enjoy the writing process, and/or feel less intimidated by writing academic texts in English than they did before the course; and (iii) even enjoy navigating, and occasionally contesting, the politics of their chosen academic field.

4 Concluding words

To conclude, I hope this example makes clear how I have, in one particular instance, drawn on a broad conceptual “toolkit” developed largely against an academic literacies and genre pedagogy background. The toolkit I have sketched here includes the five notions of genre, academic collectives, the politics of knowledge production, meta-functions and practice. The goal was to engage with the puzzle I posed at the outset: How to offer students learning experiences which speak to their concerns (e.g. best practice models and useful phrases), while at the same time creating space to talk about the politics and practices of academic literacies. Whereas other scholars have described their decision to remove critical awareness aspects of their course designs in reaction to students’ feedback (e.g. Wingate, 2012, 34), I believe this integrated approach is one way of meeting students’ explicitly stated concerns as well as embedding activities which enable students to challenge and shift conventions in a way in which they also report as productive. In this way, students experiment with conceptual and practical tools with which they can participate in particular academic collectives *as subject-specific scientists/scholars*, and also adopt the role of *applied discourse analyst* to observe, and perhaps critique, their collectives.

Literature

- Adam, C., & Artemeva, N. (2002). Writing instruction in English for Academic Purposes (EAP) classes: Introducing Second Language Learners to the Academic Community. In A.M. Johns, (Ed.), *Genre in the Classroom*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Basturkmen, H. (2012). A Genre-Based Investigation of Discussion Sections of Research Articles in Dentistry and Disciplinary Variation. *Journal of English for Academic Purposes* 11(2), 134-144.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bazerman, C., & Prior, P. (Eds.). (2004). *What Writing Does and How it Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bolton, K., & Kachru, B. B. (Eds.). (2006). *World Englishes: Critical Concepts in Linguistics*. London: Routledge.
- Bowen, T., & Whithaus, C. (Eds.). (2013). *Multimodal Literacies and Emerging Genres*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Brandt, D. (2014). *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bruce, I. (2010). Textual and Discoursal Resources Used in the Essay Genre in Sociology and English. *Journal of English for Academic Purposes* 9(3), 153-166.
- Burns, A. (2001). Genre-based approaches to writing and beginning adult ESL learners. In C. N. Candlin, & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context*. London: Routledge.
- Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2004). Talking, Creating: Interactional Language, Creativity, and Context. *Applied Linguistics* 25(1), 62-88.
- Casanave, C. P. (2002). *Writing Games: Multicultural Case Studies of Academic Literacy Practices in Higher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheung, Y. L. (2012). Understanding the Writing of Thesis Introductions: An Exploratory Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 744-749.
- Chow, R. (2014). *Not Like a Native Speaker: On Languageing as a Postcolonial Experience*. New York, NY: Columbia University Press.
- Clark, Ro., & Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Routledge.
- Coe, R. M., Lingard, L., & Teslenko, T. (Eds.). (2002). *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change, Research in the Teaching of Rhetoric and Composition*. New York: Hampton Press.
- Coffin, C., & Donahue, J. P. (2012). Academic Literacies and Systemic Functional Linguistics: How do They Relate? *Journal of English for Academic Purposes* 11, 64-75.

- Conner Loudermilk, B.(2007). Occluded Academic Genres: An Analysis of the MBA Thought Essay. *Journal of English for Academic Purposes* 6(3), 190-205.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Crookes, G. V. (2013). *Critical ELT in Action: Foundations, Promises, Praxis*. London: Routledge.
- Curry, M. J., & Lillis, T. (2004). Multilingual Scholars and the Imperative to Publish in English: Negotiating Interests, Demands, and Rewards. *TESOL Quarterly* 38(4), 663-688.
- Delpit, L. D. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Education Review* 58(3), 280-298.
- Devitt, A. (2004). *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Edge, J. (Ed.). (2006). *(Re-)Locating TESOL in an Age of Empire*. London: Palgrave.
- Feez, S. (2002). Heritage and Innovation in Second Language Education. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Flowerdew, J. (2008). Scholarly Writers Who Use English as an Additional Language: What Can Goffman's "Stigma" Tell us? *Journal of English for Academic Purposes* 7(2), 77-86.
- Flowerdew, J. (2009). Goffman's Stigma and EAL Writers: The Author Responds to Casanave. *Journal of English for Academic Purposes* 8, 69-72.
- Freedman, A. (1993). Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres. *Research in the Teaching of English* 27, 221-251.
- Gilmore, A. (2004). A Comparison of Textbook and Authentic Interactions. *ELT Journal: English Language Teachers Journal* 58(4), 363-374.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education.
- Heath, S. B., & Street, B. (2008). *Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.
- Jones, R. H., & Lock, G. (2011). *Functional Grammar in the ESL Classroom: Noticing, Exploring and Practising*. London: Palgrave.
- Kramer-Dahl, A. (2002). Importing Critical Literacy Pedagogy: Does It Have to Fail? In M. Toolan (Ed.), *Critical Discourse Analysis: Critical Concepts in Linguistics*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lea, M. R. (2004). Academic Literacies: A Pedagogy for Course Design. *Studies in Higher Education* 29(6), 739-756.
- Lea, M. R., & Street, B. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice* 45(4), 368-377.
- Lillis, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics* 4(1), 5-32.
- Lock, G. (1995). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Macgilchrist, F. (2010). Publish or Perish? A Genre Approach to Getting Published in Leading English-Language Journals. In K. Girgensohn (Ed.), *Kompetent zum Dokortitel: Konzepte zur Förderung Promovierender*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Macgilchrist, F. (2014). *Academic Writing*. Paderborn: Schöningh/UTB.
- Martin, J. R. (1999). Mentoring Semogenesis: 'Genre-Based' Literacy Pedagogy. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness; Linguistic and Social Processes*. London: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London/ New York: Continuum.
- May, S. (Ed.). (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. London: Routledge.
- Miller, C. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech* 70, 151-167.
- Miller, P., & Rose, N. (1990). Governing Economic Life. *Economy and Society* 19, 1-31.
- Miller, P., & Rose, N. (2008). *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Molle, D. (Ed.). (2015). *Multilingual Learners and Academic Literacies: Sociocultural contexts of literacy development in adolescents*. London: Routledge.
- Motta-Roth, D. (2009). The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Nathan, P. (2013). Academic Writing in the Business School: The Genre of the Business Case Report. *Journal of English for Academic Purposes* 12(1), 57-68.
- Pennycook, A. (1994). Beyond (F)utilitarianism: English "as" Academic Purpose. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching* 17, 13-23.
- Pennycook, A. (2006). *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Rajagopalan, Kanavillil (2004). The Concept of 'World English' and its Implications for ELT. *ELT Journal* 58(2), 111-117.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. (K. Ross, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School: Scaffolding Democracy in Literacy Classrooms*. London: Equinox.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character, The Personal Consequences Of Work In the New Capitalism*. New York: Norton.
- Shor, I. (1996). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Skern, T. (2009). *Writing Scientific English*. Vienna: Facultas WUV UTB.
- Sonntag, S. K. (2004). *The Local Politics of Global English, Case Studies in Linguistic Globalization*. Lexington Books.
- Street, B. (2009). 'Hidden' Features of Academic Paper Writing. *Working Papers in Educational Linguistics, University of Pennsylvania*.

- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. New York: Cambridge University Press
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sword, H. (2012). *Stylish Academic Writing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity.
- Van Dyk, S. (2009). Gegenstrategien als (neue) Systemressource des Kapitalismus? Zur Problematisierung einer populären Zeitdiagnose. *Prokla* 39(4), 663-680.
- Wingate, U. (2012). Using Academic Literacies and Genre-Based Models for Academic Writing Instruction: A 'Literacy' Journey. *Journal of English for Academic Purposes* 11(1), 26-37.

Akademische Schreibkompetenz vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit – Wege zur Ermittlung des Förderbedarfs und der Kompetenzentwicklung

Karolina Kochanska, Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Abstract

According to a student survey from 2012, more than 24 percent of the students at Goethe University, Frankfurt/Main have a migration background; about 15 percent of the students were brought up in a multilingual setting. Among the 45.000 students enrolled in the winter term 2014/2015, several thousands are now in the focus of attention of those institutions that address the advancement of writing and language competence in L2 German. To begin with, the range of courses, workshops and counseling targets all students who want to improve their competence in German as an academic language. The special needs of this target group is identified on the one hand by the analysis of the scientific texts the students bring into counseling sessions and on the other by short linguistic tests run in the last winter term.

This paper focusses on the results of said tests. The tasks tapped into the text competence of students with German as a second language on the syntactic-semantic text level – i.e. into the interface between Higher and Lower Order Concerns (HOCs and LOCs).

Abstract

Eine universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität aus dem Jahre 2012 hat ergeben, dass mehr als 24 Prozent der Studierenden einen Migrationshintergrund haben und ca. 15 Prozent mehrsprachig aufgewachsen sind. Unter den im Wintersemester 2014/15 immatrikulierten 45.000 Studierenden sind mehrere Tausend mit Deutsch als Zweitsprache in den Fokus derjenigen Einrichtungen gerückt, die sich mit der Förderung von Schreib- und Sprachkompetenz in L2-Deutsch befassen. Der Förderbedarf von mehrsprachigen Studierenden wird zum einen durch Analyse der von Studierenden in der Schreibberatung vorgelegten wissenschaftlichen Texte und zum anderen durch linguistisch basierte Tests ermittelt, die im vergangenen Wintersemester durchgeführt wurden.

Im Vordergrund des Beitrags stehen die Ergebnisse des unter mehrsprachigen Studierenden des Fachbereichs 10 der Goethe-Universität durchgeführten linguistisch basierten Kurztests. Mithilfe einiger Aufgaben wird die L2-Kompetenz von Studierenden mit Zweitsprache Deutsch an der Schnittstelle der Higher Order Concerns (HOCs) und der Lower Order Concerns (LOCs) überprüft.

Mit dem Statement: „[...] language is not really something [we] learn. Acquisition of language is something that happens to [us]“ besiegelte Noam Chomsky (1988, 173-174) in der scientific community endgültig den Ressourcencharakter der Mehrsprachigkeit. Dieser liegt vor allem in dem Erwerbsprozess begründet, der abhängig von unterschiedlichen Erwerbsbedingungen individuelle Lernbiographien bestimmt und somit zur Ausprägung unterschiedlich basierter Sprachkompetenzen führt (Ahrenholz, 2010). Diese definitorischen Grundlagen beziehen sich sowohl auf den kindlichen/frühen Zweitspracherwerb als auch auf

den Zweitspracherwerb Erwachsener in unterschiedlichen sprachlichen Domänen der alltäglichen Kommunikation. Gemeinsam für den Zweitspracherwerb aller Altersgruppen ist, “[...], dass die Aneignungsprozesse in Lebenssituationen stattfinden, in denen die Zweitsprache – meist in Bezug auf bestimmte Interaktionspartner bzw. sprachliche Domänen – zentrales Kommunikationsmittel ist und der Erwerb im Wesentlichen im Vollzug der Kommunikation erfolgt“ (ebd., 6). Im akademischen Kontext sind die Interaktionspartner alle an einem wissenschaftlichen Diskurs beteiligten Akteure; die sprachliche Domäne ist dabei stark von dem jeweiligen Fachdiskurs geprägt und das zentrale Kommunikationsmittel ist die sog. Alltägliche Wissenschaftssprache – AWS (zum Begriff AWS s. Ehlich, 1999).

Der Erwerb der akademischen Schreibkompetenz im mehrsprachigen Kontext ist maßgeblich für den Studienerfolg Studierender mit L2(-Deutsch). Die konzeptionelle Schriftlichkeit (cognitive/academic language proficiency/CALP) entwickelt sich bei Mehrsprachigen vor allem durch „intensive sprachliche Interaktionen in kognitiv anspruchsvollen dekontextualisierten Situationen“ (Ott, 2006, 198-199). Die Rezeption und Produktion von wissenschaftlichen Texten im Studium sind somit grundlegende Übungsformen zur Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten im Prozess der Schreibkompetenzentwicklung. Durch schreibberatende Tätigkeit gewinnen Schreibzentren und andere universitäre Einrichtungen, die Schreibberatung anbieten, Einblicke in den Schreibprozess von ratsuchenden Studierenden und begleiten sie u.a. bei der Produktion ihrer schriftlichen Studienaufgaben. Die Texte, die den Schreibberatern vorgelegt werden, sind – in Verbindung mit einer Schreibberatungssituation – eine Quelle für qualitative Auseinandersetzung mit akademischer Schreibkompetenz von Studierenden. Das in der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Goethe-Universität angesiedelte Projekt „Zwischen den Sprachen“ bietet neben Kursen, Workshops und einem begleitenden eLearning-Angebot ebenfalls Schreibberatung an, die solche Einblicke – insbesondere im Kontext von Deutsch als Zweitsprache – gewährt.

Die universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität aus dem Jahre 2012 hat ergeben, dass mehr als 24 Prozent der Studierenden einen Migrationshintergrund haben und ca. 15 Prozent mehrsprachig aufgewachsen sind (Goethe-Universität Frankfurt am Main/LuQ, 2013). Nicht zuletzt haben diese Zahlen universitäre Einrichtungen dazu bewegt, neben der Schreibberatung für Studierende mit Deutsch als Muttersprache, auch individuelle Schreibberatungen und Workshops für mehrsprachige Studierende, bzw. für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache anzubieten. Der Bedarf an zielgruppenspezifischer Förderung wird nicht aufgrund dieser Zahlen angenommen, sondern durch die von Studierenden in der Schreibberatung vorgelegten Texte belegt. Die Analyse dieser Texte liefert allerdings nicht alle Antworten auf die Frage, was konkret gefördert werden kann, bzw. welche sprachlichen Phänomene im Hochschulkontext als DaZ-spezifisch bejaht werden können. Sie eröffnete

jedoch einen weiteren Weg zur Bedarfsermittlung und ermöglichte die Konzipierung eines linguistisch basierten Kurztests. Dieser wurde im Januar 2015 in fünf Lehrveranstaltungen des Fachbereichs 10 (Neuere Philologien) der Goethe-Universität durchgeführt und ausgewertet und steht im Vordergrund dieses Beitrags.

Bei der Konzipierung der Testfragen lag der Fokus auf der Ermittlung desjenigen Bedarfs von mehrsprachigen Studierenden, der einen wissenschaftlichen Text im schreibdidaktischen Sinne funktional³ macht. Im mehrsprachigen Kontext bedeutet dies, dass wir uns von Higher Order Concerns (HOCs) hinweg zu Lower Order Concerns (LOCs) bewegen (zu den Begriffen s. McAndrew & Reigstad 2001, auch Pydde & Girgensohn 2011, sowie Girgensohn & Sennewald 2012). Als die Schnittstelle der HOCs zu LOCs kann die syntaktisch-semantische Ebene eines Textraums (zum Begriff Textraum s. Ehlich, 2007) ausgemacht werden. Eine geordnete syntaktisch-semantische Struktur eines Textes zeichnet sich u.a. durch seine Kohäsion und Kohärenz⁴ aus. Die syntaktisch-semantische Struktur bedingt nicht nur die Kohärenz und Kohäsion eines Textraums – sie schafft auch dessen Argumentationsstruktur, die in wissenschaftlichen Texten zentral ist. Allerdings ist die Herstellung von Kohäsion und Kohärenz in wissenschaftlichen Texten keinesfalls ein DaZ-spezifisches Problem. Auch einsprachige Studierende haben Schwierigkeiten, ihre Texte hinsichtlich dieser Merkmale leserorientiert zu gestalten. Durch Analyse und Vergleich von wissenschaftlichen Texten der Studierenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache, die in der Schreibberatung vorgelegt wurden, konnte festgestellt werden, dass der mangelnde kohäsive bzw. kohärente Zusammenhang innerhalb des Textraums bei Studierenden mit L2-Deutsch meist auf die semantische Unverträglichkeit und/oder nicht-zielsprachliche syntaktische Struktur zurückzuführen ist. In Anlehnung an diese Erkenntnisse beziehen sich die Testfragen auf die syntaktisch-semantische Ebene eines Textraums und sollen die L2-Kompetenz von Studierenden mit Zweitsprache Deutsch in folgenden thematischen Bereichen überprüfen:

1. Bestimmung der Satzgliedstellung in einem Satz mit drei Adverbialbestimmungen, einem Objekt und zwei substantivischen Attributen,
2. Übersetzung aus der Umgangssprache in die Alltägliche Wissenschaftssprache/AWS,
3. Erkennung des sprachlogischen Zusammenhangs anhand deiktischer Verweismittel.

Im Rahmen der Befragung wurden insgesamt 272 Datensätze mit einer Rücklaufquote von 99,3 Prozent erhoben. Unter den befragten Studierenden gaben 21 Prozent (n=58) an,

³ Mit dem Begriff „funktional“ ist die Lesbarkeit bzw. Verständlichkeit des Textes für den Leser/Adressaten gemeint; in der Schreibdidaktik wird in diesem Kontext von Leserorientiertheit gesprochen.

⁴ Kohärenz (kohärent = zusammenhängend): der Zusammenhang der sprachlichen Einheiten an der Textoberfläche (Elling, 2011, 33); Kohäsion (kohäsiv = zusammenhaltend): der Zusammenhang zwischen den Konzepten, die den sprachlichen Äußerungen zugrunde liegen (ebda.).

Deutsch als Zweitsprache erworben zu haben oder mehrsprachig aufgewachsen zu sein⁵. Mit dieser Zahl nähern wir uns den Ergebnissen der zuvor genannten universitätsweiten Befragung aus 2012:

Erste universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität (2012)	Die Erhebung im Fachbereich 10/Neuere Philologien der Goethe-Universität (2015)
Studierende mit Migrationshintergrund (in Prozent)	
24	---
Mehrsprachige Studierende (in Prozent)	
15	21
Keine Angaben (in Prozent)	
11	0

Die Frage nach dem sprachlichen Hintergrund wurde in der Befragung aus 2012 an den Migrationshintergrund geknüpft und „[...] hat zu keinen validen Ergebnissen geführt, da die Personen selbst nur selten ihren Migrationshintergrund exakt zuordnen können“ (Goethe-Universität Frankfurt am Main/LuQ, 2013, 17). Basierend auf diesen Erfahrungen und angesichts der Tatsache, dass der Begriff Migrationshintergrund politisch geprägt ist, wurden die Fragen bezüglich des sprachlichen Hintergrunds für die Erhebung anders konstruiert:

1. In welcher Sprache haben Sie zuerst Lesen und Schreiben gelernt?
2. Welche Sprache(n) haben Sie zuerst mündlich beherrscht?
3. Welche Sprachen beherrschen Sie mündlich und/oder schriftlich?
4. In welcher Sprache haben Sie die meiste Schreiberfahrung?

Bei der Auswertung der persönlichen Angaben wurde die Mehrsprachigkeit der Befragten bejaht, wenn sie bei Frage 1 und/oder 2 eine andere Sprache als Deutsch oder neben Deutsch eine weitere Sprache genannt haben. Die sprachliche Vielfalt der Befragten – allein auf die ersten zwei Fragen bezogen – umfasst insgesamt 25 verschiedene Sprachen. Der wissenschaftlichen Auswertung wurden alle vollständigen und unvollständigen Tests von Studierenden mit L2-Deutsch, also insgesamt 56 Datensätze, unterzogen. Im Folgenden werden die Kriterien zur Auswertung aller drei Testfragen und deren Ergebnisse präsentiert sowie die Bedeutung für die Praxis genannt.

⁵ In Anlehnung an die Definition von Ahrenholz (Ahrenholz, 2010, 5).

Erste Testaufgabe

Die erste Testaufgabe soll Kenntnisse über die Satzgliedstellung der einzelnen Satzglieder prüfen. Die Aufgabe besteht darin, aus dem folgenden Wortsalat einen Satz zu bilden:

ein| im Institutssekretariat | gestern | über verschiedene Dialekte | erleichtert | im
Deutschen | seine Seminararbeit | der Student | reichte

Der Satz enthält sowohl obligatorische, also valenzabhängige als auch fakultative, also valenzunabhängige bzw. freie Satzglieder. Der Stellungstyp 1 setzt die Zweitverbstellung des finiten Verbs voraus. Die eigentliche Schwierigkeit der Aufgabe bestand in der Bestimmung der Wortfolge in einem Satz mit überdurchschnittlich hoher Anzahl von Adverbialbestimmungen. Überprüft werden sollen insbesondere die Kenntnisse über die Wortfolge in dem sogenannten Mittelfeld in längeren Sätzen. Es wurde den Befragten frei überlassen, ob sie bei der Lösung der Aufgabe das Subjekt, eine der drei freien Angaben oder das Objekt ins Vorfeld stellen. Allgemein gilt: Die Stellung der Objekte zu den freien Adverbialbestimmungen ist aufgrund der relativ freien Stellung beider Gliedarten nur teilweise durch Regeln erfasst (Helbig & Buscha, 2001, Hall & Scheiner, 2001). Das alleine gab den Befragten einen großen Spielraum und generierte dementsprechend eine hohe Anzahl an möglichen Lösungen. Die wissenschaftliche Auswertung der ersten Testaufgabe erfolgte nach folgenden Regeln:

- Valenzunabhängige Adverbialbestimmungen stehen in neutraler Aussage meist in der Reihenfolge Temporal- (T), Kausal- (K), Modal- (M), Lokalangabe (L) oder in der Reihenfolge KTML (wobei Sätze mit vier Angaben selten sind – hier: drei adverbiale Angaben).
- Die Ausklammerung von Lokal- und Temporalangaben aus dem Mittelfeld ins Vorfeld an den Satzanfang bewirkt ebenfalls eine neutrale Satzstellung, während vorangestellte Modalangaben stark hervorgehoben werden.
- Für die Stellung aller Satzglieder im Mittelfeld gilt, dass diejenigen Satzglieder, die den höheren Informationswert haben, weiter hinten stehen.
- Darüber hinaus gilt für die Reihenfolge von Angaben und nominalen Dativ- und Akkusativobjekten im Mittelfeld: Angaben stehen meist nach definiten und vor indefiniten Objekten (hier: indefinite Objekte); hinter einem indefiniten Objekt können sie nur dann stehen, wenn im Mittelfeld eine weitere Angabe steht.

Zur Abbildung der Lösungen wurden die Satzglieder folgendermaßen verschlüsselt:

SATZGLIED	ABKÜRZUNG		SATZGLIED
der Student	S		Subjekt
reichte	P1		finites Verb
gestern	T (valenzunabhängig/frei)		temporale Adverbialbestimmung
erleichtert	M (valenzunabhängig/frei)		modale Adverbialbestimmung
seine Seminararbeit	O	O-PO-A	Kasusobjekt/Akkusativ-Objekt
über verschiedenen Dialekte	PO		Substantivisches Attribut im Präpositionalkasus als Attribut zum Kasusobjekt (vgl. Hall und Scheiner, 295)
im Deutschen	A		Substantivisches Attribut im Präpositionalkasus
im Institutssekretariat	L (valenzunabhängig/frei)		lokale Adverbialbestimmung
ein	P2		Prädikatsteil 1 / Präfix

Die grau markierten Felder kennzeichnen Lösungssätze, in denen die Satzgliedstellung zwar nicht der in den Grammatiken empfohlenen Reihenfolge der valenzunabhängigen Adverbialbestimmungen entspricht, jedoch als richtige Lösung bejaht werden kann. Lösungssätze mit rot markierten Satzgliedern gelten aufgrund von u.a. unzulässiger Kommasetzung oder Weglassungen als nicht richtig gelöst. Mit Gelb wurden die von Studierenden vorgenommenen Korrekturen markiert.

DATENSÄTZE: 1-38; 148-149; 167-170; 199-208; 237-240 / DATENSÄTZE UNVOLLSTÄNDIG: 37-38							
VORFELD		MITTELFELD				NACHFELD	DATENSATZ
S	P1	T	M	O-PO-A	L	P2	1; 8; 10; 21; 23; 29; 31; 168; 238
S	P1	T	O-PO-A	M	L	P2	22; 24; 36; 203
S	P1	T	O-PO-A	---	L	P2	167
S	P1	T	O-PO-A	L	---	P2	237
S	P1	T	O-PO-A	, L	---	P2	205
S	P1	T	M ^K	O-PO-A	L	P2	19; 28
S	P1	T	M ^K	L	O-PO-A	P2	33
S	P1	M ^K	O, PO-A	, T	L+A	P2	170
S	P1	T	M, ,	O-PO-A	, L	P2	14
S	P1	T	M	O-A-L	---	P2	13
S	P1	T	L	O -	M	P2	34

S	P1	T	L	M	O-PO-A	P2	27
S	P1	T	L	M	O , PO-A , P2		148
S	P1	T	M	O-PO-A	, L	P2	5
S	P1	T	M	O , PO-A , L	P2		16
S	P1	O , PO-A , T , M		L	P2		6
S	P1	T	M	L	O-PO-A	P2	35
S	P1	T	M	L	O-PO	P2	12
S	P1	T	M	L	O-A	P2	11
S	P1	M ^K	T	L ^K	O-PO-A	P2	207
S	P1	T	O-PO-A	L	M ^K	P2	206
T	P1	S	M	O-PO-A	L	P2	3; 7; 17; 201; 202
T	P1	S	M	L	O-PO-A	P2	2; 25; 26
T	P1	S	O-PO-A	M	L	P2	31
T	P1	S	M ^K	O-A-PO	L	P2	208
T	P1	S	M ^K	O-PO-A	L	P2	149
T	P1	S	M ^K	O , PO-A , L	P2		30
T	P1	S	M	O-PO-A	---	P2	9
T	L	P1	S	M	O-PO-A	P2	199; 200; 239
T	M	S	O	L	P1	PO-A -	240
M	P1	S	T	O-PO-A	L	P2	18
M	P1	S	O-PO-A	L	T	P2	169
M	P1	T	S	O-A-PO	---	P1	20
L	P1	S	T	M	O-PO-A	P2	4
L	P1	T	S	O-PO-A	---	P2	204
O-PO-A ,	P1	S	T	M	L	P2	15

Die erste Testfrage wurde von 29 mehrsprachigen Befragten richtig gelöst. Die richtige Lösung der Aufgabe wird somit bei 51,8 Prozent der Befragten bejaht. Bei der Lösung der Aufgabe haben die mehrsprachigen Studierenden, die die Aufgabe richtig gelöst haben, unterschiedliche Satzgliedstellungen angewendet:

- Subjekt im Vorfeld: 17 Befragte (58,6 Prozent)
- Temporalangabe im Vorfeld: 10 Befragte (34,4 Prozent)
- Lokalangabe im Vorfeld: 1 Befragte*r (3,5 Prozent)

- Modalangabe im Vorfeld: 1 Befragte*r (3,5 Prozent)

Fast 45 Prozent der Befragten (n=13) haben bei der Lösung der Aufgabe mindestens eine, höchstens jedoch zwei Angaben und ein oder beide Attribute weggelassen. Nur ein_e Studierende_r hat das zum finiten Verb zugehörige Präfix ‚ein‘ weggelassen, wobei die von dieser_m Studierenden vorgeschlagene Satzgliedstellung auf weitestgehend infundierte L2-Kenntnisse schließen lässt. Bei knapp 14 Prozent der Befragten (n=4) wurde das Nicht-Einhalten der Zweitstellung des finiten Verbs festgestellt. In 27,5 Prozent (n=8) der Datensätze konnte die richtige Lösung wegen unzulässiger Kommasetzung nicht bejaht werden.

Für die Praxis bedeutet das, dass die Bestimmung der Satzgliedstellung bei längeren Sätzen – die hier aufgrund der hohen Anzahl von valenzunabhängigen Adverbialbestimmungen bejaht werden kann – mehrsprachigen Studierenden Schwierigkeiten bereitet. 23 Befragte (41 Prozent) haben sich für eine Ausklammerung einer der freien Angaben oder des Objekts mit Attributen aus dem Mittelfeld entschieden, wobei die höchste Erfolgsquote diejenigen Studierenden erreichten, die das Subjekt ins Vorfeld bzw. an den Satzanfang gestellt haben. Somit haben 41 Prozent der Befragten die Möglichkeiten genutzt, durch entsprechende Satzgliedstellung hervorgehobene Wirkung (Vorfeld) oder Betonung eines Informationswertes in einem Satz zu erzeugen. Sie beide jedoch – die hervorgehobene Wirkung im Vorfeld und die Betonung des Informationswertes durch die Endstellung im Mittelfeld – eignen sich hervorragend als Instrumente zur Erzeugung einer Argumentationsstruktur (auf der LOCs-Ebene) und sollten in Workshops thematisiert werden. Bei rund 11 Prozent (n=24/214) der einsprachigen Studierenden wurde ebenfalls unzulässige Kommasetzung festgestellt (bei mehrsprachigen Studierenden: 27,5 Prozent). Diese Ergebnisse belegen, dass Kommasetzung in längeren Sätzen zwar kein DaZ-spezifisches Phänomen ist – aber eines, das im Sinne des integrativen Workshop-Konzepts für ein- und mehrsprachige Studierende thematisiert werden kann. Die Vermittlung der Regeln zur Kommasetzung setzt jedoch Grammatikkenntnisse voraus. Insofern bedarf diese zunächst mal einer Auseinandersetzung mit der Syntax. Nur auf diesem Wege können Studierende zur selbstständigen Überarbeitung ihrer Texte befähigt werden.

Zweite Testaufgabe

Die zweite Testaufgabe soll Kenntnisse des wissenschaftssprachlichen Stils prüfen. Die Aufgabe besteht darin, den folgenden umgangssprachlich formulierten Satz in die Alltägliche Wissenschaftssprache/AWS umzuformulieren:

Das Internet ist ein super Werkzeug um sich zusammenzufinden; abgesehen davon ist man immer mit den Infos up to date.

Bei der wissenschaftlichen Auswertung der Testaufgabe wurde geprüft, ob die Befragten:

- den Aussagegehalt des Beispielsatzes sinngemäß und vollständig wiedergegeben haben,
- sich dabei eines neutralen Ausdrucks bedient haben,
- Nominalstil mit den dazugehörigen Komponenten wie Nominalisierungen, Komposita und Funktionsverbgefüge angewendet haben,
- Partizipialattribute gebildet haben,
- ob und wie häufig sie den Verbalstil angewendet haben,
- ob sie Relativsätze gebildet haben,
- ob sie anadeiktische und katadeiktische Verweismittel verwendet haben,
- und schließlich ob sie Syntax-Regeln, Morphologie und Rechtschreibung zielsprachlich angewendet haben.

DATENSÄTZE: 1-38; 148-149; 167-170; 199-208; 237-240 / DATENSÄTZE UNVOLLSTÄNDIG: 36-38, 237	
LÖSUNGSSATZ	DATENSATZ
Das Internet dient als produktives Kommunikationsmittel, welches den Nutzer stets mit aktuellsten Informationen versorgt.	1
Das Internet ist eine nützliche Plattform der Kommunikation und hilfreich, um auf dem neuesten Stand zu bleiben.	2
Das Internet bietet gute Möglichkeiten, um sich zu organisieren; außerdem ist die Aktualität der Informationsquellen hervorzuheben.	3
Das Internet ist ein hilfreiches Werkzeug um mit anderen Benutzern in Kontakt zu treten und [sich] desweiteren auch ständig [mit] an neue[n] Informationen zu gelangen.	4
Das Internet behauptet sich als sehr gute Informationsquelle, da der Informationsfluss bis heute immer auf dem neusten Stand ist.	5
Das Internet ist ein nützliches Mittel, um sich zusammenzufinden; abgesehen davon ist der Informationszufluss meist aktuell.	6
Das Internet ist ein effektives Instrument, um sich mit anderen zu organisieren. Abgesehen davon ermöglicht es immer auf dem aktuellsten Informationsstand zu bleiben.	7
Das Internet ist ein sehr gutes Hilfsmittel, um gegenseitig Informationen auszutauschen. Des weiteren ist man mit den Informationen immer auf dem neusten Stand.	8
Das Internet ist ein nützliches Werkzeug, um miteinander zu kommunizieren, desweiteren ist man was Informationen an belangt immer auf dem neuesten Stand	9
Das Internet ist produktiv, wodurch man viele soziale Kontakte knüpfen kann. Des Weiteren erhält man aktuelle Informationen.	10
Das Internet ist ein gutes Medium, um sich zusammenzufinden; abgesehen davon ist man im auf dem aktuellsten Stand.	11
Das Internet ist ein gutes Werkzeug, um soziale Kontakte zu knüpfen und zu erhalten. Auch erhält man immer neuste [Nach] Informationen.	12
Das Internet ist ein gutes und hilfsbereites Werkzeug, um soziale Kontakte zu knüpfen; abgesehen davon bekommt man immer die neuesten Informationen übermittelt.	13
Das Internet ist eine gute Plattform, um Kontakte zu knüpfen; Desweiteren ist es eine gute Quelle, um auf dem neuesten Stand, über die aktuellen Geschehnisse, informiert zu sein.	14
Eine gute Quelle für menschliche Interaktionen, bietet unter anderem das world wide web. Weitere Vorteile des Internet stellt die vereinfachte Eigenbildung dar. Das Internet ermöglicht einfachen und schnellen Zugang zu Informationen.	15
Das Internet ist eine hervorragende Quelle um Kontakte zu knüpfen, abgesehen davon ist man, was Informationen angeht, immer auf dem neuesten Stand.	16
Das Internet stellt eine nützliche [Pla] mediale [Plattform dar, die] Kommunikationsplattform dar. Darüber hinaus bietet es aktuelle Informationen.	17

Das Internet ist ein hilfreiches Werkzeug um Informationen zu finden und die neuesten Meldungen zu erfahren	18
Das World Wide Web bietet eine breite Plattform, um seine sozialen Kontakte zu pflegen und Neue zu knüpfen und unterstützt das Erlangen neuer Informationen.	19
Das Internet verkörpert eine Plattform, die sowohl für soziale [Zwecke], private oder auch informative Zwecke, verwendet werden kann!	20
Das Internet ist ein empfehlenswertes Medium zur Sozialisation. Ferner wird man damit laufend über die jüngsten Ereignisse informiert.	21
Das Internet dient als hervorragende Informationsquelle und	22
Das Internet ist ein Medium, welches die Informationssuche erheblich erleichtert. Des Weiteren sind die Informationen zumeist aktuell.	23
Das Internet ist ein hilfreiches Medium, das fast immer über aktuelle Informationen verfügt.	24
Das Internet ist ein gutes Werkzeug, um sich zusammenzufinden; abgesehen davon ist man immer mit den Informationen auf dem neuesten Stand.	25
Das Internet ist ein gutes Werkzeug, um sich zusammenzufinden; abgesehen davon ist man immer mit den Informationen auf dem Laufenden.	26
Das Internet ist eine nützliche Plattform, um sich auszutauschen. Hinzu kommt, dass diese zeitnah über aktuelle Informationen verfügen.	27
Das Internet hat viele Vorzüge und bietet die Möglichkeit, sich jederzeit über aktuelle Nachrichten zu informieren.	28
Das Internet bietet eine Plattform, um [sich] Gemeinschaften zu bilden. Ergänzend dazu ist man immer auf dem neuesten Wissensstand.	29
Das Internet ist ein geeignetes Medium, um sich zu informieren; abgesehen davon ist man ständig auf dem Laufenden.	30
Das Internet ist ein gutes Werkzeug, um soziale Kontakte zu knüpfen. Des Weiteren bietet es viele Möglichkeiten, um [Information] aktuelle Informationen zu erhalten.	31
Das Internet ist ein gutes Mittel, um aktuelle Informationen herauszufinden.	32
Das Internet ist ein hilfreiches Werkzeug, um Informationen zu sammeln. Darüber hinaus sind die Informationen immer aktuell.	33
Das Internet ist (ein) großartiges Netzwerk, um sich global zu kommunizieren; abgesehen davon kann man sich jeder Zeit auf den neuesten Stand bringen.	34
Das Internet ist ein sehr nützvolles Werkzeug.	35
Das Internet ist eine gute Art und Weise, um sich zusammenzufinden; abgesehen davon ist man immer mit den Infos auf dem neusten Stand.	148
Das Internet ist ein ausgezeichnetes Werknetz, damit man mit den Informationen leicht zusammenfinden kann.	149
Das Internet ist ein moderner Netzwerk, um sich zusammen finden zu können und deswegen ist man immer mit den Informationen unterwegs.	167
Das Internet ist eine Plattform, die es ermöglicht, zu jeder Zeit die aktuellsten Nachrichten abzurufen und über soziale Netzwerke mit anderen	168

in Kontakt zu treten.	
Das Internet ist ein hervorragendes Werkzeug zur Zusammenfindung. Darüber hinaus bekommt man immer die aktuellsten Informationen.	169
Das Internet ist ein Medium, eine Plattform, um Menschen zusammenzuschließen, des weiteren besitzt es eine Quelle an Informationen die dazu führt stets auf dem [neusten] Aktuellen Stand zu sein	170
Das Internet ist ein soziales Netzwerk und verbindet Menschen kontinentenweit. Mithilfe des Internets ist man immer mit aktuellen Informationen versorgt.	199
Das Internet schafft durch seine Funktionen eine Kommunikation in der ganzen Welt. Informationen und Nachrichten werden oft aktualisiert und verschaffen dadurch die Hilfe, immer auf den neusten Stand zu sein.	200
Das Internet [ist] bietet die Möglichkeit sich zusammen zufinden und über aktuelle Themen in Kenntnis gesetzt zu werden.	201
Das Internet ist ein hilfreiches Medium, um miteinander in Kontakt zu treten; zudem wird man sich umfassend informieren.	202
Das Internet ist [ist] ein Werkzeug zum kommunizieren und hält dessen Nutzer auf den aktuellsten Stand.	203
Das Internet als neues Medium [ist] ermöglicht einerseits die Kommunikation unterschiedlicher Personen, die in unterschiedlichen Ländern leben, jedoch durch das Internet die Möglichkeit haben in Kontakt zu treten. Des Weiteren [ist] [fungiert] kann das Internet als [Kom] Informationsquelle fungieren, die besonders den Aspekt der Aktualität berücksichtigt.	204
Das Internet ist eine gute Möglichkeit, mit anderen Menschen zu kommunizieren. Außerdem man ist über aktuelle Themen gut informiert.	205
Das Internet ist ein hervorragendes Instrument um sich zu zusammenzufinden; abgesehen davon ist man kontinuierlich auf dem neuesten Stand der Wissenschaft. Diskurses.	206
Das Internet ist ein gutes Mittel, um in Kontakt zu treten, außerdem ist man immer informiert.	207
Das Internet ist ein sehr hilfreiches Werkzeug, um [sic einen] neue soziale Kontakte zu knüpfen; abgesehen davon kann man seinen Wissensstand [des öfteren re erneuern] aktualisieren.	208
Das Internet stellt eine hervorragende Möglichkeit zur Kommunikation und Kooperation dar und ermöglicht desweiteren einen Zugang zu aktuellen Informationen.	238
Abges[e]hen davon ist das Informationsmaterial immer auf dem neusten Stand.	239
Das Internet ist ein sich zusammenfindendes [, abges] Werkzeug, wovon man immer neue Informationen erfahren kann.	240

In 29 von insgesamt 54 Datensätzen (53,7 Prozent) konnte die sinngemäße und vollständige Wiedergabe des Aussagegehalts des Beispielsatzes nicht bejaht werden. Das lag – wie man

an den präsentierten Lösungs-Beispielen ablesen kann – daran, dass die Befragten den semantischen Gehalt des Beispielsatzes oder eines seiner Ausdrücke meist:

- entweder verfehlt haben (s. Datensatz 18 „um Informationen zu finden“ vs. „sich zusammenfinden“),
- oder durch einen zu allgemeinen Ausdruck ersetzt haben (Datensatz 28 „hat viele Vorzüge“),
- oder den Versuch erst gar nicht unternommen haben (u.a. Datensatz 5, 32, 239).

Die Wiedergabe des Aussagegehalts des Beispielsatzes stellt in zweierlei Hinsicht eine Herausforderung dar. Zum einen soll der semantische Gehalt des Beispielsatzes abgebildet und zum anderen eine ‚Übersetzung‘ der potenziell mündlichen, umgangssprachlichen Formulierung in die Wissenschaftssprache vollzogen werden. Beide Anforderungen sind eng an die Forschungsfrage nach der L2-Schreibkompetenz im Hochschulkontext geknüpft. Schriftliche Studienaufgaben stellen eine Herausforderung für die Übersetzungskompetenz von Studierenden dar, da aufgrund der Forderung nach Belegpflicht in wissenschaftlichen Texten angenommen wird, dass sie sich beim Verfassen von ebensolchen auf Fachliteratur bzw. Fachtexte stützen. Es finden zwischen dem Rezipieren von Fachliteratur und dem Produzieren wissenschaftlicher Texte weitere Teil-Prozesse statt. Bei der Rezeption von komprimierten und in Fachtexten oftmals durch Nominalstil gekennzeichneten Sachverhalten findet zunächst eine Dekodierung bzw. eine Entzerrung des in der Wissenschaftssprache kodierten Fachwissens statt, mit dem Ziel, das dekodierte Wissen im nächsten Schritt im Sinne der eigenen Schreib- und Sprachkompetenz zu kodieren (etwa beim Exzerpieren oder Paraphrasieren). Nach Ehlers (2014) sind es mehrere Verarbeitungsschritte bzw. Teilprozesse, die im Rahmen der Dekodierung des Gelesenen vollzogen werden und für das Lesen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache gelten. Der entscheidende Unterschied in der L2-Lesekompetenz besteht in der Inferierfähigkeit – also in der Fähigkeit, sich ein Bild von einem im gelesenen Text beschriebenen Sachverhalt machen zu können. Diese wird vor allem durch eine zu starke Orientierung des L2-Lesers an der sprachlichen Basis des Gelesenen eingeschränkt. Die Herausforderung an Studierende mit L2-Deutsch besteht somit in dem Erfassen der Sachverhalte und nicht zuletzt in der Kodierung in der Zielsprache. Bei dem vorliegenden Beispielsatz wird aufgrund seiner potenziellen Mündlichkeit davon ausgegangen, dass die befragten Studierenden seinen semantischen Gehalt erfasst haben. Das Nicht-Erfüllen der Aufgabe, die in der sinngemäßen und vollständigen Wiedergabe des Aussagegehalts des Beispielsatzes bestand und bei 46,3 Prozent der Studierenden bejaht wurde, ist vielmehr auf deren fehlende Übersetzungsfähigkeit aus der Umgangssprache in die Wissenschaftssprache zurückzuführen. Die unzureichende Kompetenz, in der Wissenschaftssprache Deutsch

gekonnt zu formulieren, kann jedoch nicht allein Studierenden mit L2-Deutsch unterstellt werden. Auch Studierende, die über Deutsch als Muttersprache verfügen, haben ihre Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Duktus: „Alle, die an Universitäten arbeiten, wissen, [...] daß auch in bezug [sic] auf die Vermittlung der Wissenschaftssprache an native speakers durchaus erhebliche Aufgaben bestehen [...].“ (Ehlich, 1999, 11).

Das Erfüllen der Aufgabe hinsichtlich des Ausdrucks wurde vor allem an dem Nominalstil und an dessen Neutralität gemessen und konnte bei lediglich 42,6 Prozent (n=23/54) der mehrsprachigen Studierenden bejaht werden. Der Nominalstil wurde dabei bereits beim Vorhandensein einer einzelnen Nominalisierung bejaht und konnte in lediglich knapp 15 Prozent der Datensätze festgestellt werden. 11 von 54 befragten Studierenden (20,4 Prozent) haben Komposita gebildet, darunter zwei Augenblickskomposita, die jedoch kein DaZ-spezifisches Phänomen darstellen (Bürki et al., 2014). 14 von 54 Studierenden (25,9 Prozent) haben (mindestens) ein Funktionsverbgefüge verwendet, wobei dies nicht mit dem Vorhandensein des Nominalstils gleichgesetzt wurde. Die in den Datensätzen verwendeten FVG waren:

- Kontakte knüpfen – 7/14
- In Kontakt treten – 4/14
- Kontakte pflegen – 1/14
- Gemeinschaft bilden – 1/14
- In Kenntnis setzen – 1/14

Interessant ist hierbei nicht nur die Vielfalt der Formen, sondern vor allem ihre Semantik. In 13 von insgesamt 14 in den Datensätzen gebrauchten Funktionsverbgefügen wird das Vollverb „sich zusammenfinden“ durch eine Nomen-Verb-Verbindung mit einem Funktionsverb ersetzt bzw. zum Ausdruck gebracht. „Sich zusammenfinden“ bedeutet „sich vereinigen“, „sich zusammenschließen“, bzw. – so Duden – „an einem bestimmten Ort zu einem bestimmten Tun zusammentreffen“. Das Funktionsverbgefüge ‚in Kontakt treten‘ bedeutet in seiner semantischen Ausprägung in erster Linie eine Kontaktaufnahme. Mit einer Person bzw. einer Gruppe von Personen in Kontakt zu treten oder auch Kontakt aufzunehmen, beinhaltet außer dem Kontaktieren keine Information über den Zweck des In-Kontakt-Tretens bzw. der Kontaktaufnahme. ‚Kontakte knüpfen‘ impliziert dagegen über die Kontaktaufnahme hinaus ein in unbestimmter Ausprägung – da der Kontext nicht bekannt ist – zustande kommendes Einander-Kennen-Lernen. Insofern sind beide Nomen-Verb-Verbindungen semantisch nicht gleichzusetzen, dennoch kann ihre semantische Übereinstimmung mit dem Ausdruck „sich zusammenfinden“ bejaht werden. ‚Kontakte pflegen‘ setzt bereits das Zustandekommen eines Kontakts voraus, denn nur Kontakte, die geknüpft wurden, können im Sinne deren Fortführung gepflegt werden. Bei dem Ersatz des

Ausdrucks „sich zusammenfinden“ durch dieses Funktionsverbgefüge kann eine Überinterpretation angenommen werden. In jedem Fall erfüllt diese Nomen-Verb-Verbindung, ähnlich wie ‚Gemeinschaften bilden‘, den semantischen Gehalt des ersetzten Vollverbs. Mit diesen Ergebnissen lässt sich allerdings nicht eindeutig feststellen, ob eine semantische Unter- oder Überinterpretation ein DaZ-spezifisches Problem ist. Meine Schreibberatungs- und Lehrerfahrungen zeigen jedoch, dass sowohl ein- als auch mehrsprachige Studierende damit ihre Schwierigkeiten haben, was besonders beim Paraphrasieren deutlich wird, wenn Studierende beim Formulieren von Paraphrasen durch Verwendung von ungeeigneten, unpräzisen Sprachmitteln bzw. Ausdrücken den Wortlaut des Originalzitats verfälschen.

Ein weiteres Kriterium der Auswertung war die Bildung von Partizipialattributen. Unter den Befragten hat nur ein_e Studierende_r ein Partizipialattribut gebildet. Mithilfe von Partizipialattributen – die auch entsprechend der Valenz des Verbs im einfachen Satz bis drei notwendige Glieder fordern – werden die Eigenschaften – also Attribute – eines Subjekts, Objekts, Prädikativums, einer Adverbialbestimmung oder eines anderen Attributs näher beschrieben (Hentschel & Weydt, 2003). Partizipialattribute können auch freie, nicht valenzabhängige Erweiterungsglieder verschiedener Art aufnehmen. In syntaktischer Hinsicht sind der Quantität der Erweiterung keine Grenzen gesetzt – in semantischer und kommunikativer dagegen sind die der Verträglichkeit und Verständlichkeit zu beachten (Helbig & Buscha, 2001). Die erweiterten Attribute werden insbesondere in der Schriftsprache gebraucht (Hall & Scheiner, 2001), weil sich durch deren Bildung die Anhäufung von Relativsätzen im Textraum und somit die Verschachtelung von Sätzen allgemein vermeiden lässt. Das einzige o.g. gebildete Partizipialattribut (Datensatz 240) „Das Internet ist ein sich zusammenfindendes [, abges] Werkzeug“ ist demnach ein Partizipialattribut zum Prädikativum. Die hier angewendete reflexive Konstruktion ist auf das reflexive Verb „sich zusammenfinden“ zurückzuführen und in syntaktischer Hinsicht durch die vorhandene morphologische Kongruenz zielsprachlich. Dennoch kann die Zielsprachigkeit des hier gebildeten Partizipialattributs aufgrund der mangelnden semantischen Verträglichkeit nicht bestätigt werden. Die semantische Unverträglichkeit wird, falls in der partizipialattributiven Form nicht erkennbar, spätestens nach der Zurückführung auf einen Relativsatz oder eine Prädikation deutlich:

- Das Internet ist ein Werkzeug, das sich zusammenfindet. (Relativsatz)
- Das Internet findet sich zusammen. (Prädikation)

Auch wenn dieses Beispiel aufgrund der Quantität nicht als repräsentativ für diese Erhebung gilt, kann das Thematisieren von kleinen semantischen Einheiten eines Textraums in Workshops sinnvoll sein. Denn auch Bürki et al. weisen in ihrem 2014 erschienenen Band

Textdiagnose und Schreibberatung auf die semantische Unverträglichkeit bei Partizipialattributen⁶ in studentischen Texten hin. Demnach ist das Thematisieren der Bildung von Partizipialattributen unter Berücksichtigung von deren semantischer Verträglichkeit im Rahmen eines integrativen Workshop-Konzepts für ein- und mehrsprachige Studierende sinnvoll. Als Verfahren zur Überprüfung ihrer semantischen Bedeutung können die o.g. Prädikation und die Umformulierung in einen Relativsatz vermittelt werden.

Dritte Testaufgabe

Die dritte Testaufgabe besteht darin, zu erkennen, welcher der drei folgenden Textausschnitte einen logisch sinnvollen Text bildet, wobei hier eine Mehrfachwahl möglich ist.

Mithilfe dieser Aufgabe soll geprüft werden, ob Studierende den sprachlogischen Zusammenhang der präsentierten Thema-Rhema-Einheiten nachvollziehen und den Textausschnitt mit der sprachlogisch am meisten verdichteten Thema-Rhema-Struktur identifizieren können. Die Thema-Rhema-Struktur besteht aus zwei Themen und einigen Rhemata. Die beiden Themen werden mithilfe von vier ana- und einem katadeiktischen Verweismittel sowie einer thematischen Anapher⁷ fortgeführt. Deiktische Orientierung allgemein setzt voraus, dass ihr Objekt im Verweisraum – hier im Textraum – so präsent ist, dass es ohne Schwierigkeiten erfasst werden kann. Anadeixis operiert linear und zwar schrittweise von rechts nach links. Ihre Prozedur operiert am stärksten im Nahbereich – d.h. werden anadeiktische Ausdrücke im Nahbereich ihres Bezugsobjekts installiert, erzeugen sie weniger Bezugsambiguitäten, senken somit die Komplexität der Verarbeitung und erhöhen die Verständlichkeit des Textes für den Leser. Je weiter also das Bezugs-Objekt zurückliegt, umso komplexer wird die Verarbeitung bzw. umso höher ist der Anspruch der kognitiven Verarbeitung an den Leser. Mit einer Katadeixis wird auf eine unmittelbar folgende Einheit bzw. eines ihrer Elemente vororientiert – d.h. es wird ein Suchprozess ausgelöst, der durch die Folgeäußerung – repräsentiert durch einen geeigneten Ausdruck – abgeschlossen werden kann (Zifonun et al., 1997, 555):

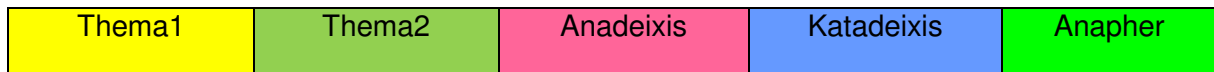
⁶ Sie werden hier „ungrammatikalische Wortableitungen“ genannt (siehe 147).

⁷ Es handelt sich um eine thematische Anapher, da Anaphern immer dann thematisch verwendet werden, wenn sie innerhalb eines Vollsatzes nicht syntaktisch gebunden vorkommen (Zifonun et al., 1997, 552).

Vororientierung

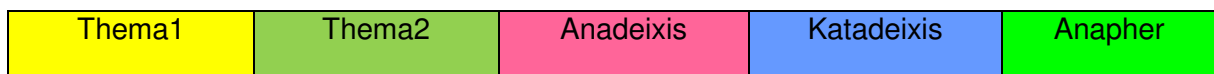
Zwar kennt das Deutsche scheinbar einen [Gegenbegriff zu ‚Stil‘]_{+Th2}, [nämlich]_{+Th2} [,Stillosigkeit‘]_{Th2}
----->
geeigneter Ausdruck

Der erste Textausschnitt verfügt über eine sehr gut aufgebaute deiktische Orientierung. Die Anadeixis tritt hier im unmittelbaren Nahbereich zum Bezugsobjekt auf; das erste Thema wird hier gleich zu Beginn des ersten Satzes eingeführt und transparent fortgeführt. Ungefähr in der Mitte des Textraums wird das zweite Thema mit einer Katadeixis eingeführt und ebenfalls mit zwei anadeiktischen Adverbien verständlich fortgeführt.



[,Stil‘]_{Th1} ist im sprachwissenschaftlichen Sinne ‚gestaltete Sprache‘, und [hier]_{+Th1} setzt unsere Überlegung an. Gibt es eine untere Grenze, [wo]_{+Th1} Gestaltung, [wo]_{+Th1} mithin auch [,Stil‘]_{+Th1} aufhört? Zwar kennt das Deutsche scheinbar einen [Gegenbegriff zu ‚Stil‘]_{+Th2}, [nämlich]_{+Th2} [,Stillosigkeit‘]_{Th2}. Aber [hier]_{+Th2} ist Misstrauen angebracht. Bedeutet [,Stillosigkeit‘]_{+Th2} wirklich [,Abwesenheit‘ von ‚Stil‘]_{+Th2}? Ist [damit]_{+Th2} nicht vielmehr ein unausgeglichener, den akzeptierten Normen nicht angepasster Stil gemeint? (Eggers 1973, 8).

Im zweiten Textausschnitt dagegen wird das zweite Thema erst im vorletzten Satz eingeführt und nicht entsprechend fortgeführt. Die thematische Fortführung des zweiten Themas tritt im Textraum bereits vor diesem selbst auf. Auch wenn die anadeiktisch hergestellten Bezüge für die Rhemata funktionieren, kann eine geordnete Thema-Rhema-Struktur in diesem Textausschnitt nicht bejaht werden.



[,Stil‘]_{Th1} ist im sprachwissenschaftlichen Sinne ‚gestaltete Sprache‘, und [hier]_{+Th1} setzt unsere Überlegung an. Gibt es eine untere Grenze, [wo]_{+Th1} Gestaltung, [wo]_{+Th1} mithin auch [,Stil‘]_{+Th1} aufhört? Ist [damit]_{+Th2} nicht vielmehr ein unausgeglichener, den akzeptierten Normen nicht angepasster Stil gemeint? Aber [hier]_{+Th2} ist Misstrauen angebracht. Zwar kennt das Deutsche scheinbar einen [Gegenbegriff zu ‚Stil‘]_{+Th2}, [nämlich]_{+Th2} [,Stillosigkeit‘]_{Th2}. Bedeutet [,Stillosigkeit‘]_{+Th2} wirklich [,Abwesenheit‘ von ‚Stil‘]_{+Th2}?

Im dritten Textausschnitt kann – ähnlich wie im ersten Textausschnitt – eine gute deiktische Orientierung bejaht werden; beide Texträume sind nahezu identisch aufgebaut;

der Unterschied besteht lediglich darin, dass hier bei einer Anadeixis ein größerer Verweisraum entsteht:

Text 1:

Bedeutet [,Stillosigkeit']_{+Th2} wirklich [,Abwesenheit' von ,Stil']_{+Th2}? Ist [damit]_{+Th2} nicht...

Text 3:

...[Gegenbegriff zu ,Stil']_{+Th2}, [nämlich]_{+Th2} [,Stillosigkeit']_{+Th2}. Aber [hier]_{+Th2} ist Misstrauen angebracht. Ist [damit]_{+Th2}

Thema1	Thema2	Anadeixis	Katadeixis	Anapher
--------	--------	-----------	------------	---------

[,Stil']_{Th1} ist im sprachwissenschaftlichen Sinne ‚gestaltete Sprache‘, und [hier]_{+Th1} setzt unsere Überlegung an. Gibt es [eine untere Grenze], [wo]_{+Th1} Gestaltung, [wo]_{+Th1} mithin auch [,Stil']_{+Th1} aufhört? Zwar kennt das Deutsche scheinbar einen [Gegenbegriff zu ,Stil']_{+Th2}, [nämlich]_{+Th2} [,Stillosigkeit']_{+Th2}. Aber [hier]_{+Th2} ist Misstrauen angebracht. Ist [damit]_{+Th2} nicht vielmehr ein unausgeglichener, den akzeptierten Normen nicht angepasster Stil gemeint? Bedeutet [,Stillosigkeit']_{+Th2} wirklich [,Abwesenheit' von ,Stil']_{+Th2}?

Die Auswertung der dritten Textfrage ist sehr positiv ausgefallen:

- knapp 15 Prozent der Befragten haben den ersten Textausschnitt mit der sprachlogisch am besten verdichteten Thema-Rhema-Struktur angekreuzt,
- rund 24 Prozent haben den dritten Text mit der zweitbesten Thema-Rhema-Struktur gewählt,
- und 26 Prozent haben beide Textausschnitte – eins und drei – als sprachlogisch sinnvolle Texte erkannt.

Summiert man die einzelnen Ergebnisse, kommt man auf einen Prozentsatz von 65 Prozent – damit haben die mehrsprachigen Studierenden die dritte Testaufgabe, am besten gelöst. Es lässt sich allerdings nicht feststellen, inwiefern das Ankreuzverfahren bei dieser Testaufgabe zu Zufallslösungen geführt haben konnte – und – ob die Studierenden beim eigenständigen Schaffen eines Textraums Bezüge innerhalb dessen beachten – und – ob sie die sprachlichen Mittel zur Herstellung solcher Bezüge kennen und anwenden können. Die Analyse der von Studierenden in der Schreibberatung vorgelegten Texte zeigt, dass sie ein wenig ausgeprägtes Bewusstsein für die Funktion von Verweismitteln im Textraum besitzen. Auch die Vielfalt der Formen ist stark eingeschränkt. Zu den in studentischen Texten meist gebrauchten anadeiktischen Verweismitteln gehören Demonstrativpronomina wie *dieser*,

diese, dieses, Adverbien wie *hier* und *dort* sowie das Relativum *wo*. Auch diese Inhalte können in Workshops für ein- und mehrsprachige Studierende angeboten werden.

Die erhobenen Daten belegen, dass die als DaZ-spezifisch angenommenen Phänomene auch einsprachigen Studierenden Schwierigkeiten bereiten. Die Studierenden mit L1-Deutsch erreichten bei der Lösung der Aufgaben zwar eine höhere Erfolgsquote als die Befragten mit L2-Deutsch, dennoch können die in dem Kurztest geprüften Sprachhandlungen wie die Bestimmung der Satzgliedstellung in längeren Sätzen, die Übersetzungsfähigkeit aus der Alltagssprache in die Alltägliche Wissenschaftssprache sowie die bewusste Verwendung von Textdeixis im Rahmen eines integrativen Workshop-Konzepts vermittelt werden. Die Kenntnisse solcher textraum-schaffenden Verfahren entlasten Schreibende bei der Produktion von wissenschaftlichen Texten auf der Ebene, auf der es meist zur kognitiven Überlastung kommt, nämlich auf der Schnittstelle der Higher Order Concerns (HOCs) zu Lower Order Concerns (LOCs), wenn Studierende ihren HOC-Konzepten folgend (wie z.B. Textstruktur, Inhalt) ihre sprachlichen Konzepte (z.B. syntaktische Strukturen, Wortschatz) nach einem geeigneten Schema/Ausdruck durchsuchen. Grundlegend für das Konzept ist nach meiner Auffassung das Verständnis vom Text als einem Raum, in dem Argumente sowie ihre einzelnen Elemente sprachlogisch sinnvoll miteinander verknüpft sind – der mithilfe von sprachlichen Strukturen und Ausdrücken syntaktisch wie semantisch bewusst(er) konstruiert wird.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2010). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Deutsch als Zweitsprache* (3-16). Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Bürki G., Marti, M., Ulmi M. & Verhein A. (2014). Textdiagnose und Schreibberatung (141-166). Opladen und Toronto, UTB.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. 3. Auflage. MIT.
- Eggers, H. (1973). *Grammatik und Stil*. Rede anlässlich der feierlichen Überreichung des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim durch den Herrn Oberbürgermeisters am 12. März 1972. In P. Grebe (Hrsg.), *Duden-Beiträge zu Fragen der Rechtschreibung, der Grammatik und des Stils*, Heft 40 (7-18). Mannheim, Dudenverlag.
- Ehlers, S. (2014). Lesekompetenz in der Zweitsprache. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Deutsch als Zweitsprache* (215-227). Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln. Prozeduren des sprachlichen Handelns* (15-20). Berlin. De Gruyter.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26/1, 3-24.

- Elling E. (2011). Was ist ein guter Text. In J. Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis* (29-46). Berlin, LIT.
- Esselborn-Krumbiegel, H. (2008). Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben (170-171). Paderborn, UTB.
- Girgensohn K., Sennewald N. (2012). Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung (89-100). Darmstadt. WBG.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main (2013). Erste universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität. Erster Ergebnisbericht (17-20). Frankfurt am Main, Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung (LuQ).
- Hall K., Scheiner B. (2001). Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning, Hueber.
- Helbig G., Buscha J. (2001). Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin und München, Langenscheidt.
- Hentschel, E., Weydt H. (2003). Handbuch der deutschen Grammatik (378-401). Berlin, De Gruyter.
- McAndrew D., Reigstad T. J. (2001). Tutoring Writing. A Practical Guide for Conferences (42-69). Portsmouth, NH. Boynton/Cook Publ.
- Ott, M. (2006). Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (193-2017). Schöningh UTB.
- Pydde M, Girgensohn K. (2011). Schreibberatung durch Peer TutorInnen: Herausforderung in Theorie und Praxis. Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Beratungsprotokollen. In J. Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis* (263-293). Berlin. LIT.
- Zifonun G., Hoffmann L., Strecker, B. (1997). Grammatik der deutschen Sprache (310-359, 552 und 555-563). Berlin und New York, De Gruyter.

Akademisches Schreiben in der Fachdisziplin: Schreibarrangements für L2-Lerner

Regina Graßmann, Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg

Abstract

Mit Einführung der Europäischen Studienreform (Bologna Prozess, 2005) entstand in den deutschsprachigen Ländern eine lebhafte Diskussion um die konsequente Förderung der akademischen Schreibfähigkeit. Dieser Beitrag skizziert, ausgehend von der aktuellen Diskussion in der Schreibforschung und Zweitspracherwerbsforschung, am Beispiel der interdisziplinären Projektwerkstatt PLANwerk (Innenarchitektur, Germanistische Linguistik) grundlegende Gedanken zu einer in die Module der Bachelor-Studiengänge integrierten Förderung der akademischen Text- und Schreibkompetenz unter Berücksichtigung der besonderen Lernvoraussetzungen der Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Er zeigt anhand eines Schreibarrangements, wie die fachsprachliche Kompetenz der Studierenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in heterogenen Projektgruppen gefördert werden kann und stellt darüber hinaus erste Überlegungen zu einem *Interdisciplinary Academic Literacies*-Ansatz vor.

Abstract

The European higher education reform (Bologna Process) started in 2005. Briefly, this reform has brought up a wide discussion about literacy in the German spoken countries and it puts forward the importance of academic writing programmes. Recognising the current discussion and the challenges of academic writing, the interdisciplinary project team of PLANwerk (Interior Architecture, Applied Linguistics) decided to initiate an academic writing concept which aims to prepare students for future professional contexts. This article presents the background and aims of this writing concept and its preliminary activities. First, drawing on the field theories of academic literacy and second language acquisition, I identify possibilities to implement academic writing in a bachelor's degree programme. Second, I demonstrate how we can improve students' learning and writing in the courses and the department of a specific discipline by an *Interdisciplinary Academic Literacies* approach. Finally, a collaborative writing task shows how L1-students and L2-students are empowered to transfer knowledge and writing competence to the future profession.

1 Einleitung

„Schreibfertigkeiten zählen zu den Kernkompetenzen moderner Industriegesellschaften. In Verbindung mit der zunehmenden Verbreitung von Computern und netzwerkgestützten, verstärkten Aufteilung und Koordinierung von Tätigkeiten ist ihre Bedeutung kaum zu überschätzen.“ (Grießhaber, 2008, 228)

Seit dem Wintersemester 2012/13 werden an der Hochschule Coburg, im Rahmen des Bachelorstudiums, in den am Projekt der „Coburger Weg“⁸ beteiligten Studiengängen⁹ vier

⁸ „Der Coburger Weg“ – Das Projekt: Detaillierte Informationen sind abrufbar unter: <http://www.studieren-in-coburg.de/das-projekt/> (Stand: 02.04.16)

ineinander aufbauende interdisziplinär ausgerichtete Pflichtmodule (Module I-IV) angeboten (vgl. Schlager, 2014, 197). Zum Sommersemester 2013 wurde hiervon ausgehend im interdisziplinären Projekt PLANwerk (Modul II und III) ein Studium und Berufsfeld verbindendes schreibdidaktisches Konzept von den Lehrenden zweier Fachdisziplinen entwickelt und damit ein erster Baustein zur Entwicklung eines schreibdidaktischen Ansatzes für den Bachelorstudiengang Innenarchitektur gelegt. Die im Folgenden dargelegten Überlegungen zur Implementierung des akademischen Schreibens in der Fachdisziplin Innenarchitektur haben einen besonderen Stellenwert, da eine schreibintensive Lehre in dieser gestalterisch, handwerklich und künstlerisch ausgerichteten Disziplin auch immer eine Ausrichtung auf den wissenschaftlichen Diskurs und eine mögliche Theoriebildung eröffnet. In einem ersten Schritt wurden folgende Leitgedanken formuliert:

- Die Studierenden sollen – bereits von der Studieneingangsphase an – das akademische Schreiben als eine Methode der Wissens- oder Erkenntnisgewinnung kennen lernen und dadurch ihre Teilhabe an der Wissensgesellschaft und am zukünftigen Berufsfeld¹⁰ vorbereiten.
- Die Textsorten (Genres) weisen fachspezifische Textmuster und -konventionen sowie sprachliche und strukturelle Merkmale auf, die es zu vermitteln und zu erlernen gilt.
- Die Textsorten einer Fachdisziplin haben eine soziale Funktion, d.h. die Veröffentlichung von Projektberichten oder Beiträgen in Zeitungen und Zeitschriften erfordert das Wissen um die Wirkung von Textmustern und -konventionen.
- Durch verschiedene Bildungsgänge und Migration sind die sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache als heterogen zu beschreiben. Diese Heterogenität muss mit speziell für den Fachunterricht konzipierten Schreibarrangements beantwortet werden.

Der erste Teil dieses Beitrags erläutert eine Auswahl der aktuellen in der Schreib- und Zweitspracherwerbsforschung diskutierten Ansätze und zeigt am Beispiel der Projektwerkstatt PLANwerk¹¹ erste Schritte der Entwicklung eines *Interdisciplinary Academic Literacies-Ansatzes*. Der zweite Teil fokussiert das auf eine schreibintensive Lehre im Fachstudium zielende schreibdidaktische Konzept. Daran anschließend werden ein

⁹ Derzeit sind neun Studiengänge aus vier Fakultäten am Projekt „Der Coburger Weg“ beteiligt: Weitere Informationen sind abrufbar unter: <http://www.studieren-in-coburg.de/studium-coburger-weg/beteiligte-studiengaenge/> (Stand: 02.04.16)

¹⁰ Die Studierenden der am Projekt beteiligten Studiengänge werden in ihrem Bachelorstudium in fachübergreifenden Modulen auf die Herausforderungen des jeweiligen Berufsfeldes vorbereitet. Nähere Informationen sind abrufbar unter: <http://www.studieren-in-coburg.de/praxissicht/portal-berufsfelder/> (Stand: 02.04.16)

¹¹ Siehe: Präsidium der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Coburg (ed.): *Interdisziplinär Studieren – Lösungsansätze für die Praxis 2013/14*, 56-57; *Interdisziplinär Studieren – Lösungsansätze für die Praxis 2014/15*; 44-45, *Interdisziplinär Studieren – Lösungsansätze für die Praxis 2015/15*, 42-43, Coburg, abrufbar unter <http://www.studieren-in-coburg.de/> (Stand 02.04.16)

Schreibarrangement skizziert und erste Linien der Implementierung schreibintensiver Lehre in den Bachelorstudiengang Innenarchitektur aufgezeigt. Ein Ausblick auf sich hieraus ergebende mögliche Forschungsdesiderate rundet diesen Beitrag ab.

2 Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

Die Umsetzung der durch den Bologna Prozess formulierten Bildungsziele hat in der letzten Dekade zu einem durch die im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)¹² – in Abstimmung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)¹³ – definierten Kompetenzziele neuen Verständnis des Verhältnisses von akademischer und beruflicher Bildung geführt (Ahrens, 2012, 4). Das hier vorgestellte, im interdisziplinären Dialog (Innenarchitektur, Germanistische Linguistik) konzipierte Schreibarrangement beantwortet die in den Bologna-Zielen geforderte Herausbildung eines neuen akademisch-beruflichen Bildungstypus. Dieser erfordert vor allem Lösungsansätze hinsichtlich der Förderung der akademischen Literalität der durch die verschiedenen Zugänge zum Hochschulstudium sowie Migrationsprozesse bedingt immer heterogener werdenden Zielgruppe Studierende. Die aus der Perspektive zweier Fachdisziplinen für den Fachunterricht erarbeiteten Schreibarrangements sind auf die Förderung der Lesekompetenz, die explizite Vermittlung von fachsprachlicher Lexik, Syntax und Textsortenwissen sowie auf die schriftliche Kommunikation in Studium und Berufsfeld, z.B. das Verfassen eines Projektberichts oder die Veröffentlichung eines Fachartikels¹⁴, ausgerichtet.

2.1 Überlegungen zu *einem Interdisciplinary Academic Literacies-Ansatz*

Das in diesem Beitrag vorgestellte schreibdidaktische Konzept orientiert sich an dem in den 90er Jahren in Großbritannien entstandenen Dialog um „*literacies and higher education*“ (Hervorhebung im Original) (Russell et al., 2009, 459-491), welcher die Sozialisation des schreibenden Studierenden in der akademischen Fachdisziplin fokussiert (vgl. auch Lillis, 2003, 192-207). Authentischen Schreibarrangements liegt in Anlehnung an Bräuer & Schindler (2013) eine „sozialkonstruktivistische Sichtweise auf Schreibdidaktik“ zugrunde, welche Lernentwicklung und Schreibforschung verbindet und dadurch wichtige Impulse für eine Curricula- und Organisationsentwicklung geben kann:

¹² Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), abrufbar unter <http://www.dqr.de> (Stand: 02.04.16)

¹³ Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), abrufbar unter: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf (Stand: 02.04.16)

¹⁴ Die Studierenden im Interdisziplinären Projekt PLANwerk (Studiengang Innenarchitektur) veröffentlichen seit dem Jahr 2013 eigene kleine Texte anlässlich der jährlich Ende November in München stattfindenden Messe Heim +Handwerk (siehe Presseinformation 7, Natürlich Wohnen, 27.11.-01.12.2013) , abrufbar unter: www.heim-handwerk.de/Presse (02.04.16)

„Mit dieser Schreibdidaktik sind wir nicht mehr interessiert an einer linear und eindimensional ausgerichteten Lösung von Einzelaufgaben durch Einzelpersonen, sondern am Zusammenspiel der für eine Problemlösung benötigten (Teil-)Kompetenzen verschiedener Akteure. Dementsprechend ist diese Schreibdidaktik nicht mehr nur Instrument für die Entwicklung von Aufgaben für einzelne Textsorten oder die Entwicklung curricularer Strukturen eines bestimmten Faches (z.B. Deutschunterricht) oder einer Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsdisziplin, sondern ebenfalls Impulsgeber für extra-curriculare Überlegungen und die Entwicklung der Institution als Ganzes, in deren Rahmen Schreibaufgaben gelöst werden sollen“. (Bräuer & Schindler, 2013, 13)

Bräuer & Schindler führen diese „sozialkonstruktivistische Sichtweise auf Schreibdidaktik“ auf die aus der angelsächsischen und deutschsprachigen Tradition hervorgegangene Text- und Schreibforschung zurück. Zentrales Ziel ist, das akademische Schreiben nicht nur als Aufgabe für den Schreibenden selbst, sondern auch als Werkzeug zur „Reproduktion von Wissen zur Konstruktion und Kommunikation von Erkenntnissen“ zu verstehen (ebd., 14). Huemer et al. (2013, 25) beschreiben, aufbauend auf den linguistischen Kategorien *Makrostruktur*, *Textkohärenz* und *Metakommunikation*, *Lexis*, *Modalität* und *Intertextualität* sowie *Argumentation*, didaktische Kategorien bzw. Themenbereiche sowie hiervon ableitbare Kursprogramme und Unterrichtskonzepte für verschiedene Fachdisziplinen und Studienphasen (vgl. ebd., 28-34). Sie postulieren eine auf die systematische, linguistische Analyse aufbauende Schreibdidaktik, da sich „anglo-amerikanische Ansätze (...) nicht ohne weiteres auf andere Sprachräume und lokale Unterrichtsräume übertragen“ lassen (ebd., 25). Jedoch erfordert, wie die Autor_innen einräumen, ein die beiden Ansätze Writing across the Curriculum (WAC) und Writing in the Discipin (WID) umfassendes, die qualitative Analyse akademischer Textsorten fokussierendes Konzept sowohl auf der Ebene der Umsetzung als auch der Schreibforschung außergewöhnliche Anstrengungen (vgl. Huemer et al., 2013, 32-33).

Ziel des im hier vorliegenden Beitrag lediglich skizzierten *Interdisciplinary Academic Literacies-Ansatzes* ist es, ein mehrstufiges, ineinander aufbauendes, an den Herausforderungen der Fachdisziplin ausgerichtetes, schreibdidaktisches Konzept für Bachelor-Studiengänge im interdisziplinären Dialog zu erarbeiten und in den Modulen des Fachstudiums – von der Studieneingangsphase an bis zur Erstellung der Bachelorarbeit – schreibintensive Lehr- und Lernformate zu implementieren. Ein entsprechendes Forschungsdesign wird in Erwägung gezogen.

Die Schreibarrangements sind an der im Deutschen Qualitätsrahmen festgeschriebenen Verbindung von Studium und Berufsfeld ausgerichtet, sie umfassen das klassische Repertoire der akademischen Textsorten (z.B. Haus- und Seminararbeit) und erweitern dieses um neue studien- und berufsfeldspezifische Textsorten (z.B. Presse-Beitrag, Artikel

für eine (Fach-)Zeitschrift, Paper, Projektbericht u.a.) (vgl. auch Graßmann & Knorr, 2016). Diese Schreibarrangements entsprechen den individuellen Sprachprofilen der jeweiligen Zielgruppe, d.h. den besonderen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen Studierender mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und lassen darüber hinaus erste Schritte zur Formulierung einer Curriculumsentwicklung erkennen.

2.2 Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

In der Zweitspracherwerbsforschung und Schreibforschung liegen derzeit noch keine ausgeformten Ansätze vor, welche die Heterogenität der Sprachlernprofile in den einzelnen Lehrveranstaltungen durch eine entsprechende Schreibförderung – von der Studieneingangsphase an – ausführlich genug beantworten können. In den letzten beiden Dekaden konzentrierte sich die Zweitspracherwerbsforschung vor allem auf den Bildungserfolg von Schüler_innen aus Einwandererfamilien, die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund blieb dabei weitgehend unberücksichtigt (Schmölzer-Eibinger, 2011; Petersen, 2014; Schindler & Siebert-Ott, 2011, Siebert-Ott, 2010). Nach Griebhaber (2010, 37) wurde zwar durch die erste PISA Studie (2002) eine lebhafte Diskussion über einen die sprachlichen Kompetenzen zu berücksichtigenden Fachunterricht ausgelöst und offen gelegt, dass sich die Defizite in der Textkompetenz (fachsprachliche Lexik und syntaktische Strukturen) der bilingualen Schüler_innen auf deren Leistungen in den Sachfächern insgesamt auswirken. Doch zunächst „wurden aus dieser grundlegenden Erkenntnis kaum Konsequenzen gezogen“ (ebd., 37). Vor allem geht es nach wie vor darum, den Fachlehrkräften das für einen „sprachsensiblen Fachunterricht“ erforderliche didaktische Wissen für einen die sprachliche Heterogenität beantwortenden Unterricht zu vermitteln (ebd., 50). Schmölzer-Eibinger (2011: 62) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass nicht nur bei Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch bei Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache vergleichbare Defizite in der Lese- und Schreibkompetenz zu beobachten sind. Deshalb seien entsprechende Beobachtungen „zwar durchaus symptomatisch“, aber es sei „keineswegs generalisierbar“, dass „Zweitsprachlernende [...] in ihrer Textkompetenz zurückliegen“ (ebd., 62). Romero & Warneke (2012) merken ihrerseits an, dass es „eine der größten Aufgaben und Herausforderungen der Hochschulen“ sei, schreibdidaktische Konzepte in den Curricula der Studiengänge zu verankern (ebd., 219). Demzufolge würden „an immer mehr Hochschulen unterschiedliche Konzepte zur Förderung von Schreibkompetenzen umgesetzt, die hauptsächlich [...] an zwei Gruppen von Studierenden“ gerichtet sind: Muttersprachler (MS) und Nicht-Muttersprachler/Fremdsprachler (NMS).“ (ebd.). Romero & Warneke (2012) zeigen mit ihrer Analyse der Texte monolingualer bzw. nicht-monolingualer Studierender, dass letztere beim Verfassen akademischer Texte in einigen Bereichen, z.B. Interpunktion, Morphologie und

Syntax bzw. bei der Verwendung der Autosemantika signifikante Unterschiede aufweisen (ebd., 226-232). Auch Niederhaus (2013, 553-583) arbeitet in einer im Fachunterricht der beruflichen Bildung durchgeführten Interview-Studie heraus, dass vor allem die mangelnde Lesekompetenz bei zwei- und mehrsprachigen Schüler_innen die Ursache für ein erschwertes Verständnis von Fachtexten im Vergleich zu Schüler_innen mit Erstsprache Deutsch ist. Petersen (2014, 247-254) kommt mit der Auswertung ihrer Korpora, die von Schüler_innen der gymnasialen Oberstufe und Studierenden gesammelt wurden, hinsichtlich der verwendeten komplexen syntaktischen Strukturen von Schüler_innen und Studierenden mit Erstsprache Deutsch zu dem Ergebnis, zwar keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Schüler_innen und Studierenden und einem ausgeprägten Förderbedarf nachweisen zu können. Doch sie unterstreicht „auf der Ebene der Lexik eine gewisse Häufung von Formulierungsschwierigkeiten in den Texten der mehrsprachigen Schüler_innen und Studierenden“ und leitet hieraus einen besonderen Förderbedarf dieser Gruppe ab (ebd., 249). Ferner ist es, wie Schindler & Siebert-Ott (2012, 154) herausarbeiten, erforderlich, die „Übergangsprobleme zwischen gymnasialer Oberstufe und Universität zu verringern“ und den Aufbau der Text- und Schreibkompetenz als eine wichtige Schlüsselqualifikation in das Fachstudium zu integrieren (ebd., 154):

„Der Beitrag der Hochschule zum weiteren Kompetenzaufbau im Bereich der Entwicklung akademischer Textkompetenzen muss unter den oben skizzierten neuen Rahmenbedingungen, die mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen geschaffen worden sind, überdacht werden. Ein systematischer Kompetenzaufbau im Bereich der akademischen Textkompetenzen in der im Bachelor-Studium gegenwärtig zur Verfügung stehenden Zeit von 3 Jahren, kann nicht allein der Initiative des/der einzelnen Studierenden überlassen bleiben, sondern muss curricular verankert werden.“ (Schindler & Siebert-Ott, 2012, 154)

Wie aus den hier lediglich skizzierten Forschungsergebnissen aus Untersuchungen zur Schreibkompetenz zwei- und mehrsprachiger Studierender deutlich hervorgeht, besteht eine noch zu schließende Forschungslücke hinsichtlich der akademischen Schreibkompetenzen von L1-Studierenden und L2-Studierenden, deren Sprachlernprofile bei der Erstellung von Konzepten zur Schreibförderung bisher weitgehend unberücksichtigt blieben. Im Hinblick auf die Formulierung eines *Interdisciplinary Academic Literacies-Ansatzes* konnte für die Studieneingangsphase im Fach Innenarchitektur im Sommersemester 2013/14 ein erstes schreibdidaktisches Konzept zum Schreiben in der Fachdisziplin entwickelt werden, welches den Förderbedarf der Studierenden mit Erstsprache Deutsch berücksichtigt, zum anderen die Sprachkompetenz der Studierenden mit Zweitsprache Deutsch den besonderen Bedürfnissen dieser Gruppe entsprechend beantwortet. Im folgenden Abschnitt wird ein die

verschiedenen Sprachlernprofile der Studierenden berücksichtigendes schreibdidaktisches Konzept am Beispiel der interdisziplinären Projektwerkstatt PLANwerk vorgestellt.

3 Die Schreibwerkstatt

Das hier vorgestellte Schreibarrangement wurde im Rahmen der interdisziplinären Projektwerkstatt PLANwerk (Innenarchitektur) im Sommer- und Wintersemester 2013/14 und 2014/15 entwickelt. In dieser Projektwerkstatt werden die Studierenden auf die alljährlich Ende November in München stattfindende Messe Heim+Handwerk¹⁵ vorbereitet. Zentrale Aufgaben sind die Planung eines Messestandes, der Aussteller-Kojen, das Erarbeiten von Lösungsansätzen für die Fragestellungen von Messebesucher/innen sowie das Verfassen eines kleinen Presse-Beitrags für die regionalen Zeitungen bzw. den Begleitkatalog zur Messe. Die Studierenden erarbeiten das erforderliche Fachwissen im Bereich Material, Möbel, Innenausbau; die für die Kommunikation mit den Kunden notwendige kommunikative Kompetenz (mündlich und schriftlich) wird in aufeinander aufbauenden Unterrichtssequenzen vermittelt.

Dieses Schreibarrangement wurde in ein bereits bestehendes Projektkonzept integriert. Die Schreibkompetenz der Studierenden wird im Verlauf der Projektwerkstatt stufenweise in fachliche und sprachliche Lernziele verbindenden Aufgaben aufgebaut. Im ersten Projektsemester liegt der Schwerpunkt auf der Mündlichkeit der Fachkommunikation. Die Studierenden werden befähigt, fachliche Inhalte sicher und adressatenorientiert an Kund_innen zu vermitteln und ausgehend von Bildmaterialien erste Textentwürfe zu schreiben. Im zweiten Projektsemester wird ausgehend von einem gesetzten Fachthema (z.B. „Natürlich Wohnen“, 2013 oder „Küche“, 2014, „Licht“ 2015) ein Presse-Beitrag vorbereitet.

Das Schreibarrangement versteht sich als ein erster Baustein zur Implementierung schreibintensiver Lehre in einer künstlerisch-gestalterischen Fachdisziplin (Innenarchitektur). Die in diesem Konzept enthaltenen Lehr- und Lernziele sowie die daraus abgeleiteten Schreibarrangements führen die Studierenden mit L1 und L2 Deutsch zu einem reflektierten Umgang mit Fachtexten. Die Studierenden lernen, Fachtexte als ein Instrument des Erlernens der Fachsprache zu nutzen und durch die Verzahnung von Projektwerkstatt und zukünftigem Berufsfeld einen ersten eigenen Fachtext (Presse-Beitrag) zu verfassen (Bräuer & Schindler, 2013, 15). Vor diesem Hintergrund wurden für die Projektwerkstatt PLANwerk (Interdisziplinäre Projekte, 2. und 3. Fachsemester) drei Schwerpunkte zum Aufbau der fachlichen/kommunikativen Kompetenz formuliert:

1. Eine Kundenberatung auf einem Messestand durchführen

¹⁵ Nähere Informationen sind abrufbar unter: <http://www.heim-handwerk.de> (Stand. 24.08.16)

2. Die Merkmale fachspezifischer Textsorten (Lexik, Syntax, Bild-Text-Verbindung) erkennen und bei der Umsetzung eigener Schreibprojekte nutzen können.
3. Einen adressatenorientierten (Fach-)Text verfassen können.¹⁶

In den drei Phasen zur Vermittlung fachsprachlicher Kompetenz wird die kommunikative Kompetenz der Studierenden mit Erst- und Zweitsprache Deutsch schrittweise aufgebaut. Die Studierenden werden befähigt, fachsprachliche Lexik und Formulierungen sowohl mündlich als auch schriftlich verstehen und anwenden zu können. Zuerst wurden die curricularen Vorgaben aus der Fachdisziplin diagnostiziert, anschließend die besonderen sprachlichen und kognitiven Herausforderungen für die Studierenden und die daraus schreibbezogenen Lehr- und Lernziele formuliert und entsprechende Unterrichtsmaterialien erstellt.

Fachübergreifende Lehr- und Lernziele

Kommunikative Kompetenz (produktiv/schriftlich) im Fachunterricht
<p><i>Die Studierenden werden befähigt ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • fachsprachliche Texte zu verstehen und diese mündlich und schriftlich wiedergeben zu können. • Texthandlungen und Textprozeduren in einem fachsprachlichen Text zu erkennen und in eigenen Texten wiedergeben zu können. • (Fach-)Texte selbst verfassen zu können, d.h. Texthandlungen und Textprozeduren textsortenspezifisch auswählen und anwenden zu können. • (Fach-)Texte für die Reflexion über fachliche Fragestellungen und Erweiterung der eigenen Erkenntnisse bewerten und nutzen zu können.

Abbildung 1: Fachübergreifende Lehr- und Lernziele

Fachspezifische Lehr- und Lernziele (Auswahl)

Einen kundenorientierten Fachartikel planen, schreiben und veröffentlichen
<p><i>Die Studierenden kennen/können ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • fachspezifische Textsorten, z.B. Artikel in Fachzeitschriften oder kundenorientierte Texte in Zeitschriften oder als Beilage in Wochenzeitungen • die spezifischen Merkmale eines Fachtextes (Lexik, Texthandlungen, Textprozeduren) • die grundlegenden Techniken der Bildanalyse und Steuerung von Bildbotschaften durch Texte erkennen • eine Wohnsituation (Räume und Raumzusammenhänge) beschreiben

Abbildung 2: Fachspezifische Lehr- und Lernziele

¹⁶ Die Termini *Textmuster*, *Texthandlungen* und *Textprozeduren* werden in Anlehnung an Feilke, H. (2014): „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren“. In *Werkzeuge des Schreibens. Eine Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11-34 verwendet.

4 Der methodische Ansatz

Das intensive Lesen von Fachtexten ist Voraussetzung für das Verfassen eigener akademischer Texte (Jakobs, 2014, 3). Für Bräuer & Schindler (2013, 15f) bedeutet das Lesen nicht nur das „Dekodieren der vom Autor und der Autorin hinterlassenen Zeichen, sondern auch aus der vom Leser zu leistenden Verstehensarbeit“. Schmölder-Eibinger (2011, 26) fordert eine literale Förderung, welche sich „an der vorhandenen Textkompetenz der Lernenden“ orientiert „und versucht sie im Rahmen individueller Lernmöglichkeiten zu erweitern“. Bachmann (2014, 46) plädiert deshalb für einen aufgabenorientierten Unterricht, welcher dem Lesen von Texten und Erarbeiten von Textprozeduren ausreichend Raum gibt: „Aufgaben mit Profil modellieren Schreiben als Problemlösen“ (ebd. 46). Bachmann (2014, 44-45) führt die Arbeit mit Texten bzw. Textmustern auf das von Hayes & Flower (1980) formulierte „kognitive Modell des Schreibens“¹⁷ zurück, welches „Vorstellungen und Bilder von musterhaftem Text“ als Basis für Schreibprozesse sieht (ebd. 45). Für einen die Schreibkompetenz der Studierenden mit Erst- und Zweitsprache Deutsch fördernden, aufgabenorientierten Unterricht wurde zuerst das Schreibprozessmodell von Griebhaber (2005)¹⁸ zugrunde gelegt, welches die zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache auf der Ebene der Lexik und der Syntax ablaufenden Übersetzungsprozesse berücksichtigt. In einem zweiten Schritt wurde das von Feilke (2014) entwickelte „Konzept der Textprozedur“¹⁹ (ebd.,11) und das „Textvergleichende Lesen“ herangezogen (ebd., 30), nach dem die Sprachbewusstheit der Schreibenden über die gezielte „Förderung des impliziten prozeduralen Sprach- und Textwissens“ entwickelt wird (ebd., 26). Die von Feilke (2014, 21) ausgearbeitete „Didaktik der Textprozeduren“ versteht Texte als eine Komposition verschiedener Texthandlungen (*Beschreiben, Darstellen, Berichten, Erklären, Argumentieren*), welche den spezifischen Aufbau einer Textsorte charakterisieren. Diese Texthandlungstypen sind durch bestimmte Textprozeduren geprägt, sie können von den Schreibenden erlernt werden, d.h. beim Lesen von Texten wird das „implizite prozedurale Sprach- und Textwissen“ der Lernenden abgerufen und für das Schreiben eigener Text explizit verfügbar gemacht (ebd., 26). Die Studierenden lernen auf diese Weise, wie in verschiedenen Texten für die Fachsprache typische Lexik, syntaktische Strukturen und Textprozeduren erkannt und für das Verfassen eigener Texte verfügbar gemacht werden können. Auf der Grundlage der hier skizzierten theoretischen Ansätze wurde im Rahmen der

¹⁷ Griebhaber, W. (2003-2004); Schreibprozessmodell nach Hayes & Flower (1980), abrufbar unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/grieha/eps/wrt/prozess/hayesuflovers.html> (Stand: 02.04.16)

¹⁸ Griebhaber, W. (2005-2008); Schreibprozessmodell nach Griebhaber (2005 -2006), abrufbar unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/grieha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html> (Stand: 02.04.16)

¹⁹ Feilke, H. (2014, 11) stellt den Begriff „Textprozedur“ den in weiteren Veröffentlichungen gebrauchten Begriffen „Textroutinen“ und „literalen Prozeduren“ gegenüber. Der Begriff *Prozedur* soll die Aspekte *Prozess* und *Produkt* des Schreibens gleichermaßen herausstellen und auf die für die Erstellung von Texten vorauszusetzende Sprachkompetenz hinweisen.

Projektwerkstatt PLANwerk ein fünfschrittiges Schreibarrangement konzipiert, welches das Lesen mit dem Schreiben von Texten verbindet.

5 Das Schreibarrangement

Das hier vorgestellte Schreibarrangement verknüpft fachliche und kommunikative Lernziele, die Studierenden werden zum Verfassen eines die Beratungstätigkeit der Studierenden aus dem Projekt PLANwerk ankündigenden Presse-Beitrags²⁰ angeleitet. Die aufeinander aufbauenden Schreibaufgaben haben das Ziel, den Studierenden fachsprachliche Lexik und Strukturen bewusst zu machen und die schriftsprachlichen Kompetenzen – von der Studieneingangsphase an – mit Blick auf das zukünftige Berufsfeld zu entwickeln.

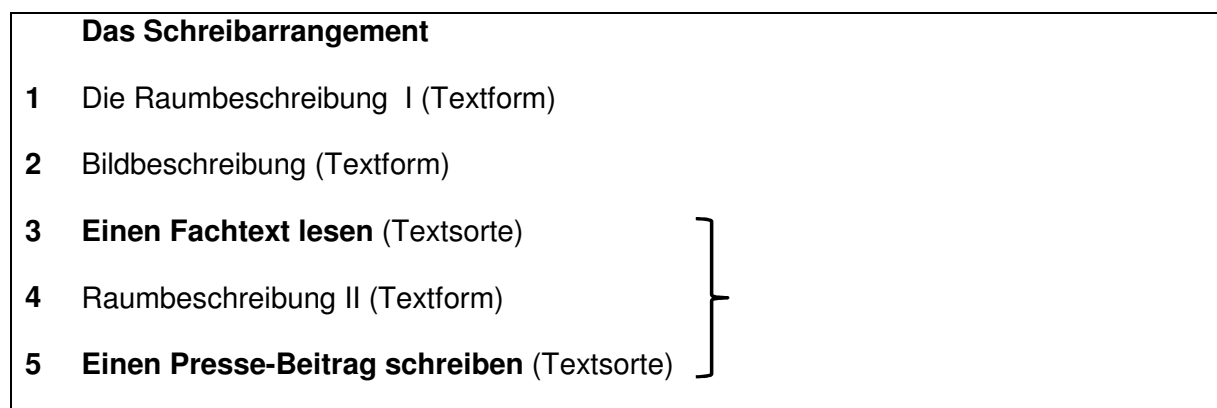


Abbildung 4: Das Schreibarrangement

Die Teilaufgaben (1), (2), (3) und (4) leiten die Studierenden an, die Textformen *Raumbeschreibung* (1),(4) und *Bildbeschreibung* (2) zu erarbeiten und deren Funktion und Wirkung auf den Leser zu erfassen. Diese Textformen fokussieren alltägliche Objekte und deren Eigenschaften, deshalb ist es Schreibenden mit Erst und Zweitsprache Deutsch gleichermaßen möglich, ihr implizites Wissen abzurufen und die Wirkungsweise von Texthandlungen (z.B. *Beschreiben, Darstellen, Erklären, Kommentieren*) explizit zu machen (vgl. Pohl & Steinhoff, 2010, 16-19). Im Mittelpunkt der Aufgabenstellung (5) steht das Verfassen der Textsorte Presse-Beitrag für einen konkreten Adressatenkreis, die potenziellen Messebesucher_innen, bzw. die an einer innenarchitektonischen Beratung interessierten Kund_innen. Die Studierenden in der interdisziplinären Projektwerkstatt können auf diese Weise die für die Problemlösung erforderlichen Kompetenzen aufbauen, sich fachspezifische Texthandlungen bewusst machen und diese durch das gezielte Feedback der Lehrenden aus zwei Fachperspektiven modellieren. (vgl. Bräuer & Schindler, 2013, 22-23).

²⁰ Presseinformation Nr.7 Heim+Handwerk vom 27.11.-1.12.2013, 2 unter: www.heim-handwerk.de/Presse (02.04.16)

Eine zentrale Funktion für den Aufbau schriftsprachlicher Kompetenz hat die Aufgabenstellung (3). Das dekodierende Lesen eines Fachartikels hat nicht nur die Funktion eines Zwischenschrittes, sondern es dehnt den Leseprozess und ermöglicht dadurch das Erkennen fachsprachlicher Lexik, Satzstrukturen und Textprozeduren (vgl. Schreibprozessmodell nach Griebhaber, 2005). Die Studierenden erarbeiten einen Fachtext in kleinen Gruppen. Jedes Gruppenmitglied wählt einen Textabschnitt aus und liest diesen für sich alleine. Anschließend werden in der Gruppe unklare Textstellen gemeinsam erarbeitet und entsprechende Fachbegriffe hinterfragt bzw. erklärt. Ein weiterer Fokus liegt auf den für die Textsorte Fachartikel typischen Textprozeduren. Dieses komplexe Schreibarrangement (Abbildung 3) dient nicht nur der Produktion eines Textes, sondern auch der Erschließung eines (Fach-)Textes durch die Studierenden mit unterschiedlich ausgeprägten Sprachprofilen im kooperativen Lese- und Lernprozess und leitet sie zu einem differenzierten Textverständnis an und fördert dadurch die Sprachkompetenz individuell. Die folgenden Abbildungen zeigen, wie die Studierenden mit Erstsprache Deutsch und die Studierenden mit Zweitsprache Deutsch in einem aufgabenbasierten Lernarrangement über das Lesen eines Fachtextes (Teilaufgabe 3) Schreibhandlungen, komplexe fachsprachliche Lexik und Strukturen decodieren und sich diese bewusst machen können. Auf diese Weise kann fachsprachliche Kompetenz aktiv aufbaut und in einem neuen Kontext, hier beim Verfassen eines kundenorientierten Fachtextes (Presse-Beitrag) reformuliert werden (vgl. Kruse & Ruhmann, 1999, 109-121)²¹.

Schreibarrangement	
Lernziel	Teilaufgabe 3
<p>Die Studierenden kennen die Merkmale eines kundenorientierten Fachtextes (Textaufbau, Texthandlungen, Lexik, Syntax)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden der Kundin/dem Kunden die Informationen (sprachlicher Ausdruck) adressatengerecht vermittelt? Markieren Sie die entsprechenden Formulierungen im Text. • Welche Informationen über das Material Kork werden der Kundin/dem Kunden in diesem Text vermittelt? Markieren Sie die entsprechenden Textabschnitte, Fachbegriffe und Satzstrukturen.

Abbildung 5: Teilaufgabe (3)

²¹ Kruse, O. & Ruhmann, G. (1999, 109-121) entwerfen in ihrem Aufsatz „Aus Alt mach Neu: Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte“ eine Methode, welche durch die Bewusstmachung wissenschaftssprachlicher Strukturen in Texten (*Textrezeption*) über die Erstellung von Text-Text-Referenzen zur Reformulierung sprachlicher Mittel in eigenen Texten – am Beispiel Exzerpt – führt (*Textproduktion*).

Schreibarrangement	
Lernziel	Teilaufgabe 5
Die Studierenden können einen kundenorientierten Fachtext (Presse-Beitrag) schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Entwerfen Sie anhand des Arbeitsblattes eine Skizze zu einem eigenen Zeitungsartikel. • Wählen Sie 2-3 Bilder aus. Formulieren Sie eine erste Überschrift (Arbeitstitel). • Entwerfen Sie einen Text zu einem ausgewählten Bild.

Abbildung 6: Teilaufgabe (5)

6 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag zeigt am Beispiel der Interdisziplinären Projektwerkstatt PLANwerk (Innenarchitektur, Germanistische Linguistik) wie die Text- und Schreibkompetenz von Studierenden mit Erstsprache Deutsch *und* Studierenden mit Zweitsprache Deutsch in der Studieneingangsphase durch die Fokussierung auf das Erlernen der Fachsprache und die mündlich/schriftliche Kommunikation in einem zukünftigen Berufsfeld gefördert werden kann. Das hier skizzierte Schreibprojekt versteht sich als ein erster Baustein zur Formulierung eines nachhaltigen, schreibdidaktischen Konzepts für den Bachelor-Studiengang Innenarchitektur. Bereits im Sommersemester 2015 konnte mit dem Wahlpflichtkurs „Bilder-Texte-Sprache“ (6. Semester) ein zweiter Baustein mit einem weiteren, aus der Perspektive der Fachdisziplinen Innenarchitektur und Germanistische Linguistik entwickelten schreibdidaktischen Konzept, welches das berufsorientierte Schreiben im Fachstudium thematisiert, konzipiert werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie diese bereits in den verschiedenen Studiengängen interdisziplinär konzipierten schreibdidaktischen Konzepte zur Förderung der Schreibkompetenz der Studierenden mit Erstsprache Deutsch und der Studierenden mit Fremd-/Zweitsprache Deutsch in einem *Interdisciplinary Academic Literacies-Ansatz* gebündelt werden können. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde im Sommersemester 2015 in den Pilotstudiengängen Maschinenbau/Automobiltechnik und Innenarchitektur ein für die Förderdauer von zwei Jahren ausgelegtes Sprachförderprogramm „Fachsprache Deutsch im Studium“ gestartet (Graßmann, 2016, i.V.).

Es bleibt abschließend festzuhalten, dass die Förderung der akademischen Text- und Schreibkompetenz der Studierenden mit Erstsprache Deutsch sowie der Studierenden mit Zweitsprache Deutsch bisher noch nicht ausreichend berücksichtigte Forschungsfragen

eröffnet, die im Rahmen eines Forschungsdesigns, das fachwissenschaftliche und (text-)linguistische Faktoren verbindet, zu beantworten sind.

Literatur

- Ahrens, D., *Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule* (bwp@ Ausgabe Nr. 23, Dezember 2012, o.S.). In Büchter, K., Frommberger, D. & H.-Hugo Kremer, H.-H. (eds). (abgerufen am 02. April 2016 www.bwpat.de/ausgabe23/ahrens_bwpat23.pdf).
- Feilke, H., „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren“. In Bachmann, Th. & Feilke, H. (eds.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Klett, S. 11-34, 2014.
- Graßmann, R., „Wissenschaftliches Schreiben in der Elektrotechnik“. In Andreas Hirsch-Weber, A. & Schierer, S. (eds.), *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften. Neue Herausforderungen der Schreibforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag. 2016, S. 121-14.
- Graßmann, R. & Knorr, M., „Schreiben im Labor – Überlegungen zum akademischen Schreiben in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. In Graßmann, R. & Lichtlein, M. (ed.), *Interdisziplinäre Konzepte: Akademisches Schreiben in Natur- und Ingenieurwissenschaften*, Hochschule Coburg (ed.), Coburger Reihe, Band 1, 2016, S. 130-147.
- Graßmann, R., „Fachsprache Deutsch im Studium – Ein Ansatz zur Förderung der Schreibkompetenz ausländischer Studierender mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. (i.V.), 2016.
- Grießhaber, W., „Schreiben in der Zweitsprache Deutsch“. In Ahrentholz, B. & Oomen-Welcke, I. (eds.), *Deutsch als Zweitsprache*, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 228-238, 2008.
- Grießhaber, W., „(Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht“. In Ahrentholz, B. (ed.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Tübingen: Narr, S. 37-53, 2010, 2. durchgesehene und aktualisierte Auflage.
- Huemer, B., Rheindorf, M. & Gruber, H., Writing a.i.D.“ – Ein neuer Ansatz für die Schreibforschung und ihre Didaktisierung. In Doleschal, U. et al. (eds.), *Writing across the Curriculum at Work. Theorie, Praxis und Analyse*. Wien und Berlin: LIT Verlag, S. 15-37, 2013.
- Jakobs, E.-M., „Lesen und Textproduzieren. Source Reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion“. In Jakobs, E.-M. & Knorr, D. (eds.), *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag, S. 75-90,1997 (abgerufen am 02. April 2016 http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publicationen/band-pdf/band1/band1_jakobs2.pdf).
- Kruse, O. & Ruhmann, G., „Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte“. In: Kruse, O. et al. (eds.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 109-121, 1999.
- Lillis, T., Student Writing as ‚Academic Literacies‘: *Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design*. Language and Education, Vol 17, No. 3, S. 192-207, 2003 (abgerufen am 02. April 2016)

- Niederhaus, C. „Die Schüler verstehen es nicht und wenn sie es nicht verstehen, dann nutzt auch die fachliche Richtigkeit nix. Zum Einsatz und zur Nutzung von Fachtexten und Fachkundebüchern in mehrsprachigen Lernergruppen der beruflichen Bildung – die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer“. INFO DaF, 2013/6, 40 Jahrgang, DAAD in Zusammenarbeit mit dem FaDaF (eds.), München: IUDICIUM, S. 553-583, 2013.
- Pohl, Th. & Steinhoff, T. „Textformen als Lernformen“. In Pohl, Th. & Steinhoff, T. (eds.): *Textformen als Lernformen*, KoBeS (7), S. 5-26, 2010.
- Schlager, C., „Von Stolper- und Meilensteinen im Feld der interdisziplinären Lehre“. In Schier, C. & Schwinger, E., *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehr an Hochschulen und Universitäten*. Bielefeld: transcript, S.197-210, 2014.
- Romero, A. & Warneke, F., „Erfassung von Schreibkompetenzen an der Hochschule“. In: Preußner, U. & Sennwald, N. (eds.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 219-234, 2012.
- Ruhmann, G. & Kruse O., „Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven“. In Dreyfürst, S. & Sennwald, N.: *Schreiben*, Budrich: Opladen & Toronto, S. 15-34, 2014.
- Russell, D. et al., „Exploring notions of genre in ‘academic literacies’ and ‘writing across the curriculum’ approaches across countries and contexts“. In: Bazermann, Ch. et al. (eds.) *Genre in a changing world. Perspectives in Writing*. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press, 459-491, 2009. (abgerufen am 02. April 2016 unter <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf>)
- Siebert-Ott, G., Mehrsprachigkeit und Studienerfolg: „Die Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch als Voraussetzung und Ziel eines erfolgreichen Studiums“. In KoSi - Kompetenzzentrum der Universität Siegen (ed.): *Werkstattbericht Hochschuldidaktik*. Siegen: Universität Siegen, S. 53-78, 2010.
- Schindler, K. & Siebert-Ott, G., „Deutsch als Zweitsprache – Textkompetenz von Studierenden – Möglichkeiten der Einschätzung und Förderung“. In: Krafft, Andreas und Spiegel, Carmen (eds.): *Sprachliche Förderung und Weiterbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang 2011, S. 91-110, 2011.
- Schindler, K. & Siebert-Ott, G., „Textkompetenzen im Übergang Oberstufe-Universität“. In Feilke, H. et al (eds.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 151-178, 2012.
- Schmölzer-Eibinger, S., *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*, Tübingen: Narr 2011, 2. durchgesehene Auflage.

Grammatik im Rahmen sprachsensibler Schreibzentrumsarbeit

Daniel Spielmann, Schreibzentrum, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Abstract

A solid command of grammar rules is essential for writers of academic German so that they can express themselves in a precise manner. If didactic offers are to be made to foster these skills, writing centres will need to recognise their target groups' demands: What learning formats would appeal to students and entice them to engage with grammar? How can we as writing educationalists address grammar in academic language without losing our focus on the text and the writing process, and without turning ourselves into language teachers? This article introduces some ideas about how to integrate grammar instruction into the language-sensitive work (Sennewald & Spielmann, 2016) at the Goethe University Frankfurt writing centre. After first turning to SLA research to determine the role of grammar, it will present a learning unit based on the concept of mini lessons.

Abstract

Grammatikkenntnisse in der Wissenschaftssprache Deutsch stärken die Ausdrucksfähigkeit der Schreibenden. Sollen entsprechende schreibdidaktische Angebote realisiert werden, stellt sich u.a. die Frage nach einer zielgruppengerechten Gestaltung: Wie können Formate aussehen, die Studierende ansprechen und die zur Auseinandersetzung mit Grammatik motivieren? Wie lässt sich im Rahmen der Schreibzentrumsarbeit die Grammatik der Wissenschaftssprache thematisieren, ohne dass der Fokus auf Text und Prozess verloren geht und ohne dass aus Schreibdidaktiker_innen Sprachlehrende werden? Der folgende Artikel stellt Überlegungen zur Integration von Grammatik in die sprachensible Schreibzentrumsarbeit (Sennewald & Spielmann, 2016) an der Goethe Universität Frankfurt vor. Zunächst wird der Stellenwert von Grammatik mit einem Blick in die Zweitspracherwerbsforschung ausgelotet, bevor anschließend eine auf dem Konzept von Minilektionen basierende Lerneinheit vorgestellt wird.

Grammatikvermittlung im Schreibzentrum – Bedarf und Prinzipien

Einer Studierendenbefragung aus dem Jahr 2012 zufolge haben 24% der Studierenden an der Goethe-Universität einen Migrationshintergrund; dieser Wert liegt deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 11% (Iden et al., 2013). Die deutliche Mehrheit (84%) der Studierenden mit Migrationshintergrund bezeichnet Deutsch als ihre „Alltagssprache“, also als diejenige Sprache, die sie hauptsächlich in ihrem Freundes- und Familienkreis sprechen. Mehrsprachigkeitserfahrung ist an der Goethe-Universität also keine Seltenheit. Das Schreibzentrum entschloss sich, auf diesen Befund mit dem Ziel zu reagieren, Studierende beim Spagat zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache zu unterstützen, um den kontextbezogenen Wechsel zwischen beiden zu erleichtern; dabei sollten auch die Herausforderungen und Potenziale der Mehrsprachigkeit einbezogen werden.

Daraus ergab sich die Frage, wie viel Grammatik die Schreibzentrumsarbeit braucht – eine Frage zu deren Beantwortung ein Blick in die Fremdsprachendidaktik lohnt: Dort hatte Wilhelm Viëtor bereits 1882 in einer programmatischen Schrift die Abkehr von einer zu stark auf Grammatik fokussierten Fremdsprachenvermittlung gefordert und damit eine Diskussion begonnen, die bis heute nicht beendet ist. Als Kulminationspunkt dieser Diskussion können die Arbeiten Krashens aus den 1980ern gelten, in denen er in Form von Hypothesen Aussagen über den Zweitsprachenerwerb trifft. Diese Hypothesen eignen sich als lerntheoretisches Fundament für die Auseinandersetzung mit Grammatik und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen²²: Sprachen werden entweder durch sprachliches Handeln (wie die Erstsprache(n)) *erworben*, oder aber durch bewusste kognitive Auseinandersetzung mit Grammatikwissen (wie im schulischen Fremdsprachenunterricht) *gelernt*. Ein direkter Zusammenhang zwischen deskriptivem Grammatikwissen und einer erfolgreichen Umsetzung im kommunikativen Handeln besteht nicht²³. Grammatikerwerb folgt natürlichen Erwerbssequenzen, die didaktisch nur bedingt beeinflusst werden können. Erworben wird Grammatik allein durch Verwendung von Sprache zu kommunikativen Zwecken in affektiv positiv besetzten Umgebungen; während der Umsetzung kommunikativer Zwecke läuft deskriptives Grammatikwissen lediglich als Monitor zur Überprüfung der Sprachproduktion mit und hat damit nachrangigen Stellenwert. Aus schreibdidaktischer Perspektive unterstreicht dies v.a. die Bedeutung sinnvoller Schreibaufgaben und die Notwendigkeit der Gestaltung einer lerndienlichen Atmosphäre. Im Zusammenhang mit Grammatik gilt Norths Leitspruch vom Missverständnis des Schreibzentrums als „Reparaturwerkstatt“ (North 2015, 341 [1984]) besonders, wird in Schreibzentrumskontexten die Klassifizierung grammatischer Aspekte als Lower Order Concerns (McAndrew & Reigstad, 2001) doch allgemein nicht in Frage gestellt²⁴. So betonen Sennewald und Girgensohn (2012), dass es der Schreibberatung in erster Linie um „Hilfe zur Selbsthilfe“ (ebd., 91) gehe, weshalb Grammatik nicht generell, sondern lediglich in Bezug auf „wiederkehrende Fehler“ (ebd.) behandelt werde. Dies steht im Einklang mit einer allgemeinen interdisziplinären Tendenz in Didaktik und Assessment weg von einer allein auf die Vermittlung von (deklarativem und prozeduralem) Wissen abzielenden Herangehensweise hin zu problemlösendem und kritischem Denken (Kruse, 2010). Zoller

²² Eine detailreichere Auseinandersetzung mit Krashens Hypothesen findet sich in Edmondson & House 2011, 265ff.

²³ Das bedeutet zwar nicht, dass Grammatikwissen vollkommen verzichtbar wäre, macht aber deutlich, dass der Zugang über das Wissen lediglich *ein* möglicher Zugang zu Grammatik ist (der Zugang über (schrift)sprachliches *Handeln* ein anderer, nicht weniger valider).

²⁴ Allenfalls ergeben sich begriffliche Unschärfen, wo LOCs in dem Versuch, keine Wertung zu implizieren, als „Later Order Concerns“ bezeichnet werden. Vor dem Hintergrund eines jahrzehntelangen Diskurses innerhalb der Kognitions- und Bildungswissenschaften in Bezug auf „higher“ und „lower order cognitive skills“ (Bloom 1956, Ross & Ross 1976, McDavitt 1993, Anderson & Krathwohl 2001 um nur einige zu nennen) sowie in Einklang mit aus diesem Diskurs abgeleiteten Lerntaxonomien und aus dem Bestreben um terminologische Konsistenz nutze ich den Begriff der „Lower Order Concerns“.

(2011) macht in der Lehre von Wissenschaft und Technologie eine Verschiebung des Fokus von „lower-order cognitive skills“ auf „HOCs learning“ aus. Und auch in schreibdidaktischen Kontexten haben übergeordnete Aspekte wie logische Struktur, Argumentation, Verständlichkeit und Adressatenorientierung Vorrang vor Grammatik, Stil und Orthographie. In der Schreibzentrumsarbeit ist die Auseinandersetzung mit Grammatik daher mit dem kommunikativen Ziel verknüpft, das die Autor_innen in ihren akademischen Texten verfolgen; die Beschäftigung mit Grammatik hat also immer einen starken Bezug zu universitären Textsorten und damit zum (schrift)sprachlichen Handeln.

Ein Grammatik-Workshop des Schreibzentrums der Goethe-Universität soll Studierenden Gelegenheit zu solchem Handeln geben und verständlichen Input für den Grammatikerwerb bereitstellen (Krashen 1985, Edmondson & House 2011, 266). Dieser Input ist didaktisch entsprechend aufzubereiten und macht explizite Grammatikvermittlung nicht vollkommen überflüssig; im Kontext der Vermittlung des akademischen Schreibens beschränkt diese sich jedoch auf die Phänomene der Wissenschaftssprache Deutsch, die in Studierendentexten am häufigsten als nicht normkonform realisiert auffallen, da explizite Vermittlung hier am effektivsten wirkt (vgl. Raabe 2007, 24); aus Perspektive der Teilnehmenden hat es sich dabei bewährt, konkrete Lösungsoptionen zu diskutieren, wie Ulmi et al. (2013) sie vorstellen. Es entspricht dem Selbstverständnis der Schreibdidaktik, Input allein nicht als hinreichend für den Erwerb von Schreibkompetenz zu erachten. Ergänzend gilt es daher, insbesondere in der sprachsensiblen Schreibzentrumsarbeit die Tätigkeit des Schreibens immer wieder in die Veranstaltungen zu holen (Bräuer & Schindler, 2011), ist aktives (schrift)sprachliches Handeln doch Voraussetzung für die Entwicklung von Schreibkompetenz.

Die Beschäftigung mit Grammatik im Rahmen der Angebote des Schreibzentrums allein kann die individuelle und autonome Auseinandersetzung mit Sprache nicht ersetzen. Auch sollten Schreib- und Sprachdidaktik nicht miteinander verwechselt werden: Erstere kann den systematischen Erwerb von Sprachkompetenz (die ja neben dem Schreiben auch Lesen, Hören und Sprechen umfasst) allenfalls durch Impulse bereichern²⁵. Dabei ergibt sich die Beschränkung auf eine impulsgebende Funktion nicht etwa nur aus den begrenzten zeitlichen Mitteln, sondern ist aus sprachlehr-/lernforscherischer Perspektive auch Konsequenz individueller Lernervariablen (neben dem Alter insbesondere kognitive und affektive Unterschiede zwischen Lernenden sowie Sprachlernstrategien) und deren Auswirkungen auf den (Schrift)Spracherwerb (Edmondson & House, 2011, 175ff.; Schramm, 2014; Stierwald, 2015). Angesichts der Komplexität des Handlungsfeldes begreife ich es als

²⁵ Für eine Aufschlüsselung der Komplexität sprachdidaktischen Handelns siehe die Darstellung des Fremdsprachenunterrichts als Faktorenkomplex in Edmondson & House (2011, 19ff.).

Aufgabe sprachsensibler Schreibzentrumsarbeit Angebote zu unterbreiten, aus denen sich Lernende eigenständig und reflektiert bedienen können.

Aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive bieten sich dafür kürzere, abwechslungsreich strukturierte Lerneinheiten an: Sousa (2012) begründet neurophysiologisch, warum in Lernsettings Informationen in segmentierter Form dargeboten werden sollten. Im Hinblick auf das Zeitmanagement von Lernveranstaltungen unterstreicht er die Bedeutung der ersten 15 Minuten, in denen der Fokus der Lernenden auf den/die Lernbegleiter_in am größten und die frontale Vermittlung von Inhalten daher am erfolgreichsten sei. Sousa beschreibt die allmähliche Abnahme der Aufmerksamkeit der Lernenden und empfiehlt, Lernende in späteren Phasen von Unterrichtseinheiten zwar weiter anzuleiten, aber zu weitgehend autonom durchgeführten Lernaktivitäten zu motivieren, wobei es Ziel sein sollte, die vorher zunächst nur gehörte Information praktisch anzuwenden. Die Relevanz des Lernstoffs hält Sousa für wichtig, weil sie die Überführung von Information aus dem Kurz- ins Langzeitgedächtnis erlaube. Für die Schreibdidaktik ist die Forderung individueller Bedeutsamkeit von Schreibaufgaben nicht neu (vgl. Bräuer, 2002; Beaufort, 2007; Bräuer & Schindler, 2010); für die Auseinandersetzung mit Grammatik im Schreibzentrum ist sie aufgrund der von ihr ableitbaren Lernmotivation zielführender als die Vermittlung von dekontextualisiertem, deklarativem Wissen über Sprache als System.

Auch für die spätestens im Zuge der Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes zunehmend geforderte Unterstützung mehrsprachiger Studierender ist individuelle Bedeutsamkeit ein Schlüssel: Will man sich den mit der Mehrsprachigkeit verbundenen Herausforderungen stellen und Potenziale nutzen, wird man bei den Erfahrungen der Zielgruppe ansetzen. Stärker als etwa ein sprachwissenschaftlich motivierter Kanon grammatischer Begriffe und Strukturen werden dabei insbesondere Formen des situierten Lernens (Lave & Wenger, 1991) relevant.

Um ihre eigenen Fähigkeiten ausbauen zu können, benötigen motivierte Lernende Wissen und Verständnis dafür, wie sich dieses Wissen beim Schreiben anwenden lässt. Lernende sollten in der Lage sein, ihr Schreibhandeln zu analysieren und Prozess und Produkt anzupassen und zu überarbeiten. Lerneinheiten sollten diese Schritte emulieren. Im Folgenden wird ein entsprechendes Format vorgestellt, in dem theoretischer Input zur Grammatik und praktische Anwendung auf das Schreiben miteinander verbunden sind, wodurch die von den Lernenden wahrgenommene Relevanz der Inhalte steigt.

Aufbau von Minilektionen

Jede Minilektion dauert (ohne praktische Schreibübung) maximal 25 Minuten und umfasst die vier folgenden Komponenten (Ferris 2011, 141ff.):

- Zum Einstieg führt eine *Entdeckungsaktivität* die Lernenden an den Gegenstand der Betrachtung heran und bietet zunächst Gelegenheit zum impliziten Lernen.
- Im Rahmen eines *deduktiven Inputs* (ggf. mit Definitionen und Beispielen) werden anschließend explizite Erläuterungen von der Lernbegleitung ergänzt. Durch dieses Vorgehen werden sowohl analytische als auch globale Lerntypen (Schupmann, 2015) erreicht.
- Im dritten Schritt leistet eine *Vertiefungsübung* die Rückbindung des grammatischen Wissens an das akademische Schreiben; hier arbeiten die Lernenden mit vorgegebenen Beispieltexten, um sie gezielt auf grammatische Phänomene zu untersuchen und ggf. Verbesserungsvorschläge und Korrekturen selbstinitiiert vorzunehmen. Die Texte sollten authentisch sein – also entweder studentisches Schreiben oder die wissenschaftssprachliche Zielnorm angemessen repräsentieren. Die Studierenden erproben Schreibstrategien, um ihr Schreibhandeln gezielt an die Herausforderungen anzupassen.
- Bei einer abschließenden *Übertragungsübung* wenden die Lernenden die gemachten Erfahrungen auf das eigene Schreibhandeln an. Sofern sie zur Bewältigung kommunikativer Herausforderungen anregen, tragen Schreibangebote für solche Übertragungsübungen zur Verbesserung der Textprodukte bei und erweitern die konzeptuellen Planungsfähigkeiten der Schreibenden (Carillo et al., 2011). Dazu gilt es, dem Schreiben die kommunikative Funktion zurückzugeben, die es im Zuge der Verwendung als Prüfungsleistung mitunter eingebüßt hat.

Die hier angegebene Reihenfolge ist nicht zwingend beizubehalten; in der im Folgenden vorgestellten Lerneinheit beispielsweise steht der Lehrinput am Ende. Die Teilnehmenden sollen sich zunächst selbst mit dem Gegenstand auseinandersetzen und erarbeiten sich gemeinsam meist bereits ein solides Verständnis. Der Lehrinput am Ende dient in erster Linie der Verständnis- und Ergebnissicherung. Stehen mehr als nur 25 Minuten zur Verfügung, empfiehlt es sich, Schreib- und Gruppenarbeitsphasen mehr Raum zu geben und die Schreibenden zum Austausch ihrer Erfahrungen einzuladen; dies bringt Studierende über theoretische Aspekte der Sprache ins Gespräch und kann die Entwicklung von Vertrauen in das eigene Sprachwissen und die eigene Schreibfähigkeit unterstützen.

Sollen Minilektionen an Lehrende in den Fächern weitergereicht werden, empfiehlt Ferris (2011, 142ff.) neben einem Deckblatt, das Thema und Prozeduren der Minilektion nennt, einen maximal dreiseitigen Essay voranzustellen, der die Relevanz des ausgewählten

Themas erklärt und Motivation zur und Herausforderungen bei der Erstellung der Minilektion darlegt. Die eigentlichen Lehrmaterialien umfassen neben einem Ablaufplan/Lernbegleiterskript Handouts und ggf. kurze Präsentationsfolien. Kommen in einem didaktischen Setting mehrere Minilektionen zum Einsatz, ist über ihre geeignete Sequenzierung nachzudenken. Eventuell lassen sich zudem Gelegenheiten konstruieren oder finden, die Inhalte früherer Lektionen immer wieder präsent zu halten.

Sofern die Bedürfnisse der Zielgruppe noch nicht näher bekannt sind, empfiehlt sich bei der Erarbeitung einer Minilektion zunächst eine Analyse von Lernendentexten zur Erstellung einer Liste möglicher Themen (vgl. ebd., 141). Für die Wissenschaftssprache Deutsch ist dabei die Arbeit von Larrew (2014) hilfreich, die die grammatischen Phänomene benennt, die mehrsprachige Schreibende regelmäßig vor Herausforderungen stellen²⁶.

Beispiel: Lerneinheit „Loriot“ zur Thematisierung der Satzklammer

Granzow-Emden (2013, 21) sieht im Verb „die wichtigste sprachliche Einheit, wenn man die Grammatik verstehen will“. Der Autor untermauert diese Einschätzung durch Ausführungen zur Verbvalenz, zur Unterscheidung von Kopula-, Hilfs- und Vollverben sowie zur Unterscheidung von Satzgliedern wie Ergänzungen und Angaben. Es schien daher folgerichtig, eine Minilektion zu erarbeiten, die Studierende zur Erkundung der Bedeutsamkeit des Verbs für die Gestalt des Satzes ermuntert und auf die prinzipielle Zweiteiligkeit des Verbs (Verbklammer) hinweist. Wenngleich Granzow-Emden mit einem Textausschnitt aus der „Bundestagsrede“ von Loriot ein nicht-akademisches Beispiel wählt, erweist sich die Persiflage einer politischen Rede aufgrund der verwendeten Redemittel auch im akademischen Kontext als geeignet für den eben beschriebenen Zweck.

Als Entdeckungsaktivität sehen die Lernenden Loriots Sketch als zweieinhalb-minütiges Video auf YouTube²⁷ (Vorentlastung). Dabei wird eine Verbindung zwischen dem Weltwissen der Studierenden und dem Thema des Textes hergestellt. In einer anschließenden stillen Lese-Phase versuchen sie die Wirkung des Textes anhand seiner sprachlichen Gestaltung zu benennen. Eine Frage leitet den Leseauftrag an und benennt ein Leseziel; zudem unterstützen konkrete Aufträge die Inhaltserfassung (siehe Handout am Ende des Beitrags). Im Rahmen der rund zehn-minütigen Vertiefungsübung wird der Blick der Lernenden gezielt auf die relevanten sprachlichen Elemente (Verben, Satzbau und Satzglieder) gelenkt und die Teilnehmer_innen werden gebeten, ihre Beobachtungen schriftlich zu fixieren; hier könnten auch bereits selbstinitiierte Korrekturen von den Lernenden verlangt werden. Eine anschließende (optionale) Gruppenphase bietet weitere Gelegenheit zur Versprachlichung

²⁶ Insbesondere sind dies Kasusmarkierungen, Adjektivflexion, Genus, Präpositionen, Konjunktionen, Wortfolge im Mittelfeld, Relativsätze und Ausdruck/Wortschatz. Die erste von mir selbst erstellte Minilektion hat die Satzklammer zum Thema.

²⁷ www.youtube.com/watch?v=Sgn0dWnfFx4 (Zugriff 30.10.2015)

der eigenen Wahrnehmung und zum gemeinsamen Sprechen über Sprache. Soll die Lektion kurz gehalten werden, lässt sich diese Gruppenphase durch einen abschließenden frontalen Input durch den/die Lernbegleiter_in ersetzen, im Rahmen dessen Satzklammer und Verbalenz thematisiert werden²⁸; die gesamte Minilektion nimmt dann 25 Minuten Zeit in Anspruch.

In den Workshops des Schreibzentrums ist immer auch das eigene Schreibhandeln Gegenstand. Dazu schließt sich an den bisher beschriebenen Ablauf eine rund 30-minütige Schreibphase an, in der die Lernenden in Kleingruppen – begleitet durch entsprechende Aushandlungsprozesse – die ersten beiden Absätze der Textvorlage kollaborativ neu schreiben. Die neu geschriebenen Texte werden im Anschluss via Dokumentenkamera und Beamer im Plenum präsentiert.

Erfahrungen

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Einsatz von Minilektionen in Grammatikworkshops des Schreibzentrums sind positiv. Zum Zwecke des Feedbacks eingeholte One-Minute-Papers lassen erkennen, dass die Teilnehmenden die Herangehensweise als niederschwellig und inspirierend erleben. Lerneinheiten, die aus einer Abfolge unterschiedlicher, kürzerer Komponenten bestehen, motivieren Studierende zur Arbeit an der eigenen Schreibkompetenz, indem sie einerseits das nötige theoretische Wissen vermitteln, das Schreibenden Trittsicherheit in der Wissenschaftssprache Deutsch gibt, und andererseits Raum für die praktische Anwendung auf das eigene Schreiben lassen. Segmentierung eröffnet Zugänge auch zu komplexen Gegenständen; ein Wechsel zwischen unterschiedlichen Sozial- und Darstellungsformen schafft Raum für die individuelle Reflexion der eigenen Spracherfahrungen und den gemeinsamen Austausch, im Rahmen dessen Lernende miteinander voneinander lernen können.

Es zeigt sich aber auch, dass im Schreibzentrumskontext dem bei Minilektionen begriffsimmanenten Aspekt der Zeitökonomie bei der Auseinandersetzung mit grammatischen Fragen Grenzen gesetzt sind: Erfolgreiches Grammatiklernen verlangt eine reflektierte, kognitive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und auch der Grammatikerwerb über sprachliches Handeln braucht Zeit. Eilverfahren lassen sich nicht realisieren. Verzichtet man auf Schreibphasen und hält Gruppendiskussionen kurz, bleiben die Lektionen auch tatsächlich „mini“. Sie können dann (auch in der Fachlehre) dazu dienen, Impulse für eine reflektierende Auseinandersetzung mit Sprache zu bieten – ersetzen können sie diese jedoch nicht.

²⁸ Die theoretische Grundlage für den deduktiven Input bieten die Ausführungen in Granzow-Emden (2013), die praktische Anbindung an das akademische Schreiben leistet das Arbeitsblatt „Formulierungshilfen“ des Schreibzentrums, das unter www.starkerstart.uni-frankfurt.de/43424044/material abgerufen werden kann.

Lerneinheit „Loriot“

Aufgaben und Ziele²⁹:

1. Sie setzen sich mit einem Text auseinander und tauschen sich über sprachliche Auffälligkeiten aus.
2. Sie schreiben einen Teil des Textes gemeinsam neu.
3. Sie präsentieren den neuen Text im Plenum.

Zeit	
2 min	Das Gespräch eröffnen: Aufgaben und Ziel nennen (s.o.); Zeitrahmen nennen: insgesamt 60 Minuten.
3 min	Plenum sieht YouTube-Video „Die Bundestagsrede“ von Loriot.
5 min	stille Lese-phase: Lesen Sie den Text der Rede. Beantworten Sie anschließend folgende Frage schriftlich in Stichpunkten: Wie wirkt dieser Text auf Sie? Fällt Ihnen auf sprachlicher Ebene etwas auf?
10 min	Identifizieren Sie Stellen, an denen Sie beim Lesen stolpern und überlegen Sie, warum Sie an der jeweiligen Stelle hängen bleiben. Sehen Sie dazu den Text nun nochmals genauer an und achten Sie dabei besonders auf: <ul style="list-style-type: none">• die Verben• den Satzbau• mehrere Wörter, die eine Einheit bilden (Satzglieder) Notieren Sie auch hier, was Ihnen auffällt.
10 min	Gruppenphase – Gruppengespräch führen: Tauschen Sie sich über Ihre Beobachtungen aus. Darauf achten, dass jede_r sich beteiligen kann.
30 min	Schreiben Sie gemeinsam die beiden ersten Absätze neu und zwar so, dass der Text Sinn ergibt. Achten Sie dabei auf die Veränderungen, die Sie vornehmen: was verändern Sie sprachlich? Schreiben Sie drei der von Ihnen neu gestalteten Sätze auf die bereitliegenden Kärtchen. Auch hier: Darauf achten, dass sich alle beteiligen und das Ziel nicht aus dem Blick gerät. Anschließend präsentieren Sie ihre neu geschriebenen Texte im Plenum.

Wie wirkt dieser Text auf Sie? Fällt Ihnen auf sprachlicher Ebene etwas auf?

²⁹ Die Methode des „Peer Facilitated Learning“ wurde entwickelt von Ib Ravn, Århus University:
<http://pure.au.dk/portal/en/persons/null%28c0fef6a0-9ef0-4b67-acc9-bf82f97c5846%29.html> (Zugriff 31.03.2016)

Loriot: Die Bundestagsrede³⁰

Meine Damen und Herren!

Politik bedeutet, und davon sollte man ausgehen, das ist doch, ohne darum herum zu reden, in Anbetracht der Situation, in der wir uns befinden. Ich kann meinen politischen Standpunkt in wenigen Worten zusammenfassen:

Erstens das Selbstverständnis unter der Voraussetzung, zweitens und das ist es was wir unseren Wählern schuldig sind, drittens die konzentrierte Beinhaltung als Kernstück eines zukunftsweisenden Parteiprogramms.

Wer hat denn, und das muss vor diesem hohen Hause einmal unmissverständlich ausgesprochen werden. Auch die wirtschaftliche Entwicklung hat sich in keiner Weise, das kann auch von meinen Gegnern nicht bestritten werden, ohne zu verkennen, dass in Brüssel, in London die Ansicht herrscht, die Regierung der Bundesrepublik habe da und, meine Damen und Herren, warum auch nicht? Aber wo haben wir denn letzten Endes, ohne die Lage unnötig zuzuspitzen, da meine Damen und Herren liegt doch das Hauptproblem. Bitte denken Sie doch einmal an die Altersversorgung. Wer war es denn, der seit 15 Jahren, und wir wollen einmal davon absehen, dass niemand behaupten kann, als hätte sich damals, so geht es doch nun wirklich nicht.

Wir haben immer wieder darauf hingewiesen, dass die Fragen des Umweltschutzes, und ich bleibe dabei, wo kämen wir sonst hin, wo bliebe unsere Glaubwürdigkeit? Eins steht doch fest, und darüber gibt es keinen Zweifel, wer das vergisst, hat den Auftrag des Wählers nicht verstanden.

Die Lohn- und Preispolitik geht von der Voraussetzung aus, dass die mittelfristige Finanzplanung, und im Bereich der Steuerreform ist das schon immer von ausschlaggebender Bedeutung gewesen. Meine Damen und Herren, wir wollen nicht vergessen, draußen im Lande, und damit möchte ich schließen, hier und heute stellen sich die Fragen, und ich glaube, Sie stimmen mit mir überein, wenn ich sage, letzten Endes, wer wollte das bestreiten. Ich danke Ihnen.

Literatur

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2010). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond*. Logan: Utah State UP.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.

³⁰ Loriot. (1974). *Loriot's dramatische Werke*. Zürich: Diogenes.

- Bräuer, G. (2002). *Reformen durch Portfolios?*. Online unter www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/schreibzentrum/angebote/Schreibdidaktik/portfolio.pdf (Zugriff: 31.10.2015).
- Bräuer, G., & Schindler, K. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. *Zeitschrift Schreiben*. Online unter www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer_schindler_Schreibaufgaben.pdf (Zugriff: 31.10.2015).
- Bräuer, G., & Schindler, K. (2011). *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg: Fillibach.
- Carrillo, L. M. T., & Moreno, J. L. (2011). *El uso guiado de pautas para mejorar la escritura académica des los estudiantes universitarios*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Edmondson, W., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Granzow-Emden, M. (2013). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr.
- Iden, K., Altmeyer, M., & Schulmeyer-Ahl, K. (2013). *Erste universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität. Erster Ergebnisbericht*. Frankfurt am Main: Stabsstelle Lehre und Qualität (LuQ), Goethe-Universität.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In U. Eberhardt (Hg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: VS-Verlag, 45-80.
- Larrew, O. (2014). Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Praxiserfahrungen und didaktische Überlegungen. In U. Bredel, I. Ezhova-Heer, & S. Schlickau (Hrsg.), *Zur Sprache.kom. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 89. Göttingen: Universitätsverlag, 31-51.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge UP.
- McDavitt, D. S. (1993). *Teaching for Understanding: Attaining Higher Order Learning and Increased Achievement Through Experiential Instruction*. ERIC Document Reproduction Service No. ED374093.
- Raabe, H. (2007). Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (I). *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, Nr. 6, 22–26.
- Raabe, H. (2009) Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (III). *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, Nr. 2, 24–26.
- Ross, J. D., & Ross, C. M. (1976). *Ross Test of Higher Cognitive Processes*. Novato, Calif.: Academic Therapy Publications.
- Schramm, K. (2014). Sprachlernstrategien. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 95-106.
- Schupmann, D. (2015). *Lernen fremder Sprachen: Lernstile und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Diplomica.

- Sennewald, N. & Spielmann, D. (2016). Schreibdidaktik in die Fächer bringen. Multiplikatorenkonzepte des Schreibzentrums der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In D. Knorr (Hrsg.). *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universitätskolleg.
- Sousa, D. A. (2012). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Stierwald, M. (2015). *Akademische Schreibhaltungen und Schreibstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine ethnographische Annäherung an Narrationen lateinamerikanischer Studierender der Goethe-Universität*. Institut für Romanistik der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Ulmi, M., Bürki, G., Marti, M., & Verhein-Jarren, A. (2013) *Textdiagnose und Schreibberatung*. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich.
- Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Henninger.
- Zoller, U. (2011). From Teaching-to-Know-to-Learning-to-Think for Sustainability: What Should It Take? And How to Do it?. *Journal of Modern Education Reviews*, 1(1), 34-40.

Anforderungen beim Schreiben von Klausuren

Lothar Bunn, Sprachenzentrum, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Abstract

Mangelnde Studienerfolge ausländischer Studierender sind häufig die Folge von Schwierigkeiten mit Prüfungsanforderungen. Gerade auch bei Klausuren bestehen Unklarheiten darüber, welche Inhalte verlangt, in welcher Textform sie dargestellt werden sollen und welche kognitiven Leistungen erbracht werden müssen. Aus dieser Unwissenheit ergeben sich in der Folge Unklarheiten über zielgerichtetes Studier- und Lernverhalten. In dem Beitrag soll an beispielhaft ausgewählten Klausuraufgaben gezeigt werden, wie komplex die Anforderungen etwa beim Schreiben von längeren Prüfungstexten sind.

Abstract

International students' limited success in their studies often results from their having difficulty coping with examination requirements. Particularly written exams cause these students to be uncertain about the contentual scope of the task, and the text form as well as the cognitive skills they are expected to use to fulfil it. This lack of knowledge then tends to foster further uncertainties in students about how to be goal-oriented in their learning and studies in general. Drawing on an exemplary choice of tasks from written exams, this article seeks to identify the complex challenges students need to respond to when writing extended exam texts.

Die Rolle der Klausurvorbereitung in der Studienpropädeutik

Die Vorbereitung auf das Schreiben von Seminararbeiten hat inzwischen einen festen Platz in der universitären Studienpropädeutik. Neben einer Reihe von Buchpublikationen gibt es auch im Netz eine Fülle von Leitfäden, Tipps und Hinweisen. An vielen Universitäten wurden Schreibzentren eingerichtet, die Kurse zum akademischen Schreiben oder individuelle Schreibberatungen anbieten. Bei diesen Angeboten geht es vornehmlich um das Schreiben von Abschlussarbeiten. Dabei wird übersehen, dass der größte Teil der Prüfungsleistungen im Studium als Klausur erbracht wird. Es ist erstaunlich, dass eine Vorbereitung auf das Schreiben von Klausuren im Bereich des akademischen Schreibens an Universitäten kaum eine Rolle spielt. Ausschlaggebend dafür scheint die Tatsache zu sein, dass unter Lehrenden wie unter Studierenden das Bewusstsein für die problematischen Aspekte des Klausurschreibens kaum vorhanden ist.

Auffällig ist beim Schreiben von Klausuren, dass ein Nichtbestehen nicht nur am mangelnden Fachwissen liegen muss, sondern vielfältige Ursachen haben kann. Ein Scheitern an den Klausuranforderungen kann etwa an einer Vorbereitung liegen, bei der wichtige Parameter für ein erfolgreiches Schreiben nicht berücksichtigt wurden. Es soll deshalb in diesem Beitrag deutlich werden, dass in einer Klausur neben den zu prüfenden Inhalten andere Fähigkeiten verlangt werden, die erst in ihrer Gesamtheit die vom Lehrenden erwartete Prüfungsleistung ergeben. Ein markantes Beispiel stellen die Anforderungen an

das Textwissen der Prüflinge dar. Die geordnete, auch an wissenschaftlichen Konventionen ausgerichtete, textliche Darstellung von Fachinhalten spielt vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine große Rolle. Dies gilt besonders dann, wenn in einer Klausur längere strukturierte Texte erwartet werden. Kaum ein Studierender kann aber angeben, welche Textform in der Klausur von ihm erwartet wird. Es gibt nicht die Textsorte Klausur, wie es den Essay, das Protokoll oder den Bericht gibt. Vielmehr muss gesagt werden: In der Prüfungsform Klausur gibt es eine Fülle unterschiedlicher Aufgabenstellungen, zu denen der Studierende die jeweils angemessene Textform finden muss.

In diesem Beitrag geht es zunächst darum, die vielgestaltigen Anforderungen in einer Klausur vor Augen zu führen. Zur Verdeutlichung werden exemplarisch Aspekte ausgewählt, die zu einer weiteren Auseinandersetzung anregen sollen.³¹ Eine derartige Sachanalyse scheint für den universitären Bereich überfällig. Erst wenn deutlich ist, was in einer Klausur von den Prüflingen erwartet wird, ließe sich über spezielle Formen studienpropädeutischer Seminare oder Beratungen zum Schreiben von Klausuren nachdenken.

Vier Schritte zur Klausurbewältigung

Ein Schlüssel zum Studienerfolg liegt darin, die Prüfungsanforderungen zu ermitteln. Nach den vom Lehrenden erwarteten Prüfungsleistungen richtet sich das Studier- und das Lernverhalten der Studierenden. Ihr Schreibverhalten während der Prüfung stellt nur den Abschluss dieses semesterlangen Prozesses dar.

Vereinfacht lassen sich vier Schritte angeben, mit den Klausuranforderungen geordnet umzugehen:

1. Die Prüfungsanforderungen analysieren

In dieser Phase zu Beginn des Semesters sollten die Anforderungen in der Klausur ermittelt werden:

- Welche Inhalte werden voraussichtlich geprüft? Welche Wissenstiefe wird vorausgesetzt?
- Welche Art von kognitiver Leistung soll erbracht werden (etwa Wissen reproduzieren, Wissen darstellen, es auf Situationen anwenden, Theorien oder Positionen erläutern, sie kritisch beurteilen)?
- Welche Art von Darstellung wird erwartet (etwa eine stichwortartige Wiedergabe von Fakten, kurze sachorientierte Darstellungen, komplexere, gegliederte Texte)?

Bei der Ermittlung der Anforderungen helfen Vorgaben der Lehrenden, aber auch Klausuraufgaben vergangener Semester. Besonders wichtig ist es, sich die

³¹ Eine ausführliche Darstellung der Prüfungsform Klausur findet sich in Bunn (2013).

Aufgabenstellungen anzuschauen und, falls vorhanden, die studentischen Texte mit den Kommentaren und den Beurteilungskriterien der Lehrenden auszuwerten.

2. Zielgerichtet studieren und lernen

Mit Blick auf die ermittelten Anforderungen in der Prüfung können Studierende Veranstaltungen, die sie besuchen, auf unterschiedliche Weise vor- und nachbereiten. Müssen sie etwa in der Klausur Wissen reproduzieren, in dem sie etwas „nennen“ oder „aufzählen“ sollen, dann können sie sich auf diese Art der kognitiven Anforderungen entsprechend einstellen, indem sie das in den Veranstaltungen dargebotene Wissen für einen schnellen Zugriff ablegen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

„Nennen Sie zwei Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts, die als große Veränderungen in der Geschichte der Pflichtschule gelten.“

Eventuell ist eine persönliche Präsenz in der Veranstaltung gar nicht nötig und die Studierenden beschränken sich auf die Bearbeitung eines Manuskripts oder einigen sich auf eine stellvertretende Präsenz und teilen sich die Aufarbeitung mit anderen Studierenden.

In der Lernphase, in der es im Hinblick auf diese Aufgabe um das Auswendiglernen geht, üben sie, auf dieses Wissen in der Prüfung schnell zugreifen zu können.

Ganz anders verhält es sich natürlich bei der folgenden Aufgabenstellung:

„Stellen Sie Kants Konzept des Philosophieren-Lernens im Kontext der Philosophie der Aufklärung dar. Erörtern Sie die philosophiedidaktische Relevanz dieses Ansatzes für das Philosophieren mit Schülern.“

Diese Prüfungsanforderungen bedingen ein anderes Studier- und Lernverhalten.³²

3. Den Schreibprozess planen

Auch bei Klausuren, in denen Kurzantworten verlangt werden, empfiehlt es sich, den Schreibprozess zu planen. Wie viel Zeit nehme ich mir für jede Aufgabe? Beginne ich mit den einfachen oder mit den schweren Aufgaben? Brauche ich Zeit zum Korrekturlesen? usw.

Vor allem bei Aufgaben, die das Verfassen längerer, gegliederter Texte erfordern, ist ein geordneter Schreibprozess hilfreich. In der dem Schreiben vor- bzw. nachgeschalteten Arbeitsphase ließen sich folgende Tätigkeiten ausführen:

- die Aufgabenstellung analysieren
- einen Zeitplan erstellen
- eine Textgliederung entwerfen

³² Die unterschiedlichen Möglichkeiten, das Studier- und Lernverhalten auf die Prüfungsanforderungen einzustellen, werden hier nicht thematisiert, können aber gleichwohl ein sinnvoller Bestandteil von studienpropädeutischen Veranstaltungen sein.

- Stichworte zu den Gliederungspunkten notieren als Vorlage zum Schreiben
- den Text überarbeiten.

4. Das eigene Verhalten kritisch betrachten

Klausurerfahrungen zu sammeln ist sicherlich für den weiteren Studienerfolg hilfreich. Es empfiehlt sich deshalb eine kritische Reflexion des eigenen Verhaltens. Klausureinsichten können dabei helfen, aber auch Gespräche mit Kommilitonen oder Rückmeldungen seitens der Lehrenden.

Die Analyse von Aufgabenstellungen

Die erwähnten vier Schritte lassen sich nur dann sinnvoll planen, wenn sie stringent auf die Klausuranforderungen bezogen sind. Die Aufgabenstellung, also die Formulierung als Aufforderung, eine bestimmte Prüfungsleistung zu erbringen, spielt dabei eine zentrale Rolle. In einer Aufgabenstellung werden dem Prüfling folgende funktionale Bestandteile angegeben:

- der Prüfungsgegenstand: das Thema und die zu bearbeitenden Inhalte
Beispiel: Wahrnehmungsentwicklung als Thema, Forschungsmethoden zur Wahrnehmungsentwicklung als zu bearbeitende Inhalte
- die kognitiven Anforderungen: Sie bezeichnen die erforderliche Denkleistung.
Beispiele: Stellen Sie zwei Forschungsmethoden zur Wahrnehmungsentwicklung dar.
Vergleichen Sie zwei Forschungsmethoden zur Wahrnehmungsentwicklung.

Gängig ist die Unterscheidung in drei bzw. sechs Anforderungsbereiche.³³

- das Bearbeitungsverfahren bzw. die Bearbeitungsmethode³⁴
- die Textform bzw. das Antwortformat.³⁵

Es ist also in der Vorbereitung auf Klausuren nicht nur wichtig, sich mit fachlichen Inhalten auseinanderzusetzen, sondern auch, Strategien zur schriftlichen Präsentation des Wissens zu entwickeln. Darüber hinaus ist es hilfreich, sich klar zu machen, welche Denkleistungen erwartet werden (etwa bei einem Vergleich die Entwicklung von Vergleichskriterien) oder welche Bearbeitungsverfahren angewendet werden sollten (etwas darstellen, vergleichen, kritisieren, abwägen, darüber hinaus: Texte bearbeiten, methodische Verfahren anwenden

³³ Man kann sich hier an den gängigen Taxonomien orientieren, die auch in der Schuldidaktik gebräuchlich sind.

³⁴ Eine Aufarbeitung dessen, wie Studierende die Inhalte zu bearbeiten haben, steht noch aus.

³⁵ Auch hier liegen speziell mit Blick auf die in der Klausur geforderten Textformate noch keine Untersuchungen vor, die den Studierenden eine unmittelbare Hilfe beim Schreiben bieten könnten.

usw.). Die Studier- und Lernphase mit einer ausschließlichen Orientierung auf die fachlichen Inhalte zu bestreiten, ohne die erwähnten textbezogenen, kognitiven und methodischen Aspekte der Textproduktion zu beachten, lässt wesentliche Anforderungen in einer Klausur unberücksichtigt.

Beispiel Textform

An der Textform sollen beispielhaft Anforderungen in der Klausur verdeutlicht werden, die in der Regel nicht im universitären Curriculum stehen, gleichwohl aber einen Teil der Prüfungsleistung darstellen.

Bei der folgenden Aufgabenstellung wird kein ausformulierter Text verlangt. Es reicht eine Auflistung:

„Sozialleistungen werden in Deutschland nach drei Prinzipien vergeben.
Nenne die wesentlichen Merkmale und Leistungen des Versorgungs- und Ausgleichsprinzips! (4 P)“

Verlangt wird die Fähigkeit, gespeichertes Wissen auf Verlangen in festgelegter Zeit abzurufen und aufzuschreiben. Wer einen ausformulierten Text schreibt, vergeudet Prüfungszeit, ohne dass dadurch mehr als die angegebenen vier Punkte erreicht werden können. In der folgenden studentischen Prüfungsleistung wird aus den Unterstreichungen des Dozenten deutlich, wie er die Punktevergabe vornimmt (hier 4 von 4 Punkten):

- aus steuerlichen Mitteln finanziert
- meist wird nicht auf Bedürftigkeit geprüft
- allerdings Bedürftigkeitsprüfung bei BAföG und Wohngeld
- richtet sich nach der Lebenslage (Eltern, Student)
- großer Empfängerkreis, geringe Leistungen³⁶

Bezogen auf die textbezogene Erwartung besteht also bei den folgenden Aufgabenstellungen ein grundlegender Unterschied:

- Nennen Sie die beiden großen Strömungen in der Geschichte der europäischen Philosophie im 17. und 18 Jahrhundert.
- Beschreiben und erläutern Sie das sogenannte „Leib-Seele-Problem“ und geben Sie an, welche Auffassung Descartes in Bezug auf dieses Problem vertritt.

An den Beispielen wird deutlich, dass die Studierenden zunächst verstehen müssen, welche Erwartungshaltung mit den Verben „beschreiben“, „erläutern“ und „angeben“³⁷ verbunden

³⁶ Aus einer Originalklausur entnommen.

sind. Sie haben Aufforderungscharakter und heißen deshalb Aufforderungsverben bzw. Operatoren.

Operatoren

Lehrende können sich einmal die Frage stellen, was Studierende bei Aufgabenstellungen, die folgende Operatoren enthalten, jeweils leisten sollen:

- analysieren
- aufzeigen
- diskutieren
- interpretieren
- erörtern
- ermitteln
- erklären
- entwickeln
- Stellung nehmen
- beurteilen

Vielen, die sich an der Universität diese Frage unvorbereitet stellen, wird es schwer fallen, den Studierenden hinreichend genau eine angemessene Textform vorzustellen und für die Vorbereitung auf die Klausur alternative Studier- und Lernformen anzugeben. Dies betrifft auch die Angabe von Kriterien etwa zur Beurteilung der Darstellungsweise (Textform). Die stoffliche Darstellung lässt sich von der inhaltlichen Entfaltung eines Themas nicht trennen, nimmt man die kommunikative Funktion von Texten ernst.

Textbaupläne

Im akademischen Schreiben spielt die Wissenschaftlichkeit der Darstellung eine große Rolle. Darin unterscheidet sich das universitäre erheblich vom schulischen Schreiben, aus dem die Begrifflichkeit des Operators hervorgegangen ist. Ein weiterer Unterschied zur Schuldidaktik besteht in den unterschiedlichen Textbauplänen. In den schulischen Curricula sind die vom Lehrer erwarteten Textsorten exakt beschrieben und sehr starken Normierungen unterworfen, was für den Unterricht in Schulen bis hin zur Vorbereitung auf das Zentralabitur klare operationalisierbare Lernziele ermöglicht. An der Universität gibt es diese Vorgabe von Textmodellen nicht, auch wenn eine bestimmte Textstruktur erwartet und diese somit Teil der zu erbringenden Prüfungsleistung ist. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

³⁷ Das Verb „angeben“ bereitet die besondere Schwierigkeit, dass es unterschiedliche Anschlüsse haben kann: wann / warum / ob / inwiefern / was / usw. Dies hat Folgen für die kognitiven Anforderungen und das Bearbeitungsverfahren.

„Nehmen Sie zur antiautoritären Erziehung Stellung.“

Zur Bearbeitung dieser Aufgabe gibt es keine fertigen Textbaupläne wie es sie für Berichte, Protokolle, Essays, Seminararbeiten und viele andere Textsorten gibt. Das ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass ein Klausurtext keine Textsorte ist, denn die Klausur ist eine Prüfungs- und keine Textform. Bei einer Auswertung von universitären Klausuraufgaben wurden über 200 verschiedene Operatoren gefunden.³⁸ Es gibt dementsprechend eine Fülle möglicher Textformen. Beginnen Studierende erst während des Schreibens einer Klausur damit, sich mit Textformen auseinanderzusetzen, verlieren sie wertvolle Prüfungszeit.

Bei der oben angeführten Aufgabenstellung ist es wichtig zu wissen, was unter „Stellung nehmen“ zu verstehen ist und wie der Klausurtext organisiert werden kann. Allgemein lässt sich sagen, dass „(kritisch) Stellung nehmen“ über eine Beurteilung hinaus einen Wertebezug anhand von akzeptierten Kriterien erfordert. Die eigene Meinung sollte darüber hinaus fachlich abgesichert, d.h. im wissenschaftlichen Sinne objektivierbar sein. Für den Studierenden ist es auch nicht selbstverständlich, dass, als Voraussetzung für die eigene Meinungsbildung, in der Regel der Sachverhalt zunächst gründlich bearbeitet und dargestellt werden sollte.

Die Bearbeitung der Aufgabenstellung mit dem Operator „Stellung nehmen“ im Fach Pädagogik könnte also, grob strukturiert, in einem Dreierschritt erfolgen:

- Bearbeitung bzw. Darstellung des Sachverhalts
- eigene Stellungnahme/Meinung mit Bezug auf den dargestellten Sachverhalt
- fachliche Begründung der eigenen Meinung, evtl. anhand von Beispielen.

Wer ein derartiges Verständnis des Operators „Stellung nehmen“ abrufen oder auf Grund seiner Schreiberfahrung spontan entwickeln kann, gelangt schnell zu einem Textbauplan, in dem die angeführten drei Hauptteile noch in Unterabschnitte unterteilt und durch eine Einleitung und einen Schluss ergänzt werden können.

Die hier vorgestellte Textstrukturierung entsteht aus dem Verfahren, den Text aus Komponenten zusammensetzen. Da es nicht für jeden der vielen Operatoren, noch dazu mit fachspezifischem Bezug, eine dazugehörige „kanonisierte“ Textsorte geben kann, empfiehlt sich für die Klausurenschreiber diese Textkomposition aus Komponenten. Sie hat den Vorteil, dass die Komponenten getrennt voneinander geübt und variabel, auf die jeweilige Aufgabenstellung bezogen, zu einer textlichen Struktur zusammengesetzt werden können.³⁹

³⁸ Eine umfangreiche Liste finden Sie in Bunn (2013), 51-70.

³⁹ Hier liegt auch eine mögliche Handhabung in einem Kurs oder in einer Beratung, da die Komponenten übersichtlicher bleiben als komplexe Texte und sie in überschaubarer Zeit im Unterricht geübt werden können. Zudem erlauben sie, ausgehend von Operatoren, die Entwicklung von Textbauplänen zu üben.

- einen Text einleiten oder schließen
- einen Sachverhalt darstellen
- argumentieren
- einen Sachverhalt beurteilen oder bewerten
- vergleichen
- zusammenfassen
- usw.

Der Schreibprozess

Die Analyse der Aufgabenstellung (Operator) und das Entwerfen eines Textbauplanes bilden schon ein Gerüst für einen geregelten Schreibprozess⁴⁰. Eine routinierte Abfolge mit zeitlicher Planung bietet auch den Vorteil, dass Gedanken und Einfälle, so ungeordnet sie sich in einer Prüfung auch einstellen, den Gliederungspunkten zugewiesen werden können und auf diese Weise geordnet mitteilbar werden.⁴¹ Selbst während der Schreibphase können sich plötzlich einstellende Einfälle in einen Abschnitt des Textganzen eingefügt werden und gehen so weder verloren, noch werden sie als Gedankenschnipsel an einer Stelle angehängt, an der das textliche Umfeld fehlt.

Die Studierenden können zu einem geordneten Schreibprozess gelangen, der, neben einer gut strukturierten Prüfungsleistung, auch die nötige Sicherheit beim Schreiben geben kann. Auch darin liegt die Bedeutung eines bewusst gesteuerten Studier- und Lernverhaltens. Schreibblockaden, Unsicherheiten bei der zeitlichen Planung, gedankliche Unordnung könnten auf diese Weise aufgefangen werden.

Eine Prüfungsleistung erfordert auch Schreibprozesswissen und setzt ein Verständnis von den textlichen Implikationen eines Operators voraus. Deutlich werden sollte auch der enge Zusammenhang zwischen Studieren, Lernen und Ablegen einer Prüfung.

Propädeutik

Es sollte in diesem Beitrag kein Modell vorgestellt werden, wie man einen Kurs zur Vorbereitung auf das Schreiben von Klausuren konzipieren oder eine Klausur-Beratung durchführen kann. Es ging eher darum, in einer Art Sachanalyse aufzuzeigen, wo die Probleme beim Schreiben von Klausuren liegen können. Ein Hinweis zu studienpropädeutischen Kursen sei dennoch am Ende des Beitrags gegeben. In der Praxis

⁴⁰ Die Ausführungen betreffen natürlich nur Aufgaben, die eine umfangreiche Textproduktion erfordern. Für andere Aufgaben (Multiple Choice, Aufgaben mit Kurzantworten usw.) gelten auch andere Herausforderungen, die hier in ihrer Komplexität nicht erwähnt werden sollen, gleichwohl aber Gegenstand eines Vorbereitungskurses sein können.

⁴¹ Baumann/Ludwig (1984) sprechen von einer Übertragung eines gedanklichen Konzeptes in ein sprachliches.

hat sich bewährt⁴², die Kurse offen anzulegen, da die Probleme im Umgang mit den Klausuranforderungen individuell sehr unterschiedlich sind. Offene Unterrichtsgespräche, daraus abgeleitete, engführende Übungsphasen und Möglichkeiten zur Selbsterfahrung sind dabei übliche methodische Verfahren. Das Schreiben von Übungsklausuren empfiehlt sich dabei nur bei Klausuraufgaben mit Kurzantworten bzw. bei Multiple Choice-Klausuren. Bei Aufgaben, die eine längere Textproduktion erfordern, reicht häufig das Erstellen von Gliederungen als Übungsform bzw. das Üben von Textkomponenten, um ein auswertendes Gespräch führen zu können. Sinnvoll scheint es auch zu sein, am Anfang der Übungen die unterschiedlichen Dimensionen zu analysieren, die sich aus den Operatoren ergeben.

Literatur

Baurmann, Jürgen und Otto Ludwig. *Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen.*

In: Boueke, D und N. Hopster (Hrsg). *Schreiben – Schreiben lernen.* Tübingen: Narr, 1984: S-254-276.

Bunn, Lothar. *Erfolgreich Klausuren schreiben.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2013.

⁴² An der Universität Münster werden vom Sprachenzentrum seit einigen Semestern Kurse zur Vorbereitung auf das Schreiben von Klausuren für internationale Studierende auf den Niveaustufen B2 und C1 durchgeführt.

Internationale Schreibpartnerschaften

Lernarrangement, interdisziplinäre Grundlagen und Perspektiven

Ulrike Bohle, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Stiftung Universität Hildesheim

Ana Iglesias, Institut für Interkulturelle Kommunikation, Stiftung Universität Hildesheim

Abstract

Für Studierende der Universität Hildesheim besteht seit dem Wintersemester 2010/11 die Möglichkeit, ihre fremdsprachlichen, interkulturellen und didaktischen Kompetenzen im Rahmen Internationaler Schreibpartnerschaften (ISP) zu erweitern. Dieser Beitrag stellt die ISP zunächst mit Blick auf Ziele, Zielgruppen, Arbeitsweisen und bisherige Erfahrungen vor. Anschließend wird das Konzept der ISP aus Sicht der Interkulturellen Kommunikation und Kompetenz, der Fremdsprachen- und der Schreibdidaktik näher beleuchtet, um interdisziplinäre Grundlagen und Forschungsperspektiven aufzuzeigen. Zum Abschluss sollen Weiterentwicklungs- und Übertragungsmöglichkeiten der ISP zur Diskussion gestellt werden.

Abstract

Since the winter term of 2010/11, students at the University of Hildesheim have had the opportunity of improving their competences in a foreign language, in intercultural communication and in the teaching of foreign languages and writing in International Writing Groups (Internationale Schreibpartnerschaften, ISP). This article describes the goals, target groups and ways of working within these groups, as well as some of our practical experiences so far. It then examines the interdisciplinary background consisting of intercultural communication and competence, foreign language teaching and writing practice, which serves as a theoretical framework for the International Writing Groups as well as a foundation for future research. Finally some possibilities for further development and transfer to other learning contexts are discussed.

1 Lernarrangement

1.1 Zielsetzung und Zielgruppe

Die Internationalen Schreibpartnerschaften (ISP) vereinen und erweitern verschiedene an deutschen Hochschulen etablierte Angebote wie traditionelle mündliche Sprachtandems in Zweier-Teams sowie Sprach- und Schreibberatung an Fremdsprachen- bzw. Lese- und Schreibzentren. Das Lernformat der ISP basiert, wie das Tandemlernen, auf dem Prinzip des Sprachaustauschs, d.h. Lerner_innen unterschiedlicher Mutter- und Zielsprachen unterstützen sich wechselseitig beim Sprachenlernen. Da die Sprachlerner_innen oftmals nicht aus einem sprach- oder schreibbezogenen Studiengang kommen, werden sie beim Bearbeiten selbst gewählter Schreibaufgaben von Student_innen aus BA-Lehramtsstudiengängen sowie aus dem MA-Studiengang „Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache“ begleitet, die ihnen beratend zur Seite stehen.

Das heißt, im Idealfall arbeiten in den ISP im Unterschied zu herkömmlichen Sprachtandems je drei Teilnehmer_innen in einer Triade zusammen: ein_e Programmstudent_in (*incoming*) mit Deutsch als Fremdsprache, ein_e Vollzeitstudent_in mit Deutsch als Erstsprache (*outgoing*) sowie ein_e Lehramtsstudent_in mit dem Fach Deutsch und/oder Englisch bzw. Deutsch als Zweit-/Fremdsprache (DaZ/DaF). Für die beiden Programm- und Vollzeitstudent_innen besteht die Zielsetzung in einer Verbesserung ihrer fremdsprachlichen Schreibkompetenzen durch den Austausch über sprach- und kulturspezifische Konventionen. Für die Lehramtsstudent_innen bzw. Student_innen des Faches DaZ/DaF geht es darum, Erfahrungen in der Schreib- und Sprachlernberatung zu sammeln. Alle drei erweitern ihre interkulturellen Kompetenzen.

1.2 Arbeitsformate und Ablauf

Die Teilnehmer_innen melden sich im elektronischen Vorlesungsverzeichnis (LSF) an. Bei einem Einführungsworkshop in der ersten Semesterwoche werden die Partnerschaften vermittelt, d.h. die Triaden zusammengestellt. Zunächst werden die Erstsprachen, Fremdsprachen und Sprachlernwünsche aller Teilnehmer_innen erfragt. Auf dieser Grundlage werden Schreibtandems zusammengestellt, denen anschließend je ein_e Deutsch-/Englisch-Lehramtsstudent_in bzw. ein_e Student_in des Faches DaZ/DaF zugewiesen wird. Sind nicht genügend Lehramts-/DaZ-/DaF-Student_innen dabei, wird den ISPs die Begleitung seitens der Koordinatorinnen angeboten. Sind zu viele Betreuer_innen da, können diese die Rolle wechseln und als Fremdsprachenlerner_in teilnehmen. Nicht immer können alle Sprachlernwünsche mit einem oder einer Partner_in mit genau dieser Erstsprache erfüllt werden, so dass oftmals spontan neue Konstellationen entstehen. Die Triaden bekommen dann Gelegenheit, erste Gemeinsamkeiten zu eruieren.

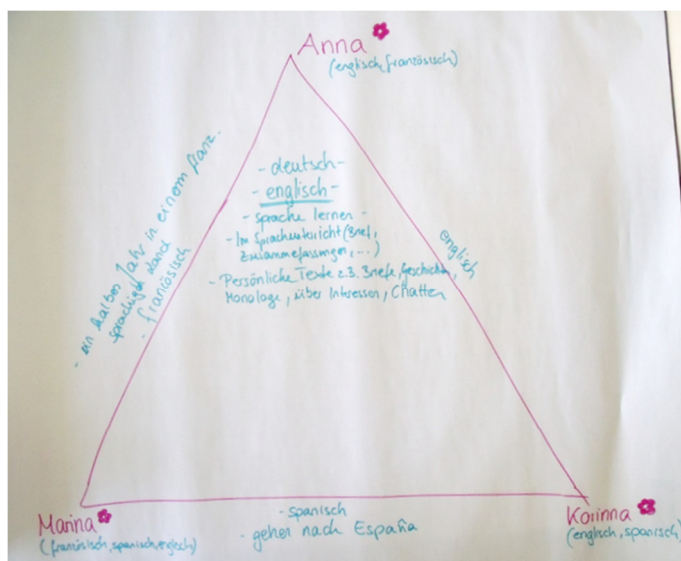


Abb. 1: Dreieck der Gemeinsamkeiten

Zusätzlich zu den regelmäßigen Treffen der Triaden gibt es ein Begleitprogramm zur Unterstützung. Dieses umfasst zwei Beratungstermine bei einer der beiden Koordinatorinnen, an denen nach Möglichkeit die Triaden vollständig teilnehmen. Hier werden die bisherigen Arbeitsschwerpunkte und Erfahrungen besprochen und Tipps zur Weiterarbeit gegeben. Bei Bedarf gibt es einen zusätzlichen Beratungstermin nur für die Lehramts- und DaZ/DaF-Student_innen, um fachdidaktische Fragen zu besprechen und die eingesetzten Übungsmaterialien kritisch zu reflektieren. Die Programm- und Vollzeitstudent_innen können darüber hinaus Einzelberatungen durch Tutor_innen des Lese- und Schreibzentrums in Anspruch nehmen. Zusätzlich können alle drei Beteiligten das interkulturelle Trainingsmodul „Studium international“ am Institut für Interkulturelle Kommunikation absolvieren.

Am Ende des Semesters findet ein Abschlussworkshop statt, bei dem die Erfahrungen ausgetauscht werden und die Lehrveranstaltung evaluiert wird.

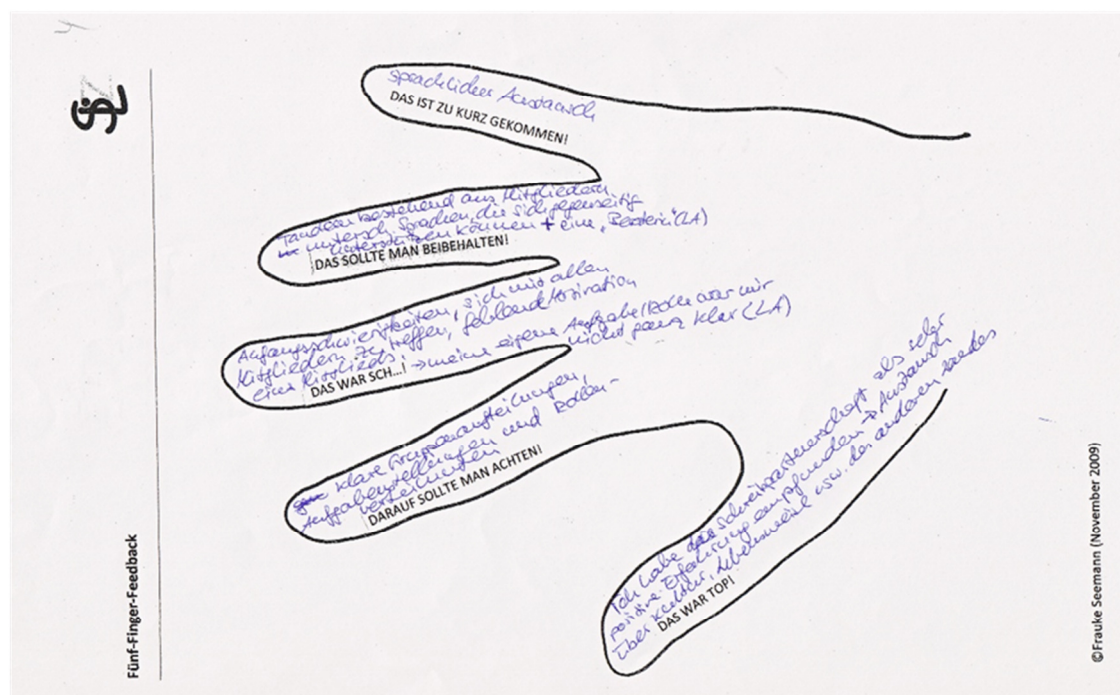


Abb. 2 Feedback-Hand

1.3 Aufgabenbereiche

Im Verlauf des Semesters bearbeiten die beiden Sprachlerner_innen jeweils mindestens vier Schreibaufgaben. Zu jeder Aufgabe gehören ein selbst verfasster Text in der Fremdsprache sowie das Feedback der Schreibpartner_innen. Es gibt zwei Pflichtaufgaben: eine Sprachlernbiographie (Aufgabenbereich I) und eine Abschlussreflexion (Aufgabenbereich VI). Hinzu kommen Wahlpflichtaufgaben (WP) aus den Bereichen interkulturelle

Erfahrungen, studienbezogene sowie praktikums- und berufsbezogene Texte und kreatives Schreiben. Mit diesen Schreibenanlässen erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit, die Liste kann jederzeit von den Teilnehmer_innen erweitert werden:

Aufgabenbereiche mit WP	Schreibenanlass (in der Zielsprache)
II Aufgaben zu interkulturellen Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht über einen Auslandsaufenthalt/über eigene interkulturelle Erlebnisse/über Erwartungen an den zukünftigen Auslandsaufenthalt • Vergleiche zwischen dem Studienalltag in Hildesheim und im Ausland • Interview mit Student_innen über Auslandserfahrungen etc.
III Studiumsbezogene Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Glossar • Rezension (Buch, Film) • Übersetzung • Essay • Hausarbeit (in Teilen, z.B. Gliederung, Einleitung etc.) • Projektarbeit • Exzerpt • E-Mail-Kontakt mit Dozent_innen etc.
IV Praktikums- und berufsbezogene Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • E-Mail an Kolleg_innen, Arbeitgeber_innen, Chef_innen • Lebenslauf • Bewerbung etc.
V Kreative Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzgeschichten • Gedichte • Comics etc.

Zu den Wahlpflichtaufgaben aus den Bereichen II-V gehört außerdem jeweils eine Reflexion, die wahlweise in der Fremd- oder der Muttersprache verfasst werden kann. Bei den Fremdsprachenlerner_innen fokussiert die Reflexion den eigenen Schreibprozess, die Ergebnisse und die Optimierungsmöglichkeiten, während sie sich bei den Lehramts- und DaZ-/DaF-Student_innen auf sprach- und schreibdidaktische Beobachtungen bezieht. Um sich besser in die Fremdsprachenlerner_innen einfühlen zu können, empfehlen wir letzteren, ebenfalls die Sprachlernbiographie zu schreiben.

1.4 Anerkennungsformen

Für die Bearbeitung der vier Texte bzw. für die Begleitung bekommen die Student_innen zwei Leistungspunkte, während sie für die Teilnahme an der Einführungs- und Abschlussveranstaltung sowie an den Beratungsterminen einen Leistungspunkt bekommen.

Sollten Programmstudent_innen mehr Punkte brauchen, schreiben sie entsprechend mehr Texte. Die Punkte können an der Universität Hildesheim folgendermaßen anerkannt werden:

- als ECTS-Leitungspunkte für Programmstudent_innen (*incomings*)
- im Rahmen des außercurricularen Zertifikats für interkulturelle Kommunikation und Kompetenz (ZiKK⁴³) für alle regulären Student_innen
- als Übung im Rahmen von BA-Lehramtsstudiengängen (Deutsch und Englisch)
- im Auslandsmodul der BA-Studiengänge „Internationale Kommunikation und Übersetzen“ und „Internationales Informationsmanagement und Interkulturelle Kommunikation“
- als Übung im MA-Studiengang „DaZ/DaF“
- im freien Modul einzelner Studiengänge.

1.5 Resonanz

Die ISP finden intern wie extern große Resonanz. Die Teilnehmerzahlen haben sich ebenso kontinuierlich erhöht wie die Zahl der beteiligten Fächer.

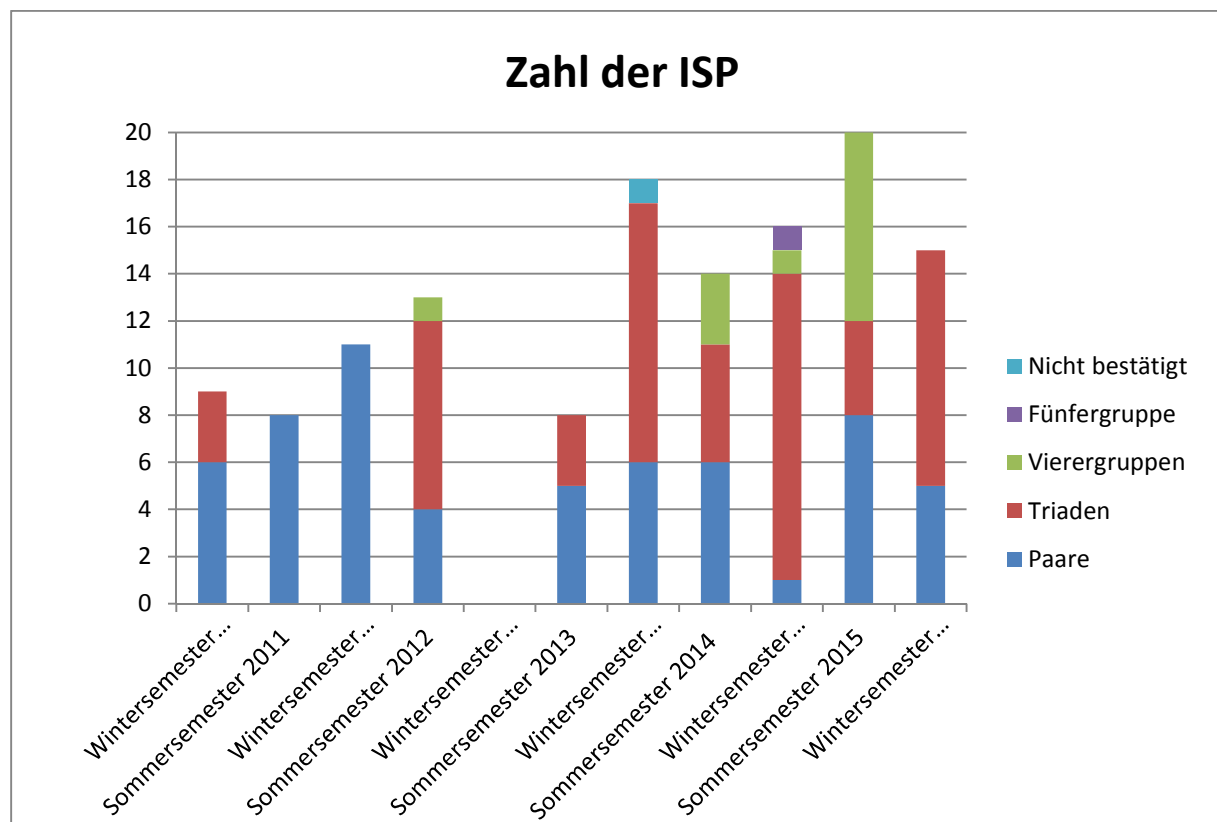


Abb. 3: Anzahl der gebildeten Partnerschaften⁴⁴

⁴³ Im Internet verfügbar unter Fachbereich 3, Institut für Interkulturelle Kommunikation: www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/ikk/extracurriculare-angebote-unter-beteiligung-des-instituts/zikk-zertifikat-fuer-interkulturelle-kommunikation-und-kompetenz.

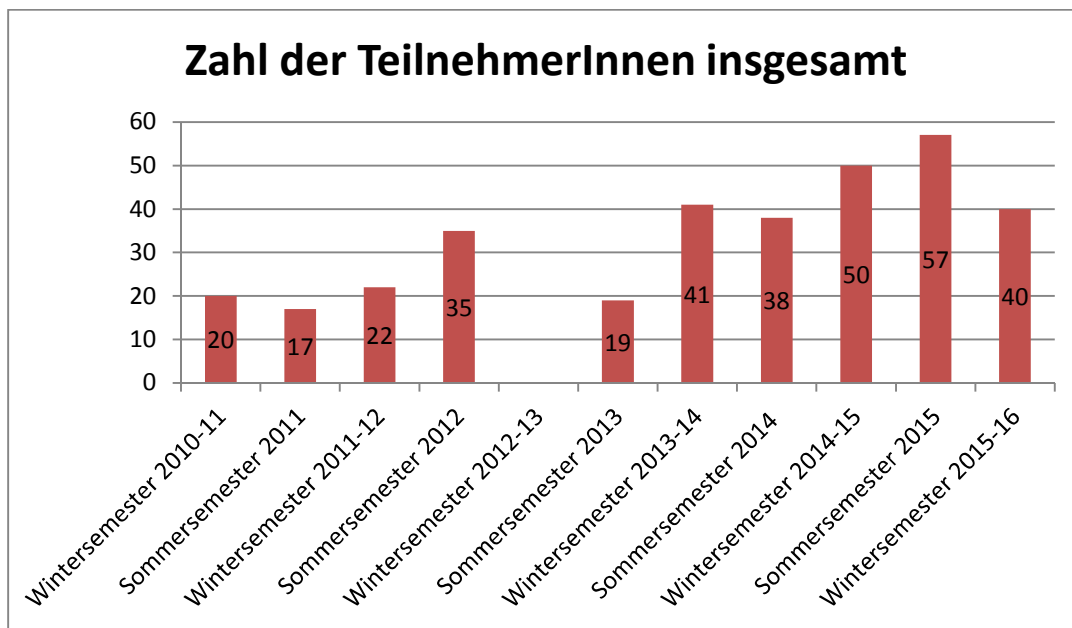


Abb. 4: Anzahl der Teilnehmer_innen insgesamt

Teilgenommen haben bisher Student_innen aus den folgenden sprachlichen und nicht-sprachlichen Studiengängen sowohl mit BA- als auch mit MA-Abschluss aus allen Fachbereichen:

- BA: English Applied Linguistics, Erziehungswissenschaften, Internationale Kommunikation und Übersetzen, Internationales Informationsmanagement und Interkulturelle Kommunikation, Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis, Philosophie Künste Medien, Psychologie, Sozial- und Organisationspädagogik, Umweltsicherung
- MA: DaZ/DaF, Deutsch-Französischer Doppel-Master Kulturvermittlung/ Médiation Culturelle de l'Art, Inszenierung der Künste und der Medien, Internationale Fachkommunikation – Sprachen und Technik, Kulturvermittlung.

Im Teilnehmerfeedback bei der Abschlussevaluation werden vor allem der interkulturelle Austausch und die Gelegenheit, im Selbststudium Schreibpraxis zu sammeln, hervorgehoben. Die ISP wurden bereits in einigen Seminar- und BA-Arbeiten unter verschiedenen Fragestellungen empirisch untersucht.

Im Jahr 2011 wurden die ISP aufgrund ihres innovativen Formats mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet, das den Fokus „Sprachenlernen in der Gemeinschaft – Ressourcen nutzen und Kompetenzen ausbauen“ hatte. Darüber hinaus wurden die ISP im

⁴⁴ Anmerkung: Aufgrund von Datenverlust liegen uns keine Zahlen für das WiSe 2012/13 vor.

Jahr 2014 als *excellent project* im Rahmen einer Publikation der Europäischen Kommission zum 7. Jubiläum des Sprachensiegels⁴⁵ ausgewählt.

2 Interdisziplinäre Grundlagen

2.1 Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz

Die ISP wurden innerhalb des Projekts "Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation" (qualiko, 2009-2011)⁴⁶ angestoßen, das durch das DAAD-Programm zur Integration ausländischer Student_innen gefördert und an der Universität Hildesheim unter dem Dach des Instituts für Interkulturelle Kommunikation von Elke Bosse geleitet wurde.

Die ISP sind an der Universität Hildesheim ein zusätzliches Qualifizierungsangebot, um

- internationale Studierendenmobilität sinnvoll zu ergänzen
- Kontakte und Kooperation zwischen Einheimischen und internationalen Student_innen anzuregen
- sprachliche und kulturelle Diversität zu nutzen
- interkulturelle Kommunikationskompetenz zu fördern.

Interkulturelles Lernen wird durch Austausch über sprach- und kulturspezifische Erfahrungen und Konventionen sowie durch die Zusammenarbeit in einem interkulturellen Team gefördert. Auf diese Weise wird eine „Internationalisierung zu Hause“ in die Praxis umgesetzt und sowohl quantitativ als auch qualitativ gestärkt, indem u.a. Neugier geweckt, die „Cliquesbildung“ von Student_innen der gleichen Nationalität gebrochen und zukünftige Auslandsaufenthalte vorbereitet werden.

2.2 Fremdsprachendidaktik

An deutschen Hochschulen sind in der Regel mündliche Tandems Gegenstand der Forschung (vgl. Bechtel, 2003; Brammerts & Kleppin, 2001; Little, 1999 etc.). Auch an der Universität Hildesheim werden seit Jahren vom International Office mündliche Sprachtandems vermittelt. Auf der anderen Seite wird ein Mehrbedarf an schriftlicher Fremdsprachenpraxis festgestellt, der in konventionellen Lehrveranstaltungen nicht zu decken ist. Die Stiftung Universität Hildesheim ist mit über 150 ausländischen Partnerhochschulen verbunden und nimmt seit Jahren bundesweit einen Spitzenplatz mit einem hohen Anteil an *outgoings* und *incomings* ein. Dies stellt eine wertvolle Ressource an erfahrenen und motivierten Fremdsprachenlerner_innen dar.

⁴⁵ *7-year European Language Label – Innovative Projects in the Lifelong Learning Programme*. Verfügbar im Internet: <http://ec.europa.eu/languages/library/publications/7-year-ell-llp-projects.pdf>. (Abrufdatum 2.11.2015).

⁴⁶ Die Basis bilden extracurriculare interkulturelle Trainingsmodule sowie weitere interkulturelle Qualifizierungsangebote für Studierende.

In diesem Kontext bilden die ISP einen idealen Ort für die autonome fremdsprachliche Schreibpraxis. Sie bieten Student_innen die Gelegenheit, über ihre Sprachen und Lernprozesse kritisch zu reflektieren und dadurch ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, so Dworkin (1988, 20, zit. nach Little, 1999, 14): „persons define their nature, give meaning and coherence to their lives, and take responsibility for the kind of person they are“. Van Lier (1996, 11f.) weist der Bewusstheit über Sprache (*language awareness*), Lernstrategien und -prozesse sowie über Lern- und Lehrstile eine zentrale Rolle im Fremdsprachenlernprozess zu.

Die Fremdsprachenlerner_innen übernehmen eine aktive Rolle bei der Förderung ihrer mutter- und fremdsprachlichen Schreibkompetenzen. Die Lernerrolle als "Konsument" eines Lernprogramms wird hier optimal durch die Rolle als "Produzent" (Holec 1987, 152) ersetzt. Die Lernenden haben die Kontrolle über die Lernsituation und können sich mit dem Gegenstand ihres Lernens identifizieren. Sie arbeiten

- selbstbestimmt und bedarfsorientiert als Ergebnis von bewussten individuellen Entscheidungen
- kooperativ durch gegenseitige Unterstützung und intensiven Kontakt
- strukturiert mithilfe der Portfolioaufgaben und somit
- effektiv.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass Eigenständigkeit eventuell als „Konstrukt westlicher Zivilisation“ (Krumm, 1998, 117) verstanden werden kann und Lernende aus anderen Kulturen unter Umständen in einer solchen Lernumgebung zunächst Schwierigkeiten haben könnten (Schlickau, 2009, 59). Auch individuelle affektive Faktoren wie Stress und Angst davor, die falsche Entscheidung zu treffen und zu versagen, könnten zur Überforderung führen. An dieser Stelle kommen die Beratungsangebote der Autorinnen zum Tragen.

2.3 Schreibdidaktik

Die ISP werden in Kooperation zwischen dem Institut für Interkulturelle Kommunikation (IKK) und dem Lese- und Schreibzentrum (LSZ) der Universität Hildesheim angeboten. Weitere Angebote des LSZ für Student_innen sind vor allem die individuelle Schreibberatung durch Peer-Tutor_innen, Schreibwochen in den Semesterferien, eine Online-Schreibwerkstatt, Schreibevents wie die bundesweite „lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ sowie die Vermittlung von Schreibgruppen. Gegenüber diesen Angeboten zeichnen sich die ISP jedoch durch den Fokus auf das Schreiben in einer Fremdsprache aus.

Die Angebote des LSZ stehen allen Student_innen offen. In den unterschiedlichen Arrangements steht Schreiben stets als kooperative und reflexive Praxis (Lehnen, 2000, 2003; Bräuer, 2000) im Mittelpunkt. In den ISP kommt das rückmelde-orientierte Verfahren des kooperativen Schreibens zum Tragen. Die Beteiligten geben sich wechselseitig

Rückmeldung auf Entwürfe und erste Fassungen, wobei die Schreiber_innen vorab den Schwerpunkt der Rückmeldung verabreden. Dieser kann sich auf Struktur, Vollständigkeit, Leserführung, Verständlichkeit, Angemessenheit oder Sprachrichtigkeit richten. Die begleitenden Reflexionsaufgaben betreffen zum einen die jeweils gewählten Schreibstrategien, den Schreibprozess und die Überarbeitungsschwerpunkte, zum anderen die eigene Sprachlernbiographie und den Arbeitsprozess in der Schreibpartnerschaft.

Das Schreiben in einer Fremdsprache stellt erhöhte kognitive, aber auch affektive Anforderungen (Krings, 1989; Börner, 1989; Griebhaber, 2005). Durch Peer-Feedback und eine anschließende Überarbeitung der Texte kann der Schreibprozess entlastet werden (Storch, 1999). Peer-Feedback trägt über den einzelnen Schreibprozess hinaus zum Aufbau konzeptionell-schriftlicher Fähigkeiten bei (Bruce & Rafoth, 2004). Mit diesen beiden Aspekten sind zwei unterschiedliche Auffassungen von Schreiben angesprochen: Schreiben als kognitiver Problemlöseprozess sowie Schreiben als Beherrschung basaler (konzeptionell) schriftlicher Fähigkeiten. Zugleich bildet Schreiben in den ISP durch die interkulturelle Dreierkonstellation eine genuin soziale Praxis. Auch weitere, in unterschiedlichen schreibdidaktischen Ansätzen vertretene Auffassungen vom Schreiben (Ivanic, 2004) können in den ISP zum Tragen kommen, je nachdem, welchen Schwerpunkt die Teilnehmer_innen selbst legen, d.h. aus welchen Bereichen sie die Schreibaufgabe auswählen und auf welche Aspekte sie sich gegenseitig Feedback geben: Schreiben als Ausdruck individueller Kreativität steht bei den kreativen Texten im Vordergrund, Schreiben als Berücksichtigung genre-bezogener Konventionen vor allem im Wahlpflichtbereich studiums- und praktikums-/berufsbezogene Texte.

3 Entwicklungsperspektiven

Dass das Potential der ISP längst nicht ausgeschöpft ist, ist uns bewusst. Innerhalb der Universität Hildesheim wünschen wir uns eine breitere Verankerung der ISP im Studienangebot sowie eine weitere Erforschung im Rahmen von Projekt- und Abschlussarbeiten sowie Promotionen. Hierbei wären exemplarisch folgende Forschungsfragen vorstellbar:

- Inwiefern tragen die ISP zur Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz bei?
- Welchen Beitrag leisten die ISP im Zusammenhang von Internationalisierung und Integration?
- Wie lässt sich die Entwicklung der Lernerautonomie feststellen?
- Inwiefern trägt diese Lernform tatsächlich zum autonomen Lernen bei?

- Inwieweit gelingt den Lehramts- und DaZ/DaF-Student_innen der Perspektivenwechsel von Sprachrichtigkeit auf andere Aspekte des Textes und vor allem des Schreibprozesses?
- Inwieweit fördert Peer-Feedback und Textüberarbeitung konzeptionell-schriftliche Fähigkeiten in der Zweit-/Fremdsprache?

Die Zielgruppe soll perspektivisch um geflüchtete Student_innen erweitert werden, die an der Universität Hildesheim den Gasthörerstatus haben. Außerhalb der Universität Hildesheim sind weitere Entwicklungsmöglichkeiten

- eine Übertragbarkeit auf in- und ausländische Hochschulen, die bisher nur vereinzelt stattgefunden hat, sowie
- eine Kooperation mit Schulen, wobei Lehramtsstudent_innen als Begleiter_innen von Schüler-Tandems fungieren können.

Literatur

- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen.
- Börner, W. (1989). Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In G. Antos & H. P. Krings (Hrsg.). *Textproduktion* (S. 348-376). Tübingen.
- Brammerts, H. & Kleppin, K. (Hrsg.) (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Br.
- Bruce, S. & Rafoth, B. (Hrsg.) (2004). *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors*. Portsmouth, NH.
- Dworkin, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge.
- Grießhaber, W. (2008). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 228-238). Hohengehren.
- Holec, H. (1987). The learner as a manager: managing learning or managing to learn? In A. L. Wenden & J. Rubin (Hrsg.). *Learner Strategies in Language Learning* (S. 145-156). New Jersey.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3) (S. 220-245).
- Krings, H. P. (1989). Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßanalysen zum „vierten skill“. In G. Antos und H. P. Krings (Hrsg.). *Textproduktion* (S. 377-436). Tübingen.
- Krumm, H.-J. (1998). "Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer". Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren und -lernen. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.). *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 114-122). Tübingen.

- Lehnen, K. (2000). *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen* [Dissertation]. Online verfügbar unter <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301399> (Abrufdatum 2.11.2015).
- Little, D. (1999). Lerner autonomy is more than a western cultural construct. In S. Cotterall & D. Crabbe. (Hrsg.). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* (S. 11-18). Frankfurt a.M.
- Schlickau, S. (2009). *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung*. Frankfurt a.M.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. London.

Building a writing support service for scientists at the University of Münster

Celeste R. Brennecka, Supportstelle Englisch, Westfälische-Wilhelms Universität Münster

Abstract

Over the last 15 years, the German government has invested significant resources in making German universities more international, specifically when it comes to their science and research programs. However, their internationalization plans have rarely addressed the language issues that often arise. For scientists specifically, this is a major issue: English is already considered the *lingua franca* of science, and scientists will need to use English even more as German universities become more international. To address the language needs of its scientists, the University of Münster has initiated a pilot program called the Science Writing Support Service (SWSS). Here, I discuss the aims of the SWSS, the model it is based on, and the main services it provides. Overall, the SWSS may represent an important way to strengthen Germany's university-level internationalization efforts in science and research.

Abstract

In den letzten 15 Jahren hat die deutsche Regierung erhebliche Mittel in die Internationalisierung der deutschen Universitäten investiert, vor allem in ihre Wissenschafts- und Forschungsprogramme. Allerdings haben ihre Internationalisierungspläne nur selten die sprachlichen Herausforderungen thematisiert, die damit oft einhergehen. Die Sprache ist vor allem für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ein wichtiges Thema: Englisch gilt bereits als *lingua franca* der Wissenschaft, und die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen werden noch mehr Englisch verwenden müssen, wenn die deutschen Universitäten internationaler werden. Um auf den Sprachbedarf ihrer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zu reagieren, hat die Westfälische Wilhelms-Universität Münster ein Pilotprogramm mit der Bezeichnung Science Writing Support Service (SWSS) eingeführt. In diesem Aufsatz beschreibe ich die Ziele von SWSS, das Modell, auf dem es basiert und die wichtigsten Leistungen, die es anbietet. Insgesamt kann SWSS einen wichtigen Weg darstellen, um auf Universitätsebene die Internationalisierungsbestrebungen in Wissenschaft und Forschung in Deutschland zu stärken.

Introduction

Over the last 15 years, Germany has reformed its higher education system in the spirit of making German universities more international, with one of the main goals being to attract more international students (European Ministers of Education, 1999; Hochschulrektorenkonferenz, 2013). In that same spirit, Germany has initiated similar programs to implement internationalization policies specifically targeted to the sciences (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2008, 2009, 2013). First, in 2008, Germany's Federal Ministry of Education and Research (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) unveiled their "Strategy of the Federal Government for the Internationalization of Science and Research." One of the main goals of this program, along with attracting

international students, is to attract top international scientists to work at German universities. Some other primary goals include strengthening Germany's international scientific collaborations and providing more internationally focused training for young scientists, mostly to promote their international mobility (BMBF, 2008). Together, these goals offer the long-term benefits of (1) maintaining Germany's high profile as a world leader in scientific innovation and (2) fortifying a culture of scientific excellence and international engagement in Germany's young, up-and-coming scientists.

In Germany, both the Federal Government and individual *Länder* (states) have invested considerable resources in science-focused internationalization at the university level. For example, both groups agreed to fund the second phase (2012–2017) of “The Initiative for Excellence”, which is designed to “enhance...international competitiveness and increase the viability of cutting-edge research at German universities” (BMBF, 2013, 6–7). And, in 2009, they renewed the “Pact for Research and Innovation,” which commits funding to various German science and research organizations, including the DFG (*Deutsche Forschungsgemeinschaft*), a primary source of support for university research (BMBF, 2013, 7). Many other current and forthcoming internationalization efforts focused on science and research are outlined in “The BMBF's International Cooperation action plan” (BMBF, 2014).

In light of such commitment, Germany could potentially further strengthen this plan by taking into consideration the language issues that German scientists face in this environment of increasing internationalization. While German universities have started to offer more classes and degree programs in English to promote internationalization (Coughlan, 2011; Hillman, 2015, 6), these steps mostly only work to attract more international students; they do not specifically address the language obstacles faced by the university's scientists and researchers. Thus far, Germany's science-focused internationalization plans have largely omitted language considerations (see for example: BMBF, 2008, 2009, 2013, 2014).

However, when discussing science-focused internationalization efforts, language issues cannot be overlooked. Experts around the world now agree that English has become the *lingua franca* of academic publishing (Crystal, 1997; Graddol, 1997), and of scientific publishing in particular (Gibbs, 1995; Kaplan, 2001). For example, from 1996 to 2011, countries with historically important scientific languages (France, Russia, Italy, Spain, Germany) have seen a rise in the number of research articles published in English compared to those published in their country's native language (van Weijen, 2012). For native German-speaking scientists specifically, the number of research articles published in English compared to the number of articles published in German has steadily increased from ~6:1 (English:German publications) in 1996 to ~9:1 in 2011 (van Weijen, 2012). Publishing in English is even more overwhelming in the natural sciences (specifically life sciences and physical sciences), where recent estimates suggest that over 90% of these articles are

published in English (Montgomery, 2013, 89–90). Thus, publishing in English is commonplace for almost every scientist, regardless of their native language.

There are many reasons why multilingual scientists in non-Anglophone settings feel pressure to publish research articles in English, but the most common are that publishing in English helps them reach an ever-more international scientific audience, gain international prestige, and reap related institutional rewards (better jobs, promotions, etc.) (Belcher, 2007; Curry & Lillis, 2004; Flowerdew, 2000). As such, even though most university scientists from Germany and throughout Western Europe have a good command of English, as it is usually the first foreign language to be taught in schools (Lambert, 2006), these intrinsic and extrinsic pressures (Uzuner, 2008) effectively *require* them to publish at least some research articles in English-medium journals.

However, this requirement can be a significant hurdle to overcome. Numerous studies have documented the disadvantages faced by non-native English speaking (NNES) scholars in non-Anglophone settings when publishing in English (Ferguson, 2011; Flowerdew, 1999b; Uzuner, 2008). These disadvantages include the extensive amount of time it takes to write and prepare an article, unfamiliarity with the accepted norms of publishing in English-medium journals, technical language problems, and too few connections with scholars from core academic communities (see review article: Uzuner, 2008).

Thus, to support the science-focused internationalization efforts that the German government has so heavily invested in and to support the careers of their scientists, German universities should consider providing targeted, science-specific English-language support at the institutional level. The University of Münster has started taking steps to provide such support by launching a targeted pilot program in 2015 called the Science Writing Support Service (SWSS).

Goals of the Science Writing Support Service (SWSS)

The University of Münster, located in Northern Germany in North Rhine-Westphalia, enrolls ~43,000 students, making it the third-largest university in Germany. In addition to students, the university has over 6,500 staff members, of which ~550 are professors and ~4,500 are research assistants (Westfälische Wilhelms-Universität Münster [WWU Münster], 2016b). Furthermore, the university grants ~700 doctoral degrees per year, making it one of the top five institutions in Germany for producing junior researchers (WWU Münster, 2016a).

Within the university, the main research activities centre around the humanities, law, business administration, medicine, and the natural sciences. However, compared to other top German universities, the University of Münster's ability to raise funding for the "hard" sciences is not as strong as it is for the humanities. When examining how much DFG funding German universities received by subject area in 2012, the University of Münster ranked third

among German universities in funding for humanities disciplines, but only ranked 12th in funding for the natural sciences and 15th for funding in the life sciences (WWU Münster, 2014, 31). This is not because of a lack of emphasis on the hard sciences. According to its 2013 research profile, the “most important projects” contributing to the University of Münster were within the fields of medicine, life sciences, and natural sciences: 73%, or 32 out of 44 projects (WWU Münster, 2014, 15). Overall, these funding statistics indicate that although the University of Münster strongly emphasizes scientific research projects, it lags behind other top German universities in funding them.

Along with funding levels, a university’s publication record—especially its English-language publication record—represents another metric by which universities’ performances are often ranked (Hazelkorn, 2008; Olcay & Bulu, in press). When comparing the top German universities by the total numbers of publications produced in 2013, the University of Münster ranked 12th, producing 3,987 publications; by comparison, the top three German universities produced 5,408 (Technical University of Munich) 6,359 (University of Heidelberg), and 6,896 (University of Munich), publications (WWU Münster, 2014, 27). Overall, while the University of Münster represents one of Germany’s largest institutions and puts considerable emphasis on research in the natural and life sciences, it ranks in the middle of the pack among German universities according to standard metrics of scientific success: funding levels and number of publications.

It was within this climate that, in 2015, the University of Münster decided to support the professional writing activities of scientists (in the natural and life sciences). It created the small-scale pilot program, called the Science Writing Support Service (SWSS), which aims to help increase the success of the university’s scientists, as measured by the success metrics mentioned above—research project funding and “high-impact” (Curry & Lillis, 2004, 2010) publications. The SWSS, therefore, offers a few targeted services aimed at helping scientists in the natural and life sciences improve the language and presentation of their grant proposals and research articles written in English. As such, the SWSS’s target clients make up scientific professionals at the University of Münster in the natural or life sciences (hereafter referred to as the hard sciences) who (1) are preparing a grant proposal or research article in English and (2) want additional assistance (outside of the input they receive from collaborators and colleagues) on how to improve these “products”. SWSS clients, then, can be early- or mid-career scientists, such as graduate students, postdocs, and junior professors, or even established scientist with large research groups.

What approach does the SWSS take to providing support?

The type of support the SWSS offers to clients must be highly targeted because, first, the aim of the SWSS is narrow: its goal is to help improve scientists' English-language grant proposals and research articles. Second, the capacity of the SWSS is limited, as it consists of a single employee with a 50% position. Thus, to pinpoint the SWSS's approach to support, it had to first consider the main obstacles NNES scientists face when preparing English-language grant proposals and research articles in non-Anglophone settings. Many studies have investigated the obstacles such scholars encounter when publishing research articles, but not many studies have investigated the obstacles related to writing English-language grant proposals (Flowerdew, 2016). However, because securing grant funding is often contingent upon scientists' publication record (Englander, 2014; Swales, 1990, 178), it is reasonable to assume that if the SWSS can target the main obstacles its clients face in English-medium publishing of research articles, it will also, in turn, be able to target some of the obstacles they face in securing grant funding. Thus, the following discussion details the primary obstacles NNES scholars face for publishing English-language research articles.

Major obstacles for NNES scientists in publishing research articles

The various obstacles NNES scientists face when writing research articles in non-Anglophone settings has been investigated in numerous studies. Drawing on these studies, a review article by Uzuner (2008) summarized seven prominent obstacles. Here, these obstacles are summarized and then they are discussed in terms how the SWSS interpreted them to guide its approach for providing scientific writing support.

According to Uzuner (2008), NNES scholars in non-Anglophone settings face these seven obstacles for publishing in English mediums: (1) technical language problems; (2) parochialism, such as when research focuses on local issues that are not (or do not seem) relevant to core disciplinary communities; (3) not meeting the expected norms of reporting research, which tend to arise not from language barriers but as stylistic or rhetorical deviations from the norm (e.g., not "creating a niche", not effectively persuading the reader about the importance of the research); (4) the tediousness and extensive amount of time needed for publishing in English; (5) poor connections with members of core academic communities; (6) potential bias against NNES scholars' submissions; and (7) insufficient funds to conduct research.

This list of obstacles highlights a few key areas where a small-scale, focused program like the SWSS can target its support. Specifically, these obstacles offer hints about what characteristics the SWSS's service provider (the singular *provider* is used here because currently there is only one SWSS member) should have and what the service provider should do. For example, to help its clients overcome obstacle #1, technical language problems,

which include limited vocabulary and capacity for expression (Flowerdew, 1999a, 1999b) and improper syntax (Flowerdew, 2001), it is clear that the SWSS service provider must understand technical English-language conventions. Similarly, to help clients overcome obstacles #2 and #3, which deal with NNES scholars' tendencies to violate gatekeepers' expectations for publishing in the genre of an English-medium scientific research article, it is also clear that the SWSS's service provider must be well informed about both the expectations of the gatekeepers and the reporting norms within hard science fields.

What is less clear, though, is what the service provider should actually do with these skills to meet the defined goal of the SWSS, which is to improve its clients' research articles. To address this, one can revisit the list of obstacles again, focusing this time on obstacle #4, which refers to NNES scholars' complaints that publishing in English is tedious and inordinately time consuming (Curry & Lillis, 2004; Flowerdew, 1999a, 2000, 2001; Lillis & Curry, 2006a). While Uzuner (2008) concedes that writing research articles is also time consuming for native English-speaking scholars, she reiterates that this task is much more so for NNES scholars. Furthermore, NNES scholars also report having to spend significant amounts of time learning English (Tardy, 2004), which is not a concern for NES scholars.

Considering this obstacle then, it seems that a major theme of the SWSS should be to help ease clients' publishing-related and English-learning time burdens. To do this, the SWSS's service provider will focus less on approaches to teaching academic English to NNES scholars (Matsuda, 2003), but will instead focus on working directly with clients' texts, including directly intervening in them. This focus on clients' texts can address clients' time obstacles because it is an efficient way to improve research articles (Mišak, Marušić, & Marušić, 2005). Furthermore, in a survey study of NNES scholars in Hong Kong, Flowerdew (1999a) reported that participants preferred receiving direct "advice...on specific problems related to a given research paper" (259) over language courses. In general, it is unrealistic to think that NNES scholars can "develop the skills, practices, and the rhetorical knowledge of disciplinary writing solely through instruction" (Uzuner, 2008). Thus, while writing instruction is important for developing NNES scholars' abilities to publish in English-medium journals, this approach was not chosen as the main focus of the SWSS because it does not help them overcome time obstacles.

Given that the SWSS's main focus is working with and intervening in clients' texts so that they reflect the linguistic and genre-specific conventions of scientific English-medium publishing, the SWSS's service provider does not explicitly take on the role of an educator, but rather takes on the role of an "authors' editor"⁴⁷ (Burrough-Boenisch, 2003; Shashok, 2001). Although the roles of authors' editors may not be widely understood within the

⁴⁷According to Shashok (2001), an authors' editor can also be referred to as a manuscript editor, communications consultant, scientific editor, editorial consultant, language editor, linguistic reviser, writing assistant, publications consultant, or communications scientist (among other titles) (114).

academic publishing community (Shashok, 2001) or to EAP/ESP teachers (Kaplan & Baldauf Jr., 2005), authors' editors often significantly help shape NNES scholars' research articles, specifically scientific research articles, prior to publication in English mediums. Usually, authors' editors have both linguistic expertise as well as some disciplinary expertise, and they can be hired by an individual author, department, or institution. Overall, their main goal is to help researchers prepare their research articles or other projects so they are "fit for purpose" (Burrough-Boenisch, 2003; Burrough-Boenisch & Materese, 2013; Shashok, 2001). However, the activities performed by authors' editors can vary widely by client and assignment; their activities often involve "overhauling" scientific manuscripts (Burrough-Boenisch, 2003), but they can also involve mentoring individual clients, working as part of a team on large projects, advising scholars on publication ethics or how to handle communications with peer-reviewers or journal editors, and various other tasks (Shashok, 2001).

Authors' editors that work on scientific publications written by NNES scholars often work for individual scientists as freelancers, but can also be hired by organizations, including pharmaceutical companies, research institutes, governmental or scientific agencies, hospitals and medical centres, and even universities (Shashok, 2001). However, in non-Anglophone settings, there are not many accounts of dedicated authors' editors (in contrast to "convenience editors"; see Lillis & Curry, 2006a, 2006b; Willey, 2013) working in-house at universities. In one such account Ventola & Mauranen (1991) reported that some universities do employ in-house language professionals at university-sponsored language revision service centres to "correct" researchers' academic articles, but they only gave one example. In a more recent account, Burrough-Boenisch (2013) did describe two instances of dedicated authors' editors working at non-Anglophone universities, but these cases were confined to medical centres or university hospitals in Scandinavian countries. Overall, while there is not an extensive body of literature on how many non-Anglophone universities employ in-house authors' editors, it seems to be relatively rare. Thus, the University of Münster's SWSS, in which the service provider effectively acts as an authors' editor for the universities' scientists, may be somewhat unique.

With this view, we can now revisit how the SWSS's "authors' editor" approach might help scientist overcome the remaining obstacles NNES scholars face in English-medium publishing, which include poor connections with members of core academic communities, potential biases against NNES scholars' submissions, and insufficient funds to conduct research (Uzuner, 2008). First, to address the obstacle of NNES scholars being poorly connected with their core academic communities, we consider Curry and Lillis's "network" view of the academic publishing process (Curry & Lillis, 2006a). According to this view, authors' editors represent one of the many "literacy brokers" that work with scientists to

provide the content-related, linguistic, and rhetorical competence needed to publish their research article in an English medium (Curry & Lillis, 2006a, 2010; Ferguson, 2011). Importantly, Curry and Lillis (2010) argue that these literacy brokers can help NNES scholars communicate and connect with other players in their academic communities (e.g., gatekeepers, reviewers). Thus, establishing an in-house literacy broker (an authors' editor) for University of Münster scientists via the SWSS might represent a direct way to help university scientists overcome the major publishing obstacle of being poorly connected with their core academic communities.

At the same time, the SWSS may also help scientists indirectly overcome obstacles relating to potential bias and insufficient funds. If NNES scientists at the University of Münster use the SWSS's services before submitting an article for publication, then they may effectively pre-empt some of the publishing gatekeepers' potential biases against NNES scholars' submissions. Finally, while the SWSS cannot directly help scientists overcome obstacles related to insufficient research funds, it may do so indirectly, because with the SWSS, individual scientists do not have to divert resources away from research to pay for services; rather than passing costs to individuals, the University of Münster is funding the pilot stage of the SWSS.

Overall, the SWSS is a small-scale programme with a narrow and defined goal: to help improve English-language grant proposals and research articles of scientists at the University of Münster so that these projects have a better chance of getting funded and published, respectively. To achieve these goals, the SWSS evaluated the key obstacles faced by NNES scholars and, subsequently, decided to approach support by having the SWSS service provider take on the role of an authors' editor. However, this role does not in itself define all the services the SWSS could offer; the following section discusses the SWSS's services.

What services does the SWSS provide?

As mentioned previously, while authors' editors primarily work with and intervene in researchers' texts, they can engage in a variety of different activities within this context. Authors' editors do, of course, revise, restructure, and comment on clients' texts, but they also meet one-on-one with clients to discuss revisions, approaches to revising, comments from reviewers, or a client's specific writing problems (Shashok, 2001). In this way, by employing didactic editing strategies (Burrough-Boenisch, 2003, 2013), authors' editors can also act as mentors and coaches. Furthermore, in-house or freelance authors' editors are often asked to take on traditional instructive roles, where they incorporate editing practices and examples into workshops or classes (Burrough-Boenisch, 2013). Overall, authors' editors could potentially offer a wide variety of services.

Model for the SWSS's services: the Gladstone Institutes

Although in-house authors' editors are equipped to offer many different services, the SWSS had to choose ones particularly suited to a programme that is limited in resources and personnel. Because there is not much literature on best practices for how to carry out such an endeavour, the SWSS looked to an existing example of a similar programme at a private research institute in the United States: the writing support services offered through the editorial department at the Gladstone Institutes. This specific example was chosen because the SWSS's service provider used to work there as an in-house authors' editor and is therefore familiar with the approach. It was deemed appropriate for the University of Münster's programme as explained below. The Gladstone Institutes is a small biomedical research institute in San Francisco, California, employing just over 300 scientists, and has close ties to the University of California at San Francisco. All 30 of its lead scientists, 43% (13/30) of which are NNES researchers, have dual appointments as both Gladstone investigators and UCSF professors (Gladstone Institutes, n.d.b).

Even though the editorial department at the Gladstone Institutes is not situated in a non-Anglophone university, it represents a suitable model for the SWSS because it has some key similarities: it serves NNES scientists, it shares the same goals as the SWSS (to improve its scientists' grant proposals and research articles), and it approaches this goal in the same way, by employing in-house authors' editors. In addition, the Gladstone Institutes has offered editorial services since its founding in 1979, representing an established model to draw upon. As such, Gladstone's programme represents an appropriate model the SWSS could use to establish its own service structure.⁴⁸

At Gladstone, the authors' editors offer three basic types of services to help support its scientists, described below. While none of these services are new in and of themselves, what sets them apart from standard university-based writing programs, such as writing centre programmes⁴⁹ and teaching activities, is that all of their services focus on improving the product—the grant proposal or the research article—rather than improving the writer. Although this focus is not common at universities, researchers who study and teach writing for NNES scholars are starting to explore this “product” view of research articles (Burrough-Boenisch, 2003; Li & Flowerdew, 2007; Lillis & Curry, 2006a). This view recognizes that the

⁴⁸The details of Gladstone's editorial services are not widely known to outsiders because they are not mentioned on its website: authors' editors represent just one category of non-scientific support staff—like photographers or graphic designers—that work at research institutes but are not always named on public websites. However, because authors' editors are not often publically acknowledged, this might help explain why those who study and teach NNES writing may be unaware of the roles authors' editors play in supporting the academic publishing of NNES scholars (Kaplan & Baldauf Jr., 2005).

⁴⁹ See Thomas Flynn's summary of the key features of writing conferences (Flynn, 1993), which has been described to represent “writing-center orthodoxy” (Jones, Garralda, Li, & Lock, 2006).

research article is a product influenced in a variety of ways by a variety of players; it is not a sole endeavour whose publication success results only from the primary author's "communicative competence" (Curry & Lillis, 2010; Lillis & Curry, 2006b). Overall, Gladstone's product view of research articles also reflects the goals of the SWSS, making Gladstone's service structure specifically useful to the SWSS.

The three services Gladstone's editors offer are scientific editing, one-on-one consultations, and workshops. The primary service is editing, in which editors intervene with the text of scientists' grant proposals and research articles to increase their chances of being funded or published, respectively. Editing is offered to all scientists, but it is only used by those who want the editors' input (it is not compulsory). Also, editing is offered for all types of written communication, but priority is given to grant proposals and research articles. Second, editors also offer one-on-one consultations. These consultations are available to scientists during the editing process, but they are also available if the scientist wants feedback on a text (or parts of a text) before it undergoes formal editing. Regardless of when in the editing process the scientist requests a consultation, the consultation always involves working directly with the scientist's text in a collaborative, back-and-forth way. Finally, editors also occasionally offer workshops on topics directly related to grant proposal and research article writing, where they incorporate "didactic editing" techniques (Burrough-Boenisch, 2013) such as showing editing examples and having participants practice editing. Overall, these workshops are not heavily emphasized at Gladstone. Workshops make up only a small part of the editors' activities compared to editing and one-on-one consulting, and the number of workshops and their content varies from year to year.

Adapting Gladstone's service model to the SWSS

Given Gladstone's established service model, the SWSS aimed to adopt it to provide scientific writing support for University of Münster's scientists. While Gladstone offers a good model—because both Gladstone's editorial department and the SWSS share similar goals and a similar approach to achieving those goals, as mentioned above—there is one key difference to consider. Gladstone's editorial department is available to serve all of Gladstone's scientific researchers, which sum to ~300 potential clients. By contrast, the SWSS's potential client base is much larger. While the number of researchers at the University of Münster in the hard sciences is difficult to pinpoint, it can be roughly estimated. The University of Münster employs a total of ~5,000 professors and research assistants (WWU Münster, 2016b) distributed within its 15 departments (WWU Münster, 2016c). Because 6 of these 15 departments (40%) are in the hard sciences (WWU Münster, 2016c), a reasonable estimate is that the university employs ~2,000 researchers in the hard

sciences. Thus, the SWSS's potential client base is an order of magnitude larger than the client base of Gladstone's editorial department.

Although this difference in potential clients is large, it is likely that the actual number of SWSS users will be much smaller than the ~2000 potential clients, while users of Gladstone's editorial service likely make up a much higher percentage of the total client base (~300 scientists). For example, Gladstone's editorial department has existed since its founding, so the scientists at Gladstone are familiar with the services; thus, Gladstone's scientists probably only rarely seek outside editorial assistance. By contrast, the SWSS is a new programme at the University of Münster, established in 2015. In addition to taking some time for the SWSS to become visible, it is also likely that many of its potential clients already use (and are satisfied with) outside editorial support, thus shrinking the SWSS's potential users to those who want editorial support but have not yet had access to it. Thus, the SWSS's single service provider may be able to support the needs of SWSS users when the programme is first established.

As for implementing services, the SWSS has chosen to adopt Gladstone's three-pronged approach (product-focused scientific editing, one-on-one consultations, and workshops). But, given the SWSS's much larger potential client base, it has modified the degree to which some services are offered:

- *Scientific editing:* As mentioned above, Gladstone editors offer scientific editing for anything their clients write. Priority is given to grant proposals and manuscripts, but scientists can request editing for anything they write, such as resumes, cover letters (for job applications or journal article submissions), book chapters, online text, internal communications, presentation slides and text, etc. By contrast, the SWSS does not offer editing for such a wide range of projects; instead, it offers editing only for grant proposals and publications. If these projects eventually overwhelm the capacity of the SWSS's service provider, then further restrictions may be implemented, such as only offering editing on grant proposals and "high-impact" publications (what qualifies as "high impact" would also have to be determined).
- *One-on-one consultations:* As Gladstone's editors do, the SWSS also offers one-on-one consultations for researchers currently working on a grant proposal or research article. In the consultation, the SWSS service provider and the client work collaboratively on a piece of the client's text. Depending on the client's wishes, the sessions can involve one or a combination of the following: didactic editing, back-and-forth revising, client-only revising, or no revising/editing (discussion only). Initially, the SWSS is not placing restrictions on the number of appointments available per week, but this might be necessary as the service gains interest.

- *Workshops*: Gladstone's editors offer a few focused workshops to its clients, but these are not heavily emphasized or consistent. However, as the SWSS has a much larger client base, workshops might represent a way to reach more clients at once. Thus, the SWSS emphasizes workshops more than Gladstone does, offering two avenues for workshops. First, the SWSS holds repeating workshops, advertised through the University of Münster's Graduate Centre, on grant proposal writing and research article writing, as well as on effective revision strategies that can be applied to both grant proposals and research articles; all workshops incorporate didactic editing techniques. As the SWSS is still very new, the schedule and content of these repeating workshops are still being developed. Aside from the repeating workshops offered through the Graduate Centre, the SWSS also puts on workshops for individual science departments or lab groups, as requested. For these workshops, the content still focuses on grant writing, research article writing, and effective revision strategies, but the didactic editing elements are tailored to the group's discipline.

In its first year of operation, the SWSS has started laying the groundwork for a service at the University of Münster that helps scientist produce stronger grant proposals and research articles. The SWSS has outlined specific goals for focusing its support and has identified an approach to meet these goals. Using the goals and approach as a guide, it adapted a model for providing services to its target clients, and has started rolling out these services to clients. However, as it becomes more visible, attracts more clients, and learns through feedback and experience, it will have to adjust some of the logistics of providing these services. For example, through experience the SWSS will learn how much demand there is for each service, and will have to respond by scaling back certain services or expanding others. In addition to learning about demands, the SWSS will find out how many scientists actually use its services and how much value clients place on them. This feedback will provide valuable information not only for instructing the SWSS on how to improve its services, but also for getting a general sense of whether such client-targeted, product-focused support programs have a place at non-Anglophone universities.

Conclusion

By providing product-focused English-language writing support for its scientists' at the university level, the University of Münster is testing out a new way to promote internationalization of science and research. While the benefits that the SWSS brings to these efforts remain to be seen, the SWSS may offer a model for how to provide targeted scientific writing support at other German universities. Overall, if German universities begin to build these types of writing support programs for scientists, they may help scientists publish in more English-medium journals and secure more international funding, thus

bolstering the prestige of both the scientists and the universities. Consequently, such writing support programs may directly support and strengthen Germany's internationalization efforts.

Literature

- Belcher, D. (2007). Seeking acceptance in an English-only research world. *Journal of Second Language Writing, 16*, 1–22. doi:10.1016/j.jslw.2006.12.001
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008). *Strengthening Germany's role in the global knowledge society: Strategy of the Federal Government for the internationalization of science and research*. Retrieved from <https://www.bmbf.de/pub/Internationalisierungsstrategie-English.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2009). *Strategy of the Federal Government on the European Research Area (ERA): Guidelines and national roadmap*. Retrieved from [https://www.bmbf.de/files/Strategy_of_the_Federal_Government_on_the_European_Research_\(ERA\).pdf](https://www.bmbf.de/files/Strategy_of_the_Federal_Government_on_the_European_Research_(ERA).pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2013). *European Research Area (ERA) 1st progress report: Germany*. Retrieved from <http://www.research-in-germany.org/dms/downloads-en/09...Downloads/09...Download-Files/BMBF-1st-Progress-Report-Germany-2013/BMBF%201st%20Progress%20Report%20Germany%202013.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2014). *The BMBF's international cooperation action plan: Summary of the central points*. Retrieved from https://www.bmbf.de/pub/International_Cooperation_action_plan.pdf
- Burrough-Boenisch, J. (2003). Shapers of published NNS research articles. *Journal of Second Language Writing, 12*, 223–243. doi:10.1016/S1060-3743(03)00037-7
- Burrough-Boenisch, J. (2013). Didactic editing: Bringing novice writers into the arena of scholarly publishing. In V. Materese (Ed.), *Supporting research writing: Roles and challenges in multilingual settings* (pp. 207–220). Oxford, UK: Chandos Publishing.
- Burrough-Boenisch, J., & Materese, V. (2013). The authors' editor: Working with authors to make drafts fit for purpose. In V. Materese (Ed.), *Supporting research writing: Roles and challenges in multilingual settings* (pp. 173–189). Oxford, UK: Chandos Publishing.
- Coughlan, S. (2011, March 9). Germany top for foreign students. *BBC News*. Retrieved from <http://www.bbc.com/news/business-12610268>
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Curry, M. J., & Lillis, T. M. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL Quarterly, 38*(4), 663–688. doi:10.2307/3588284
- Curry, M. J., & Lillis, T. M. (2010). Academic research networks: Accessing resources for English-medium publishing. *English for Specific Purposes, 29*, 281–295. doi:10.1016/j.esp.2010.06.002
- Englander, K. (2014). *Writing and publishing science research papers in English: A global perspective*. New York, NY: Springer.

- European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration of 9 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Ferguson, G., Pérez-Llantada, C., & Plo, R. (2011). English as an international language of scientific publication: A study of attitudes. *World Englishes*, 30(1), 41–59. doi: 10.1111/j.1467-971X.2010.01656.x
- Flowerdew, J. (1999a). Problems in writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 243–264. doi:10.1016/S1060-3743(99)80116-7
- Flowerdew, J. (1999b). Writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 123–145. doi:10.1016/S1060-3743(99)80116-7
- Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127–150. doi: 10.2307/3588099
- Flowerdew, J. (2001). Attitudes of journal editors to nonnative speaker contributions. *TESOL Quarterly*, 35(1), 121–150. doi: 10.2307/3587862
- Flowerdew, L. (2016). A genre-inspired and lexico-grammatical approach for helping postgraduate students craft research grant proposals. *English for Specific Purposes*, 42, 1–12. doi:10.1016/j.esp.2015.10.001
- Flynn, T. (1993). Promoting higher order thinking skills in writing conferences. In T. Flynn, & M. King (Eds.), *Dynamics of the writing conference: Social and cognitive interaction* (pp. 3–15). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Gibbs, W.W. (1995, August). Lost science in the Third World. *Scientific American*, 273(2), 92–99. doi:10.1038/scientificamerican0895-92
- Gladstone Institutes (n.d.a). History. Retrieved from <https://gladstone.org/about-us/history>
- Gladstone Institutes. (n.d.b). UCSF affiliation. Retrieved from <https://gladstone.org/about-us/ucsf-affiliation>
- Graddol, D. (1997). *The future of English*. London, UK: British Council.
- Hazelkorn, E. (2008). Learning to live with league tables and ranking: The experience of institutional leaders. *Higher Education Policy*, 21(2), 193–216. doi: 10.1057/hep.2008.1
- Hillman, N. (2015). *Keeping up with the Germans?: A comparison of student funding, internationalisation and research in UK and German universities* (HEPI Report 77). Retrieved from Higher Education Policy Institute website: <http://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2015/09/HEPI-Keeping-Up-WEB.pdf>
- Hochschulrektorenkonferenz. (2013). *European study reform: Recommendation of the 15th General Meeting of the HRK, 19 November 2013*. Retrieved from <http://www.hrk.de/resolutions-publications/resolutions/resolution/convention/european-study-reform/>
- Jones, R. H., Garralda, A., Li, D. C. S., & Lock, G. (2006). Interactional dynamics in on-line and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 15, 1–23. doi:10.1016/j.jslw.2005.12.001

- Kaplan, R. B. (2001). English—the accidental language of science? In U. Ammon (Ed.), *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities* (pp. 3–26). New York, NY: Mouton de Gruyter.
- Kaplan, R. B., & Baldauf Jr., R. B. (2005). Editing contributed scholarly articles from a language management perspective. *Journal of Second Language Writing*, 14, 47–62. doi:10.1016/j.jslw.2005.01.001
- Lambert, R. (2006). Foreign language teaching policy. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics* (2nd ed.). doi:10.1016/B0-08-044854-2/00656-8
- Li, Y., & Flowerdew, J. (2007). Shaping Chinese novice scientists' manuscripts for publication. *Journal of Second Language Writing*, 16, 100–117. doi:10.1016/j.jslw.2007.05.001
- Lillis, T. M., & Curry, M. J. (2006a). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, 23(1), 3–35. doi:10.1177/0741088305283754
- Lillis, T. M., & Curry, M. J. (2006b). Reframing notions of competence in scholarly writing: From individual to networked activity. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. 53, 63–78.
- Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 15–34). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mišak, A., Marušić, M., & Marušić, A. (2005). Manuscript editing as a way of teaching academic writing: Experience from a small scientific journal. *Journal of Second Language Writing*, 14, 122–131. doi:10.1016/j.jslw.2005.05.001
- Montgomery, S. L. (2013). *Does science need a global language?* Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Olcay, G.A., & Bulu, M. (in press). Is measuring the knowledge creation of universities possible?: A review of university rankings. *Technological Forecasting & Social Change*. doi:10.1016/j.techfore.2016.03.029
- Shashok, K. (2001). Author's editors: Facilitators of science information transfer. *Learned Publishing*, 14(2), 113–121. doi: 10.1087/095315101300059495
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tardy, C. (2004). The role of English in scientific communication: Lingua franca or Tyrannosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 247–269. doi:10.1016/j.jeap.2003.10.001
- Uzuner, S. (2008). Multilingual scholars' participation in core/global academic communities: A literature review. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 250–263. doi: 10.1016/j.jeap.2008.10.007
- van Weijen, D. (2012). The language of (future) scientific communication. *Research Trends*, 31, 7–8.
- Ventola, E., & Mauranen, A. (1991). Non-native writing and native revising of scientific articles. In E. Ventola (Ed.), *Functional and systemic linguistics: Approaches and uses* (pp. 457–492). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

- Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Planning Development & Academic Controlling Department. (2014). *WWU statistical yearbook 2013*. Retrieved from http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/statistik/stat_jahrbuch2013_engl_final.pdf
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2016b). Facts and figures. Retrieved from <http://www.uni-muenster.de/en/about/facts/index.html>
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2016a). Education. Retrieved from <http://www.uni-muenster.de/en/about/education/index.html>
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2016c). Faculties and Departments. Retrieved from <https://www.uni-muenster.de/en/institutions/departments/index.html>
- Willey, I., & Tanimoto, K. (2013). "Convenience editors" as legitimate participants in the practice of scientific editing: An interview study. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 23–32. doi:10.1016/j.jeap.2012.10.007

Sprachkompetenz in der akademischen Schreibdidaktik. Theoretische Grundlagen und Vorschläge für die Praxis anhand von Beispielen aus der Schreibberatung für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache

Olja Larrew, Internationales Studien- und Sprachenzentrum/Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Goethe-Universität Frankfurt

Abstract

Das Interesse an der Sprachkompetenz von Studierenden nimmt in den letzten Jahren in der akademischen Schreibdidaktik zu. Einerseits werden Sprachfehler als Ausdruck komplexer Vorgänge beim Schreiben aufgefasst, andererseits findet die Spracharbeit, insbesondere im Falle der Grammatik, hauptsächlich auf der sprachlichen Oberfläche statt. So gehen die Lehrwerke zur Entwicklung der Sprachkompetenz im Studium bislang noch nicht ausreichend auf die Konventionen der wissenschaftlichen Kommunikation ein, die Studierenden Schwierigkeiten bereiten, vielmehr konzentrieren sie sich auf die allgemeine Bedeutung und allgemeine stilistische Merkmale grammatischer Formen. Anhand von Beispielen aus der Schreibberatungspraxis wird gezeigt, wie einzelne grammatische Phänomene dafür genutzt werden können, die Sprachkompetenz im Studium gezielt zu fördern: Als Träger von bestimmten Bedeutungen in der Wissenschaftssprache und Träger von kommunikativen Absichten der Sprachbenutzer erlauben sie es, ausgehend von der sprachlichen Oberfläche sowohl die Anforderungen an die wissenschaftliche Kommunikation zu vermitteln als auch die kommunikativen Ziele des Verfassers im Schreibprozess zu reflektieren.

Abstract

Interest in student fluency has risen in the academic writing didactics during the last few years. On one hand, language mistakes are considered to be an expression of complex procedures during the writing process. On the other hand, language development, especially regarding grammar, is primarily a factor of superficial language elements. Thus textbooks covering the development of language competence during one's course of study do not adequately cover the conventions of academic communication which cause difficulties for students. Rather, this material concentrates on the importance and general stylistic features of grammatical formulations. Using examples taken from writing center consultations, it will be shown how particular grammatical phenomena can be utilized to improve language competence during one's course of studies. These grammatical phenomena are considered to be a medium for conveying specific information in academic language as well as of expressing the language user's communicative intentions. As such, they allow the communicative intentions as well as the requirements of academic communication to be combined and to be involved in the reflection and decision-making process.

Die spezifischen Herausforderungen der Wissenschaftssprache Deutsch aus der Sicht von Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache hat Ehlich (1993, 1999) bereits in den 90er Jahren thematisiert. In den letzten Jahren wurde mehrfach festgestellt, dass das Formulieren in der Wissenschaftssprache auch für Studierende mit Deutsch als Erst- bzw. Muttersprache

mit Schwierigkeiten verbunden ist. (vgl. z.B. Dittmann, 2003; Ortner, 2003; Ulmi, Bürki, Verhein, Marti 2014, 213f.) Dabei werden die sprachlichen Auffälligkeiten in studentischen Texten (Mittel der Kohärenz und Kohäsion, Wortschatz) zum einen auf die komplexe Wissensverarbeitung in der Wissenschaftssprache zurückgeführt und als ein Merkmal der Entwicklung der akademischen Schreibkompetenz bewertet. (Ortner, 2003; Honegger, Sieber, 2012, 38ff.) Demnach signalisiert die Sprache Schwierigkeiten bei der Verarbeitung von Wissen: Studierende scheitern „nicht an den Vokabeln (die verwenden sie ja), sondern an der mit ihnen verbundenen Form der Komplexitätsbearbeitung.“ (Ortner, 2003, 201) Zum anderen werden Sprachschwierigkeiten beim Formulieren in der Wissenschaftssprache aber auch als Folge der unzureichenden Sprachkompetenz von Studierenden angesehen:

Angesichts komplexer Schreibaufgaben fallen Schreiberinnen zuweilen hinter ihr sonstiges Sprachniveau zurück. Und sie tun gut daran, nicht alle Schwierigkeiten dem „wissenschaftlichen Schreiben“ zuzuschreiben, sondern die sprachliche Kompetenz als solche zu pflegen. (Ulmi et al. 2014, 142)

In diesem Zusammenhang stellt sich zum einen die Frage nach didaktischen Konzepten für die Entwicklung der akademischen Sprachkompetenz, die die Komplexität der Wissensbearbeitung in der wissenschaftlichen Kommunikation berücksichtigen würden. Zum anderen stellt sich auch die Frage danach, welche Sprachkompetenz als Grundlage für die Bewältigung von Schreibaufgaben im Studium notwendig ist.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst auf die Konzepte der Sprachvermittlung in den gängigen Nachschlagewerken zum Sprachgebrauch im Studium und ihre theoretischen Grundlagen eingegangen. Es wird geprüft, welche Kompetenzen zur Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit von Studierenden dabei gefördert werden. Anschließend wird der Ansatz vorgestellt, die akademische Sprachkompetenz ausgehend von den einzelnen grammatischen Phänomenen zu entwickeln.

Stellenwert der Sprache in der Schreibdidaktik

In der Schreibdidaktik ist die Trennung der inhaltlichen und sprachlichen Ebene eines Textes ausschlaggebend. Die zentrale Rolle spielt hier das Konzept der Higher- (HOC) und Lower-Order-Concerns (LOC), das zwischen den primären und sekundären Ebenen eines Textes unterscheidet (vgl. z.B. Ryan, Zimmerelli, 2006, 29ff.; Büker, Lange, 2010; Girgensohn, Sennewald, 2012, 112; Grieshammer, Liebetanz, Peters, Zegenhagen, 2013, 110f.). Dabei wird die sprachliche Ebene eines Textes zu den Lower-Order-Concerns gezählt, während die konzeptionelle Ebene als ein Higher-Order-Concern angesehen wird. Die sprachliche Überarbeitung bildet demnach einen der letzten Schritte beim Verfassen eines Textes und die

Empfehlung, bei der Überarbeitung eines Textes nach der HOC-LOC-Reihenfolge vorzugehen, ist üblich, z.B.:

Überlegen Sie, wie es wäre, wenn Sie umgekehrt vorgehen. Dann könnte es passieren, dass Sie feststellen: Ein Abschnitt, dessen Sprache Sie gerade akribisch überarbeitet haben, muss gelöscht werden, weil er z.B. den roten Faden stört. Die Zeit, die Sie darauf verwendet haben, hätten Sie sich sparen können. Deshalb ist die Reihenfolge „von grob nach fein“ sehr zu empfehlen. (Frank, Haacke, Lahm, 2007, 67)

Diese Trennung der sprachlichen und inhaltlichen Ebene geht mit der Auffassung der Sprache in zentralen Theorien der Schreibforschung einher: Hier steht der Schreibprozess im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses und wird als das Zusammenwirken von gleichzeitig ablaufenden Teilprozessen beschrieben. (vgl. z.B. Flower, Hayes, 1981; de Beaugrande, 1984, 96) Der Sprache wird eine reproduzierende Funktion beigemessen – sie dient der Übersetzung von Ideen und Gedanken beim Schreiben („translating“ bei Flower/Hayes 1981, 373; Chenoweth, Hayes, 2001, 84; Kellog, 2014) oder ist ein Mittel der stilistischen Anpassung von Gedanken an die jeweils geltenden Konventionen (z.B. beim performativen Schreiben „performative writing“ nach Bereiter, 1980, 85). Die sprachliche Umsetzung eines Gedankens und der Gedanke selbst werden demnach als zwei voneinander unabhängig existierende Phänomene aufgefasst: Zunächst werden Ideen und Gedanken generiert, als Bilder oder auch als Stichworte, anschließend werden sie versprachlicht. Die sprachlichen Mittel sollen dabei automatisch eingesetzt werden – das Nachdenken-Müssen über Sprache wird als eine Störung des Schreibprozesses verstanden. (Flower, Hayes, 1981, 373f.; Bereiter 1980, 85f.) Die Vorstellung von der Sprache als Mittel der Reproduktion von Ideen, die insbesondere im kognitiven Modell des Schreibprozesses von Flower, Hayes (1981) deutlich wird, wurde vielfach kritisiert (zur Kritik der Sprachauffassung von Flower, Hayes siehe zusammenfassend Ruhmann, Kruse, 2014, 20f.). Allerdings gewinnt die Wahrnehmung des Schreibens als sprachbasierter Vorgang in der Schreibforschung, die sich seit Ende der 70er Jahre auf die Prozesskompetenzen konzentriert, erst in den letzten Jahren an Bedeutung (siehe dazu z.B. Feilke, 2014, 18f.) Es werden konzeptionelle Grundlagen für eine sprachbasierte Schreibförderung entwickelt (z.B. Feilke, 2010; Feilke, 2012; Bachmann, Feilke, 2014), ihre Implementierung auch in der Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens steht noch an.

In den gängigen Nachschlagwerken zum wissenschaftlichen Schreiben findet man die Trennung der inhaltlichen und sprachlichen Ebene eines Textes wieder. Die Darstellung der Sprache beschränkt sich auf die sprachliche Oberfläche, und die Orientierung an den allgemeinen stilistischen Merkmalen ist üblich. Die Kriterien für die Wahl der einzelnen Formen sind dabei unspezifisch und können mit den Anforderungen eines akademischen Textes sogar kollidieren. So sind beispielsweise pauschale Empfehlungen üblich, Nomen

zugunsten der Verben (s. z.B. Esselborn-Krumbiegel, 2014, 180) und das Passiv zugunsten des Aktivs zu vermeiden, mit dem Ziel, Texte verständlicher zu gestalten, z.B.:

Verzichten Sie – wo immer möglich und angemessen – auf Substantive und vor allem: Verzichten Sie darauf, Verben (aber auch Adjektive) zu substantivieren; denn die so geschaffenen *Nominalkonstruktionen* sorgen im Allgemeinen dafür, dass Ihr Text länger, „sperriger“, abstrakt und überdies weniger verständlich wird. Faustregel: Nominalkonstruktionen? – No! (Kornmeier, 2013, 199 Hervorhebung im Original)

Ja: *Vermeiden Sie Passivsätze* und schreiben Sie möglichst *aktiv*! Wissenschaftliche Texte kränken nicht selten daran, dass sie *unpersönlich* sind: [...] (Kornmeier, 2013, 181 Hervorhebungen im Original)

Die Besonderheiten der akademischen Kommunikation sind hier nicht erkennbar. Graefen, Moll (2011, 120) verweisen in diesem Zusammenhang auf Oksaar (1985, 106): „Es ist keineswegs berechtigt, den Nominalstil besonders die Bildungen auf *-ung* und die Verwendung von Passiv, generell zu verpönen, wie es in Stillehren üblich ist“ und zeigen einen funktionalen Unterschied zwischen einem Nomen und Verb, bei dem der Verfasser mit Hilfe eines Nomens (im Unterschied zum Verb) einen Sachverhalt zusammenfassen und anschließend im Text darauf verweisen kann.

In den folgenden Beispielen handelt es sich um Empfehlungen zur Gestaltung von Sätzen, die sich ebenfalls an unspezifischen stilistischen Merkmalen orientieren:

Vermeiden Sie auch beim Satzbau einen monotonen, langweiligen Stil (Kornmeier 2013, 250).

Wenn man jedoch stets mit dem Hauptsatz beginnt, werden die Texte *leicht eintönig*. Deshalb sind Satzgefüge mit ein oder höchstens zwei vorangestellten Nebensätzen dann angebracht, wenn die Nebensätze auf den Hauptsatz hinleiten [...] (Esselborn-Krumbiegel 2014, 177, Hervorhebungen O.L.)

Wesentliche Kriterien akademischer Texte sind Kohärenz und Kohäsion bzw. Verweise und Fokussierung von bestimmten Informationen im Text. (vgl. Graefen 1997). Und gerade am Satzanfang können Bezüge hergestellt und thematische Schwerpunkte gesetzt werden. (Larrew in Vorbereitung) Vor diesem Hintergrund sind die allgemeinen Kriterien wie „Monotonie“ insbesondere für Schreibnovizen wenig hilfreich.

An verschiedenen Stellen findet man in den Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben auch Hinweise auf Funktionen der einzelnen sprachlichen Phänomene. So spricht Esselborn-Krumbiegel (2014, 182) beispielsweise den funktionalen Unterschied zwischen den Passiv- und Aktivformen an:

Stilratgeber warnen auch immer wieder vor dem Gebrauch des Passivs. Nun interessiert aber im wissenschaftlichen Schreiben nicht der Akteur einer Handlung, sondern allein das Ergebnis. Deshalb ist das Passiv in Wissenschaftstexten unverzichtbar. (Esselborn-Krumbiegel 2014, 182)

Dabei handelt es sich um allgemeine funktionale Merkmale bestimmter grammatischer Formen und die Besonderheiten der wissenschaftlichen Kommunikation werden in solchen Fällen zwar angedeutet, aber nicht systematisch erklärt.

Ausgehend von diesen Darstellungen bildet die sprachliche Oberfläche den einzigen Gegenstand der sprachlichen Überarbeitung eines Textes. Die Sprachkompetenz lässt sich in diesem Fall mit der Fähigkeit gleichsetzen, Inhalte stilistisch angemessen zu versprachlichen.

Stellung der Sprache in der linguistischen Didaktik der Wissenschaftssprache

Auch die meisten linguistisch konzipierten Lehrwerke zum Sprachgebrauch im Studium beschränken sich auf die Beschreibung der sprachlichen Oberfläche. Hier stehen Grammatik und Rechtschreibung im Mittelpunkt (siehe z.B. Grammatiken fürs Studium von Hoffmann, 2010; Schade, 2009; Heringer, 2013) Die Bedeutung der einzelnen Phänomene wird mit Hilfe von alltagssprachlichen oder konstruierten Beispielen erklärt (siehe dazu beispielsweise die Übungen zum Konjunktiv-Gebrauch bei Hoffmann, 2010, 63ff.), so dass die Besonderheiten der wissenschaftlichen Kommunikation auch hier nicht erkennbar werden. Die Entwicklung der Sprachkompetenz besteht in diesem Fall in der Fähigkeit, sprachliche Phänomene kategorisieren, korrekt bilden und ihre allgemeine Bedeutung identifizieren zu können.

Ausgehend von den oben vorgestellten Schwierigkeiten von Studierenden beim Schreiben in der Wissenschaftssprache stellt sich hier die Frage, inwiefern eine Sprachkompetenz, die in der Beherrschung von Regeln für eine korrekte Formenbildung, Kenntnis der allgemeinen Bedeutungsmerkmale und ihrer allgemeinen stilistischen Eigenschaften besteht, für das akademische Schreiben ausreichend ist. Anhand mehrerer Beispiele aus Texten von Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache hat Ehlich (1993, 1999) gezeigt, dass die größte Herausforderung der Wissenschaftssprache gerade im spezifischen Gebrauch der *alltagssprachlichen* Redewendungen in wissenschaftlichen Texten besteht (und nicht etwa im Gebrauch von Fachwörtern). Die eigentliche Schwierigkeit des Formulierens in der Wissenschaftssprache besteht also in der Art und Weise, *wie* man Sprachformen angemessen in der wissenschaftlichen Kommunikation einsetzt.

Die Beschreibung der Sprache sowohl in schreibdidaktischen Nachschlagewerken als auch in den Lehrbüchern zur Grammatik des Deutschen im Studium spiegelt die von de Saussures Sprachtheorie abgeleitete strukturalistische Vorstellung von der Sprache als

einem Zeichensystem wider, die die Sprachbeschreibung und -vermittlung seit Anfang des 20. Jahrhunderts stark geprägt hat. Hier steht die Systematik sprachlicher Strukturen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses und hat Vorrang vor dem Sprachgebrauch. Dementsprechend werden sprachliche Formen als systemimmanente Zeichen beschrieben, die über eine universale bzw. vom Kontext unabhängige Bedeutung und Richtigkeit verfügen. Einen anderen Zugang zu sprachlichen Strukturen der Wissenschaftssprache ermöglichen dagegen pragmatische Sprachtheorien, die sich der Anwendung der Sprache als Erkenntnisziel widmen. Pragmatische Sprachtheorien sind sowohl in der modernen Linguistik als auch schon im 19. Jahrhundert vertreten (für einen Überblick siehe z.B. Spitzmüller, Warnke, 2011, 43ff.; zu pragmatischen Theorien in der Grammatik siehe Smirnova, Mortelmans, 2010). Als Grundlage für die Entwicklung der akademischen Sprachkompetenz bietet die Funktionale Pragmatik von Ehlich, Rehbein (1979; 1986; Ehlich, 2007; für einen Überblick siehe z.B. Redder, 2010, 9ff.) eine fruchtbare Grundlage. Die Sprachtheorie der Funktionalen Pragmatik ergänzt die Systemvorstellung von der Sprache durch die Perspektive ihrer zielorientierten Anwendung, die mental und historisch-gesellschaftlich beeinflusst ist. Die Sprachbenutzer setzen sprachliche Formen ein, um Handlungen zu vollziehen, die Sprache *ist* demnach das Handeln. (Ehlich, Rehbein, 1986, 134f.) Für die Wissenschaftssprache bedeutet das, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Verfahren durch Sprachmittel nicht lediglich abgebildet werden, sondern sie werden sprachlich konstituiert. Dabei ist die wissenschaftliche Kommunikation institutionell und historisch determiniert (Ehlich, 1995, 2003). Ehlich (1995, 341) bezeichnet die Wissenschaft als ein verbindliches gesellschaftliches Verfahren, das sprachgebunden ist:

Die Gewinnung von Wissen ist wesentlich institutionell verfaßt [sic], und zwar nicht erst seit der Neuzeit, sondern bereits früher.

Als wissenschaftliches Wissen gilt nur, was sich diesen Verfahren verdankt. [...] Wissenschaftssprache ist Sediment und Form für eben diese gesellschaftlich-institutionellen Wissensgewinnungen. Sie ist eine operative Größe, die in den institutionellen Prozeß [sic] der Gewinnung gesellschaftlich akzeptierten Wissens eingebunden ist. Zugleich bildet sie eine seiner wesentlichen Voraussetzungen. (Ehlich, 1995, 341)

Die Wissenschaftssprache ist also eine Voraussetzung und ein Instrument der Erkenntnisgewinnung: „Wissenschaftssprache [ist] ein Stück verallgemeinerter Methodologie.“ (Ehlich, 1995, 342). Als Produkt einer historischen Entwicklung beinhaltet sie Elemente verschiedener methodologischer Epochen:

Diese Elemente bestimmen, was alltägliche Wissenschaftssprache ausmacht und wie man mit ihr kommuniziert. Dies betrifft die verschiedenen Aspekte von Sprache, Wörter

und Syntax, Wortverbindungen [...], es betrifft aber, und in vielleicht noch stärkerem Maß, die Diskursarten und die Textarten der Wissenschaft. (Ehlich, 1995, 343)

Die einzelnen Phänomene auf der sprachlichen Oberfläche sind also zum einen als Träger der spezifischen Verfahren⁵⁰ in der Wissenschaftssprache zu betrachten und zum anderen als Instrument, mit dem Sprachbenutzer ihre kommunikativen Ziele umsetzen. („gnoseologische“ und „teleologische“ Funktionen der Sprache nach Ehlich, 2007, Bd. I, 159ff.)

Es gibt mehrere empirisch basierte Untersuchungen zu Funktionen sprachlicher Mittel in der wissenschaftlichen Kommunikation. (z.B. Meißner 2014, Redder, 2001; 2009; für einen Überblick siehe Thielmann, 2009, 28) Didaktisch umgesetzt wurde der handlungsorientierte Ansatz bislang nur im Lehr- und Arbeitsbuch von Graefen/Moll (2011), das sich an Studierende mit Deutsch als Fremdsprache richtet und die typischen Handlungsmuster der Wissenschaftssprache erklärt. Die sprachliche Basis dafür bilden lexikalische Mittel bzw. wissenschaftsübliche Fügungen zu den behandelten Themen.

Grammatische Phänomene als Anhaltspunkt für die Entwicklung der akademischen Sprachkompetenz

Im Folgenden wird gezeigt, wie sich die grammatischen Phänomene für die Entwicklung der akademischen Sprachkompetenz instrumentalisieren lassen.⁵¹ Ausgehend von der vorgestellten handlungsorientierten Sprachtheorie müssen bei der Wahl einer grammatischen Form die kommunikative Absicht des Sprachbenutzers und die spezifischen Funktionen der jeweiligen Sprachform in der Wissenschaftssprache berücksichtigt werden. Es soll also die Frage gestellt werden: *Was will ich an dieser Stelle im Text mitteilen und warum?* Diese Frage setzt eine Auseinandersetzung mit den Mustern des wissenschaftlichen Handelns und mit den Anforderungen eines wissenschaftlichen Textes voraus (z.B. eine Fragestellung, ein erkennbarer „roter Faden“, argumentative Struktur, Diskursivität u.a.). Zum anderen ist die Kenntnis der spezifischen Funktionen der grammatischen Phänomene in der Wissenschaftssprache notwendig, die die jeweiligen kommunikativen Absichten umsetzen, z.B. (Larrew, in Vorbereitung):

- die Satzstruktur bzw. die Wortstellung im Satz verdeutlichen die *argumentative Struktur* und die *thematischen Schwerpunkte* im Text

⁵⁰ Sprachliche Handlungen werden in der funktionalen Pragmatik je nach Größenordnung als „Prozeduren“ und „Handlungsmuster“ beschrieben (vgl. Ehlich, Rehbein, 1986, 137f.; Ehlich, 2007, Band II). Ähnlich wurde in Bezug auf textsortenstiftende Handlungen in Texten der Begriff „Textprozeduren“ entwickelt (vgl. Feilke, 2014, 11)

⁵¹ Das Konzept wurde im schreibdidaktischen Programm „Zwischen den Sprachen“ entwickelt, das sich an Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache richtet und am Internationalen Studien- und Sprachenzentrum in Kooperation mit der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung an der Goethe-Uni-Frankfurt von 2010 bis 2016 angeboten wird.

- Verbindungswörter definieren die Art und Weise des *logischen Bezugs* der einzelnen Aussagen im Satz aufeinander und sind somit auch Träger der Argumentationsstruktur
- einleitende Verben und der Konjunktiv sind Ausdrucksmittel der *wissenschaftlichen Streitkultur* („Eristik“ nach Ehlich, 1993, 29), so kann man mit dem Konjunktiv:
 - den Rollenwechsel im Text markieren
 - den Geltungsbereich einer Aussage einschränken oder
 - sich selbst positionieren, da der Konjunktiv in Kombination mit anderen sprachlichen Mitteln die inhaltliche Distanz des Verfassers zum wiedergegebenen Inhalt ausdrückt
- Verben beschreiben *einen Prozess* oder Ablauf, Nomen thematisieren dagegen *ein Phänomen* oder *das Ergebnis eines Prozesses*
- Endungen und Artikel stellen *Bezüge im Text* her.

Die Didaktik der Wissenschaftssprache kann an dieser Stelle ansetzen, die kontextspezifischen Funktionen der grammatischen Phänomene als Instrument nutzen und ausgehend von der sprachlichen Oberfläche die für die wissenschaftliche Kommunikation typischen Handlungen vermitteln.

Im folgenden Abschnitt wird gezeigt, wie man Studierende im Rahmen einer Schreibberatung auf die Funktionen von grammatischen Formen in ihren Texten aufmerksam machen und auf diese Weise zum einen für die Besonderheiten der wissenschaftlichen Kommunikation sensibilisieren und zum anderen dazu anregen kann, ihre kommunikativen Ziele und deren Umsetzung im Text zu überprüfen. Dafür werden Beispiele⁵² aus studentischen Texten und Rückmeldungen, die Studierende zu diesen Textstellen bekommen haben, angeführt:

Beispiel 1: Argumentationsaufbau

Das folgende Beispiel stammt aus einer Hausarbeit zum Thema „Entdeckungsreisen“. Nach der Einleitung in Kapitel 1 geht die Verfasserin in Kapitel 2 auf Entdeckungsreisen Portugals und Spaniens ein. Anschließend beginnt sie Kapitel 3, das die Überschrift „Didaktische Analyse“ trägt, mit der Nennung der „Fußball-Meisterschaft“. Dies ist für den Leser an dieser Stelle nicht nachvollziehbar und wird wie ein Bruch in der Darstellung wahrgenommen:

Kapitel 2: Entdeckungsreisen Portugals und Spaniens

[...]

⁵² Die Textbeispiele stammen aus der Schreibberatung für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache im Programm „Zwischen den Sprachen“ an der Goethe-Uni Frankfurt.

Kapitel 3: Didaktische Analyse

Die Fußball-Weltmeisterschaft findet dieses Jahr in Brasilien statt. Womöglich eine gute Gelegenheit, um die Geschichte Nord- und Südamerikas im Unterricht zu behandeln. Das Event bietet einen thematischen Bezug zur Geschichte, da die Paraden auch immer an historische Ereignisse und Akteure erinnern. [Fußnote, O.L.] Somit ist es ein geschichtskulturelles Ereignis, von dem Lernende in ihrer gegenwärtigen Lebenswelt dazu lernen können.

Rückmeldung der Schreibberaterin:

An dieser Stelle ist es für mich als Leserin etwas überraschend, dass Sie am Anfang des Satzes und des Kapitels die Fußball-Weltmeisterschaft nennen, ich kann den Übergang leider nicht nachvollziehen. Wenn man am Satzanfang auf die Aussage davor verweist, an eine dem Leser bekannte Information, dann ist es einfacher, einer Argumentation zu folgen! Sehen Sie an dieser Stelle eine Möglichkeit, den Bezug zum letzten Kapitel herzustellen? Ansonsten kann man am Anfang des Satzes einen thematischen Schwerpunkt festlegen. Mir wäre allerdings auch in diesem Fall nicht ganz klar, warum Sie die Fußball-Weltmeisterschaft auf diese Weise fokussieren, ist sie der thematische Kern dieses Kapitels?

Aus dem Kontext der Arbeit lässt sich vermuten, dass die Verfasserin die Fußball-Meisterschaft als Hilfsmittel bei der Didaktisierung des Themas „Entdeckungsreisen Portugals und Spaniens“ in einer Unterrichtssituation einsetzen möchte. In Form einer Rückmeldung zur Satzstruktur an der markierten Stelle im Text werden zwei Funktionen des Satzanfangs erläutert. Die Studentin wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Aufbau einer argumentativen Darstellung mit der Wortfolge im Satz zusammenhängt. Mit Hilfe von Fragen, die sich auf die markierte Stelle beziehen, wird die Studentin dazu angeregt, den thematischen Schwerpunkt des Kapitels und die Einbettung der am Satzanfang eingeführten Information zu überprüfen bzw. zu überarbeiten.

Beispiel 2: Logische Zusammenhänge in einem Satz

In den folgenden Beispielen führt der falsche Gebrauch von Verbindungswörtern zu inhaltlichen Missverständnissen. Unsicherheiten bei der Wahl von Verbindungswörtern können dazu führen, dass die Argumentation an entsprechenden Stellen nicht nachvollziehbar ist, darauf werden die Verfasserinnen der folgenden Textabschnitte aufmerksam gemacht:

Textbeispiel 1:

Die Mehrheit der Studierenden sah in der Kartenarbeit einen sinnvollen Zweck, indem die Aufgabe ihnen aufgezeigt hat, dass die Arbeit mit einer Weltkarte sehr wohl eine Herausforderung sein kann und dass sie sich nicht zu hundertprozentig mit den Ländern der Welt auskennen.

Rückmeldung der Schreibberaterin:

Mir ist der Zusammenhang an dieser Stelle nicht ganz klar: „Indem“ drückt die Art und Weise aus, wie etwas (gleichzeitig) gemacht wird, ähnlich wie „dadurch dass“. Handelt es sich in diesem Fall nicht eher um eine Begründung?

Textbeispiel 2:

Auch diese Kompetenz wird gefördert, in dem über das Verhalten des Regenbogenfisches und die soziale Beziehung des Regenbogenfisches zu den anderen Fischen, reflektiert wird.

Rückmeldung der Schreibberaterin:

Geht es an dieser Stelle um die Art und Weise, wie die Kompetenz gefördert wird? Wenn ja, dann müsste man hier „indem“ benutzen, es drückt die Art und Weise aus, wie etwas (gleichzeitig) gemacht wird, ähnlich wie „dadurch, das“. „In dem“ bezieht sich dagegen auf einen konkreten Gegenstand oder ein Phänomen und kündigt an, dass dieser Gegenstand bzw. dieses Phänomen näher erläutert wird, z.B.: *Auch diese Kompetenz wird **im Unterricht** gefördert, **in dem** über das Verhalten von XY reflektiert wird.*

In den Rückmeldungen werden die Funktionen der Verbindungswörter „indem“ bzw. „in dem“ erläutert und die Verfasserinnen werden dazu angeregt, den logischen Zusammenhang ihrer Aussagen zu überprüfen.

Beispiel 3: Diskursivität

Bei folgenden Beispielen handelt es sich um die sprachliche Umsetzung der Diskursivität (wissenschaftlicher Streitkultur) in einer Hausarbeit. Sie zeigen, dass die Verfasserin mit dem Konzept der Diskursivität als Merkmal der wissenschaftlichen Kommunikation vertraut ist und weiß, dass Wiedergaben aus anderen Texten für den Leser als solche erkennbar sein müssen. Mit ihrer sprachlichen Gestaltung – in diesen Beispielen mit Hilfe des Konjunktivs – hat sie allerdings noch Schwierigkeiten:

Textbeispiel 1:

Die Entdeckungsreisen richteten sich nun auf die Suche nach neuen, kürzeren Routen nach Indien und China. Nach Schmitz sei „um Mitte des 16. Jahrhunderts ungefähr ein Drittel des Erdballs entschleiert“. (Ebd. S. 13)

Rückmeldung der Schreibberaterin:

Da Sie ein direktes Zitat von Schmitz verwenden, ist der Konjunktiv an dieser Stelle überflüssig. Der Konjunktiv kann bei Verweisen auf fremde Aussagen hilfreich sein, wenn Sie indirekt zitieren, d.h. eine Wiedergabe frei formulieren.

Ausgehend von der markierten Konjunktiv-Form des Verbs verweist die Schreibberaterin in diesem Kommentar auf den Unterschied in der Markierung von direkten und indirekten Textwiedergaben.

Textbeispiel 2:

Die Begründung für die Auswahl der Themen im Lehrplan sei Verständnis zu schaffen für den Verlauf, die Motive und die Rechtfertigungen der Entdeckungsreisen.

Rückmeldung der Schreibberaterin:

Handelt es sich an dieser Stelle um eine Wiedergabe? Mir ist nicht ganz klar, wer die Themen auswählt und wer diese Auswahl begründet.

Textbeispiel 3:

Desweiteren gäbe es nicht „die eine“ Geschichte (diese Einsicht soll den Schülerinnen und Schüler ebenfalls vermittelt werden).

Rückmeldung der Schreibberaterin:

Im Kontext scheint es an dieser Stelle um eine Textwiedergabe zu gehen, stimmt das? Wenn ja, dann wäre der Konjunktiv I hilfreich für das Verständnis. Oder soll es evtl. doch eine Annahme o.ä. sein? Bei Verweisen auf andere Autoren wird im Singular normalerweise der Konjunktiv I verwendet (er wird von der Grundform des Verbs gebildet *geben – es gebe, lesen – er lese* usw.). „Gäbe“ ist dagegen Konjunktiv II (er wird von der Vergangenheitsform gebildet: *es gab – es gäbe*). Konjunktiv II-Formen können bei Textwiedergaben im Plural verwendet werden. Im Singular setzt man sie ein, wenn man Wünsche, irrealen Vorstellungen usw. zum Ausdruck bringen will.

In den Kommentaren zu den hier angeführten Beispielen wird der Studentin gezeigt, dass die einzelnen grammatischen Formen das Textverständnis beeinflussen und dass ihre Absicht, die Darstellung diskursiv zu gestalten, an diesen Stellen misslingt. Durch die Erläuterung der

Funktionen der verwendeten Konjunktiv-Formen wird die Studentin dazu angeregt, die markierten Stellen zu überprüfen und selbständig zu überarbeiten.

Beispiel 4: Präzision

Im folgenden Beispiel verwendet die Verfasserin mehrere Nomen und thematisiert auf diese Weise Zustände und Handlungsergebnisse in ihrer Darstellung:

Stundenplanung:

Die ersten Überlegungen und die Planung der Hochschulstunde hatten im Laufe der Vorbereitungen viele Änderungen, Ergänzungen und Reduktionen durchlebt.

Rückmeldung der Schreibberaterin:

Was genau hat sich geändert und wurde ergänzt? Wäre es hier vielleicht möglich, die Arbeitsschritte mit Verben zu benennen, denn es geht Ihnen um Abläufe und nicht um Phänomene, oder? Zur Bezeichnung der Phänomene oder Begriffe eignen sich die Nomen sehr gut, wenn es aber um Prozesse oder Abläufe geht, sind Verben präziser.

Durch Fragen und Erklärung der Funktionen von Nomen und Verben in einem wissenschaftlichen Text wird die Studentin in dieser Rückmeldung dazu angeregt, ihre kommunikative Absicht und deren Umsetzung an dieser Stelle in ihrem Text zu überprüfen.

Beispiel 5: Bezüge mit Hilfe von Endungen herstellen

Im folgenden Beispiel wird ein inhaltliches Missverständnis angesprochen, das durch den Gebrauch von Endungen entsteht – es sind zwei verschiedene Lesarten möglich:

In der Bildanalyse soll wiederum auf die Darstellung der Bildinhalte und einzelnen Elementen [...] geachtet werden.

Kommentar der Schreibberaterin:

Soll in der Bildanalyse „auf die Darstellung der Bildinhalte und einzelner Elemente“ oder „auf die Darstellung der Bildinhalte und einzelne Elemente“ geachtet werden? Im ersten Fall müsste wie bei „der Bildinhalte“ die Genitiv-Endung sichtbar sein: „einzelner Elemente“ (der Bildinhalte, der Elemente und ohne Artikel – einzelner Elemente). Wenn aber auf „die Darstellung“ und „einzelne Elemente“ geachtet werden soll, dann hätte „Elemente“ kein -n am Ende (nur im Dativ: *den Elementen*).

In dieser Rückmeldung werden der Studentin zwei Möglichkeiten gezeigt, Bezüge mit Hilfe von Endungen im Text herzustellen. Durch die Erläuterungen zur Formenbildung wird eine Überarbeitung angeregt.

Ergebnisse für die Entwicklung der akademischen Sprachkompetenz

1) Ausgehend von den Funktionen der einzelnen grammatischen Phänomene in der Wissenschaftssprache können Studierende ihre kommunikativen Ziele und die Anforderungen an die wissenschaftliche Kommunikation reflektieren. Dabei bearbeiten sie Informationen auf drei Ebenen: *der mentalen Ebene* (die kommunikativen Absichten des Verfassers), *der Produkt-/Textebene* (Anforderungen an die wissenschaftliche Kommunikation bzw. wissenschaftliche Texte) und auf der Ebene *der sprachlichen Oberfläche bzw. Ausdrucksebene* (Umsetzung der kommunikativen Absichten des Verfassers).

2) Durch die Kenntnis der Funktionen der grammatischen Phänomene und der dadurch in der Wissenschaftssprache vollziehbaren Handlungen werden Studierende für die Komplexität der wissenschaftlichen Kommunikation sensibilisiert und lernen bei der Wahl von Sprachformen ihre kommunikativen Ziele zu reflektieren und zielorientiert umzusetzen.

3) Da man bei der Wahl eines grammatischen Phänomens die eigenen kommunikativen Ziele an der jeweiligen Stelle im Text überprüft, bilden grammatische Strukturen Instrumente für eine Textüberarbeitung, bei der die Überarbeitung der sprachlichen Oberfläche mit der Überarbeitung der konzeptionellen Ebene einhergeht. So können ausgehend von den einzelnen grammatischen Strukturen die Themenschwerpunkte, der Argumentationsaufbau, die logischen Zusammenhänge, die Diskursivität im Text usw. überprüft und überarbeitet werden. Möglich und hilfreich ist diese Art der Textüberarbeitung in verschiedenen Schreibphasen.

4) Die Entwicklung der akademischen Sprachkompetenz ausgehend von den Funktionen grammatischer Formen ist in der Arbeit mit Studierenden unabhängig von ihrem Spracherwerbsweg einsetzbar. Studierende mit Deutsch als Fremdsprache bauen dabei ihr explizites Sprachwissen um die funktionale Komponente aus. Studierende mit Deutsch als Mutter- und Zweitsprache werden für die Besonderheiten der sprachlichen Ebene eines Textes sensibilisiert und lernen ihren Sprachgebrauch reflektiert zu steuern. Auf zielgruppenspezifische Fragen beispielsweise zur Formenbildung (zu Besonderheiten der Sprachkompetenz von Studierenden mit DaZ siehe Larrew, 2014) kann ausgehend von der Funktion der jeweiligen grammatischen Form im jeweiligen Anwendungskontext eingegangen werden.

Ausblick

Für den im vorliegenden Beitrag vorgestellten Ansatz, die akademische Sprachkompetenz ausgehend von den einzelnen grammatischen Phänomenen in der Wissenschaftssprache

Deutsch zu fördern, ist ein Lehrwerk als Grundlage notwendig, das die Funktionen der grammatischen Phänomene und die mit ihnen verbundenen Handlungen in der wissenschaftlichen Kommunikation beschreibt. Eine empirisch fundierte, funktionale Grammatik der Wissenschaftssprache Deutsch, die als Lehrwerk zur Vermittlung der Wissenschaftssprache eingesetzt werden kann, fehlt bislang, ein Beitrag dazu wird in Larrew (in Vorbereitung) geleistet.

Literatur

- Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach.
- Beaugrande, R.- A. de (1984): *Text Production. Toward a Science of Composition*. Norwood, New Yearsy: Ablex Publishing Corporation.
- Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: Lee, W. G. & Steinberg, E. R. (Hrsg.): *Cognitive Process in Writing*. (S. 73-93) Hillsdale.
- Büker, S. & Lange, U. (2010): Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: Brandl, H., Duxa, S., Leder, G., Riemer, C. (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Fachtagung 2.-3. März an der Universität Bielefeld. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 83 (S. 207 - 226). Universitätsdrucke Göttingen.
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001): Fluency in Writing. Generating Text in L1 and L2. *Written Communication* 18 (1), 80-98.
- Dittmann, J., Geneuss, K., A., Nennstiel, Ch., Quast, N.A. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, K., Steets, A. (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 155-185). Berlin, New York: de Gruyter.
- Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hrsg.) (2014): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. UTB.
- Ehlich, K. (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Ehlich, K. (1995): *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate*. In: Kretzenbacher, L.; Weinrich, H. (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 325-352). Berlin, New York: de Gruyter.
- Ehlich, K. (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache, *DaF* 26 (1), 3-24.
- Ehlich, K. (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bände, Berlin, New York: de Gruyter.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243-274). Stuttgart: Metzler.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986): *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- Esselborn-Krumbiegel, H. (2014): *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. UTB.
- Feilke, H. (2012): Was sind Textprozeduren? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textprozeduren. Erwerb, Förderung und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 1-31). Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Feilke, H. (2014): *Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren*. In: Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11-34). Stuttgart: Fillibach.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben im Studium und Beruf*. Stuttgart: Metzler.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Graefen, G. (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Graefen, G. & Moll, M. (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. Zegenhagen, J. (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Heringer, H. J. (2013): *Deutsche Grammatik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende*. UTB.
- Hoffmann, M. (2010): *Deutsch fürs Studium. Grammatik und Rechtschreibung*. Paderborn: Schöningh.
- Honegger, M. & Sieber, P. (2012): Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Sprache als Knackpunkt. In: Knorr, D. & Verhein-Harren, A. (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Kellog, R. T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 127-152). UTB.
- Kornmeier, M. (2013): *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht für Bachelor, Master und Dissertation*. UTB.
- Larrew, O. (in Vorbereitung): *Wissenschaftssprache Deutsch. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zum akademischen Schreiben*.
- Larrew, O. (2014): *Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Praxiserfahrungen und didaktische Überlegungen*. In: Bredel, U., Ezhova-Heer, I., Schlickau, S. (Hrsg.): *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012*, Band 89, (S. 31-50). Universitätsverlag Göttingen.
- Meißner, C. (2014): *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie*. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts (SHI), Band 4. Tübingen: StauFFenburg Verlag.

- Ortner, H. (2003): Synkretismus statt Gestaltung – ein Problem beim wissenschaftlichen Schreiben. In: Ehlich, K. & Steets, A. (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 186-210). Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Redder, A. (2001): Modalverben in wissenschaftlicher Argumentation: Deutsch und Englisch im Vergleich. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 313-330.
- Redder, A. (2009): Deiktisch basierte Konnektivität: Exemplarische Analyse von *dabei* etc. in der Wissenschaftskommunikation. In: Ehrich, V., Fortmann, Ch., Reich, I. & Reis, M. (Hrsg.): *Koordination und Subordination im Deutschen* (S. 181-201). Hamburg: Buske.
- Redder, A. (2010): Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Grammatik und sprachliches Handeln*. Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008 (S. 9-25). München: Iudicium.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 15-34). UTB.
- Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2006): *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Schade, G. (2009): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel*. Berlin: ESV.
- Smirnova, E. & Mortelmans, T. (2010): *Funktionale Grammatik. Konzepte und Theorien*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Spitzmüller, J. & Warnke, I. H. (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Thielmann, W. (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung*, UTB.

Investigating ‘mitigation’ and ‘praise’ as affective factors influencing the implementation of peer feedback within an asynchronous text environment

Roger Yallop, Institute Of Estonian And General Linguistics, University of Tartu, Estonia

Abstract

This paper explores how written affective language may influence the uptake of peer feedback within small L2 academic writing groups. The study follows one dyad on a three-month L2 writing course at an Estonian university as one strand of a broader longitudinal study. It measures the type and quantity of affective language the pair use in their feedback exchanges between each other, and in their cover letters to the whole group. Affective language is measured using two coding schemes: one based on hedging devices and the other on ‘social presence’ or how an individual projects their personality. It compares the way they use this language to the number of comments the writer implements in their revised text. The results suggest that when using these two methodologies in tandem, there are individual differences in how peers use written affective language. Future studies could employ this topology in parallel to qualitative research methods to investigate further whether affective factors have a significant impact on the peer feedback process.

Abstract

Diese Arbeit untersucht, wie geschriebene affektive Sprache die Annahme von Peerfeedback in kleinen akademischen L2-Schreibgruppen beeinflusst. Diese Untersuchung ist Teil einer breiter angelegten Längsschnittstudie und folgt einer Zweiergruppe von Schreiber_innen während eines dreimonatigen L2 Englisch-Schreibkurses an einer estnischen Universität. Die Studie misst den Typ und die Quantität der affektiven Sprache, welche die Schreiberinnen in ihrem Feedback untereinander und in den Begleitschreiben zu ihren Texten an die Kursgruppe benutzten. Affektive Sprache wird anhand zweier Kodifizierungsschemata bemessen: eines basiert auf der Verwendung von Heckenausdrücken, das andere auf der „sozialen Präsenz“, der Art und Weise, wie ein Individuum sich als Persönlichkeit wahrnehmbar werden lässt. Die Untersuchung vergleicht die Nutzung dieser Sprache durch die Zweiergruppe mit der Anzahl der Feedback-Kommentare, die jeweils tatsächlich in die Texte inkorporiert wurden. Nach dieser Kombination der Analysemethoden deuten die Resultate darauf hin, dass es individuelle Unterschiede darin gibt, wie Peers geschriebene affektive Sprache benutzen. Zukünftige Studien könnten diese Topologie parallel mit qualitativen Forschungsmethoden verwenden, um weitere Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob affektive Faktoren den Peerfeedback-Prozess signifikant beeinflussen.

1 Introduction

Peer feedback is a common method employed on L2 academic writing courses to help students improve their writing process (Leijen 2014, 68). It is the process where the students give feedback on their peers’ writing and receive feedback on their own writing.

The way in which the reviewer words their feedback may also have a strong influence on whether the writer decides to accept or reject their comments (Cho, Schunn, and Charney,

2006; Hu and Lam, 2010; Hyland and Hyland, 2001). This 'reviewing style' may be partially dependent on socio-cultural factors in that German and Estonian speakers "seem to focus more on content than relationships in communication" (Keevallik and Grzega, 2008, 214). Pajusalu et al. (in press) found that Russian speakers are often even more direct than Estonian speakers in their communication. Conversely, other cultures tend to prefer a less direct approach in order to maintain group harmony (Carson and Nelson, 1994). Thus, in multi-cultural L2 writing groups, one member may perceive a feedback comment as appropriate, whereas other members could interpret the same feedback comment as being either too polite or overly abrupt. This suggests that the 'relationship' between the reviewer and the writer may have a significant effect on the peer feedback process. Furthermore, this relationship could be even more pronounced in L2 writing groups that employ 'known peer feedback', i.e., where the reviewer and writer personally know each other, because the members have time to bond together as a group (Yallop, 2016, 288).

It is common for writers to express their 'emotions' or affective language in a variety of ways. They may wish to 'soften' or 'mitigate' their comments by using hedging devices, such as the use of modal verbs, in order to express their criticism more tentatively (Hyland and Hyland, 2001, 196-197). They may draw attention to the positive aspects of the writing by expressing praise (i.e., 'this is excellent') or empathise with the difficulties encountered by the writer (i.e., 'I am having the same problems.'). Quantitative research methods that categorise peer feedback comments in order to measure their effect on this process (Cho et al., 2006; Cho and MacArthur, 2010; Nelson and Schunn, 2009) tend to treat affective factors, i.e., 'praise' and 'criticism', as separate, non-dependent entities, and fail to account for "the unique contribution that each individual brings to the learning situation" (Williams and Burden, 1996, 95).

This study addresses their concern by exploring the relationship and differences in individual 'reviewing styles' between two participants Amy and Sue (fictitious names) within the same writing group over a three-month period at an Estonian University. The participants come from different cultural backgrounds in that Amy is Estonian and speaks Estonian as her mother tongue. On the other hand, Sue is Latvian and speaks Russian as her mother tongue. This paper examines the affective language the dyad use between themselves in their written feedback exchanges, and how they express themselves in their cover letters. Cover letters are the means by which the writer explains to the group how their writing should be 'assessed'. Salager-Mayer's (1994) taxonomy of hedges is used to measure the type and amount of mitigation the dyad use within their texts. Yallop's (2016, 295) methodology, based on Shea's (2010, 19-20) taxonomy of 'social presence' (SP), is used to measure affective language in the context of the peer feedback process as part of a broader analysis of the data collected from this study. Social presence, as explained in section 2.2, is a measure of

how an individual projects their 'unique personality' within their writing group. This system is employed to measure the overall effect of both Amy and Sue's affective language.

The dyad's affective language in this research is compared to the number of revisions they make to their texts as a direct consequence of each other's feedback comments, and is presented graphically in the results section. Finally, the paper concludes by showing how this methodology can be used to identify and analyse individual differences in the peer feedback process.

2 Literature review

2.1 Peer feedback process

There are numerous studies that measure the effectiveness or usefulness, perceived or actual, of the peer feedback process in different contexts and modes. These include the use of anonymous feedback, where the writer and reviewer are unknown to each other, as compared to known feedback (dLu and Bol, 2007; Howard, Barrett, and Frick, 2010; Zhao, 1998). There is also much research into synchronous and asynchronous methods of feedback communicated through technology or by traditional means (Bauer, Figl, Derntl, Beran, and Kabicher, 2009; Carlson and Berry, 2008; Lui and Sadler, 2003; Woo, Chu, and Li, 2011). Other studies measure the impact on the process through using a combination of such modes (Chang 2012; Yang, Badger, and Yu, 2005), or using feedback from multiple peers (Cho et al., 2006). Many researchers now use purpose-built online peer feedback systems such as SWoRD (scaffolded writing and rewriting in the discipline), now known as Peerceptiv, (Cho and McArthur, 2010, Choi, 2013) and My Reviewers (Dixon and Moxley, 2013; Moxley, 2013) to give feedback and gather data. Needless to say, this process can become somewhat complex when incorporating multi-stage peer feedback stages into the design of a writing course. However, the methodology employed in the context of academic writing courses is frequently influenced by institutional and operational constraints (Leijen and Leontjeva, 2012). In small writing groups, as in this study, it is often more practical to give written feedback by known peers, and this can be implemented through more traditional methods such as using track changes and comment boxes in MS Word. In this case the participants are given a reasonable period of time, i.e., asynchronous feedback is used, to comment on the writing of their peers.

Aside from the mode in which the peer feedback is conducted, research has found that the area and type of feedback comment has a significant impact on whether the feedback comment is likely to be implemented or not implemented (Cho et al., 2006; Nelson and Schunn, 2009). According to these researchers, feedback is more likely to be implemented when the reviewer understands the problem with their text. Furthermore, this understanding

is most effective when the reviewer gives text-specific feedback, provides a summary of the text and offers a clear solution to the problem. Others argue that non-specific comments that contain positive affective language such as praise and mitigation (Hyland and Hyland, 2001; Lee, 2008; Topping, 1998) have a motivational effect on the writer, and that this benefits the process. Researchers have measured the effectiveness of the process by calculating the 'implementation rate' of the reviewer's comments (Leijen and Leontjeva 2012; Liu and Sadler, 2003). They achieved this by dividing the number of implemented feedback comments by the total number of feedback comments and expressing this result as a percentage. Leijen and Leontjeva (2012), in their study with chemistry undergraduates, found that the mean implementation rate was 54%. Liu and Sadler (2003) found percentages ranging from between 27% to 41% depending on the feedback method and, type and scope of comments.

In their analysis, Liu and Sadler (2003) segment the reviewer's feedback into revision-oriented comments (RCs) and non-revision-oriented comments (NRCs). RCs request the writer to make a direct change to their text (i.e., 'your title is too long'), whereas NRCs (i.e., 'this introduction is excellent') do not. NRCs contain much affective language, such as motivational comments, and may indirectly lead the writer to make revisions to their text (Gee, 1972; Hyland and Hyland, 2001). These segmented comments are further categorised into local or global comments. A global comment is feedback with regards to idea development, audience and purpose, and organization of writing (McGroarty and Zhu, 1997), and its implementation will lead to a change of meaning to the text (Faigley and Witte, 1981). Conversely, a local comment is feedback with regards to copy-editing, such as wording, grammar, and punctuation (McGroarty and Zhu, 1997) and its implementation will not lead to a change of meaning in the document (Faigley and Witte, 1981). Finally, the writer's original and revised texts are examined for evidence of implementation or non-implementation of the segmented revision-oriented peer feedback comments. However, one weakness in this methodology is that only RCs are accounted for in the calculation of the implementation rate. This suggests that an alternative methodology is needed to assess how NRCs affect the peer feedback process.

2.2 Social presence (SP)

Social presence (SP) is 'the ability of participants ... to project themselves socially and emotionally, as real people (i.e., their personality), through the medium of communication being used' (Garrison, Anderson and Archer, 1999, 94). In this study it is a measure of how the participants can express their emotions and personality to the other group members in their feedback letters and cover letters in the form of 'affective language', and in the absence of paralinguistic cues that are present in face-to-face communication. Garrison, Cleveland-

Innes and Fung (2010) have shown that students exhibiting a high SP in asynchronous online and blended learning communities tend to perform better than those showing 'a lower SP'. Thus, it is hypothesised that writing groups are more likely to perform better in the feedback process if they have a high social presence (see Yallop 2016, for a concise treatment). Consequently, Yallop (2016) has developed a topology (see table 1), based on Shea et al's (2010) taxonomy, to measure social presence within asynchronous texts in peer feedback. Comments are segmented according to whether they are connected with the author's personal feelings and emotions (affective), are designed to build and sustain relationships with the reader(s) (open communication), or to build and sustain commitment with the reader(s) (cohesion).

Social Presence Category = Affective (AF)		Describes emotions, feelings and mood.	
Indicators	Code	Definition	Examples
Expressing emotions	AF-1	Conventional expressions of emotion not included in other categories.	... and lots of feedback.
Use of humour	AF-2	Teasing, cajoling, irony, understatements, sarcasm.	Me and my spell-checker.
Self-disclosure and personal intent	AF-3	Presents personal details about oneself, both to do with writing and personal matters outside the course; includes expressions of personal intent.	P.S. I am studying Semiotics of Culture. I've tried to change it in accordance with your comments.
Use of unconventional expressions to express emotion	AF-4	Unconventional expressions of emotion; includes repetitious punctuation, conspicuous capitalization, emoticons, changes to less formal styles.	:-) (blush) All the best wishes TO cheers.
Expressing value	AF-5	Expressing personal values, beliefs and attitudes.	I believe the following part is the part that proves the validity of my research.
Self-doubt and mitigation	AF-6	Expresses vulnerability; includes expressions of self-doubt.	I think my introduction is a mess.
<i>This category is mainly concerned with psychological factors and how the individual as a reviewer or writer (one person) expresses their own emotions, feelings and mood. In other words, it shows how a writer in their cover letter or a reviewer in their comments projects their own personality.</i>			
Social Presence Category = Open Communication (OC)		Building and sustaining relationships.	
Indicators	Code	Definition	Examples
Referring to past messages either implicitly or explicitly	OC-1	Direct or indirect reference to contents of past texts.	As I wrote in your last review, there is no clear thesis statement.
Asking questions	OC-2	Students ask questions concerning other students and the moderator.	Did Bob (writing tutor) advice us to include a methods section?
Praise and appreciation	OC-3	Complimenting others or contents of others' messages including expressions of gratitude.	P.S. Personally I think that your research material is astonishing. Thank you for the comment.
Encouragement and empathy	OC-4	Expressing motivational or emphatic phrases; includes expressions of encouragement and understanding.	Good luck with your paper!
Expressing agreement	OC-5	Expressing full or partial agreement with others or contents of others' messages.	I agree with you that your introduction needs to be tighter.
Criticism (expressing disagreement)	OC-6	Expressing full or partial disagreement with others or contents of others' messages; includes expressions of criticism.	At the moment it is really hard to understand what exactly you are going to do in your article.
Advice	OC-7	Offering or asking for specific advice to/from classmates; includes metacognitive comments.	You should use a spell-checker. It would be nice to hear what you think about it.
Apologising	OC-8	Apologising to classmates; includes apologies for lateness of reviews and texts.	I am sorry for the delay.
Clarification	OC-9	Asking for clarification on the understanding of a portion of text.	I need some explanations. If I understood correctly, even so-called method should at least a little describe what are you going to do.
<i>This category is mainly concerned with the interactions between two persons (the reviewer and the writer) or the whole group, and how they communicate purposefully.</i>			
Social Presence Category = Cohesion (CH)		Building and sustaining group commitment.	
Indicators	Code	Definition	Examples
Conventional salutations, greetings and vocatives	CH-1a	Addressing or referring to the participants by name with the inclusion of a salutation.	Dear Anna,
Conventional salutations only	CH-1b	Address includes use of a salutation with the exclusion of the addressee's name.	Hello,
Greetings with vocatives only	CH-1c	Address includes use of the writer's name with the exclusion of a salutation.	Anna,
Addresses or refers to the group using inclusive pronouns	CH-2	Addresses the group as we, us, our, all, group.	Hi All,
Closures and vocatives	CH-3a	Closures with the inclusion of the writer's name.	Sincerely yours, Tiit
Closures only	CH-3b	Closures with the exclusion of the writer's name.	All the best.
Closures with vocatives only	CH-3c	Closures using the writer's name only.	Tiit.
Social sharing	CH-4	Sharing information unrelated to the course.	Happy Birthday!
Course reflection	CH-5	Reflection on the course itself.	You should use Swales three step model. As the teacher said ...
References to future meetings	CH-6	Communication that refers to future face-to-face (f2f) contact.	Looking forward to our meeting.
Phatics	CH-7	Communication that serves a purely social function that is not categorised elsewhere.	It's been really hot lately.
<i>This category is mainly concerned with the interactions between two persons (the reviewer and the writer) or the whole group, and how they 'identify' with each other and the community.</i>			

Table 1: Coding scheme for measuring social presence within peer feedback (Yallop, 2016, p. 295; adapted from Shea et al. 2010, 19-20)

2.3 Hedging in academic writing

Reviewers are often uncomfortable with directly criticising their colleague’s written texts in their feedback comments (Carson and Nelson, 1998, 127). To avoid offending their peers, they often hedge their feedback comments in order to mitigate or soften their criticisms (Hyland and Hyland, 2001). Crompton (1997), in his summary of the literature on hedging taxonomies, explains that hedging in academic writing is a common linguistic device used as a politeness strategy to make ‘things fuzzier’ and is often used as a threat minimizing strategy. Influential researchers in this field have developed taxonomies to measure hedging that include the use of the passive voice (Hyland, 1994 in Crompton, 1997) and all adjectives in introductory phrases (Myers, 1989 in Crompton, 1997). Most, if not all, researchers (Hyland, 1994; Myers, 1989; Salager-Meyer, 1994; Skelton, 1988) include the use of modal and lexical verbs as politeness-related features of academic writing in their hedging topologies.

Salager-Meyer (1994) developed her taxonomy of hedges through the analysis of medical research papers and case reports published in what she terms ‘highbrow’ journals that followed the IMRaD (introduction, methods, research and discussion) structure. This has been widely used in numerous other studies (Afshar, Moradi, and Hamzavi 2014; Bonyadi, Gholami, and Nasiri 2012), and is used in this research as the participants are also writing articles for scientific publication that follow a similar structure. An abridged and slightly amended version of her original taxonomy is shown in table 2 below where the last category, ‘multiple hedges’, has been replaced with the category ‘double shields’ to denote ‘extreme fuzziness’ in the writer’s relationship with the other group members; either in their role as a reviewer in their feedback comments or as a writer in their cover letters.

Category (abbreviation)	Explanation	Examples
1. Shields	‘fuzziness’ in relationships (from pragmatics)	should, seem, probably, suggest
2. Approximators (Approx.)	‘fuzziness’ in proposition (from semantics)	roughly, quite, often
3. Authors personal doubt	author’s direct involvement	I believe... I think ...
4. Emotionally-charged intensifiers (EC Intensifiers)	emotionally-charged words to project the writer’s reactions	extremely interesting, surprising
5. Double shields (amended from the original taxonomy)	extreme fuzziness’ in relationships (from pragmatics)	It could possibly be ...

Table 2: taxonomy of hedges amended from Salager-Meyer (1994, 7)

Salager-Meyer (1994) found that hedging occurred most frequently in the discussion section of the research paper where approximately 13% of all words used were for hedging devices. Furthermore, she found that the author used, in order of importance: shields, compound hedges, approximators, emotionally-charged intensifiers, and lastly the author's personal doubt. It is speculated that reviewers may use a large number of hedging devices in their feedback comments and the hedging distribution may be similar to that observed by Salager-Meyer (1994) in the discussion section of a research paper.

3 Context

This study examines asynchronous texts produced by two participants within the same four member discipline-specific writing group on an L2 academic writing course at an Estonian University. Both participants are female, PhD students of humanities and have been given the pseudonyms, Amy, and Sue. Amy is Estonian and speaks Estonian as her mother tongue. Sue is Latvian and speaks Russian as her mother tongue. Both cultures favour a content-driven approach to communication in their mother tongue, with Russian-speakers being even more direct in their delivery (see Pajusalu et al., in press, for an overview on cultural differences in the Baltic States).

The aim of the course is to assist PhD students in writing a scientific article for publication by providing lectures, online writing support, written asynchronous peer feedback on the student's article and face-to-face meetings within their writing group over a three-month period. The course lecturer advised the students to comment more on the global issues in their peers' writing. The writing process follows the structure of an IMRaD text in which the participants are given the opportunity to give feedback on their peer's writing at the end of each of the seven 'writing stages'. There are three stages for the students to write their introduction section followed by one stage each for them to complete their methods, research, discussion and abstract sections. The feedback process consists of Amy and Sue, along with the other two group members, submitting their first draft online as an MS Word file at the commencement of each 'writing stage'. In this draft, they also write a cover letter addressed to all the group members to explain the focus of their text and the areas on which their peers should give feedback on. There is no set template for this, so the students are free to write their cover letter as they wish. Next, each group member gives written feedback as MS Word comment boxes on each other's drafts. For the purpose of this study, only Amy's feedback comments on Sue's drafts and vice-versa are examined. There is then a writing group meeting where both Amy and Sue have the opportunity to explain their feedback to each other as well as to the other group members. After the meeting, Amy and Sue have the opportunity to decide whether to implement these peer feedback comments and they resubmit their revised text online.

4 Methodology

The following data was analysed at each writing stage: (1) Amy's written feedback comments to Sue, (2) Sue's written feedback comments to Amy, (3) Amy's draft and revised text, (4) Sue's draft and revised text, (5) Amy's cover letter, and (6) Sue's cover letter.

4.1 Data analysis

Feedback comments were segmented and categorised into either non-revision-oriented comments (NRCs) or revision-oriented comments (RCs) according to Liu and Sadler (2003). RCs were further categorised into global or local comments. The writer's draft and revised texts were then examined to determine whether the RCs had been implemented. From this data, the implementation rate of RCs was calculated. The type and quantity of hedging was determined separately in the RCs and NRCs in the feedback letters, as well as in the cover letters using Salager-Mayer's (1994) taxonomy of hedging. Social presence (SP) in the NRCs in the feedback letters and in the cover letters was measured using Yallop's (2016) adaptation of Shea et al.'s (2010) social presence topology. It was deemed impractical to code RCs in the feedback letters for SP. In total, Amy wrote six feedback letters to Sue and seven cover letters. Sue wrote five feedback letters to Amy and six cover letters. In order to make meaningful comparisons, Sue's data is scaled up in all the analyses as if she had completed the same number of stages as Amy.

5 Results

This section shows the results from the analysis of three separate data sets in Amy and Sue's asynchronous texts: revision-oriented comments (RCs) and non-revision-oriented comments (NRCs) in their feedback letters, and their cover letters.

5.1 Feedback letters and cover letters

In their feedback exchanges, Amy and Sue wrote a similar number of RCs (see figure 1), and Sue wrote over five times more NRCs than Amy. The length of Amy's RCs and NRCs were almost twice as long as Sue's. Amy's cover letters were on average longer (83 words) than Sue's (64 words).

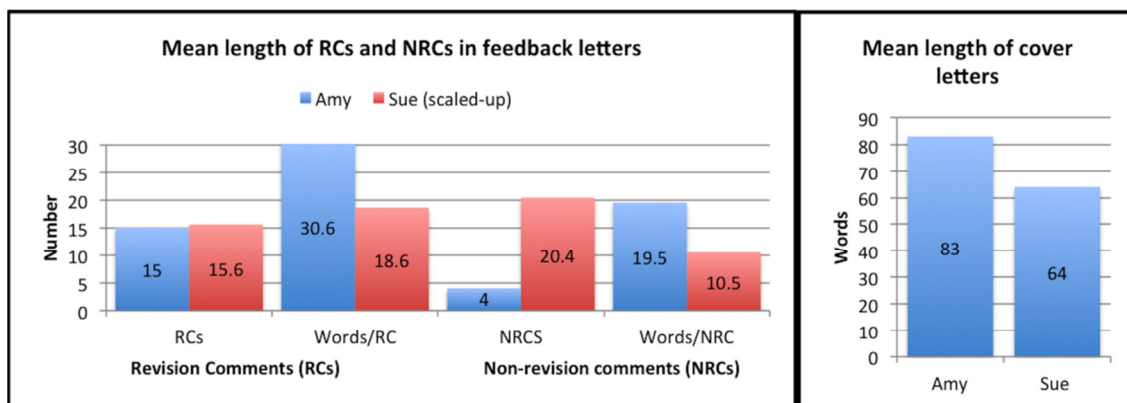


Figure 1: length and quantity of feedback comments

5.2 Type and implementation of revision-oriented comments (RCs)

The vast majority of RCs were global in nature (see figure 2). The mean implementation rate found in comparable studies is approximately 54% (Leijen and Leontjeva, 2012), Sue implemented 73% of Amy's feedback comments, which is above this average value. Amy implemented 55% of Sue's feedback comments as per the average value.

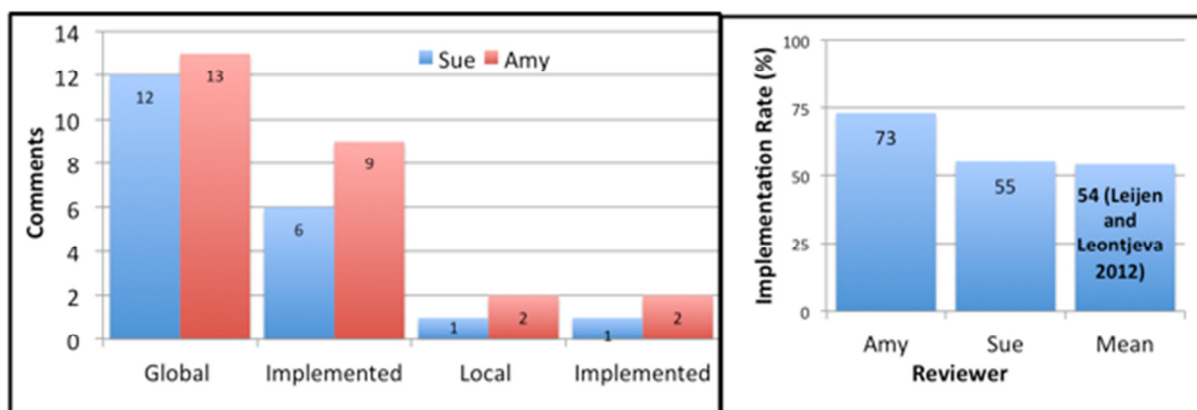


Figure 2: number of RCs in 6 feedback letters and their implementation rate

5.3 Hedging

Both Amy and Sue used approximately 10% of their words in all three sources of data to hedge their comments (see figure 3). In RCs, Sue uses a higher percentage of her words (12%) to mitigate than Amy (10%). Half of Amy's hedging devices are shields, followed equally by approximators and expressions of personal doubt, with a small amount of emotionally charged intensifiers and no double hedges. Sue uses a large number of emotionally charged intensifiers with an almost even distribution of shields, approximators and personal doubt. She mitigates using double shields the least and these account for 10% of her hedging devices.

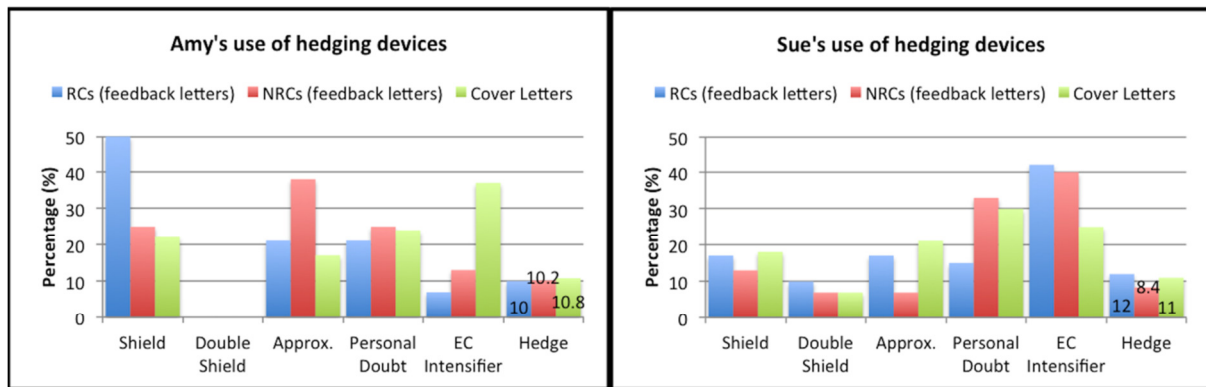


Figure 3: hedging in feedback letters (RCs and NRCs) and cover letters using Salager-Meyer (2002)

In NRCs, Amy uses a higher percentage of words to hedge her comments (10.2%) than Sue (8.4%). She uses approximators the most, followed by an equal amount of both shields and personal doubt, and lastly EC intensifiers. She uses no double shields. Sue uses mostly EC intensifiers and personal doubt to hedge her comments. She also uses a small number of shields, approximators and double shields.

In cover letters, Sue uses a slightly higher percentage of words for hedging (11%) than Amy (10.8%). Amy uses a large number of emotionally charged intensifiers, followed by a similar quantity of personal doubt and shields and lastly approximators. She uses no double shields. Sue uses personal doubt, followed by emotionally charged intensifiers, approximators, shields and then double shields (7%).

5.4 Social presence

This section shows the amount of SP exhibited by Amy and Sue in their feedback letters (NRCs only) and in their cover letters using Yallop's (2016) taxonomy.

5.4.1 NRCs in feedback letters

Overall, Sue displays a high social presence (20.4 indicators) towards Amy (see figure 4), in contrast to Amy's apparent low social presence towards Sue (4 indicators).

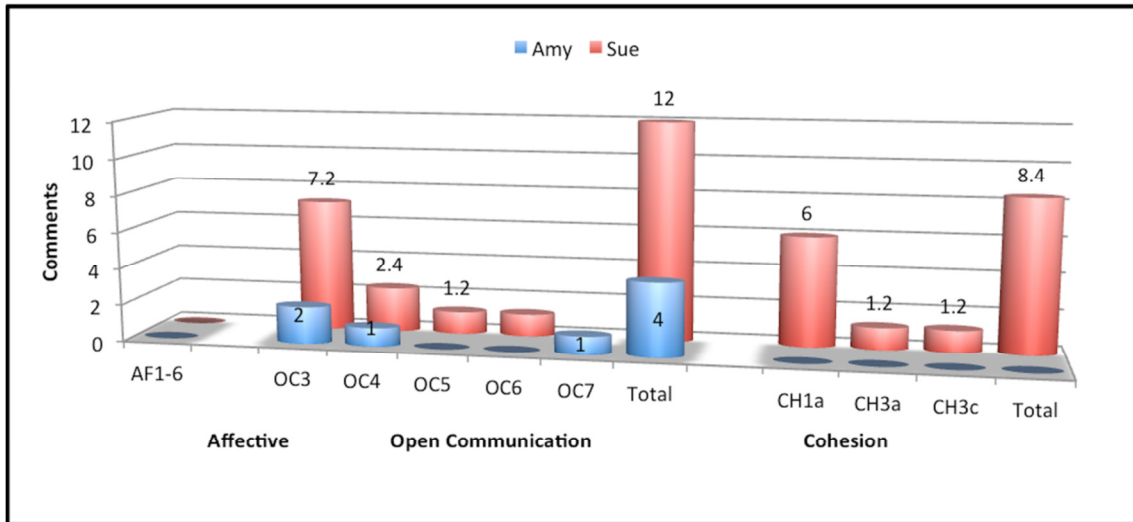


Figure 4: social presence in NRC in 6 feedback letters (scaled up)

Amy and Sue show no instances of affective indicators. Sue praises Amy on seven occasions, compared to Amy's two instances (OC3), and encourages Amy (OC4) twice as much. Amy includes one instance of advice (OC7), whereas Sue expresses agreement with (OC5) and criticises (OC6) once. Only Sue shows cohesion by using a greeting with her name (CH1a), and a closing remark with (CH3a) or excluding (CH3c) her name.

5.4.2 Cover letters

Overall, Amy shows a higher SP towards the group (see figure 5) in her cover letters (49 indicators) than Sue (40 indicators). Amy has more SP indicators in the categories 'open communication' and 'cohesion'. Sue has a higher 'affective' SP.

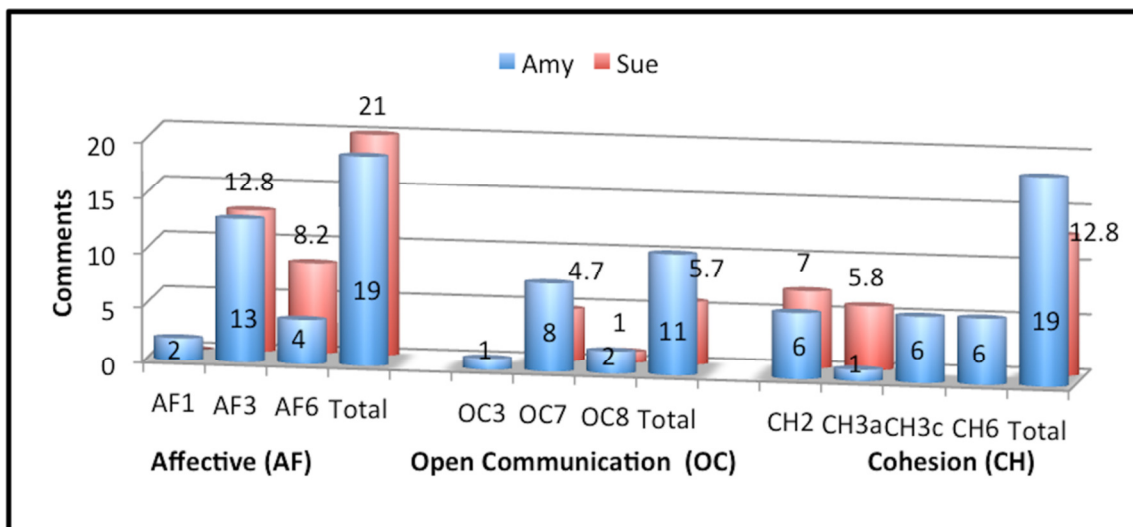


Figure 5: social presence in seven cover letters

In the category, 'affective', both Amy and Sue mainly use self-disclosure (AF3). Sue uses mitigation (AF6) twice as much as Amy. Amy expresses her emotion (AF1) in two instances. There are no instances of humour (AF2), unconventional expressions to express emotion (AF5) or express value (AF5).

During the instances of open communication, both Amy and Sue mostly use advice (OC7). Amy apologises (OC8) on two occasions and Sue once. Only Amy uses praise (OC3). There are no instances of referring to past messages (OC1), asking questions (OC2), encouragement (OC4), expressing agreement (OC5) or criticism (OC6).

In the category of cohesion, both start their cover letters addressing the group as 'all' (CH2). Sue closes her letters using a standard closure including her name (CH3a) whereas Amy normally closes with her name only (CH3c). Only Amy refers to future meetings (CH6). There are no instances of social sharing (CH4a), course reflection (CH5) or phatic language (CH7).

6 Interpretation of results

The purpose of this section is to show how hedging and social presence taxonomies can be used to identify different ways in which affective language is used within known peer feedback. It uses the analyses of the interactions within the dyad, Sue and Amy, and their interactions with the group as an example of how to pinpoint interesting patterns in the data that can be explored further using qualitative research methods. This study did not employ such qualitative methods. Thus, I can only give a tentative analysis in this section for possible reasons for the differences in the implementation rates of their feedback comments, and individual differences in their use of affective language. However, the results show they both use different types and amount of SP indicators and hedging devices. Furthermore, and contrary to suggestions in the literature on cultural differences between Estonian and Russian speakers (Pajusalu et al., in press), Sue tends to use less direct language than Amy. This indicates that there are individual differences in how students use affective language in their written communication in the peer feedback process.

6.1 Implementation of comments

Both participants concentrated on the global issues of writing as suggested by the course lecturer. Sue's high implementation rate of Amy's feedback comments (73%) suggests that Amy has an effective 'reviewing style' from Sue's perspective. This may be due to Amy's revision-oriented comments (RCs) being much longer in length than Sue's. Consequently, Amy, as a reviewer, is more likely to give a summary and/or offer a solution on the problematic text. This, in turn, gives Sue more opportunities to understand and implement Amy's feedback points. This concurs with Nelson and Schunn's (2009) findings that feedback comments containing a summary and/or offering a solution are more likely to be

implemented in subsequent drafts than feedback comments that only identify a problem. In contrast to Amy, Sue writes short but numerous non-revision-oriented comments (NRCs). From Amy's perspective, these NRCs may contain too much affective language, and this may impact on her 'receptiveness' to the comments. This may explain why Amy's implementation rate of Sue's comments is lower (55%).

6.2 Social presence (SP) in feedback letters and cover letters

Both Amy and Sue show a high SP in their cover letters. Cover letters are affective in nature, and this suggests that Amy and Sue are highly focused on receiving high quality feedback from their writing group members. In the category, affective, they both exhibit a high number of SP indicators in the sub-category, disclosure and personal intent (AF3). This shows that they reveal much about the purpose of their writing and what they intend to do with it. This provides their group members with clear assessment criteria they can use to give critical feedback to Amy and Sue, and this should lead to them receiving more effective feedback comments. Sue seems to express much more self-doubt and mitigation (AF6), and one possible reason for this is that she is not as confident as Amy about her writing ability. Alternatively, she may be a very proficient writer indeed, but she does not wish to come across to the other writing group members as being too 'arrogant'. Only Amy expresses her emotions when she states that she is 'looking forward to lots of feedback' (AF1) and the absence of humour (AF2) and expressing value (AF5) suggests a strictly 'professional relationship'. Amy uses more open communication where she seeks more advice (OC7) on how to improve her writing and shows her appreciation (OC3) to the group on one occasion. They use cohesive SP indicators differently in that Sue ends her letters using both her name with a closure, 'with all the best, Sue' (CH3a), that may be construed by the group to be 'more friendly' than Amy writing her name only with no closure (CH3c). Amy also refers to future group meetings (CH6) that may help to sustain her relationship with the group.

In stark contrast to her cover letters, Amy has a very low SP in her feedback letters, where there is a complete absence of both affective and cohesive SP indicators. This suggests that Amy may place more importance on bonding with the group than she does on establishing a rapport with Sue. Amy also has a very low number of SP indicators in open communication, where she praises (OC3) Sue's writing on two occasions and offers encouragement (OC4) and advice (OC7) once. Sue, on the other hand, shows a high number of SP indicators in open communication where she uses many motivational comments such as praise (OC3) and encouragement (OC4) with single instances of agreement (OC5) and disagreement (OC6). This suggests that Sue places much importance on building and sustaining a relationship with Amy. Furthermore, and unlike Amy, Sue always addresses Amy by name at the start of her feedback letters, with a friendly salutation (CH1a) indicating that she values

the use of such personal language. Neither Amy nor Sue use any affective SP indicators in their feedback comments to each other. In other words, Sue does not express herself emotionally to Amy, and nor does Amy to Sue. This lack of emotive language in their feedback exchanges may be deemed by both to be unnecessary as Amy and Sue are both supposedly from 'content-driven cultures' (see Keevallik and Grzega, 2008). Another explanation is that it may denote a slightly 'unfriendly atmosphere' between them.

Overall, Amy's low SP in comparison to Sue's shows that she may prefer a more content-oriented approach towards the feedback process. This means that she may perceive that Sue is overusing affective language in her feedback. Sue, on the other hand, may feel that Amy is being too direct in her comments, but nevertheless she implements the vast majority of them.

6.3 Hedging in feedback letters and cover letters

Amy and Sue used hedging devices (approximately 10% of total word count) a little less than the benchmark figure of 13% as predicted using Salager-Meyer's (1994) findings. This still represents a significant amount of language used to mitigate the review comments. Amy mitigated her comments using a large number of shields to express 'a fuzziness in their relationship'. Sue seemed to express a higher degree of tentativeness by using a combination of shields and double shields. Amy showed a higher amount of 'fuzziness' in her propositions with her greater use of approximators as compared to Sue's preference for expressing her emotions using emotionally-charged intensifiers. They both used hedging devices somewhat differently in their cover letters. Amy used emotionally-charged intensifiers much more, and Sue much less than in their dyadic interactions. This shows that they mitigate their comments differently when interacting between themselves and the group. The clear differences in the distribution of the type of hedging devices used by Amy and Sue suggest that there are distinct differences in individual 'reviewing styles', and they cannot be predicted from Salager-Meyer's (1994) research as was speculated in the literature review.

7 Limitations and future research

The results show that both participants in this study use different types and number of SP indicators and hedging devices, and this is not necessarily dependent on their cultural background. However, these findings are from a small research project involving two participants on one academic writing course within a specific context. Future studies could be conducted to ascertain how individuals exhibit different 'reviewing styles' through measuring their SP when using only L2 (English) in their written communication in the peer feedback process. Furthermore, studies could also determine if 'reviewing styles' between the same individuals are different when they give feedback in L2 (English) as compared to them

commenting in their mother tongue. In addition, these studies should account fully for all possible interactions between the members of the writing group. In other words, the amount of SP and hedging displayed within all the possible dyadic interactions could be measured within the same writing group (i.e., interactions between A-B, A-C, A-D, B-C and C-D where A, B, C and D are members of the same writing group). Subsequent studies should also consider (1) the usefulness of feedback comments (see Ferris, 1997, p. 322), (2) the competencies of the participants both as reviewer and writer, (3) the improvement in the quality of text that can be measured using a suitable writing assessment grid (see Lundstrom and Baker, 2009, pp. 40-41), and (4) the effects of the face-to-face meetings on the group's rapport.

However, and more importantly, the methodology described within this research project seems to be an effective way to measure the amount and type of both social presence and hedging devices in the participants' asynchronous texts. This system can be used in tandem with qualitative research designs in future studies to understand more fully how affective factors may influence the peer feedback process.

Literature

- Afshar, H. S., Moradi, M., & Hamzavi, R. (2014). Frequency and Type of Hedging Devices Used in the Research Articles of Humanities, Basic Sciences and Agriculture. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, 70–74. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.290>
- Bauer, C., Figl, K., Derntl, M., Beran, P. P., & Kabicher, S. (2009). The student view on online peer reviews. *ACM SIGCSE Bulletin*, 41(3), 26. <http://doi.org/10.1145/1595496.1562892>
- Bonyadi, A., Gholami, J., & Nasiri, S. (2012). A Contrastive Study of Hedging in Environmental Sciences Research Articles. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6). <http://doi.org/10.4304/jltr.3.6.1186-1193>
- Carlson, P. A., & Berry, F. C. (2008). Using Computer-Mediated Peer Review in an Engineering Design Course. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 51(3), 264–279. <http://doi.org/10.1109/TPC.2008.2001254>
- Carson, J. G., & Nelson, G. L. (1994). Writing groups: Cross-cultural issues. *Journal of Second Language Writing*, 3(1), 17–30. [http://doi.org/10.1016/1060-3743\(94\)90003-5](http://doi.org/10.1016/1060-3743(94)90003-5)
- Chang, C.-F. (2012). Peer Review via Three Modes in an EFL Writing Course. *Computers and Composition*, 29(1), 63–78. <http://doi.org/10.1016/j.compcom.2012.01.001>
- Choi, J. (2013). Does Peer Feedback Affect L2 Writers' L2 Learning, Composition Skills, Metacognitive Knowledge, and L2 Writing Anxiety? *English Teaching*, 68(3).
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328–338. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>
- Cho, K., Schunn, C. D., & Charney, D. (2006). Commenting on Writing Typology and Perceived

- Helpfulness of Comments from Novice Peer Reviewers and Subject Matter Experts. *Written Communication*, 23(3), 260–294. <http://doi.org/10.1177/0741088306289261>
- Crompton, P. (1997). Hedging in academic writing: Some theoretical problems. *English for Specific Purposes*, 16(4), 271–287. [http://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00007-0](http://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00007-0)
- Dixon, Z., & Moxley, J. (2013). Everything is illuminated: What big data can tell us about teacher commentary. *Assessing Writing*, 18(4), 241–256. <http://doi.org/10.1016/j.asw.2013.08.002>
- dLu, R., & Bol, L. (2007). A comparison of anonymous versus identifiable e-peer review on college student writing performance and the extent of critical feedback. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), 100–115.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400. <http://doi.org/10.2307/356602>
- Ferris, D. R. (1997). The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *TESOL Quarterly*, 31(2), 315. <http://doi.org/10.2307/3588049>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87–105.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 31–36. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002>
- Gee, T. C. (1972). Students' Responses to Teacher Comments. *Research in the Teaching of English*, 6(2), 212–221.
- Howard, C. D., Barrett, A. F., & Frick, T. W. (2010). Anonymity to Promote Peer Feedback: Pre-Service Teachers' Comments in Asynchronous Computer-Mediated Communication. *Journal of Educational Computing Research*, 43(1), 89–112. <http://doi.org/10.2190/EC.43.1.f>
- Hu, G., & Sandra Tsui Eu Lam. (2010). Issues of cultural appropriateness and pedagogical efficacy: exploring peer review in a second language writing class. *Instructional Science*, 38(4), 371–394. <http://doi.org/10.1007/s11251-008-9086-1>
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185–212. [http://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00038-8](http://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00038-8)
- Hyland, K. (1994). Hedging in academic writing and EAF textbooks. *English for Specific Purposes*, 13(3), 239–256. [http://doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90004-3](http://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90004-3)
- Keevallik, L., & Grzega, J. (2008). A few notes on conversational patterns in Estonian. *Journal for EuroLinguistiX*, 5, 80–87.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144–164. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.12.001>

- Leijen, D. (2014). Applying machine learning techniques to investigate the influence of peer feedback on the writing process. *Methods in Writing Process Research*. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 167–183.
- Leijen, D. A. J., & Leontjeva, A. (2012). Linguistic and review features of peer feedback and their effect on implementation of changes in academic writing: A corpus based investigation. *Journal of Writing Research*, 4(2), 177–202. <http://doi.org/10.17239/jowr-2012.04.02.4>
- Liu, J., & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(3), 193–227. [http://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00025-0](http://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00025-0)
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30–43. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- McGroarty, M. E., & Zhu, W. (1997). Triangulation in Classroom Research: A Study of Peer Revision. *Language Learning*, 47(1), 1–43. <http://doi.org/10.1111/0023-8333.11997001>
- Moxley, J. M. (2013). Big Data, Learning Analytics, and Social Assessment Methods. *Journal of 6 Writing Assessment*. (in-Press).
- Myers, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10(1), 1–35. <http://doi.org/10.1093/applin/10.1.1>
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375–401. <http://doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x>
- Pajusalu, R., Kaska M., Klaas-Lang B., Pajusalu, K., Treikelder A. and Vihman V. (in press). Requesting in five languages: Characteristics of request formulation in Estonian, Finnish, French, Lithuanian and Russian. *STUF- Language Typology and Universals*.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13(2), 149–170. [http://doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90013-2](http://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90013-2)
- Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., ... Rangan, P. (2010). Corrigendum to “A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis” [Internet and Higher Education 13 (2010) 10–21]. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 298. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.05.001>
- Skelton, J. (1988). The care and maintenance of hedges. *ELT Journal*, 42(1), 37–43. <http://doi.org/10.1093/elt/42.1.37>
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249. <http://doi.org/10.2307/1170598>
- Williams, M. (1996). *Psychology in Language Teaching: A Social Constructivist Approach*. Cambridge

University Press.

- Woo, M., Chu, S., & Li, X. (2011). Tracing peer feedback to revision process in a wiki supported collaborative writing. In The 2nd Asian Conference on Education. Osaka, Japan, 2-5 December. Japan: IAFOR. 1881-1898. Retrieved from <http://hub.hku.hk/handle/10722/136175>
- Yallop, R. M. A. (2016). Measuring Affective Language in Known Peer Feedback on L2 Academic Writing Courses: a Novel Approach. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 12, 287-308. doi:10.5128/ERYa12.17
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179–200. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004>
- Zhao, Y. (1998). The effects of anonymity on computer-mediated peer review. *International Journal of Educational Telecommunications*, 4(4), 311–345.

Schreiben in der Fremdsprache: Herausforderung und Chancen durch pointiertes Textfeedback im akademischen Kontext

Günther Depner, Seminar für Sprachlehrforschung, Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Das Schreiben in der Fremdsprache (L2) hält bestimmte Anforderungen für Schreibende bereit, die im Vergleich entscheidend in Form und Funktion vom L1-Schreibprozess abweichen. Das hat zur Folge, dass institutionelle Unterstützungsangebote an die besonderen L2-Schreiberbedürfnisse angepasst werden müssen. Besonders an Universitäten und Hochschulen wird von fremdsprachigen Schreibenden erwartet, dass die Texte den nationalen Wissenschaftstraditionen in Bezug auf Textsorten und akademischem Sprachgebrauch entsprechen. Schriftliche Texte formen fast ausschließlich die Grundlage von Leistungsbewertungen, wodurch sie einen hohen persönlichen Stellenwert haben. Auf Grund dieser Tatsache müssen Unterstützungsangebote für L2-Schreibende etabliert werden, die sich an deren Bedürfnisse orientieren, um den bestehenden Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben gerecht zu werden. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Artikel mit der Frage, wie mündliches und schriftliches Textfeedback gleichermaßen in der Praxis umgesetzt werden kann, um L2-Schreibende angemessen bei deren Schreibprojekten zu unterstützen.

Abstract

Writing in a foreign language (L2) holds particular requirements for writers, varying eminently in form and function compared to the L1-writing process. By this means, institutional supporting activities and staffing must be adopted to L2-writers' specific needs and wants. At universities and institutions of higher education especially, L2-writers are expected to produce texts matching national scientific traditions and academic standards with reference to types of text and language use. Almost exclusively, written text products form the basis of grading phases, turning texts directly into means of high personal relevance. Due to this function, L2-writing support, resources and assistance need to be established, offering L2-writers what they need in order to meet the existing standards in terms of academic writing. Against this background, the following article addresses the question how both oral and written feedback can put into practice in order to adequately help L2-writers in support of their writing projects.

Besonderheiten der fremdsprachigen Textproduktion

Das Schreiben in der Fremdsprache (L2) ist ein kognitiv sehr anspruchsvoller Prozess, der für L2-Schreibende besondere Herausforderungen bereithält. Anders als bei der muttersprachlichen Textproduktion können L2-Schreibende nicht auf ein natives Sprachgefühl bzw. muttersprachenähnliche Kompetenzen zurückgreifen, das ihnen im Zweifelsfall intuitiv eine Antwort auf der Suche nach einer passenden Formulierung ermöglicht. Auch besteht nur eingeschränkt die Möglichkeit ad hoc Formulierungen, Wörter oder Satzstrukturen mit Synonymen und alternativen Formulierungen auszuwechseln. Häufig

wird in der Formulierungsphase auf elektronische und nichtelektronische Hilfsmittel zurückgegriffen, was in der Folge mit dem Formulierungsprozess und der Versprachlichung der Prätexte interferiert.

Die Angst etwas falsch zu machen ist der stete Begleiter des/der L2-Schreiber_in und ein weiterer wichtiger Grund dafür, warum das Schreiben in der Fremdsprache zeit- und ressourcenaufwendiger ist als muttersprachliche Textproduktionen. Probleme bei der Formulierung und Versprachlichung von Handlungsplänen und Schreibintentionen unterbrechen und stören das Schreiben, weil zum Zeitpunkt der Schreibabsicht die fremdsprachliche Lexik nicht bekannt, oder im Augenblick des Formulierens nicht präsent ist (Weirath, 2000, 409). Neben Formulierungsproblemen sehen sich L2-Schreibende zusätzlich mit der Herausforderung konfrontiert, in einem dynamischen Spannungsfeld zwischen multiplexen Schreibanforderungen und kognitiven Operationalisierungen des fremdsprachigen Schreibprozesses zu agieren.

Die Fremdsprache ist eine Hürde im Schreibprozess, die es im Rahmen der schriftlichen Textproduktion zu lokalisieren und zu überwinden gilt. Mithilfe des Schreibprozessmodells von Hayes und Flower (1981) lassen sich zu diesem Zweck drei Subprozesse beim Schreiben definieren: Planung, Formulierung und Überarbeitung. Dabei steht als Ausgangspunkt des Schreibprozesses immer ein Schreibauftrag, der gleichzeitig auch den Schreibimpuls bestimmt (Thema, Adressat und Textsorte). Das Langzeitgedächtnis der Schreibenden, in dem Sach-, Sprach-, und Textmusterwissen miteinander wirken, bildet dabei die mentale Grundlage für das Schreiben (Mohr, 2010, 993). Vor diesem Hintergrund werden inhaltliche Ideen und die fremdsprachliche Umsetzung der Schreibziele generiert, organisiert und geplant, bevor das dynamische Gedankenkonzept im Anschluss formuliert, d.h. versprachlicht wird. Der auf diese Weise linear entstehende Text muss dann – gemäß der theoretischen Auslegung des Modells – auf seine sprachliche Korrektheit sowie inhaltlich-logische Angemessenheit und Verständlichkeit hin überprüft werden. Für den/die L2-Schreiber_in ergibt sich hieraus neben der lexikalischen und syntaktischen Ebene eine in großen Teilen kulturbezogene Schreibproblematik. Bereits früh zu Beginn des Schreibprozesses interferieren die muttersprachlichen und die fremdsprachlichen Kontaktsysteme mit dem individuell ausgeprägten Lernalterssprachensystem (Selinker, 1972) und beeinflussen sich durch Sprachtransfers nicht nur in der Planungsphase, sondern durchgängig im gesamten Schreibprozess. Folglich sind neben sprachlichen Transferphänomenen zusätzliche Überschneidungen hinsichtlich der Textsorte, Adressatenorientierung, Themenkenntnisse sowie Schreibstrategien zwischen muttersprachlichen Wissensbeständen und lernalterssprachlichen Schreibkompetenzen aktiv. Mit anderen Worten: Die einzelnen Sprachsysteme interagieren auf allen Ebenen der Textproduktion und des Schreibprozesses auf eine komplexe Weise miteinander. Wer

schreibt, agiert nicht nur in einem rein sprachlichen, sondern auch in einem kulturellen Kontext. Hieraus leitet sich die Erkenntnis ab, dass schreib- / lernkulturelle Besonderheiten aus der Muttersprache – als Ausgangspunkt für transferbedingte Einflüsse – den Schreibprozess in der Fremdsprache teilprozessübergreifend beeinflussen.

Die Konsequenzen aus den gesteigerten Anforderungen beim Schreiben in der L2 sind vielseitig. Im Vergleich zum Schreiben in der Muttersprache sind Planungsaktivitäten umfangreicher, sind Überarbeitungsphasen tendenziell stärker auf sprachlich-formale Korrekturen ausgerichtet, sind textsortenbedingte Interferenzen wahrscheinlich(er) und L1-Schreibroutinen bzw. muttersprachige Schreibroutinen nicht in gleichem Maße abrufbar. Ursache hierfür sind a) die Umsetzung von gedanklich-inhaltlichen Einheiten in der fremden Sprache, b) das angemessene Verknüpfen von sprachlichen Einheiten zu Sätzen und Texten gemäß der fremdsprachlichen Grammatik, c) die graphische Kodierung, die Lernende aus anderen als der lateinischen Schriftkultur zusätzlich herausfordert, sowie d) sprach- und schriftkulturelle Interferenzen (Börner, 1987). Das Schreiben in der Fremdsprache beinhaltet neben rein lexikalischen und syntaktischen Formulierungsanforderungen auch die Beherrschung domänenspezifischer und somit schreibkulturübergreifender Textsortenmuster, die sich speziell im akademischen Kontext in Form von komplexitätssteigernden Schreibeffekten auf die L2-Textproduktion auswirken.

Schreiben an der Hochschule

Das Schreiben im Hochschulkontext stellt komplexe kognitive Anforderungen an L2-Schreibende, da neben allgemeinsprachlichen Kompetenzen auch wissenschaftssprachliche Handlungskompetenzen vorausgesetzt werden. Aus diesem Ansatz heraus wird die Perspektive der Textsorten und fachbezogenen Sprachregister deutlich fokussiert. Das Schreiben im Studium unterliegt dem Selbstverständnis als Vorbereitung zum Verfassen wissenschaftlicher Artikel und soll Studierende auf Ansprüche vorbereiten, die im publizistischen Fach- und Wissenschaftsdiskurs bestehen (Girgensohn & Sennewald, 2012, 111). Durch diese Sichtweise wird sowohl die Beherrschung wissenschaftstypischer Sprachhandlungsmuster und Diskursarten als auch typischer akademischer Textsorten vorausgesetzt, die mit Diskursorganisationskompetenzen (sprachliche Mittel der Gliederung von Text und Rede) und Formen des wissenschaftlichen Formulierens (u.a. konventionelle Formeln beim Zitieren und Verweisen) in Zusammenhang gebracht werden (Fandrych & Graefen, 2010, 509). Für die erfolgreiche Partizipation im universitären Schreibdiskurs stehen akademische Schreibkompetenzen und die Chancen für den erfolgreichen Abschluss eines Studiums in einem interdependenten Zusammenhang. Der Blick auf die akademische L2-Textproduktion erlaubt indes einen differenzierteren Blick. Für fremdsprachig Schreibende können sich anspruchsvolle akademische Kompetenzanforderungen zu

Barrieren entwickeln, an deren Ende der Ausschluss vom Studium oder das Erreichen nur gering erfolgreicher Studienabschlüsse stehen. Aus diesem Grund sind besonders für L2-Schreibende Hilfestellungen wichtig, die sie schon früh bei der akademischen Schreibentwicklung unterstützen.

Der wissenschaftssprachliche Kontext hält umfassende Textanforderungen für L2-Schreibende bereit, die mit Blick auf wissenschaftssprachliche Handlungskompetenzen stark von alltagssprachlichen Handlungsfeldern und Schreibkompetenzen abweichen. Im Gegensatz zu alltagssprachlichen Anforderungen zeichnet sich beispielsweise das Wissenschaftsdeutsch besonders aus, durch Logik in der Gedankenführung, Eindeutigkeit, Klarheit der Formulierungen, Sachlichkeit, Abkehr von informellem und nebulösem Sprachgebrauch sowie den Anspruch an genaue Definitionen und die Verwendung von technischen Fachbegriffen (Oksaar, 1988, 158). Diese Annahme wird durch Ergebnisse der kontrastiven Rhetorik gestützt, auf deren Grundlage regionale und kulturelle Unterschiede im universitären Schreibdiskurs länderübergreifend nachweisbar sind (Connor, 1996). Die Eigenschaften der Textanforderungen hinsichtlich des Schreibens an Hochschulen werden komplementär ergänzt durch die Beherrschung funktionaler Sprachregister und die situativ angemessene Verwendung von Fachwörtern und Fachtermini des spezifischen Studienfaches. Erst durch das Zusammenspiel zwischen der deklarativen Beherrschung und prozeduralen Verwendung der lexikalischen und syntaktischen Register zusammen mit Sach- und Fachwissen wird der Austausch über das Fach und das akademische Thema ermöglicht (Graefen & Moll, 2011, 17). Das komplexe Wechselspiel schafft Grundlagen, die kognitive Ressourcen binden und mentale Denkleistungen und Gedächtniskapazitäten besonders von L2-Schreibenden stark beanspruchen.

Die Merkmale des wissenschaftlichen Diskurses spiegeln sich auch in Form des universitären Textsortenkanons wider. Der/die L2-Schreiber_in begegnet im Studium sowohl theoriebezogenen als auch organisierenden Textsorten, die in Form von Monographien, Aufsätzen, Forschungsberichten, Haus- und Seminararbeiten, Rezensionen, wissenschaftlichen Referaten, Magister- und Diplomarbeiten sowie Dissertationen vertreten sind (Heinemann, 2008, 705). Mit den einzelnen Textsorten gehen nicht nur merkmalsbestimmende Konventionen einher. Vielmehr sind auch Qualitätskriterien im Hinblick auf das Thema und die schriftliche Umsetzung bedeutsam. Kriterien für die Qualität von Texten, die Relevanz des Themas und die Prägnanz der Verständlichkeit sind ebenso entscheidend wie die Logik der verwendeten Sprache und die Übersichtlichkeit der Textform (Kornmeier, 2008, 34). In Verbindung mit den Charakteristiken des Schreibprozesses und den dynamischen Wechselwirkungen zwischen mentalen Sprachsystemen und schreibkulturellen Interferenzen ergeben sich dadurch speziell in den universitären

Schreibhandlungsfeldern kapazitative Probleme innerhalb der mentalen Verarbeitungsprozesse.

Schreibentlastung

L2-Schreibende an Hochschulen benötigen spezielle Unterstützung beim Verfassen von schriftlichen Texten, da diese auf Grund der sprachlichen, schreibkulturellen, hochschul- und textsortenspezifischen Handlungsanforderungen besonders anfällig für Momente der Verunsicherung und Frustration sind. Die Komplexität des fremdsprachigen Schreibens wird bestimmt durch das Zusammenspiel zwischen Gedächtnis, Denkleistung und sprachlichen Fähigkeiten. In diesem interdependenten Kontinuum ist die Gefahr von kognitiven Überlastungen des mentalen Arbeitsspeichers konstant hoch (Bräuer, 2013, 21). Daraus resultiert die Gefahr, dass mental die kapazitative Überlastung in den einzelnen Phasen des Schreibprozesses gepaart mit der Komplexität des fremd- und gleichzeitig wissenschaftssprachlichen Schreibauftrages groß ist. Diese Zusammenstellung der unterschiedlichen komplexen Faktoren veranlasst den/die L2-Schreiber_in dazu, dabei auf substanzielle Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsrouitinen aus der Muttersprache für die akademische Textproduktion zurückzugreifen, um diese für das eigene Schreibhandeln in der Fremdsprache zu aktivieren. Die Überlastung des Arbeitsspeichers führt in der Konsequenz zum Verlust von Schreibenergie und ist kennzeichnend als Ursache für die Verlangsamung des Schreibprozesses (Girgensohn & Sennewald, 2012, 21). Welche Unterstützung müssen L2-Schreibende im deutschsprachigen Hochschulkontext im Hinblick auf die Textproduktion in Deutsch als Fremdsprache bekommen und welche langfristigen Ziele zur nachhaltigen Förderung der Schreibentwicklung sind speziell für die hochschulrelevante L2-Text- und L2-Schreibarbeit damit verbunden? Antworten auf diese zentrale Fragestellung stehen in Zusammenhang mit ausgewählten Aspekten der Schreibberatung und des Textfeedbacks und werden im Nachfolgenden näher betrachtet.

Textfeedback

Im didaktischen Kontext ist Feedback die Rückmeldung und der dialogische Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden in interaktiven Lernprozessen und steht für eine Reaktion auf eine mündliche oder schriftliche Lernerproduktion (Merlingen, 2010, 79). Im Kontext des universitären L2-Schreibens soll Textfeedback als Rückmeldung eines Dozenten oder Beraters zu jedem Zeitpunkt im Schreibprozess einer Textproduktion verstanden werden. Die Kommentierungen können dabei auf der makrostrukturellen Ebene (Textstruktur) oder der mikrostrukturellen Ebene (Satz- und Wortebene) erfolgen. In dieser Konstellation fungiert die feedbackgebende Person als Einflussfaktor mit der Möglichkeit, von außen auf Prozesse der Schreibkompetenzentwicklung sowie auf die Textoptimierung

einzuwirken (Pohl, 2014, 107). Durch die Rolle des kompetenten Kommunikationspartners im Handlungsrahmen bzw. Spannungsfeld Textfeedback agieren Dozenten und Berater als kooperierende Faktoren im Schreib- und Texterstellungsprozess, und sind rückmeldungs-basierte Wirkungsfaktoren, die auf allen Ebenen der Textproduktion aktiv sind. Feedback zu Texten von Lernenden verfolgt die Ausbildung von textbasierten Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungs-kompetenzen. Auf diese Weise sollen eine Reihe von Kompetenzen ausgebildet werden: die Fähigkeit, sich von eigenen Texten zu distanzieren; die Fähigkeit, lernstands- und sprachstandsbedingte Auffälligkeiten im eigenen Text zu identifizieren; die Fähigkeit, Schreibprobleme zu diagnostizieren; sowie die Fähigkeit, Textalternativen und Textfassungen zu bewerten und gezielt zu revidieren (Baurmann & Pohl, 2009, S. 96). Mit Erreichen der Ziele sollen feedbackbasierte Stützstrukturen langfristig überflüssig gemacht werden. Rückmeldungen zum Text initiieren Lerntransfers, unterstützen die Entwicklung von Schreibroutinen, fördern den Ausbau von Schreibstrategien und reichen über ein aktuelles Lernmoment hinaus (Bräuer & Schindler, 2013, 25). Für den/die L2-Schreiber_in sollen Hilfestellungen durch Textfeedback seinem/ihrem L2-Lernniveau angepasst sein und ihm/ihr helfen, eigenständig Lösungen für das Schreiben eines Textes in allen Phasen des Schreibprozesses zu finden.

Auf diese Weise werden Lernpotenziale freigesetzt und die Entwicklung einer L2-Schreibkompetenz, verstanden als die Fähigkeit fremdsprachige Texte zu produzieren, gefördert (Becker-Mrotzeck, 2012, 49). Mit anderen Worten: Textfeedback verfolgt die kriteriengeleitete Optimierung eines Textes; fokussiert die Entlastung des Arbeitsgedächtnisses, die u.a. durch komplexe wissenschaftssprachliche Handlungsanforderungen entstehen; fördert den Ausbau von Schreibroutinen (Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsroutinen) und Schreibstrategien (auch Entlastungsstrategien); zielt ab auf die Ausbildung der Schreibenden als selbstkompetenten und eigenverantwortliche Überarbeiter; steuert den Aufmerksamkeits- und Überarbeitungsfokus der Schreibenden und strebt die Freisetzung von Lerntransfers sowie Lernpotenzialen durch nicht direkte Rückmeldungen und Kommentierungen an. Textfeedback ist vor diesem Hintergrund nicht die Verbesserung und Korrektur von Texten.

Die komplexen Anforderungen für optimales Textfeedback lassen schon erkennen, dass die Umsetzung der Ziele nicht ohne die Berücksichtigung besonderer Faktoren und Regeln auskommen kann. Die Frage muss also lauten: Welche Regeln muss die feedbackgebende Person neben der textbasierten Rückmeldung zusätzlich im Kontext des L2-Schreibens beachten und für die L2-Schreibenden bedeutungsvoll umsetzen?

Funktionen von Textfeedback erklären

Textfeedback in Form von Kommentar- und Markierungsfunktionen bedarf einer kooperativen Basis, die es durch ein persönliches Gespräch zwischen L2-Schreiber_in und feedbackgebender Person (akademische Expertenfunktion) zu schaffen gilt. Eine wichtige Regel lautet dabei, dass sowohl dem/der Schreiber_in als auch dem Feedbackgeber vor der Bearbeitung des Textes kooperative Handlungsräume zugesprochen werden, in denen Texterwartungen, Schreibhaltungen, Textmotivationen und Feedbackziele von beiden Seiten thematisiert werden. Getroffene Vereinbarungen bilden dann die Grundlage für die weiterführende Zusammenarbeit. In diesem Auftaktgespräch wird sichergestellt, dass a) Feedback nicht als Textkritik oder Kritik an der Persönlichkeit der L2-Schreibenden selbst zu verstehen ist, sondern vielmehr als individualisierte Hilfestellung zu werten ist, dass b) Kenntnisse über die L1/L2-Schreibbiografie sowie der L1/L2-Schreibsozialisation der Schreibenden genutzt werden, und dass c) die mit Feedback verbundenen Ziele sowohl kooperativ als auch flexibel geplant und verfasst/festgehalten werden (Bruce, 2004).

Kulturell bedingte Einflussfaktoren wirken sich entscheidend auf die Schreibsozialisation von L2-Textproduzenten aus, was sich deutlich als starker Einfluss auf die Wahrnehmung der eigenen Rolle im Schreibprozess und vor allem bei der feedbackbasierten Überarbeitung von Texten widerspiegelt. Sich Hilfe und Rat bei akademischen Personenkreisen zu holen (bspw. Fachdozenten oder persönlichen Beratungsangeboten), kann durchaus als Tabu aufgefasst und bewusst vermieden werden. Haltungen und Sichtweisen dieser Art machen es dem Feedbackgeber schwer, eine offene und realistische Haltung gegenüber Textfeedback auf Seiten der L2-Schreibenden zu entwickeln.

Motivationale Aspekte bei der Erstellung eines fremdsprachigen Textes sind entscheidend für die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Akzeptanz von Textfeedback. Geringe Motivation überträgt sich wenig schreibförderlich auf die Bereitschaft, einen Text auf Basis einer Rückmeldung zu überarbeiten und dabei in Anlehnung an hervorgehobene Textstellen und Optimierungsnotwendigkeiten anzupassen. Aus diesem Grund ist es wichtig als feedbackgebende Person herauszufinden, welche motivationale Haltung gegenüber dem Text besteht. Je mehr Wissen in Hinblick auf Einstellungen, Erfahrungen und Wertvorstellungen gegenüber dem Schreiben in der Fremdsprache auf Seiten des Feedbackgebers besteht, desto individualisierter und – im Sinne der Reflexion – anregender lassen sich Rückmeldungen platzieren.

Die Funktion und die kooperative Bestimmung von Feedbackzielen spielt eine besonders wichtige Rolle für den Grad der Motivation und damit verbunden der Bereitschaft und Kontinuität gegenüber der Zusammenarbeit im gesamten Feedbackprozess. Die kooperative Planung von Überarbeitungszielen ermöglicht schon früh Einblicke in Hinsicht auf Wünsche, Erfahrungen und Erwartungshaltungen, die jeder L2-Schreibende als Mittler zwischen

mindestens zwei Schreibkulturen mitbringt und auch im Laufe des Schreibprozesses entwickelt. Auf diese Weise kann die Rückmeldung optimal an den Bedürfnissen der ratsuchenden L2-Schreibenden orientiert und für diese optimiert werden. So wird die individuelle Bedeutsamkeit nachhaltig aufgebaut.

Im Feedbackprozess müssen Missverständnisse erkannt und vermieden werden. Wenn dem/der Schreiber_in dargelegt wird, warum Textfeedback ausgewählten Vorgehensweisen unterliegt, welche Grundlage durch die gemeinsame Arbeitsplanung erzielt wird, und welche Funktionen mit einzelnen Rückmeldungen verbunden sind, wird die Gefahr von beidseitiger Frustrationen, Demotivation und zwischenmenschlicher Ablehnung von Hilfestellungen gemindert. Die gemeinsame Planung ermöglicht es sowohl dem Feedbackgeber als auch den ratsuchenden L2-Schreibenden, Verantwortungsbereiche auszuhandeln, und sorgt gleichzeitig für Transparenz im Hinblick auf die kooperative Arbeitsteilung. Die Ziele des Feedbacks werden somit gemeinsam definiert und gemeinsam bearbeitet, was den Vorteil bietet, dass der/die Schreibende im gesamten Beratungsprozess eine aktive Rolle einnimmt.

Textentfremdung vermeiden

Bei den zielgerichteten Kommentaren und Anmerkungen durch Feedback ist es entscheidend, dass feedbackgebende Personen, Dozenten und Berater darauf achten, die Entscheidungsfreiheit für die Textüberarbeitung auf Seiten des/der Schreibenden zu belassen und nicht auf Grund des fachlich und sprachlich überlegenen Kenntnisstandes der feedbackgebenden Person Entfremdungsmomente zwischen dem/der L2-Schreibenden und seinem/ihrer Text zu schaffen. Textentfremdung ist ein Akt der Enteignung durch den Wechsel der Über- und Bearbeitungsverantwortung von dem/der L2-Schreibenden hin zum Feedbackgeber, bspw. durch die Vermuttersprachlichung des Lernertextes (Severino, 2004). Es gilt die sprachliche und fachliche Dominanz als Gefahr und Ursache für Textentfremdung bewusst als problematisch wahrzunehmen. Der Feedbackgeber soll den Überarbeitungsprozess nicht dominieren, sondern vielmehr begleiten und lenken. Dadurch bleibt der Überarbeitungsprozess für den/die L2-Schreiber_in authentisch und die Interaktion zwischen Schreiber und Text ist mit Blick auf die Eigenverantwortlichkeit und mit dem Ziel des selbstkompetenten Textproduzenten individuell bedeutsam.

Die Entfremdung zwischen dem/der L2-Schreibenden und seinem eigenen Text sowie die damit verbundene potentielle Störungsanfälligkeit der individuellen Verbundenheit mit dem Text muss gemildert werden. Erstens: Die Anerkennung der Autorität des/der L2-Schreibenden ebenso wie seiner/ihrer individuellen Schreiberbedürfnisse sind entscheidend. Das Verfassen eines fremdsprachigen Textes ist nicht nur ein rein sprachlicher Arbeitsprozess. Es ist auch ein Aushandeln zwischen einzelnen

schreibkulturellen Positionen, der muttersprachigen und fremdsprachigen Schreibkultur. Zweitens: Die Wertschätzung der Schreibleistung bildet die Grundlage für den Stellenwert von Reformulierungen und empfohlenen Änderungen. Revisionen, die eine Implementierungsnotwendigkeit aufweisen, müssen dem/der Schreiber_in gegenüber erläutert werden. Der Meta-Diskurs erlaubt dem/der L2-Schreiber_in erkenntnisfördernde Zugänge zum eigenen Text und reicht über den Wirkungsgrad von einseitigen und begründungsfreien Verbesserungsvorschlägen hinaus. Auf diese Weise wird die Reflexion über den eigenen Text als besonders wichtige zu erfüllende Bedingung angeregt. Drittens: Das fremdsprachige Kompetenzniveau des/der L2-Schreibenden darf durch die feedbackgebende Person nicht überschätzt und im Text selbst nicht verfälscht werden. Die Orientierung an einem höheren als dem tatsächlichen Sprachniveau birgt die Gefahr, dass der/die L2-Schreiber_in durch die Rückmeldungen zu seinem Text überfordert und überlastet wird. Texte, die durch eine intensive Rückmeldung der feedbackgebenden Person unreflektiert von dem/der L2-Schreiber_in überarbeitet werden, können bei der Leistungsbeurteilungen durch Fachdozenten falsche Eindrücke erwecken, die in vergleichbaren Schreibleistungsmomenten nicht erfüllt werden können. Hierdurch entsteht in studienrelevanten Lehrveranstaltungen eine Verzerrung zwischen Leistungsanforderung und tatsächlicher Schreibleistungskompetenz. Vermeidbar sind solche Konflikte mit Gatekeepern auf Grund der Fehlrepräsentation des fremdsprachigen Leistungsvermögens, indem sich das Feedback immer fair am Sprachstand des/der L2-Schreibenden orientiert. Textentfremdung vermeiden, heißt die individuelle fachliche und sprachliche Expertise zu Gunsten der Nachhaltigkeit von Textfeedback zu kontrollieren. Der Schreibprozess darf nicht in ein starkes Abhängigkeitsverhältnis zur feedbackgebenden Person treten. Auf dem Weg zum/zur selbstkompetenten L2-Schreiber_in bedeutet dies, dass neben dem Meta-Diskurs auch die Anerkennung der L2-Schreiberautorität optimal sichergestellt wird.

Textfeedback und Lesarten

Die Qualität von Textfeedback hängt maßgeblich davon ab, mit welchen sprachlichen und inhaltlichen Zielen ein fremdsprachiger Text gelesen und an wessen bzw. welchen Erwartungshaltungen eine Entwicklung der Schreib- und Überarbeitungskompetenz gemessen wird. Die Gewichtung sowohl von sprachlichen als auch strukturellen Textfehlern definiert dabei die Form und Funktion des Textfeedback.

Akademische Texte von L2-Schreibenden lassen sich neben der Einfachheit und Fehlerlastigkeit auch als steife, krampfhaft und schwierig zu erfüllende Herausforderung charakterisieren. Die Folgen können vielseitig sein. Fremdsprachige Lernertexte sind tendenziell weniger wortreich, der Schreibprozess selbst wird als wenig authentisch empfunden und ist um ein Vielfaches anfälliger für lernerspracheninduzierte

Schreibprobleme. Für ein schreibförderliches Textfeedback, wie es bisher dargelegt wurde, besteht ein entscheidender Schritt darin, wie ein sprachlich und fachlich versierter Feedbackgeber im universitären Kontext mit den spezifischen Charakteristiken von Lernertexten umgeht.

Eine Antwort auf die Frage, wie dies geschehen kann, geben Matsuda & Cox (2004) durch die Beschreibung von Haltungen, die sich beim Lesen eines Lernertextes einnehmen lassen. Ausgehend von bestimmten Lesarten besteht die Möglichkeit schreibrelevante Lernpotenziale gezielt freizusetzen und anzustoßen. Die Autoren unterscheiden zwischen einer an Korrektur orientierten Lesehaltung (Assimilation), die sowohl die sprachliche als auch inhaltliche Korrektheit als zu erfüllendes Kriterium ansieht. Fehler werden hier als Fehler identifiziert und die Korrektur wird angestrebt. Der Erhalt der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Identität wird durch die akkommodierende (Akkommodation) Haltung beim Lesen definiert. Der/die L2-Schreiber_in wird bei der Produktion seines/ihres Textes unterstützt, indem sprachliche Unterschiede auch als solche identifiziert und erläutert werden. Dem/der L2-Schreiber_in bleibt es jedoch selbst überlassen, ob er/sie die metadiskursiv geförderten Erkenntnisse in seinem Text integriert oder nicht. Eine separierende Haltung (Separation) beim Lesen eines fremdsprachigen Textes orientiert sich an der Aufrechterhaltung von mutter- und fremdsprachigen Identitäten. Das auf diese Weise sehr wohlwollende Lesen akzeptiert Fehler als sprach- und schreibkulturbedingte Phänomene und schaut über diese hinweg. Fehler bleiben hierdurch als Abweichungen im Text enthalten und werden nicht korrigiert und selten thematisiert.

Es zeigt sich, dass unterschiedliche Haltungen beim Lesen eines fremdsprachigen Lernertextes einen erheblichen Einfluss auf die Leseziele der feedbackgebenden Person haben, was sich unweigerlich auf die Form, Funktion und den Umgang mit Fehlern beim fremdsprachigen Textfeedback auswirkt. Im Hinblick auf die L2-Schreib- und L2-Textüberarbeitungskompetenzen ergeben sich durch die drei beschriebenen Lesarten einzelne Schreiblernpotenziale:

- Assimilation fokussiert die Entwicklung sprachlicher Korrektheit, besitzt einen Form-Funktions-Fokus und fördert die Ausbildung von sprachlichen sowie sprachstrukturellen Routinen.
- Akkommodation fördert die L2-Autonomie des/der Schreibenden, begünstigt Schreibentwicklung durch Reflexion und erhält die lernersprachliche Individualität des Textprodukts.
- Separation fördert angstfreies Schreiben, entlastet den/die L2-Schreiber_in auf Grund des geringeren Revisionsaufwandes und sensibilisiert diesen für Schreib- und Kulturunterschiede.

Auf den ersten Blick wird deutlich, dass in dem Kontinuum der Lesarten Vor- und Nachteile in gleichem Maße existieren, die mit der Entscheidung zur Einnahme eines assimilierenden, akkommodierenden oder separierenden Lesefokus entstehen. Entscheidend ist vielmehr, dass feedbackgebende Personen ein Bewusstsein dahingehend entwickeln, dass begründete Entscheidungen getroffen werden können, die direkt die Qualität und die Ziele von Feedback beeinflussen. Der Leser muss seine Vorurteile gegenüber einer sprachlich geringeren Angemessenheit von Lernertexten aufheben, die individuelle Bedeutung des Textfeedbacks für den/die L2-Schreiber_in fokussieren sowie die persönliche Voreingenommenheit reduzieren. Erheblich ist zudem, dass feedbackgebende Personen individuelle Bedürfnisse von fremdsprachig Schreibenden im akademischen Kontext kennen, diese berücksichtigen und gemeinsam mit ihren eigenen Erwartungshaltungen beim Lesen des Textes in ein ausgeglichenes Verhältnis bringen.

Fazit

Der fremdsprachige Schreibprozess unterliegt Einflussfaktoren, die über die rein sprachlichen Anforderungen an mentale Leistungskapazitäten hinausgehen. Auf allen Ebenen der Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphasen interferieren Schreiberfahrungen, Schreibsozialisation, Text- und Adressatenwissen sowie Themenvertrautheit mit dem L2-Schreibprozess. Für das Schreiben im akademischen Kontext bedeutet dies, dass Textsortenkonventionen und rhetorische Merkmale der Wissenschaftssprache in die allgemeinen fremdsprachlichen Handlungskompetenzen eingebettet und integriert werden. Durch das Aufeinandertreffen der komplexen Operationalisierungsprozesse ergeben sich speziell beim Schreiben in der Fremdsprache an der Hochschule mentale Belastungen, die durch angemessene Feedbacktechniken und -prozeduren aufgefangen werden müssen. Das Feedback als Rückmeldung und Hilfestellungen wird dabei an die besonderen Bedürfnisse von L2-Schreibenden angepasst. Optimales Textfeedback heißt, Rückmeldungen in Form von schriftlichen und mündlichen Kommentaren durch kooperative Arbeitsweisen an den individuellen Erfordernissen des/der L2-Schreibenden auszurichten und Textüberarbeitungs- sowie Textoptimierungsziele und deren Umsetzung dialogisch auszuhandeln. Die feedbackbasierte Überarbeitung eines akademisch orientierten L2-Textes verfolgt das Ziel der optimalen und weniger der totalen Konvergenz. Unter Berücksichtigung der empfohlenen schreibdidaktischen Vorgehensweisen zu Textfeedback, auf die sich die voranstehende Argumentation bezieht, können zur Funktion und Wirkung der textbasierten Rückmeldung im akademisch-wissenschaftlichen L2-Schreibkontext nachfolgende Ansätze umgesetzt werden.

- Die Stärken und Schwächen eines akademischen Textes sollen nicht nur benannt, sondern auch begründet werden.

- Textfeedback muss dem/der L2-Schreiber_in verdeutlichen, welche rhetorischen Handlungen auf Grundlage wissenschaftssprachlicher Konventionen vollzogen werden müssen, um einen Leser zu überzeugen.
- Der Text selbst soll unverändert bleiben. Textexterne Kommentarfunktionen sollen umgesetzt werden.
- Aspekte der Textverliebtheit sollen gegenüber dem L2-Schreibertext zugelassen werden. Schreiben selbst, und das Schreiben in der Fremdsprache ist ein kreativer Akt und jeder Text ein Spiegel der Individualität.
- Gutes Textfeedback zeigt Perspektiven auf. Es gilt Schritt für Schritt zu arbeiten und sukzessive Überarbeitungsabläufe aufzuzeigen, um die Überlastung des Arbeitsspeichers auf Seiten des/der L2-Schreibenden zu vermeiden.
- Anmerkungen und formulierungskommentierende Ausdrücke sind nicht direktiv. Der Leser des Textes ist nicht allwissend. Im Gegenteil: Der Leser eines Textes nimmt eine naive Haltung ein und fragt nach.

Speziell für das kommentierende Textfeedback im fremdsprachigen Schreibkontext gelten besondere Regeln. Entscheidend ist dabei, dass die Verantwortung der Überarbeitung eines Textes stets auf Seiten des/der Schreibenden bleibt und Textentfremdung durch entreibendes/desillusionierendes Textfeedback vermieden werden muss. Das bedeutet konkret: Textfeedback ist stärkenorientiert, adressatenadäquat (auch dem Sprachstand des Schreibenden entsprechend) und zielführend der aktuellen Arbeitsphase gegenüber pointiert.

Literatur

- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben. Texte verfassen. In A. von Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret* (S. 75-103). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4. überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Börner, W. (1987). Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell. In W. Lörcher & W. Hüllen (Hrsg.), *Perspectives on Language in Performance* (1336-1349). Tübingen: Narr.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2013). *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Stuttgart: Fillibach und Klett.
- Bruce, S. (2004). Breaking Ice and Setting Goals. Tips for Getting Started. In S. Bruce & B. Rafoth (Hrsg.), *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors* (33-41). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers
- Connor, U. (1996). *Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fandrych, C. & Graefen, G. (2010). Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (509-517). Berlin: de Gruyter.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. In G. Grimm & K.-M. Bogdal (Hrsg.), *Einführungen Germanistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Graefen, G. & Moll, M. (2011). *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hayes, J. & Flower, L. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32 (4), 365–387.
- Heinemann, M. (2008). Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. Sager (Hrsg.), *Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (702-709). Berlin: de Gruyter.
- Kornmeier, M. (2008). *Wissenschaftliches Schreiben leicht gemacht – für Bachelor, Master und Dissertationen* (5. Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: UTB.
- Merlingen, V. (2010). Das Feedback. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (79), Tübingen und Basel: A. Francke Verlag
- Matsuda, K.-P. & Cox, M. (2004). Reading an ESL Writer's Text. In S. Bruce & B. Rafoth (Hrsg.), *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors* (39-47). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Mohr, I. (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (992-998). Berlin: de Gruyter.
- Oksaar, E. (1988). *Fachsprachliche Dimensionen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pohl, T. (2014) Entwicklung der Schreibkompetenzen. In U. Winfried (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (104-142). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10 (3), 209–231.
- Severino, C. (2004). Avoiding Appropriation. In S. Bruce & B. Rafoth (Hrsg.), *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors* (48- 59). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers
- Weirath, A. (2000). Der muttersprachliche und fremdsprachliche Schreibprozess – zwei Seiten einer Medaille?. In B. Helbig, K. Kleppin & F. G. Königs (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*, (403–416). Tübingen: Stauffenburg Verlag.