



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

*„Jeder Mensch hat unterschiedliche Sprachen in dem Kopf,
wenn er einen Text schreiben soll.“*

Der Einsatz von Mehrsprachigkeit beim Schreiben
deutschsprachiger Wissenschaftstexte
in sprachlich differenten Hochschulkontexten

verfasst von / submitted by

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Zernatto

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Forschungsfeld	
2.1. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit.....	10
2.2. Der Unterschied von Deutsch als „Fremd-“ bzw. als Zweitsprache“.....	13
2.3. Die Mehrsprachigkeit an den österreichischen Universitäten.....	17
2.4. Das Schreiben in deutscher Wissenschaftssprache.....	22
2.5. Der wissenschaftliche Schreibprozess und die sprachliche Entlastung.....	25
2.6. Forschungsstand zum mehrsprachigen Schreiben von deutschsprachigen Wissen- schaftstexten.....	31
3. Forschungsdesign	
3.1. Sample.....	35
3.2. Methode.....	42
3.2.1. Ethische Überlegungen und Datenschutz.....	46
3.2.2. Das Sprachenbild.....	47
3.2.3. Die Reflexion zum Sprachenbild.....	53
3.2.4. Das Fragebogencluster.....	56
4. Auswertung.....	59
4.1. Sprachenbild und Fragebogencluster.....	61
4.2. Reflexionstext.....	72
5. Resümee und Ausblick.....	104
6. Literaturverzeichnis	109
7. Abbildungsverzeichnis.....	116
8. Anhang	117

Danksagung

Abstract

„Ich weiß, dass ich alle Sprachen benutzen.
Sprachen entwickeln meine Geist,
meine Ideen, meine Persönlichkeit.“¹
(TN² 10)

1. Einleitung

Gemeinsam mit Doris Pokitsch und Lisa Steinberg habe ich von 2015 – 2017 das Schreibwerkstattprogramm „Mehrsprachig Schreiben“ am Center for Teaching and Learning (CTL)³ der Universität Wien entwickelt und angeboten (vgl. Pokitsch et al. 2019/im Erscheinen). Der dieser Masterarbeit zugrundeliegende Impuls geht von diesem Schreibwerkstattprogramm aus.⁴

Die Teilnahme am Schreibwerkstattprogramm war kostenlos, außercurricular und offen für alle Studienrichtungen. Unter Einbeziehung sämtlicher zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen wurden dabei Strategien und Techniken entwickelt und erprobt, um das individuelle mehrsprachige Potential zur Entfaltung wissenschaftlicher Schreibkompetenz sichtbar und nutzbar zu machen.

Ausgehend vom Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, S. 102) und unter Berücksichtigung des *Academic Literacies*-Ansatzes, bei dem der Fokus nicht auf den von Studierenden verfassten Texten liegt, sondern auf der Praxis des Schreibens, wurde Schreiben nicht als Fähigkeit („*skill*“, Street 2004, S. 15) verstanden, sondern als Form des (gesellschaftlichen) Handelns. Hochschulen stellen gesellschaftlich geformte Räume dar, die gesellschaftliche Machtstrukturen reproduzieren und gleichzeitig eigene interne Machtstrukturen etablieren

¹ Die in der Studie angeführten Originalzitate der Forschungsteilnehmenden entsprechen teilweise nicht der gängigen sprachlichen Norm, was ihrem Sinn, ihrer Aussagekraft und ihrer ästhetischen Wirkung m.E. meist keinerlei Abbruch tut. Auf eine spezielle Kennzeichnung, etwa durch ein [Sic!], bei Abweichungen von den Regeln der Standardsprache wurde bewusst verzichtet. (Gekennzeichnet wurden nur sprachliche Besonderheiten in Texten der Sekundärliteratur.) Wird Sprechen mit Akzent bisweilen sogar als charmant empfunden – was allerdings oft vom sprachenpolitischen Prestige der akzentgebenden Sprache abhängig gemacht wird –, besteht beim „Schreiben mit Akzent“ eher Verunsicherung. Kann „Schreiben mit Akzent“, d.h. eine durch Mehrsprachigkeit entstehende von der Norm abweichende Variante der Standardsprache, als erfreuliche und kreatives Potential bergende Spielart der deutschen Sprache betrachtet werden? Die Diskussion dazu hat spätestens mit dem Beitrag von Tomer Gardi anlässlich des Bachmannpreises 2016 eingesetzt, (vgl. Tomer Gardi: Bachmannpreis 2016) und kann im Rahmen dieser Arbeit nur angeregt, aber nicht entschieden werden.

² TN = Forschungsteilnehmende_r

³ Diese Serviceeinrichtung ist primär darauf ausgerichtet, Studienprogrammleitungen, Curricular-Arbeitsgruppen und Lehrende zu unterstützen und somit die Qualität der Lehre an der Universität Wien kontinuierlich zu verbessern (vgl. CTL). Auch wenn der Schwerpunkt des CTL auf der Lehre liegt, so wurden in den letzten Jahren verschiedene Unterstützungsmaßnahmen für Studierende in Hinblick auf wissenschaftliches Schreiben initiiert, wie zum Beispiel ein institutsübergreifendes Schreibmentoring, ein Lehrveranstaltungsbegleitendes Schreibassistentenprogramm sowie Schreibwerkstätten (vgl. CTL/Schreiben).

⁴ Allen Teilnehmenden an diesem Programm sei an dieser Stelle für ihr Vertrauen, ihre Experimentierfreude und ihre Kreativität gedankt und für die Offenheit, mit der sie sich auf die gemeinsame Arbeit eingelassen haben. Was wir über mehrsprachiges Schreiben von deutschen Wissenschaftstexten gelernt haben, haben wir von und mit ihnen, den Expert_innen, gelernt.

(vgl. Knappik 2018, S. 63). Das schreibende Subjekt positioniert sich innerhalb dieses Gefüges, wobei die Anforderungen der diskursiven Tradition (vgl. Street 2004) und des Registers Wissenschaftssprache innerhalb der Institution nicht immer transparent kommuniziert werden.

Neben den allgemeinen Klippen des wissenschaftlichen Schreibens waren die Teilnehmenden in unseren Workshops aber vor allem mit den Hürden des Schreibens in einer ihrer „Nicht-Erstsprachen“⁵ konfrontiert. Eine Implikation, die dazu führte, dass sie sich von Anbeginn auf sprachliche Aspekte konzentrierten und das Augenmerk primär auf korrekte deutsche Wissenschaftssprache zu richten suchten.

Aus Angst vor dem sprachlichen Fehler vernachlässigten sie oft wesentliche Faktoren wie Aufbau, Argumentation, Kohärenz, Stringenz und/oder inhaltliche Originalität (vgl. Grieshammer 2011), bisweilen "sahen sie vor lauter Wörtern den Text nicht mehr" (Pokitsch et al. 2018). Die Vielschichtigkeit wissenschaftlichen Schreibens (vgl. Beaufort 2014, Knappik 2013) geriet aus dem Blickfeld. Eine Überarbeitung dieser Texte erwies sich oft als extrem aufwendig und häufig sogar fruchtlos, meist stellte sich ein komplettes Neuschreiben als vorteilhafter dar; wohingegen Texte, die zwar sprachliche Leerstellen, mehrsprachige Elemente oder „Fehler“ aufwiesen, aber in Struktur und Inhalt schlüssig waren, mit geringem Zeitaufwand überarbeitet und perfektioniert werden konnten.

Trotz der Empfehlung einer bereits 2013 veröffentlichten „Studie zur Etablierung eines mehrsprachigkeitsorientierten Schreibzentrums an der Universität Wien“, im Auftrag des Dekanats der Philologisch- Kulturwissenschaftlichen Fakultät (Huemer/Rheindorf/Wetschanow 2013, S. 42), verfügte die Universität Wien bis 2017 noch über kein eigenes Schreibzentrum; unser Schreibwerkstattprogramm „Mehrsprachig Schreiben“ versuchte die Lücke im Bereich Mehrsprachigkeit zu schließen. In der Schreibwerkstatt wurde potentialorientiert gearbeitet.

Das Konzept stütze sich auf vier im Prozess der gemeinsamen Arbeit entwickelte didaktische Säulen:

1. Bewusstmachung der eigenen Mehrsprachigkeit und ihrer Kontextgebundenheit

Das bedeutete, Mehrsprachigkeit, im Sinne des gesamten sprachlichen Repertoires, bildete die Grundlage des Programms und wurde in der fortlaufenden Entwicklung des Schreibprozesses stets gezielt eingebunden. Institutionelle, soziale, aber auch individuelle Rahmenbedingungen wurden i.S.v. *Academic Literacies* dabei transparent gemacht und konkret thematisiert.

⁵ vgl. Kapitel 2.2.

2. Entwicklung individueller Strategien

Im Sinne der prozessorientierten Schreibdidaktik wurden keine allgemeinen Rezepte vorgegeben, wie mit dem individuellen sprachlichen Repertoire umgegangen werden sollte, vielmehr erhielten die Studierenden Raum zum Experiment, zur Reflexion und zum Austausch mit anderen und wurden ermutigt eigene, ihnen angemessene Strategien zu entwickeln.

3. Sprachliche Entlastung⁶ und Fokusverschiebung

In den ersten Phasen eines Schreibprojektes, wenn z.B. die Entwicklung der Struktur eines Textes erfolgte, war sprachliche Korrektheit weitgehend unwesentlich, es handelte sich hierbei um einen Lower Order Concern (LOC) und konnte auf später verschoben werden (im Gegensatz zu einem Higher Order Concern (HOC), der Priorität besessen hätte und z.B. rein inhaltlicher Natur gewesen wäre) (vgl. Jacobson Center for Writing, Teaching and Learning).

4. Aufbau eines wissenschaftssprachlichen Registers

Erst gegen Ende eines Schreibprojektes und getrennt von der inhaltlichen Textentwicklung wurden in einer als aktiv dafür vorgesehenen Arbeitsphase Merkmale des wissenschaftssprachlichen Registers erarbeitet. Besonderes Augenmerk galt hier v.a. jenen Merkmalen einer „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999), die häufig als selbstverständlich vorausgesetzt werden (vgl. Pokitsch et al. 2019/im Erscheinen).

Auf Basis dieser vier didaktischen Säulen versuchten wir die Studierenden zu ermutigen, unterschiedliche Strategien auszuprobieren, Erfahrungen auszutauschen, aber vor allem ihr gesamtes sprachliches Repertoire gemäß den Phasen des Schreibprojekts einzusetzen.

Dabei stießen wir auf Widerstand.

Es herrschte große Scheu bei Studierenden mit einer anderen dominanten Sprache als Deutsch diese dominante Sprache zu verwenden, sie fürchteten „dass ihr Deutsch darunter leiden könnte“.⁷ Studierende mit deutscher „Erstsprache“⁸ hingegen, empfanden

⁶ Die Schreibwerkstatt unterschied sich z.B. von anderen universitären Settings oder von Sprachkursen dadurch, dass im mündlichen Austausch Sprache allein als Medium der Kommunikation verstanden wurde. Das gesamte sprachliche Repertoire war dabei gleichberechtigt, alleiniges Ziel war die Verständigung, gelang der Gedankenaustausch, durfte die Kommunikation als geglückt betrachtet werden – Korrektur erfolgte nur auf ausdrückliche Nachfrage und wurde möglichst vermieden.

⁷ Von ähnlichen Erfahrungen berichtet Dagmar Knorr aus der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg „Studierende, denen vermittelt worden ist, dass eine Sprache nur dann gelernt werden kann, wenn neben ihr keine andere Sprache verwendet wird, äußern sich in Beratungssituationen entsprechend: Sie lehnen es vollständig ab, andere Sprachen als Deutsch für ihre Schreib- und Denkprozesse zuzulassen. Einzelne versuchen sogar, ihre Mehrsprachigkeit zu verbergen.“ (Knorr 2015, S. 320)

es hingegen als Erleichterung ihre „Innere Mehrsprachigkeit“ (vgl. Wandruszka 1979) zu nutzen, auch auf das Alltagssprachliche Register zugreifen zu können und erst im Laufe der Überarbeitung die Wissenschaftssprache einfließen zu lassen. Die Annahme lag nahe, dass sich bei einer anderen Zielsprache des anvisierten Textes von Anbeginn eine Fokussierung auf diese Zielsprache einstellt.

Wie überrascht waren wir, als wir im Rahmen einer Fortbildung mit Kolleg_innen,⁹ denen wir – analog den Herausforderungen an unsere Workshopteilnehmenden, einen wissenschaftlichen Text in ihrer nichtdominanten Sprache Deutsch zu schreiben – die hypothetische Aufgabe stellten, einen wissenschaftlichen Text in ihrer Fremdsprache Englisch zu verfassen, beobachten konnten, dass alle Teilnehmenden mit größter Selbstverständlichkeit bei Planung, Strukturierung, Argumentation und teilweise auch bei den ersten Entwürfen ihre dominante Sprache Deutsch wählten. Niemand von den Teilnehmenden äußerte die Angst, dass sein/ihr Englisch dadurch Schaden nehmen könnte.

Es ergab sich daher die Vermutung, dass wenn nicht der Sprachtransfer an sich Sprach-einsatz und Schreibstrategie bestimmen, es relativ konkrete und wirkmächtige, aber verborgene Vorstellungen dahinter geben muss, welche Teile des gesamtsprachlichen Potentials zum Schreiben wissenschaftlicher Texte für Studierende in der Aneignungsphase der deutschen Wissenschaftssprache in verschiedenen Kontexten geeignet bzw. zulässig und welche schädlich bzw. unerwünscht/verboten sind.

Woher rühren diese Vorstellungen und wie sind sie tatsächlich beschaffen? Sind sie individuellen oder tradierten Lernpraxen geschuldet? Bestehen Differenzen durch den situativen Fremdsprache- bzw. „Zweitsprache“¹⁰-Kontext? Oder entspringen die Einstellungen größeren gesellschafts- und sprachenpolitischen Diskursen?

Die vorliegende Studie versucht darüber Auskunft einzuholen.

Gefragt wurde, wie Studierende, die sich in der Aneignungsphase der deutschen Wissenschaftssprache befinden, nach eigener, subjektiver Einschätzung in sprachlich differierten Hochschulkontexten ihr gesamtsprachliches Repertoire darstellen und welche sprachlichen Potentiale sie für das Schreiben deutscher Wissenschaftstexte relevant setzen.

⁸ Diese Studierenden besuchten bei uns die Einzelberatungen des CTL im Rahmen des Schreibassistent_innenprogramms (vgl. CTL/Schreibassistentenprogramm).

⁹ Der in dieser Arbeit verwendete Unterstrich/Gender Gap weist über eine binäre Konzeption von Geschlecht hinaus und stellt das dichotome Konstrukt „Frau“ und „Mann“ an sich in Frage. Die Lücke ist mehr als gendergerechte Sprache, sie ist ein Raum, der Möglichkeiten offenlässt.

¹⁰ vgl. Kapitel 2.2.

Ausgegangen wurde von vergleichbaren, lernerfahrenen Gruppen mit ähnlichem Bildungshintergrund (mind. Abschluss einer höheren Schule mit Matura) aber unterschiedlichen Deutschkenntnissen (B2⁺/C1 (vgl. GER) bzw. Deutsch-als-dominante-Sprache-Sprechende). Forschungsteilnehmende (TN) waren Studierende mit Deutsch als „Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprache“¹¹, die sich alle in der Aneignungsphase der deutschen Wissenschaftssprache befanden an Universitäten in der Slowakei und in Österreich, bzw. im Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten. Vorausgesetzt wurde, dass die Studierenden fähig waren über ihren Schreibprozess zu reflektieren, was ein Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit größerer Schreibprojekte bedingte.

Untersucht wurde ein Sample von 20 Personen in Österreich, einem amtlich-deutschsprachigen Land,¹² das mit einem Sample von 37 Personen in der Slowakei, einem amtlich-nicht-deutschsprachigen Land verglichen wurde. Die Methode wurde eigens für dieses Forschungssetting entwickelt und wird im Kapitel 3.2. ausgeführt. Ausgewertet wurden ein „Sprachenbild“, ein Reflexionstext und ein Fragebogencluster, wobei die Daten aus dem Sprachenbild und dem Cluster herangezogen wurden, um zu zeigen, welche Sprachen die Forschungsteilnehmenden prinzipiell anführten und für sich relevant setzten. Diese Daten gaben einen Eindruck von Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund der beiden Hochschulkontexte. Die Sprachenbilder der Forschungsteilnehmenden und die Reflexionstexte zu den Sprachenbildern wurden dann unter Einbeziehung der biographischen Informationen aus dem Fragebogencluster ausgewertet. Gefragt wurden nach der (sich ändernden) Bedeutung der Sprachen im Kontext des deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreibens und den dafür angeführten bzw. fehlenden Begründungen.

Ein Nachweis, welcher strategische Einsatz von sprachlichen Ressourcen für das Verfassen deutschsprachiger Wissenschaftstexte am erfolgreichsten ist, kann durch diese Studie nicht geleistet werden. Dahingehende Untersuchungen bieten ein interessantes Feld für weiterführende Forschung.¹³ Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen vielmehr subjektive Parameter, die Aufschluss über das Handeln der Studierenden und Hinweise auf die möglichen dazu führenden Motive geben sollen. Im Interesse steht

¹¹ vgl. Kapitel 2.2.

¹² İnci Dirim (u. a. 2015) prägte den Begriff der „amtlich deutschsprachige Regionen“, gemeint sind damit Staaten und Regionen, in denen Deutsch Amtssprache ist (zum Teil neben anderen Amtssprachen wie z.B. in Südtirol oder auch in Kärnten). Dadurch soll akzentuiert werden, dass neben dieser Amtssprache noch eine Vielzahl anderer Sprachen in diesen Regionen lebendig ist.

¹³ Z.B. wird die Habilitationsschrift von Sabine Dengscherz über das Projekt PROSIMS zum Einsatz von Strategien professioneller mehrsprachiger Schreibender 2019 erscheinen.

aber weniger, was die Studierenden tatsächlich tun, sondern was sie glauben zu tun bzw. tun zu müssen, um erfolgreich zu sein.

Die Schreibenden werden daher nicht von außen beobachtet, auch werden nicht ihre Textprodukte auf ihre wissenschaftliche/wissenschaftssprachliche Qualität hin untersucht, ebenso wenig wie ihre Versuche mit einem Keystroke-Log-Programm aufgezeichnet werden, sondern es wird versucht ihre Motive und Überzeugungen mittels kreativer Techniken zu erkunden und nachzuvollziehen.

Im Rahmen dieser Arbeit kann somit nicht dargelegt werden, wie die Studierenden aufgrund ihres Selbstverständnisses konkret beim Schreiben handeln, welche Strategien sie wählen, welcher Repertoires sie sich tatsächlich bedienen, aber es kann gezeigt werden, wie ihre Annahmen über den strategisch sinnvollen und adäquaten Einsatz von Mehrsprachigkeit ihre Haltung und ihr Bewusstsein beeinflussen. Fühlen sie sich in ihrem Tun bestärkt, oder fürchten sie z.B. beim Einsatz ihrer bevorzugten Strategien bzw. Sprachen/Register/Dialekte etc. eigentlich ständig etwas „falsch zu machen“?¹⁴

Hier läge in Folge der Ansatzpunkt für eine mehrsprachigkeitssensible Schreibdidaktik, die potentialorientierte Strategien und sprachliche Entlastung fördert und den Schreibkontext mitreflektiert und verbalisiert, denn „Jeder Mensch hat unterschiedliche Sprachen in dem Kopf, wenn er einen Text schreiben soll.“ (TN28)

¹⁴ Auch in der „Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg wurde die Einstellung der Studierenden zur eigenen Mehrsprachigkeit als Schlüssel zur Schreibkompetenz identifiziert: „Eine Zielsetzung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit ist es, mit Studierenden über ihre individuellen Erfahrungen mit ihrer Mehrsprachigkeit ins Gespräch zu kommen und mit ihnen über den möglichen Widerspruch zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Wahrnehmungen von Mehrsprachigkeit als Ressource und/ oder als Hindernis zu diskutieren.“ (Knorr 2015, S. 319)

2. Forschungsfeld

2.1. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit

Bereits 1979 schrieb Mario Wandruszka (vgl. 1979: S. 13), dass alle Menschen mehrere Sprachen sprechen, weil sie in mehreren, oft sehr verschiedenen menschlichen Gemeinschaften leben, deren Sprachen sie im Laufe ihres Lebens lernen. Der „ungeheuren“, sogar „ungeheuerlichen“ Vielsprachigkeit der Menschheit entspreche die Mehrsprachigkeit des Einzelnen (vgl. 1979: S. 13). Jeder Mensch wächst hinein in verschiedene Sprachgemeinschaften - „die sich unablässig in allen Richtungen überschneidenden, durchkreuzenden, durchdringenden, vermischenden Lebenskreise des Verstehens und Verwendens einer gemeinsamen Sprache, eines Dialekts, Regiolekts, Soziolekts, Technolekts“ (Wandruszka 1979: S. 314). Folglich kann es weder die völlige Beherrschung einer einzigen Sprache geben noch eine völlig homogene Sprachengemeinschaft an sich, da Sprachen in sich heterogene Polysysteme sind (vgl. Wandruszka 1979: S. 313).

„Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit und einsprachigen Vollkommenheit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Unvollkommenheit.“ (Wandruszka 1979: S. 314).

Brigitta Busch greift die Vorstellungen Wandruszkas auf und streicht hervor, dass Mehrsprachigkeit nicht als Nebeneinander von sogenannten Nationalsprachen,¹⁵ die strikt getrennt voneinander abgespeichert sind, aufgefasst werden kann, sondern als ein alle denkbaren Register, Stile, Codes etc. umfassendes nicht ohne den jeweiligen Kontext zu denkendes Kontinuum (vgl. Busch 2012, 2013).

Schreiben muss als eine Kommunikationsform verstanden werden, die analog zum Sprechen nicht in einem Vakuum stattfindet, sondern als Sprachhandeln in unterschiedlichen, sich teils überlagernden sozialen Räumen, in denen die einzelnen Sprechenden, respektive Schreibenden, ihre individuelle Stimme entwickeln und versuchen, sich mit

¹⁵ Wie bereits Wandruszka 1979 hervorhebt, dass „[d]ie deutsche Sprache‘ oder ‚die englische Sprache‘ oder ‚die italienische Sprache‘ oder jede andere voll entfaltete menschliche Sprache [...] in Wahrheit eine ganze Fülle vielfältig ineinandergreifender Sprachen“ (Wandruszka 1979, S. 22f) enthält, erkennt z.B. auch Canagarajah (2011) den Hybridcharakter der Einzelsprachen an. Stefan Jeuk (2010) weist außerdem darauf hin, dass einerseits Mehrsprachigkeit in den meisten Ländern der Welt immer noch der Normalfall ist, und monolinguale Staaten in Europa erst durch Repression der Sprachenvielfalt im Zeitalter des Nationalismus entstanden sind, andererseits dass auch Nationalsprachen keine autonomen, unabhängigen Systeme sind, sondern durch den Kontakt vieler Sprachen untereinander geformt wurden (vgl. Jeuk 2010, S. 13 ff), und - möchte man hinzufügen - sich weiterentwickeln.

dieser auch Gehör zu verschaffen (vgl. (Pokitsch et al. 2019/im Erscheinen). Bedeutet Mehrsprachigkeit nach Brigitta Busch ursprünglich „sprachliches Repertoire“ im Sinne eines Ganzen, gefügt aus den Sprachen, Dialekten, Stilen, Registern, Codes, kurzum allen Routinen, die die Interaktion im Alltag charakterisieren, also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprechenden einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln (vgl. Busch 2012, S. 13), entwickelt sie dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit im Zuge ihrer Forschung dahingehend weiter, dass der Repertoirebegriff immer stärker an die soziale Interaktion gebunden wird. Sagt Wittgenstein: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“ (Wittgenstein 1969, S. 311, § 43), erweitert Busch den abstrakten Sprachbegriff zuerst um den konkreten lebendigen Sprachgebrauch. Das heißt, sie betrachtet nicht (die Summe einzelner) Sprachen, nicht die vermeintlich messbaren und vergleichbaren Sprachkompetenzen, sondern vielmehr das sprechende Subjekt, um dann schließlich die Perspektive zu wechseln und das „subjektive Spracherleben“ selbst in das Zentrum des Interesses zu rücken (vgl. Busch 2016, 2017b). Die Selbstwahrnehmung des eigenen sprachlichen Repertoires in Hinblick auf den jeweiligen sozialen Kontext wird bedeutsam.

Die einzelnen Sprechenden haben synchron teil an einem Nebeneinander unterschiedlicher sozialer Räume - oder sind aus ihnen auch ausgeschlossen.

Spracherleben, als mehrdimensionale Erfahrung, beinhaltet laut Busch neben einer historisch-politischen Dimension, in die wir als Sprechende eingebettet sind, auch eine leibliche und eine emotionale Dimension. Sprachliches Repertoire ist folglich keine frei verfügbare Werkzeugbox, sondern Sprechende können in unterschiedlichen sozialen Räumen je nach differentem subjektivem Spracherleben Sprache(n), Dialekte, Stile, Register, Codes (nicht) realisieren (vgl. Busch 2016, 2017b).

Die Mehrdimensionalität dieses subjektiven Spracherlebens der Sprechenden/Schreibenden bedeutet, dass sie differenziert als Subjekte mit ihren individuellen Erfahrungen wahrzunehmen und nicht unter eine homogenisierte Gruppe, mit vermeintlich gleichen Voraussetzungen und Bedürfnissen, zu subsumieren sind (vgl. (Pokitsch et al. 2019/im Erscheinen).

Im Zuge dieser Studie wurde deshalb sowohl nach der konkreten Sprachverwendung als auch den Sprachkontakten gefragt.¹⁶ Als Sprachkontakt wird in Anlehnung an Riehl (2004) jener Zustand bzw. auch jenes Feld verstanden, in dem eine Person oder Gruppe mehrsprachig agiert.

¹⁶ vgl. Kapitel 3.2.4.

"Sprachkontakt ist immer da, wo verschiedene Sprachen oder Dialekte einer Sprache aufeinander treffen [sic!], entweder im Kopf eines mehrsprachigen Sprechers oder in mehrsprachigen Gruppen." (Riehl 2004, S.12)

Das heißt nicht nur die einzelne Verwendung von Sprachen, Dialekten, Stilen, Registern, Codes, sondern auch deren lebensweltliche „Begegnungszonen“, wie sie in der Selbstwahrnehmung der Studierenden erscheinen, werden betrachtet. Der soziale Raum, in dem die Kommunikation stattfindet, also der universitäre Kontext und seine Bedingungen, aber auch die weiteren Spracherfahrungen, in die die Studierenden eingebettet sind und die ihre Wahrnehmung und ihr Sprachhandeln mitbestimmen, werden einbezogen. Es wurde danach gefragt, wie die Schreibenden sprachliche Zuordnungen erleben bzw. interpretieren und welche Konsequenzen sie daraus ziehen, indem sie sprachliche Potentiale für das Schreiben deutscher Wissenschaftstexte als (nicht) relevant erachten.

2.2. Der Unterschied von Deutsch als „Fremd-“ bzw. als Zweitsprache“

Während der Begriff „Fremdsprache“ (DaF) in seiner direkten Wortbedeutung meist relativ unumstritten in der Literatur besteht – man scheint zweifelsfrei zu wissen, was mit einer „fremden Sprache“ gemeint ist, die institutionell in einem anderen, amtlich-nicht-deutschsprachigen Land erlernt wird – gibt es einen regen Diskurs über den Terminus „Zweitsprache“ (DaZ). Legt der Terminus „Zweitsprache“ die Interpretation nahe, es handle sich um die zweite erworbene Sprache einer Person, kann es aber durchaus, die vierte/fünfte etc. Sprache sein, die sich jemand aneignet, wenn nach „der Erstsprache/den Erstsprachen“¹⁷ (denn es ist auch ebenso denkbar mehrere „Erstsprachen“ gleichzeitig zu erwerben) z.B. zwei weitere Schulfremdsprachen gelernt wurden. Trotzdem würde man von einer „Zweitsprache“ dieser Person reden, „wenn dies die Sprache ist, die für sie für das Überleben in einem gesellschaftlichen Kontext von großer Bedeutung geworden ist“ (Rösler 2012, S. 31). Auch erfolgt der „Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb“ (L1, L2 und L3-Erwerb) oft nicht zeitlich und räumlich getrennt voneinander, sondern parallel, überlappend oder spezifisch in bestimmten inhaltlichen oder funktionalen Domänen. (Deswegen ist die Bezeichnung der Sprache nach der Reihenfolge nur bedingt aussagekräftig). Und nicht allein nur werden Sprachen erworben, sie können auch wieder vergessen werden. So darf man Erwerb und Beherrschung von Sprachen als dynamischen Prozess des Zuwachses, Austausches und auch der Abnahme sprachlicher Kompetenzen verstehen, mit dem auch Sprachverlust einhergehen kann. Roche weist darauf hin, dass sprachliche Kompetenzen, die lange nicht genutzt werden, bereits nach zwei Jahren zu „erodieren“ beginnen, was darauf zurückzuführen sei, dass in unserem Gehirn die Aktivierung von Wissensbeständen, auf die lange Zeit nicht regelmäßig zugegriffen wird, aufwendig ist. Wird eine Sprache wieder verwendet, kann sie auch schnell reaktiviert werden (vgl. Roche 2018, S. 21).

Wie Sprache erworben wird, kann auf sehr unterschiedliche Weise geschehen.

Das Lernen kann in einer Institution stattfinden (z.B. Schule) oder im freien kommunikativen Kontakt, die Sprache kann in einem amtlich deutschsprachigen Land oder au-

¹⁷ Synonym dazu wird häufig der aus dem Lateinischen übernommene Begriff „Muttersprache“ (auch von den Teilnehmenden der Studie) statt „Erstsprache“ oder dominante Sprache verwendet. Es handelt sich um jene Sprache/n, die im familiären Kontakt als erste erworben wird/werden. Es können daran aber durchaus auch Väter, Geschwister bzw. andere Verwandte, Tagesmütter, Nachbarskinder etc. mitwirken, wie auch Mütter eventuell diese Sprache gar nicht sprechen müssen (vgl. Ahrenholz 2017, S. 3). Neutraler und genauer, wenn mit dem Begriff der Sprachkontakt beschrieben werden soll, ließe es sich wahrscheinlich als „Familiensprache“ fassen. Ahrenholz (vgl. 2017, S. 4) weist speziell auf die emotionale Dimension hin, die mit dem Begriff Muttersprache im Gegensatz zu „Erstsprache“ verbunden ist, der bliebe beim Terminus „Familiensprache“ gewahrt.

ßerhalb erworben werden, es kann viel Kontakt zu „Erstsprechenden“ geben, oder das Lernen kann hauptsächlich durch Lehrwerke, Internet etc. erfolgen. Auch das Alter der Lernenden hat Einfluss auf die Art und Weise, wie gelernt wird. Sind es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene? (Vgl. Rösler 2012, S. 1f) Sind es lernerfahrene Lernende, z.B. Studierende einer Universität oder Menschen, die sich bisher außerhalb des Bildungssystems befanden, z.B. in einem Alphabetisierungskurs. Haben die Lernenden schon Routine in der Aneignung einer neuen Sprache oder ist Deutsch die erste fremde Sprache, die gelernt wird? Auch in den Zielen kann sich der Spracherwerb unterscheiden.

Im Rahmen des institutionell organisierten Fremdsprachenunterrichts steht häufig die Beherrschung der schriftlich fixierten Standardsprache¹⁸ im Vordergrund, die Unterweisung folgt hierbei einer systematischen Progression, die der Logik des Sprachsystems geschuldet ist. Beim nichtinstitutionellen ungesteuerten Spracherwerb müssen die Lernenden hingegen von Anfang an in der Zielsprache mündlich handeln, Schriftlichkeit ist nicht immer gefordert. Die Progression folgt den Erfordernissen des Alltags, wobei sprachliche Korrektheit der kommunikativen Absicht untergeordnet ist (vgl. Jeuk 2010, S. 17). Rösler stellt daher fest:

„Man kann Spracherwerb grob unterteilen in einen, der ohne Steuerung von außen durch die Interaktion mit der Umgebung stattfindet, und einen, bei dem das Lernen durch steuernde Maßnahmen innerhalb einer Bildungsinstitution mit einem Lehrplan, lehrenden Personen und Lernmaterialien angeleitet wird.“ (Rösler 2012, S. 18)

Aber diese Unterscheidung greift nicht ganz, denn der ungesteuerte Erwerb wird häufig durch institutionellen Unterricht ergänzt:

„Der Hauptunterschied zwischen DaF- und DaZ-Erwerb besteht auch darin, dass bei Zweiterem zum gesteuerten Erwerb bzw. zur institutionellen Unterweisung mit Regeln, Lehrwerken und explizitem Grammatikunterricht zusätzlich das Sprachbad in der Umgebungssprache Deutsch möglich ist, d.h. die authentische zielsprachige Kommunikation gehört ebenfalls zu den kommunikativen Anforderungen im Alltag.“ (Ziegler/Thurner 2015, S. 181)

So verführerisch einfach es wäre, das „Sprachbad“ als Differenzmerkmal von DaF und DaZ zu identifizieren, so greift auch diese Definition zu kurz, denn in der gelebten Wirklichkeit der Sprechenden wird eine Sprache nicht nur institutionell per se gelernt,

¹⁸ Stefan Jeuk nennt es „Hochsprache“, was ein wenig problematisch ist, da es u.U. eine Wertung konnotiert (vgl. Jeuk 2010, S. 17).

sondern nach Möglichkeit verwendet. Durch neue Medien und hohe Mobilität bestehen meist komplexe kombinierte Spracherwerbssituationen (vgl. Ahrenholz 2017, S. 10). So werden z.B. DaF-Lernende bereits in ihrem Erstsprachenland beim Konsum von Filmen in der Zielsprache ungesteuert Sprache erwerben, ebenso wie sie bei einem Urlaub im Zielsprachenland ins Sprachbad eintauchen, durch das sich der prototypische „Zweitspracherwerb“ auszeichnen soll; sie werden in Sprachnotstand geraten und die Fremdsprache wird lebensweltliche Relevanz erlangen (vgl. Rösler 2012, S. 20), was ebenfalls als Kriterium für eine Definition von DaZ herangezogen wird. Aber wie lässt sich dem Dilemma einer dichotomen Unterscheidung zwischen DaF und DaZ und den realen, individuellen und dynamischen Ausprägungen der Mehrsprachigkeit definitorisch gerecht werden?

Birgit Springsits hat dazu in ihrem Artikel „Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache. (K)eine Grenzziehung“ ein praktikables Modell vorgestellt, indem sie von abgestuften, beweglichen und veränderbaren Parametern ausgeht. Eingespannt zwischen jeweils den zwei abstrakten Polen DaF bzw. DaZ in Reinform, wird auf einer elfteiligen Skala eine graduelle Zuordnung in sieben Kategorien ermöglicht und damit ein differenziertes und flexibles Raster geschaffen.

Die Kategorien von DaF und DaZ lauten (vgl. Springsits 2012, S. 98):

„Nicht amtlich deutschsprachige Region - Amtlich deutschsprachige Region
Lernen – Erwerben
Keine (auf Dauer angelegte) Migration – Kontext Migration¹⁹
Bewusste Entscheidung – Als selbstverständlich geltend
Lernende m. gleicher L1 in der Gruppe – Lernende m. unterschiedlichen L1 in der Gruppe
L1 bleibt dominant – L1 häufig nicht weiter gefordert
Bedeutung in Bildungs-Kontexten – Lebensweltliche Bedeutsamkeit“

Die in dieser Studie erhobenen Daten werden vor dem Hintergrund dieser Matrix²⁰ analysiert. Wichtig ist es festzuhalten, dass die beschriebenen Kategorien auf die Sprach-

¹⁹ Der Kontext „Migration“ ist jedoch auch alles andere als eindeutig, denn gefasst werden darin Personen, die neu zugewandert sind, aber auch Personen, die ihre gesamte Bildungslaufbahn in einem amtlich deutschsprachigen Land durchlaufen haben, und dann gibt es auch noch die Kategorie des „Migrationshintergrundes“, der Personen beschreibt, „deren Eltern beide im Ausland geboren worden sind. Personen, die selbst im Ausland geboren wurden, zählen zur „ersten Zuwanderergeneration“, in Österreich geborene Nachkommen von im Ausland geborenen Eltern zur „zweiten Zuwanderergeneration“ (vgl. BMEIA: Hintergrund). Das heißt, es handelt sich um Personen, die im Inland geboren, aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, die aber eventuell weitere Familiensprachen hatten. – Sollten die Eltern aber z.B. in Deutschland geboren worden sein, trifft auch das womöglich nicht zu. Die größte Zuwanderungsgruppe in Österreich 2018 kam aus Deutschland.

²⁰ Ahrenholz (2017, S. 11) erwähnt noch die sozialen Faktoren „unterprivilegiert – privilegiert, bildungsnah – bildungsfern“. Eine Zuweisung zu diesen sozial bedingten Parametern würde m.E. nicht nur eine grobe Verallgemeinerung bedeuten, sondern greift auch nicht bei der untersuchten Zielgruppe, die ausschließlich aus Studierenden besteht. (Untersuchungen im schulischen Bereich, wie z.B. PISA, weisen zwar eine Korrelation von Schichtzugehörigkeit und Bildungserfahrung mit Bildungserfolg nach, aber das

umgebung bezogen werden und nicht die Forschungsteilnehmenden als Personen beschreiben sollen; es wird die Rahmung der Sprachrealisation benannt und daher explizit von einem DaF- bzw. DaZ-Kontext und nicht von DaF- oder DaZ-Sprechenden die Rede sein. Wie Sprechende als Subjekte die Kategorien für sich annehmen, ablehnen oder umdeuten, muss als individuell verstanden werden.

Würden die Studierenden selbst den Kategorien „Deutsch-als-Fremdsprache“- oder „Deutsch-als-Zweitsprache“- oder „Deutsch-als-dominante-Sprache“-Sprechende zugeteilt, hieße das, sie nur aus einer Perspektive wahrzunehmen und genau jene Vielfalt des sprachlichen Repertoires, das den eigentlichen Gegenstand der Untersuchung darstellt, zu negieren. Es würde ein ähnlicher Mechanismus einsetzen, dem sie auch der deutsch- bzw. englisch-monolinguale, bzw. der deutsch-englisch-bilinguale Habitus der deutschsprachigen Bildungsinstitutionen unterwirft. Statt die mehrdimensionale und dynamische Vielfalt ihres individuellen sprachlichen Repertoires wahrzunehmen, hieße es, sie auf eine einzige Dimension, nämlich ihr Verhältnis zur deutschen Standardsprache, zu reduzieren. Die Studierenden sind nicht „Deutsch-als-Fremdsprache“-, „Deutsch-als-Zweitsprache“- oder „Deutsch-als-dominante-Sprache“-Sprechende, es sind Personen mit einem sich ständig wandelnden, vielfältigen Gut an Sprachen, Dialekten, Registern, Stilen, Codes etc., das sie einem institutionellen Rahmen gegenüber erleben, der Deutsch bzw. Deutsch-Englisch im Register Wissenschaftssprache als sprachliche Norm fordert. Lebendige mehrsprachige Individuen, die in mannigfaltiger Weise und Intensität unterschiedliche Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. sprechen, verstehen, schreiben, lesen und denken, treffen auf einen Rahmen, der diese Vielfalt auf ein Deutsch- bzw. Deutsch-Englisch-Gebot reduziert, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird.

trifft auf alle Kinder zu, nicht nur auf jene mit nicht-deutscher Erstsprache, wenngleich der Anteil an sozialer Benachteiligung dort höher sein mag.)

2.3. Mehrsprachigkeit an österreichischen Universitäten

In den letzten beiden Jahrzehnten konnte eine steigende Internationalisierung der europäischen Hochschulen beobachtet werden, ausgelöst einerseits durch weltweit zunehmende Migrationsbewegungen, andererseits als Nebeneffekt einer Pluralisierung von Gesellschaften in Europa, als vielfach gewünschte und geförderte Entwicklung durch die Hochschulreform, initiiert vom sogenannten „Bologna-Prozess“, der Studierenden eine höhere Mobilität innerhalb ihrer Bildungslaufbahn ermöglichen soll (vgl. Der Europäische Hochschulraum - Bologna-Prozess).

So befürwortet beispielsweise die Universität Wien, mit 87.023 Studierenden (vgl. Statistik Universität Wien) die größte Universität in Österreich, deutlich eine Internationalisierung und formuliert explizit in ihrem sogenannten „Entwicklungsplan 2020“ das Ziel, diese „im Bereich der MitarbeiterInnen und Studierenden“ (Universität Wien, Entwicklungsplan 2020, S. 12) zu fördern. Hochschulen wie die Universität Wien setzen also auf diese „wichtige Ressource, mittels derer Kooperationsmöglichkeiten eröffnet und Wettbewerbschancen genutzt werden können“ (Universität Wien, Entwicklungsplan 2020, S. 12).

Daraus ließe sich folgern, dass die sich verändernde und erweiternde Sprachenlandschaft an den Hochschulen auch zu einer Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in die Curricula führt oder doch zumindest zu einer positiven und bewussten Wahrnehmung dieser Ressource. Aber bedeutet eine Internationalisierung der Studierendenschaft auch wirklich ein Mehr an Sprachen und damit eine größere sprachliche Diversität in (Aus-) Bildung und Diskurs?

Die Universität Wien z.B. „bekennt sich zur Sprachenvielfalt in der Wissenschaftskommunikation und betrachtet diese als Ausdruck ihrer offenen Grundhaltung gegenüber der Globalisierung von Bildung und Wissenschaft.“ (Universität Wien, Entwicklungsplan 2020: 12). Eine praktische Umsetzung dieser ambitionierten Ziele scheitert aber bisher, denn die Lehrveranstaltungen werden weitgehend monolingual Deutsch (oder teilweise Englisch) bzw. bilingual (Deutsch und Englisch) mit Ausnahme einiger weniger Lehrveranstaltungen an der philologischen Fakultät abgehalten, konstatieren Dannerer/Maier/Mausser (2014: S. 17) die Situation für die Universität Salzburg, die sich von Wiener Verhältnissen nicht unterscheidet. Der Verdacht liegt nahe, dass, entgegen aller Beteuerungen, ein tatsächliches Interesse an den sprachlichen Potentialen der Studierenden nicht zu bestehen scheint: zwar werden Statistiken über nationalstaatliche Zugehörigkeiten der Studierenden geführt, welche Sprachen die Studierenden aber

tatsächlich an die Universität mitbringen, wurde bis dato noch nicht erhoben (vgl. Statistik Universität Wien).

Das Bekenntnis der Universität zur Sprachenvielfalt erscheint daher eher als Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache im Kontrast zu ELF (Englisch als Lingua franca der Wissenschaften) denn als sprachliche Öffnung des Wissenschaftsbetriebes. Doch selbst in dieser Hinsicht mangelt es an Daten: So ist weder bekannt, wo und wie sich Studierende Deutsch angeeignet haben (z.B. im schulischen Deutschunterricht, als Fremdsprachenunterricht oder in außerschulischen Kontexten), noch ob sie diese Sprache als „Erst-, Zweit-, Drittsprache“ etc. gelernt haben, noch wie es um ihre Kenntnisse der deutschen Wissenschaftssprache tatsächlich bestellt ist.

„Es bleibt im Dunkeln, wo Studierende ihre sprachlichen Ressourcen produktiv einbringen können, wo es in Hinblick auf die Aneignung des Deutschen als Wissenschaftssprache Unterstützungsbedarf gibt und auch welchen Stellenwert die Studierenden selbst ihrer Mehrsprachigkeit innerhalb eines Hochschulbetriebes zuschreiben.“ (Pokitsch et al. 2019/im Erscheinen)

Das Forschungsprojekt „VAMUS“ („Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten an der Universität Salzburg“), das unter der Leitung von Monika Dannerer und Peter Maußer an der Universität Salzburg, einer Universität mit ca. 18.000 Studierenden (vgl. Statistik Universität Salzburg), durchgeführt wurde, gibt exemplarisch Einblick in den Umgang mit Mehrsprachigkeit an österreichischen und – die Annahme liegt nahe – ebenso anderen deutschsprachigen Universitäten (vgl. Dannerer 2015, S. 143f).

Untersucht wurden die prinzipiell an der Universität Salzburg vorhandenen Sprachen (im Sinne von Sprachen, die von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden in den universitären Raum „mitgebracht werden“) sowie welche dieser Sprachen sichtbar sind und zur Anwendung kommen und welche Sprachen (und auch Dialekte) im Verborgenen bleiben und ihre Anwendung weder gefördert noch erwünscht erscheint (vgl. Dannerer 2015, 2017, 2018a, 2018b).

Mittels Fragebögen wurde erhoben, dass Studierende über insgesamt 53 verschiedene Sprachen und Lehrende insgesamt über 38 verschiedene Sprachen verfügen, gleichzeitig zeigte aber eine Analyse der Curricula und Lehrveranstaltungen und eine Erhebung im Bereich der Administration, dass die Universität eine allein bilinguale Ausgestaltung aufweist. Die scheinbar gewünschte Form der „Mehrsprachigkeit“ ist demnach einzig die Summe aus der nationalen Standardsprache Deutsch und der Lingua franca Englisch (vgl. Dannerer 2015, 2017).

Diese Ergebnisse würden nahelegen, dass sich Widerstand gegen die Vernachlässigung einer so großen sprachlichen Ressource bei den Sprechenden regt und die Forderung nach Einbeziehung ihres Wissens und Könnens in den curricularen Alltag erhoben wird. Die Studierenden mit einer anderen „Erstsprache“ als Deutsch wurden daher nach ihrer persönlichen Einschätzung der Relevanz ihrer „Erstsprachen“ im Rahmen der Universität gefragt. Sie schätzten diese gering ein, was angesichts der deutsch-monolingualen bzw. deutsch-englisch-bilinguale Ausgestaltung der Universität Salzburg weniger verwundern mag, als dass sie auf die Frage, ob die jeweiligen „Erstsprachen“ eine größere Rolle an der Universität spielen *sollten*, tendenziell auch diese Frage verneinten. (vgl. Dannerer 2017, S. 70).

Daraus lässt sich schließen, dass den Studierenden das große sprachliche Repertoire, das sie theoretisch in den universitären Kontext mitbringen könnten, nicht hilfreich erscheint, um erfolgreich ihr Studium zu bewältigen, dass also ein Gutteil an sprachlichen Ressourcen ungenützt bleibt. Weiter lässt sich folgern, dass das von den Studierenden akzeptiert wird, dass ein alternatives Szenario für sie nicht denkbar oder nicht wünschenswert ist. Der deutsch- bzw. englisch-monolinguale, bzw. der deutsch-englisch-bilinguale Habitus (vgl. Gogolin 2008) der an sich multilingualen österreichischen Universitäten scheint von ihnen internalisiert worden zu sein und ist als Norm unhinterfragt. Dannerer (2017) fasst zusammen: „Die Herkunftssprachen der Akteurinnen und Akteure an der Universität können als hidden languages [...] angesehen werden, die nicht gelebt und in ihrer Relevanz negiert werden“ (Dannerer 2017, S. 73). Mehrsprachigkeitsförderung im Sinne der Förderung vernetzten Denkens in anderen Sprachen als Deutsch und Englisch, z.B. für eine vertiefende Verarbeitung von dargebotenen Wissen, als Motivation, als emotionale Anbindung oder zur Sichtbarmachung der vielfältigen sprachlichen Bezüge der Akteur_innen an der Universität, findet nicht statt (vgl. Dannerer 2018b, S. 437). Universitäten sehen es nicht als ihre Aufgabe an, die individuelle Mehrsprachigkeit ihrer Studierenden oder ihres Personals zu fördern, solange die Sprachen keine unmittelbare Funktion für Forschung, Studium oder Verwaltung haben. Weder der Ausbau von „Erstsprachen“ als Wissenschaftssprachen noch eine Unterstützung in der „Zweitsprache“ Deutsch für Studierende oder Mitarbeitende, die dieser Unterstützung bedürfen würden, sind vorgesehen (vgl. Dannerer 2018b, S. 16).

Dagmar Knorr unterstreicht in ihrem Aufsatz „Schreibentwicklung in der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch“, dass sprachliche Identität für Mehrsprachige von besonderer Bedeutung ist, da sie die Person prägt und Ein-

fluss auf die Schreibentwicklung nimmt. Konkret führt sie negative Erfahrungen in der Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit durch andere, bspw. Dozierende, als mögliche Hemmnisse in der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz an, die dazu führen, dass Zweisprachigkeit nicht als Ressource sondern als Makel wahrgenommen wird, den es besser zu kaschieren gilt (vgl. Knorr 2018, S. 145). „Wer sich aber schämt, etwas zu sagen – oder zu schreiben [...] nimmt sich die Chance auf Übung und damit auf die Möglichkeit sich weiterzuentwickeln.“ (Knorr 2018, S. 145)

Die von Magdalena Knappik beschriebene migrationsspezifische Mehrsprachigkeit, die sich durch einen komplexen Zugriff auf sprachliche Ressourcen von fremdsprachenerwerbstypischen Aneignungskontexten unterscheidet, bei der z.B. das bewusste Mischen von Sprachen (Code-Mixing und Code-Switching) alltäglich und funktional ist, während in fremdsprachentypischen Erwerbskontexten Sprachen eher isoliert voneinander gelernt und verwendet werden (Knappik 2018, S. 46f), wird im akademischen Schreibkontext nicht oder nur bedingt beobachtet. Die Annahme, dass es naheliegend ist, dass der Zugriff auf das mehrsprachige Sprachvermögen während des Schreibprozesses je nach Aneignungskontext unterschiedlich ist (vgl. Knappik/Dirim 2018), trifft teilweise zu, aber eher mit umgekehrten Vorzeichen.

Die mangelnde faktische Wertschätzung von vielstimmiger Mehrsprachigkeit seitens der deutschsprachigen Universitäten und das schwache Selbstbewusstsein bezüglich des eigenen mehrsprachigen Potentials, das Dannerer (2015, 2017, 2018a, 2018b) nachweist und vor dem Knorr (2015, 2018) warnt, können also als Behinderungen der Studierenden im Kontext des strategischen Einsatzes ihres gesamten sprachlichen Repertoires beim Schreiben deutschsprachiger Wissenschaftstexte identifiziert werden.

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

Knorr rät zu einer „sprachsensiblen akademischen Schreibkultur“²¹, die Profile des geforderten Schreibprojekts transparent darstellt und die Studierende unterstützt, ihre „Schreibfähigkeiten und ihre wissenschaftliche Textkompetenz (weiter) zu entwickeln“

²¹ Vielleicht wäre es günstiger hier nicht von einer „Schreibkultur“ zu sprechen, sondern es *Schreibdidaktik* zu nennen, denn ohne bewusste didaktische Intervention wird m. E. wenig zu bewirken sein. (vgl. z.B. das Projekt von Ofelia García und María Teresa Sánchez (2015), zur Veränderung der Einstellung der Lehrenden gegenüber der Mehrsprachigkeit der Lernenden: “Transforming schools with emergent bilingual students: The CUNY-NYSIEB Project“.)

(Knorr 2018, S. 145). Eine explizite und anschauliche Darstellung der Kriterien der geforderten Leistung/Textsorte, ein nachvollziehbares „Inventar“ der Anforderungen sollte als Grundvoraussetzung jeder Aufgabenstellung gelten.

Der Vermittlung der Spezifika wissenschaftlicher Texte in Semiotik, Syntaktik, Diskursivität oder auch Performanz wird daher das nächste Kapitel nachgehen. Die Hürden der Wissenschaftssprache sowie die im Schreibprozess enthaltenen Möglichkeiten des Einsatzes mehrsprachigen Potentials zur sprachlichen Entlastung sollen in Folge behandelt werden.

2.4. Das Schreiben in deutscher Wissenschaftssprache

Wissenschaftliches Schreiben bzw. die Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz stellt für viele Studierende eine große Herausforderung dar. Nach mehrheitlichen Einschätzungen die wissenschaftliche Textkompetenz betreffend, sind Studienanfänger_innen den Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben nicht gewachsen (vgl. Pohl 2011, S. 3). (Aussagen über die Schreibkompetenz von Studienanfänger_innen mit Deutsch als „Zweitsprache“ und ein Vergleich mit den Deutsch als „Erstsprache“ sprechenden Studierenden können aus diesen „Einschätzungen“ aber keine getroffen werden (Niederdorfer et al. 2018, S. 131, Knorr 2015, S. 319) Die bisherigen Forschungsergebnisse brachten hier bisher Widersprüchliches zu Tage (vgl. Petersen 2014, Scholten-Akoun 2018, Kapitel 2.6.).

Das Erlernen der wissenschaftlichen Schreibkompetenz erfolgt meist nicht explizit, sondern als „Sozialisierung in das Fach“ (Brinkschulte 2018, S. 380), durch eine zunehmende Partizipation an Diskursgemeinschaften (Beaufort 2014, S. 19). Konventionen, die sich herausgebildet haben und tradiert werden (vgl. Ehlich 2003), werden schrittweise erkannt, nachgeahmt und allmählich gemeistert. In der Literatur (z.B. Pohl 2007) werden Studierende in der Aneignungsphase der Wissenschaftssprache oft durch die Verwendung des Begriffes „Noviz_in“ gekennzeichnet, damit „wird auf das Schreiben als soziale Aktivität verwiesen, als Handlungsfeld in einer Gemeinschaft, in der Neuankömmlinge eben erst lernen müssen, sich zurechtzufinden.“ (Dengscherz 2018a, S. 211)

Zur Bewältigung der vielfältigen Anforderungen im Studium gilt es sich ein ganzes Bündel an Kompetenzen und Strategien anzueignen. So erfordert das Verfassen eigener Texte spezifisches Wissen (etwa über Diskurse, Textsorten, Schreibkonventionen, Zitationsnormen etc.) mit Strategien und Techniken des Schreibens selbst (z.B. Textkonzeption, Strukturentwicklung, Texterstellung, Überarbeitung, Korrektur etc.) produktiv zu verbinden (vgl. Pokitsch et al. 2018).

Das setzt eine hohe allgemeine Sprachkompetenz voraus, die grundlegende propädeutische literale Kompetenzen einschließt (vgl. Brinkschulte 2018, S. 383).

Für Studierende, die etwa ihre bisherige Bildungslaufbahn in einer anderen Sprache absolviert haben und Deutsch z.B. im Rahmen eines (schulischen) Fremdsprachenunterrichts gelernt haben, ergeben sich zusätzliche Herausforderungen. Eventuell konnten sie

sich ein bildungssprachliches Register²² der deutschen Sprache nur unzureichend aneignen. Ob das Verfassen propädeutischer Texte in der Schule oder die Textproduktion der Prüfungsformate tatsächlich auf das akademische Schreiben in den Disziplinen vorbereitet, stellt derzeit ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Brinkschulte 2018, S. 383).

Konrad Ehlich (1999) beschrieb erstmals die Merkmale der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“, die nicht nur einzelne zu erlernende Fachbegriffe betreffen, sondern vor allem Spezifika im Bereich der Syntaktik, Diskursivität oder auch der Performanz, die bereits in einem bildungssprachlichen Register angelegt sind und innerhalb der Wissenschaftssprache noch weiterentwickelt werden müssen. Studierende mit einer anderen „Erstsprache“ als Deutsch stehen meist vor der großen Aufgabe, in einem sprachlichen Register möglichst schnell handlungsfähig werden zu müssen, welches sich auf vielen Ebenen von den ihnen bereits bekannten deutschsprachigen Registern unterscheidet (vgl. Pokitsch et al. 2018).

Unterstützende Schreibratgeber gibt es zwar inzwischen in einer Vielzahl (vgl. Kruse 2007, 2010, Grafen/Moll 2011 etc.), jedoch sind sie zumeist an Studierende mit deutscher „Erstsprache“ adressiert; Schreibzentren an den Universitäten befinden sich oft erst im Aufbau, und auf Studierende mit nicht-deutscher „Erstsprache“ ausgerichtete Angebote stehen noch am Anfang (vgl. Brinkschulte 2016, Lange 2015, Knorr et al. 2015).

Schreibhilfen in Buchform für Studierende mit nicht-deutscher „Erstsprache“ finden sich bisher nur wenige auf dem Markt, wie z.B. Günter Schade, Britta Hufeisen, Sandra Drumm, Ute Henning: „Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften“, die im Juli 2019 in der 14. (!)²³ überarbeiteten Auflage erscheint und sich hauptsächlich auf die Spezifika grammatikalischer Phänomene der Sprache der Wissenschaften konzentriert,²⁴ während Susanne Schäfers und Dietmar Heinrichs „Wissenschaftliches Arbeiten an den deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich mit Übungsaufgaben“, 2010 herausge-

²² Bildungssprache zeichnet sich im Vergleich zu einem als Alltagssprachlich verstandenen Register u.a. durch konzeptionelle Merkmale der Schriftlichkeit und einen höheren Abstraktionsgrad bzw. die Reduktion von Kontextualisierungshilfen (d.h. weniger explizit bedeutungstragende Elemente) aus. Innerhalb eines bildungssprachlichen Registers der deutschen Sprache finden sich beispielsweise vermehrt kohärenzbildende Redemittel (z.B. inhaltsleere Funktionswörter wie Artikel, Pronomen etc.), Substantivierungen und Nominalgruppen, oder auch eine häufige Verwendung des Passivs und unpersönlicher Ausdrücke (z.B. Konstruktionen mit „lassen“) (vgl. etwa Gogolin o.J., Gogolin/Lange 2010).

²³ Das kann als Hinweis gewertet werden, wie nötig diese Angebote sind.

²⁴ Überkapitel sind etwa: „Die Präpositionen, Die Deklination des Adjektivs, Der Relativsatz, Das Partizip, Konnektoren, Der Konjunktiv, Es, Das Passiv“ (vgl. Schade 2019).

bracht, von einem direkteren Praxisbezug ausgeht.²⁵ Die Strategien des mehrsprachigen Arbeitens bleiben in beiden Werken ausklammert.

Dem Schreiben als mehrstufigem Prozess mit Revisions- und Überarbeitungsphasen wird ebenfalls nicht Rechnung gezollt. Das epistemische Schreiben, die Tatsache, dass häufig Gedanken erst beim Ausformulieren entwickelt werden²⁶ (vgl. Bereiter 2014, Dengerschz 2018, S. 211), wird ebenso nicht berücksichtigt. Der Fokus liegt primär auf sprachlichen Hürden bzw. Textsortensortenwissen. Aber gerade Schreibnoviz_innen im akademischen Kontext bringen selbst noch kein oder wenig reflektiertes Verständnis für den komplexen Schreibprozess mit (vgl. Brinkschulte 2018, S. 386).

Sind es doch nicht nur einzelne Fachbegriffe oder Textsortenkonventionen, die zuerst erlernt werden müssen; vor allem Spezifika im Bereich der Diskursivität, der virtuellen Dialogizität einer wissenschaftlichen Argumentation bzw. der textuellen Stringenz, des „Roten Fadens“, werden häufig vernachlässigt. Studierende, mit einer anderen „Erstsprache“ als Deutsch, konzentrieren sich in der Aneignungsphase der deutschen Wissenschaftssprache oft primär auf die rein sprachlichen Herausforderungen – wie ihnen auch die Ratgeberliteratur und die mono- bzw. bilinguale (für Deutsch, Englisch oder Deutsch/Englisch) Erwartungshaltung deutschsprachiger Hochschulen nahelegen (vgl. Kapitel 2.3), so dass sie wissenschaftliche Schreibkompetenz vornehmlich als Produktionskompetenz wissenschaftssprachlich korrekter Texte verstehen (vgl. Pokitsch et al. 2019/im Erscheinen). Im Zuge dieser alleinigen Fokussierung auf die deutsche Wissenschaftssprache negieren sie die eigene Mehrsprachigkeit, im Sinne eines „sprachlichen Repertoires“ (Busch 2012), das häufig sogar als Defizit wahrgenommen wird (vgl. Dannerer 2017). Durch die strenge Konzentration auf eine monolinguale Sprachperfektion gerät jedoch nicht nur die Komplexität wissenschaftlicher Texte aus dem Blick, sondern auch, dass wissenschaftliches Schreiben einen Transformationsprozess von Wissen darstellt, in dem notwendigerweise die eigenen Gedanken, Ideen und Wissensbestände die Basis bilden.

²⁵ Der Inhalt gliedert sich hier in: „Der deutsche Wissenschaftsstil (z.B. Ich-Tabu, Erzähltabu, Metaphern-Tabu, Nominalstil), Mitschreibtechnik in Seminaren und Vorlesungen, Vorarbeiten zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit, Mündliches Referat und Thesenpapier, Verfassen einer schriftlichen wissenschaftlichen Arbeit, Typische wissenschaftssprachliche Elemente und Strukturen“ (Schäfer/Heinrich 2010).

²⁶ Heinrich Kleist verwies bereits 1805 auf diese Technik im Mündlichen in seinem Text: „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (vgl. Kleist)

2.5. Der wissenschaftliche Schreibprozess und die sprachliche Entlastung

Linda Flower und John R. Hayes (2014) konnten mit Hilfe von Protokollen des lauten Denkens Prozesse sichtbar machen, die erwachsene Schreibende beim Verfassen eines Textes durchlaufen. Sie versuchten dann diese Beobachtungen als Problemlösungsprozess beim Schreiben zu modellieren. Sie beschrieben, dass Aktionen der Planung, des Formulierens und des Überarbeitens, welche zu jeder Zeit des Schreibprozesses auftreten können, durch beständig neu entstehende Blickpunkte geleitet sind und von der kognitiven Instanz des Monitors gesteuert werden. Flower und Hayes überarbeiteten und erweiterten das Modell immer wieder, Aspekte wie das Langzeitgedächtnis der Schreibenden, Wissen über das Thema, die Adressat_innenorientierung oder spezifisches Textsortenwissen flossen ein; hinzu kam auch das Arbeitsgedächtnis, dessen begrenzte Kapazität einen limitierenden Faktor beim gleichzeitigen Ablauf mehrerer kognitiver Prozesse beim Schreibhandeln darstellt (vgl. Flower/Hayes 2014, Hayes 2012).²⁷ Revidiert und überarbeitet wurde das Modell jedoch nicht nur von den Autor_innen selbst, auch innerhalb der Schreibforschung fand es immer wieder Erweiterung - zuletzt z.B. von Sabine Dengscherz in ihrer 2019 erscheinenden Habilitationsschrift - und Kritik - z.B. von Magdalena Knappik (2018), die Sprache als sozial konstituierten Diskurs und das Verständnis von Schreiben, analog zum Sprechen, als Schreibhandeln, in dieser Auffassung von Sprache als transparentem Medium weitgehend ausgeblendet sieht (vgl. Knappik 2018, S. 26).

„Schreibprozessforschung fokussiert stark die kognitiven Operationen von Schreibenden. Die Schreibenden als Personen, die Kontexte, in denen sie schreiben, und die Beziehungen, die sie mit dem Schreiben zu beeinflussen versuchen, werden in diesem Zweig der Schreibforschung selten berücksichtigt.“ (Knappik 2018, S. 34)

Ein weiteres prozessorientiertes Modell wurde in den 1980er-Jahren von Carl Bereiter und Marlene Scardamalia (2014) entworfen, das zwischen inhaltlichem und formalem Wissen unterscheidet und hier Schreibentwicklung verortet. Ausgehend von Wissenswiedergabe („Knowledge-Telling“) folgt die komplexere Ebene, bei der eine Problemlösung („Knowledge-Transformation“) im Schreibprozess stattfindet, die auch neue Erkenntnisse generieren kann. Carl Bereiter (2014) hat diese Entwicklung der Schreib-

²⁷ John R. Hayes begleitete die Unzufriedenheit mit den bisherigen Entwürfen über 30 Jahre lang, so präsentierte er z.B. 2012 die verschiedenen Überarbeitungen des 1980 entstandenen Modells inkl. seiner neuesten Fassung (vgl. Hayes 2012).

fähigkeit in fünf Stufen beschrieben: vom assoziativen Schreiben entwickelt sich der Schreibende zum normorientierten und adressatinnen_orientierten Schreiben weiter, um dann das kritische Schreiben zu erlernen und am Ende das epistemische Schreiben zu erlangen; in der jeweils nächsthöheren Stufe sind die zuvor erworbenen enthalten.

Ronald T. Kellogg (2014) ergänzt das Modell von Bereiter und Scardamalia (2014) schließlich noch um das „Knowledge-Crafting“. Hier wird von den Schreibenden die erlernbare Fähigkeit angenommen, sich und ihre Rolle als Autor_innen, die voraussichtliche Rezeption und Interpretation des Textes im Arbeitsgedächtnis zu behalten und im Schreibprozess ständig zu reflektieren. Vergleichbar professionellen Musikern dauert es mindestens zehn Jahre bis „Expert_innenstatus“ erlangt werden kann, was sich beim Schreiben aber nicht genau abschätzen lässt, selbst wenn permanentes Üben vorausgesetzt wird, meint Kellogg (vgl. 2014, S. 136f). Als Nadelöhr des Schreibprozesses, die Stelle, an der kognitive Überlastung stattfinden kann, identifiziert Kellogg die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Kellogg 2014).

Während Noviz_innen im wissenschaftlichen Schreiben in ihrer dominanten Sprache den Anforderungen des neuen Registers begegnen, müssen sich Schreibende in der Aneignungsphase der deutschen Wissenschaftssprache mit einer anderen „Erstsprache“ als Deutsch zusätzlichen Herausforderungen²⁸ stellen. Melanie Brinkschulte leitet daraus ab, wenn

„in der L2 schreibende Studierende sich unter Umständen stark auf die sprachliche Oberfläche konzentrieren, kann dies zu einer kognitiven Überlastung führen [...]. Hier bedarf es Schreibstrategien, die die Komplexität des Schreibprozesses entzerren.“ (Brinkschulte 2018, S. 385)

Es muss folglich nach Möglichkeiten gesucht werden das Arbeitsgedächtnis zu entlasten. Nicht alle Problemlösungen müssen synchron erfolgen, schrittweise kann Aufgabe um Aufgabe in getrennten Phasen in Angriff genommen werden, eine Zerlegung in Vorstufen und Überarbeitungsphasen (vgl. Anja Ballis 2018, S. 278) kann z.B. schon Erleichterung schaffen.

Ein wichtiges Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik stellt vor allem das Schreibphasenmodell (Girgensohn/Sennwald 2012, S. 102) dar. Begonnen wird mit Orientierung und Planung, einer Phase, in die z.B. das Finden einer Forschungsfrage

²⁸ Sabine Dengscherz (vgl. 2018a, S. 218) unterscheidet zwischen Anforderungen, die sich direkt aus der Schreibaufgabe ergeben und Herausforderungen, die beschreiben, wie diese Anforderungen individuell wahrgenommen werden. – Schreibstrategien hängen dann von den individuellen Herausforderungen ab.

fällt, es folgen Strukturentwicklung, das Schreiben eines Rohtextes, Überarbeitung/Feedback und am Ende die Phase der Korrektur.²⁹

Ein_e Forschungsteilnehmende_r beschrieb den Prozess folgendermaßen:

„Wenn einen Text, Leserbrief, Argumentation zu Hause schreiben, habe ich mehr Zeit für meine Ideen. Zu Hause schreibe ich die Ideen auf Papier (Blatt). Danach finde ich korrekte Struktur. Ich muss zuerst wissen um welchen Text handelt (geht). Ich schreibe einen Rohtext und danach suche ich die Fehler.“ (TN 10)

Pokitsch et al. (2018) haben dieses Modell für den mehrsprachigen Schreibprozess erweitert; ergänzt wurde nach dem Schreiben des Rohtextes eine Phase, die dem Aufbau der (Wissenschafts)sprache Deutsch dienen und strikt getrennt werden soll von der Phase des Verfassens von Rohtexten, um den Schreib- und Denkfluss nicht durch ein Ringen um die Sprache zu hemmen.³⁰ Erst in der eigens eingeführten Phase zum Aufbau der (Wissenschafts)sprache Deutsch geht es darum, den Text sprachlich anzureichern und normgerecht zu formen, Redemittel sowie wissenschaftssprachliche Formulierungen können dann eingefügt werden. Ein_e Forschungsteilnehmende beschrieb ihr_sein Vorgehen im Rahmen der Erhebung wie folgt:

„Zuerst denke ich über das Thema auf Slowakisch. Dann werde ich ein Text auf Deutsch schreiben. Ich versuche schon ganze und schöne Sätze zu schreiben. Wenn ich fertig bin, lese ich es noch einmal und oft erfülle ich noch manche Sätze und auch Konnektoren und argumentative Ausdrücke.“ (TN 32)

In der Phase der Strukturentwicklung, die besonders bei umfangreicheren Texten wichtig wird, wurde eine Einteilung in Makro- und Mikrostruktur vorgenommen, die etwa die Anordnung der Kapitel und dann den Argumentationsverlauf innerhalb dieser beschreibt, denn Schreibnoviz_innen haben häufig Schwierigkeiten Strukturen sowohl fremder als auch eigener Texte zu erkennen und zu entwickeln (vgl. Grieshammer

²⁹ Dieser Ablauf darf aber nicht immer streng chronologisch gedacht werden. Phasen überlappen und wiederholen sich, Einzelphasen haben Unterphasen, die fast an Fraktale erinnern, und alles verläuft in der Praxis individueller und chaotischer, als es sich schematisch darstellen lässt, in etwa wie ein_e Forschungsteilnehmende_r es beschreibt: „Meistens halte ich mich den Punkten, die ich gemacht habe, aber es kann auch passieren, dass ich eine gute Idee habe und will sie in den Text schreiben.“ (TN23) Die Strategie jedoch, nicht alles auf einmal bewältigen zu müssen, sondern häppchenweise in Phasen, verschafft Schreibenden kognitive Entlastung.

³⁰ Als Beispiel aus der Praxis kann eine Studierende angeführt werden, die um sprachliche Korrektheit sehr besorgt war. Besonders ihre Unsicherheit bezgl. des Genus der Substantive bekümmerte sie. Der Rat, die Artikel in der Rohtextphase nicht zu beachten, sondern sie einfach mit „d.“ bzw. „e.“ abzukürzen, wenn sie sich nicht sicher war, um den unmittelbaren Schreibprozess nicht zu blockieren, erwies sich als große Hilfe und dem Schreibflow zuträglich. Nachträglich konnte sie die fraglichen Wörter dann nachschlagen oder sich ergänzen lassen. Für die unmittelbare Verständlichkeit des Textes waren die Artikel nicht von Belang.

2011).³¹ Pokitsch et al. (2018) nehmen auch noch eine weitere strenge Aufteilung vor, indem sie die inhaltliche und strukturelle Feedback- und Überarbeitungsphase klar von der sprachlichen getrennt behandeln.

„Wenn die deutsche Wissenschaftssprache so lange wie möglich aus dem Schreibprozess ausgeklammert wird und zugleich alle anderen Sprachen und Register etc. so lange wie möglich im Schreibprozess gehalten werden, können [...] Studierende ermutigt werden, ihr gesamtes sprachliches Repertoire beim Verfassen wissenschaftlicher Texte zu nutzen, zu dem auch andere Register des Deutschen, z.B. die Alltagssprache, gehören, die den Studierenden bereits zur Verfügung stehen.“ (Pokitsch et al. 2018)

Das vorgeschlagene Modell der Entlastung im Schreibprozess ist als vereinfachtes Schema zu verstehen:

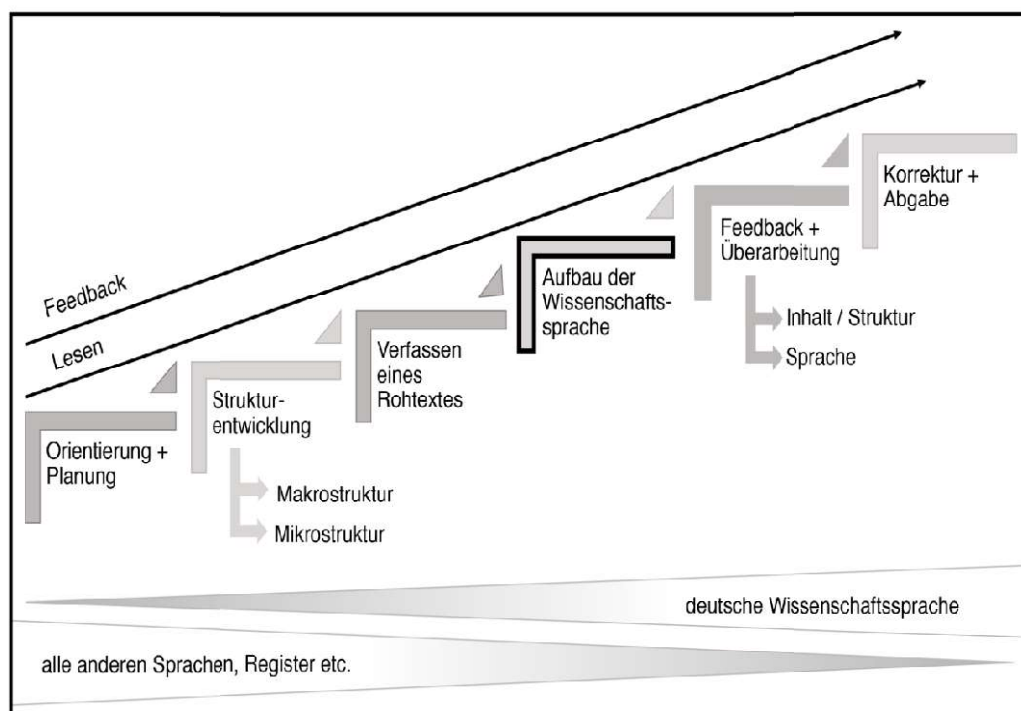


Abb. 1: Der mehrsprachige Schreibprozess (© Pokitsch et al. 2018, S. 108)

³¹ Inger Petersen (vgl. 2014, S. 249) konnte in ihrer Untersuchung an mehrsprachigen Schüler_innen und Studierenden keine Hinweise dafür finden, dass sie aufgrund von anderen sprachlichen Voraussetzungen über eine weniger ausgebildete Kompetenz im Bereich des schriftlichen konzessiven Argumentierens verfügen, die Schwierigkeiten scheinen folglich nicht unbedingt sprachbedingt zu sein.

Von diesem Modell können und sollen die individuell Schreibenden situationsspezifisch und kontextabhängig (vgl. Brinkschulte 2018, S. 381) jeweils abweichen, denn "eine Schreibdidaktik, die kompetente und reflektiert agierende Schreibenden zum Ziel hat, greift dieses vielfältige schreibende Handeln explizit auf, damit Schreibende ein individuelles und situationsangemessenes Handlungsrepertoire entwickeln.“ (Brinkschulte 2018, S. 386)

Sabine Dengscherz, die in ihrer Studie PROSIMS die Strategien professioneller Schreibender untersucht hat, unterscheidet die Anforderungen an Schreibende nach zwei Kategorien: 1. heuristische, denen mit allen zur Verfügung stehenden Sprachregistern und Ausdrucksformen (*verbal repertoire*) begegnet werden kann und 2. rhetorische, die sprachliche Ausrichtung auf den Zieltext, auf eine einzige Einzelsprache, auf ein bestimmtes Register und eine definierte Textsorte bedeuten. Sie hält fest, dass auch in der 2. Kategorie zunächst mehrsprachig gearbeitet werden kann, und in der Überarbeitung dann die „Platzhalter“ ersetzt werden können, damit der ursprüngliche Schreibfluss erhalten bleibt (vgl. Dengscherz 2018a).

Aus den bisher veröffentlichten Daten von Dengscherz (2018b) lässt sich folgendes herauslesen: Wenn die heuristischen Herausforderungen hoch und die rhetorischen niedrig sind (z.B. in der Konzeptphase für eine Arbeit, bei Notizen o.ä.), wird Mehrsprachigkeit stärker einbezogen, „und zwar nicht als Kompensationsstrategie, sondern als eine Erweiterung der Möglichkeiten des Denkens, die auch von Proband*innen genutzt wird, die über sehr hohe Kompetenzen in der Zielsprache verfügen“ (Dengscherz 2018b S. 218).

Verschiedene Sprachen können z.B. auch eine Ordnungsfunktion für verschiedene Textebenen erfüllen (z.B. für Bemerkungen auf einer Metaebene, für inhaltsbezogene Notizen). Nicht alle Forschungsteilnehmenden nutzten allerdings ihre Mehrsprachigkeit. Wenn die rhetorischen Anforderungen steigen, sind die Schreibenden prinzipiell stärker daran interessiert, „direkt“ in der Zielsprache zu arbeiten.

„In den Fallstudien finden sich (bisher) keine Belege dafür, dass Proband*innen beim Ausformulieren eines Textes von der Zielsprache abweichen, ohne dass sich die Notwendigkeit dadurch ergibt, dass die sprachlichen Mittel in der Zielsprache nicht zur Verfügung stehen. Wird in einer solchen Phase auf andere Sprachen zurückgegriffen, hat dies also eher den Charakter einer Kompensationsstrategie. Wenn die Sprachkompetenz dafür ausreicht, wird bei solchen Aufgaben – oder in solchen Schreibphasen – eher in der Zielsprache gearbeitet.“ (Dengscherz 2018b, S. 218)

Von Schreibnoviz_innen, bei denen die sprachlichen Mittel im Vergleich zu den Expert_innen in der Zielsprache nur mit Einschränkung vorhanden sind, sollte angenommen werden, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit eine häufiger gewählte Strategie darstellt. Wie die Studierenden das selbst einschätzen, sollen die Daten der vorliegenden Studie zeigen.

2.6. Forschungsstand zum mehrsprachigen Schreiben von deutschsprachigen Wissenschaftstexten

Die bisherige deutsche Schreibforschung orientierte sich vor allem an monolingual Schreibenden, die an Mehrsprachigkeit interessierte Schreibentwicklungsforschung ist noch nicht sehr weit fortgeschritten (vgl. Petersen 2014, S. 12). Zwar beschäftigte sich bereits Stella Büker 1998 mit dem Thema: „Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch“ (vgl. Büker 1998), allerdings scheint ihre Arbeit nicht breit rezipiert worden zu sein. Büker gelangte zu der Erkenntnis, dass der fremdsprachige Schreibprozess in mehr Subprozesse unterteilbar ist als das „muttersprachliches Schreiben“ (Büker 1998, S. 135, vgl. Pokitsch et al. 2018, S. 108) und dass daher dem Einsatz von geeigneten Strategien besondere Bedeutung zukommt. Allerdings findet sich in ihrer Gliederung des Schreibprozesses um seiner erkenntnisgenerierenden und -strukturierenden Funktion willen (vgl. Büker 1998, S. 134) kein expliziter Einsatz von Mehrsprachigkeit.

Untersuchungen zur Sprach- und Schreibkompetenz von Studierenden, die nicht Mehrsprachigkeit als Potential im Fokus haben, sondern einen defizitorientierten Ansatz verfolgen, wären etwa die Studien von Schindler und Siebert-Ott (2011, nach Petersen 2014, S. 17f) die ein Textkorpus (Kontroversenreferate und Zusammenfassungen) von mehr als 300 Studierenden untersuchten und u.a. der Frage nachgingen, ob sich Sprach- und Textkompetenzen von Studierenden mit Deutsch als „Erst- und Zweitsprache“ systematisch unterscheiden. Die Befunde wiesen in den Texten der mehrsprachigen Studierenden keine auffälligen Anhäufungen von lernersprachlichen Fehlern auf; aber bei „Erst- und Zweitsprechenden“ wurden Probleme bei der angemessenen Umsetzung der Aufgabenstellung, insbesondere im Bereich der Leserorientierung, beobachtet. Bei den Studierenden mit Deutsch als „Zweitsprache“ konnte auch „eine gewisse Häufung von Arbeiten, in denen keine zufriedenstellende Lösung oder keine ausreichende Lösung der Aufgabe vorgelegt wurde“, festgestellt werden.

Zu einem ganz ähnlichen, aber deutlicherem Ergebnis kam Dirk Scholten-Akoun (2018) in einer groß angelegten Studie zur Sprachkompetenz (2009 und 2013) unter 2.891 Studienanfänger_innen in Lehramtsstudiengängen. Hier zeigten sich sprachrezeptive und sprachproduktive Probleme bei allen Studierenden:

„Mehr als ein Viertel der Lehramtsstudierenden verfügt zu Beginn ihres Studiums nicht oder nicht in akzeptablem Umfang über die sprachlichen Mittel, die ihnen eine Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenz hin zur wissenschaftlichen Schreibkompetenz erlaubten. Zu groß sind die Defizite auf basalem Niveau. Eine Auseinandersetzung mit den akademisch-wissenschaftlichen Inhalten erscheint auch durch die sprachlichen Defizite stark limitiert.“ (Scholten-Akoun 2018, S. 242)

Die Gruppe der Studierenden mit „Migrationshintergrund“³² (Scholten-Akoun 2018) war durchschnittlich stärker von den Problemen betroffen.

Ganz anders lauten die Ergebnisse von Inger Petersen, die 198 Texte von ein- und mehrsprachigen Schüler_innen aus den Jahrgangsstufen 11 und 13 sowie Studierender untersuchte, wobei sie Teilaspekten syntaktischer Schreibfähigkeiten und schriftlicher Argumentationskompetenz nachging (vgl. Petersen 2014). Innerhalb der jeweiligen Altersgruppe wiesen die Texte der mehrsprachigen Schüler_innen bzw. Studierenden gegenüber der einsprachigen Vergleichsgruppe keine signifikanten Unterschiede in der syntaktischen Komplexität auf, sie verfügten über dasselbe sprachliche Kontextualisierungspotential zur Herstellung konzeptionell schriftlicher Texte (vgl. Petersen 2014, S. 247f), auch ließ sich kein Unterschied im Bereich der Kompetenz des schriftlichen konzessiven Argumentierens finden (vgl. Petersen 2014, S. 249.)

Die hier angeführten Untersuchungen betrachten die Thematik von einer klar defizitorientierten Warte und fördern widersprüchliche Ergebnisse zutage.

Aus potentialorientierter Perspektive hingegen untersuchte Ulrike Lange (2012) „Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachiger Umgebung“ und konnte bei erfahrenen Schreibenden unterschiedlichen Einsatz von Mehrsprachigkeit feststellen. Sie beobachtete und beschrieb mannigfache Strategien: Schreiben in der L1 und anschließendes Übersetzen, ausschließliches Schreiben in der Zielsprache, mehrsprachiges Versionenschreiben, Planen/Formulieren in unterschiedlichen Sprachen, freies Mischen der Sprachen, Schreiben verschiedener Textteile in unterschiedlichen Sprache, Schreiben nach einem zielsprachigen Textmuster etc. (Lange 2012, S. 142 ff). Zu den Motiven für die Wahl der Strategien äußerte sie Vermutungen, die sich auf die Sprachbiographie, „erstsprachliche“ Schreibstrategien, Sozialisation im Fremdsprachenlernen, Sicherheit bzw. angestrebtes Niveau in der Zielsprache, Wert der „Erstsprache“, Bedeutung der Sprache(n) im Forschungsprozess oder Organisation des Arbeitsprozesses bezogen. Gesicherte Daten wurden dazu jedoch keine vorgelegt (vgl. Lange 2012, S. 150

³² vgl. zur Problematik des Begriff: S. 15, Fußnote 19

f). In ihrem Fazit empfahl Lange Studierenden nicht eine einzige bestimmte Strategie, sondern riet zur kritischen Reflexion:

„Die Vielfalt der Faktoren, welche die Auswahl einer Schreibstrategie beeinflussen können, zeigt, dass es nicht prinzipiell überlegene Strategien für das Schreiben in mehrsprachiger Umgebung gibt, sondern individuelle und situationsangemessene Strategien. Im Einzelfall zu erkunden, welche Faktoren die Wahl einer Strategie bedingen, kann dazu beitragen herauszufinden, ob diese bestimmte Strategie in diesem konkreten Moment für die Schreibenden optimal ist.“ (Lange 2012, S. 152)

In ihrem 2015 erschienen Artikel „Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten“ (vgl. Lange 2015) beschreibt sie dann allerdings, wie sie mithilfe von Lernstationen Schüler_innen einzelne Strategien wie z.B. in einer Sprache beginnen und in einer anderen aufhören, den Text als mehrsprachigen Puzzle schreiben oder das Konzept in einer anderen Sprache als den Text verfassen, Schreibstrategien in einem mehrsprachigen Kontext vorgibt. Im Unterschied zu den Studierenden, haben die Schüler_innen aber vielleicht noch keine eigenen Strategien entwickelt und lernen hier erstmals neue Arbeitsweisen kennen und erproben, was ihnen die Möglichkeit gibt, sich anschließend bewusst für eine zu entscheiden.

Dagmar Knorr et al. (2015) analysierte Schreibberatungen, um zu belegen, wie Studierende ihre individuelle Mehrsprachigkeit für akademische Schreibprozesse einsetzen können, während Melanie Brinkschulte 2016 in Workshops für Studierende international ausgerichteter Studiengänge die Aktivierung von Mehrsprachigkeit als Ressource untersuchte. Z.B. werden mittels akademischer Schreiberfahrungen aus anderen Hochschulkontexten mit Hilfe kontrastiver Vergleiche Rückschlüsse auf das Schreiben in der Zielsprache gezogen. Kombiniert werden Ressourcen zum akademischen Schreiben, die sowohl sprachliche Fähigkeiten in der Zielsprache (z.B. explizites Regelwissen), sprachliche Fähigkeiten in einer oder mehreren anderen Sprachen (z.B. um wissenschaftliche Texte in dieser Sprache zu rezipieren, Hilfs- oder Transfertexte zu schreiben) als auch Schreibkompetenzen (z.B. Schreibstrategien) beinhalten (vgl. Brinkschulte 2018, S. 386).

Seit 2016 veröffentlichten Dengscherz und Steindl (2016) erste Einblicke in das groß angelegte PROSIMS-Projekt (PROfessionelles Schreiben In Mehreren Sprachen) zu mehrsprachigen Schreibprozessen von erfahrenen Studierenden, das jetzt in die Endphase kommt. (Laufzeit: 01.05.2014 bis 31.10.2019, Zentrum für Translationswissenschaft, Universität Wien)

„Im Projekt PROSIMS wird erforscht, wie verschiedene Strategien und Sprachen mit welchen Funktionen und Zielen im Schreibprozess in mehrsprachigen Kontexten eingesetzt werden, welche individuellen Unterschiede es dabei gibt und was für Auswirkungen das auf Schreibbegleitung und Schreibdidaktik haben könnte.“ (PROSIMS 2018)

Protokolliert wurden die Tastenanschläge mit Snagit/Camtasia, das für die Analyse der Makrostruktur geeignet ist (vgl. Dengscherz 2017). Mittels eines Online-Fragebogens und quantitativer Methoden wurde untersucht, wie verbreitet bestimmte Vorgehensweisen und Strategien bei verschiedenen Zielgruppen sind (bei Studierenden und Lehrenden/Wissenschaftler/innen) um daraus Strategien zu entwickeln, sie im Schreiben zu unterstützen (vgl. PROSIMS 2018).

(Ein Verweis auf den englischsprachige Diskurs sei hier noch gestattet, der analog zum deutschen das mehrsprachige Schreiben englischsprachiger Texte erforscht und schon weiter fortgeschritten scheint; neben den Veröffentlichungen von Ofelia García (2015), die sich primär mit mehrsprachiger schulischer Praxis befasst, sind hier besonders die Arbeiten von Suresh Canagarajah, hervorzuheben. Canagarajah versteht unterschiedliche Sprachen als Teile eines einzigen Systems und hebt dabei den Hybridcharakter der Einzelsprachen hervor, wobei er schließlich sogar über multilinguale Schreibpraxen (vgl. Canagarajah 2011) hinausgeht und sich multimodalen Ansätzen zuwendet (vgl. Canagarajah 2013).)

Anders als in den Arbeiten von Büker, Lange und Dengscherz sind die Forschungsteilnehmenden der vorliegenden Studie Studierende, die sich erst im Aneignungsprozess der deutschen (Wissenschafts-)Sprache befinden. Umso notwendiger – so die Annahme – ist es für sie auf ihr gesamtsprachliches Repertoire zuzugreifen, um der erkenntnisgenerierenden und -strukturierenden Funktion (Büker 1998, S. 134) des wissenschaftlichen Schreibens gerecht zu werden bzw. den heuristischen und rhetorischen Herausforderungen (vgl. Dengscherz 2018b, S. 364) zu entsprechen.

Welche sprachlichen Ressourcen, d. h. welche Sprachen, Register, Stile, Codes etc., Schreibnoviz_innen in sprachlich differenten Hochschulkontexten für ihr Schreiben relevant setzen, soll die folgende Untersuchung sichtbar machen.

3. Forschungsdesign

3.1. Sample

Für die vorliegende Studie wurden im Zeitraum vom 3. April bis 28. Juni 2019 in acht Erhebungsschritten in zwei Ländern, dem amtlich-deutschsprachigen Österreich und der amtlich-nicht-deutschsprachigen Slowakei, insgesamt 57 Studierende befragt. Ausgegangen wurde von vergleichbaren, lernerfahrenen Gruppen mit ähnlichem Bildungshintergrund (mind. Abschluss einer höheren Schule mit Matura), aber unterschiedlichen Deutschkenntnissen (B2⁺/C1, vgl. GER bzw. Deutsch-als-dominante-Sprache-Sprechende). In Österreich nahmen 20 Personen an der Studie teil, in der Slowakei 37. Die extra zum Zweck der Erhebung konzipierten 90-minütigen Workshops wurden sechsmal in Österreich abgehalten, und zwar wurden an der Universität Wien im Rahmen des Schreibmentoring an den Instituten für Kunstgeschichte (9 TN), Film-, Theater und Medienwissenschaften (3 TN), Ostasienwissenschaften (4 TN), sowie in der „Nightshift“ der Universitätsbibliothek (3 TN)³³ und im Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (1 TN) Daten erhoben, in der Slowakei wurden an der Universität Bratislava an der Germanistik in Seminaren zum Schreiben (21 + 9 TN), bzw. zum wissenschaftlichen Schreiben (7 TN) Studierende der Translationswissenschaften und des Lehramtsstudiums befragt.³⁴

Ursprünglich war in Österreich nur eine Teilnahme Studierender aus dem Schreibmentoring des CTL während des Sommersemesters geplant. Leider besuchten zu den vorgesehenen Terminen zu Semesterende, kaum noch Studierende die Veranstaltungen, es musste daher – auch um ein breites Spektrum an Mehrsprachigkeit abzudecken,³⁵ – auf andere Formate ausgewichen werden, wie z.B. die „Nightshift“ der Universitätsbibliothek Wien, die gegen Ende jedes Semesters stattfindet, wobei die Räumlichkeiten für Studierende die ganze Nacht geöffnet sind und die Workshops zum mehrsprachigen Schreiben nach Mitternacht angeboten wurden. Im Vorstudienlehrgang der Universitäten Wien konnte schließlich auch noch eine Teilnehmende gewonnen werden.

³³ Eine Forschungsteilnehmende brach die Erhebung vorzeitig ab. Die Daten sind daher nicht ganz vollständig.

³⁴ Allen Teilnehmenden sowie den Lehrveranstaltungsleitenden sei an dieser Stelle ganz herzlich für ihr Interesse und ihr Engagement gedankt!

³⁵ Da es sich beim Schreibmentoring um ein Programm handelt, das alle Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben unterstützen möchte, nimmt immer nur eine beschränkte Zahl Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch daran teil. – Leider wird kein Äquivalent mehr zu den Schreibwerkstätten „Mehrsprachig Schreiben“, die am CTL von 2015 – 2017 von Doris Pokitsch, Lisa Steinberg und der Verfasserin angeboten wurden, abgehalten.

In der Slowakei erwies sich das Unterfangen Forschungsteilnehmende zu finden als wesentlich einfacher: die Anfrage an die Lektor_innen des OeAD (Österreichischen Austauschdiensts) wurde aus Bratislava sofort positiv beschieden,³⁶ der Zusage schloss sich auch die Lektorin des DAAD (Deutschen Akademischen Austauschdiensts) vor Ort mit ihrer Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Schreiben an, wodurch mit drei Workshops passgenau³⁷ 37 Studierende erfasst werden konnten.³⁸

Die Forschungsteilnehmenden unterzeichneten eine Datenschutzeinwilligungserklärung, nachdem sie über die Eckdaten der Studie informiert und über ihre Rechte und Pflichten aufgeklärt worden waren; sie erstellten ein Sprachenbild, über die Gesamtheit ihres sprachlichen Repertoires, das sie in einem zweiten Schritt mit der imaginierten Aufgabe einen deutschsprachigen Wissenschaftstext schreiben zu müssen, neu anordneten; sie verfassten nach einem kollegialen mündlichen Austausch, ein Freewriting in der Sprache ihrer Wahl um die Reflexion anzuregen und anschließend einen deutschsprachigen Text, der das Sprachenbild und seine Veränderung beschreiben und erklären sollte, und sie füllten ein Fragebogencluster zu ihrer Sprachverwendung und ihrem Sprachkontakt aus.

Sprachenbild, deutschsprachiger Text und Fragebogencluster wurden im Rahmen der Studie ausgewertet.

Der sprachlich differente Hochschulkontext wurde als bedeutsames Unterscheidungskriterium der Untersuchung herangezogen. Zuschreibungen von außen bezüglich der „Erst-, Zweit- bzw. Fremdsprache“³⁹ der Teilnehmenden wurden nicht vorgenommen, wenn allerdings z.B. eine explizite Selbstdefinition als Slowakisch- Ungarisch- oder Deutsch-„Muttersprache“-sprechend erfolgte, dann wurden das mit den Angaben zur konkreten Sprachverwendung und zum Sprachkontakt im Fragebogencluster verglichen und die Aussagen vor der Matrix des sprachlichen Kontexts der Hochschulen berücksichtigt.

³⁶ Der Workshop zum mehrsprachigen Schreiben deutscher Wissenschaftstexte stand in Einklang mit den Zielen des oead-Programms: „1. Förderung der deutschen Sprache im Deutschstudium an Universitäten international, 2. Vermittlung österreichischer Kultur sowie von aktuellem Wissenschaftsgeschehen in Österreich im internationalen akademischen Bereich. 3. Förderung von Absolvent/innen geistes- und kulturwissenschaftlicher Studienrichtungen zur Durchführung eigener akademischer Qualifizierung, wobei der interkulturellen Begegnung ein besonderer Stellenwert zukommt.“ (oead-Lektorat)

³⁷ Das Sample aus dem amtlich-nicht-deutschsprachigen Land musste zwangsläufig aus Studierenden der Germanistik bzw. der Translationswissenschaft bestehen, da das Setting vorgab, dass diese Forschungsteilnehmenden Deutsch als Fremdsprache erleben und erlernen; die Gruppe wies daher eine Homogenität des Studienschwerpunkts aus, während das Sample an der Universität Wien sich aus Forschungsteilnehmenden sehr unterschiedlicher Fakultäten zusammensetzte.

³⁸ Weitere Anfragen, Workshops in der Slowakei, Tschechien oder Polen abzuhalten, mussten in Anbetracht einer Gewichtung der Daten leider abgelehnt werden.

³⁹ vgl. Kapitel 2.2

Die in der Studie verwendeten Kategorien wurden aus der Sprachumgebung gebildet und beschreiben nicht die Forschungsteilnehmenden als Personen; es wurde die Rahmung der Sprachrealisation benannt, und daher ist explizit von einem DaF- bzw. DaZ-Kontext und nicht von DaF- oder DaZ-Sprechenden die Rede. Wie die Sprechenden als Subjekte die Kategorien für sich annahmen, ablehnten oder umdeuteten, muss als individuell verstanden werden und wurde teilweise in den Reflexionstexten sichtbar.

Zur Beschreibung und Unterscheidung der Hochschulkontexte muss allerdings als theoretische Perspektive die Beziehung zur deutschen Sprache als „Erst-, Zweit- oder Fremdsprache“ gesetzt werden. Das bedeutet aber nicht, dass dadurch die Forschungsteilnehmenden auf diese einzige Dimension, ihr Verhältnis zur deutschen Standardsprache, reduziert werden, sondern vielmehr, dass sie als Personen mit einer mehrdimensionalen und dynamischen Vielfalt an Sprachen, Dialekten, Registern, Stilen, Codes etc. auf diesen (reduzierenden) Kontext treffen.⁴⁰

Wenn der sprachliche Kontext der Universität Wien und jener der Universität Bratislava in Folge nach den sieben Kriterien von Springsits (vgl. 2012, S. 98, Kap. 2.2.) in den Kategorien „Fremd- und Zweitsprache“ beleuchtet wurde, wurde das somit aus der theoretischen Perspektive von Nicht-Deutsch-als-dominante-Sprache-Sprechenden getan. (Für Deutsch-als-dominante-Sprache-Sprechende handelt es sich bei der Universität Wien um einen „Erstsprachenkontext“ mit dem vorherrschenden Register Wissenschaftssprache,⁴¹ während die Universität Bratislava mit der Amtssprache Slowakisch tendenziell einen „Zweitsprachenkontext“ darstellen würde.)

1.

Die Universität Wien befindet sich in einer amtlich deutschsprachigen Region in einer mehrsprachigen Umgebung mit nicht amtlich anerkannten Minderheitensprachen. (In Wien sind weder die Migrationssprachen Türkisch noch BKS anerkannt noch die regional in Österreich anerkannten Minderheitssprachen Ungarisch, Slowenisch oder Burgenlandkroatisch (vgl. Migration). Deutsch an der Universität Wien kann daher unter dem Gesichtspunkt der regionalen Umgebung als „Zweitsprache“ gelten.

Die Universität Bratislava befindet sich in einer amtlich nicht-deutschsprachigen Region in einer mehrsprachigen Umgebung mit der amtlich anerkannten Minderheitenspra-

⁴⁰ Wie unbrauchbar es wäre, nicht den Hochschulkontext, sondern die einzelnen Forschungsteilnehmenden nach DaF oder DaZ zu unterteilen, belegt das Beispiel von TN 21. Die Person gab an, Slowakisch von Geburt an zu sprechen, auf Deutsch in Deutschland maturiert zu haben und jetzt Germanistik in Bratislava zu studieren. Bis zu Beginn ihres Studiums wäre er_sie also eine Deutsch-als Zweitsprache-Sprechende gewesen, während er_sie dann eine Deutsch-als-Fremdsprache-Sprechende geworden wäre, obwohl er_sie angab, immer noch fast täglich Deutsch zu verwenden und zwar sowohl mit der Familie bzw. Freund_innen, an der Uni, im Gebrauch der Medien und im Beruf.

⁴¹ Das im Sinne einer inneren Mehrsprachigkeit eine „Fremdsprache“ sein könnte (vgl. Dannerer 2018a).

che Ungarisch, die 8,5% der slowakischen Gesamtbevölkerung 2011 sprachen. (Eine Gleichberechtigung des Ungarischen in allen Regionen verhindert der „State Language Act“ von 1995 zum Schutz der Staatssprache Slowakisch (vgl. The Language Act).) Andere Minderheitensprachen, die in der Slowakei außerdem noch regional anerkannt sind, aber in Bratislava nicht den Status einer anerkannten Minderheitensprache haben, sind Deutsch, Russinisch und Ukrainisch. Minderheitensprachen wie z.B. Romanes und Polnisch sowie Migrationssprachen sind amtlich in der Slowakei nicht anerkannt (vgl. Worldatlas).

Deutsch kann daher an der Universität Bratislava unter dem Gesichtspunkt der regionalen Umgebung als Fremdsprache gelten.

2.

Studierende an der Universität Wien erwerben die deutsche Sprache vornehmlich im ungesteuerten „Sprachbad,“ gezieltes Lernen erfolgt allerdings im Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten, bzw. kann durch externe zusätzliche Kurse ergänzt werden.

Deutsch kann daher an der Universität Wien im Lern- und Erwerbskontext tendenziell als „Zweitsprache“ gelten.

Studierende an der Universität Bratislava erlernen die deutsche Sprache vornehmlich in Sprachkursen, auch wenn einzelne Studierende Deutsch ev. auch als Familiensprache nutzen könnten. Deutsch kann daher an der Universität Bratislava im Lern- und Erwerbskontext primär als Fremdsprache gelten.

3.

Da sich die Kategorie „Keine (auf Dauer angelegte) Migration – Kontext Migration“ auf eine Institution wie die Universität nicht umlegen lässt - Universitäten zeichnen sich durch eine gewisse Sesshaftigkeit aus – wird sie nicht zur Unterscheidung herangezogen.

4.

An der Universität Wien wird das Beherrschen der deutschen Sprache auf Niveau C1 (vgl. GER, Deutschkenntnisse) als *conditio sine qua non* vorausgesetzt und gilt als selbstverständlich, wodurch von einem eindeutigen „Zweitsprachenkontext“ gesprochen werden kann.

An der Universität Bratislava gilt das Erlernen der deutschen Sprache bzw. das Studium der Germanistik als bewusste Entscheidung, was Fremdsprachenkontext definiert.

5.

Die Studierenden an der Universität Wien werden als homogen deutschsprachig wahrgenommen, anderssprachige Studierende werden in den Curricula nicht berücksichtigt,

Nicht-Deutsch-als-dominante-Sprache-Sprechende kommen mit unterschiedlichen „Erstsprachen“ in die Lehrveranstaltungen, werden aber unter die Deutschsprachigen subsumiert. Es lässt sich daher von einem „Zweitsprachekontext“ sprechen, der unter dem monolingualen Habitus verdeckt ist.

An der Universität Bratislava werden die Studierenden als homogen slowakischsprachig wahrgenommen, anderssprachige Studierende, wie z.B. Angehörige der autochthonen ungarischen Minderheit, werden im Curriculum der Germanistik nicht speziell berücksichtigt. Mehrheitlich ist die „Erstsprache“ der Studierenden Slowakisch, es lässt sich daher von Lernenden mit weitgehend gleicher „Erstsprache“ in der Gruppe sprechen, was Fremdsprachenkontext auszeichnet.

6.

An der Universität Wien wird die „Erstsprache“ der Nicht-Deutsch-als-dominante-Sprache-Sprechenden nicht weiter gefordert, außer es handelt sich um Englisch, für das es im akademischen Sprachenrepertoire Verwendung gibt, es liegt also fast durchgängig ein Deutsch als „Zweitsprachekontext“ vor.

An der Universität Bratislava bleibt die „Erstsprache“ der Studierenden, wenn es sich um Slowakisch handelt, dominant, Ungarisch bleibt zwar lebensweltlich relevant, ist aber an der Universität unbedeutend, es liegt also im Wesentlichen ein Fremdsprachekontext vor.

7.

An der Universität Wien hat Deutsch höchste lebensweltliche Bedeutsamkeit, was eindeutig für den „Zweitsprachekontext“ spricht.

An der Universität Bratislava wird Deutsch als Bildungsgut vermittelt, was deutlich für den Fremdsprachekontext spricht.

Es lässt sich daher nach der von Springsits (2012) vorgenommenen Kategorisierung eine ziemlich eindeutige Zuschreibung treffen:

Die Universität Wien stellt aus der theoretischen Perspektive Studierender mit einer anderen dominanten Sprache als Deutsch eindeutig einen „Zweitsprachekontext“ dar, da sie sich in einer amtlich- deutschsprachigen Region befindet, hauptsächlich erworben und als selbstverständlich vorausgesetzt wird, die Gruppe über unterschiedliche „Erstsprachen“ verfügt, obwohl sie als homogen „Deutsch-als-Erstsprache-Sprechende“ adressiert wird und das sprachliche Repertoire der Studierenden und ihre „Erstsprache“ nicht gefordert wird (außer es handelt sich um Englisch, oder wird als Philologie studiert.)

Einen gewisser Sonderfall stellt der Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten dar, da hier Deutsch gezielt gelernt und nebenbei erworben wird und der Besuch des Lehrgangs eine bewusste Entscheidung bedeutet, die aber für einen folgenden Besuch der Universität als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Alle anderen Kriterien verweisen eindeutig auf einen „Zweitsprachekontext“: das Umfeld ist eine amtlich deutschsprachige Region, in den Gruppen sind Lernende mit unterschiedlichen „Erstsprachen“, die „Erstsprache“ wird nicht weiter gefordert (außer es handelt sich um Englisch, oder es wird die entsprechende Philologie studiert), und Deutsch hat lebensweltliche Bedeutsamkeit.

(Aus der theoretischen Perspektive Deutsch-als-dominante-Sprache-Sprechender bedeutet die Universität Wien einen „Erstsprachekontext“ mit einer Fokussierung auf das wissenschaftssprachliche Register und auf Englisch als *Lingua franca*.)

Die Universität Bratislava bildet aus der theoretischen Perspektive Studierender mit einer anderen dominanten Sprache als Deutsch einen Fremdsprachekontext, da sie nicht in einer amtlich-deutschsprachigen Region liegt, Deutsch in einer bewussten Entscheidung erlernt wird, von Studierenden, die weitgehend (ohne Berücksichtigung der ungarischsprachigen Minderheit) über die gleiche „Erstsprache“ verfügen, die lebensweltlich bedeutsam ist, während Deutsch nur im Bildungskontext relevant bleibt.

Die beschriebenen Unterschiede von Deutsch-als-„Zweitsprache“- bzw. Deutsch-als-„Erstsprache“- und Deutsch-als-Fremdsprache werden als Differenzmerkmale der sprachlich differenten Hochschulkontexte herangezogen, womit die Universität Wien als „Erst-“ bzw. „Zeitsprachekontext“ gesetzt wird, die Universität Bratislava als Fremdsprachekontext. Die individuellen Aussagen zum Einsatz des gesamtsprachlichen Repertoires werden vor dieser Matrix betrachtet.

Die beeindruckende Vielfalt dieses sprachlichen Repertoires der Forschungsteilnehmenden umfasste in den Fragebogenclustern, die Sprachverwendung und Sprachkontakt ermittelten, wurden insgesamt 33 verschiedene Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc.– die Vorlage gab Raum für jeweils sechs Nennungen/TN, auch wurde angeboten, bei Bedarf weitere Vorlagen auszugeben, was aber nie in Anspruch genommen wurde. Auf den Sprachenbildern wurden insgesamt sogar 69 unterschiedliche Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. angeführt; hier wurden allerdings selbst Sprachen genannt, die die Forschungsteilnehmenden erst zu lernen beabsichtigten, bzw. nonverbale Sprachen wie z.B. Tanz, die im Cluster meist nicht mehr aufschienen.

Während jene Studierende, die die Universität als „Erst“- oder Fremdsprache-Kontext erleben, meist über jeweils relativ ähnliche Bildungs- und Sprachbiographien verfügen, divergieren die Erfahrungen der Studierenden, die sie als „Zweitsprache“-Kontext wahrnehmen, oft sehr. Beschrieben wird das in der Forschung mit dem Begriff der „Literalität“. Sie wird als Wissen um den Gebrauch von Sprache zur Teilhabe an Schrift und Schriftlichkeit verstanden und schließt die spezifischen Praktiken der jeweiligen Gesellschaft mit ein (vgl. Schmölzer-Eibinger 2017, S. 3f). „Der Erwerb von Literalität ist mit der Aneignung schriftkultureller Normen und Standards einer Gesellschaft verbunden. Deren Vermittlung findet vor allem in Bildungsinstitutionen statt.“ (Schmölzer-Eibinger 2017, S. 3f) Wenn von keiner kontinuierlichen Bildungslaufbahn ausgegangen werden kann, liegt die Möglichkeit einer nicht durchgängigen Literalität vor, die von verschiedenen Gesellschaften geprägt sein kann.

Einen Versuch, die sehr unterschiedliche literale Kompetenz von Studierenden, die die Universität als Zweitsprachenkontext erleben, systematisch zu erfassen, unternimmt Middendorff et al. (2013), indem sie drei Studierendengruppen unterscheiden: 1. Studierende mit „Migrationshintergrund“⁴², die mit weiteren Familiensprachen in einem deutschsprachigen Umfeld aufgewachsen sind und erfolgreich ein deutschsprachiges Schulbildungssystem durchlaufen haben, aber oft über sehr unterschiedliche Literalisierung in der/n Familiensprache/n verfügen, Deutsch ist in diesem Fall ihre Bildungssprache, daneben haben sie meist noch zwei Fremdsprachen erlernt. 2. Studierende mit unmittelbarer Migrationserfahrung, die ihre literalen Kompetenzen aus den Herkunftssprachen mitbringen und meist einen Teil ihrer literalen Ausbildung an deutschsprachigen Schulen erhielten, auch sie haben meist mindestens zwei Fremdsprachen erlernt. Als 3. Gruppe definieren sie Studierende mit „Deutsch-als-Fremdsprache-Hintergrund“, die ihre literalen Kompetenzen in ihren Herkunftssprachen erworben und in der Regel Deutsch als Fremdsprache erlernt haben. Auch sie befinden sich während des Studiums an einer amtlich deutschsprachigen Universität in einem „Deutsch als Zweitsprachekontext“.

Diese Schematisierung beschreibt die große Bandbreite des Spektrums; einzelne Sprach- und Bildungsbiographien können da genau hineinfallen oder die Bereiche auch überlappen.⁴³ Durch die Perspektive der Studie soll genau diese individuelle Vielfalt der Forschungsteilnehmenden nicht vereinfacht und verfälscht werden.

⁴² vgl. zur Problematik des Begriffs: S. 15, Fußnote 19

⁴³ Schon wenn eine Person bilingual mit Deutsch und einer weiteren „Erstsprache“ in einem amtlich nicht deutschsprachigen Land aufwächst und als Erwachsene migriert, wäre sie z.B. nicht mehr eindeutig zuordnenbar.

3.2. Methode

Für die Studie wurde speziell ein Mixed Methods-Design, bestehend aus einem Sprachenbild, einem reflektierenden Text und einem komplementären Fragebogen in Clusterform, entwickelt, das einen multiperspektivischen Blick auf das Material mittels Methodentriangulation ermöglicht.

Vorausgeschickt seien hier einige Überlegungen, die zur Entwicklung dieser dreischrittigen Methode führten.

Das „Sprachenbild,“⁴⁴ das durch die Übung „Meine Sprachen und ich“ (Pokitsch et al. 2018) entsteht, wurde angeregt durch die „Sprachenportraits“ (vgl. Kap. 3.2.2.), beinhaltet aber die Möglichkeit einer Kontextualisierung des sprachlichen Repertoires. Es können zwei unterschiedliche Perspektiven auf den Einsatz der gesamtsprachlichen Vielfalt eingenommen werden: zum einen wird das gesamtsprachliche Repertoire und seine Beziehung zum „Ich“ abgebildet, zum anderen der Einsatz dieses Repertoires im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens gezeigt, wodurch es möglich wird, Veränderungen wahrzunehmen und zu beschreiben. (Vorausgesetzt wurde, dass die Studierenden fähig sind, über ihren Schreibprozess zu reflektieren, was ein Bewusstsein der Prozesshaftigkeit größerer Schreibprojekte bedingt. In einem Unterrichtsgespräch vorab wurde der Wissensstand dazu erfragt und gesichert.)

Da weite Teile kognitiver Prozesse nicht zugänglich sind, weil sie unbewusst vonstattengehen und zu komplex sind, um in sprachlichen Protokollen festgehalten werden zu können, bzw. die Gefahr der Kontaminierung von Daten durch Hintergrundwissen besteht, wobei die Verbalisierung eine Wechselwirkung zwischen dem kognitiven Prozess und der Reflexion mit sich bringt, (vgl. Dörnyei 2007, S. 151), muss mitbedacht werden, dass der Versuch, genau diese Vorgänge ans Licht der Sprache zu bringen, immer mit einer potentiellen Veränderung/Verfälschung verbunden ist; die Entwicklung des multimodalen Forschungsdesigns versuchte dem Rechnung zu tragen, indem sie eine visuelle Komponente nicht nur als Trigger für einen stimulated recall zur Erhebung retrospektiver Daten (vgl. Schramm 2016, Dörnyei 2007, S. 148) nutzte (wie etwa Brigitta Busch, Hans-Jürgen Krumm oder Anne Thietz (2018)), sondern das in einem kreativen Prozess entstandene visuelle Material selbst als Teil der forschungsrelevanten Ergebnisse einbezog. Für die Interpretation der Bildebene war allerdings auch die Auskunft der jeweiligen Studierenden notwendig, da die Bedeutung der einzelnen Sprachen und ihrer Positionierungen als individuell und relativ verstanden werden muss

⁴⁴ vgl. Abbildung 5 und 6

und nur innerhalb des Bedeutungssystems des einzelnen, jeweiligen Bildes Gültigkeit hat. (Das Abmessen der verschiedenen Distanzen der einzelnen Sprachen zueinander und zum „Ich“ z.B. um numerische Werte zu gewinnen, wäre sinnlos, denn die Maßstäbe können nicht auf andere Bilder übertragen werden.) Die Interpretation der Bilder ist subjektiv. Jedes Sprachenbild besitzt seine eigene „Skalierung“ und symbolische Ordnung und Logik, über die nur die Urheber_innen Bescheid geben können. Eine Auslegung der Bilder durch eine außenstehende Person kann nur bedingt und die einfachen Relationen betreffend aufschlussreich sein; eine verbale Interpretation durch die Forschungsteilnehmenden selbst ist zur Ergänzung und zum profunden Verständnis wichtig.

Eine Dokumentation unmittelbar nach dem Erstellen der Bilder, die am ehesten die unmittelbaren Gedanken während der Bildgestaltung wiedergegeben hätte, wurde in Betracht gezogen, allerdings zugunsten einer tieferen Reflexion seitens der Forschungsteilnehmenden verworfen. Es wurde entschieden, eine weitere Ebene, die Gelegenheit bietet, sich auch die Beweggründe für die einzelnen Entscheidungen ins Bewusstsein zu rufen, einzuziehen, denn von Interesse waren nicht nur die Gedanken während der Bilderstellung, sondern auch die Auslöser dieser Überlegungen.

Es stellte sich also die Frage, wie eine solche Reflexion am besten anzuregen wäre.

Als wesentlich für ein freies (Nach-)denken wurde das Vermeiden sprachlicher Barrieren und hierarchischer Gefälle definiert. – Ein Interview durch die Versuchsleitung hätte bedingt beides bedeutet: für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hätte sich in einem auf Deutsch geführten Interview (womöglich) eine sprachliche Hürde ergeben – und unter Umständen dadurch zusätzlich eine hierarchische der Deutsch-Erstsprechenden-Interviewerin gegenüber – und für alle Studierenden wäre ein latentes hierarchisches Gefälle durch die institutionelle Rahmung des Hochschulkontextes denkbar gewesen, da der Versuchsleitung eventuell die Autorität einer Lehrperson zugeordnet worden wäre. – Neu in einer Gruppe stellt der/die Interviewende immer einen (Stör-)faktor von außen dar, wenn nicht schon vorher eine gewisse Vertrautheit besteht. Ergebnisse können allein dadurch verfälscht werden, dass Antworten auf die Versuchsleitung hin projizierte Erwartungen widerspiegeln und der Selbstzensur unterworfen werden.

Qualitative Fragebögen einzusetzen schied aus, da eine zu große Komplexitätsreduktion befürchtet wurde, die durch notwendiges Vorannahmen ein enges Korsett geschnürt hätten.

Als hierarchiearme, im günstigsten Fall -freie, Art der Reflexion wurde ein mehrstufiges Verfahren gewählt. In Paararbeit sollten mit anderen Studierenden die jeweiligen Sprachenbilder mündlich in einer Sprache der Wahl reflektiert werden. Durch den kollegialen Austausch konnten die unmittelbaren Erfahrungen und Überlegungen besprochen, sowie Vorerfahrungen abgerufen und verglichen werden, dabei konnte in den meisten Fällen eine gemeinsame dominante Sprache gewählt werden – was nicht immer geschah – bzw. eine/mehrere Hilfssprache/n verwendet werden, die ausgehandelt wurde/n, auch Codemeshing war möglich. Durch dieses Vorgehen sollten sprachliche und hierarchische Schwellen (z.B. durch Lehrenden-Lernenden-Rolle) vermieden werden. Um diesen Austausch sowie die Arbeit am Sprachenbild noch einmal individuell und völlig frei in einer Sprache bzw. Sprachen der Wahl zu reflektieren, wurde danach ein Freewriting zum Sprachenbild initiiert. Erst in Folge wurde ein Reflexionstext auf Deutsch bzw. auf Englisch zu Impulsfragen verfasst, wobei ausdrücklich darauf verwiesen wurde, dass hier sprachliche Korrektheit nicht relevant ist. Durch das Vorlagern mehrerer Schritte bis zum für die Auswertung bestimmten Text, wurde versucht, sprachliche Sorgen und Barrieren gering zu halten, projizierte Erwartungen hintanzusetzen, Selbstzensur zu vermeiden und möglichst authentisches Material zu gewinnen.

Um zum einen die Angaben abzusichern und Fehlschlüsse⁴⁵ zu vermeiden und zum anderen das Panorama von Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt aufzufächern und sichtbar zu machen, wurde ein komplementärer Fragebogen in Clusterform zur Sprachverwendung angeschlossen.

Die Auswertung der Texte wurde am Ende mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse vorgenommen und folgt möglichst eng dem Material, die Kategorien wurden sowohl anhand der Daten des Sprachenbildes und des Fragebogenclusters gebildet als auch direkt durch das Textmaterial bestimmt. Die ursprünglich intendierte Untersuchung der Daten mittels einer qualitativen Methode wurde verworfen, da das Material einerseits große Redundanzen aufwies, andererseits in der Qualität der Angaben kaum über die sprachbiographischen Daten im Fragebogencluster hinausging und wenig ausdifferenzierte bzw. mangelhafte Aussagen zu den einzelnen Kategorien aufwies, obwohl das Forschungsdesign durch den dem Schreiben vorgelagerten kollegialen Austausch und das Freewriting genau das intendiert hatte.

⁴⁵ Es wurde z.B. danach gefragt, ob jemand über eine Sprache schriftlich und mündlich verfügt, um nicht dem Irrtum zu erliegen, dass eine Sprache nicht zum wissenschaftlichen Schreiben genutzt wird, weil der deutsch- bzw. englisch-monolinguale, bzw. der deutsch-englisch-bilinguale Habitus der Hochschule das erzwingen würde, obwohl es vielleicht nur daran liegt, dass die Person in dieser Sprache nie alphabetisiert wurde.

Es handelt sich um ein relativ kleines Sample. Die Kriterien der Reliabilität (Die Auswertung wurde teilweise von einer anderen Person wiederholt und die Ergebnisse wurden verglichen.), der Objektivität (Objektivität kann es im strengen Sinne keine geben, aber durch das Offenlegen des Forschungsinteresses wurde die subjektive Perspektive transparent gemacht.) und der Validität (Es wurden nur Ergebnisse in der Auswertung berücksichtigt, die eine klar deutliche Tendenz zeigten) wurden beachtet.

3.2.1. Ethische Überlegungen und Datenschutz

Bei der Erstellung des Forschungsdesigns wurde es als wesentliches Kriterium erachtet, dass die Forschungsteilnehmenden persönlichen von ihrer Teilnahme an der Studie profitieren. Zur Datenerhebung wurde daher ein Workshop konzipiert, der den Forschungsteilnehmenden Gelegenheit gab, ihre mehrsprachigen Ressourcen sichtbar und sich bewusst zu machen und ihre Sprach- und Registersensibilität anzuregen. Kenntnisse des (wissenschaftlichen) Schreibprozesses konnten vermittelt bzw. gefestigt, Schreibstrategien durch kollegialen Austausch reflektiert und erweitert, sowie eine kreative Schreibtechnik vorgestellt und ausprobiert werden. Das explizit positive Feedback der Forschungsteilnehmenden, das mündlich direkt am Ende des Workshops und schriftlich im Reflexionstext oder im Fragebogencluster unter: „Was ich noch dringend ergänzen möchte:“ erfolgte, kann das Gelingen des Unterfangens belegen:⁴⁶

„Danke! :) sehr gut für meine Reflexion Ich und die Sprachen, wie ich es weiterentwickeln will!“ (TN 34)

„Danke für Ihren Tipp ein paar Minuten irgendetwas zu schreiben. :)“ (TN 31)

„Heute wollte ich zu Hause bleiben, aber es ist gut, dass ich hier bin. Die Übungen waren interessant. :)“ (TN 25)

Geachtet wurde auch sorgsam darauf, dass die sehr persönlichen Daten zu Sprachbiographie und -verwendung sowie die Haltung dazu vertraulich behandelt wurden, auch den Lehrpersonen, die die Durchführung der Übungen ermöglichten, wurden die Ergebnisse nur anonymisiert in Form der vorliegenden Studie zugänglich gemacht, was eine Identifizierung der Forschungsteilnehmenden quasi ausschließt. Die Verknüpfung der Namen der Forschungsteilnehmenden mit den anonymisierenden Nummern, die komplette Auswertung aller Daten aus dem Fragebogencluster, sowie die vollständige Transkription der Reflexionstexte wurden von einer Veröffentlichung ausgenommen, da aus jedem der Elemente von Dritten auf die Identität der Teilnehmenden geschlossen werden könnte. Bei der Durchführung der Studie wurde klar kommuniziert, welche Texte privat (z.B. Freewriting) sind und welche anonymisiert in die Forschung einfließen. Die Studierenden wurden auch darauf hingewiesen, dass sie ihre Einwilligung zur Veröffentlichung ihrer Daten jederzeit zurückziehen können.

⁴⁶ Es gab keinerlei negatives Feedback, was allerdings auch der Höflichkeit der Studierenden bzw. der hegemonialen Struktur der Universität geschuldet sein könnte.

3.2.2. Das Sprachenbild

Zur Erhebung des sprachlichen Repertoires und seiner Kontextualisierung mit dem wissenschaftlichen Schreiben wurde das „Sprachenbild“ herangezogen, das aus der von Pokitsch et al. (2018, 2019/im Erscheinen) entwickelten Übung „Meine Sprachen und Ich“ hervorgeht. Die Methode beruht auf den „Sprachenportraits“, einer ungemein erfolgreichen und weitverbreiteten introspektiven Methode, die im Vorfeld kurz dargestellt und kritisch betrachtet werden soll.

Sprachenportraits wurden bereits Anfang der 1990er Jahre von Ursula Neumann und später von Hans-Jürgen Krumm zunächst in mehrsprachigen Grundschulklassen eingesetzt, um das Sprachenbewusstsein junger Kinder zu fördern (vgl. Busch 2013, S. 36) und das sprachliche Repertoires sichtbar zu machen.⁴⁷

„Die Beteiligten werden eingeladen, über die sprachlichen Ressourcen, Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten nachzudenken, die in ihrem Leben eine Rolle spielen, und sie – ihren Bedeutungen entsprechend – mit farbigen Filzstiften in Beziehung zu einer vorgegebenen Körpersilhouette [...] zu setzen“ (Busch 2013, S. 36).

Nicht nur die verschiedenen Sprachen, sondern auch Dialekte, Register etc. können eingetragen werden und bilden einen guten „Einstieg in sprachenbiographisches Erzählen“. (Krumm 2010, S. 16)

„Das Sprachenporträt erlaubt den Betroffenen einen ganzheitlichen Blick auf ihre Sprachen – die Farben bringen Emotion ins Spiel, die Silhouetten Körperlichkeit. [...] Insofern bilden die Sprachenportraits den ersten Zugang zur verdrängten oder unterdrückten Sprachenbiographie.“ Busch (2013, S. 38)

Obwohl das Sprachenportrait bis heute (vgl. z.B. „Identität und Sprachidentität von Hugenottennachfahren: Eine identitätstheoretische und gesprächsanalytische Untersu-

⁴⁷ Erfunden wurden diese Sprachenportraits, Ingrid Gogolin (2015) zufolge, von einer Praktikantin, deren Klarnamen in der Literatur nicht aufscheint: „Ursula Neumann begleitete eine Studierendengruppe in ihren schulpraktischen Übungen, und unter diesen war eine Studentin, die besonders an Mehrsprachigkeit interessiert war – nennen wir sie Songül. Diese Studentin unterbreitete, angeregt durch die Lektüre von Beispielen aus den Niederlanden und England, die Idee zur Kontur [der Sprachenportraits. Anm. Verf.]. Ihre Annahme war, dass sie die Schülerinnen und Schüler in der sprachlich heterogenen Klasse, in der sie ihr Praktikum absolvieren wollte, besser kennenlernen könne, wenn sie sie veranlasse, ‚ihre Sprachen‘ in eine Art Selbstportrait einzuzichnen. Damit war die Kontur geboren. [...] Es darf hier nicht unerwähnt bleiben, dass Songül ihr Examen später mit Erfolg ablegte und ihre Kenntnisse über das Lernen in mehrsprachigen Konstellationen über lange Jahre in die Praxis als Lehrerin und Beraterin einbrachte...“ (Gogolin 2015, S. 295f) Mehr wird allerdings über die Schöpferin der Portraits nicht bekannt.

chung. Thietz: 2018) eine probate Methode für das Sichtbarmachen des sprachlichen Repertoires darstellt, wurde auch vehemente Kritik daran laut. Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen (vgl. (Panagiotopoulou/Rosen: 2016) kritisieren einerseits die verwendeten Vorlagen, die eine quasi weibliche bzw. ein Kleid tragende und eine quasi männliche bzw. eine Hose tragende Silhouette darstellen, basierend auf einer Kopiervorlage von Ursula Neumann, (abgebildet in Gogolin 2015, S. 296) und damit eine dichotome Geschlechtszuschreibung erzwingen. Dieses Problem ließe sich allerdings einfach umgehen, indem eine geschlechtsneutrale Silhouette verwendet wird.

Andererseits führen Panagiotopoulou/Rosen (2016) an, dass durch das Malen mit Filzstiften nur voneinander abgrenzbare Farben verwendet werden können, die als voneinander getrennte Flächen nebeneinander bestehen und einzelnen Nationalstaaten zuzuordnende Entitäten darstellen. Code-Switching oder Translanguaging wären somit z.B. nicht möglich (vgl. Panagiotopoulou/Rosen 2016, S. 250).

Gemäß der Erfahrung aus dem Schreibwerkstadtprogramm „Mehrsprachig Schreiben“,⁴⁸ das die Verfasserin gemeinsam mit Doris Pokitsch und Lisa Steinberg von 2015 – 2017 am CTL in Wien entwickelte und wo anfänglich auch mit Sprachenportraits gearbeitet wurde, stellte die Verwendung von Filzstiften für die Teilnehmenden jedoch kein Hindernis dar, Sprachen zu mischen. Anders als die Lehramtsstudierenden bei Panagiotopoulou/Rosen wagten sie auch Überlappungen und trugen die Farben nicht nur klar getrennt voneinander auf, sie malten z.B. auch Regionen, die gestreift waren, und es entstanden sogar karierte Felder innerhalb der Sprachenportraits, was als eine Ausdrucksform des Codemeshing oder Translanguaging verstanden werden kann. Dass auch in anderen Kontexten teils karierte Portraits auftreten, belegt das Foto einer Arbeit mit Sprachenportraits aus der Städtischen Bücherei am Urban-Loritz-Platz 2a, 1070 Wien. (Abbildung 2)

⁴⁸ vgl. Einleitung



Abb. 2: Sprachenportrait, Städtische Bücherei, Wien 2019 (Foto Verf.)

Der Einwand von Panagiotopoulou/Rosen (2016) gegen die Körperlichkeit der Sprachenportraits musste jedoch aufgegriffen werden: Durch die Verortung in einem Körper entsteht Hierarchisierung: so werden z.B. die Sprache des Denkens oder der Vernunft im Kopf lokalisiert, die Sprachen der Gefühle im Herzen (vgl. Panagiotopoulou/Rosen 2016, S. 251). Unbehagen gegenüber der Körperschablone wurde seitens der Workshopteilnehmenden immer wieder artikuliert, da Körpererfahrung individuell sehr

unterschiedlich wahrgenommen wird und bisweilen als zu privat oder auch tabubelastet empfunden wird.⁴⁹

Im Rahmen des Schreibwerkstadtprogramms „Mehrsprachig Schreiben“ wurde daher das Sprachenportrait zu einem Sprachenbild variiert, das von einem neutralen Ich-Begriff ausgeht und in einem zweiten Schritt nicht nur eine Momentaufnahme des sprachlichen Repertoires ermöglicht, sondern auch eine (beliebige) Kontextualisierung. Jene Vorzüge, die Brigitta Busch für das „Sprachenportrait“ anführt, bleiben in diesem „Sprachenbild“ erhalten, auch wenn nicht gezeichnet wird, sondern bunte Post-Its geklebt werden, die visuelle Gestaltung und die räumliche Positionierung – die „ein Verstehen auf einer anderen, tieferen Ebenen ermöglichen, sie kann das Subjekt in die Lage versetzen, versteckte oder verdrängte Aspekte seines Fühlens sichtbar zu machen“ (Busch 2013, S. 36) – bilden das Zentrum der Aufmerksamkeit. In beiden Verfahren wird nicht nur eine bildnerische Komponente eingesetzt, sondern auch Schrift, denn wie beim Sprachenportraits werden die Sprachen namentlich aufgeführt, statt einer körperlichen Verortung wird jedoch von neutralen visuellen Parametern der Distanzbeziehungen ausgegangen, auch hier eröffnet sich, wie Brigitta Busch es beschreibt, ein

- „1. [...] Raum des Innehaltens, der selbstreflektiven Verzögerung und Distanznahme, der sich den Zugzwängen des Erzählens und vorschnelle Rationalisierungen ein Stück weit entzieht. Die Beteiligten entscheiden ausgehend von ihrem eigenen Erleben selbst, was sie als Sprache definieren und welche Differenzierungen sie vornehmen wollen. [...]
2. Das Denken und Darstellen in Bildern fungiert als eigenständiger Modus, in dem Bedeutung geschaffen wird. [...] Anders als im verbalen Modus, der die Erzeugung diachroner Kontinuität und synchroner Kohärenz begünstigt, können im analogen Modus des Bildes Widersprüche, Brüche, Überlappungen und Ambiguitäten eher nebeneinander stehen bleiben. [...]
3. [...] Das Bild dient als Ausgangspunkt und als Referenzpunkt für die interpretierende Erläuterung, es elizitiert und strukturiert sie.“ (Busch 2013, S. 37)

Die folgende Anleitung zur Erstellung eines „Sprachenbildes“, wie sie für die Studie angewendet wurde, zeigt den Ablauf der einzelnen Schritte der gesamten Übung.

⁴⁹ Selbst wenn Sprachen außerhalb der Körpergrenzen verortet werden können, stehen sie dabei immer in Relation zum Körper.

„Meine Sprachen und Ich“

Mind. 2 Personen, Dauer: ca. 30 Minuten, Material: Papier, Post-Its, Stifte, Sozialform: wechselnd, Ziel: Sichtbarmachung des sprachlichen Repertoires und seiner Verwendung im Kontext, Reflexion

Schritt 1: Annäherung (in Einzelarbeit):

- Schreiben des eigenen Namens oder „Ich“ auf ein leeres Blatt
- Reflexion: Welche Sprachen (auch Dialekte, Register etc.) gehören zu mir? Wie nah oder fern stehen mir die jeweiligen Sprachen?
- Notieren der Sprachen auf Post-Its und Positionierung im Verhältnis zum Namen/„Ich“ auf dem Blatt
- Nach der Erfassung aller Aspekte des eigenen sprachlichen Repertoires und der entsprechenden Positionierung: Nachzeichnen der Konturen aller Post-Its auf dem Blatt

Schritt 2: Kontextualisierung des wissenschaftlich schreibenden Ichs (in Einzelarbeit)

- Imagination des Ichs als wissenschaftlich schreibendes Ich an einer deutschsprachigen Universität
- Ggf. Veränderung der Verortung der Sprachen im neuen Kontext: Neupositionierung der Sprache(n), die dem Ich nun näher oder ferner stehen
- Nach dem Verschieben einer Sprache Notieren eben dieser in zurückbleibender Kontur

Schritt 3: Austausch und Reflexion (in Paararbeit)

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

Schritt 4: Freewriting

- Reflexion in Sprache(n) der Wahl zum Sprachenbild und dem kollegialen Austausch

Schritt 5: Text

- Schreiben eines Textes auf Deutsch für die Auswertung in der Studie zu dem Schreibimpuls: „Beschreiben Sie das Sprachenbild. Gab es Veränderungen? Wodurch sind sie entstanden?“
(Sprachliche Korrektheit steht hier nicht im Vordergrund!)

(vgl. Pokitsch et al. 2018,2019/im Erscheinen)

Die Übung meine „Sprachen und Ich“ ist eine introspektive Methode, die alle zur Verfügung stehenden Sprachen, Register, Stile, Codes etc. sichtbar macht und in einem weiteren Schritt mit dem wissenschaftlichen Schreiben kontextualisiert. Durch die Möglichkeit einen Kontext miteinzubeziehen, können dynamische Prozesse gezeigt und die Veränderung der Bedeutung und Verwendung des sprachlichen Repertoires unter unterschiedlichen Bedingungen sichtbar gemacht werden, quasi in einem „bildgebenden Verfahren.“⁵⁰ Die Impulse und Gedanken, die die Veränderung auslösen, bleiben verborgen. Für die Interpretation ist eine Verbalisierung seitens der Forschungsteilnehmenden notwendig.

⁵⁰ vgl. Sprachenbilder: Abb. 5 und 6

3.2.3. Die Reflexion zum Sprachenbild

Wie bereits im Kapitel Methode dargelegt und aus der Beschreibung des Ablaufes der Übung hervorgeht, erfolgte die Interpretation des Bildes und die Erhebung der retrospektiven Daten bezüglich mentaler und interaktionaler Tätigkeiten nicht unmittelbar. Um sich der Komplexität der kognitiven Vorgänge anzunähern, wurde zuerst in einem kollegialen, möglichst hierarchiearmen, sprachbarrierefreien Austausch mündlich in Paarbeit die Reflexion aktiviert.

(Im Fall der Erhebung im Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten, an dem nur eine Person teilnahm, konnte das Setting leider nicht streng eingehalten werden. Der_m Forschungsteilnehmenden wurden allgemeine Fragen darüber, „wie es ihr mit dem Sprachenbild ergangen ist“, gestellt, wobei versucht wurde, einen freundschaftlichen „Plauderton“ anzuschlagen, dem freundlich und gesprächig begegnet wurde. Sprachliche oder hierarchische Hemmschwellen wurden rein subjektiv seitens der Studienleitung nicht wahrgenommen.)

Dem kollegialen Austausch folgend, sollten die Forschungsteilnehmenden durch ein Freewriting angeregt „ins Schreiben kommen“ und individuell reflektieren. Die Regeln dieser Kreativtechnik, die einer überwiegenden Mehrheit nicht bekannt war, wurden vorgestellt. Besonders zu betonen gilt es, dass hier die Wahl der Sprache völlig frei war, auch Codemeshing war möglich und explizit erwünscht.

Das Freewriting ist eine von Ken Macrorie 1964 entwickelte Schreibmethode, die durch die Technik des ganz schnellen Schreibens Schreibkontrollen durchbricht, Schreibängste hinter sich lässt und die unbewusste Stimme zu Papier bringen kann und somit dem freien Assoziieren ähnlich ist (vgl. von Werder 2002, S. 12f). Rechtschreibung, Satzbau, Leserorientierung sind nicht gefordert, wichtig ist, dass der Gedankenstrom möglichst unmittelbar in Schrift gefasst wird. Das Freewriting kann gänzlich frei ohne Themenvorgabe erfolgen, oder es kann als „Focused Writing“ von einem Thema oder von einer Schreibimpuls ausgehen.

In den Workshops wurde mit folgender Anleitung, die sich an Goldberg (1986), Elbow (1998), und Wolfsberger (2007) orientiert, gearbeitet:

„Freewriting – Regeln

1. Beginnen Sie nach dem Ihnen am Ende genannten Schreibimpuls zu schreiben.
2. Sie haben dafür sieben Minuten Zeit.⁵¹
3. Beginnen Sie einfach zu schreiben, was immer Ihnen durch den Kopf geht.
4. Schreiben Sie in der Sprache Ihrer Wahl,⁵² Sie können jederzeit die Sprache wechseln oder Sprachen mischen. Denken Sie nicht weiter darüber nach!
Wichtig ist, dass Ihre Gedanken den Weg aus Ihrem Kopf auf das Papier finden – nur so können Sie sie sich ansehen.
5. Die schreibende Hand bleibt immer in Bewegung.
6. Lesen Sie nicht, was Sie geschrieben haben. Schreiben Sie einfach weiter.
7. Nichts löschen oder wegstreichen!
8. Sorgen Sie sich nicht um Rechtschreibung, Satzzeichen oder Grammatik. Alles ist erlaubt.
9. Verlieren Sie die Kontrolle, folgen Sie einfach Ihren Gedanken und dem Bewusstseinsstrom. Exkurse und „Blödsinn“ sind okay.
10. Wenn Ihnen nichts mehr einfällt, schreiben Sie so lange „Mir fällt nichts mehr ein...“ oder wiederholen Sie das letzte Wort oder die letzte Phrase, bis ein neuer Gedanke kommt.
11. Wenn die Zeit um ist, schreiben Sie den angefangenen Gedanken fertig und dann stopp!
12. Freewriting-Texte sind immer privat und werden nur von den Schreibenden gelesen.
13. Schreibimpuls: *Betrachten Sie bitte das Sprachenbild. Was hat sich warum verändert? Was haben Sie dazu besprochen“*

⁵¹ Häufig werden Freewritings 10 – 15 Minuten durchgeführt. Für Personen, die es nicht gewohnt sind, so lange in einem Zug mit der Hand zu schreiben, ist das erfahrungsgemäß sehr anstrengend, sieben Minuten fühlen sich meist auch schon sehr lange an, sind aber noch nicht unangenehm. Da im Anschluss eine weitere Schreibübung folgte und die Kooperationsbereitschaft der Forschungsteilnehmenden ein wichtiger Teil des Forschungssettings darstellte, wurde das Freewriting auf sieben Minuten angesetzt.

⁵² Auch in Bratislava schrieb ca. die Hälfte der Forschungsteilnehmenden das Freewriting ausschließlich auf Deutsch, wie eine anschließende Befragung ergab. (Die Studierenden schienen es gewöhnt zu sein auf der Germanistik Deutsch zu schreiben.) Die anderen Forschungsteilnehmenden schrieben sowohl in ihren dominanten Sprachen als auch mehrsprachig, indem sie Code-Meshing einsetzten.

Nach dem Freewriting wurde im Plenum über diese (für fast alle) neue Erfahrung und die Möglichkeiten diese Technik im Studienalltag einzusetzen gesprochen. Als Vorzüge wurden genannt, dass man „den Kopf frei bekommt“ sich „warm schreiben“ und das „Schreibdenken“ aktivieren kann und Schreibblockaden sich lösen, aber vor allem, dass man seine Gedanken festhalten und sichtbar machen kann.⁵³

Erst jetzt im Anschluss wurden die Forschungsteilnehmenden gebeten einen Text auf Deutsch – oder falls sie sich des Deutschen zu unsicher fühlten, wurde ihnen mündlich freigestellt auch auf Englisch schreiben zu können⁵⁴ – zu folgenden Impulsfragen zu verfassen:

„Beschreiben Sie das Sprachenbild. Gab es Veränderungen? Wodurch sind sie entstanden? (Text bitte auf Deutsch, er muss aber sprachlich nicht korrekt sein. Es gibt keine „Fehler“.)“

Es wurde dafür ein Zeitrahmen von zehn Minuten angesetzt, der bei Bedarf auch hätte überschritten werden können, was bei keiner der Erhebungen notwendig war.

Nach Abschluss des Reflexionstextes wurden die Forschungsteilnehmenden noch gebeten, das Fragebogencluster auszufüllen.

⁵³ Dass die Übung Anklang fand, belegte das mündliche Feedback und schlug sich auch in einem Reflexionstext nieder: „Heute habe ich etwas über Freewriting gelernt. Es war ziemlich interessant und ähnlich Mindmap, also ging es eigentlich um meine Assoziation.“ (TN 26)

⁵⁴ Diese Option nahm nur eine Forschungsteilnehmende in Anspruch.

3.2.4. Das Fragebogencluster

Schließlich war es nötig, einige Informationen durch konkrete Fragen einzuholen und abzusichern, um Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten.

Diese Erhebung wurde absichtlich dem sehr freien und kreativen Prozess der vorangehenden Datengewinnung nachgereiht, um die Richtung der möglichen Antworten nicht unbewusst zu beeinflussen oder gezielt zu steuern. Die Forschungsteilnehmenden sollten bis an diesen Punkt selbst entscheiden, welche Informationen ihnen für eine Mitteilung wichtig und dringend genug waren, ihre subjektive Wahrnehmung sollte abgebildet werden. Allerdings musste auch gewährleistet werden, dass keine Fehlschlüsse durch mangelnde Informationen gezogen werden und Reliabilität, Validität und Vergleichbarkeit der Daten gesichert ist. Um die Forschungsteilnehmenden aber nicht am Ende der Erhebung noch mit einem umfangreichen Fragebogen zu langweilen, wurde versucht, die Informationen möglichst kompakt zu sammeln. Die Informationen wurden in Form eines Clusters, das visuell und funktional dem Sprachenbild ähnelt – von einem Zentrum aus, das hier das „Ich“, dort die jeweiligen Sprachen darstellt, wurde von innen nach außen gearbeitet – eingeholt.

Gefragt wurde einerseits danach, wie oft und wie lange Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. schriftlich oder mündlich verwendet werden/wurden und andererseits, wo das geschieht, was sowohl Rückschlüsse auf ein mögliches Register (Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache etc.) ziehen ließ, als auch darauf, in welchen Feldern Sprachkontakte auftreten und Mehrsprachigkeit gelebt wird.

Die Frage danach, ob die Sprachen aktiv oder passiv zur Anwendung kommen, wurde nicht gestellt, da nicht noch eine weitere Kategorie eröffnet werden sollte, was das Cluster unübersichtlicher gemacht hätte, und diese Information im Rahmen der Fragestellung nicht relevant war.⁵⁵ Wenn die Forschungsteilnehmenden aber explizit erwähnten, dass sie eine Sprache nur passiv beherrschen, wurde es als individuelle Erfahrung und persönliche Wahrnehmung für das Schreiben ex negativo einbezogen und berücksichtigt.

Nicht gefragt wurde nach Alter oder Geschlecht der Forschungsteilnehmenden, auch wenn das in der gängigen Forschung quasi Usus ist, da das einerseits für die Erhebung

⁵⁵ Wenn die Studierenden passiv schriftliche Texte lesen und verstehen können, sollten sie sie auch aktiv schriftlich wiedergeben und wörtlich zitieren (abschreiben) können; wenn sie eine Sprache jedoch nur mündlich verstehen, aber nicht sprechen können, ist das für das wissenschaftliche Schreiben eher unwesentlich, denn hier zählt vordringlich die Schreibkompetenz, wenn in einer Sprache nicht geschrieben werden kann, kann sie auch m. E. beim wissenschaftlichen Schreiben nicht eingesetzt werden, außer eventuell für mündliche Paraphrasen.

nicht wesentlich war und andererseits eine sehr persönliche Information darstellt. Aus der Dauer der Sprachverwendung würden sich freilich Schlüsse auf das Alter der Teilnehmenden ziehen lassen, aber interessant für die Fragestellung war nicht das Alter der Teilnehmenden, sondern eben die Dauer der Sprachverwendung. Eine Geschlechtszuordnung erscheint völlig irrelevant.

Das Differenzmerkmal „Bildungsstand der Eltern“ wurde nicht erhoben, obwohl daraus eventuell Schlüsse auf die Literalisierung der Forschungsteilnehmenden gezogen hätte werden könnten. Jedoch kann eine Frage nach dem familiären Bildungshintergrund mit Diskriminierungserfahrung verbunden sein und als kränkend empfunden werden, und das Forschungsinteresse rechtfertigte m. E. eine derartige Kränkung nicht.

Die Vorlage gab Raum für die Nennungen von sechs verschiedenen Sprachen, Dialekte, Registern, Stilen, Codes etc. pro Forschungsteilnehmenden, bei Bedarf hätte eine weitere Vorlagen verwendet werden können, was aber nie in Anspruch genommen wurde.

Zu den einzelnen Sprachen, Dialekten, Registern, Stilen, Codes etc. sollte dann von innen nach außen eingetragen werden, ob sie schriftlich oder mündlich oder in beidem, wie oft (z.B. 1x in der Woche, täglich etc.) und wie lange (z.B. seit der Geburt, nur seit 2 Semestern etc.) verwendet werden bzw. in welchem Zeitraum (z.B. in der Grundschule, von 2007 – 2009) sie gebraucht wurden.

Dann wurde nach dem Kontext der Sprachverwendung gefragt. Die Kategorien lauteten: mit „Freundinnen/Familie“ (Die Studierenden führten mehrfach in den Anmerkungen an, ob es sich nur um die Familie oder nur um Freund_innen handelte. Die Unterscheidung war für sie wichtig. Für die Frage nach Register und Sprachkontakt erschien es bei der Erstellung des Clusters nicht so wesentlich; interessant war es nur bei einer Analyse des Sprachkontaktes.), „Schule – Uni“ (Schule und Universität wurden getrennt erhoben, um zu klären, ob es sich um ein bildungssprachliches oder auch ein wissenschaftssprachliches Register handelt. Nicht gefragt wurde dabei, ob die Sprache als Unterrichtssprache verwendet oder als Fremdsprache erlernt wurde, was eine grobe Unschärfe ergab, denn die erlernte Fremdsprache kann eventuell sehr basal sein und nicht im Register Bildungssprache ausgeprägt. Diese Ungenauigkeit achtend, wurden die Daten zum Kontext Schule in der Interpretation mit Vorbehalt gewertet.), Beruf (eine Frage, die sowohl auf das Register Fachsprache zielte als auch Sprachkontakte zu klären versuchte), Medien (eine Frage, die sowohl Druckschriften als auch Radio, Film, Fernsehen und vor allem den Internetgebrauch abdecken sollte) und „Anderes“ (eine Möglichkeit individuell zu antworten und auch Dinge zu benennen, die ev. außerhalb der Kategorien liegen. bzw. den Überlegungen entgangen waren.).

Aus der Nennung verschiedener Sprachen in einzelnen Feldern ließ sich auf Sprachkontakt bzw. Mehrsprachigkeit in diesem Bereich schließen.

Die Frage nach möglichen dringenden Ergänzungen gab den Forschungsteilnehmenden die Gelegenheit Dinge anzusprechen, die ihnen relevant erschienen und die im Cluster nicht berücksichtigt wurden. Die Frage, was die Forschungsteilnehmenden mit ihren Sprachen am liebsten machen, sollte sie emotional ansprechen, positiv motivieren und kreativen Freiraum für offene Antworten geben.

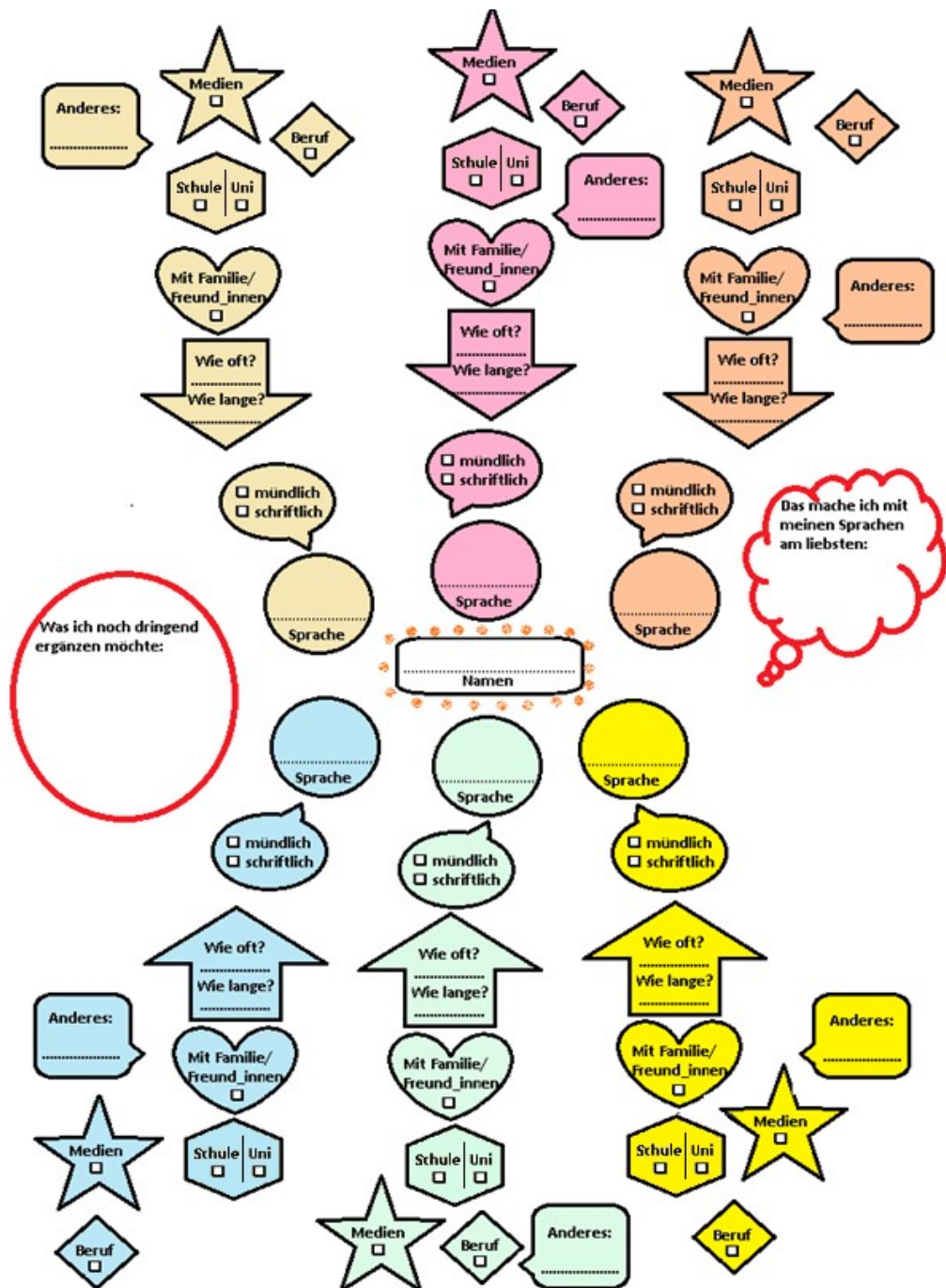


Abb. 3: Fragebogencluster

4. Auswertung

Die für diese Studie erhobenen Daten beruhen allein auf den Aussagen und der Selbsteinschätzung der Forschungsteilnehmenden, sie bilden daher einen rein subjektiven Aspekt ab.⁵⁶ Es wurde keine Außenperspektive eingenommen, die Aufschluss über das tatsächliche Handeln der Studierenden geben könnte. Im Forschungsinteresse war es nicht, was die Studierenden tatsächlich tun, sondern was sie glauben zu tun bzw. tun zu müssen, um erfolgreich zu sein. Es können daher auch keine Aussagen darüber getroffen werden, wie die Studierenden aufgrund ihres Selbstverständnisses tatsächlich konkret beim Schreiben handeln, welche Strategien sie wählen und welcher Repertoires sie sich bedienen, sondern es wird allein gezeigt, wie ihre Annahmen über den eigenen (strategisch sinnvollen und adäquaten) Einsatz von Mehrsprachigkeit aussehen.

Zur Auswertung wurden zuerst die Daten aus dem Sprachenbild und dem Cluster herangezogen, um zu zeigen welche Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. die Forschungsteilnehmenden prinzipiell anführen und für sich relevant setzen. Hier konnte ein großer quantitativer und bemerkenswerter qualitativer Unterschied zwischen Sprachenbild und Fragebogencluster festgestellt werden.

Anhand des Fragebogenclusters wurde das genannte gesamte einzelsprachliche Repertoire (Dialekte, Register, Stile, Codes etc. eingeschlossen), aufgeschlüsselt und nach Domänen (Familie/Freunde – Schule – Universität – Medien – Beruf), in den beiden sprachlich differenten Hochschulkontexten dargestellt. Dadurch konnten vergleichende Aussagen über Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit in den verschiedenen Domänen inner- und außerhalb der beiden unterschiedlichen Hochschulkontexte getroffen werden. Dann wurde die Veränderung auf den Sprachenbildern unter der Vorstellung einen deutschsprachigen Wissenschaftstext verfassen zu müssen, in den sprachlich differenten Hochschulkontexten betrachtet, wobei die dominante(n) Sprachen in den Fokus genommen wurden. (Information über die individuelle Bedeutung der jeweiligen Sprachen wurde sowohl den Sprachenbildern als auch den Reflexionstexten und dem Fragebogencluster entnommen.)

Die Reflexionstexte zum Sprachenbild, bei denen es sich vornehmlich um eine Aufzählung der dort angeführten Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. und ihres Erwerbskontexts handelte, bzw. um eine weitere Aufzählung, wie diese ihre Positionen unter der Vorstellung des Schreibens deutschsprachiger Wissenschaftstexte (nicht) veränderten, wurden anhand genau dieser Kategorien ausgewertet, wobei die dominanten

⁵⁶ vgl. Einleitung

Sprachen, ihrer wesentlichen Funktion nach, in eine eigene Kategorie zusammengefasst wurden. Gewertet wurde auch die emotionale Haltung gegenüber den einzelnen Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc., soweit sie aus den Aussagen hervorging.

Ursprünglich war es geplant gewesen, die Aussagen zu den Begründungen, warum manche Sprachen für das Schreiben deutschsprachiger Wissenschaftstexte relevant gesetzt wurden, andere nicht, einer qualitativen Analyse zu unterziehen. Leider fehlten im Material diese Begründungen mehrheitlich. Deshalb wurde in den Blick genommen, was begründet wurde und wofür keine Argumente vorlagen, was einen durchaus erstaunlichen Befund ergab.

4.1. Sprachenbild und Fragebogencluster

- Welche unterschiedlichen Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. wurden von den Forschungsteilnehmenden auf den Sprachenbildern⁵⁷ und in dem Fragebogencluster genannt?

Die auf den Sprachenbildern und dem Fragebogencluster abgebildeten und angegebenen Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. stellen sich wie folgt dar:

Genannte Sprachen etc. im Fragebogencluster	Genannte Sprachen etc. im Sprachenbild
Arabisch	"Familienesperanto"
BKS	Alltags-, Umgangssprache
Chinesisch	Arabisch
Dänisch	BKS
Deutsch	Čeština-Dialekt
Englisch	Chinesisch
Fachsprache	Dänisch
Finnisch	Deutsch
Französisch	Einkaufen
Italienisch	emotionale Sprache
Japanisch	Englisch
Kasachisch	Englische Wissenschaftssprache
Kroatisch	Fachsprache
Latein	Fachsprache Medizin
Motherese	Finnisch
Niederländisch	Fotografie
Norwegisch	Französisch
Ostslowakisch	gewaltfreie Kommunikation
Polnisch	Goral-Dialekt
Russisch	Griechisch
Schwyzerdütsch	Hindi
Serbisch	Italienisch
Slowakisch	Japanisch
Slowenisch	Jugendsprache
Spanisch	Kärntnerisch
Tschechisch	Kasachisch
Türkisch	Kroatisch
Ukrainisch	Latein
Ungarisch	Mongolisch
Wienerisch	Motherese
Zipser Dialekt	Musik
Gesamt: 32	Musikjargon

⁵⁷ Die Ausführungen in den Reflexionstexten bezogen sich auf die Nennungen im Sprachenbild.

	Niederländisch
	Niederösterreichisch
	Nordöstliche slowakische Dialekte
	Norwegisch
	Oberösterreichisch
	Österreichischer Dialekt
	Ostslowakisch
	PC-Sprache
	Persisch
	Plattdeutsch
	Polnisch
	Russisch
	Ruština-Dialekt
	Sarkasmus
	Šariš-Dialekt
	Schlafen
	Schwäbisch
	Schwyzerdütsch
	Serbisch
	Singen
	Slang
	Slowakisch
	Slowenisch
	Spanisch
	Sportsprache
	Standarddeutsch
	Südslowakisch
	Tanzsprache
	Tschechisch
	Türkisch
	Ukrainisch
	Ungarisch
	Urlaubssprachen
	Wienerisch
	Wissenschaftssprache
	Zahoráčtina
	Zipser Dialekt
	Gesamt: 69

Abb. 4: Tabelle 1, Sprachliches Repertoire (Fragebogencluster und Sprachenbild)

Die Tabelle belegt eine große Abweichung in der Zahl der abgebildeten und angegebenen einzelnen Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. zwischen Sprachenbildern und Fragebogenclustern. Während im Cluster nur 32 Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. angeführt wurden, waren es auf den Sprachenbildern 69. Alle im Cluster genannten Sprachen erschienen auch auf den Sprachenbildern.

Bemerkenswert ist, dass von den in den Sprachenbildern angeführten Dialekten, Registern, Stilen und Codes etc., die als Ausdruck der Inneren Mehrsprachigkeit verstanden werden können, nur wenige Eingang ins Cluster gefunden hatten. Es wurden zwar auch einige amtlich anerkannte Sprachen nicht ins Cluster eingetragen, aber meist solche, die wenig verwendet oder kaum beherrscht wurden oder erst gelernt werden sollten. Bei den Dialekten gab es im Cluster nur fünf Nennungen, bei den Registern eine, es waren also 26 von 32 Nennungen amtlich anerkannte Sprachen (81,25 %). In den Sprachenbildern waren die Dialekte, Register, Stile, Code gegenüber den amtlich anerkannten Sprachen stärker gewichtet worden, abgebildet wurden neben 40 Sprachen, 29 unterschiedliche Dialekte, Register, Stile, Codes etc. Das heißt, es waren nur 40 von 69 Nennungen amtlich anerkannte Sprachen (57,97 %).

Während also auf den Sprachenbildern 42,03% Dialekte, Register, Stile, Codes etc. aufschienen, waren es im Fragebogencluster nur noch 18,75%.

Ob das daran lag, dass die Aufmerksamkeit gegenüber der Inneren Mehrsprachigkeit nachließ, weil die Form des vorstrukturierten Fragebogenclusters (das eventuell trotz seiner Buntheit und unkonventionellen Gestaltung durch die Anbindung der Studie an eine Institution, wie sie die Universität darstellt, selbst amtlich anmutete), die Annahme generierte, dass nur amtlich anerkannte Sprachen wichtig sind, ob die Studierenden am Ende des Workshops einfach schon müde waren und nur noch rasch fertig werden wollten und daher nur Elemente eintrugen, die ihnen als unbedingt wesentlich erschienen, ist unklar. Auch wenn die Ursache ungewiss ist, lässt sich dennoch darauf schließen, dass die ausgesparten und ungenannten Dialekte, Register, Stile, Codes etc. ihnen für eine Nennung zu unwichtig erschienen waren. Das lässt auf Geringschätzung der inneren Mehrsprachigkeit hindeuten; ob dies durch die institutionelle Rahmung der Untersuchung, die Kontextualisierung mit dem wissenschaftlichen Schreiben, ein tief verankertes unausgesprochenes Wertesystem oder andere Motive bedingt wurde, konnte nicht geklärt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Im Fragebogencluster wurden nur 32 Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. von den auf den Sprachenbildern abgebildeten 69 angeführt. Das Cluster bildete somit nur einen Ausschnitt des Sprachenbildes ab. Während auf den Sprachenbildern 57,97 % der genannten Elemente amtlich anerkannte Sprachen und 42,03% Dialekte, Register, Stile, Code etc. darstellten, waren es im Cluster 81,25% amtlich anerkannte Sprachen und 18,75% amtlich nicht anerkannte Dialekte, Register, Stilen Codes, etc.. Es lässt sich daher festhalten, dass wesentlich weniger Dia-

lekte, Register, Stile, Codes, etc. aus dem Sprachenbild Eingang in das Fragebogencluster fanden. Den amtlich anerkannten Sprachen wurde somit größere Bedeutung beigemessen, als den Dialekten, Registern, Stilen, Codes, etc., die einen Ausdruck der inneren Mehrsprachigkeit darstellen.

(Ob dieser Unterschied durch die institutionelle Rahmung der Untersuchung, die Kontextualisierung mit dem wissenschaftlichen Schreiben, ein tief verankertes unausgesprochenes Wertesystem oder andere Motive bedingt wurde, konnte nicht geklärt werden.)

- Wie unterscheiden sich die Angaben der Forschungsteilnehmenden zum sprachlichen Repertoire auf den Sprachenbildern in den beiden unterschiedlichen Hochschulkontexten?

Durch die in der Anleitung ausgesprochene Aufforderung darüber nachzudenken, welche Sprachen (auch Dialekte, Register etc.) „zu einem gehören und wie nah oder fern einem die jeweiligen Sprachen stehen“ (vgl. Anleitung Sprachenbild, S. 52), wird eine sehr persönliche und gefühlsgeleitete Innenschau bewirkt. Die Ergebnisse sind unter diesem Gesichtspunkt einzuordnen.

Das gesamte Corpus an Sprachen, Dialekte, Registern, Stilen, Codes etc., das von den 20 Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien (inkl. Vorstudienlehrgang) in ihren Sprachenbildern angeführt wurde, umfasste insgesamt 129 Elemente. 88 der Nennungen waren Sprachen, die auch als Amtssprachen anerkannt sind, 41 waren Dialekte, Register, Stile, Codes etc.. Das bedeutet, dass jede/r Studierende im Durchschnitt 4,4 Sprachen und 2,05 Dialekte, Register, Stile, Codes etc. anführte, also 6,45 Elemente im Mittelwert im Sprachenbild nannte.

An der Universität Bratislava umfasst das Corpus an Sprachen, Dialekte, Registern, Stile, Codes etc., das die 37 Forschungsteilnehmenden in ihren Sprachenbildern anführten, insgesamt 238 Elemente. 198 Nennungen waren Sprachen, die auch als Amtssprachen amtlich anerkannt sind, 40 waren Dialekte, Register, Stile, Codes etc.. Das bedeutet, dass jede/r Studierende im Durchschnitt 5,35 Sprachen und 1,08 Dialekte, Register, Stile, Codes etc. anführte, also insgesamt durchschnittlich 6,43 Elemente als relevant erachtete.

Bemerkenswert ist hier, dass die Zahl der angeführten amtlich anerkannten Sprachen an der Germanistik der Universität Bratislava, einem als „Fremdsprachenkontext“ definierten Kontext, im Durchschnitt höher war und die Zahl der genannten Dialekte, Register,

Stile, Codes etc. geringer als an der Universität Wien, die als „Erstsprachen“- bzw. „Zweitsprachenkontext“⁵⁸ definiert wurde.

Es muss aber spezifiziert werden, dass das Bewusstsein für die Innere Mehrsprachigkeit vor allem bei den Studierenden mit dominanter Sprache Deutsch vorherrschte. Hier kam es bis zu sechs Nennungen von Dialekten, Registern, Stilen, Codes etc. pro Person (TN 9, 54). An der Universität Bratislava wurden von einer Person jeweils maximal vier Elemente genannt, die keine amtlich anerkannte Sprache darstellten.

Von den sieben Forschungsteilnehmenden, für die die Universität Wien einen „Zweitsprachenkontext“ bedeutete (TN 6, 7, 47, 50, 51, 52, 57), nannten nur zwei jeweils ein Element aus dem Bereich Dialekte, Register, Stile, Code etc. (TN 52, 57).

Die Ergebnisse der Forschungsteilnehmenden in Bratislava, die der autochthonen ungarischen Minderheit (TN 11, 24, 41, 42) angehörten und für die die Germanistik, ebenso wie für ihre Kolleg_innen mit der dominanten Sprache Slowakisch, zwar einen „Fremdsprachenkontext“ darstellte, die Universität an sich aber einen „Zweitsprachekontext“, wichen nicht wesentlich von jenen ihrer Kommiliton_innen ab, obwohl der Zweitsprachenkontext der Universität teils als kognitiv (über-)fordernd und belastend empfunden wurde und die Hochschulsprache Slowakisch, ihre Aufmerksamkeit beanspruchte:

„aber um erlich zu sein obwohl ich aus der Slowakei komme und ich fließend Slowakisch sprechen soll,⁵⁹ kann ich es nicht.“ (TN 24)

„An der Uni haben wir alles auf Slowakisch, anstrengende Stunden, schwerer als deutsche Stunden und ich muss deswegen auf Slowakisch konzentrieren. Und meine Slowakischkenntnisse verbessern. Ich weiß nicht, was im nächsten Jahr wird, ich werde streben...“ (TN 41)

Zwei Studierende führten jeweils zwei Dialekte, Register, Stile, Codes etc. an, zwei gaben keine an, der Durchschnitt aller Forschungsteilnehmenden in Bratislava lag mit 1,08 in eben diesem Bereich. Es gab also keine Abweichung wie in Wien, wo Studierende, die die Universität als „Zweitsprachenkontext“ erlebten, Dialekte, Register, Stile, Codee etc. auf dem Sprachenbild eher zugunsten der amtlich anerkannten Sprachen vernachlässigten.

Auffällig ist der Unterschied in der Häufigkeit der Nennungen der amtlich anerkannten Sprachen; wurden an der Universität Wien im Durchschnitt 4,4 Sprachen pro Person

⁵⁸ vgl. Sample: Kapitel 3.1.

⁵⁹ Der „Language Act“ zum Schutz der Staatssprache Slowakisch (vor den Minderheitensprachen) räumt dem Slowakischen oberste Priorität ein. Mit dem Beitritt zur EU wurde das Gesetz modifiziert, um auch den Minderheitssprachen die EU-gesetzkonformen Rechte zu garantieren, aber die unbedingte Betonung der Wichtigkeit des Slowakischen ist geblieben (vgl. The Language Act).

angeführt, lag der Wert in an der Universität Bratislava bei 5,35. Das heißt die slowakischen Studierenden gaben im Durchschnitt eine amtlich anerkannte Sprache mehr an, die sie als „ihnen zugehörig“ (vgl. Anleitung Sprachenbild, S. 51) beschrieben.

Eingrenzend muss hier angemerkt werden, dass daraus nicht auf generell umfangreichere Sprachenkenntnisse, nicht einmal auf ein allgemein größeres Interesse an Sprachen an sich an der Universität Bratislava geschlossen werden darf. Da die Daten in Bratislava nur unter Studierenden der deutschen Philologie und der Translationswissenschaften erhoben wurden (was dem Forschungsdesign, das durch die Zielsprache Deutsch beim Verfassen wissenschaftlicher Texte einen Fremdsprachekontext vorgab, geschuldet war), kann davon ausgegangen werden, dass die Forschungsteilnehmenden schon allein, bedingt durch ihrem Studienschwerpunkt, mehrsprachigkeitsaffin waren, wohingegen die Forschungsteilnehmenden der Universität Wien den unterschiedlichsten Fakultäten angehörten. (Vertreten waren hier Studierende der Kunstgeschichte, der Film-, Theater- und Medienwissenschaften, der Pharmazie bzw. des Vorstudienlehrgang in Vorbereitung eines Pharmaziestudiums, der Ostasienwissenschaften, der Bildungswissenschaften und der Philosophie (vgl. Sample: Kap. 3.1.). Auch sollte in Betracht gezogen werden, dass nur zwölf (von 37) Forschungsteilnehmenden aus Bratislava angaben, das Tschechische, das als dem Slowakischen sehr ähnlich beschrieben wurde, gar nicht zu können.

Zusammenfassend lässt sich sagen: dass an der Universität Wien jede_r Studierende im Durchschnitt auf seinem Sprachenbild 4,4 Sprachen und 2,05 Dialekte Register, Stile, Codes etc. angab und damit deutlich weniger Sprachen und deutlich mehr Dialekte Register, Stile, Codes etc. als die Studierenden an der Universität Bratislava, die pro Person 5,35 Sprachen und 1,08 Dialekte Register, Stile, Codes etc. anführten. Besonders die Forschungsteilnehmenden, die die Universität Wien als „Erstsprachenkontext“ erlebten, nannten viele Dialekte Register, Stile, Codes etc. und zeigten damit Bewusstsein für ihre Innere Mehrsprachigkeit (vgl. Abbildung 5), von den sieben Studierenden, die die Universität Wien als Zweitsprachenkontext erlebten, wurden nur von zwei Personen jeweils ein Element aus dem Bereich Dialekte, Register, Stile, Codes etc. angeführt. An der Universität Bratislava unterschieden sich die Ergebnisse der Angehörigen der autochthonen ungarischen Minderheit nicht von jenen ihrer Kolleg_innen.

Durchschnittlich nannten die Forschungsteilnehmenden in Bratislava eine amtlich anerkannte Sprache mehr, was einerseits daran liegen könnte, dass ihr Studienschwerpunkt mit Germanistik an sich schon Sprachenaffinität voraussetzte – die Forschungsteilnehmenden in Wien kamen nicht nur von philologischen Studien – oder andererseits daran,

dass nur zwölf von 37 Personen angaben das Tschechische, das als dem Slowakischen sehr ähnlich beschrieben wurde, gar nicht zu beherrschen.

Beispiele zu Sprachenbildern aus Wien und aus Bratislava:



Abb. 5: Sprachenbild TN 9, Wien

Dieses sehr komplexe Sprachenbild einer_s Forschungsteilnehmenden aus Wien zeigt ganz nahe beim Ich den Begriff „gewaltfreie Kommunikation“, der auch im Kontext des deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreibens die Position beibehält, wie die das Post-It umrandende Kontur belegt; auch „Motherese“ stand ganz nahe beim Ich, wie die leere Kugelschreiberkontur zeigt, wurde aber im Kontext des deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreibens nach unten verschoben und teilweise mit dem Post_it „Fachsprache“ überklebt, das vorher, entfernt vom Ich, rechts oben stand. Das Post-It „Sing-

stimme“, das dem Ich sehr nahestand, wurde vom Ich weg nach unten neben „Motherese“ bewegt. Die Post-Its mit „Familiensprachen, Umgangssprachen“ und „Urlaubs-Sprache“ behielten ihre Position bei. Nicht verändert hatte sich auch die Lage des Post-Its „Deutsch“ in einiger Entfernung vom Ich, was angesichts der Vorstellung, einen deutschsprachigen wissenschaftlichen Text verfassen zu müssen, erstaunt und vielleicht ein wenig durch die starke Betonung der Register erklärt werden kann. Leider gab die Reflexion zum Sprachebild keinen Aufschluss darüber.⁶⁰ „Englisch“, das schon vorher dem Ich nahegestanden hatte, ganz nahe an das „Ich“ herangerückt.

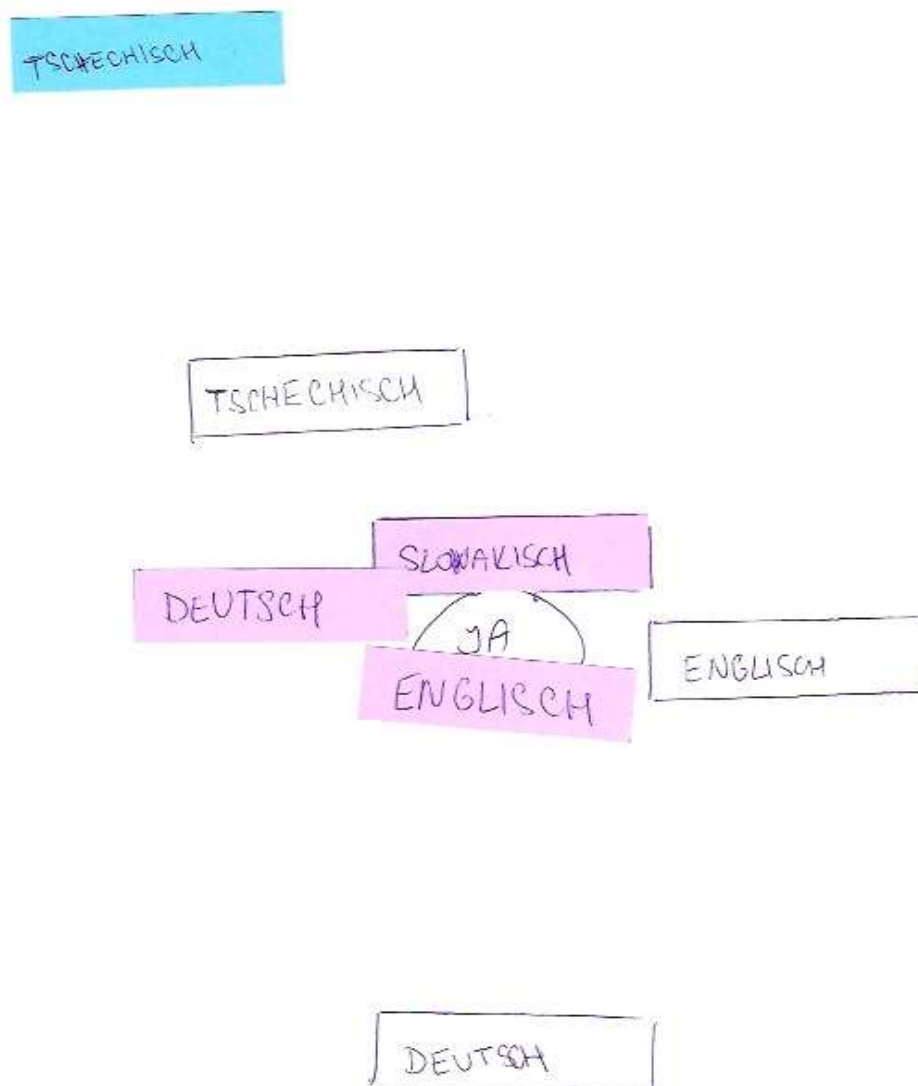


Abb. 6: Sprachenbild TN 14, Bratislava

⁶⁰ Mit dem Baby am Arm, fasste sich der_die Teilnehmende sehr kurz.

Das Sprachenbild dieses_r Forschungsteilnehmenden aus Bratislava umfasst nur vier Sprachen. (Dialekt, Register, Stile, Codes etc. werden nicht aufgeführt.) Slowakisch steht ganz nah beim Ich (Ich heißt auf Slowakisch: „Ja“) und verändert die Position auch nicht im Kontext des deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreibens, wie die das Post-It umrandende Kontur belegt. Englisch stand vorher schon sehr nahe beim Ich, wie die Kontur mit dem Wort Englisch rechts vom Ich zeigt und wurde im Kontext des deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreibens so nahe an das Ich herangeholt, dass es es sogar ein wenig überlappt. Deutsch, das ursprünglich etwas weiter entfernt unten gestanden hatte, wie die Kugelschreiberkontur bestätigt, wird nun ebenfalls im Kontext des deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreibens nahe ans Ich gerückt, während Tschechisch, das auch vorher schon nur in mittlerer Distanz oberhalb zum Ich positioniert worden war, im Kontext des deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreibens, ganz an den Rand verschoben wird.

- Wie unterscheiden sich die Angaben der Forschungsteilnehmenden zum sprachlichen Repertoire im Fragebogencluster in den beiden unterschiedlichen Hochschulkontexten in den unterschiedlichen Domänen?

Insgesamt wurden, wie bereits erwähnt, 32 unterschiedliche Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. im Fragebogencluster angeführt, wobei 26 davon amtlich anerkannte Sprachen waren, fünf Elemente Dialekte (Motherese, Ostslowakisch, Schwyzerdütsch, Wienerisch und Zipser Dialekt) und nur eines ein Register (Fachsprache).⁶¹ Die folgende Tabelle gibt Aufschluss, welche Sprachen die Studierenden in allen fünf gefragten Domänen als am häufigsten verwendet nannten, und wie hoch die Sprachverwendung der einzelnen Sprachen in allen Domänen gemeinsam bei allen Forschungsteilnehmenden in Prozent war. D.h. welche Sprachen werden im Alltag am meisten verwendet, welche am wenigsten (nach Erwähnung im Fragebogencluster ohne Gewichtung der tatsächlichen, zeitlichen Verwendungsdauer), wo findet also der größte Sprachkontakt statt?

⁶¹ Wie schon dargestellt kamen im Sprachenbild deutlich mehr Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. vor und auch einige amtlich anerkannte Sprachen mehr. (vgl. Tabelle 1, S. 61f)

Universität Wien						
Sprache	Fam./Freun.	Schule	Uni	Medien	Beruf	% Gesamt
Deutsch	19	14	20	19	16	88%
Englisch	11	15	16	18	11	71%
Französisch	0	4	3	2	3	12%
Italienisch	1	2	2	3	1	9%
Latein	0	4	3	1	0	8%
Russisch	2	3	1	2	0	8%
Slowenisch	2	1	2	1	2	8%
Spanisch	1	3	1	2	0	7%
BKS	1	1	1	1	1	5%
Japanisch	0	0	3	1	1	5%
Persisch	1	1	1	1	1	5%
Serbisch	1	1	1	1	1	5%
Türkisch	1	1	1	1	1	5%
Arabisch	1	2	0	0	1	4%
Chinesisch	1	0	1	1	1	4%
Dänisch	1	0	1	1	1	4%
Finnisch	1	0	1	1	1	4%
Wienerisch	1	1	1	0	1	4%
Fachsprache	0	0	1	1	1	3%
Kasachisch	1	1	0	1	0	3%
Kroatisch	0	1	0	1	0	2%
Motherese	1	0	0	0	0	1%
Niederländisch	1	0	0	0	0	1%
Ukrainisch	1	0	0	0	0	1%
Summe	49	55	60	59	44	

Abb. 7: Tabelle 2, Sprachkontakt in den verschiedenen Domänen, Wien

An der Universität Wien gaben die Forschungsteilnehmenden zu 88% an, in allen ge-fragten Domänen Deutsch zu verwenden, zu 71 % Englisch, Französisch mit 12% fällt dahinter schon sehr zurück, noch weniger werden alle anderen Sprachen genutzt. Deutsch und Englisch können daher als die am häufigsten verwendeten Sprachen gel-ten. Bemerkenswert ist, dass nur in der Domäne Universität von allen Forschungsteil-nehmenden (20 von 20) der Gebrauch des Deutschen angegeben wurde. In den anderen Domänen wurde Deutsch teils nicht gebraucht, wobei einschränkend zu bemerken ist, dass nicht alle Studierenden berufstätig waren und deshalb in dieser Domäne Deutsch eventuell nicht nützten.

Die Universität war auch der Ort, an dem die meisten Sprachen, Dialekte und Register zum Einsatz kamen und der meiste Sprachkontakt stattfindet, dicht gefolgt von der Domäne Medienkonsum. Auch in der Schule erlebten viele der Forschungsteilnehmenden Mehrsprachigkeit. Am geringsten war bei den Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien der Sprachkontakt im Umgang mit Freund_innen und Familie, sowie im Beruf, wobei auch hier einschränkend zu bemerken ist, dass nicht alle Studierenden berufstätig waren.

Universität Bratislava						
Sprache	Fam./Freun.	Schule	Uni	Medien	Beruf	% Gesamt
Slowakisch	37	37	37	37	30	96%
Deutsch	29	32	37	33	16	79%
Englisch	23	29	19	34	10	62%
Tschechisch	11	2	2	15	2	17%
Ungarisch	5	2	2	3	0	6%
Russisch	2	3	3	2	0	5%
Italienisch	2	1	2	2	2	5%
Niederländisch	2	1	4	2	0	5%
Spanisch	1	1	1	1	0	2%
Slowenisch	0	0	2	1	0	2%
Finnisch	0	1	1	0	0	2%
Kroatisch	1	0	1	0	0	1%
Latein	0	0	1	1	0	1%
Ostslowakisch	2	0	0	0	0	1%
Französisch	0	0	0	1	0	1%
Norwegisch	0	0	1	0	0	1%
Zipser Dialekt	1	0	0	0	0	1%
Polnisch	1	0	0	0	0	1%
Schwyzerdütsch	0	1	0	0	0	1%
Summe	117	110	113	132	60	

Abb. 8: Tabelle 3, Sprachkontakt in den verschiedenen Domänen, Bratislava

An der Universität Bratislav gaben die Forschungsteilnehmenden zu 96% in allen gefragten Domänen an, Slowakisch zu verwenden. Nur die Domäne Beruf weicht von der 100% Quote ab, wobei davon auszugehen ist, dass nicht alle Studierenden berufstätig

waren.⁶² Zu 79 % wurde die Verwendung des Deutschen genannt. Diese Quote gilt sicher nicht für die gesamte Studierendenschaft der Universität Bratislava, da hier nur Ergebnisse der Germanistik und der Translationswissenschaft mit Deutsch als Studienschwerpunkt vorliegen. Englisch wurde mit 62% angeführt, Tschechisch nur mehr mit 17 %, alle anderen Sprachen liegen unter 10%.

In Bratislava waren die Medien die Domäne mit dem eindeutig höchsten Sprachkontakt. Bemerkenswert erscheint, dass in der Domäne Freund_innen/Familie die Mehrsprachigkeit höher ist als in den Domänen Universität und Schule.

Am wenigsten Sprachkontakt wurde von den Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava für den Beruf genannt, wobei auch hier wiederum einschränkend zu bemerken ist, dass nicht alle Studierenden berufstätig waren.

Zusammenfassend lässt sich sagen: An der Universität Wien ist die die Universität selbst der Ort mit dem meisten Sprachkontakt, das ist in Bratislava nicht so. Mehrsprachigkeit wird hier vor allem in der Domäne Medien genutzt, die auch in Wien sehr gut abschneidet. Erstaunlich war, dass in Bratislava im Bereich Freund_innen/Familie die Mehrsprachigkeit höher war als in den Domänen Universität und Schule. Es besteht im Privaten eine beachtliche Quote an Sprachkontakten.

Die am meisten genutzten Sprachen sind in beiden Ländern jeweils jene der die Umgebung der Hochschule bestimmenden amtlich anerkannten Sprachen Deutsch und Slowakisch. In Bratislava folgte Deutsch in der Reihung, was eher dem Forschungsgebiet Germanistik geschuldet war, als es die allgemeine Situation an der Hochschule Bratislava wiedergibt. Englisch schnitt in Wien mit einer Nennung von 71% noch höher ab als in Bratislava, wo es aber immerhin noch bei 62% lag. Französisch erreichte in Wien und Tschechisch in Bratislava noch eine Quote von über 10%, alle anderen Sprachen, auch die Migrations- und Minderheitensprachen, lagen in ihrer Nutzung darunter.

⁶² Dieses außergewöhnliche Ergebnis hängt möglicherweise mit dem Language Act zum Schutz der Staatssprache Slowakisch (vgl. S. 65, Fußnote 59) zusammen (vgl. The Language Act).

Welche Sprachen werden von den Studierenden in den beiden differenten Hochschulkontexten am häufigsten verwendet (Angabe absolut und in Prozent):

Universität Wien			Universität Bratislava		
Sprache	Uni	Uni in %	Sprache	Uni	Uni in %
Deutsch	20	100%	Slowakisch	37	100%
Englisch	16	80%	Deutsch	37	100%
Französisch	3	15%	Englisch	19	51%
Latein	3	15%	Niederländisch	4	11%
Japanisch	3	15%	Russisch	3	8%
Italienisch	2	10%	Tschechisch	2	5%
Slowenisch	2	10%	Ungarisch	2	5%
Russisch	1	10%	Italienisch	2	5%
Spanisch	1	10%	Slowenisch	2	5%
BKS	1	10%	Spanisch	1	3%
Persisch	1	10%	Finnisch	1	3%
Serbisch	1	10%	Kroatisch	1	3%
Türkisch	1	10%	Latein	1	3%
Chinesisch	1	10%	Norwegisch	1	3%
Dänisch	1	10%	Ostslowakisch	0	0%
Finnisch	1	10%	Französisch	0	0%
Wienerisch	1	10%	Zipser Dialekt	0	0%
Fachsprache	1	10%	Polnisch	0	0%
Arabisch	0	0%	Schwyzerdütsch	0	0%
Kasachisch	0	0%			
Kroatisch	0	0%			
Motherese	0	0%			
Niederländisch	0	0%			
Ukrainisch	0	0%			

Abb. 9: Tabelle 4 und 5, Sprachkontakt in der Domäne Universität, Wien und Bratislava

Die Universität wurde für Wien als die Domäne mit dem größten Sprachkontakt identifiziert. Bestätigt wird hier allerdings die in der Literatur beschriebene englisch-deutsch-bilinguale Vorrangstellung (vgl. Kap. 2.3., Dannerer 2015, 2017). Deutsch mit einer Nennung von 100% und Englisch mit 80%, während die nächsten Sprachen bei 15% liegen, untermauern die bisherigen Forschungsergebnisse. Jene drei Sprachen, die auch noch über 10% erreichen, sind Französisch, Latein und Japanisch, wobei die hohe Rate der letztgenannten Sprachen eher dem Sampling an der Ostasienwissenschaft zuzu-

schreiben ist, als einer allgemeinen Verbreitung des Japanischen an der Universität Wien und daher nicht in der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt wurde. Keine der genannten Sprachen ist eine Migrationssprache oder eine Minderheitensprache. Französisch und Latein verfügen als in der Bildungsinstitution Schule gelehrt und gelernte Sprachen über hohes Sprachenprestige.

An der Germanistik der Universität Bratislava erreichten Slowakisch und Deutsch eine Nennung von 100%. Dass Deutsch von allen Studierenden angeführt wurde, liegt mit Sicherheit am Sampling im Studienfach. Die Daten können daher in der Diskussion nicht berücksichtigt werden, da sie nicht die Sprachverwendung an der Universität Bratislava in ihrer Gesamtheit repräsentieren. 51% der Studierenden an der Germanistik gaben an, an der Hochschule Englisch zu verwenden. An nächster Stelle wurde Niederländisch genannt, was ebenfalls dem Studienschwerpunkt geschuldet ist, denn ein hoher Anteil der Forschungsteilnehmenden an der Germanistik studiert Niederländisch im Zweitfach. Das Tschechische, das alle bis auf zwölf (von 37) Forschungsteilnehmenden zumindest mündlich zu beherrschen angaben, lag in seiner Verwendung an der Universität mit 5%, noch hinter dem Russischen mit 8%. Bei ebenfalls nur 5% lag Ungarisch, die Sprache der autochthonen Minderheit. Auch an der Universität Bratislava weist somit einiges auf den für die deutschsprachigen Universitäten beschriebenen mono- bzw. bilingualen Habitus aus der dominanten Amtssprache und dem Englischen hin. (Die Angaben zur Verwendung des Deutschen konnten hier leider samplingbedingt in der Diskussion nicht berücksichtigt werden, die Aussagen sind daher nicht als vollständig zu betrachten.)

Zusammenfassend lässt sich sagen: Obgleich sowohl die Universität Wien als auch die Universität Bratislava Orte sind, an denen Mehrsprachigkeit gefordert und praktiziert wird, ist diese Mehrsprachigkeit hauptsächlich durch die jeweils dominanten amtlichen Umgebungssprachen der Hochschulen und die Lingua franca Englisch ausgeprägt, wobei die Aussagen zur Universität Bratislava nicht als vollständig verstanden werden dürfen, da hier die Verwendung des Deutschen in der Diskussion nicht berücksichtigt werden konnte, da ein Sampling an der Germanistik und das Forschungsdesign der Studie selbst Kenntnisse des Deutschen voraussetzten. In beiden Kontexten spielen Minderheiten- und Migrationssprachen eine marginale Rolle und bestätigen in Wien das Bild der deutsch- bzw. englisch-monolingualen, bzw. der deutsch-englisch-bilingualen Hochschule (vgl. Kap. 2.3., Dannerer 2015, 2017, 2018a), das dem Eindruck in Bratis-

lava von einer slowakisch- bzw. englisch-monolingualen, bzw. der slowakisch-englisch-bilinguale Hochschule ähnelt, wenn man das Ergebnis der starken deutschsprachigen Präsenz, die wahrscheinlich dem Sampling an der Germanistik geschuldet sind, nicht berücksichtigt.

- Wie unterscheiden sich die Angaben der Forschungsteilnehmenden mit nicht dominanter Sprache Deutsch zum Einsatz ihres sprachlichen Repertoires beim Schreiben einer wissenschaftlichen deutschsprachigen Arbeit auf den Sprachenbildern in den beiden unterschiedlichen Hochschulkontexten?

Auf den Sprachenbildern der Forschungsteilnehmenden der Universität Wien mit einer anderen dominanten Sprache als Deutsch entfernten sechs (von sieben, d.h. ca. 86%) ihre dominante Sprache vom Ich, eine_r rückte sie noch näher an das Ich heran, und niemand behielt die Position, unter der Vorstellung einen wissenschaftlichen Text auf Deutsch verfassen zu müssen, bei. (Bei den dominanten Sprachen handelte es sich um Arabisch, Kasachisch, Persisch, Russisch, Serbisch, Slowenisch und Türkisch.)

Auf den Sprachenbildern der Forschungsteilnehmenden der Universität Bratislava, die alle über eine andere dominante Sprache als Deutsch verfügten, entfernten neun (von 37, d.h. ca. 24%) ihre dominante Sprache vom Ich, niemand rückte sie näher an das Ich heran und 28 (von 37, d.h. ca. 76%) behielten die Position, unter der Vorstellung einen wissenschaftlichen Text auf Deutsch verfassen zu müssen, bei. (Die dominante Sprache war bei allen vorher schon ganz nah am Ich platziert.) Bei den dominanten Sprachen handelte es sich um Slowakisch und Ungarisch. Drei (von vier, d.h. ca. 75%) Teilnehmenden mit dominanter Sprache Ungarisch rückten diese Sprache vom Ich weg.

Drei (von vier) Angehörige der autochthonen ungarischen Minderheit setzten ihre dominante Sprache Ungarisch an einer slowakischen Hochschule zum Schreiben deutschsprachiger Wissenschaftstexte nicht relevant, während nur sechs (von 33, d.h. ca. 18%) der Studierenden mit der dominanten Sprache Slowakisch, die mit der Sprache des Hochschulkontextes übereinstimmte, ihre dominante Sprache nicht für den Einsatz beim Schreiben deutscher Wissenschaftstexte in Betracht zogen.

Zusammenfassend lässt sich: Die meisten Studierenden, sowohl in Wien als auch in Bratislava, die den Hochschulkontext als einen „Zweitsprachenkontext“ erlebten, negierten das Potential ihrer dominanten Sprache und schoben sie auf dem Sprachenbild

vom Ich weg. In Wien betraf das sechs von sieben (d.h. ca. 86%), in Bratislava drei von vier (d.h. ca. 75%), Forschungsteilnehmenden. Hingegen behielten 27 von 33 (d.h. ca. 82%) Forschungsteilnehmenden in Bratislava, die an der Hochschule einen Fremdsprachenkontext erlebten, dessen Umgebung mit ihrer dominanten Sprache übereinstimmte, ihre dominante Sprache zum Verfassen deutschsprachiger Wissenschaftstexte auf den Sprachenbildern ganz nah beim Ich.

Das Ergebnis belegt eindrucksvoll, dass sich der jeweilige Hochschulkontext auf die Wahl des sprachlichen Repertoires und die Schreibstrategie auswirkt. Während im Fremdsprachensprachenkontext auf das Potential der dominanten Sprache größtenteils zugegriffen wurde und somit auch ein Reichtum an Wissen und Erfahrung ohne unmittelbare sprachliche Hürde direkt eingebracht werden konnte, war das in einem „Zweitsprachensprachenkontext“ nicht der Fall.

Im „Zweitsprachensprachenkontext“ sowohl in Wien als auch in Bratislava, bei den Angehörigen der autochthonen ungarischsprachigen Minderheit, zeigten die Sprachenbilder deutlich, dass die dominanten Sprachen zum Einsatz für das Schreiben von deutschsprachigen Wissenschaftstexten mit überwältigender Mehrheit für untauglich gehalten wurden, während sie im „Fremdsprachenkontext“ eine deutliche Mehrheit zum Einsatz für das Schreiben von deutschsprachigen Wissenschaftstexten für dienlich hält. Der „Zweitsprachenkontext“ bewirkte also, dass die dominanten Sprachen und somit wesentliche Teile des sprachlichen Repertoires ausgeklammert wurden und die Mehrsprachigkeit nicht genutzt wurde/werden konnte.⁶³

⁶³ Im Vergleich dazu rückten 20 (von 56) Forschungsteilnehmenden an beiden Hochschulen, unter der Vorstellung einen deutschsprachigen Wissenschaftstext verfassen zu müssen, die Lingua franca Englisch näher an das Ich heran, 27 behielten sie auf der gleichen Position und nur neun entfernten sie vom Ich. (Eine Person aus dem Sample hatte Englisch nicht auf dem Sprachenbild angeführt.)

4.2. Die Reflexionstexte

Die Reflexionstexte der Forschungsteilnehmenden zu den Sprachenbildern wurden nach quantitativen Kriterien untersucht. Die Kategorien, die möglichst eng dem Material folgten, wurden sowohl anhand der Daten des Sprachenbildes und des Fragebogenclusters gebildet als auch direkt durch das Textmaterial bestimmt. Da das Material einerseits große Redundanzen aufwies, andererseits in der Qualität der Aussagen kaum über die sprachbiographischen Angaben im Fragebogencluster hinausging und wenig ausdifferenzierte bzw. mangelhafte Aussagen zu den einzelnen Kategorien aufwies, erschien es nicht sinnvoll, die Daten, wie ursprünglich intendiert, qualitativ auszuwerten. Obwohl durch einen dem Schreiben vorgelagerten kollegialen Austausch und ein Freewriting versucht worden war, speziell unbewusste und unausgesprochene Motive aufzudecken, gaben die Forschungsteilnehmenden wenig oder kaum Einblick in die Gründe, warum sie Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. für das Schreiben von Deutschen Wissenschaftstexten für geeignet hielten und vor allem legten sie nicht dar, warum sie sie für ungeeignet hielten.

So wurden jene Aspekte des Materials zur Auswertung herangezogen, die vorhanden waren, und aus ihnen wurden die Kategorien für die Inhaltsanalyse gebildet. Da die Reflexionstexte sich auf das Sprachenbild bezogen, stellten sie vor allem eine Aufzählung der angeführten Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. und ihres Erwerbskontexts dar. In einer weiteren Aufzählung wurden dann geschildert welche der Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. für das Schreiben deutschsprachiger Wissenschaftstexte weggeschoben, näher herangezogen oder an der Position belassen wurden. Es erschien daher schlüssig eben genau aus den Sprachen, Dialekten, Registern, Stilen, Codes etc. Kategorien zu bilden, wobei für die Auswahl sowohl die Nennung der Sprachen auf den Sprachenbildern als auch ihre Bewertung in den Reflexionstexten ausschlaggebend war. Gewählt wurde als Kategorie 1 die Zielsprache *Deutsch*, die den Auslöser der Veränderungen bildete und überall präsent war. Unter Kategorie 2 wurde *die dominante Sprache - wenn die dominante Sprache nicht Deutsch war*, zusammengefasst. Da sich die Forschungsteilnehmenden in dieser Sprache die höchste Kompetenz zuschrieben, war es besonders interessant, sich genau anzusehen, wie sie dieses Potential im Kontext des deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreibens einsetzten oder verwarfen. Die sehr prominente Lingua franca *Englisch* wurde als Kategorie 4 beleuchtet. Für die Ergebnisse aus der Slowakei erwies es sich auch als notwendig, die Kategorie 5 *Tschechisch* zu bilden, obwohl sie nur an der Universität Bratislava zum Einsatz

kam und somit ohne Vergleich dasteht. (Es gab keine tschechischsprechenden Studierenden im Wiener Sample.) Die Aussagen der Forschungsteilnehmenden waren jedoch in ihrer sprachenpolitischen Komplexität so außerordentlich auffällig, dass es nicht sinnvoll gewesen wäre, sie in der Kategorie „andere Sprachen“ zu subsumieren, da sie diese Kategorie verfälscht hätten.

In einer weiteren Kategorie 6 wurden dann die Aussagen zu den *anderen Sprachen* (*außer: Deutsch, Slowakisch, Englisch und Tschechisch*) zusammengefasst.

Dialekte, Register, Stile, Codes etc. (außer dem Register Wissenschaftssprache) wurden unter dem Fokus der Kategorie 6 betrachtet und das Register *Wissenschaftssprache* wurde *getrennt in Kategorie 7 analysiert*. Die Aussagen wurden im Kontrast der beiden sprachlich differenten Hochschulkontexte verglichen. Gefragt wurde einerseits nach der Veränderung der Position der Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. zum „Ich“, die sich durch die Kontextualisierung mit dem wissenschaftlichen Schreiben vollzog: Wie hat sich die Beziehung der Elemente zum Ich nach den drei Ausprägungen der Ordinalskala „näher – gleich – weiter“ verändert?

Andererseits wurde die subjektive Einstellung zu den einzelnen Elementen bzw. der emotionale Gehalt der getroffenen Entscheidungen bezüglich der Elemente nach der Ordinalskala „positiv – neutral – negativ“ dokumentiert.

Am Ende hätten die Aussage zu den sachlichen Begründungen der Haltung und des Handelns einer qualitativen Betrachtung unterzogen werden sollen, um den Motiven der Entscheidung auf die Spur zu kommen. Die Aussagen dazu waren allerdings so bemerkenswert mangelhaft, dass dieses Fehlen von Aussagen einer eigenen Analyse unterzogen und bewertet wurde.

Kategorie 1: Deutsch

- Universität Wien

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien, dass sich das Verhältnis zur deutschen Sprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückte Deutsch näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich, oder rückte Deutsch weiter vom „Ich“ weg?

Näher	Neutral	Weiter
4	4	0

Beispiel für näher: „Wenn ich eine Deutschsprachige Arbeit (wissenschaftliche Arbeit) schreibe, probiere ich mehr auf Deutsch zu denken.“ (TN 47)

Beispiel für neutral: „Bei Deutsch hat sich nichts verändert“ (TN 3)

Beispiel für weiter: Es gab kein Beispiel

Bei vier Forschungsteilnehmenden rückte Deutsch näher an das „Ich“ heran, bei vier Personen blieb die Position neutral gleich, und niemand gab an, dass Deutsch vom „Ich“ abrückte, was im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch zu erwarten war.

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien ihr Verhältnis zur deutschen Sprache, stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
4	1	2

Beispiel für positiv: „Ich schreibe alles auf Deutsch. [...] Deutsch ist selbstverständlich die Basis jedes Ausdrucks, den ich schriftlich oder mündlich von mir gebe.“ (TN 49)

Beispiel für neutral: „Deutsch als Muttersprache“ (TN 53)

Beispiel für negativ: „Deutsch ist eine komplizierte Sprache, obwohl meine Muttersprache, aber diese noch in wissenschaftliches Schreibgut zu verpacken ist doppeltschwer.“ (TN 1)

Vier Forschungsteilnehmende an der Universität Wien stellten ihr Verhältnis zur deutschen Sprache als positiv dar, eine_r als neutral und zwei als negativ. Eine negative Einstellung gegenüber dem Deutschen hatten sowohl je eine Deutsch als dominante Sprache sprechende, als auch eine Deutsch nicht als dominante Sprache sprechende Person.

- Universität Bratislava

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava, dass sich das Verhältnis zur deutschen Sprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückte Deutsch näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich oder rückte Deutsch weiter vom „Ich“ weg?

Näher	Neutral	Weiter
13	2	0

Beispiel für näher: „[...] Ich spreche Deutsch nicht so gut, weil meine alle Leben konzentriere ich mich an Englisch. Also Deutsch war weiter von ICH. [...] Dann habe ich Veränderungen gemacht. Wenn wir einen Text auf Deutsch schreiben, benutze ich meistens Deutsch aber auch Englisch und Slowakisch.“ (TN 14)

Beispiel für neutral: „[...] manchmal fällt mir schneller ein deutsches Wort ein als ein slowakisches. [...] Bei diesen zwei Sprachen hat sich nichts verändert, die würde ich auch beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes gebrauchen.“ (TN 15)

Beispiel für weiter: Es gab kein Beispiel.

Bei 13 Forschungsteilnehmenden rückte Deutsch näher an das „Ich“ heran, bei zweien blieb die Position neutral gleich, und niemand gab an, dass Deutsch vom „Ich“ abrückte, was im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch zu erwarten war.

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava ihr Verhältnis zur deutschen Sprache, stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
11	1	6

Beispiel für positiv: „Deutsche Sprache ist für mich sehr schwer, aber ich liebe Deutsch.“ (TN 10)

Beispiel für neutral: „Slowakisch war die wichtigste Sprache, Englisch und Deutsch hatten die gleiche Position [...]“ (TN 13)

Beispiel für negativ: „Ich meine, die Position der Sprache auf meinem Sprachbild, hat viel mit meine Sympathie, meine Gefühle und Assotiation „Konotation“ zu tun. z.B. Deutsch ist mir nah wie Italienisch, und ich kenne maximal 15 italienische Wörter.“ (TN 34)

11 Forschungsteilnehmende an der Universität Bratislava stellten ihr Verhältnis zur deutschen Sprache als positiv dar, eine_r als neutral und sechs als negativ.

Die positive Haltung mag bei Studierenden der Germanistik zu erwarten sein, überraschend waren allerdings die sechs negativen Kommentare gegenüber der Sprache des Studiums ihrer Wahl.

Zusammenfassend lässt sich über den Unterschied im Verhältnis zur deutschen Sprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für die sprachlich verschiedenen Hochschulkontexte sagen: In beiden Erhebungsräumen trat das zu erwartende Ergebnis ein,

dass die Studierenden die deutsche Sprache unter der Vorstellung, eine deutschsprachige wissenschaftliche Arbeit verfassen zu müssen, näher an das Ich heran schoben oder die Position der Sprache beibehielten, wenn sie dem Ich schon ursprünglich sehr nahe stand. Die Einstellung gegenüber der deutschen Sprache war in beiden Hochschulkontexten zwar überwiegend positiv, jedoch wurden auch negative Gefühle artikuliert, und zwar in Wien sowohl von einer Person mit als auch einer ohne Deutsch als dominanter Sprache. Erstaunt hat, dass in Bratislava sechs (von 37) Studierenden keine positive Einstellung gegenüber Deutsch, dem Fach ihrer Studienwahl, äußerten.

Kategorie 2: Dominante Sprache, wenn dominante Sprache nicht Deutsch ist

- Universität Wien

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien, mit einer anderen dominanten Sprache als Deutsch, dass sich das Verhältnis zu ihrer dominanten Sprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückte die Sprache näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich, oder rückte die dominante Sprache weiter vom „Ich“ weg?

Näher	Neutral	Weiter
0	2	2

Beispiel für näher: Es gab kein Beispiel.

Beispiel für neutral: „Wenn ich eine Deutschsprachige Arbeit (wissenschaftliche Arbeit) probiere ich mehr auf Deutsch zu denken. Während d. Prozess kommt aber auch meine Muttersprache (Türkisch) dazu.“ (TN 47)

Beispiel für weiter: „Leider ist es nicht immer leicht Deutsch zu schreiben, weil mein Gehirn oft in Serbisch (meine Muttersprache) arbeitet.“ (TN 6)

Niemand rückte die dominante Sprache näher, auch deshalb, weil sie bei allen schon ganz nah am Ich positioniert worden war, zwei Forschungsteilnehmende (von sieben) gaben an, dass die Position neutral gleichblieb und zwei (von sieben), dass ihre dominante Sprache vom „Ich“ abrückte.

Damit ist die Zahl derer, die ihre dominante Sprache im Reflexionstext zum Sprachenbild explizit für relevant zum Schreiben deutschsprachiger, wissenschaftlicher Texte erachten, und jener, die das nicht tun, gleich.

(Bemerkenswert ist es allerdings der direkte Vergleich zu den Sprachenbildern, wo sechs (von sieben)! Forschungsteilnehmenden die dominante Sprache vom Ich abrückte und eine_r sie an das Ich heranrückte.)

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien ihr Verhältnis zu ihrer dominanten Sprache, stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
1	0	4

Beispiel für positiv: „Arabisch ist wichtig für mich. Ich denke auf Arabisch. Ich mache alles auf Arabisch!“ (TN 52)

Beispiel für neutral: Es gab kein Beispiel.

Beispiel für negativ: „Niemand spricht hier Kasachisch, nur Familie.“ (TN 51)

Ein_e Forschungsteilnehmende_r an der Universität Wien stellte ihr Verhältnis zu ihrer dominanten Sprache als positiv dar, niemand als neutral und vier Forschungsteilnehmende als negativ.

Diese ausgeprägte Zahl an expliziten Ablehnungen (vier von sieben Forschungsteilnehmenden mit nicht dominanter Sprache Deutsch an der Universität Wien) des wichtigsten Teils des eigenen sprachlichen Repertoires mutet bemerkenswert an.

- Universität Bratislava

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava, die alle über eine andere dominante Sprache als Deutsch⁶⁴ verfügten, dass sich das Verhältnis zu ihrer dominanten Sprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückte die Sprache näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich, oder rückte die dominante Sprache weiter vom „Ich“ weg?

Näher	Neutral	Weiter
0	22	1 (1)*

* Ungarisch - dominante Sprache.

⁶⁴ Vier Teilnehmende hatten Slowakisch nicht als erste Sprache erlernt, sondern Ungarisch, und drei davon positionierten Ungarisch am Sprachenbild auch als dominant.

Beispiel für näher: Es gibt kein Beispiel.

Beispiel für neutral: „Slowakisch war die wichtigste Sprache [...] Wenn ich einen argumentativen oder wissenschaftlichen Text schreiben muss, würde ich die Positionen ein bisschen verändern. Slowakisch ist dann danach noch immer meine wichtigste Sprache, weil ich sie am besten kenne. Zuerst denke ich über meine Ideen auf Slowakisch, dann entwickle ich meine Ideen auf Deutsch. [...]“ (TN 13)

Beispiel für weiter: „Slowakisch ist meine Muttersprache, also für mich ist sie am wichtigsten, aber wenn ich einen Text auf Deutsch schreibe, dann denke ich weniger auf Slowakisch.“ (TN 19)

Bei keinem_r Forschungsteilnehmenden rückte die dominante Sprache näher, auch deshalb, weil sie bei allen schon ganz nah am Ich positioniert worden war, 22 (von 37) Teilnehmenden beschrieben die Position neutral gleich und nur zwei Personen (von 37) gaben an, dass Slowakisch vom „Ich“ abrückte, wobei bei einer dieser Personen eigentlich nicht Slowakisch sondern Ungarisch die dominante Sprache war, zu deren Positionierung sie sich jedoch nicht äußerte.

(Bemerkenswert ist auch hier die Abweichung zum Sprachenbild, auf dem 28 Personen die dominante Sprache dicht beim Ich behielten und neun sie vom Ich entfernten, wobei bei drei dieser Personen Ungarisch die dominante bzw. eine der dominanten Sprache/n darstellte. Das Wegrücken der dominanten Sprache wurde offenbar von den meisten Forschungsteilnehmenden (sieben von neun) nicht verbalisiert!)

* Vier Forschungsteilnehmende hatten im Fragebogencluster Ungarisch als die Sprache angegeben, die sie seit ihrer Geburt, und somit als erste Sprache/n, erlernt hatten. Bei drei Studierenden waren die anderen Sprachen, wie auch das Slowakische, später gefolgt, eine hatte bilingual sowohl Slowakisch als auch Ungarisch als „Erstsprachen“ erworben, und eine Person bekundete, Ungarisch zwar zuerst erlernt zu haben, aber nur mündlich zu beherrschen und hatte Slowakisch am Sprachenbild dominant positioniert. In den Reflexionstexten zu ihrem Sprachenbild erwähnten nur drei dieser vier Personen Ungarisch überhaupt namentlich. Drei der vier Personen mit Ungarisch als Erstsprache hatten in ihrem Sprachenbild sowohl Ungarisch als auch Slowakisch vom Ich abgerückt. Im Reflexionstext sprach aber keine der Personen an, was sie mit ihrem Ungarisch beim Schreiben von deutschsprachigen Wissenschaftstexten tat, eine Person erwähnte jedoch, dass ihm_ ihr Slowakisch zum Schreiben von deutschen Wissenschaftstexten nicht nützlich erschien. (Siehe Tabelle (1)*)

Äußerst bemerkenswert scheint es, dass keine der vier Personen in den Reflexionstexten auch nur in Erwägung zog, Ungarisch, das bei zwei Personen als dominante Sprache

identifiziert wurde, im Kontext des deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreibens einzusetzen.)

Wie stellten die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava, die alle über eine andere dominante Sprache als Deutsch verfügen, ihr Verhältnis zu ihrer dominanten Sprache dar?

Positiv	Neutral	Negativ
20	0 [2]	1(1)* [1]

* Ungarisch - dominante Sprache, [] Slowakisch - "Zweitsprache"

Beispiel für positiv: „Für mich ist es immer sehr schwierig Deutsch zu benutzen, also wenn ich etwas auf Deutsch schreibe, denke ich, natürlich auf Slowakisch.“ (TN 33)

Beispiel für neutral: Es gab kein Beispiel.

Beispiel für negativ: „aber um erlich zu sein obwohl ich aus der Slowakei komme und ich fließend Slowakisch sprechen soll, kann ich es nicht.“ (TN 24)*⁶⁵

20 (von 33) Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava stellten ihr Verhältnis zu ihrer dominanten Sprache Slowakisch als explizit positiv dar, niemand als neutral und eine Person als negativ. Von den vier Forschungsteilnehmenden mit der dominanten Sprache Ungarisch äußerten sich 2 neutral (vgl. Tabelle [2]) über ihre dominante Sprache Ungarisch, und eine Person negativ (vgl. Tabelle [1]).

* Eine weitere Person, die der autochthonen ungarischen Minderheit angehörte, beschrieb ihr Verhältnis zum Slowakischen, der dominanten Sprache des Hochschulkontexts, aber nicht ihre eigene dominante Sprache, ebenfalls als negativ.)

Zusammenfassend lässt sich über den Unterschied im Verhältnis zur dominanten Sprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für die sprachlich verschiedenen Hochschulkontexte sagen: An der Universität Wien beschrieben zwei (von sieben) Forschungsteilnehmende mit einer anderen dominanten Sprache als Deutsch, dass sie ihre dominante Sprache weiter weg rückten, zwei (von sieben), dass sie sie nahe am Ich beließen. Damit ist die Zahl derer, die ihre dominante Sprache explizit für relevant zum

⁶⁵ Vergleicht man im positiven und im negativen Beispiel die Selbstverständlichkeit bzw. die Schwierigkeit, in der Sprache des Hochschulkontexts - außerhalb der Germanistik - zu agieren, gewinnt man ein Bild der unterschiedlichen kognitiven Herausforderungen, die sich in der Aneignung einer Fremdsprache für Studierende mit einem der dominanten Sprache der Hochschule konformen bzw. nicht-konformen sprachlichen Repertoire stellen.

Schreiben deutschsprachiger, wissenschaftlicher Texte erachteten, und jener, die das nicht tun, gleich. (Im Vergleich dazu rückten auf den Sprachenbildern sechs (von sieben) Forschungsteilnehmenden die dominante Sprache vom Ich ab und nur eine_r näher an das Ich heran.)

An der Universität Bratislava beließen hingegen 20 (von 37) Forschungsteilnehmenden die dominante Sprache nahe am Ich, während nur 2 (von 37) sie vom Ich abrückten und für nicht relevant zum Schreiben deutschsprachiger Wissenschaftstexte hielten. (Eine dieser beiden Personen gehörte der autochthonen ungarischen Minderheit an, und die dominante Sprache war folglich nicht die Sprache des Hochschulkontextes.)

Aus dem Ergebnis lässt sich klar ablesen, dass die Studierenden im Zweitsprachekontext der Universität Wien angaben, ihre dominanten Sprachen weniger zum Verfassen deutschsprachiger, wissenschaftlicher Texte zu nutzen als die Studierenden im Fremdsprachekontext der Universität Bratislava.

Unterstrichen wird dieses Bild durch den emotionalen Gehalt, den die Studierenden ihren dominanten Sprachen zuwiesen, während im Wiener Zweitsprachekontext nur eine Person seine_ihre dominante Sprache als positiv bewertete und vier (von sieben) als negativ, wurde in Bratislava die dominante Sprache von 20 (von 37) Forschungsteilnehmenden positiv beschrieben. Zwei Personen aus der ungarischsprachigen Minderheit beschrieben ihre dominante Sprache Ungarisch neutral bzw. eine negativ, wie er_sie auch das Slowakisch negativ einstufte. Nur eine Person mit dominanter Sprache Slowakisch äußerte sich negativ gegenüber ihrer eigenen dominanten Sprache im Kontext des deutschsprachigen Schreibens von Wissenschaftstexten.

Aus den Aussagen der Forschungsteilnehmenden geht klar hervor: Wenn die dominante Sprache mit dem Hochschulkontext übereinstimmt, erfährt sie eindeutig beim Verfassen von Texten in einer anderen Zielsprache größere Wertschätzung und wird mehr eingesetzt, als wenn es sich im Hochschulkontext um eine Zweitsprache handelt.

Kategorie 3: Englisch

- Universität Wien

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien in ihren Reflexionstexten, dass sich das Verhältnis zur englischen Sprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückte Englisch näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich, oder rückte Englisch weiter vom „Ich“ weg?

Näher	Neutral	Weiter
6	2	0

Beispiel für näher: „Englisch, meine zweite Sprache, das ich aber selten verwende, ist näher gerückt.“ (TN 3)

Beispiel für neutral: „Da die dt. Wissenschaftssprache, Englisch & Chinesisch allesamt meinen Alltag bestimmen und Uni+Freizeit ausfüllen sind diese Sprachen/Register vor und nach Umsetzen der Post-its nah an mir.“ (TN 55)

Beispiel für weiter: Es gibt kein Beispiel.

Bei sechs (von 20) Forschungsteilnehmenden rückte Englisch näher an das „Ich“ heran, bei zwei Personen blieb die Position neutral gleich und niemand gab an, dass Englisch vom „Ich“ abrückte.

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien ihr Verhältnis zur englischen Sprache, stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
9	0	3

Beispiel für positiv: „Deutsch und Englisch sind als Schreibsprache respektive Literatursprache am wichtigsten.“ (TN 53)

Beispiel für neutral: Es gibt kein Beispiel.

Beispiel für negativ: „Deutsch! Ich schreibe meine Arbeit auf Deutsch, weil Englisch einfach zu derzeitigen Zeitpunkt zu schwierig ist.“ (TN 48)

Neun Forschungsteilnehmende an der Universität Wien stellten ihr Verhältnis zur englischen Sprache als positiv dar, niemand als neutral und drei als negativ. Die Argumente für die englische Sprache zeugten größtenteils von der sachlichen Notwendigkeit, die Wissenschaftssprache Englisch rezeptiv und teils auch produktiv im Studienalltag zu verwenden.

- Universität Bratislava

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava in ihren Reflexionstexten, dass sich das Verhältnis zur englischen Sprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückte Englisch näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich, oder rückte Englisch weiter vom „Ich“ weg?

Näher	Neutral	Weiter
2	9	2

Beispiel für näher: „In welchen Sprachen meine Gedanken wären, müsste ich jetzt einen deutschen argumentativen Text schreiben, da kam ich zu der Meinung, Deutsch bleiben zum an erster Stelle, Slowakisch käme aber von Platz 2 auf den dritten Platz und Englisch käme von nun an zweiten Stelle.“ (TN 29)

Beispiel für neutral: „Englisch bleibt in derselben Platz [...]“ (TN 16)

Beispiel für weiter: „Also wenn ich einen Text auf Deutsch schreibe, dann benutze ich kein Englisch, damit ich ein Wort aus dem Englischen nicht benutze und dadurch eine Fehler entsteht.“ (TN 23)

Bei zwei (von 37) Forschungsteilnehmenden rückte Englisch näher an das „Ich“ heran, bei neun Personen blieb die Position neutral gleich und zwei gaben an, dass Englisch vom „Ich“ abrückte. Da die meisten Forschungsteilnehmenden vorher Englisch schon sehr nahe am Ich hatten (vgl. die großteils positive Einstellung gegenüber der englischen Sprache), rückten nur wenige die Sprache noch näher.

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava ihr Verhältnis zur englischen Sprache, stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
16	4	4

Beispiel für positiv: „Ich persönlich verwende auch sehr viel Englisch, weil es 1. einfach ist, 2. liebe ich es, 3. lerne ich Englisch seit immer.“ (TN 33)

Beispiel für neutral: „[...] und an der gleichen Position behalte ich auch Englisch, weil die Sprache als eine Wissenschaftssprache gilt und wenn ich keine anpassenden Quellen zum Thema fand, griff ich geradezu denen auf Englisch.“

Beispiel für negativ: „Aber ich habe zu Englisch nicht so groß Beziehung.“ (TN 35)

16 (von 37) Forschungsteilnehmende an der Universität Bratislava stellten ihr Verhältnis zur englischen Sprache positiv dar, 4 neutral und 4 als negativ. Auffallend war die mehrheitlich explizit positive Einstellung gegenüber der englischen Sprache.

Zusammenfassend lässt sich über den Unterschied im Verhältnis zur englischen Sprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für die sprachlich verschiedenen Hochschulkontexte sagen: An der Universität Wien lagen zwar die Angaben, die engli-

sche Sprache beim Schreiben deutschsprachiger Wissenschaftstexte näher zu rücken, höher als an der Universität Bratislava, bei den meisten Studierenden der Universität Bratislava stand jedoch das Englische von Anfang an nahe beim Ich, was auch durch ausnehmend positive Einstellung gegenüber dem Englischen unterstrichen wurde. Nur zwei Forschungsteilnehmende in Bratislava gaben an, die englische Sprache zum Schreiben deutschsprachiger Wissenschaftstexte wegzuschieben und weniger zu gebrauchen. In Wien wurde Englisch von keinem_r der Forschungsteilnehmenden weggeschoben, was auch dem Sampling geschuldet sein kann: Für das Schreiben an der Germanistik in Bratislava ist Englisch eventuell nicht so relevant wie in den vielfältigen Fächern des Wiener Samples, umso erstaunlicher ist, dass viele Studierende in Bratislava es dennoch für nützlich hielten und näher rückten, wobei das einerseits mit der Quellenlage andererseits mit der Ähnlichkeit des Englischem zum Deutschen begründet wurde. In beiden Hochschulkontexten wurde Englisch überwiegend positiv wahrgenommen und als nützlich erachtet. Der deutsch- bzw. englisch-monolinguale, bzw. deutsch/slowakisch-englisch-bilinguale Habitus wurde von den Studierenden affirmiert (vgl. Dannerer 2015, 2017).

Kategorie 4: *Tschechisch*

- Universität Wien

An der Universität Wien gab es keine tschechischsprachigen Forschungsteilnehmenden.

- Universität Bratislava

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava, dass sich das Verhältnis zur tschechischen Sprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückte Tschechisch näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich oder rückte Tschechisch weiter vom „Ich“ weg?

Näher	Neutral	Weiter
0	10	8

Beispiel für näher: Es gab kein Beispiel

Beispiel für neutral: „Beim Studium oder wenn ich etwas rescherschiere benutze ich auch Tschechisch, Latein oder Wissenschaftssprache – weil ich auch Biologie studiere.“ (TN 31)

Beispiel für weiter: „Tschechisch – diese Sprache habe ich nie studiert, aber jeder Slowake kann Tschechisch verstehen und es ist ihm nah, wir haben ähnlichen Wortschatz. [...] Tschechisch ist mir nah, aber ich verwende das beim deutschen Schreiben nicht.“ (TN 17)

Bei niemandem von den Forschungsteilnehmenden rückte Tschechisch näher an das „Ich“ heran, bei zehn Personen blieb die Position neutral gleich und acht gaben an, dass Tschechisch vom „Ich“ abrückten, was erstaunt, da sehr viele Forschungsteilnehmende explizit zum Ausdruck brachten, wie ähnlich das Tschechische dem Slowakischen ist. (Allerdings gaben 20 (von 37) Forschungsteilnehmende im Fragebogencluster an, Tschechisch nur mündlich zu beherrschen,⁶⁶ zwölf gaben an, es gar nicht zu können, eine_r hingegen nur schriftlich, das heißt, nur vier Studierende schrieben sich mündliche und schriftliche Tschechischkenntnisse zu.)

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava ihr Verhältnis zur tschechischen Sprache, stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
8	7	8

Beispiel für positiv: „Nächste Sprache, die ganz in der Nähe von mir steht ist Tschechisch. Ich verstehe Tschechisch ohne es zu lernen. Tschechisch ist ganz ähnlich der Slowakische Sprache. Ich schaue Filme auf Tschechisch, als ich Kind war, habe ich fast alle Märchen auf Tschechisch gesehen.“ (TN 18)

Beispiel für neutral: „Ich weiß und ich verstehe die Texten in Tschechisch und Englisch lesen.“ (TN 25)

Beispiel für negativ: „Dann kommt Tschechisch, auf Tschechisch verstehe ca. 99% aller Wörter, aber ich mag die Sprache nicht.“ (TN 21)

Acht Forschungsteilnehmende an der Universität Bratislava stellten ihr Verhältnis zur tschechischen Sprache als positiv dar, sieben als neutral und acht als negativ.

Auffällig ist, dass obwohl die Mehrheit der Studierenden angab, Tschechisch zumindest mündlich zu können, sich Ab- und Zuneigung zu der Sprache die Waage hielten, wobei die Abneigung meist sehr explizit ausgedrückt wurde, ebenso wie ein möglicher Einsatz

⁶⁶ Es mag erstaunen, dass, obwohl sich die beiden Sprachen nach Aussage der Forschungsteilnehmenden sehr ähnlich sind, die Mehrheit angibt, Tschechisch nur mündlich zu beherrschen. Man ist beinahe verleitet anzunehmen, das Tschechische würde mittels eines vom Slowakischen völlig abweichenden Schriftsystems notiert; da dem nicht so ist, könnte sich hinter der Aussage „die Sprache nicht schreiben zu können“ eventuell ein „die Sprache nicht schreiben können zu wollen“ verbergen und damit eine bewusste Entscheidung und ein sprachpolitisches Statement.

der Sprache beim Schreiben deutscher Wissenschaftstexte von vielen strikt abgelehnt wurde.

Begründung für diese Haltung fand sich in den Reflexionstexten keine. Nur im Fragebogencluster gab eine Studierende unter der Rubrik: *Was ich noch dringend ergänzen möchte* an: „Ich spreche nicht Tschechisch, ich weiß (auch schreiben), aber weil wir ein Staat waren, das halte ich für eine Unterdrückung der Muttersprache, wenn ich Tschechisch sprechen werde.“ (TN 43)⁶⁷

Die Widersprüchlichkeit in dieser Stellungnahme verdeutlicht ein wenig den sprachpolitischen Druck, der auf der Verwendung des Tschechischen liegt.⁶⁸

Es schien, dass das Tschechische nicht von allen unbefangen gebraucht und auch nicht bejahend anerkannt werden konnte; die Bürde der historischen Staatswerdung belastet vermutlich immer noch seine Verwendung, sowie auch der der Language Act, der die Vorrangstellung des Slowakischen gesetzlich reglementiert, für ein Klima der Vorsicht bzw. Ablehnung sorgt (vgl. The Language Act).

Zusammenfassend lässt sich über den Einsatz des Tschechischen sagen: Obwohl nur zwölf (von 37) Forschungsteilnehmenden angaben, dass Tschechische gar nicht zu beherrschen, also durchaus sprachliche Kompetenz – wenn auch bei einer Mehrheit nur mündlich – in dieser Sprache angeführt wurde, rückten acht (von 25) Personen, unter der Vorstellung, einen deutschsprachigen wissenschaftlichen Text verfassen zu müssen, die Sprache sogar vom Ich weg und niemand rückte sie näher. (Das Englische wurde im Vergleich dazu in Bratislava zweimal dem Ich näher gerückt und wurde nur zweimal abgerückt.) Ebenso bemerkenswert ist die emotionale Haltung zu der Sprache: acht Personen äußerten sich positiv, acht Personen negativ und sieben neutral. Warum eine Sprache, die von den meisten der Teilnehmenden von Kindheit an – meist über den Konsum von Medien⁶⁹ – ungesteuert erworben wurde und einen Mehrwert im sprachlichen Repertoire darstellen müsste, nicht als überwiegend positiv beurteilt wurde, nimmt umso mehr Wunder, wenn man dazu die überwiegend positive Einstellung dem Englischen (16! positiv – vier negativ – vier neutral) gegenüber vergleicht, das zuerst im schulischen Kontext erlernt wurde.

⁶⁷ Noch deutlicher wird der innere Konflikt der Forschungsteilnehmerin, wenn man weiß, dass sie in der Rubrik „*Anderes*“ angemerkt hat: „Ich wohne mit dem Freund, der aus Tschechien stammt.“ und bei der Frage nach der Sprachverwendung: „Sehr oft“ ausgefüllt hat.

⁶⁸ Ein_e Forschungsteilnehmende_r führte im Fragebogencluster unter Sprachen explizit auch „Tschechisch“ an, nur um dann in den Kategorien, wie oft und wie lange es schon verwendet wird, jeweils „überhaupt nicht“ auszufüllen. (TN 27)

⁶⁹ Angaben wurde mehrfach die Rezeption von tschechischen Kinderfilmen, sowie die Tatsache, dass es keine slowakischen, sondern vor allem tschechische Synchronisationen von Filmen gab.

Die Vermutung liegt nahe, dass Tschechisch aufgrund der historischen Staatswerdung, d.h. der Trennung der Tschechoslowakei in die beiden Länder Tschechien und die Slowakei, sowie dem Language Act (vgl. The Language Act), der die Vorrangstellung des Slowakischen gesetzlich regelt, nicht von allen unbefangen gebraucht und bejahend anerkannt werden konnte.

Kategorie 5: Andere Sprachen (außer: Deutsch, Dominante Sprache, wenn dominante Sprache nicht Deutsch ist, Slowakisch, Englisch und Tschechisch)

- Universität Wien

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien, dass sich das Verhältnis zu ihren anderen Sprachen im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückten die anderen Sprachen näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich oder rückte die anderen Sprachen weiter vom „Ich“ weg?

(Durch die Verschiedenheit der Elemente waren durch eine Person Mehrfachnennungen möglich.)

Näher	Neutral	Weiter
6	1	5

Beispiel für näher: „Japanisch ist näher gerückt, weil wir japanische Literatur verwenden müssen.“ (TN 54)

Beispiel für neutral: „Da die dt. Wissenschaftssprache, Englisch & Chinesisch allesamt meinen Alltag bestimmen und Uni+Freizeit ausfüllen sind diese Sprachen/Register vor und nach Umsetzen der Post-its nah an mir.“ (TN 55)

Beispiel für weiter: „Niederländisch brauche ich dafür leider nicht.“ (TN 8)

Sechs der anderen Sprachen rückten die Forschungsteilnehmenden näher an das „Ich“ heran, eine blieb neutral gleich und fünf Sprachen wurden vom „Ich“ abgerückt.

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien ihr Verhältnis zu ihren anderen Sprachen, stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
4	5	2

Beispiel für positiv: „Latein ist näher gerückt. Die wissenschaftlichen Begriffe lassen sich nach wie vor aus einem soliden Latinum gut ableiten.“ (TN 56)

Beispiel für neutral: „[...] manche Sprachen an Bedeutung gewonnen haben (Französisch+Spanisch) andere nicht oder kaum relevant sind (Holländisch und Italienisch).“ (TN 2)

Beispiel für negativ: „Japanisch tritt etwas näher, auch wenn ich das nicht so gut kann und viele Konji/Vokabeln wieder verlernt habe, ist es Pflicht auch japanisches Material zu verwenden. Die Lit._Suche in dieser Hinsicht gestaltet sich besonders schwierig, weil hier zwei meiner schwachen Punkte zusammenfallen: Japanisch+PC-Sprache als zu durchschauende Struktur und als Kommunikation: Eingabebefehle.“ (TN 53)

Vier Forschungsteilnehmende an der Universität Wien stellten ihr Verhältnis zu ihren anderen Sprachen als positiv dar, fünf als neutral und zwei als negativ.

- Universität Bratislava

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava, dass sich das Verhältnis zu ihren anderen Sprachen im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückten die anderen Sprachen näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich oder rückte die anderen Sprachen weiter vom „Ich“ weg?

(Durch die Verschiedenheit der Elemente waren durch eine Person Mehrfachnennungen möglich.)

Näher	Neutral	Weiter
2	3	6

Beispiel für näher: „Was für mich aber überraschend ist, dass ich Lateinisch benutze, obwohl ich die Sprache nicht gut kann, aber die Herkunft und dann die Bedeutung mancher deutschen Wörter ist mir mithilfe der Lateinischen klarer.“ (TN 34)

Beispiel für neutral: „Meine Familie spricht auch Ungarisch. so es oft passiert, dass es mir drei Sprachen mischen.“ (TN 36)

Beispiel für weiter: „Sprachen, die ich entweder noch nicht kann wie z.B. Italienisch, ein Dialekt sind – Schweizerdeutsch oder Schwäbisch, oder die ich nicht so gut beherrsche, mussten in den Hintergrund verschoben werden.“ (TN 15)

Zwei der anderen Sprachen rückten die Forschungsteilnehmenden näher an das „Ich“ heran, drei blieben neutral gleich und sechs Sprachen wurden vom „Ich“ abgerückt.

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava ihr Verhältnis zu ihren anderen Sprachen, stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
4	2	4

Beispiel für positiv: „Auf meinem Sprachenbild steht auf Italienisch, aber beim deutschen Schreiben benutzte ich sie überhaupt nicht. Italienisch beherrsche ich überhaupt nicht, ich habe es geschrieben, weil ich schöne Erinnerungen auf mein Urlaub in Italien habe.“ (TN 34)

Beispiel für neutral: „[...] Deutsch/Russisch. Diese zwei Sprachen stehen auf gleichem Platz.“ (TN 10)

Beispiel für negativ: „Französisch, Finnisch und Ost-Slowakischer Dialekt (eher passiv). Diese letzten 3 benutze ich nicht beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit auf Deutsch. [...] 1) erstens beherrsche ich die letzten 3 nicht so gut und 2) zweitens sind sie nicht für eine wissenschaftliche Arbeit auf Deutsch geeignet.“ (TN 44)

Vier Forschungsteilnehmende an der Universität Bratislava stellten ihr Verhältnis den anderen Sprachen als positiv dar, zwei als neutral und vier als negativ.

Zusammenfassend lässt sich über den Unterschied im Verhältnis zu den anderen Sprachen (außer: Deutsch, Dominante Sprache, wenn dominante Sprache nicht Deutsch ist, Slowakisch, Englisch und Tschechisch) im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für die sprachlich verschiedenen Hochschulkontexte sagen: In beiden Hochschulkontexten wurden einige Sprachen näher ans Ich gerückt, einige weg geschoben, bzw. behielten ihre Position bei, tendenziell wurden in Wien mehr andere Sprachen in das wissenschaftliche Schreiben einbezogen, was auch auf das bezüglich des Studienschwerpunkts breiter aufgefächerte Sample zurückzuführen sein kann. (Auf der Germanistik in Bratislava war z.B. die Bedeutung des Japanischen sicherlich geringer als auf der Ostasienswissenschaft in Wien. Ebenso wie das Französische an der Kunstgeschichte eher gebraucht wurde als an der Germanistik. (vgl. oben: *Beispiel negativ*). Auch in der Haltung gegenüber den anderen Sprachen lassen sich in den beiden Hochschulkontexten nur tendenzielle Unterschiede wahrnehmen. Als Gründe für die negative Beurteilung wurden meist mangelnde eigene Kenntnisse bzw. die Quellenlage genannt. Die Unterschiede waren nicht auffällig.

Kategorie 6: Dialekte, Register, Stile, Codes etc. (außer dem Register Wissenschaftssprache)

- Universität Wien

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien, dass sich das Verhältnis zu ihren Dialekten und Registern (außer dem Register Wissenschaftssprache) im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückten die Dialekte, Register, Stile, Codes etc. (außer dem Register Wissenschaftssprache) näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich oder rückten die Dialekte, Register, Stile, Codes etc. (außer dem Register Wissenschaftssprache) weiter vom „Ich“ weg?

Näher	Neutral	Weiter
1	0	7

Beispiel für näher: „Computer-Sprache ist mir auch wichtig, weil ich meine Arbeit auf dem Computer mache, um effizienter zu sein..“ (TN 57)

Beispiel für neutral: Es gab kein Beispiel.

Beispiel für weiter: „Die Alltagssprache rückte in weite Ferne, da diese nicht für meine wissenschaftliche Arbeit benötigt wird.“ (TN 48)

Bei einer Person rückten die Dialekte, Register, Stile, Codes etc. (außer dem Register Wissenschaftssprache) näher an das „Ich“ heran, bei niemandem blieb die Position neutral gleich und sieben Personen gab an, dass die Dialekte, Register, Stile, Codes etc. (außer dem Register Wissenschaftssprache) vom „Ich“ abrückten. Das näher rückende Register war „Sprache der Computerbedienung“, weiter entfernten sich: „Alltagssprache, Dialekt bzw. Wienerisch, Musik und Sarkasmus.“

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Wien ihr Verhältnis zu ihren Dialekten und Registern (außer dem Register Wissenschaftssprache), stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
2	5	0

Beispiel für positiv: „[...] Privates manchmal auf Wienerisch, um Humor auszudrücken und Nähe und Vertrautheit zu schaffen. Wienerisch ist unsere Familiensprache.“ (TN 49)

Beispiel für neutral: „Dazu gibt es noch Dialekte, die ich nur passiv verstehe, und Alltagsdeutsch, das ich durchgehend verwende.“ (TN 53)

Beispiel für negativ: Es gab kein Beispiel.

Zwei Forschungsteilnehmende an der Universität Wien stellten ihr Verhältnis zu ihren Dialekten und Registern (außer dem Register Wissenschaftssprache) als positiv dar, fünf als neutral und niemand als negativ.

- Universität Bratislava

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava, dass sich das Verhältnis zu ihren Dialekten und Registern (außer dem Register Wissenschaftssprache) im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für sie veränderte, rückten die Dialekte, Register, Stile, Codes etc. näher an das „Ich“ heran, blieb die Position neutral gleich oder rückten die Dialekte, Register, Stile, Codes etc. weiter vom „Ich“ weg?

Näher	Neutral	Weiter
1	0	9

Beispiel für näher: „[...] Selten verwende ich auch Ost-Slowakische Dialekt, weil es im Deutschen viele ähnliche Wörter gibt.“ (TN 38)

Beispiel für neutral: Es gibt kein Beispiel.

Beispiel für weiter: „Nur zwei Sprachen haben sich bei meinem Sprachenbild verändert und zwar Tschechisch und Slang, weil ich diese nicht verwende, wenn ich einen deutschen Text schreiben möchte (oder muss??? :D)“ (TN 33)

Bei einer Person rückten die Dialekte, Register, Stile, Codes etc. näher an das „Ich“ heran, bei keiner blieb die Position neutral gleich und neun Forschungsteilnehmende gaben an, dass die Dialekte, Register, Stile, Codes etc. vom „Ich“ abrückten. Der näher rückende Dialekt war „Ostslowakisch“, auch unter den Elementen, die weiter entfernt wurden, befand sich „Ostslowakisch“, neben „Österreichisch, Schweizerdeutsch oder Schwäbisch, Dialekt, Alltagssprache, Jugendsprache, Slang, Tanz- und Sportsprache, Musik und Fotografie“.

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava ihr Verhältnis zu ihren Dialekten und Registern (außer dem Register Wissenschaftssprache), stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
0	4	1

Beispiel für positiv: Es gibt kein Beispiel

Beispiel für neutral: „Sprachen, die ich entweder noch nicht kann wie z.B. Italienisch, ein Dialekt sind – Schweizerdeutsch oder Schwäbisch, oder die ich nicht so gut beherrsche, mussten in den Hintergrund verschoben werden.“ (TN 15)

Beispiel für negativ: „Schade ist, dass Schweizerdeutsch keine Amtssprache ist. Es ist nur ein Dialekt. Nichts Offizielles steht in der Sprache Schweizerdeutsch.“ (TN 27)

Niemand an der Universität Bratislava stellte das Verhältnis zu seinen_ihren Dialekten und Registern (außer dem Register Wissenschaftssprache) als positiv dar, vier Forschungsteilnehmende beschrieben es neutral und eine Person negativ.

Zusammenfassend lässt sich über den Unterschied im Verhältnis zu den Dialekten, Registern, Stilen, Codes etc. (außer dem Register Wissenschaftssprache) im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für die sprachlich verschiedenen Hochschulkontexte sagen: An der Universität Wien wie an der Universität Bratislava gaben die Forschungsteilnehmenden mehrheitlich an, ihre Dialekte, Register, Stile, Codes etc. beim Schreiben deutschsprachiger Wissenschaftstexte nicht einzusetzen. Als Ausnahme wurde in Wien „Computersprache“ genannt und in Bratislava der Ostslowakische Dialekt, wegen einiger lexikalischer Übereinstimmungen mit dem Deutschen. Die Haltung gegenüber den eigenen Dialekten, Registern, Stilen, Codes etc. war in Wien tendenziell geringfügig positiver.

Kategorie 7: Register Wissenschaftssprache

Das Register Wissenschaftssprache hat sich – wenn es von den Studienteilnehmenden im Kontext des Schreibens von deutschsprachigen, wissenschaftlichen Texten erwähnt wurde – erwartungsgemäß bei allen dem Ich angenähert und an Bedeutung gewonnen. Aber wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an den beiden Universitäten ihr Verhältnis zur Wissenschaftssprache, stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

- Universität Wien

Positiv	Neutral	Negativ
2	5	2

Beispiel für positiv: „Fachsprache und Babysprache konkurrieren miteinander, ich kann mir erst nur ein entweder – oder (gleichzeitig) vorstellen, merke dann aber im Verschriften (mit dem Baby am Schoß), dass rezeptiv oder in mir schlummernd beide Sprachen in mir sind, zu mir gehören, mich ausmachen, je nach Perspektive (Baby, Mentees, KollegInnen...).“⁷⁰ (TN 9)

Beispiel für neutral: „Das wissenschaftliche Schreiben war ein zu erarbeitender Prozess. Die Aneignung dessen entsprach viel Lesezeit, wie ebenso viel Zeit an Formulierungsarbeit bis zum qualitativ akzeptablen Endergebnis. Nach wie vor ist diese Arbeitstechnik keine, die leicht von der Hand geht, sondern eine, die ich mir immer wieder für jedes Fach neu erarbeiten muss.“ (TN 49)

Beispiel für negativ: „Es ist beim wissenschaftlichen Arbeiten wichtig präzise und genau zu sein. Eben wissenschaftlich fundamentiert zu schreiben. Für Wissenschaftler verständlich, aber auch für Studenten. Wehe man zitiert falsch! Wehe dem! Manchmal schwirrt es im Kopf nur so vor lauter Gedanken und Ideen. Aber die in eine >wissenschaftliche Form< zu pressen, fällt mir schwer. Deutsch ist eine komplizierte Sprache, obwohl meine Muttersprache, aber dieser noch in wissenschaftliches Schreibgut zu verpacken ist doppeltso schwer.“ (TN 1)

Zwei Forschungsteilnehmende an der Universität Wien stellten ihr Verhältnis zum Register Wissenschaftssprache als positiv dar, fünf beschrieben es neutral und zwei als negativ. Es wurde sowohl als Hürde als auch als positive Herausforderung wahrgenommen. Beklagt wurde der Mangel an möglicher Emotionalität und Metaphorik.

- Universität Bratislava

Wie beschrieben die Forschungsteilnehmenden an der Universität Bratislava ihr Verhältnis zur zum Register Wissenschaftssprache, stellten sie es als positiv, neutral oder negativ dar?

Positiv	Neutral	Negativ
0	5	0

Beispiel für positiv: Es gibt kein Beispiel.

Beispiel für neutral: „Wenn es um einen wissenschaftlichen Text geht, versuche wissenschaftliche Wörter, die zum Thema gehören, benutzen.“ (TN 33)

Beispiel für negativ: Es gibt kein Beispiel.

Niemand an der Universität Bratislava stellte sein Verhältnis zum Register Wissenschaftssprache als positiv dar, fünf Personen als neutral und niemand als negativ.

⁷⁰ Die Forschungsteilnehmende nahm mit ihrem Baby am Workshop teil.

Auch an der Universität Bratislava wurde die Wissenschaftssprache als Herausforderung wahrgenommen, der Fokus lag hier aber primär auf den lexikalischen Ansprüchen des Registers und nicht auf den stilistischen.

Zusammenfassend lässt sich über den Unterschied im Verhältnis zum Register Wissenschaftssprache im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens für die sprachlich verschiedenen Hochschulkontexte sagen: An der Universität Wien und an der Universität Bratislava wurde das Register Wissenschaftssprache ähnlich beurteilt, während es in Wien jedoch mehr emotionalen Ausschlag sowohl in positive als auch in negative Richtung gab (einerseits wurde es als Hürde und positive Herausforderung wahrgenommen, andererseits wurde auch der Mangel an möglicher Emotionalität und Metaphorik beklagt), wurde das Thema in Bratislava neutral behandelt. Angesprochen wurden hier vor allem die lexikalischen Ansprüche des Registers.

Begründungen der Haltung und des Handelns

In einem weiteren Untersuchungsschritt wurde versucht, nicht nur die Einstellung der Studierenden gegenüber ihrem sprachlichen Repertoire allgemein zu ergründen, sondern auch zu erforschen, was konkret sie dazu veranlasste, im Kontext mit der Aufgabe, einen wissenschaftlichen Text auf Deutsch zu verfassen, Veränderungen im Einsatz ihres sprachlichen Repertoires vorzunehmen. Warum wurden manche Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes eingesetzt und manche verworfen? Welche Vorstellung von Bedeutung und Funktion der Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes liegt den Entscheidungen zugrunde?

Warum tun sie, was sie tun oder glauben zu tun oder glauben tun zu müssen?

Trotz des speziell auf Reflexion in einer hierarchie- und sprachbarrierearmen Atmosphäre konzipierten Forschungsdesigns, das die Motive für die einzelnen Entscheidungen ins Bewusstsein rufen sollte, da nicht nur die unmittelbaren Gedanken während der Erstellung der Sprachenbilder, sondern auch die Auslöser der Überlegungen und der Entscheidungen analysiert werden sollten (vgl. Methode 3.2.) konnten nur sehr ungenügende Aussagen über die Beweggründe für den jeweiligen Einsatz des sprachlichen Repertoires beim wissenschaftlichen Schreiben ausgemacht werden.

Um diesem Phänomen auf den Grund zu gehen, wurde in einer eigenen Analyse untersucht, für welche der Handlungen (Einsetzen bzw. Näherrücken/Verwerfen bzw. Ent-

fernen von Sprachen, Dialekten, Stilen, Registern, Codes etc.) in den Reflexionstexten Begründungen vorlagen und welche Handlungen zwar beschrieben, aber nicht begründet wurden. Bei den amtlich anerkannten Sprachen wurde zudem eine Unterteilung vorgenommen, die auch die Kompetenz, die sich die Forschungsteilnehmenden in den Sprachen zuschrieben, berücksichtigte.

Kategorie 1: Sprachen für die niedrige Kompetenz angegeben wurde, wurden näher gerückt, bzw. blieben an ihrer Position

Begründung angegeben	Keine Begründung angegeben
8	0

Beispiel für Begründung: „Was für mich aber überraschend ist, dass ich Lateinisch benutze, obwohl ich die Sprache nicht gut kann, aber die Herkunft und dann die Bedeutung mancher deutschen Wörter ist mir mithilfe der Lateinischen klarer.“ (TN34)

Kategorie 2: Sprachen, für die niedrige Kompetenz angegeben wurde, wurden weiter entfernt.

Begründung angegeben	Keine Begründung angegeben
8	4

Beispiel für Begründung: „Auch Italienisch ist weggerückt, denn ich vergesse aus mangelnder Praxis immer mehr davon, obwohl ich es mal ganz leidlich konnte.“ (TN 56)

Kategorie 3: Dialekte, Register, Stile, Codes etc. wurden näher gerückt, bzw. blieben an ihrer Position

Begründung angegeben	Keine Begründung angegeben
5	0

Beispiel für Begründung: „Computer-Sprache ist mir auch wichtig, weil ich meine Arbeit auf dem Computer mache, um effizienter zu sein. Warum habe ich diese Sprachen so getauscht? Um schneller und effizienter zu arbeiten. Je schneller ich die Arbeit vertig mache, desto besser.“ (TN57)

Kategorie 4: Dialekte oder Register, Stile, Codes etc. wurden weiter entfernt.

Begründung angegeben	Keine Begründung angegeben
4	10

Beispiel für Begründung: „In argumentative, wissenschaftliche Text kann ich Ostslowakisch nicht benutzen. Es gibt fast keine Informationen, die ich benutzen könnte in diesem Dialekt. (Nur falls ich über die Kultur in der Ostslowakei schreiben möchte.)“ (TN18)

Kategorie 5: Sprachen, für die hohe Kompetenz angegeben wurde, wurden näher gerückt, bzw. blieben an ihrer Position

Begründung angegeben	Keine Begründung angegeben
59	7

Beispiel für Begründung: „Wenn ich einen argumentativen oder wissenschaftlichen Text schreiben muss, würde ich die Positionen ein bisschen verändern. Slowakisch ist dann danach noch immer meine wichtigste Sprache, weil ich sie am besten kenne.“ (TN 13)

Kategorie 6: Sprachen, für die hohe Kompetenz angegeben wurde, wurden weiter entfernt.

Begründung angegeben	Keine Begründung angegeben
2	26

Beispiel für Begründung: „Auf Tschechisch verstehe ca. 99% aller Wörter, aber ich mag die Sprache nicht.“ (TN 21)

Begründet wurde achtmal, warum Sprachen, in denen sich die Forschungsteilnehmenden keine hohe Kompetenz zuschrieben, für das wissenschaftliche Schreiben deutscher Wissenschaftstexte näher gerückt wurden; dass dieses Phänomen Erklärungsbedarf weckt, ist nachvollziehbar.

Achtmal begründet und viermal nicht begründet wurde, warum Sprachen, in denen sich die Forschungsteilnehmenden keine hohe Kompetenz zuschrieben, weiter vom Ich entfernt worden waren. Dass Sprachen, in denen die Studierenden sich nicht sicher fühlten, ihnen zum Schreiben von komplexen Texten nicht besonders geeignet vorkamen,

scheint an sich verständlich. (Die Erklärung, wenn sie vorlag, bezog sich durchwegs auf diese mangelnde Kompetenz.)

Auch warum Dialekte, Register, Stile, Codes etc. für das wissenschaftliche Schreiben für tauglich gehalten wurden, wurde fünfmal erklärt, da es offenbar nicht selbstverständlich war. Viermal wurde und zehnmal nicht begründet, warum sie als nicht geeignet erschienen, was ebenfalls tendenziell nachvollziehbar ist, da Dialekte, Register, Stile, Codes etc. sich meist wenig offizieller Anerkennung erfreuen und im offiziellen Hochschulkontext an sich als unpassend empfunden werden.

Bemerkenswert allerdings ist, dass bei weitem am häufigsten begründet wurde, warum eine Sprache, in der sich die Forschungsteilnehmenden große Kompetenz zuschrieben, näher gerückt wurde, insgesamt wurden 59 Fälle genannt. Erklärt wurde, warum diese Sprachen, die gut beherrscht wurden, weil es die dominante/n Sprache/n war/en oder Sprachen, die viel benutzt und schon lange gelernt worden waren, entweder näher gerückt oder in ihrer nahen Position belassen worden waren, obwohl es doch eigentlich selbstverständlich sein müsste, dass Sprachen, in denen hohe Kompetenz besteht, auch zum Schreiben einer deutschsprachigen wissenschaftlichen Arbeit nützlich sein sollten. (Nur in sieben Fällen wurde es nicht begründet.)

Umso erstaunlicher ist es aber noch, dass in 26 Fällen nicht erklärt wurde, wenn eine Sprache, in der sich die Forschungsteilnehmenden große Kompetenz zuschrieben, weggerückt worden war, obwohl das ja keineswegs selbstverständlich ist. Nur in zwei Fällen wurde es begründet. Es schien z.B. an der Universität Wien eine unausgesprochene Übereinkunft zu herrschen, die dominante/n Sprache/n, wenn diese nicht Deutsch war/en, wegzuschieben (6 von 7 Beispielen) sowie an der Universität Bratislava das Tschechische bzw. das Ungarische zum Schreiben von deutschsprachigen Wissenschaftstexten nicht zu verwenden. Für das Tschechische wurde mehrfach als Begründung die emotionale Abneigung gegen diese Sprache genannt.⁷¹

Warum die dominante Sprache, wenn diese dominante Sprache nicht Deutsch war, an der Universität Wien nicht relevant gesetzt wurde, wurde ausschließlich, wenn überhaupt, mit der Wichtigkeit des Deutschen begründet: „Ich finde deutsche Sprache am wichtigsten, aus einfacher Grund, ich studiere hier und versuch meine Karriere in Wien zu entwickeln.“ (TN 6). Deutsch wurde demzufolge als so wichtig wahrgenommen,

⁷¹ Woher diese weitverbreitete Haltung rühren könnte, wurde nur einmal im Zuge der Studie sichtbar, als der innere Konflikt bei der Verwendung des Tschechischen wider die eigene Überzeugung kurz nationalstaatliche Argumente aufblitzen ließ (vgl. S. 90, Fußnote 67).

dass daneben keine andere Sprache mehr wichtig und vor allem nützlich sein konnte oder durfte.⁷²

Zusammenfassend lässt sich sagen: Auffällig war, dass bei weitem am häufigsten begründet wurde, warum Sprachen, in denen sich die Forschungsteilnehmenden große Kompetenzen zuschrieben, unter der Vorstellung, einen deutschsprachigen Wissenschaftstext schreiben zu müssen, näher gerückt wurden, während am seltensten Argumente dafür angegeben wurden, wenn eben diese Sprachen weggeschoben wurden. Während es nötig schien, den Einsatz von Mehrsprachigkeit zu begründen, schien es selbstverständlich, das mehrsprachige Potential auszuklammern.

Es herrschte dem Anschein nach ein nicht ausgesprochenes, verborgenes „Wissen“ darüber, welche Teile des Repertoires zum Schreiben von deutschsprachigen Wissenschaftstexten als geeignet galten und welche nicht.

Es ist im Rahmen dieser Studie nur ansatzweise gelungen, dieses „verborgene Wissen“ aufzudecken und die Mechanismen eines Sprachregimes (vgl. Busch 2017a) transparent zu machen, da die Forschungsteilnehmenden mehrheitlich einfach nicht offengelegt hatten, warum gewisse Sprachen, Register, Stile, Codes in den sprachlich differierten Hochschulkontexten nicht verwendet wurden

Wenn sie angaben, Teile ihres Repertoires, in denen sie sich selbst hohe Kompetenz zuschrieben, nicht zum Schreiben von deutschsprachigen Wissenschaftstexten relevant zu setzen, konnten oder wollten sie das vornehmlich nicht begründen. Die Annahmen, dass es relativ konkrete und wirkmächtige, aber verborgene Vorstellungen geben muss, welche Teile des gesamtsprachlichen Repertoires zum Schreiben wissenschaftlicher Texte für Studierende in der Aneignungsphase der deutschen Wissenschaftssprache in verschiedenen sprachlichen Kontexten geeignet bzw. zulässig und welche schädlich bzw. unerwünscht/verboten sind, wie zu Beginn der Studie angenommen,⁷³ wurde somit zwar erhärtet, aber woher diese Vorstellungen rühren und wie sie tatsächlich beschaffen sind, konnte nicht geklärt werden. Vermutet wird, dass sie größeren gesellschafts-, sprachen- und universitätspolitischen Diskursen entspringen.

Eindeutig nachgewiesen werden konnte allerdings, dass es einen Unterschied im Einsatz des gesamtsprachlichen Repertoires, und das vor allem im Bereich der dominanten Sprachen im situativen Fremdsprache- bzw. „Zweitsprache“-Kontext, gibt. Der Nach-

⁷² Der_die Forschungsteilnehmende bedauerte es sogar, dass es ihm_ihr nicht immer gelang, Deutsch zu schreiben „weil mein Gehirn oft in Serbisch (meine Muttersprache) arbeitet.“ (TN 6)

⁷³ vgl. Einleitung

weis dieser Differenz erlaubt es immerhin, den Einsatz des sprachlichen Repertoires unter der Perspektive möglicher alternativer Praxen zu betrachten, wobei die Bedeutung des Kontexts jeweils mitzudenken ist. Dass die Studierenden ihre Strategien nicht beliebig wählen (können), sollte auch bei didaktischen Konzepten in diesem Sinn reflektiert und berücksichtigt werden.

5. Resümee und Ausblick

Für die vorliegende Studie wurden im Zeitraum vom 3. April bis 28. Juni 2019 in acht Erhebungsschritten in Österreich an der Universität Wien und in der Slowakei an der Universität Bratislava 57 Studierende in der Aneignungsphase der deutschen Wissenschaftssprache zum Einsatz ihres gesamtsprachlichen Repertoires beim Verfassen von deutschsprachigen Wissenschaftstexten untersucht. Ausgegangen wurde von vergleichbaren, lernerfahrenen Gruppen mit ähnlichem Bildungshintergrund (mind. Abschluss einer höheren Schule mit Matura), aber unterschiedlichen Deutschkenntnissen (B2⁺/C1, vgl. GER bzw. Deutsch-als-dominante-Sprache-Sprechende). Die Erhebung fand in Form von Workshops⁷⁴ in Wien im Rahmen des Schreibmentorings an den Instituten für Kunstgeschichte (9 TN), Film-, Theater und Medienwissenschaften (3 TN), Ostasienwissenschaften (4 TN), sowie in der „Nightshift“ der Universitätsbibliothek (3 TN) und im Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (1 TN) statt; in Bratislava nahmen an der Germanistik Studierende der Translationswissenschaften und des Lehramtsstudiums in Seminaren zum Schreiben (21 + 9 TN), bzw. zum wissenschaftlichen Schreiben (7 TN) teil.

Für die Studie wurde speziell ein Mixed Methods-Design, bestehend aus einem „Sprachenbild“ (Pokitsch et al. 2018, 2019/im Erscheinen), einem reflektierenden Text und einem komplementären Fragebogen in Clusterform, entwickelt, das einen multiperspektivischen Blick auf das Material mittels Methodentriangulation ermöglichte. Angelehnt an die „Sprachenportraits“, die bereits in den 1990er Jahren von Ursula Neumann und später Hans-Jürgen Krumm eingesetzt wurden, bildet auch das von Pokitsch/Steinberg/Zernatto entwickelte „Sprachenbild“ das gesamtsprachliche Repertoire ab, verzichtet jedoch auf die oft kritisierte menschliche Silhouette (vgl. von Panagiotopoulou/Rosen 2016). Für das Sprachenbild werden Post-Its mit den Namen aller Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. beschriftet, die zu einem vorher in der Mitte notierten „Ich“ in räumliche Beziehung gesetzt werden. Der Vorteil dieser Methode ist es, dass in einem weiteren Schritt, unter Vorstellung eines Kontexts, wie z.B. in diesem Fall der Aufgabe, einen deutschsprachigen Wissenschaftstext verfassen zu müssen, die Positionen der einzelnen Elemente verändert werden können und eine dynamisches Bild entsteht⁷⁵. Die Entscheidungen für Veränderungen im Einsatz des

⁷⁴ Im Sinne der Forschungsethik war das Forschungsdesign so konzipiert, dass die Studierenden persönlich aus der Teilnahme Erfahrung- und Wissenszuwachs im Bereich von Schreibstrategien und Mehrsprachigkeit gewinnen konnten.

⁷⁵ Vor der Verschiebung wird die ursprüngliche Position auf dem Blatt notiert.

Repertoires werden somit quasi in einem „bildgebenden“ Verfahren sichtbar gemacht. Ein Reflexionstext zum Sprachenbild sollte die Motive für die Veränderungen offenlegen und ein in Clusterform komprimierter Fragebogen abschließend Informationen zu Spracherwerb und –kontakt geben.

Ausgewertet wurden die Daten vor dem unterschiedlichen Hintergrund der beiden Hochschulkontexte, wobei die Universität Wien für die Studierenden als „Erst-“ bzw. „Zweitsprachenkontext“ definiert wurde, die Germanistik der Universität Bratislava als Fremdsprachenkontext, wobei für die Forschungsteilnehmenden, die der autochthonen ungarischen Minderheit angehörten, zwar die Germanistik einen Fremd-, die Universität selbst aber einen „Zweitsprachenkontext“ darstellte.

Zur Analyse dieses Kontexte wurden die Daten zu Sprachverwendung und -kontakt aus dem Fragebogencluster ausgewertet: in allen Domänen („Familie/Freund_innen, Schule, Universität, Medien, Beruf“) nannten die Studierenden als die am häufigsten verwendete Sprache die jeweilig dominante Sprache der Hochschulumgebung, also Deutsch in Wien und Slowakisch in Bratislava, gefolgt von Englisch mit 71% Nennungen in Wien und Deutsch mit 79% - wobei das mit Sicherheit dem Sampling an der Germanistik geschuldet war und kein für die gesamte Universität repräsentatives Ergebnis darstellte – sowie Englisch mit 62% in Bratislava, alle anderen Sprachen lagen, bis auf Französisch 12% in Wien und Tschechisch 17% in Bratislava, unter 10 %. Ein Fokus auf die Domäne „Universität“ allein bot ein ähnliches Bild, obgleich durch Mehrsprachigkeit gekennzeichnet, ist diese Mehrsprachigkeit hauptsächlich durch die jeweils dominanten amtlichen Umgebungssprachen und die Lingua franca Englisch ausgeprägt, bzw. Deutsch an der Germanistik in Bratislava. Minderheiten- und Migrationssprachen spielen eine marginale Rolle. Es zeichnete sich das Bild einer deutsch- bzw. englisch-monolingualen, bzw. der deutsch-englisch-bilingualen Hochschule (vgl. Kap. 2.3., Dannerer 2015, 2017, 2018a)⁷⁶ bzw. einer slowakisch- bzw. englisch-monolingualen, bzw. der slowakisch -englisch-bilingualen Hochschule mit deutschsprachigem Fokus auf der Germanistik ab.

Wie unterschiedlich sich der Einfluss dieser Hochschulumgebung auf den Einsatz des sprachlichen Repertoires beim Schreiben in einer anderen Zielsprache auswirkt, je nachdem, ob er als Zweitsprachekontext oder als Fremdsprachekontext erlebt wird, wurde anhand der Daten aus dem Sprachenbild belegt. Die meisten Studierenden, sowohl in Wien als auch in Bratislava, die den Hochschulkontext als einen „Zweitspra-

⁷⁶ vgl. Titelseite dieser Arbeit.

chenkontext“ erlebten,⁷⁷ schoben, unter Vorstellung, einen deutschsprachigen Wissenschaftstexte verfassen zu müssen, ihre dominante Sprache vom Ich weg. In Wien betraf das sechs von sieben (d.h. ca. 86%), in Bratislava drei von vier (d.h. ca. 75%) Forschungsteilnehmenden. Hingegen behielten 27 von 33 (d.h. ca. 82%) Forschungsteilnehmenden in Bratislava, die an der Hochschule einen Fremdsprachenkontext erlebten, dessen Umgebung mit ihrer dominanten Sprache übereinstimmte, ihre dominante Sprache, unter der Vorstellung, einen deutschsprachigen Wissenschaftstexte verfassen zu müssen, auf den Sprachenbildern ganz nah beim Ich.

Das Ergebnis belegte eindrucksvoll, dass sich der jeweilige Hochschulkontext auf die Wahl des sprachlichen Repertoires und die Schreibstrategie auswirkt. Während im Fremdsprachensprachenkontext auf das Potential der dominanten Sprache größtenteils zugegriffen wurde und somit auch ein Reichtum an Wissen und Erfahrung ohne unmittelbare sprachliche Hürde direkt eingebracht werden konnte, war das in einem „Zweitsprachensprachenkontext“ sowohl in Wien als auch in Bratislava mehrheitlich nicht der Fall. Allein der sprachliche Hochschulkontext bestimmte die Wahl der Schreibstrategie: Wurden hier die dominanten Sprachen zum Einsatz für das Schreiben von deutschsprachigen Wissenschaftstexten mehrheitlich für dienlich gehalten, wurden sie dort mit überwältigender Mehrheit für untauglich befunden. Der „Zweitsprachenkontext“ allein bewirkte also, dass wesentliche Teile des sprachlichen Repertoires ausgeklammert wurden und die Mehrsprachigkeit nicht genutzt wurde/werden konnte.

Bestätigt wurde dieser Eindruck der Akzeptanz bzw. Ablehnung der dominanten Sprachen auch durch den ihnen in den Reflexionstexten zugeschriebenen sehr ambivalenten emotionalen Wert. Wenn die dominante Sprache der Schreibenden mit dem Hochschulkontext übereinstimmte, erfuhr sie eindeutig beim Verfassen von Texten in einer anderen Zielsprache größere Wertschätzung und wurde mehr eingesetzt, als wenn es sich im Hochschulkontext um eine Zweitsprache handelte. (Dass es sich dabei nicht um eine allgemeine Geringschätzung des Einsatzes von Mehrsprachigkeit beim Schreiben deutschsprachiger Wissenschaftstexte handelte, belegt der Vergleich mit dem Einsatz der Lingua franca Englisch: von 56 Forschungsteilnehmenden an beiden Hochschulen – Eine Person aus dem gesamten Sample hatte Englisch nicht auf dem Sprachenbild angeführt. – rückten, unter der Vorstellung einen deutschsprachigen Wissenschaftstext verfassen zu müssen, 20 Englisch näher an das Ich heran, 27 behielten es auf der gleichen Position und nur neun entfernten es vom Ich.)

⁷⁷ In Bratislava waren das die Angehörigen der autochthonen ungarischen Minderheit, für die die Germanistik zwar einen Fremdsprachenkontext, die Hochschule aber einen Zweitsprachenkontext darstellte.

Um die Frage, wodurch diese Entscheidungen für oder gegen den Einsatz von bestimmten Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. motiviert war, zu beantworten, wurden die Reflexionstexte, die das Sprachenbild erklären sollten, herangezogen. Hier wurde jedoch ein gravierender Mangel an Argumenten festgestellt. Das teilweise Fehlen von Begründungen war in einer Weise eklatant, das es selbst wiederum einer genaueren Betrachtung unterzogen werden musste. Es erwies sich, dass bei weitem am häufigsten argumentiert wurde, warum Sprachen, in denen sich die Forschungsteilnehmenden große Kompetenzen zuschrieben, unter der Vorstellung einen deutschsprachigen Wissenschaftstext schreiben zu müssen, eingesetzt wurden, während am seltensten Erklärungen erfolgten, wenn eben diese Sprachen wegeschoben wurden. Während es nötig schien, den Einsatz von Mehrsprachigkeit zu rechtfertigen, schien es „selbstverständlich“, mehrsprachige Ressourcen auszuklammern.

Es herrschte offensichtlich ein nicht ausgesprochenes, verborgenes „Wissen“ darüber, welche Teile des sprachlichen Repertoires zum Schreiben von deutschsprachigen Wissenschaftstexten als geeignet galten und welche nicht.

Es gelang im Rahmen dieser Studie nicht, diese relativ konkreten und wirkmächtigen, aber verborgenen Vorstellungen davon, welche Teile des gesamtsprachlichen Repertoires zum Schreiben wissenschaftlicher Texte für Studierende in der Aneignungsphase der deutschen Wissenschaftssprache in sprachlich differenten Hochschulkontexten geeignet bzw. zulässig und welche schädlich bzw. unerwünscht/verboten sind, zu dokumentieren, da die Forschungsteilnehmenden mehrheitlich einfach nicht offenlegten, warum gewisse Sprachen, Register, Stile, Codes nicht verwendet wurden.

(Vermutet werden kann, dass hier latente gesellschafts- und sprachenpolitische Diskurse wirken. Außer z.B. den nationalstaatlichen Machtverhältnissen kämen hier auch noch die akademischen Mechanismen zum Tragen, die Sprachen befördern oder unterdrücken, und die Sprachenhierarchie an den Hochschulen generieren.)⁷⁸

Nachgewiesen werden konnte der unterschiedliche Einsatze von sprachlichen Ressourcen bedingt durch einen situativen Fremdsprache- bzw. „Zweitsprache“-Kontext; damit

⁷⁸ So werden z.B. Sprachen, die in der Forschungsliteratur dominant vertreten sind, deren wissenschaftlicher Status höher angesetzt wird, häufiger genutzt. Die wissenschaftliche Community reproduziert ihre eigenen sprachlichen Hierarchien, Forschung, die nicht in der vorherrschenden Sprache Englisch und/oder an einer der „bedeutenden“ englischsprachigen Universitäten (von den zehn topgereihten Universitäten der Welt ist nur die ETH Zürich keine im englischen Sprachraum (vgl. Top Universities)) und/oder in einem der führenden Wissenschaftsjournale publiziert wird, erreicht oft nicht einmal die Wahrnehmungsschwelle in der akademischen Welt oder wenn, dann erst mit Jahren der Verzögerung (vgl. Canagarajah 2002).

ist es immerhin gelungen, zu belegen, dass die Wahl des Repertoires nicht als absolut zu verstehen ist und es die Möglichkeit differenter Praxen gibt.

Zur Analyse der latenten sprachpolitischen Verflechtungen und diskursiven Kraftfelder wäre weitere Forschung notwendig, die die Studierenden länger begleitet und eventuell mit speziellen Techniken unbewusste bzw. unausgesprochene Motive für ihr Handeln offenlegen kann. Es wäre im Sinne neuer didaktischer Konzepte nicht unwesentlich zu erfahren, was Entscheidung für oder gegen den strategischen Einsatz von Mehrsprachigkeit beeinflusst, und wann sich Studierende in ihrem Tun bestärkt fühlen, und wann sie z.B. fürchten, beim Einsatz ihrer bevorzugten Strategien bzw. Sprachen, Dialekte, Register, Stile, Codes etc. eigentlich ständig etwas „falsch zu machen“.

Als Ziel sollte m.E. eine mehrsprachigkeitssensible Schreibdidaktik angestrebt werden, die potentialorientierte Strategien und sprachliche Entlastung fördert, dabei aber immer auch den Schreibkontext mitreflektiert und in Kooperation mit den Studierenden latente gesellschafts-, hochschul- und sprachpolitische Diskurse verbalisiert⁷⁹ und transparent macht. Dass die Studierenden ihre Strategien nicht beliebig wählen (können), sollte auch bei didaktischen Konzepten in diesem Sinn stets reflektiert und berücksichtigt werden.

⁷⁹ Wie es Dagmar Knorr (2015) auch als Ziel der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit beschrieben hat, mit Studierenden über ihre individuellen Erfahrungen mit ihrer Mehrsprachigkeit und dem möglichen Widerspruch zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Wahrnehmungen von Mehrsprachigkeit als Ressource und/ oder als Hindernis ins Gespräch zu kommen (vgl. Knorr 2015, S. 319).

6. Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). (*Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in XI Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9), 4.. Hohengehren: Schneider, 3 – 16
- Ballis, Anja: DaZ-Schreibdidaktik – Ein Überblick. In: In: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Griebhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike /Schramm, Karen (Hrsg.) Berlin: de Gruyter, 267 – 281
- Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich, 153 – 168
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (2014): Knowledge-telling und Knowledge-transforming. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich, 87 – 94
- Bereiter, Carl (2014): Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich, 95 – 106
- BMEIA: Migrationshintergrund:
https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Statistisches_Jahrbuch_migration__und_integration_2018.pdf [15.6.2019]
- BMI-Migration: <https://www.bmi.gv.at/Downloads/files/MIGRATION/bmiPosterAnsicht.pdf> [15.6.2019]
- Bongo, Giancarmine/D'Angelo, Mariapia/Dvorecký, Michal/Wippel, Elisabeth (Hrsg.) (2018): Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht: curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien: Praesens
- Brinkschulte, Melanie (2018): DaZ-Schreibdidaktik an der Hochschule. In: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Griebhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike /Schramm, Karen (Hrsg.) Berlin: de Gruyter, 380 – 393
- Brinkschulte, Melanie (2016): Ressource Mehrsprachigkeit. In Sandra Ballweg (Hrsg.), Schreibberatung und Schreibtraining. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 97–114
- Büker, Stella (1998) Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: Henrici, Gert/Koreik, Uwe (Hrsg.) Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Bd 11. Hohengehren: Schneider
- Busch, Brigitta (2017a): Mehrsprachigkeit. Wien: utb 2 (2. Auflage)
- Busch, Brigitta (2017b). Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben – the lived experience of language. *Applied Linguistics* 38(3), 340-358
- Busch, Brigitta (2016). Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion. *Forschung. Sprache (E-Journal)* 2, 37 – 48
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: facultas wuv.
- Busch, Brigitta (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33(5), 503-523
- Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Klagenfurt und Wien: Drava.
<http://heteroglossia.net/fileadmin/userupload/publication/BuschSprachlichesRepertoire.pdf> [1. 9. 2018]

Canagarajah, Suresh (2013): The End of Second Language Writing? In: Journal of Second Language Writing. Volume 22, Issue 4. Amsterdam: Elsevier, 440 – 441

Canagarajah, Suresh (2011): Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. In: The Modern Language Journal, Vol. 95, No. 3, Special Issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts (Fall 2011), 401 – 417

Canagarajah, Suresh (2002): A Geopolitics of Academic Writing. Pittsburgh: University Press

Caspari, Daniela (2016): Von der Idee zur Forschungsfrage. In: Caspari, D./Klippel, F./Legutke, M. K./Schramm, K (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

CTL. Center for Teaching and Learning: [Homepage] <https://ctl.univie.ac.at> [1.2.2019]

CTL/Schreiben. Center for Teaching and Learning. Wissenschaftlich Schreiben: [Homepage] <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftlich-schreiben/> [1.2.2019]

CTL/Schreibassistenzzprogramm: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/angebote-fuer-lehrende/schreibassistenzz-programm/> [25.6.2019]

Dannerer, Monika (2018a): Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen – vom Nutzen einer übergreifenden Perspektive. In: Dannerer, Monika/Mauser Peter (Hrsg.) Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Dialekte in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, 9 – 26

Dannerer, Monika (2018b): Mehrsprachigkeit als Programm – Mehrsprachigkeit wider Willen? Universitäre Mehrsprachigkeit zwischen Verpflichtung und Unwissenheit In: Dannerer, Monika/Mauser Peter (Hrsg.) Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Dialekte in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, 421 – 439

Dannerer, Monika (2017): Sprachliche Repertoires an der Universität. Sprachliche Vielfalt und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit an der Universität Salzburg. ÖDaF-Mitteilungen 1/2017 (33), 63 – 78

Dannerer, Monika (2015): Gewünschte, gelebte und verdeckte Mehrsprachigkeit an der Universität. ÖDaF-Mitteilungen 2/2015 (Themenheft: Dem Lernen auf der Spur), 143 – 150

Dannerer, Monika/Maier, Sebastian/Mauser, Peter (2014): Sprachen – mehr Sprachen – Mehrsprachigkeit an der Universität. oead' news. Jahrgang 24, Nummer 2/95, Einheitssprache oder Sprachenvielfalt: Wie viele Sprachen brauchen Wissenschaft und Bildung?, 16 – 17

Datenschutz – Forschung: <https://www.datenschutz.org/forschung/> [26.2.2019]

Dengscherz, Sabine Elisabeth (2019): <https://list.fwf.ac.at/de/wissenschaft-konkret/im-fokus-firnberg-richter/richter-liste/2013/276418> [10. 2. 2019]

Dengscherz, Sabine (2018a): Heuristische und rhetorische Herausforderungen meistern – Strategien für wissenschaftliches Formulieren in der L2 Deutsch. In: Nied Curcio, Verena/Cortés Verlásques, Diego (Hrsg.). Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens. Berlin: Frank&Timme

Dengscherz, Sabine (2018b): Sprachenrepertoire als schreibstrategische Ressource? Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. In: Dannerer, Monika/Mauser Peter (Hrsg.): Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Dialekte in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg

Dengscherz, Sabine (2017): Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch. Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. ÖDaF-Mitteilungen 1/2017 (33). Wien: V&R unipress, 157 – 173

Der Europäische Hochschulraum - Bologna-Prozess:
https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/Seite.160125.html [10. 2. 2019]

Deutschkenntnisse: <https://slw.univie.ac.at/studieren/deutschkenntnisse/> [15. 8. 2019]

Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Schwalbach: Debus Pädagogik, 25–48.

Dörnyei, Zoltán (2007): Research methods in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 124 – 162

Dreyfurst, S./Liebetanz, F./Voigt, A. (2016). Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11 (2), 209 – 229

Dreyfurst, S. (2014). Schreibintensiv Lehren mit Writing Fellows. CTL-lecture. Verfügbar unter: <http://ctl.univie.ac.at/veranstaltungen/ctl-lectures/nachschauen-vergangene-semester/wintersemester-201415/> [29. 6.2017]

Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. Info DaF, 26 (1): 3 – 24.

Elbow, Peter (1998): Writing with Power. Oxford: University Press

Entwicklungsplan 2020, Universität Wien: [Homepage]
<https://backend.univie.ac.at/fileadmin/userupload/ztranslationswiss/Leitbild/EntwicklungsplanUniversitaetWien2020.pdf> [10. 2.2019]

Flower, Linda/Hayes, John (2014): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich, 57 – 86

García, Ofelia/Sánchez, María Teresa (2015): Transforming schools with emergent bilingual students: The CUNY-NYSIEB Project. In: In Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar /Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.), Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion, 318–338. Münster: Waxmann, 80 – 94

GER: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> [15. 6. 2019]

Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen – Eine Einführung. Darmstadt: WBG

Gogolin, Ingrid (2015). Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits. In: In: In Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar /Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.), Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster, New York: Waxmann, 294 – 304

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster u.a.: Waxmann

Gogolin, Ingrid (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (Internationale Hochschulschriften). Münster, New York: Waxmann

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Hrsg. Karl-Richard Bausch/Frank G. König/ Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Gunter Narr: 55 – 61

Gogolin, Ingrid (o.J.): Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit? <http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/GogolinWemnuetztoderschadetZweisprachigkeit.pdf> [1. 12. 2018]

Goldberg, Natalie (1986): Writing Down the Bones. Boston: Shambala Publications

Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: lesen - verstehen - schreiben. Ein Lehr und Arbeitsbuch, Bern: Peter Lang

Grießhaber, Wilhelm (2017): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 292 – 305

Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr

Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhager, Jana (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Grieshammer, Ella (2011): Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung. Schreiben im Zentrum (Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung). Hrsg. Kathrin Girgenson. Frankfurt (Oder): Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina.

<https://opus4.kobv.de/opus4-euv/files/49/SchreibenimZentrum3EllaGrieshammer.pdf> [01.09.2017]

Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: Written Communication . 29/3. Los Angeles: Sage, 369 – 388

Huemer, Birgit/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin (2013): Studie zur Etablierung eines mehrsprachigkeitsorientierten Schreibzentrums an der Universität Wien. Eine Studie im Auftrag des Dekanats der Philologisch- Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. <https://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/userupload/pfdz-sprachforschung/StudiemehrsprachigesSchreibzentrumUniWien.pdf> [1. 9.2017]

Jacobson Center for Writing, Teaching and Learning (2000): The Writing Process Series: # 6. Revising: Higher and Lower Order Concerns. <https://www.smith.edu/jacobsoncenter/writing/writpro&.pdf> [1. 9. 2 017]

Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule, Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer

Kellogg, Ronald T. (2008): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich, 127 – 152

Kleist, Heinrich von „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“
<https://gutenberg.spiegel.de/buch/uber-die-allmahliche-verfertigung-der-gedanken-beim-reden-589/1>
[23.6.2019]

Knappik, Magdalena (2018): Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: wbv

Knappik, Magdalena (2013): Wege zu wissenschaftlicher Textkompetenz - Schreiben für reflexive Professionalisierung. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz. Wien: BMUKK.
<https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachensfrpbroschuere26215.pdf?5te7rv> [1.02.2019]

Knorr, Dagmar (2018): Schreibentwicklung in der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Grießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike /Schramm, Karen (Hrsg.) Berlin: de Gruyter, 135 – 149

Knorr, Petra/Schramm, Karen (2016): Triangulation. In: Caspari,D/Klippel, F./Legutke, M. K./Schramm, K (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 90 – 94

Knorr, Dagmar/Andresen, Melanie/Alagöz-Bakan, Özlem/Tilmans , Anna (2015): Mehrsprachigkeit – Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende. In: In Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar /Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.), Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann, 318 – 338

- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. AkDaF Rundbrief 61, 16 – 24
- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz und München: UTB.
- Kruse, Otto (2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 12. Frankfurt/New York: Campus Verlag
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Hrsg. Otto Kruse/Katja Berger/Marianne Imi. Bern: Haupt Verlag, 13 – 35
- Lange, Ulrike (2015): Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten. Eine Unterrichtsreihe mit Schreibstationen. *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 39 (4), 133 – 140
- Lange, Ulrike (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachiger Umgebung. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.) *Schreiben unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*. Frankfurt: Peter Lang, 139 – 153
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung/Deutsches Studentenwerk.
http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf [14. 6.2019]
- Migration: <https://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/oesterreich-stellt-sich-vor/sprachen-kultur-und-religion/> [14. 6.2019]
- Niederdorfer, Lisa/Ebner Christopher/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache. In: *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Griebhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.) Berlin: de Gruyter, 121 – 134
- oead-Lektorat: <https://oead.at/de/ins-ausland/lehren-im-ausland/lektoratsprogramm/> [14. 1.2019]
- Oomen-Welke, Ingelore/Dirim, İnci (2013): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen - fördern. Stuttgart: Fillibach bei Klett
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2016): Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In: Dogmus, Aysun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Praxis*. Wiesbaden: Springer, 24 – 260.
- Paul/Giambalvo-Rode, Jenny/Gessner, Elisabeth (Hrsg.) (2018): Tagungsband: Mehrsprachigkeit als Chance. *Atlas der Mehrsprachigkeit. Reihe: Bildungsziel Mehrsprachigkeit*. Leipzig: Universitätsverlag
- Petersen, Inger (2014): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin: de Gruyter
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer
- Pohl, Thorsten (2011): Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. In: *Der Deutschunterricht, Schwerpunktthema: Wissenschaftliches Schreiben* 63 (5), Hannover: Friedrich, 2 – 11.
- Pokitsch, Doris/Steinberg, Lisa/Zernatto, Eva (2019/im Erscheinen): Das (verhinderte) Potential der Mehrsprachigkeit. Vom mehrsprachigen Schreiben deutschsprachiger Wissenschaftstexte. In: *Fachsprache – The International Journal of LSp, Special Issue: Plurilingualism as a Resource in Academic Writing/Mehrsprachigkeit als Ressource beim wissenschaftlichen Schreiben*
- Pokitsch, Doris/Steinberg, Lisa/Zernatto, Eva (2018): „Keine Panik! Es bringt nix.“ Grundrisse einer mehrsprachigkeitssensiblen Didaktik wissenschaftlichen Schreibens. In: Kuhley, Horst Paul/Giambalvo-Rode, Jenny/Gessner, Elisabeth (Hrsg.): *Tagungsband: Mehrsprachigkeit als Chance. Atlas der Mehrsprachigkeit. Reihe: Bildungsziel Mehrsprachigkeit*. Leipzig: Universitätsverlag, S.103 – 118

PROfessionelles Schreiben In Mehreren Sprachen (PROSIMS) – FWF-Projektnr. V-342.
<https://prosims.univie.ac.at> [30. 7. 2018]

Riehl, Claudia M. (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Settinieri, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoc, Riemer (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Roche, Jörg (2018): Fremd und Zweitsprachenerwerb bei Jugendlichen. In: DaZ/DaF Didaktik. Praxis- handbuch für die Sekundarstufe I und II (2018). Hrsg. Kalkavan-Aydin, Zeynep. Berlin: Cornelsen, 20 – 37

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Stuttgart: Metzler

Schade, Günter/Hufeisen, Britta/Drumm, Sandra/Henning, Ute (2019) Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften: Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel (Taschenbuch), 14. Aufl., Berlin: Schmidt

Schäfer, Susanne/ Heinrich, Dietmar (2010): Wissenschaftliches Arbeiten an den deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich mit Übungsaufgaben. München. Iudicium

Scholten-Akoun, Dirk (2018): Sprachstandtests im hochschulischen Kontext. In: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Griebhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike /Schramm, Karen (Hrsg.) Berlin: de Gruyter, S. 229 – 246

Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung. In: Caspari, D./Klippel, F./Legutke, M. K./Schramm, K (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2012 (Themenheft: „Ausgesprochen unerhört). Wien: V&R unipress. 93 – 103

Statistik Studierende detailliert 2019S:
https://slw.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_studienservice/Dokumente/Statistiken/studstat_72_2019_S_akt.pdf [13. 6. 2019]

Statistik Universität Salzburg: [Homepage] <https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=44700&MP=44700-200607> [10. 2. 2019]

Statistik Universität Wien: [Homepage] <https://www.univie.ac.at/ueber-uns/auf-einen-blick/zahlen-daten-broschueren> [10. 2. 2019]

Steinhoff, T. (2007). Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer

Street, Brian V. (2004): Academic literacies and the 'new orders': implications for research and practice in student writing in higher education. Learning and Teaching in the Social Sciences, 1 (1): 9 – 20

Thietz, Anne: Identität und Sprachidentität von Hugenottennachfahren: Eine identitätstheoretische und gesprächsanalytische Untersuchung. Bielefeld: Transkript 2018

The Language Act:
<https://web.archive.org/web/20120218093321/http://www.culture.gov.sk/aktuality/the-language-act-and-minority-rights-in-slovakia> [10. 8. 2019]

Tomer Gardi: Bachmannpreis 2016: <https://bachmannpreis.orf.at/stories/2783362/> [24.7.2019]

Top Univeristies: <https://www.topuniversities.com/student-info/choosing-university/worlds-top-100-universities> [19. 8. 2019]

Wandruzka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper

Wolfsberger, Judith (2007): Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien: Böhlau

Werder, Lutz von (2002): Brainwriting & Co. Die 11 effektivsten Methoden des kreativen Schreibens für die Schule und das Studium. Uckerland: Schibri

Wittgenstein, Ludwig (1969): Schriften 1, Frankfurt: Suhrkamp

Wolfsberger, Judith (2007): Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien: Böhlau

Worldatlas: <https://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-slovakia.html> [10. 8. 2019]

Writing Fellows Projekt. Verfügbar unter: <http://www.presseportal.de/pm/18931/2800255> [14. 7. 2018]

Ziegler, Arne/Thurner, Anna (2015): Syntaktische Fehlerquellen im DaZ-Unterricht. In: Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht (2015). Hrsg. Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler Arne. In: Linguistik –Impulse & Tendenzen. Hrsg. Günthner, Susanne/Konerding, Klaus-Peter/Liebert, Wolf-Andreas/Roelcke, Thorsten Band 64. Walter de Gruyter: Berlin, 179 – 205

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der mehrsprachige Schreibprozess.....	28
Abbildung 2: Sprachenportrait, Städtische Bücherei, Wien 2019.....	49
Abbildung 3: Fragebogencluster.....	58
Abbildung 4: Tabelle 1, Sprachliches Repertoire (Fragebogencluster und Sprachenbild).....	61,62
Abbildung 5: Sprachenbild TN 9, Wien.....	67
Abbildung 6: Sprachenbild TN 14, Bratislava.....	68
Abbildung 7: Tabelle 2, Sprachkontakt in den verschiedenen Domänen, Wien.....	70
Abbildung 8: Tabelle 3, Sprachkontakt in den verschiedenen Domänen, Bratislava	71
Abbildung 9: Tabelle 4 und 5, Sprachkontakt in der Domäne Universität, Wien und Bratislava.....	73

8. Anhang

Anhang 1:

Statistische Auswertung Sprachenbild Wien und Bratislava (2 Tabellen)

Universität Wien				
	TN	amtl. Sprachen	Dialekte/Register	Gesamt
A	47	4	0	4
A	48	2	3	5
A	49	3	4	7
A	50	7	0	7
A	51	4	0	4
A	52	4	1	5
A	53	5	4	9
A	54	4	6	10
A	55	6	4	10
A	56	6	1	7
A	57	7	1	8
A	1	3	2	5
A	2	7	0	7
A	3	2	1	3
A	4	3	4	7
A	5	3	4	7
A	6	5	0	5
A	7	5	0	5
A	8	6	0	6
A	9	2	6	8
Gesamt		88	41	129
Mittelwert		4,4	2,05	6,45

Universität Bratislava				
	TN	amtl. Sprachen	Dialekte/Register	Gesamt
B	10	5	0	5
B	11	6	0	6
B	12	5	1	6
B	13	4	0	4
B	14	4	0	4
B	15	7	2	9
B	16	5	0	5
B	17	4	0	4
B	18	5	1	6
B	19	8	1	9
B	20	7	0	7
B	21	4	0	4
B	22	8	1	9
B	23	4	0	4
B	24	6	0	6
B	25	6	0	6
B	26	6	0	6
B	27	6	1	7
B	28	7	0	7
B	29	4	0	4
B	30	4	0	4
B	31	6	3	9
B	32	4	2	6
B	33	3	3	6
B	34	7	2	9
B	35	6	0	6
B	36	7	0	7
B	37	5	0	5
B	38	4	4	8
B	39	6	1	7
B	40	3	3	6
B	41	3	2	5
B	42	5	2	7
B	43	5	2	7
B	44	6	1	7
B	45	6	4	10
B	46	7	4	11
Gesamt		198	40	238
Mittelwert		5,35	1,08	6,43

Anhang 2:

Statistische Auswertung Fragebogencluster Wien und Bratislava (6 Tabellen)

Universität Wien						
	TN	amtl. Spr. schriftl	amtl. Spr. mündl.	Variet. etc. schriftl.	Variet. Etc. mündl.	Erstsprache/n
A	47	3	3	0	0	Türkisch
A	48	3	2	0	0	Deutsch
A	49	3	3	1	1	Deutsch
A	50	5	6	0	0	Slowenisch
A	51	4	4	0	0	Kasachisch
A	52	4	4	0	0	Arabisch
A	53	4	4	0	0	Deutsch
A	54	5	5	0	0	Deutsch
A	55	5	4	0	0	Deutsch
A	56	4	5	0	0	Deutsch
A	57	3	6	0	0	Russisch
A	1	2	3	0	0	Deutsch
A	2	6	5	0	0	Deutsch
A	3	2	2	0	0	Deutsch
A	4	2	2	0	0	Deutsch
A	5	4	4	0	0	Deutsch
A	6	4	6	0	0	Serbi/BKS
A	7	2	4	0	0	Persisch
A	8	1	3	0	0	Deutsch
A	9	2	2	1	2	Deutsch
Gesamt		68	77	2	3	
Mittelwert		3,4	3,85	0,1	0,15	

Universität Bratislava						
	TN	amtl. Spr. schriftl.	amtl. Spr. mündl.	Variet. etc. schriftl.	Variet. etc. mündl.	"Erstsprache/n"
B	10	3	4	0	0	Slowakisch
B	11	4	4	0	0	Ungarisch
B	12	5	4	0	0	Slowakisch
B	13	3	3	0	0	Slowakisch
B	14	3	4	0	0	Slowakisch
B	15	4	4	0	0	Slowakisch
B	16	4	5	0	0	Slowakisch
B	17	3	4	0	0	Slowakisch
B	18	4	6	0	1	Slowakisch
B	19	4	4	0	0	Slowakisch
B	20	4	6	0	0	Slowakisch
B	21	4	5	0	0	Slowakisch
B	22	3	6	0	0	Slowakisch
B	23	4	4	0	0	Ungar. mündl.
B	24	4	5	0	0	Slowakisch
B	25	4	4	0	0	Slowakisch
B	26	5	5	0	0	Slowakisch
B	27	4	3	1	0	Slowakisch
B	28	3	4	0	0	Slowakisch
B	29	3	4	0	0	Slowakisch
B	30	3	4	0	0	Slowakisch
B	31	4	5	0	0	Slowakisch
B	32	3	3	0	0	Slowakisch
B	33	3	4	0	0	Slowakisch
B	34	3	5	0	1	Slowakisch
B	35	3	4	0	0	Slowakisch
B	36	4	6	0	0	Slowakisch
B	37	3	4	0	0	Slowakisch
B	38	4	4	0	0	Slowakisch
B	39	3	3	0	1	Slowakisch
B	40	4	4	0	0	Slowakisch
B	41	4	5	0	0	Ungarisch
B	42	5	4	0	0	Ungarisch
B	43	4	5	0	0	Slowakisch
B	44	4	6	0	0	Slowakisch
B	45	5	6	0	0	Slowakisch
B	46	4	6	0	0	Slowakisch
Gesamt		138	166	1	3	
Mittelwert		3,73	4,49	0,03	0,08	

Universität Wien						
		Fam./Freun	Schule	Uni	Medien	Beruf
A	47	2	2	3	3	3
A	48	2	3	2	2	2
A	49	3	3	3	3	2
A	50	5	4	5	6	4
A	51	3	3	2	4	0
A	52	2	3	2	1	4
A	53	2	4	3	4	2
A	54	2	4	3	3	2
A	55	2	4	5	3	5
A	56	3	4	4	4	4
A	57	5	1	2	2	0
A	1	1	1	2	2	3
A	2	2	4	6	4	2
A	3	1	2	2	1	0
A	4	1	2	2	2	2
A	5	2	3	4	3	2
A	6	4	3	4	5	4
A	7	3	3	2	2	0
A	8	2	1	1	2	1
A	9	2	1	3	3	2
Gesamt		49	55	60	59	44
Mittelwert		2,45	2,75	3	2,95	2,2

Universität Bratislava						
		Fam./Freun	Schule	Uni	Medien	Beruf
B	10	3	3	3	3	1
B	11	4	2	3	3	2
B	12	2	1	3	3	0
B	13	3	3	3	3	3
B	14	3	3	3	4	1
B	15	3	2	3	4	1
B	16	4	3	3	2	1
B	17	4	3	3	3	0
B	18	2	3	2	4	1
B	19	4	3	4	4	1
B	20	4	4	4	3	3
B	21	3	2	2	4	3
B	22	5	4	3	3	2
B	23	3	3	4	3	0
B	24	4	2	3	4	2
B	25	2	2	3	4	1
B	26	4	4	3	5	1
B	27	1	4	3	3	2
B	28	4	3	3	3	0
B	29	2	3	1	3	0
B	30	2	1	2	4	1
B	31	4	4	3	5	3
B	32	3	3	3	2	3
B	33	2	3	3	4	3
B	34	2	4	2	5	0
B	35	2	3	3	4	3
B	36	6	3	3	3	3
B	37	1	3	2	3	1
B	38	4	4	4	4	4
B	39	4	3	3	3	3
B	40	3	2	3	4	2
B	41	2	3	3	4	1
B	42	2	4	5	3	0
B	43	4	2	3	3	0
B	44	4	4	4	4	1
B	45	3	3	4	5	3
B	46	5	4	4	4	4
Gesamt		117	110	113	132	60
Mittelwert		3,16	2,97	3,05	3,57	1,62

Universität Wien						
Sprache	Fam./Freun.	Schule	Uni	Medien	Beruf	Summe
Arabisch	1	2	0	0	1	4
BKS	1	1	1	1	1	5
Chinesisch	1	0	1	1	1	4
Dänisch	1	0	1	1	1	4
Deutsch	19	14	20	19	16	88
Englisch	11	15	16	18	11	71
Fachsprache	0	0	1	1	1	3
Finnisch	1	0	1	1	1	4
Französisch	0	4	3	2	3	12
Italienisch	1	2	2	3	1	9
Japanisch	0	0	3	1	1	5
Kasachisch	1	1	0	1	0	3
Kroatisch	0	1	0	1	0	2
Latein	0	4	3	1	0	8
Motherese	1	0	0	0	0	1
Niederländisch	1	0	0	0	0	1
Persisch	1	1	1	1	1	5
Russisch	2	3	1	2	0	8
Serbisch	1	1	1	1	1	5
Slowenisch	2	1	2	1	2	8
Spanisch	1	3	1	2	0	7
Türkisch	1	1	1	1	1	5
Ukrainisch	1	0	0	0	0	1
Wienerisch	1	1	1	0	1	4
Summe	49	55	60	59	44	267

Universität Bratislava						
Sprache	Fam./Freun.	Schule	Uni	Medien	Beruf	Summe
Deutsch	29	32	37	33	16	147
Englisch	23	29	19	34	10	115
Finnisch	0	1	1	0	0	2
Französisch	0	0	0	1	0	1
Italienisch	2	1	2	2	2	9
Kroatisch	1	0	1	0	0	2
Latein	0	0	1	1	0	2
Niederländisch	2	1	4	2	0	9
Norwegisch	0	0	1	0	0	1
Zipser Dialekt	1	0	0	0	0	1
Ostslowakisch	2	0	0	0	0	2
Polnisch	1	0	0	0	0	1
Russisch	2	3	3	2	0	10
Schwyzerdütsch	0	1	0	0	0	1
Slowakisch	37	37	37	37	30	178
Slowenisch	0	0	2	1	0	3
Spanisch	1	1	1	1	0	4
Tschechisch	11	2	2	15	2	32
Ungarisch	5	2	2	3	0	12
Summe	117	110	113	132	60	532

Danksagung:

Herzlichen Dank:

meinem Betreuer Hannes Schweiger für das konstruktive Feedback und die Betreuung meiner Arbeit,
Angelika Vybiral und Angelika Schneider von der Universität Bratislava für ihre großartige Unterstützung des Projekts,
Sonja Winklbauer, der Direktorin des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten für ihr lebenswürdiges Entgegenkommen und die Unterstützung,
Eva Kuntschner und Brigitte Römmer-Nossek vom CTL Wien für den Kontakt zu den Schreibmentor_innen,
den Schreibmentorinnen: Alexandra Heim, Petra Heiss, Liliane Höppe, Isabella Ollinger für ihre Hilfe und ihr Engagement und die wunderbare Zusammenarbeit,
den Veranstalter_innen der UB Wien Nachtschicht, insbesondere Florian Jaksche, für die unkomplizierte Aufnahme und die freundliche Bewerbung
und allen Forschungsteilnehmenden für ihr Interesse, ihre Kreativität und die Freude am gemeinsamen Arbeiten!

Gedankt sei auch Sabine Dengscherz und Dagmar Knorr für ihre inspirierenden Beiträge anlässlich der GewissS Tagung, Klagenfurt 2019.

Und mein besonderer Dank gilt Doris Pokitsch für ihre klugen Einwände und konstruktiven Ratschläge und Lisa Steinberg für ihre Literaturtipps, und beiden für Solidarität und Aufmunterung,
Johanna Kleewein und Helmuth Santler für das wackere Korrekturlesen,
und meinen Eltern für ihre Unterstützung.

Gewidmet J.K.

Abstract

Die Studie untersuchte die Relevantsetzung des mehrsprachigen Repertoires beim Schreiben von deutschsprachigen Wissenschaftstexten von 57 Studierenden in der Aneignungsphase der deutschen Wissenschaftssprache in den sprachlich differenten Hochschulkontexten der Universitäten Wien und Bratislava anhand von Sprachenbildern, einem den Sprachenportraits ähnlichem, aber kontextualisierungsfähigem Verfahren. Festgestellt wurde u.a., dass, wenn die Hochschule als Fremdsprachenkontext erlebt wurde, mehrheitlich angegeben wurde, dass die dominante/n Sprache/n im Schreibprozess verwendet wurde/n, während, wenn der Hochschulkontext als Zweitsprachenkontext wahrgenommen wurde, das nicht der Fall war. Die Lingua franca Englisch hingegen wurde in beiden Hochschulkontexten sowohl sehr positiv wahrgenommen, als auch mehrheitlich zum wissenschaftlichen Schreiben relevant gesetzt. Somit liefen die Vorstellungen der Studierenden mit dem monolingualen Habitus aus dominanter Sprache oder Englisch bzw. dem bilingualen Habitus aus dominanter Sprache und Englisch der jeweiligen Universitäten konform.