ÖDaF - Mitteilungen

Heft 2/2012

Schreiben

herausgegeben von
Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

Der Schlüssel zur Integration

Für österreichische Integrationskurse entwickelt

Österreichischer Integrationsfonds

integration BM.I

Die Reihe *Pluspunkt Deutsch · Österreich* wurde speziell für die österreichischen Integrationskurse entwickelt. Die Lehrbücher sind gezielt auf Zuwanderinnen und Zuwanderer zugeschnitten. Ihre Inhalte sind alltagsorientiert und bereiten auf das Leben in Österreich vor.

- Vermittlung der österreichischen Standardsprache
- Schulung des Hörverstehens mit Audio-Aufnahmen von österreichischen Sprecherinnen und Sprechern
- Vorbereitung auf die Prüfungsformate des Österreichischen Integrationsfonds
- ein Arbeitsbuch mit Aufgaben und Übungen zur Binnendifferenzierung

Pluspunkt Deutsch B1 erscheint im Dezember 2012. Weitere Informationen erhalten Sie unter **www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich**

Cornelsen Verlag • 14328 Berlin
www.cornelsen.de

Willkommen in der Welt des Lernens

Cornelsen

Editorial

Schreiben ist …

nie / selten / hin und wieder / manchmal / immer / oft / meistens / ...

anstrengend – aufregend – eine Entdeckungsreise – ein Erlebnis – ein Graus – eine Möglichkeit, mir über Dinge klar zu werden – eine Zumutung – etwas, bei dem man viele Fehler machen kann – etwas, bei dem ich viel über mich lerne – etwas, über das ich nachdenke – interessant – lästig – meine Privatsache – mühsam – nichts weiter als eine Hausaufgabe – schön – schrecklich – wunderbar – …….....……

Wir möchten in diesem Heft den Bogen weit spannen und Aspekten des Schreibens in der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch in verschiedensten Bereichen des Bildungssystems – und auch außerhalb desselben – nachgehen.

Sie finden Beiträge zu ersten Erfahrungen mit Schrift und neuen Schriftsystemen, die Lernenden neue Welten eröffnen, die sukzessive entdeckt und erobert werden wollen; außerdem Beiträge, die sich mit den Potentialen des Schreibens als einem Mediums des Lernens auseinandersetzen, und zwar sowohl des Sprach-Lernens als auch des inhaltlichen Lernens – und mit den Fragen, wie diese Potentiale sich in Lehrplänen, Textsorten und Schreibtraditionen verschiedener Bildungssysteme äußern und wie wir Lernenden helfen können, sich in diesen Systemen zurechtzufinden. Dazu gehören Anregungen zur Diagnostik schriftlicher Texte und eine Bestandsaufnahme von Erfahrungen in Schreibzentren verschiedener Universitäten im deutschsprachigen Raum.

Ein Schwerpunkt dabei ist auch die zusehends stärker betonte Notwendigkeit, Individualisierung und Lernerautonomie im Unterricht ausreichend Raum zu geben, damit Schreiben auch in Bildungskontexten als das wahrgenommen wird, was es abseits jeglicher Didaktik für viele Menschen ist: eine Möglichkeit, flüchtigen Ideen Dauer zu verleihen (in Form eines Einkaufszettels oder eines Gedichtbands) und ein Mittel, beim Nachdenken zu helfen, über die Welt, über sich selbst und diverse Zusammenhänge.

So geht die Thematik über institutionalisierte Bildungskontexte hinaus, zeigt einerseits Gebrauchstexte in ihrer Einbettung in kulturelle Konventionen und andererseits Texte abseits gängiger Normen: im kreativen Schreiben oder in der Schreibtherapie.

Oder auch in der Kunst: Die Rubrik *Institutionen* ist der Edition Exil gewidmet, die mit „schreiben zwischen den kulturen“ einen mittlerweile traditionsreichen Lite-

raturpreis für Texte in der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch initiiert hat, der für einige talentierte Schriftsteller/innen den ersten Schritt in eine literarische Karriere bedeutete (z.B. für Dimitrè Dinev oder Julya Rabinowich).
In der Schiene *Extra* werden eine DaF-Webkonferenz und das Projekt CHAWID vorgestellt; außerdem erwartet Sie eine kritische Auseinandersetzung mit dem Diskurs über die Pisa-Studie. Und im Rezensionsteil finden Sie schließlich ein paar weitere Anregungen zur Beschäftigung mit dem Thema Schreiben … und darüber hinaus.

Wir wünschen Ihnen eine anregende und abwechslungsreiche Lektüre!
Sabine Dengscherz
im Namen des Redaktionsteams

Impressum
ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereins „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF)". 28. Jahrgang, Heft 2, November 2012
Einzelpreis: € 9,50/**Abonnement:** € 18,- (inkl. USt. und Versand), für Mitglieder kostenlos (jährlicher Mitgliedsbeitrag: € 30,-/StudentInnen, KarenzgeldbezieherInnen, Arbeitslose, PensionistInnen: € 15,-)
Medienhersteller: ÖDaF - Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien, Institut für Germanistik/Deutsch als Fremdsprache, Universitätsring 1, A-1010 Wien
Redaktion: Sabine Dengscherz, Andrea Dorner, Sara Hägi, Anne Pritchard-Smith, Doris Reininger, Hannes Schweiger, Sonja Winklbauer (mitteilungen@oedaf.at)
LayOut & Herstellung: Augustin medien&design, Innsbruck
Ausrichtung des Blattes: Information und Weiterbildung der Vereinsmitglieder
Anzeigenannahme: sonja.winklbauer@univie.ac.at

Inhalt

Editorial 3
Impressum 4

Thema: Schreiben

Otto Kruse
Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten:
Was ist möglich, was ist nötig? 9

Andrea Koban und Sigrid Holzer-Terada
Wo Fuß fassen? Oder: Das Curriculum Deutsch als
Wissenschaftssprache zum Anlass genommen 26

Sara Hägi und Magdalena Knappik
Wissenschaftlich schreiben lehren: Wege zu einer
prozessorientierten Schreibkultur 37

Renate Resch
Feuerroutine? Textroutine! Textsortenkompetenz in DaF und DaZ 46

Sabine Dengscherz
Auf dass sie wissen, was sie tun …
Strategienrepertoires für das Schreiben in einer L2 erweitern 65

Daniela Beuren
„In Dir gehe ich gern wandern" Kreatives und literarisches Schreiben
in Deutsch als Zweit/Drittsprache 81

Ulrike Bergsmann und Karin Macke
Schreiben zwischen den Welten. Kreatives und poesietherapeutisches Schreiben
Ein Plädoyer für emotionalen Zweitspracherwerb und
Persönlichkeitsentwicklung im DaF-Unterricht 93

Angelika Jungwirth und Doris Muhr
Der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht –
Erfahrungen aus der Primarstufe 104

Marion Döll, Sara Hägi und Max Aigner,
Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe:
Profilanalyse und generatives Schreiben mit Slampoetry 115

Birgit Springsits und Dženita Özcan
Von mehrsprachigen Abc-Schützen und multiliteralen Taferlklasslerinnen.
„Mehrsprachige Alphabetisierung“ an Wiener Volksschulen 130

Stéfanie Villarmé
Individualisierung im Unterricht. Ein Beispiel aus der Praxis zur individuellen
und differenzierten Förderung der Schreibkompetenzen im DaF-Unterricht 144

Extra

Afnan Al-Jaderi
„Bildung spielt beim Aufbau von Humankapital eine Schlüsselrolle“
Zu Selbstbild, Fokus, Migrationshintergrund und Sprache im PISA-Diskurs ... 155

Alexandra Wojnesitz
Zur Förderung des Deutschen im Fachunterricht –
Das Projekt CHAWID am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum 167

Bettina Steurer und Susi Hartmann
Eine Tagung im Internet – Wie geht denn das?
Erfahrungsbericht über die DaFWEBKON 2012 –
die erste DaF-Tagung im Internet 182

Mehrsprachigkeit fördern – Menschenrechte verwirklichen
Abschlusserklärung des *Transnationalen ExpertInnenforums Sprache
und Migration* vom 24. bis 26. Mai 2012 in Graz 186

Institutionen stellen sich vor

Christa Stippinger
edition exil ist Fremdland, ist SprachNeuLand
Zu den *exil-literaturpreisen* und der *exil-autorInnenwerkstatt* 189

Rezensionen

Sara Hägi
Zweitsprachendidaktik Deutsch: Basistexte fürs Studium, Anregungen
für die Praxis 192

Magdalena Knappik und Lisanne Heller
Von A wie altersspezifische Sprachaneignung bis Z wie
zuhörerfreundliches Sprechen 193

Sabine Dengscherz
Texte(n) im Kontext Mehrsprachigkeit 195

Inci Dirim
Diskriminierung und Gegenstrategien 197

Sabine Dengscherz
Aller guten Dinge sind drei: Schreiben, Teamarbeit und
interkulturelles Lernen 198

Sabine Dengscherz
Facetten von Textarbeit im Unterricht 200

Termine 202

Otto Kruse

Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten: Was ist möglich, was ist nötig?

1. Einleitung

Anlass für diesen Artikel ist eine Reihe von Erfahrungen, die es nahe legen, wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig zu unterrichten. Dabei heißt „mehrsprachig" hier: Deutsch plus Englisch. Für Deutsch könnte man aber eine beliebige andere europäische Sprache einsetzen. Der Trend zum Englischen als internationale Wissenschaftssprache ist ungebrochen, der Druck, auf Englisch zu publizieren allgegenwärtig. Im Studium allerdings schreiben die meisten Studierenden noch in ihrer jeweiligen Muttersprache – wenigstens im ersten Studienzyklus. Sie brauchen entsprechend Instruktion zum Schreiben in ebendieser Sprache. Aber schon im Masterstudium sieht die Situation anders aus. Hier einige Beispiele:

Beispiel 1: Ich unterrichte Schreiben in einem Masterstudiengang Physiotherapie und habe vier volle Tage, um die sehr stark an praktischem Handeln orientierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf wissenschaftliches Argumentieren, auf Zitieren, Feedback, Textsorten und die Struktur des Forschungsberichts vorzubereiten. Am letzten Tag des Kurses habe ich erfahren, dass die meisten ihre Arbeit auf Englisch schreiben. War der Unterricht auf Deutsch also für die Katz? Was bringt er für das Schreiben auf Englisch? Und was mache ich in den nächsten vier Blöcken?

Beispiel 2: Ich unterrichte Schreiben in einem Masterstudiengang „Design". Wieder habe ich ganze Tage zu gestalten und am ersten Unterrichtstag eröffnen mir 10 von den 40 Teilnehmenden, dass sie kein oder nicht genug Deutsch können, um von meinem Unterricht zu profitieren. Ich frage beim Studiengangleiter nach und der versichert mir, dass laut Ausschreibung alle Deutsch können müssen, ich mich von den Teilnehmenden also nicht ins Bockshorn jagen lassen soll. Gut, sie sollen also Deutsch können, aber wenn es nicht der Fall ist, soll ich sie nach Hause schicken? Da ich nicht prüfen kann, wie viel Deutsch sie wirklich können, teile ich die Gruppe und lasse die englische Gruppe schreiben, während ich mit der deutschen Gruppe rede und umgekehrt. Glücklicherweise habe ich die meisten Folien auch auf Englisch, so dass ich beiden die gleichen Inputs geben kann. Bei den Übungen muss ich improvisieren.

Beispiel 3: Ich arbeite in einem internationalen Projekt mit Hochschulen in Rumänien, Mazedonien und der Ukraine zusammen. Die Projektpartner der ukrainischen und rumänischen Hochschulen sind fast durchweg Anglistinnen. Sie sind die einzigen, die in Osteuropa Schreiben unterrichten. Die ukrainische Gruppe hat sogar ein kleines Schreibzentrum aufgemacht – für Schreiben in Englisch. Damit wir dem Projektziel näher kommen – die Förderung von Literacy Development an diesen Hochschulen – muss ich die Projektpartner fast zwingen, Schreiben nicht nur in Englisch, sondern auch in ihren Muttersprachen zu unterrichten. Für viele von ihnen ist Englisch eine Sprache von höherem Wert und der Englischunterricht vermittelt Zugang zu vielen Kulturpraktiken, die in ihren Ländern bisher nicht existierten. Mit etwas Nachdruck ist es gelungen, an jeder Hochschule auch muttersprachliche Schreibkurse zu etablieren. Englisch und Muttersprache bleiben dabei aber streng getrennt und werden jeweils von anderen gelehrt.

Allen Beispielen gemeinsam ist die multilinguale Situation, in der zwei Sprachen parallel verwendet werden und in der unklar ist, in welcher der beiden Sprachen Schreiben unterrichtet werden soll. Anders als in den osteuropäischen Ländern haben wir im deutschsprachigen Raum genug eigene Ansätze zum wissenschaftlichen Schreiben entwickelt, um mit dem Englischen mithalten zu können (z.B. Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999, Ehlich/Steets, 2003, Banzer/Kruse 2011, Girgensohn/Sennewald 2012). Schreibdidaktik erscheint bei uns nicht als etwas, das aus der englischsprachigen Welt kommt und nur zusammen mit Englisch lernbar ist, wie etwa in Mittel- und Osteuropa (Harbord 2010). Mittlerweile gibt es auch genügend Hochschulen, die diese Aufgabe auf ihre Fahnen geschrieben haben und eigene Schreibzentren gründen oder gegründet haben. In Osteuropa gibt es kaum solche Institutionen – bis auf die amerikanischen Universitäten und die Institute für Anglistik, die sich als einzige für das wissenschaftlichen Schreiben zuständig fühlen. Problem dabei ist nicht die Tatsache, dass sie dies tun, sondern allein das Fehlen eines entsprechenden Unterrichts in den nationalen Sprachen.

Immer mehr Studiengänge werden auf Englisch angeboten, um internationale Studierende anzulocken und immer mehr Studiengänge erlauben, empfehlen oder verlangen englische Abschlussarbeiten. Immer mehr Angebote in EAP (English for Academic Purposes) oder ESP (English for Specific Purposes) gibt es an unseren Hochschulen – parallel zum Unterricht im Deutschen oder statt Unterricht in Deutsch. Sollen diese beiden Angebote auf ewig unintegriert nebeneinander bestehen? Eine etwas anders gelagerte aber durchaus analoge Problematik ergibt sich für Studierende, die Deutsch als L2 lernen. Die meisten von ihnen müssen parallel Englisch lernen, oder, wenn sie es schon beherrschen, dann wenigstens die entsprechenden wissenschaftlichen Textnormen. Auch dafür ist ein paralleles Angebot für Deutsch und Englisch nötig.

Ich werde in diesem Beitrag eine Lösung vorschlagen, die darin besteht, das Schreiben zweisprachig zu unterrichten. Das klingt seltsam, denn natürlich kann man nicht zwei Sprachen gleichzeitig lernen. Was man aber sehr wohl kann, ist Schreiben in zwei Sprachen parallel zu lernen, vorausgesetzt, man beherrscht wenigstens eine davon auf einem hohen, die andere wenigstens auf einem mittleren Niveau. Nötig ist dazu, den Blick auf das zu richten, was Schreibende brauchen, um in einer Domäne wie der Wissenschaft bestehen zu können. Wenn man Sprachwissen im Kontext des Schreibunterrichts vermittelt, dann muss man sich auf die Aspekte beschränken, die für die jeweilige Domäne zentral sind, hier also darauf, was Wissenschaftssprache bedeutet und was man über sie wissen muss, damit man beim Schreiben nicht vor unlösbare sprachliche Aufgaben gestellt wird.
Wenn wir auf das schauen, was Wissenschaftssprachen insgesamt auszeichnet und nicht allein auf das, was die Besonderheiten jeder Sprache sind, dann müssen wir eine Perspektive übernehmen, die wir weder in der DAF/DAZ-Tradition noch in der der analogen Ansätze von EFL/ESL, EAP, ESP, TESOL vorfinden. Wir müssen also beide Sprachen unter eine gemeinsame Disziplin stellen, die man, angelehnt an Ehlichs (2002) „Wissenschaftskomparatistik" eine vergleichende Wissenschaftslinguistik nennen kann. Um mehrsprachig unterrichten zu können, müssen wir herausfinden, was wissenschaftliche Texte unterschiedlicher Sprachen miteinander verbindet und was sie trennt. Wir können heute auf einem substantiellen Forschungsstand aus der vergleichenden Korpuslinguistik aufbauen, die eine ganze Reihe von gemeinsamen Merkmalen der Wissenschaftssprachen entschlüsselt hat. Die Umsetzung in didaktisches Material ist dabei eine weitere Frage, die von den vergleichenden Untersuchungen selbst selten geleistet wird, die im Kontext der Schreibdidaktik aber unumgänglich ist.

2. Wissenschaftssprache – national oder international?

Mit der Internationalisierung der Wissenschaftskommunikation stellt sich immer häufiger die Frage, wie weit die nationalen Wissenschaftssprachen noch gebraucht werden und nicht selten wird die Befürchtung geäußert, sie könnten ganz vom Englischen verdrängt werden. Für viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stellt Englisch den Zugang zu einer weltweiten wissenschaftlichen Gemeinschaft dar und sie investieren entsprechend viel Energie, um dieses Ziel zu erreichen. Alles, was sie in ihren eigenen Sprachen publizieren, bleibt dem internationalen Publikum verborgen. Für viele Länder bleibt jedoch offen, wie Canagarajah (2003, 3) betont, ob Englisch den versprochenen Zugang zur weiten Welt bietet oder nicht eher ein Trojanisches Pferd darstellt, das neue Abhängigkeiten und den Verlust der eigenen Sprache bedeutet. Die Angst vor US-amerikanischer

Hegemonie (Ehlich 2000) und die Angst, den Anschluss an die internationale Wissenschaft zu verlieren (Ammon 1999), hielten sich dabei lange Zeit die Waage.
Die Situation eine Dekade später sieht wiederum anders aus. Mit der Bologna-Deklaration zur Schaffung eines einheitlichen Bildungs- und Wissenschaftsraums ist die abstrakte Furcht vor der Globalisierung den ganz konkreten Notwendigkeiten einer Kommunikation über rund fünfzig Nationalsprachen hinweg gewichen. Es geht nicht mehr darum, ob das Deutsche dem Englischen weicht, sondern darum, dass sich Deutsche, Polen und Portugiesen auf Englisch unterhalten können. Verständigung in Europa ist eine Sache des Englischen geworden und das Englische ist der Garant, dass Wissen aus Deutschland, Polen und Portugal in Beziehung zueinander gesetzt werden kann. Multikulturalität in Europa – soll sie nicht auf einer Heerschar von Übersetzern und Simultandolmetschern aufgebaut sein – ist dadurch praktizierbar geworden, dass sich eine Kommunikationssprache durchgesetzt hat, die alle teilen. Die Besitznahme des Englischen durch die europäischen und weltweiten Communities hat dabei längst stattgefunden und das Englische zu einer fehlertoleranten Universalsprache gemacht, die sich zum Schrecken anglistischer Puristen ihre eigenen Normen setzt. Europa wird nicht von einer sprachlichen Großmacht kolonialisiert, sondern es kolonialisiert sich selbst, zum eigenen Nutzen, denn es kann mit dem Englischen die Sprachlosigkeit überwinden, unter der es seit der Abschaffung des Latein leidet.
Paradoxerweise bedeutet das Durchsetzen des Englischen als Wissenschaftssprache nicht den Durchbruch einer neuen Monolingualität, ähnlich dem Latein im Mittelalter, wie Ehlich (2000) noch befürchtete, sondern es scheint eher die Voraussetzung für ein multilinguales Europa zu sein. Man darf den Blick dabei nicht auf die Wissenschaftspublizistik einengen. Noch mehr als das Schriftliche ist die mündliche Kommunikation auf Tagungen zu einer Sache des Englischen geworden, das die Dolmetscherkabinen im Hintergrund obsolet gemacht hat. Das Englische ist Voraussetzung geworden für Kooperation über mehrere Sprachgrenzen hinweg und erlaubt dadurch in größerem Maße als je zuvor, Wissen, das in unterschiedlichen Sprachkontexten entstanden ist aufeinander zu beziehen.
Neben den publizierten Arbeiten ist es geboten, auch die studentischen Texte anzuschauen und zu sehen, inwieweit dort muttersprachliche oder englische Arbeiten verlangt werden. Wenn es einen Grund zur Beunruhigung gibt, dann besteht er darin, dass in vielen Ländern wissenschaftliches Schreiben nur oder hauptsächlich auf Englisch unterrichtet wird. Hier wird nicht nur eine Chance zur Pflege der Nationalsprachen vertan, sondern auch der Anschein erweckt, als sei Englisch die einzige Sprache, die es wert wäre, gelehrt zu werden und die zudem im Besitz besonderen Wissens über das Schreiben sei. Über den Unterricht in Englisch werden nur solche Genres vermittelt, die in den englischsprachigen Kulturen zu Hause sind. Und solche Genres, die schon lange vor dem Siegeszug

des Englischen gemeinsamer Besitz der internationalen wissenschaftlichen Gemeinschaften waren, wie der Forschungsartikel, erscheinen jetzt als Domäne der Anglistik.

Betrachtet man Englisch aus der Sicht der Schreibdidaktik statt der der Fremdsprachendidaktik, so sind einige Akzente anders zu setzen. Vermittelt man Sprachkompetenz im Kontext des L1 Lernens, geraten naturgemäß solche Aspekte in den Vordergrund, die für alle Wissenschaftssprachen gelten und nicht nur für die jeweilige nationale Wissenschaftssprache. Während der L2-Unterricht notwendigerweise sprachliche Grundkompetenzen mitvermitteln muss, wäre ein L1-Unterricht prinzipiell offen für solche Merkmale, die für alle Wissenschaftssprachen gelten (in jeder Sprache aber etwas unterschiedlich ausgeprägt sein mögen). Solche allgemeinen Merkmale von Wissenschaftssprache stehen naturgemäß nicht mit einer speziellen Sprache in Beziehung, sondern sind sprachliche Merkmale, die funktional (oder wenigstens funktional-historisch) mit den sozialen, erkenntnistheoretischen und kommunikativen Gegebenheiten der Wissenschaften selbst in Beziehung stehen.

Aus der Perspektive des Schreibens gilt nur noch bedingt, was Ehlich (2000, 47) über die sprachliche Verfasstheit der Wissenschaftssprachen sagt: „Sprachlichkeit ist Teil des Wissenschaftsgeschehens selbst, und der Sprache kommt eine eigenständige gnoseologische Funktion bei der Wissensgewinnung zu. Und: „Die einzelnen Wissenschaftssprachen machen spezifischen und jeweils anderen Gebrauch von ihren alltagssprachlichen Ressourcen." Obwohl man beiden Aussagen im Prinzip zustimmen muss, verändern sich ihre Bedeutungen, wenn man aus dem nationalsprachlichen in das Zeitalter der Mehrsprachigkeit eintritt. Lernen Studierende sich in der eigenen Sprache plus Englisch auszudrücken, so finden sie auch die Brücken, um die jeweils unterschiedlichen „gloseologischen Funktionen" ineinander zu führen oder wenigstens miteinander abzugleichen. Sie lernen auch, welche sprachlichen Mittel die eine und welche die andere Sprache zur Verfügung stellt und sind nicht einer Sprache bedingungslos ausgeliefert.

Neuere korpuslinguistische Untersuchungen, viele davon kontrastiv angelegt, haben uns in den letzten 20 Jahren ein neues Bild von den Eigenarten der Wissenschaftssprachen vermittelt, die sich merklich von dem Negativkatalog des Metaphern-, Erzähl- und Ich-Tabus unterscheiden, das Kretzenbacher (1995) noch in den neunziger Jahren beschrieben hat. Sie erlauben es, Wissenschaftssprache positiv zu definieren und können die Punkte, auf die Schreibende achten müssen, so spezifizieren, dass sie unmittelbar handlungsleitend sind. Der Schwerpunkt kontrastiver Forschung liegt allerdings – das sollte man hier beachten – auf dem Finden von Unterschieden. Ergeben sich keine Unterschiede in einem Vergleich, so kommt dies einem Nicht-Ergebnis gleich und würde vermutlich gar nicht publiziert. Für den Unterricht hingegen sind genau die invarianten Elemente zunächst einmal von Bedeutung, und das bedeutet hier, dass die analytischen Schemata

selbst interessieren, vor allem dann, wenn sie sich für jeweils mehrere Sprachen parallel anwenden lassen. Sensibilisierung für Unterschiede zwischen Englisch und den nationalen Wissenschaftssprachen, wie etwa Moreno (2007) für das Spanische fordert, sind dabei zusätzlich nützlich. Für das Verständnis der Aufgaben von Wissenschaftssprachen sind jedoch die Gemeinsamkeiten bedeutsamer. Wie dies konkret aussieht, werde ich im nächsten Kapitel beschreiben.

3. Wo liegen die Gemeinsamkeiten?

Wo liegen nun die Dinge, die allen Wissenschaftssprachen gemein sind? Ich greife erst einmal diejenigen heraus, für die wir korpuslinguistische Untersuchungen vorliegen haben, damit sich wenigstens grob abschätzen lässt, wie groß die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den Sprachen sind. Gemeinsames Terrain abzustecken fällt besonders dann leicht, wenn neben den sprachlichen auch funktionale Aspekte einbezogen werden, so dass die Bedeutung einer linguistischen Besonderheit mit den Besonderheiten des wissenschaftlichen Arbeitens, Denkens und Kommunizierens in Bezug gebracht werden. Im Folgenden werden fünf Beispiele dafür gegeben, wie das aussehen kann.

3.1 Autorenrolle und Selbstreferenz

Die Konstruktion einer klaren Autorenrolle ist eine große Herausforderung für Schreibende und besonders für Studierende, denen in der Regel ein Verständnis für die soziale Dimension des wissenschaftlichen Schreibens fehlt, so dass sie die sprachlichen Mittel, die zur Konstruktion einer solchen Rolle benötigt werden, nur unzureichend verstehen und einsetzen können. Der wichtigste Indikator für die Autorenrolle ist die Selbstreferenz. Sie zeigt an, wie Autoren auf sich, ihr Werk und ihre eigenen Ideen verweisen. Autorenrollen in wissenschaftlichen Texten haben eine gewisse, tolerierte Bandbreite und sind gegenüber anderen Rollen relativ genau abgegrenzt. Lange Zeit war nur die Verwendung des „Ich" betrachtet und über die Existenz eines „Ich-tabus" spekuliert worden (Kretzenbacher 1995). Selbstreferenz ist allerdings weiter zu fassen. Hyland (2001) weist darauf hin, dass der Gebrauch von direkter Selbstreferenz sehr stark umstritten ist und zeigt in der Auswertung eines Korpus wissenschaftlicher Texte, dass ihr Gebrauch zwischen den Disziplinen sehr stark variiert. Einige Disziplinen scheinen das „Ich" häufiger zuzulassen, während andere Disziplinen offensichtlich mehr auf das „wir" setzen. Artikel aus der mechanischen Physik in seinem Korpus dagegen schienen beides zu vermeiden.

Heute unterscheidet man direkte und indirekte Selbstreferenz und geht davon aus, dass jeder Selbstbezug in direkter und indirekter Form gegeben werden kann. Zudem muss man auch das „wir" einbeziehen, das ebenfalls in direkter und indirekter Form angesprochen werden kann (Steinhoff 2007), jedoch weniger problematisch erscheint als das Ich.
Trumpp (1998) verglich die Verwendung des „Ich" und „Wir" in englischen, französischen und deutschen Forschungsartikeln, beruflichen Texten, Lehrbüchern und Book Reviews. Sie fand eine häufigere Verwendung des „Ich" im Englischen gegenüber Deutsch und Französisch. In den französischen Texten wurde hingegen das "wir" doppelt so häufig verwendet wie im Deutschen, während Deutsch und Englisch darin etwa gleichauf lagen. Ihre Daten zeigten aber eine große Variabilität über die untersuchten Genres, die mindestens so groß war wie die zwischen den Sprachen. Wichtiger als die Unterschiede zwischen den Sprachen scheint an dieser und vergleichbaren Studien, dass die Analyseschemata für die untersuchten Sprachen analog verwendet werden können, dass also die eingesetzten sprachlichen Mittel sehr ähnlich sind.
Kombiniert man die Analyseschemata von Trumpp (1998), Hyland (2001), und Resinger (2008) so kommt man zu einem Analyseschema, das für die meisten Sprachen geeignet sein dürfte (Tabelle 1).
Es ist zu vermuten, dass die Variationen zwischen den Sprachen nicht größer sind als zwischen den Disziplinen. Resinger (2008) fand eine höhere Rate von direkter Selbstreferenz im Spanischen (gegenüber Deutsch und Englisch) während Kaiser (2003) in studentischen Texten aus Venezuela wesentlich höhere Raten direkter Selbstreferenz fand als aus solchen aus Deutschland. Was für die Didaktik des Schreibens möglicherweise von größerer Bedeutung ist, ist die Tatsache, dass sich alles, was man in direkter Selbstreferenz sagen kann, auch auf indirekte Weise ausdrücken kann. Es ist für Studierende hilfreich, sich die sprachlichen Mittel bewusst zu machen, die wir für indirekten Selbstausdruck verwenden und mit ein oder zwei Umschreibübungen die Erfahrung zu machen, dass man die eigene Meinung nicht verstecken muss, auch wenn man das „ich" nicht verwendet.

3.2 Zitierpraktiken, Intertextualität, Mehrstimmigkeit

Ein zweites Thema, das in allen Wissenschaftssprachen von Bedeutung ist und zu ihren konstituierenden Merkmalen gehört, ist die Intertextualität. Wissenschaftliches Wissen baut auf dem bereits vorhanden Wissen auf und ist verpflichtet, alles aus anderen Texten übernommene Wissen kenntlich zu machen (z.B. Jakobs 1999, Kruse & Ruhmann 1999). Diese Art von expliziter Intertextualität (Bazerman, 1988) in einem Text herzustellen, verlangt eine ganze Reihe von sprach-

Status	Sprachliches Merkmal	Beispiel Deutsch	Beispiel Englisch
Direkt	Personal- und Possessivpronomen	ich, mein, mir, mich, wir, unser, uns m.E., u.E.	I, me, my, mine, we, us, our
Indirekt	Selbstbenennung in der dritten Person	der Verfasser, die Autorin	the author
	Ersatzbezeichnungen	eigene Forschung frühere Arbeiten nach subjektiver Einschätzung Der vorliegende Artikel Unser Labor hat … untersucht	previous research own research
	Selbstzitate (im Autor Jahr Zitiersystem)	wie Autor (Jahr) zeigte	as Author (year) has shown
	Deagentivierung	wie das Kapitel zeigt aus der Analyse ergibt sich Das Ergebnis unterstreicht	as the chapter shows from the analysis results the result stresses
	Indefinitpronomen „man“	man kann vermuten Behält man im Auge dass	one can assume If one keeps in mind
	Indefinitpronomen „es“	es lässt sich zeigen es ergibt sich	it can be shown it results in
	Passivkonstruktionen mit Modalverb (können, müssen, sollen, dürfen)	soll verdeutlicht werden kann unterschieden werden sollte geklärt werden …	should be solved can be seen must be decided on

Tabelle 1: Sprachliche Mittel der direkten und indirekten Selbstreferenz

lichen Mitteln zu beherrschen und einsetzen zu können. Texte, die diese Art von Intertextualität realisieren, nennen wir auch diskursive Texte oder Diskurse. Einen Text, der der Verpflichtung nachkommt, die Herkunft aller Textelemente kenntlich zu machen, nennen wir „mehrstimmig". Die Kehrseite der Verpflichtung zur expliziten Intertextualität ist das Plagiat. Es drückt die Nichtbeachtung von Regeln des Zitierens aus und wird als Verletzung von Urheberrechten gewertet.

Die gängigsten Fähigkeiten, die dazu benötigt werden, sind Regeln des Zitierens. Zitierpraktiken und Zitiersysteme lernen Studierende relativ schnell; sie zu beherrschen ist Voraussetzung für jede Seminararbeit. Die Logik, die sich hinter den Zitierregeln verbirgt, ist hingegen schwerer zu verstehen, ebenso wie die sprachlichen Leistungen, die verlangt werden, um mehrstimmige Texte herzustellen. Die großen Zitiersysteme wie APA, Harvard oder MLA wurden ohnehin in den USA entwickelt, so dass, wer einheitliche Zitierkonventionen verwenden will, ohnehin die Anlehnung an englische Vorbilder suchen muss. Der Glaube, es gäbe eine deutsche (Fußnoten) und eine amerikanische Zitierweise (Kurzbelegverfahren) ist verbreitet, aber irrig. Zwar sind die Fußnoten im deutschen Sprachraum, das Kurzbelegverfahren in den USA entwickelt worden, aber beide gehören zu Harvard und MLA dazu. Nur APA besitzt keine Fußnoten.

Die sprachlichen Mittel, die verwendet werden, um auf andere Literatur zu verweisen, sind im Deutschen und Englischen wiederum sehr ähnlich. Integrale und nichtintegrale Zitierweisen (Swales 1990, Hyland 2000, Kruse 2010) werden ebenso eingesetzt wie die grundlegenden Zitierformen: Wörtliches Zitat, paraphrasierte bzw. sinngemäße Zusammenfassung, Querverweis und übernommenes Zitat (z.B. Jakobs 1999, Steinhoff 2007).

Prinzipielle Ähnlichkeit finden wir auch in der Verwendung von Verben des Berichtens (siehe Tabelle 2). Sie dienen dazu, Hier liegen allerdings keine wirklich vergleichbaren Daten vor, so dass wir hier weitere Untersuchungen brauchen. Mit Verben des Berichtens, so Steinhoff 2007, 291) werden „den Primärsprechern […] Handlungen zugeschrieben, die die alltägliche Praxis des wissenschaftlichen Schreibens ausmachen". Diese Zuschreibungen können nach einer Klassifikation von Hyland (2000) in gedanklichen Operationen (bemerken, verstehen, analysieren), Forschungshandlungen (untersuchen, finden, beschreiben) oder diskursiven Handlungen (behaupten, erläutern, berichten) bestehen.

In der deutschsprachigen Untersuchung von Steinhoff (2007, 291) ergeben sich im Expertenkorpus folgende Verben als die zehn häufigsten Nennungen (mit den Häufigkeiten jeweils angefügt): schreiben (81), sehen (76), sprechen von (45), sagen (43), nennen (42), bezeichnen (35), zeigen (33), beschreiben (32) bemerken (29) hinweisen auf (28). Im studentischen Korpus finden sich zusätzlich: „feststellen" und „ausgehen von".

Tabelle 2 gibt die Ergebnisse der Studie von Hyland (2000) an Forschungsberichten wieder. Hyland kategorisiert die Verben nach einer Einteilung, die auf Thomas

& Hawes (1994) zurückgeht, in drei Kategorien: Forschungshandlungen, kognitive Handlungen und diskursive Handlungen, eine Einteilung, die nicht immer ganz eindeutig zu treffen ist, da diskursive Akte wie „point out" oder „propose" oft auch als kognitive Akte interpretierbar sind, wie umgekehrt „explain" auch als diskursive Handlung verstanden werden kann. Die Zuordnung in Tabelle 2 ist nur teilweise von ihm selbst vorgenommen worden. Die Verben selbst sind Resultat seiner Untersuchung.

Forschungshandlungen (Research acts)	Kognitive Handlungen (cognition cts)	Diskursive Handlungen (discoursive acts)
observe, discover, notice, show, analyze, calculate, assay, explore, develop, study, describe, use, find, demonstrate	believe, conceptualize, suspect, view, explain, argue, think	ascribe, discuss, hypothesize, state, report, publish, propose, suggest, point out, note, claim, say

Tabelle 2: Reporting verbs (zusammengestellt nach Hyland 2000, 27)

Während die linguistischen Formen des Berichtens im Deutschen und Englischen ähnlich sind, so ist nicht ausgeschlossen, dass die Verben, die bevorzugt verwendet werden, sich unterscheiden. Die von Steinhoff (2007) berichteten am häufigsten verwendeten Verben „schreiben", „sehen", und „sprechen von" tauchen in Hylands Liste nicht auf. Die bei ihm über allen Disziplinen meistgenannten Verben sind „suggest", „argue", „find", „show", „describe", „propose" und „report", von denen wiederum die meisten bei Steinhoff nicht auftauchen. Dies mag auf unterschiedliche Konzeptualisierungen wissenschaftlichen Handelns in den beiden Kulturen hinweisen oder schlichter darauf, dass unterschiedliche Disziplinen oder Genres in den beiden Korpora untersucht wurden. Die Sprache, die das Deutsche zum Referieren von Literatur vorzuweisen hat, ist sehr viel differenzierter als die Liste von Steinhoff vermuten lässt (er hat nur die zehn häufigsten Verben genannt). Eine umfangreichere Liste findet sich bei Kruse (2010), die jedoch nicht einem Korpus entstammt.

3.3 Hedging

Eine dritte Eigenschaft wissenschaftlicher Texte soll noch erwähnt werden, sog. Hedges oder Heckenausdrücke, die vermutlich ebenso essentiell für effektive Wissenschaftskommunikation sind wie das Zitieren. Unter Hedges versteht man sprachliche Mittel, die darauf ausgerichtet sind, den Wahrheitsgehalt von Aus-

sagen zu modulieren. Dabei kann man sowohl abschwächende als auch verstärkende („boosting") Mittel erkennen. Ursprünglich wurde das Konzept von Lakoff (1973) eingeführt, der es mit einer ungenauen Logik („fuzzy logic") in Beziehung brachte. Heute verstehen wir Heckenausdrücke weniger als Mittel, um absichtlich ungenau zu sein, als vielmehr, wie Hyland (1998, 251) hervorhebt, als Mittel für genaues Argumentieren: Hedging ist ein rhetorisches Mittel um die Akzeptanz von Lesern für Argumente zu erhalten, indem es den Schreibenden erlaubt, ihre Einstellung gegenüber dem Wahrheitsgehalt ihrer Aussage auszudrücken und mögliche Einwände zu antizipieren. Nach Salager-Meyer (1995, 113) sind Heckenausdrücke weniger dazu da, Kritik zu entgegnen, als vielmehr dazu, Daten genau zu interpretieren und sichere, d.h. von Belegen eindeutig gestützte Aussagen von solchen eher spekulativer Art zu unterscheiden.

Die linguistischen Mittel des Hedging sind für Muttersprachler nicht schwer zu lernen. Sie beherrschen die Verwendung von Hilfsverben, Konjunktiv, adverbialen und adjektivischen Formen in der Regel so weit, dass sie sie als Textroutinen abrufen können. Schwerer hingegen ist der bewusste Einsatz des Konjunktivs I und II, der zwar Stoff für die Schule ist, aber oft nur intuitiv beherrscht wird (siehe Tabelle 3).

Was Studierende lernen müssen, bezieht sich mehr auf die Verwendung von Hedges überhaupt und deren Bedeutung für die sprachliche Realisierung. Von der Didaktik her ist es ausreichend, den TeilnehmerInnen eines Schreibkurses einen Text mit unmodulierten Tatsachenbehauptungen zu geben und sie zu bitten, die entsprechenden Heckenausdrücke einzufügen. Umgekehrt kann man ihnen einen modulierten Text geben und sie bitten, die Heckenausdrücke zu unterstreichen und ihre Beschaffenheit zu analysieren. Eine andere nützliche Übung besteht darin, sie eine Reflexion schreiben zu lassen und darauf zu achten, dass sie Heckenausdrücke als linguistische Formen für hypothetisches Denken benutzen.

Die drei Felder „Selbstreferenz", „Intertextualität" und „Hedging", die ich genannt habe, stehen nicht alleine, sondern sind Teil einer längeren Liste von Eigenschaften, die in allen Wissenschaftssprachen vorkommen. Im Folgenden sind einige Themen benannt, in denen wenigstens ansatzweise kontrastive Forschung oder Forschung aus unterschiedlichen Kulturen vorliegt, so dass man von parallelen linguistischen Strukturen sprechen kann. Dazu gehören z.B.:

Metadiskurs: Hierunter werden solche Textbestandteile verstanden, die nicht über das präsentierte Wissen getroffen werden, sondern darüber, was mit ihm zu geschehen sei oder wie es zu verstehen sei. Hier geht es also um Schreiber-Leser-Interaktion, Textaufbau und persönliche Information des Autors. Metadiskurs wird von Hyland (2004, 2005) ausführlich beschrieben.

Kritik: Formen des Kritisierens (und auch Lobens) spielen in diskursiven Texten naturgemäß eine große Rolle. Regeln, nach denen Kritik formuliert, akzentuiert oder abgemildert wird, beschreibt Steinhoff (2007), und Salager-Meyer/Lewin

Grammatische Form	Beispiele Deutsch	Beispiele Englisch
Modale Hilfsverben Modal auxiliary verbs	kann, könnte, sollte, möchte, darf, dürfte	may, might, can, could, would, should
Verb des Sprechaktes Modal lexical verbs / speech act verbs	scheinen, glauben, annehmen, schätzen, tendieren, angeben, vorschlagen, spekulieren	seem, appear, assume, suggest, estimate, tend, think, argue, indicate, propose, speculate
Adjektivische, adverbiale oder nominale Modalphrasen Modal phrases	Adjektive (möglich, möglicherweise, wahrscheinlich, definitiv); Substantive (Annahme, Behauptung, Möglichkeit); Adverbien (mitunter, gelegentlich, vielleicht, eher, praktisch, quasi, anscheinend)	probability adjectives (e.g. possible, probable, un/likely); nouns (e.g., assumption, claim, possibility, estimate, suggestion); adverbs (perhaps, possibly, probably, practically, likely, presumably, virtually, apparently)
Abtönungspartikel Modal particles / discourse markers	eventuell, offenbar, ziemlich, vermutlich, wohl, unter Umständen, eigentlich, eher	eventually, obviously, rather, actually, basically
Approximatoren Approximators of degree, quantity, frequency and time	annähernd, ungefähr, gelegentlich, im Allgemeinen, irgendwie, einige	approximately, roughly, about, often, occasionally, generally, usually, somewhat, somehow, a lot of
Hypothetische Konstruktionen Hypothetical constructions	Gesetzt den Fall, dass Sofern wir akzeptieren, dass	If we agree on Unless we

Tabelle 3: Heckenausdrücke (angelehnt an Salager-Meyer 1995)

(2011) legen eine Sammlung von Artikeln aus unterschiedlichen Sprachen/Kulturen vor, die sich mit dem Äußern von Kritik befassen.

Move Analysis: Aus Swales' (1990) Analyse der rhetorischen Muster von Einleitungssequenzen in Forschungsartikeln („CARS Modell"), hat sich ein For-

schungsansatz ergeben (z.B. Connor/Upton/Konoksilapatham 2007), der sich zur Erfassung von elementaren Argumentationsmustern in wissenschaftlichen Texten eignet. Auch dieser Ansatz kann sprachvergleichend vorgenommen werden und kann zeigen, inwieweit rhetorische Strukturen in Textkorpora analog sind.

Die Liste ließe sich fortsetzen. Allen Themen und Ansätzen ist gemein, dass sie sich quer durch die einzelnen Wissenschaftssprachen (zumindest die europäischen) hindurch verfolgen lassen und dass wir eine prinzipielle Vergleichbarkeit der Sprachen hinsichtlich dieser Merkmale annehmen können. Das impliziert nicht, dass sie in jedem Fall gleich verwendet werden. Wer aber Prinzipien z.B. des Hedging versteht, kann dieses Mittel identifizieren und selbst so verwenden, dass es an eine bestimmte Sprache angepasst ist.

4. Diskussion und Schlussbemerkungen

Das Parallelisieren sprachlicher Merkmale birgt immer ein gewisses Risiko, da sich jenseits plakativer Ähnlichkeiten in der Regel subtile Unterschiede verstecken. Die Forschung muss auf diese Nuancen reagieren, im Schreibunterricht hingegen geht es um Prinzipielles, so dass sie teilweise vernachlässigbar sind. Die Zeit, die für Sprachunterweisung zur Verfügung steht, ist kurz, und die wenigsten Studierenden interessieren sich für sprachliche Details der Textproduktion. Das Darstellen vergleichbarer Eigenschaften ist eine gute Grundlage für das Wahrnehmen von Abweichungen und Unterschieden in den jeweiligen Sprachen.

Neben den Wissenschaftssprachen sind naturgemäß auch Genres und Genremerkmale für einen integrativen, mehrsprachigen Unterricht von Interesse. Genres, oder der deutsche Begriff Textsorten, sind eng mit dem Sprachgebrauch verbunden, was Forscher wie Hyland (2003, 21) dazu bewegt, sie als „abstrakte, sozial akzeptierte Arten des Sprachgebrauchs" zu bezeichnen. Andere heben eher die Struktur eines Genres oder die mit seiner Hilfe verwirklichte rhetorische Aktion hervor. Viele Unterschiede zwischen Kulturen sind eher auf unterschiedliche Genres, denn auf unterschiedliche sprachliche Mittel zurückzuführen (z.B. Chitez/Kruse 2012). Schreibunterricht ist entsprechend ohne Referenz auf Genres nicht möglich. Die wichtigsten Merkmale der englischen Wissenschaftssprache sind anhand des Genres „Forschungsartikel" untersucht worden, was ihre Übertragung auf andere Textarten oft etwas riskant erscheinen lässt.

Wie aber lässt sich Unterricht in wissenschaftlichem Schreiben mehrsprachig organisieren? Zunächst sollte man bedenken, dass viele Aspekte des Schreibens sprachunabhängig sind. Dazu gehört vor allem die Steuerung des Schreibprozesses, die in allen Sprachen ähnlich verläuft, aber in mehrsprachigen Kontex-

ten auch zu eigenen Strategien der gleichzeitigen Verwendung zweier Sprachen führen kann, wie Lange (2012) zeigt. Auch typische Muster des wissenschaftlichen Arbeitens oder die Verbindung von Forschung und Schreiben sind relativ sprachunabhängig. Hier macht es entsprechend keinen Unterschied, ob man Schreiben auf Englisch oder in einer anderen Sprache unterrichtet. Auf der Gegenseite – also auf dem Pol, bei dem mehrsprachiges Schreiben nicht sinnvoll und auch nicht möglich ist – steht die Vermittlung der idiomatischen Grundlagen einer Sprache, also dem, was Ehlich (1999) „alltägliche Wissenschaftssprache" nennt. Hier sind Kollokationen und Wortgefüge zu lernen, die sich historisch herausgebildet haben und nicht funktional zu erklären sind (vgl. Steinhoff 2007, 88 f.).

Was die gemeinsamen Merkmale der Wissenschaftssprachen angeht, so kann man sie auf unterschiedliche Weise unterrichten. Da ist zunächst das zwei- oder mehrsprachige Unterrichtsmaterial. Es ist kein großer Aufwand, sprachliche Mittel wissenschaftlicher Darstellungen zweisprachig zugängig zu machen, um damit prinzipielle Äquivalenz zu signalisieren und Parallelitäten sichtbar zu machen (oder auch Abweichungen). Leider gibt es keine Lehrwerke, die zweisprachig aufgebaut wären. Etwa eine Einführung ins Wissenschaftsenglische wie die von Mautner (2012) ließe sich durchaus so gestalten, dass das Deutsche parallel behandelt wird.

Mehrsprachiges Schreiben ist in vielen Fällen auf eine Kooperation zwischen Lehrenden und auf eine besondere Curriculumgestaltung angewiesen. Nicht jeder Unterricht im mehrsprachigen Kontext kann von der gleichen Person geleistet werden. Unterricht in L2 für Englisch oder Deutsch verlangt eine andere Ausbildung der Lehrenden als Unterricht in L1. Sollen also deutsch-muttersprachige Studierende Schreiben in Deutsch und Englisch lernen, so ist in der Regel eine Kooperation zwischen Schreibdidaktikern und Englischdozierenden nötig. Wird Schreiben auf der Bachelor-Stufe auf Deutsch gehalten, so können Prinzipien des wissenschaftlichen Schreibens angewandt werden, die auf der nächsten Stufe durch Englisch ergänzt werden. Hier ist nicht einfach auf Parallelität zu achten, sondern auf Ergänzung und Transfer. Schreiben in Englisch z.B. geht sehr ausführlich auf Absatzstrukturen ein, etwas, das der deutschsprachigen Unterrichtstradition (in Schule und Hochschule) fremd ist. Die Prinzipien lassen sich aber analog anwenden und bereichern das Schreiben im Deutschen. Neben dem Transfer gibt es Differenzierungsaufgaben. Konnektoren im Deutschen sind nicht identisch mit ihren englischen Pendants, so etwa das deutsche „wenn", das sich im Englischen in „when" und „if" aufspaltet. Hier muss beim Englischen differenziert werden, was aber wiederum auf das Verständnis der Logik des deutschen „wenn" zurückwirkt.

Mehrsprachiger Schreibunterricht ist also nicht einfach Programm für einen Kurs, sondern eine Perspektive für den Sprachunterricht. Es geht dabei nicht allein um

das, was die Studierenden lernen müssen, sondern auch darum, die Einpferchung des Sprachunterrichts in seine monolingualen Grenzen zu überwinden. Die Sprache der Wissenschaftskommunikation unterzuordnen, wie Ehlich (2002) vorschlägt, ist ein guter Zugang dazu, denn Kommunikation denken wir gemeinhin sprachübergreifend. Lernziele zu formulieren, die auf Zweisprachigkeit ausgerichtet sind, ist ein weiterer Zugang, der die Fähigkeit des Sprachwechsels einschließt und einer größeren diskursiven Mobilität sowie einem reflektierteren Umgang mit Sprache und Sprachen das Wort reden würde.

Literatur

Ammon, Ulrich (1999): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?* Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Banzer, Roman; Kruse, Otto (2011): „Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung." In: *Neues Handbuch Hochschullehre* G 4.8 Berlin: Raabe Verlag, 1-37.

Bazerman, Charles (1988): *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of Expermental Article in Science.* Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Canagarajah, Suresh (2003): *Resisting linguistic imperialism in English teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Chitez, Madalina; Kruse, Otto (2012): „Writing cultures and genres across Europe." In Montserrat Castelló; Christiane Donahue (Hrsg.): *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies.* Bradford, UK: Emerald Group [Studies in Writing, Volume 24], 33-51.

Connor, Ulla; Upton, Thomas A.; Konoksilamatham, Badsaba (2007): „Introduction to move analysis." In: Douglas Biber; Ulla Connor; Thomas A. Upton (Hrsg.): *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure.* Amsterdam: Benjamins, 23-42.

Ehlich, Konrad (1993): *„Deutsch als fremde Wissenschaftssprache."* In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 19, 13-42.

Ehlich, Konrad (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache." In: *InfoDaF 1/1999, 3-24.*

Ehlich, Konrad (2000): „Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert." In: *German as a Foreign Language,* 1. URL: http://www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.html.

Ehlich, Konrad (2002): „Wissenschaftskomparatistik." In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz im Europäischen Jahr der Sprachen.* München: Institut Deutsch als Fremdsprache/ LMU. URL: http://www.euro-sprachen-jahr.de/onlinepub.htm.

Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen.* Berlin: Walter de Gruyter,13-29.

Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: Lesen – verstehen – schreiben.* Frankfurt: Peter Lang.

Harbord, John (2010): *Writing in Central and Eastern Europe: Stakeholders and directions in initiating change.* Across the Disciplines, 7. URL: http://wac.colostate.edu/atd/articles/harbord2010.cfm.

Hyland, Ken (1998): *Hedging in scientific research articles.* Amsterdam: Benjamins.
Hyland, Ken (2000): *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing.* London u.a.: Pearson Education.
Hyland, Ken (2001): „Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles." In: *English for Specific Purposes* 20/3, 207-226.
Hyland, Ken (2003): „Genre-based pedagogies: A social response to process." *Journal of second language writing* 12, 2003, 17-29.
Hyland, *Ken* (2004): „Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing." In: *Journal of Second Language Writing,* 13/2, 133-151.
Hyland, Ken (2005): *Metadiscourse.* London: Continuum.
Hyland, Ken (2011): „Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy." In: Rosa M. Manchón (Hrsg.): *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language.* Amsterdam: John Benjamins, 17-36.
Jakobs, Eva-Maria (1999): *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns.* Tübingen: Niemeyer.
Kaiser, Dorothee (2003): „‚Nachprüfbarkeit' versus ‚Originalität' – Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland", In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen,* Berlin/New York: De Gruyter, 305-324.
Kretzenbacher, Heinz L. (1995): „Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?" In: Heinz L. Kretzenbacher; Harald Weinrich (Hrsg.): *Wissenschaftssprache.* Berlin: Walter de Gruyter, 15-39.
Kruse, Otto (2010). *Lesen und Schreiben.* Konstanz: UVK/ UTB.
Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriela (1999): „Aus Alt mach Neu." In: Otto Kruse; Eva-Maria Jakobs; Gabriela Ruhmann (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben.* Neuwied: Luchterhand, 109-121.
Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria (1999): „Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick." In: Otto Kruse; Eva-Maria Jakobs; Gabriela Ruhmann (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben.* Neuwied: Luchterhand.
Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (1999): *Schlüsselkompetenz Schreiben.* Neuwied: Luchterhand.
Lakoff, George (1973): „Hedges: A Study In Meaning Criteria And The Logic Of Fuzzy Concepts. In: *Journal of Philosophical Logic,* 2, 458-508.
Lange, Ulrike (2012): „Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse." In: Dagmar Knorr; Anette Verhein (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit* Bern: Peter Lang, 139-156.
Mautner, Gerlinde (2012): *Wissenschaftliches Englisch.* Konstanz: UVK/ UTB.
Moreno, Ana J. (2007): „Researching into English for research publication purposes from an applied intercultural perspective." In: Miguel F. Ruiz-Garrido; Juan C. Palmer-Silveira; Immaculada Fortanet-Gómez (Hrsg.): *English for Professional and Academic Purposes* Amsterdam: Editions Rodopi, 123-133.
Resinger, Hildegard (2008): „Das Ich im Fachtext: Selbstnennung und Selbstdarstellung in wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsätzen zur Ökologie in deutscher, englischer und spanischer Sprache." In: *Lebende Sprachen* 4, 146-150.
Salager-Meyer, Françoise; Alcaraz, María Ángeles Ariza (2003): Academic criticism in Spanish medical discourse: a cross-generic approach." In: *International Journal of Applied Linguistics* 13/1, 96–114.
Salager-Meyer, Françoise; Lewin, Beverly A. (Hrsg.) (2011): *Crossed words: Criticism in scholarly writing.* Bern: Peter Lang.
Salager-Meyer, Francoise (1995): „I think that perhaps you should.": A study of hedges in written scientific discourse. In: *The Journal of TESOL France* 2/2, 127-143.

Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten.* Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
Swales, John M. (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings.* Cambridge: Cambridge University Press.
Thomas, Sarah; Hawes, Thomas P. (1994): *Reporting verbs in medical journal articles.* English for Specific Purposes 13, 129-148.
Trumpp, Eva Kassandra (1998): *Fachtextsorten Kontrastiv: Englisch-Deutsch-Französisch.* Tübingen: Gunter Narr.

Otto Kruse
hat in Psychologie promoviert und habilitiert und war lange Zeit als klinischer Psychologe tätig sowie als Professor für Psychologie der sozialen Arbeit. Seit 2003 ist er Dozent am Departement Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und leitet das Centre for Academic Writing. Er unterrichtet Schreiben in mehreren Studiengängen und leitet den Weiterbildungskurs „Schreibberatung". Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Schreibdidaktik, Schreibkulturen und vergleichende Schreibforschung.
otto.kruse@zhaw.ch

öi Österreich Institut

Ihr DaF Unterricht unter D-A-CH-(L) und Fach!

Materialien aus Österreich – authentisch, aktuell, attraktiv

••• ***Österreich Spiegel.*** *Die Zeitung für den Deutschunterricht.* ***www.oesterreichinstitut.at***
••• *Deutsch multimedial. Riskieren Sie einen Klick:* ***www.oesterreichportal.at***
••• ***Materialienreihe Fachsprache:*** *Deutsch für JuristInnen, Deutsch für die Bank, Deutsch für Gesundheits- und Pflegeberufe*
••• ***Filme*** *im DaF-Unterricht z. B. Die Fälscher, Nordrand, Die Siebtelbauern …*

A-1090 Wien, Alser Straße 26/2b, t.: +43-1-319 48 58, e-mail: oei@oei.org, www.oesterreichinstitut.org