

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der
Philosophie

**Mehrsprachige Repertoires
in kollaborativen Schreibinteraktionen**

vorgelegt von
Mona Stierwald
geb. in Bad Homburg v.d. Höhe

im Fachbereich (10) Neuere Philologien
der Johann Wolfgang-Goethe Universität
zu Frankfurt am Main

2021

Résumé

Cette thèse examine la problématique du plurilinguisme et de la plurilitéracie individuelle dans des interactions portant sur des pratiques d'écriture collaborative. Le plurilinguisme et la plurilitéracie sont éclairées par les concepts de répertoires et de registres langagiers. Dans ce type d'interaction en face à face, deux ou plusieurs personnes se retrouvent au même endroit pour rédiger un document à partir d'idées partagées en menant une conversation à ce sujet. Il s'agit là de sonder les pratiques littéraciques d'étudiant·e·s plurilingues en études romanes de l'université Goethe de Francfort lorsqu'ils/elles formulent conjointement un texte académique dans une langue cible romane (en français ou en espagnol).

Pour ce faire, cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative mobilisant une pluralité de méthodologies et de courants théoriques inspirés principalement des recherches menées en sociolinguistique et de l'ethnographie comme la recherche action. Le recueil de données a eu lieu dans le cadre d'un séminaire de recherche-action au cours duquel les d'étudiant·e·s plurilingues ont réfléchi par écrit sur leurs propres répertoires langagiers et se sont réuni·e·s de manière interactive en groupes pour la rédaction de textes académiques. Les données résultantes ont été analysées par le biais d'une analyse de contenu qualitative et d'une analyse conversationnelle. En outre, des concepts venant des recherches sur le plurilinguisme et sur les processus d'écriture sont mobilisés afin d'accéder à une vision holistique des dynamiques d'écriture collaborative.

L'examen des réflexions écrites révèle que les étudiant·e·s considèrent principalement leur plurilinguisme comme un monolingue additionnel et qu'ils/elles opèrent rarement des liens entre les langues dans leurs répertoires. En outre, ils ne réfléchissent qu'occasionnellement sur leurs pratiques d'écriture académiques. Cela s'explique par leur socialisation monolingue dans des institutions éducatives ainsi que par le manque d'espace de réflexion dédié à l'expression écrite. Les réflexions écrites se révèlent ainsi comme un genre textuel singulier et pertinent aussi bien pour la prise de conscience des propres répertoires langagiers que comme une source de données pour leur éclairage. À ce titre, une attention particulière est portée

sur les défis méthodologiques imputés par cette double instrumentalisation. Ces textes réflexifs ont également permis d'établir des passerelles entre les interactions et des connaissances ethnographiques qui se sont avérées particulièrement utiles pour l'analyse conversationnelle.

Lors de l'analyse de certaines formulations, ce sont premièrement les rôles que les étudiant·e·s endossent et qui sont liés aux constellations linguistiquement hétérogènes (p. ex. des rôles d'expert·e ou d'amateur/d'amatrice) qui apparaissent avec évidence. Dans un second temps, on note que les reformulations textuelles semblent aller de pair avec des révisions aux niveaux du contenu et de la structure du texte cible. Néanmoins, ces révisions ne représentent pas d'objet de négociation conscient. Enfin, les étudiant·e·s agissent principalement dans la langue cible et n'emploient leurs ressources plurilingues que rarement. Cela révèle un décalage entre les ressources potentiellement disponibles et celles qui sont de facto exploitées et se superposent à la tension entre la compétence en langue cible et la compétence plurilingue. En plus, les étudiant·e·s verbalisent très peu leurs savoirs sur des formes et structures littéraires. On suppose ici que les étudiant·e·s veulent travailler efficacement et évitent donc des détours par des ressources plurilingues. Pourtant, il arrive que les étudiant·e·s recourent à une langue autre que la langue cible. Ces choix plurilingues servent toujours la tâche d'écriture et dépendent de la (non-) connaissance des ressources linguistiques partagées au sein du groupe.

Cette recherche ouvre de nouvelles perspectives pour les recherches portant sur la plurilittéracie. D'un point de vue théorique, on voit comment la plurilittéracie structurelle peut être analysée à partir d'interactions portant sur l'écriture collaborative. D'un point de vue méthodologique, elle ouvre des voies de réflexion pour aiguïser la focalisation sur les processus d'interaction, les productions et leurs corrélations avec les parcours des individus impliqués. À cet égard, la relation entre l'ethnographie et l'analyse conversationnelle joue un rôle primordial. Enfin, d'un point de vue didactique, il est significatif de voir comment dans les écrits universitaires le projet d'appropriation d'une langue cible peut aller de pair avec la prise en compte des ressources plurilingues.

Mots-clés : plurilittéracie, étudiant·e·s plurilingues, écriture académique, enseignement supérieur, interaction autour de l'écriture collaborative, ethnographie, recherche-action, analyse conversationnelle

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie widmet sich der Problematik von individueller Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen. Individuelle Mehrsprachigkeit/Mehrschriftigkeit wird mittels der Konzepte der sprachlichen Repertoires und Register beleuchtet. Als kollaborative Schreibinteraktion wird ein Face-to-Face-Format definiert, bei dem zwei oder mehrere, am selben Ort befindliche Personen, ein Dokument basierend auf gemeinsamen Ideen anfertigen und hierüber ein Gespräch führen. Von Interesse ist die Forschungsfrage, wie mehrsprachige Studierende der Romanistik an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. ihre schriftsprachlichen Ressourcen beim gemeinsamen Formulieren eines akademischen Texts in einer romanischen Zielsprache (Französisch oder Spanisch) einsetzen.

Zur Beantwortung der Fragestellung dient ein qualitatives methodenplurales Forschungsdesign, bei dem theoretisch-methodische Forschungsansätze aus Soziolinguistik, Ethnographie und Aktionsforschung zusammenfließen. Die Datenerhebung erfolgte in einem ethnographisch gerahmten Aktionsforschungsseminar, in dem mehrsprachige Studierende über ihre sprachlichen Repertoires schriftlich reflektieren und zum akademischen Schreiben interaktiv in Gruppen zusammenkommen. Das hierbei entstandene Datenmaterial, die Reflexionstexte einerseits sowie die Audio- und Bildschirmaufnahmen der Schreibinteraktionen andererseits, wurde inhalts- und gesprächsanalytisch ausgewertet. Darüber werden Konzepte aus Mehrsprachigkeits- und Textproduktionsforschung miteinbezogen, um einen ganzheitlichen Blick auf Dynamiken beim kollaborativen Formulieren zu gewinnen.

Bei der Analyse der schriftlichen Reflexionen wird erkennbar, dass die Studierenden ihre Mehrsprachigkeit überwiegend als additive Einsprachigkeit betrachten und demnach selten eine vernetzte Sichtweise auf Sprache(n) einnehmen. Des Weiteren reflektieren sie nur vereinzelt über akademische Schreibpraktiken. Die Gründe hierfür werden in einer monolingualen institutionellen Vorprägung sowie einem fehlenden Ausdrucksspektrum für schriftliche Reflexion gesehen. Es wird dahingehend argumentiert, dass Reflexionstexte eine sinnvolle Textsorte zur Bewusstwerdung über Zugänge zu mehrsprachigen Repertoires sowie eine reichhaltige Datenquelle zu

ihrer Betrachtung darstellen. Methodologische Schwierigkeiten, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, werden gesondert herausgearbeitet. Ausgehend von den Reflexionstexten der Studierenden wird eine Brücke zu den Schreibinteraktion geschlagen, indem Einsatzstellen ethnographischen Wissens für die Gesprächsanalyse definiert werden.

Im Zuge der Betrachtung ausgewählter Formulierungspassagen zeigt sich erstens, dass die Studierenden gewisse Rollen einnehmen (z.B. als Expertin oder Laiin), die durch die sprachlichen Gruppenkonstellationen bedingt sind. Zweitens gehen Reformulierungen für den Text tendenziell mit inhaltlich-strukturellen Veränderungen einher. Letztere werden allerdings selten zum Gegenstand bewusster Aushandlung gemacht. Drittens agieren die Studierenden überwiegend zielsprachig und nur punktuell mehrsprachig. Hierin offenbart sich eine Diskrepanz zwischen potenziell vorhandenen und de facto ausgeschöpften Ressourcen, die sich übergeordnet in das Spannungsfeld von Zielsprachen- vs. Mehrsprachigkeitskompetenz einordnet. Als Motivation für das primär zielsprachige Vorgehen wird angenommen, dass die Studierenden effizient arbeiten wollen und demnach Umwege über mehrsprachige Ressourcen vermeiden. Dennoch gibt es Momente, in denen die Studierenden auf eine zusätzliche Sprache zurückgreifen. Diese mehrsprachige Praxis ist funktional strukturiert, insofern sie sich an der Schreibaufgabe und dem (Nicht-)Wissen über geteilte Ressourcen ausrichtet.

Die Studie bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung über Mehrschriftigkeit. Aus theoretischer Sicht ist es relevant, wie strukturelle Mehrschriftigkeit im Format der kollaborativen Schreibinteraktion konzeptualisiert werden kann. Methodisch betrachtet besteht die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung des methodenpluralen Forschungsdesigns, um sowohl Daten zu Prozessen und Produkten als auch zu beteiligten Individuen zu triangulieren. In dieser Hinsicht spielt das Verhältnis von Ethnographie und Gesprächsanalyse eine gewichtige Rolle. Aus didaktischer Sicht ist es schließlich bedeutsam, wie die Aneignung zielsprachlicher Kompetenz beim akademischen Schreiben mit einer Integration mehrsprachiger Ressourcen einhergehen kann.

Schlagworte: Mehrschriftigkeit, mehrsprachige Studierende, akademisches Schreiben, Hochschulbildung, kollaborative Schreibinteraktion, Ethnographie, Aktionsforschung, Gesprächsforschung

Inhaltsübersicht

Abkürzungsverzeichnis	xiii
Abbildungsverzeichnis	xvi
Tabellenverzeichnis	xvii
1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen	12
3 Methoden der Datenerhebung und -analyse	54
4 Reflexionen über mehrsprachige Repertoires	99
5 Interaktive Verfahren der Formulierung	163
6 Dynamiken beim kollaborativen Schreiben	193
7 Schlussbetrachtung	281
Literaturverzeichnis	304
Anhang	332
Anhang A Reflexive Sprachbiographien und Sprachrepertoires	333
Anhang B Didaktisches Material	418
Anhang C Material zur Datenerhebung und -aufbereitung	442

Detailliertes Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	xiii
Abbildungsverzeichnis	xvi
Tabellenverzeichnis	xvii
1 Einleitung	1
1.1 Kollaboratives Schreiben – <i>mit</i> mehreren Sprachen?	1
1.2 Forschungsfragen und Zielsetzung	3
1.3 Mehrsprachigkeit an der Universität	4
1.4 Kontext der Studie	6
1.5 Gliederung der Arbeit	10
2 Theoretische Grundlagen	12
2.1 Kollaborative Schreibinteraktionen	12
2.1.1 Kollaboratives Schreiben im Face-to-Face-Format	12
2.1.2 Wissenschaftskulturelle Blicke auf kollaboratives Schreiben . .	15
2.1.3 Konzeptuell-methodischer Ansatz dieser Studie	24
2.2 Mehrsprachige Repertoires beim akademischen Schreiben	25
2.2.1 Potenziale von Mehrsprachigkeit für akademische Schreib- praktiken	25
2.2.2 Von mehrsprachigen Repertoires zu akademischen Registern .	28
2.2.2.1 Sprachregister nach Utz Maas	30
2.2.2.2 Sprachregister nach Douglas Biber	36
2.3 Mehrschrittigkeit als Theorie	40
2.3.1 Zum Gegenstand und Begriff	40
2.3.2 Von der Mehrschrittigkeit zum Transfer	42
2.3.3 Modellierung von Mehrschrittigkeit	47
2.3.3.1 Ebenen nach Sabine Dengerschz	47
2.3.3.2 (Ausbau-)Dimensionen nach Jürgen Erfurt	48

3	Methoden der Datenerhebung und -analyse	54
3.1	Methodologische Grundgedanken	55
3.1.1	Vom Kollektiv zum Individuum: Konzeptuelle Wandel in der Mehrsprachigkeitsforschung	55
3.1.2	Kollaborative Aktionsforschung zur Einbeziehung individuel- ler Perspektiven	57
3.2	Datenerhebung	62
3.2.1	Seminarkonzept zur kollaborativen Aktionsforschung	62
3.2.2	Grundpfeiler der Kollaboration: Reflexivität und Dialog	65
3.2.2.1	Rollenpluralität im Feld	65
3.2.2.2	Zusammenarbeit beim Schreibsetting	67
3.2.3	Evaluierung des Seminarkonzepts und Ausblick	71
3.3	Methodenplurale Datenanalyse	73
3.3.1	Verortung im Spektrum der Schreibforschung	73
3.3.2	Achse 1: Mehrsprachige Repertoires und Mehrschriftigkeit	76
3.3.3	Achse 2: Gesprächsanalyse	78
3.3.4	Achse 3: Elektronisches Schreiben	80
3.4	Datenaufbereitung und -verwaltung	82
3.4.1	Untersuchungskorpus	82
3.4.2	Dateninfrastruktur für qualitative Daten	84
3.4.2.1	Korpusaufbau und -verwaltung	84
3.4.2.2	Datentyp: Schreibinteraktionen	87
	Darstellung der Multimodalität	87
	Transkription des analogen Schreibgesprächs	88
	Transkription des elektronischen Schreibprozesses	90
	Bildung von Kollektionen	91
3.4.2.3	Datentyp: Reflexionstexte	91
3.4.3	Bilanz zur Integration qualitativer Daten	92
3.5	Datenanalyse entlang von vier Ebenen	93
3.5.1	Ebene 1: Individuelle Reflexion	93
3.5.2	Ebene 2: Mündliche Aushandlung	96
3.5.3	Ebene 3: Textproduktion	97
3.5.4	Ebene 4: Sprachliche Ressourcen	97
4	Reflexionen über mehrsprachige Repertoires	99
4.1	Leitfragen	99
4.2	Überlegungen zu den Reflexionsaufgaben	100
4.2.1	Sprachliche und strukturelle Gestaltung	102

4.3	Anmerkungen zur Darstellung	103
4.4	Sprachliche Einstellungen, Kategorisierungen und Gebräuche	105
4.4.1	Einstellungen zum Sprachrepertoire	105
4.4.1.1	Einstellungen zu Einzelsprachen	106
	Verlust, Wiederaufnahme und Weiterentwicklung	106
	Sprachliche Sicherheit und Unsicherheit	108
4.4.1.2	Einstellungen zur Mehrsprachigkeit	112
	Erweiterung vs. Vertiefung	112
	Vernetzung vs. Abgrenzung	113
4.4.2	Kategorisierungen im Sprachrepertoire	116
4.4.2.1	Sprachideologische Kategorien	116
	Etikettierung ohne zusätzliche Attribute	116
	Erst- und Muttersprache	119
	Fremdsprache	121
4.4.2.2	Evaluative und funktionale Kategorien	121
	Kategorien nach Blommaert und Backus (2013)	121
	Kategorien über Sprachfamilien	124
4.4.2.3	Ausdifferenzierende Kategorien	125
	Diatopische Varietäten	125
	Diastratische und diaphasische Varietäten	128
4.4.3	Gebrauchsformen des Sprachrepertoires	129
4.4.3.1	Einzelsprachlicher Gebrauch	129
	Akademische Schreibpraxis	132
4.4.3.2	Hybridsprachlicher Gebrauch	137
4.4.3.3	Sprachübergreifender Bezug	139
4.4.4	Didaktische und methodologische Betrachtungen	140
4.5	Gesamtübersicht der Interakteurinnen	142
4.6	Sprachliche Konstellationen	151
4.6.1	Schreibgruppe A: Athanasia, Gabriela, Lara und Patricia	151
4.6.2	Schreibgruppe B: Erja, Fiona und Maike	154
4.6.3	Schreibgruppe C: Amna, Carola und Maike	156
4.6.4	Schreibgruppe D: Emil und Irina	158
4.7	Hypothesen zu interaktionalen Rollen	160
5	Interaktive Verfahren der Formulierung	163
5.1	Analyseraster	163

5.2	Schreibinteraktionen aus der Prozessperspektive	163
5.2.1	Makrostrukturen der Schreibgespräche	163
5.2.1.1	Makrostruktur A	165
5.2.1.2	Makrostruktur B	166
5.2.1.3	Makrostruktur C	166
5.2.1.4	Makrostruktur D	167
5.2.2	Definition von Formulierungspassagen	169
5.3	Interaktive Verfahren der Formulierung	172
5.3.1	Mündliche Verfahren der Formulierungsaushandlung	172
5.3.1.1	(Gegen-)Formulierungsvorschlag	172
5.3.1.2	Reparatur	176
5.3.1.3	Begründung	180
5.3.2	Schriftliche Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung	182
5.3.2.1	Korrektur	184
5.3.2.2	Substitution	184
5.3.2.3	Insertion	185
5.3.2.4	Modifikation	185
5.3.2.5	Übertragung	186
5.3.3	Verfahren des Spracheinsatzes	188
5.3.3.1	Gesprächsorganisation und Aushandlung	191
5.3.3.2	Textproduktion	191
6	Dynamiken beim kollaborativen Schreiben	193
6.1	Leitfragen	193
6.2	Überlegungen zu den Schreibaufgaben	194
6.2.1	Textprodukt A	196
6.2.2	Textprodukt B	197
6.2.3	Textprodukt C	197
6.2.4	Textprodukt D	199
6.3	Anmerkungen zur Darstellung	200
6.4	Zielsprachiges Formulieren	201
6.4.1	Reformulierung durch Korrektur	201
6.4.1.1	Normorientierung I: Orthographie	201
	Fall A: concientiza	201
6.4.1.2	Normorientierung II: Grammatische Formen	205
	Fall B: cada una de las lenguas	205
	Fall C: langagier	208

6.4.1.3	Normorientierung III: Satzbau	211
	Fall D: pour analyser	211
6.4.2	Zwischenbilanz: Korrektur	215
6.4.3	Reformulierung durch Substitution	217
6.4.3.1	Alternativfindung	217
	Fall E: planteamientos	217
	Fall F: introduit	219
6.4.3.2	Semantische Verschiebung	221
	Fall G: avantages	221
	Fall H: concept	224
	Fall I: «biologiques»	226
	Fall J: à la mode	229
6.4.4	Zwischenbilanz: Substitution	231
6.4.5	Reformulierung durch Insertion	233
6.4.5.1	Präzision	233
	Fall K: un modèle du Portfolio	233
	Fall L: une certaine langue	235
6.4.5.2	Kohärenz	237
	Fall M: dans l'exemple donné	237
6.4.6	Zwischenbilanz: Insertion	239
6.4.7	Reformulierung durch Modifikation	240
6.4.7.1	Textsortenspezifik I: Tempusgebrauch	241
	Fall N: buscará	241
6.4.7.2	Textsortenspezifik II: Forscher-Agens	242
	Fall O: pourrions-nous	242
6.4.7.3	Textsortenspezifik III: Wortgebrauch	244
	Fall P: un temps d'évaluation	244
	Fall Q: favorable	247
6.4.8	Zwischenbilanz: Modifikation	249
6.5	Mehrsprachiges Formulieren	250
6.5.1	Reformulierung durch Übertragung	250
6.5.1.1	Vorlage zum interlingualen Transfer	251
	Fall R: méthode de investigaciones	251
	Fall S: prioriza	255
	Fall T: promover	257
6.5.1.2	Vorlage zur Übersetzung	258
	Fall U: ofrecer	258

Fall v: encounter	260
Fall w: Ziele setzen	265
6.5.1.3 Rekurs auf gemeinsames Schreibwissen	269
Fall x: including	269
6.5.2 Zwischenbilanz: Übertragung	272
6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse	274
7 Schlussbetrachtung	281
7.1 Rekapitulation: Eckpunkte dieser Studie	281
7.2 Zur Aushandlung schriftsprachlicher Ressourcen und Rolle mehrsprachiger Repertoires	282
7.2.1 Forschungsfrage I	282
7.2.2 Forschungsfrage II	285
7.2.3 Thesen zur Mehrsprachigkeit	287
7.3 Epistemologische Betrachtungen	293
7.3.1 Generiertes Wissen durch die Gesprächsanalyse	293
7.3.2 Methodische Verlängerung der Gesprächsanalyse	295
7.4 Ausblick: Hochschuldidaktische Implikationen und Forschungspisten .	298
Literaturverzeichnis	304
Anhang	332
Anhang A Reflexive Sprachbiographien und Sprachrepertoires	333
A.1 Kurzprofile der Interakteurinnen	333
A.1.1 Athanasia	333
A.1.2 Gabriela	334
A.1.3 Lara	335
A.1.4 Patricia	335
A.1.5 Erja	336
A.1.6 Fiona	337
A.1.7 Maike	338
A.1.8 Amna	339
A.1.9 Carola	339
A.1.10 Emil	340
A.1.11 Irina	341
A.2 Reflexionstexte	342

Anhang B Didaktisches Material	418
B.1 Reflexionsaufgaben	418
B.2 Kollaborative Schreibaufgaben	421
B.3 Grundlagentexte für kollaborative Schreibaufgaben	426
Anhang C Material zur Datenerhebung und -aufbereitung	442
C.1 Einverständniserklärung	442
C.2 Gesprächsinventare und interaktive Aufgaben	444
C.3 Transkriptionslegenden	487
C.4 Gesichtspunkte einer detaillierten Sequenzanalyse	490
C.5 Vorbereitende, glatte und abgebrochene Formulierungspassagen . . .	495
C.5.1 Vorbereitende Formulierungspassagen (Aushandlung einer in-	
haltlichen Idee)	495
C.5.2 Glatte Formulierungspassagen	497
C.5.3 Abgebrochene Formulierungspassagen	499
C.6 Transkripte (Kommentar)	501

Abkürzungsverzeichnis

AT *activation theory*

B Begründung

BA Bachelor

cGAT computergestütztes Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem

CLIL *Content and language integrated learning*

DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft

ER Eigenreparatur

ESL *English as a Second Language*

FLE *français langue étrangère*

FLS *français langue seconde*

FP Formulierungspassage

FR Fremdreparatur

GA Gesprächsanalyse

GER Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

GL Gesprächslinguistik

GRIC *Groupe de recherches sur les interactions communicatives*

KA Konversationsanalyse

LRE *language related episode*

MA Master

MINT Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik

QDA *qualitative data analysis*

RAE *Real Academia Española*

STEM *science, technology, engineering, mathematics*

V Vorschlag

VM Vorschlagsmarker

Abbildungsverzeichnis

2.1	Orate und literate Strukturen in der Interaktion	34
2.2	Komponenten einer Registeranalyse nach Biber und Conrad (2011, 6)	36
2.3	Systemische Dimension des Sprachausbaus nach Erfurt (2017)	49
2.4	Mehrschrittigkeit in drei Dimensionen (integrierte Darstellung)	51
3.1	Multidimensional map of writing research	74
3.2	Korpuserstellung mit Coma	86
3.3	Uneigentliches Sprechen	89
3.4	Verschränkung analytischer Ebenen	98
4.1	Schreibgruppe A	152
4.2	Schreibgruppe B	154
4.3	Schreibgruppe C	157
4.4	Schreibgruppe D	159
5.1	Vorschlagsmarkierungen	173
5.2	Einzelwortvorschlag mit steigender Intonation	174
5.3	Reparatur als Reformulierung	178
5.4	Co-Autorinnen als Kontrollinstanzen	180
5.5	Selbstinitiierte Begründung	181
5.6	Funktionaler Spracheinsatz	190
6.1	Textprodukt von Athanasia, Gabriela, Lara und Patricia	196
6.2	Textprodukt von Erja, Fiona und Maike	197
6.3	Textprodukt von Amna, Carola und Maike	198
6.4	Notizen von Amna, Carola und Maike	199
6.5	Textprodukt von Emil und Irina	200
6.6	Interaktionsausschnitt 1: „concientiza“	202
6.7	Screenshot 1 „concientiza“	204

6.8	Interaktionsausschnitt 2: „cada una de las lenguas“	206
6.9	Interaktionsausschnitt 3: „langagier“	209
6.10	Screenshot 2 „langagier“	211
6.11	Interaktionsausschnitt 4: „pour analyser“	213
6.12	Interaktionsausschnitt 5: „planteamientos“	218
6.13	Interaktionsausschnitt 6: „introduit“	220
6.14	Interaktionsausschnitt 7: „avantages“ (erster Teil)	222
6.15	Interaktionsausschnitt 8: „avantages“ (zweiter Teil)	223
6.16	Interaktionsausschnitt 9: „concept“	225
6.17	Interaktionsausschnitt 10: „biologiques“	227
6.18	Interaktionsausschnitt 11: „à la mode“	230
6.19	Interaktionsausschnitt 12: „un modèle du Portfolio“	234
6.20	Interaktionsausschnitt 13: „une certaine langue“	236
6.21	Screenshots 3 und 4 „une certaine langue“	237
6.22	Interaktionsausschnitt 14: „dans l'exemple donné“	238
6.23	Interaktionsausschnitt 15: „buscará“	241
6.24	Interaktionsausschnitt 16: „pourrions-nous“	243
6.25	Interaktionsausschnitt 17: „un temps d'évaluation“	245
6.26	Interaktionsausschnitt 18: „favorable“	248
6.27	Interaktionsausschnitt 19: „methode de investigaciones“	252
6.28	Interaktionsausschnitt 20: „prioriza“	255
6.29	Interaktionsausschnitt 21: „promover“	257
6.30	Interaktionsausschnitt 22: „ofrecer“	259
6.31	Interaktionsausschnitt 23: „encounter“ (erster Teil)	261
6.32	Interaktionsausschnitt 24: „encounter“ (zweiter Teil)	262
6.33	Screenshots 5 bis 8 „encounter – rencontrer“	264
6.34	Interaktionsausschnitt 25: „Ziele setzen“	266
6.35	Screenshots 9 bis 11 „déterminer des objectifs“	268
6.36	Interaktionsausschnitt 26: „including“ (erster Teil)	269
6.37	Interaktionsausschnitt 27: „including“ (zweiter Teil)	271
C.1	Formulierungsvorbereitung	496
C.2	Glatte Formulierung	498
C.3	Abgebrochene Formulierung	500

Tabellenverzeichnis

2.1	Synopse: Forschungsansätze beim gemeinsamen Schreiben	21
2.1	Synopse: Forschungsansätze beim gemeinsamen Schreiben (Fortsetzung)	22
2.1	Synopse: Forschungsansätze beim gemeinsamen Schreiben (Fortsetzung)	23
2.2	Merkmale oraler und literarer Strukturen	31
3.1	Gruppenzusammensetzung und Schreibaufgaben	69
3.2	Gesamt- und Untersuchungskorpus	83
4.1	Sprachrepertoire von Gabriela und Irina im Vergleich	127
4.2	Gesamtübersicht der Interaktorinnen	144
4.2	Gesamtübersicht der Interaktorinnen (Fortsetzung)	145
4.2	Gesamtübersicht der Interaktorinnen (Fortsetzung)	146
4.3	Profile der Interaktorinnen	147
4.3	Profile der Interaktorinnen (Fortsetzung)	148
4.3	Profile der Interaktorinnen (Fortsetzung)	149
4.3	Profile der Interaktorinnen (Fortsetzung)	150
5.1	Formulierungspassagen	170
5.2	Komplexe Formulierungspassagen, untergliedert	172
5.3	Formulierungsvorschläge	173
5.4	Reparaturen	178
5.5	Begründungen	181
5.6	Schriftliche Verfahren der Ad-hoc Reformulierung	188

1 Einleitung

1.1 Kollaboratives Schreiben – mit mehreren Sprachen?

Kollaboratives Schreiben hat viele Facetten. Wenn Dozierende¹ hierzulande den Begriff ‚kollaboratives Schreiben‘ äußern, dann denken Studierende zunächst an computerbasierte Projekte mit Mehrautorenschaft, wie dies für die freie, mittlerweile zwanzig Jahre alte Enzyklopädie Wikipedia der Fall ist. Die vorliegende Arbeit handelt von einem interaktiven Face-to-Face-Format und somit nicht von jener Form des gemeinsamen digitalen Schreibens. Der gewählte Begriff der Schreibinteraktion beschreibt diesen Umstand. Als (konversationelle) Schreibinteraktion wird in der wissenschaftlichen Literatur eine Situation bezeichnet, in der zwei oder mehrere, am selben Ort befindliche Personen, ein Dokument basierend auf gemeinsamen Ideen anfertigen und hierüber ein Gespräch führen (Dausendschön-Gay, Gülich et al. 1992). Es handelt sich demnach um ein Format, das an einen physischen Schreibort gebunden ist und in Zeiten einer andauernden Pandemie an Selbstverständlichkeit verloren hat.

Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass ein solches Schreibformat für das schriftsprachliche Lernen in einer zu erlernenden Sprache (L2)² förderlich sein kann. Betrachtet wurden dabei Schülerinnen und Studentinnen mit ähnlichen sprachlich-kulturellen Hintergründen und ausgeglichenen Sprachkompetenzen in der zu erlernenden Sprache (Kowal und Swain 1994, Leeser 2004, Storch und Aldosari 2010, 2013). In Anbetracht dieses Ergebnisses schließt sich die Frage an, welche Lerneffek-

¹Eine Anmerkung zum Sprachgebrauch: Ich verwende wenn möglich geschlechtsneutrale Formen wie ‚Dozierende‘ oder ‚Studierende‘ und schließe hiermit Personen aller Geschlechter ein. Aus Gründen der Abwechslung und in Fällen, in denen eine geschlechtsneutrale Form ungebräuchlich ist, benutze ich das generische Femininum (z.B. ‚Analytikerinnen‘). Bei zusammengesetzten Wörtern verwende ich dagegen das generische Maskulinum (z.B. ‚Gesprächsforscher‘).

²In den Sprachwissenschaften haben sich die Abkürzungen L1 für Erstsprache und L2 für Zweitsprache etabliert. Für die Verwendungsweise dieser Begriffe in der vorliegenden Arbeit sowie deren Problematisierung vgl. Abschn. 4.3.

te auftreten, wenn Studierende mit unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Hintergründen in einer Schreibinteraktion zwecks kollaborativer Textproduktion zusammenkommen.

Anlass zur Annahme positiver Synergien und Lerneffekte bot sich mir aufgrund einer persönlichen Erfahrung mit meinem brasilianischen Tandempartner. Im Rahmen zweier Schreibinteraktionen haben wir jeweils auf Basis eines deutsch- und portugiesischsprachigen akademischen Texts eine Zusammenfassung in der anderen Sprache angefertigt. Dabei fiel uns nicht nur auf, dass wir kollaborativ, also in intensiver Zusammenarbeit, formulierten, sondern auch, dass wir verschiedene Sprachen erkenntnisfördernd in die Aushandlung und den Formulierungsprozess einbringen konnten. So diskutierten wir Unterschiede zwischen abstrakten Substantiven des Portugiesischen und stellten dabei fest, dass es im Deutschen keine äquivalenten Ausdrücke mit den gleichen Bedeutungsnuancen gibt. Dies betraf z.B. Substantive wie *aceitação* und *afirmação*, die sich zwar mit ‚Zustimmung‘ und ‚Behauptung‘ bzw. ‚Bestätigung‘ übersetzen lassen, allerdings auf diese Weise ihre Nuancen einbüßen. Wir entschieden uns folglich für die Wahl anderer deutscher Substantive, ‚Anerkennung‘ und ‚Bestimmung‘ in diesem Fall, die der intendierten Aussage eher gerecht wurden. Weiterhin machten wir die Erfahrung, dass sich manche grammatikalische Strukturen einfach von der einen in die andere Sprache übertragen ließen, andere wiederum einer drastischen Reformulierung bedurften. So bereitete uns die portugiesische Verlaufsform mit Gerundium Schwierigkeiten. Die Konstruktion *Este método está sendo utilizado* übertrugen wir sinngemäß mit ‚Schon seit Längerem wird diese Methode angewandt‘. In den dargestellten Fällen haben wir Sprache zum Gegenstand der Aushandlung erhoben und eine Form des schriftsprachlichen Lernens angestoßen.

Diese Beobachtungen und hierauf aufbauende Überlegungen stellen einen wichtigen Ausgangspunkt für die vorliegende Studie dar. Ausgehend von der Annahme eines gewinnbringenden Potenzials von individueller Zwei- und Mehrsprachigkeit³ für das Schreiben einsprachiger Texte entschied ich mich zur Entwicklung eines Lernsettings, in dem Phänomene im Bereich gemeinsamer Aushandlung von Sprache stattfinden konnten. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der Goethe-Universität Frankfurt a.M. war mir diese Möglichkeit in Form eines Seminars gegeben. Das Seminar konzipierte ich als kollaborative Aktionsforschung mit mehrsprachigen Studierenden der Romanistik. Dabei war es mir wichtig, den Studierenden nicht nur ein ungewohntes Schreib-

³Gemäß einer weiten Definition von Zwei- und Mehrsprachigkeit wird davon ausgegangen, dass alle Personen zwei- oder mehrsprachig sind, die sich Kenntnisse in einer weiteren oder in mehreren Sprachen im Laufe ihres Lebens angeeignet haben.

format näherzubringen, sondern sie auch in die Forschung miteinzubeziehen, und zwar in der Form eines Dialogs über die Seminargestaltung sowie das kollaborative Schreiben. Mit Blick auf die Schreibinteraktionen interessierte es mich, inwieweit die mehrsprachigen Studierenden Aushandlungen über schriftsprachliche Formen und Bedeutungen vornahmen. Neben Szenarien der zweisprachigen Aushandlung, wie ich sie erlebt hatte, wollte ich darüber hinaus eruieren, ob sie zusätzliche Sprachen in den gemeinsamen Prozess miteinbringen würden. Der Impetus hierfür geht von der Beobachtung aus, dass hinter einsprachigen akademischen Textprodukten mehrsprachige Schreibprozesse stehen können (Dengscherz 2019a).

1.2 Forschungsfragen und Zielsetzung

Für die Erforschung von Aushandlungs- und Formulierungsprozessen der Studienteilnehmer beim kollaborativen Schreiben lautet die übergeordnete Frage folgendermaßen:

Wie verwenden mehrsprachige Studierende der Romanistik schriftsprachliche Ressourcen⁴ beim Formulieren innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen?

Um diese Fragestellung beschreibenden Typus zu operationalisieren, muss geklärt werden, was es konkret bedeutet, wenn mehrsprachige Studierende im Format der kollaborativen Schreibinteraktion aufeinandertreffen und gemeinsam schreiben. Zum einen haben Formulierungsprozesse sowohl eine mündliche Dimension der Interaktion als auch eine schriftliche Dimension der Textproduktion. Zum anderen kommen im interaktiven Face-to-Face-Szenario Individuen mit verschiedenen sprachlich-kulturellen Hintergründen zusammen. Mit Bezug auf diese Aspekte lässt sich die obige Forschungsfrage weiter ausdifferenzieren:

- I. Wie handeln Studierende schriftsprachliche Ressourcen im Übergang von mündlicher Interaktion zu schriftlicher Textproduktion aus?
- II. Inwiefern spielt die individuelle Mehrsprachigkeit der Studierenden für den Einsatz schriftsprachlicher Ressourcen eine Rolle?

Mit der Beantwortung dieser Fragen verfolge ich einerseits ein theoretisches Anliegen der Modellierung von Mehrschriftigkeit aus der Perspektive sprachlicher Repertoires.⁵ Hierbei spielen v.a. Einstellungen und Kategorisierungen zu und von

⁴Eine Erläuterung von schriftsprachlichen Ressourcen erfolgt im Theorieteil dieser Arbeit.

⁵Die Konzepte der Mehrschriftigkeit und der sprachlichen Repertoires werden ebenso in den theoretischen Ausführungen erörtert.

Sprache(n) sowie sprachliche Ressourcen akademischer Register eine Rolle, die allesamt als Bestandteile sprachlicher Repertoires aufgefasst werden können. Andererseits möchte ich mit dieser Studie einen empirisch-methodischen Beitrag zur Erforschung mehrschriftiger Phänomene leisten. Dies betrifft sowohl die Erhebung als auch die Aufbereitung und Analyse eines vielschichtigen qualitativen Datenmaterials. Das analysierte Datenmaterial umfasst individuelle schriftliche Reflexionen über mehrsprachige Repertoires sowie Prozess- und Produktdaten zu den kollaborativen Schreibinteraktionen. In diesem Zusammenhang gilt es kritisch zu reflektieren, unter welchen Bedingungen diese Daten generiert wurden und wie sie im Zuge einer methodenpluralen Analyse miteinander kombinierbar sind.

Das Format der kollaborativen Schreibinteraktion ist für die Erforschung des mehrsprachigen Schreibens oder der Mehrschriftigkeit aus den folgenden Gründen bedeutungsvoll: Zunächst kann angenommen werden, dass ein derartiges Setting unmittelbare Einblicke in situativ-prozessuale Abläufe beim mehrsprachigen Schreiben gewährt und somit gegenüber primär (text-)produktorientierten Untersuchungen einen Mehrwert bereithält. In diesem Sinne können mithilfe des Formats Eindrücke eines sich in Entstehung befindlichen Texts gewonnen und die Übergänge zwischen den materiell unterschiedlichen Artikulationsformen dokumentiert werden. Demnach lassen sich eine mündliche Aushandlungs- und eine schriftliche Formulierungsebene miteinander in Bezug setzen. Außerdem ist anzunehmen, dass im Format der kollaborativen Schreibinteraktion einzelne Akteurinnen zur Verbalisierung sprachlich und kulturell gebundenen Schreibwissens veranlasst werden. Zielsetzung der Arbeit ist es also herauszufinden, inwiefern mehrere Sprachen bei der Redaktion einsprachiger Texte relevant sind bzw. relevant gesetzt werden, um perspektivisch Folgerungen für die Ausbildung mehrsprachiger akademischer Schreibkompetenzen abzuleiten.

1.3 Mehrsprachigkeit an der Universität

Die aktuelle Gewichtigkeit dieser Thematik wird angesichts einer wachsenden Anzahl an Studien zur Mehrsprachigkeit an der Universität deutlich. Diese Studien bewegen sich auf einem Kontinuum von institutioneller Mehrsprachigkeit an einem Ende und individueller Mehrsprachigkeit am anderen Ende. Während es auf der Makroebene der institutionellen Mehrsprachigkeit um Themen wie Internationalisierungsprozesse (v.a. hinsichtlich der Rolle des Englischen: vgl. hierzu Knapp und Münch 2008, Lasagabaster 2015), Sprachenpolitik an der Hochschule (verstärkt mit Blick auf universitäre Sprachenvielfalt: vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2019, Höder und Petersen 2019) und CLIL-Programme zur Integration von Inhalt und Sprache in

Seminarveranstaltungen geht (van de Craen et al. 2013)⁶, beschäftigt sich die Mikroebene der individuellen Mehrsprachigkeit neben Aspekten der mündlichen Sprachpraxis internationaler Studierender und ihrer metasprachlichen Repräsentationen (Anquetil 2006, Meunier 2011, Meunier und Defays 2012, Castellotti und Huver 2012) auch mit Fragen der Ausbildung mehrsprachiger Schreibkompetenzen. In diesem Bereich wären Studien zu nennen, die sich mit Lern- und Schreibzielen beim mehrsprachigen wissenschaftlichen Schreiben (Gentil 2006) oder dem Erwerb kognitiver akademischer Fähigkeiten, bspw. in Form der Mitschrift, befassen (Arras 2015). Bestrebungen zur individuellen und sprachsensiblen Betrachtung von Teilkompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens haben ferner zur Konzeption verschiedener Schreibkompetenzmodelle geführt (Becker-Mrotzek und Schindler 2007, Knappik 2013, Knorr 2019).

Das umfassende Dissertationsprojekt von Stoike-Sy (2017) widmet sich der übergreifenden Frage, wie Studierende individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit in dreisprachigen Masterprogrammen an der Universität in Luxemburg erleben. Stoike-Sy (ebd.) präsentiert eine Studie auf Basis von teilnehmender Beobachtung in Seminaren, Einzelinterviews, Fragebögen und Grounded Theory mit Studierenden und Lehrenden aus vier Master-Studiengängen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass mehrsprachige Praktiken in Situationen vorkommen, in denen sprachliche Ressourcen asymmetrisch verteilt und die sprachlichen Repertoires der Beteiligten somit heterogen sind. Näher kategorisiert sie diese Praktiken in solche, welche die Studierenden gemeinsam bestreiten, wie mehrsprachige Diskussionen führen, oder alleine ausführen, wie Hausarbeiten verfassen; und solche, welche die Lehrenden bewusst steuern, wie mehrsprachiges Unterrichten. Dabei stellt sie heraus, dass das Erleben mehrsprachiger Praktiken im Studium zu Veränderungen sprachlicher Praktiken und deren Repräsentation führt, insofern dass Mitschreiben verstärkt in mehreren Sprachen stattfindet, mehrsprachige Begriffe bewusst eingesetzt werden und Code-Switching akzeptiert wird. Im Rahmen mehrsprachiger Praktiken untersucht sie überdies, wie mehrsprachige Wissenskonstruktion im Unterricht stattfindet oder inwiefern mehrsprachige Repertoires beim wissenschaftlichen Schreiben relevant sind. Offen bleiben jedoch Fragen der Art, wie derartige Schreibprozesse (kognitiv) ablaufen, ob mehrsprachige Ressourcen den Schreibprozess beeinflussen und welche Konsequenzen sich für das schriftsprachliche Lernen der Studierenden ergeben.

An diesen Themenkomplex schließe ich mit meiner Studie an und eruiere, was es zunächst prozessual bedeutet, wenn sich Studierende akademischen Schreibanlässen unter Bedingungen individueller Mehrsprachigkeit stellen. Das Erkenntnisinteresse

⁶Für einen Überblick über die europäische CLIL-Forschung s. auch Pérez-Cañado (2012).

besteht demnach in dem Potenzial der Aktivierung mehrsprachiger Ressourcen beim wissenschaftlichen Schreiben. Dabei liefern die Erkenntnisse aus Stoike-Sys Studie wichtige Ausgangspunkte für das gewählte Forschungsdesign, zum einen in puncto des entwickelten Seminarsettings, insofern hierdurch ein anderes Erleben (und Praktizieren) von Mehrsprachigkeit ermöglicht werden soll, zum anderen bezüglich des konzipierten Schreibformats, zumal hier Studierende mit asymmetrischen Sprachrepertoires aufeinandertreffen und folglich zu mehrsprachiger Praxis angeregt werden.

1.4 Kontext der Studie

Die vorliegende Arbeit geht aus einer Cotutelle-Promotion an den Universitäten Frankfurt a.M. und Luxemburg hervor. Konkreter Schauplatz der Datenerhebung ist die Universität Frankfurt. Die Einflüsse beider Universitäten spiegeln sich daher nicht direkt im Datenmaterial⁷ wider, wohl aber in der Konzeption der Studie und der Interpretation ihrer Ergebnisse. Was das betrifft muss auch der sprachliche und sprachpolitische Kontext der Goethe-Universität bedacht werden, der ein anderer ist als jener der Universität Luxemburg. Aus dem gegenwärtigen⁸ Hochschulentwicklungsplan der Frankfurter Universität ist die Etablierung einer internationalen Studien- und Lernkultur als ein wichtiges Ziel der Hochschule entnehmbar:

Die Bildung weltoffener und -gewandter AbsolventInnen ist ein wichtiges Ziel der Goethe-Universität. Wir fördern daher eine internationale Studien- und Lehrkultur, um unseren Studierenden im Studium einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen und um für internationale Studierende attraktiver zu werden. Derzeit sind ca. 7.300 internationale Studierende aus mehr als 140 Ländern an der Goethe-Universität immatrikuliert und knapp 2.000 Promovierende aus über 90 Staaten. (*Hochschulentwicklungsplan der Goethe-Universität – 2016-2020*)⁹

Das hier bekundete Bestreben zu verstärkter Vernetzung und Internationalisierung ruft neue Themen auf die Tagesordnung. So kommt auch der Mobilität und Mehrsprachigkeit von Studierenden ein immer größerer Stellenwert zu und es stellen sich Fragen, wie mehrsprachige Praktiken im Studium erkannt und begünstigt und darauf

⁷In einem Seminar der Universität Luxemburg wurden zusätzliche Daten zu kollaborativen Schreibinteraktionen erhoben, die Gegenstand eines zukünftigen Artikels sein können (vgl. Abschn. 7.4).

⁸Ein Hochschulentwicklungsplan der Goethe-Universität für die Jahre 2021-25 ist aktuell noch nicht online abrufbar.

⁹https://www.uni-frankfurt.de/63514285/HEP_2016...Hochschulentwicklungsplan_der_Goethe-Universitaet_2016_2020.pdf, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

aufbauend eine mehrsprachige Kompetenz gefördert werden kann.¹⁰ Dabei umfasst Mehrsprachigkeit nicht nur die Kompetenz des Sprechens in mehreren Sprachen, sondern auch des Schreibens in mehreren Sprachen. Für das Schreiben eröffnet sich ein bedeutsames Spannungsfeld zwischen dem Kompetenzerwerb in Einzelsprachen und somit der Aneignung von Zielsprachenkompetenz auf der einen Seite, und dem Erwerb mehrsprachiger, über Einzelsprachen hinausreichender Kompetenz auf der anderen Seite. Gerade in neuphilologischen Studiengängen wie der Romanistik zeigt sich dieses Spannungsfeld deutlich. Hier können einzelne Sprachen als Zielsprachen studiert und praktiziert und darüber hinaus die übrigen verwandten Sprachen erschlossen werden.

Was die Sprachenpolitik an der Goethe-Universität auf Makroebene anbelangt, existiert de facto kein offizielles Dokument mit Regelungen zur Verwendung von Sprache(n) in den einzelnen Einrichtungen und Abteilungen. Innerhalb der Fachdisziplinen können unterschiedliche sprachliche Gepflogenheiten herrschen, was auch auf die Romanistik mit ihren Studiensprachen Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch und Katalanisch zutrifft. So ist in einigen Masterstudienordnungen¹¹ vermerkt, dass Dozierende neben der Unterrichtssprache Deutsch auch romanische (Ziel-)Sprachen in der Vorlesung oder im Seminar anwenden und umgekehrt Studierende in der entsprechenden Sprache eine Seminararbeit anfertigen können. Im Masterstudiengang „Moving Cultures – Transcultural Encounters“ betrifft dies neben Deutsch die Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch.¹² Über die praktische Ausgestaltung auf Mesoebene, also ob Veranstaltungen in einem weitestgehend einsprachigen Modus oder auch gemischtsprachlich abgehalten werden (können), finden sich keine näheren Informationen in der Studienbeschreibung. Im Falle von übergeordneter Einsprachigkeit, sei es in Deutsch oder einer studierten

¹⁰Dass Internationalisierung nicht zwangsläufig mit einer Aufwertung von Mehrsprachigkeit einhergeht, sondern im gegenwärtigen universitären Internationalisierungsdiskurs eher auf eine *englishization* hinausläuft und mit einer Essentialisierung von Kulturen sowie kulturellen Zugehörigkeiten einhergeht, verdeutlicht Hu (2018, 372) folgendermaßen: „Insgesamt gesehen ist festzustellen, dass der Diskurs über Internationalisierung überraschend wenig unter Einbezug kulturwissenschaftlicher oder auch bildungstheoretischer Konzepte geführt wird, und dies obwohl Migration, Globalisierung, Multikulturalismus, Interkulturalität und Identität Kernthemen der Kulturwissenschaften wie auch der Bildungswissenschaften sind. Wenn überhaupt kulturelle Aspekte ins Spiel kommen, scheinen essentialisierende und reifizierende Konzepte von Kulturen und kulturellen Zugehörigkeiten an der Tagesordnung zu sein.“

¹¹vgl. die Studienordnung des Masterstudiengangs *Moving Cultures – Transcultural Encounters*: https://www.uni-frankfurt.de/45978567/Moving_Cultures---Transcultural_Encounters---Cultures_en_mouvement---rencontres_transculturelles---Culturas_en_movimiento---encuentros_transculturales---Culture_in_Movimento---Incontri_Transculturali---Master_of_Arts#zulassung, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

¹²Daneben gibt es die Masterstudiengänge „Deutsch-Portugiesische Studien“ mit den Sprachen Deutsch, Englisch und Portugiesisch sowie „Italienstudien“ mit Deutsch und Italienisch.

romanischen Sprache, stünde diese im starken Kontrast zu der sprachlichen Realität einer sich seit Beginn des Millenniums diversifizierenden universitären Studierendenlandschaft. Mit Blick auf die Romanistik kann festgehalten werden, dass sich die Romania, die zuvor lediglich den Studiengegenstand darstellte, nun verstärkt auf dem universitären Campus wiederfindet, insofern romanischsprachige Studierende – und darüber hinaus Studierende mit anderen Sprachen – an die Universität gelangen und ein sprachlich-kulturelles Kapital (Mathé 2010) mitbringen, das sie für Lernprozesse nutzen können.

In der Tat liegt aber eine Zielsprachenorientierung in der Disziplin der Romanistik vor, die sich z.B. in der Anforderung ausdrückt, dass Studienabgänger, seien es Examenkandidaten oder BA/MA-Absolventinnen, eine ausgebaute schriftsprachliche Kompetenz in den studierten Sprachen vorweisen sollen, um diese im Lehrberuf oder der freien Wirtschaft wirksam einzusetzen. Der Fokus auf die studierten romanischen Einzelsprachen bedeutet für den Schriftbereich demnach die Aneignung konzeptionell schriftlicher Fähigkeiten und weiterführend von Textkompetenz. Die Tradition der deutschen Romanistik spielt bei dieser Zielsprachenorientierung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Innerhalb des Universitätsfachs der romanischen Philologie, das als genuin deutsche Erfindung klassifiziert werden kann (Kremnitz 2016, 159ff.), findet zielsprachliches Lernen traditionell im Rahmen von Lektorenseminaren statt. Diese stellen einen gesonderten Bereich im Studienprogramm dar und fokussieren auf mündliche und schriftliche Kompetenzbereiche. Folglich wird sprachlicher Lernbedarf nicht mit Studieninhalten verknüpft, wie es beim CLIL-Konzept der Fall ist.

Vor dem Hintergrund der sprachlich-kulturellen Diversität der Studierenden sowie der Möglichkeit sprach(en)übergreifender Seminare stellt sich jedoch die Frage, inwiefern eine Orientierung allein auf die Zielsprache überhaupt wünschenswert ist. Als Gegenpol zur Zielsprachendidaktik kann eine Mehrsprachigkeits- bzw. Interkomprehensionsdidaktik bestimmt werden, die v.a. im Kontext sprachlicher Verwandtschaft gewinnbringend ist und für die didaktische Konzepte vorliegen (vgl. hierzu Meißner 2007). Mit Interkomprehension ist prinzipiell das Verstehen zwischen den Sprachen gemeint, also die Fähigkeit eine nicht erlernte Sprache auf Basis einer bereits erlernten Sprache zu verstehen (Meißner 2004, 2011b, Hemming 2011).¹³ Im Rahmen des Magisterstudiengangs der Romanistik an der Goethe-Universität wurden seit den frühen 1990er Jahren regelmäßig Veranstaltungen zur romanischen Interkom-

¹³Das Konzept von Interkomprehension, so wie es hier skizziert wird, beschränkt sich auf Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie. Mit Blick auf aktuelle Debatten um Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen im Klassenzimmer bzw. Seminarraum, stellt sich ferner die Frage der Interkomprehension zwischen nicht-verwandten Sprachen (z.B. zwischen Türkisch und Französisch).

prehension abgehalten sowie Studienarbeiten zu dieser Thematik betreut. Überdies wurden Kooperationen mit der Slawistik und Germanistik aufgebaut, in denen ebenfalls die Interkomprehension in den jeweiligen Sprachfamilien untersucht wurde. Die Beschäftigung hiermit mündete allerdings erst Anfang der 2000er Jahre in Publikationen in der Reihe EuroCom beim Shaker-Verlag (s. Klein und Stegmann 2000 für den ersten Band in dieser Reihe).¹⁴

Im Zuge der im Jahr 2010 eingeführten Bachelor- und Masterausbildung, die eine Ein-Fach-Orientierung aus kapazitären Gründen für notwendig erklärte, verlagerte sich die Aufmerksamkeit weg von der romanischen Mehrsprachigkeit hin zu einer studierten Zielsprache.¹⁵ Vereinzelte Anstöße zur Wiederbelebung der Lehre der romanischen Interkomprehension gab es lediglich in Form von praktischen Seminaren in den Semestern vom Winter 2012/13 bis Sommer 2015¹⁶, die allerdings gegenwärtig nicht weitergeführt werden. Zusätzlich zur aktuell fehlenden Orientierung an romanischer Mehrsprachigkeit, geschweige denn an Mehrsprachigkeit allgemein, findet wenig direkte Schreibpraxis im Seminar im Sinne eines *Writing in the disciplines*¹⁷ statt. Diese fehlende Verzahnung von inhaltlichem, sprachlichem und schreibbezogenem Lernen sorgt dafür, dass sowohl eine zielsprachliche als auch eine mehrsprachige Kompetenzentwicklung beim akademischen Schreiben erschwert bleibt. Die Tatsache, dass in romanistischen Seminaren im deutschsprachigen Raum akademisches Schreiben in den romanischen Sprachen nach wie vor unterrepräsentiert ist und mehrsprachige Schreibpraktiken selten thematisiert werden, legitimiert ein gezieltes Experimentieren hiermit im Kontext kollaborativen Lernens und Schreibens. Durch ein kollaboratives Schreibsetting erhalten Studierende die Gelegenheit, Inhalte auszudiskutieren, mit Formulierungen zu experimentieren sowie Unsicherheiten auszudrücken. Auf diese Weise lernen sie verschiedene Vorgehensweisen kennen und entwickeln Lösungsansätze beim wissenschaftlichen Schreiben.

¹⁴Auf der Internetseite des Verlags finden sich gegenwärtig 48 Titel in der Reihe EuroCom: <https://www.shaker.de/de/content/catalogue/index.asp?lang=de&ID=6&category=191>, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

¹⁵Ogleich der zielsprachliche Fokus seit nunmehr zehn Jahren besteht, kommt es nicht selten zu Klagen von Studierenden, welche die Zielsprachenorientierung in der Romanistik gegenüber von Disziplinen wie der Anglistik oder Amerikanistik als nicht ausgeprägt genug empfinden (vgl. hierzu Studierendenaussagen in Kap. 4).

¹⁶Der Titel der Veranstaltung lautete: „EuroCom für alle Romanisten: Lesekompetenz von sieben romanischen Sprachen in einem Semester“.

¹⁷Mit dem Ansatz *Writing in the disciplines* werden die spezifischen Genre-Anforderungen bei akademischen Texten in unterschiedlichen Fächern thematisiert (Clughen und Hardy 2012).

1.5 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit besteht aus sechs Kapiteln, wobei die Kapitel 2 und 7 als theoretische Klammer fungieren und grundsätzlich auch separat gelesen werden können.

In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen in drei Teilen vorgestellt. Dabei geht es erstens darum, das zentrale Format der kollaborativen Schreibinteraktion näher zu charakterisieren und ausgehend von einem skizzenhaften Forschungsüberblick die Relevanz einer konzeptuell-methodischen Verbindung von Prozess (Interaktion), Produkt (Text) und Individuen (Studierende) herauszustellen. Zweitens wird erörtert, was mit individueller Mehrsprachigkeit und schriftsprachlichen Ressourcen im Kontext akademischen Schreibens gemeint ist. Hierzu werden die linguistischen Kernkonzepte des individuellen Sprachrepertoires und der akademischen Register eingeführt und in ihrem Potenzial für die Betrachtung mündlicher Interaktion und schriftlicher Textproduktion einerseits sowie für die Aufschlüsselung individueller sprachlicher Hintergründe andererseits erörtert. Drittens wird eine Brücke zum Gegenstand der Mehrschriftigkeit geschlagen. Eine Modellierung von Mehrschriftigkeit als eigenständiges Forschungsfeld dient der Verortung der vorliegenden Studie und liefert ferner eine Projektionsfläche für die spätere Interpretation der Untersuchungsergebnisse (s. Kap. 7).

Gegenstand von Kapitel 3 ist die Methodik zur Erhebung und Analyse von individuellen Sprachrepertoires und kollaborativen Schreibinteraktionen. Zunächst wird das Setting des Forschungsseminars, in dem die Daten gemeinsam mit den Studierenden konstruiert wurden, in seinen methodologischen Grundgedanken und seinem Design vorgestellt. Im Anschluss wird ein Analyseverfahren zur Betrachtung von mehrsprachigen Repertoires in kollaborativen Schreibinteraktionen entlang von drei Achsen und vier Ebenen entworfen. Während auf den Achsen die analytischen Zugriffsformen auf Interaktion, Textproduktion und Individuen beschrieben werden, zeigen die Ebenen die konkreten methodischen Vorgehensweisen sowie die hierbei stattfindende Verschränkung der Achsen auf.

Kapitel 4 bis 6 sind der Analyse der individuellen Sprachrepertoires sowie der Schreibinteraktionen in der Gruppe gewidmet. In Kapitel 4 werden schriftliche Reflexionstexte der Studierenden über ihre mehrsprachigen Repertoires entlang von Leitfragen inhaltsanalytisch aufbereitet und Hypothesen bezüglich interaktionaler Rollen und des Einsatzes sprachlicher Ressourcen aufgestellt. Kapitel 5 dient der Entwicklung eines Analyserasters für die vertiefte Betrachtung einzelner Interaktionsausschnitte. Für das Raster werden interaktive Verfahren der Formulierung aufgestellt, die sich speisen aus a) mündlichen Verfahren der Formulierungsaus-

handlung, b) schriftlichen Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung und c) ziel- bzw. mehrsprachigen Verfahren des funktionalen Spracheinsatzes. In Kapitel 6 werden leitfragenbasiert ausgewählte Auszüge von vier kollaborativen Schreibinteraktionen gesprächslinguistischen Mikroanalysen unterzogen. Hierbei beläuft sich der Fokus auf die Aushandlung schriftsprachlicher Ressourcen, die Wirksamkeit von Reformulierungen für den entstehenden Text sowie auf den Einsatz verschiedener Sprachen beim Formulieren.

Schließlich erfolgt in Kapitel 7 sowohl eine Beantwortung der Forschungsfragen und Rückbindung an die theoretische und methodische Zielstellung dieser Arbeit als auch eine kritisch-epistemologische Betrachtung des Forschungsdesigns. Überdies werden Pisten für die weitere Erforschung und Didaktisierung mehrsprachiger Praktiken beim kollaborativen Schreiben aufgezeigt.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel definiere ich zunächst das Format der kollaborativen Schreibinteraktion in seinen grundlegenden Merkmalen, wobei ich den Mehrwert des Face-to-Face-Settings für das eigene Forschungsinteresse hervorhebe (2.1.1). Auf Basis eines synoptischen Vergleichs anglophoner, frankophoner und germanophoner Forschungsperspektiven auf kollaboratives Schreiben (2.1.2) bestimme ich dann konzeptionell-methodische Ausgangspunkte für die vorliegende Studie (2.1.3). Anschließend erörtere ich, welche aktuellen Fragen und Probleme sich für akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten stellen (2.2.1). In diesem Zusammenhang erkläre ich die sprachwissenschaftlichen Konzepte des mehrsprachigen Repertoires und der akademischen Register. Zur näheren Bestimmung akademischer Register in Form und Funktion dienen die Ansätze von Utz Maas (2.2.2.1) und Douglas Biber (2.2.2.2). Eine Brücke von diesen Kernkonzepten zum Gegenstand und Begriff der Mehrschriftigkeit schlage ich schließlich mit Ausführungen zu begrifflicher Vielfalt (2.3.1) und zur Transferforschung (2.3.2). Auf Grundlage einer Ebenenstruktur individueller Mehrsprachigkeit beim Schreiben nach Sabine Dengscherz (2.3.3.1) sowie einer Modellierung von Mehrschriftigkeit nach Jürgen Erfurt (2.3.3.2) erhebe ich strukturelle (Register-)Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens zum Analysegegenstand.

2.1 Kollaborative Schreibinteraktionen

2.1.1 Kollaboratives Schreiben im Face-to-Face-Format

Kollaboratives Schreiben, im Englischen unter dem Begriff des *collaborative writing* bekannt, stellt eine weitverbreitete Praxis in zahlreichen beruflichen und wissenschaftlichen Kontexten dar, in denen mehrere Personen an Texten schreiben und/oder als Autorinnen ausgewiesen sind. In der Erforschung dieser Praxis lassen sich verschiedene Zugänge konstatieren, die je nach spezifischem Forschungsinteresse unterschiedliche Formate beleuchten und Aspekte in den Mittelpunkt rücken.

Zunächst unterscheiden sich Formen des kollaborativen Schreibens von solchen des kooperativen Schreibens sowie von Szenarien, bei denen Personen in autonomen Schreibgruppen zusammenkommen (Draheim et al. 2012, Fröhlich et al. 2017). Während letztgenannte Formate eher nahelegen, dass die Schreibenden Teilaufgaben eines Projekts autonom erledigen bzw. eigene Schreibprojekte bewerkstelligen, weist das Attribut ‚kollaborativ‘ darauf hin, dass die Beteiligten an Teilaufgaben zusammen arbeiten und einen gemeinsamen Text redigieren. Überdies lassen sich weitere Kriterien zur Bestimmung eines kollaborativen Schreibformats ansetzen. Schindler und Wolfe (2014, 160) definieren gemeinsam verfasste Texte (*co-authored texts*) als Dokumente, bei denen mehrere Individuen während des Schreibprozesses direkt miteinander interagieren, indem sie den Text zusammen planen, schreiben oder überarbeiten. Dies schließt die folgenden Situationen ein (Farkas 1991, 14):

- Eine Person oder mehrere Personen verändern (durch Korrektur oder Überarbeitung) ein Dokument, das wiederum von anderen Personen hergestellt wurde.
- Eine Person arbeitet interaktiv mit einer weiteren oder mehreren Personen zusammen und fertigt ein Dokument basierend auf deren Ideen an.
- Zwei oder mehrere Personen tragen gemeinsam zum Inhalt eines Dokuments bei.
- Zwei oder mehrere Personen formulieren gemeinsam und simultan den kompletten Text eines Dokuments.

In dieser Arbeit geht es um die vierte Situation, die von Posner und Baecker (1992, 132ff.) als *joint writing strategy* bezeichnet wird.¹⁸ Hier arbeiten mehrere Personen simultan am Gesamtdokument und verfügen über gemeinsame Kontrolle – ein Format, das Schindler und Wolfe (2014, 161) auch mit *collective co-authoring* und Hewett (2015) mit *writing conference* titulieren. Findet dieses kollaborative Format als Face-to-Face-Interaktion statt, bei der Co-Autorinnen sich an einem gemeinsamen physischen Ort befinden, so bezeichnen es Schindler und Wolfe (2014, 166) als *collocated co-authorship* und grenzen es von *distributed co-authorship* ab, wo sich Autorinnen an geographisch unterschiedlichen Orten befinden und mittels Software zusammen schreiben.

Weiterhin sind die Ausführungen von Storch (2016, 387) ausschlaggebend. Die Autorin beleuchtet die Aktivität des kollaborativen Schreibens anhand ihrer kenn-

¹⁸Insgesamt stellen Posner und Baecker (1992, 131ff.) fünf Schreibstrategien bzw. Strategiensets von Co-Autorinnen zur Koordinierung von Aufgaben vor. Neben der *joint writing strategy* erwähnen sie weiterhin die *single writer strategy*, *scribe strategy*, *separate writers strategy* sowie die *consulted strategies*.

zeichnenden Merkmale im Bereich von Prozess und Produkt sowie dem Konzept des Texteigentümers (Autorin). Was den Prozess anbelangt, geht es beim *collaborative writing* um eine substanzielle Interaktion zwischen Co-Autorinnen während des Schreibprozesses. Die Intensität der Zusammenarbeit unterscheidet sich von Planungs- und Feedbackaktivitäten auf Peer-Ebene, bei denen Interaktion nur vor oder nach Schreibphasen stattfindet und der Text(teil) nicht gemeinsam simultan verfasst wird. Bezüglich des Produkts mündet *collaborative writing* in einem gemeinsamen Text, der nicht auf Einzelbeiträge beteiligter Schreiberinnen reduziert werden kann.¹⁹ Das wichtigste Kennzeichen dieses Schreibformats beläuft sich aber auf die geteilte Autorinnenschaft. Die Co-Autorinnen teilen die Verantwortung sowie alle für den Text getroffenen Entscheidungen. Hierin unterscheidet sich *collaborative writing* von Gruppenprojekten, bei denen jede Person für einen Abschnitt des Berichts verantwortlich ist. Diese Arbeitseinteilung kann als *cooperative writing* (s.o.) bezeichnet werden und folglich als eine Aktivität, bei der Beteiligte eher etwas einzeln beitragen als einen schriftlichen Text ko-konstruieren (Storch 2016, 387).

Kollaboratives Schreiben im Face-to-Face-Format, wie es Gegenstand dieser Arbeit ist, hat einige Vorzüge gegenüber digitalen kollaborativen Schreibsettings. Dies betrifft v.a. sprachliche Lernprozesse in einer L2. Schindler und Wolfe (2014, 166) bekunden, dass sich Schreibende in analogen Formaten über Gesten anzeigen, welches Bild sie sich vom gemeinsamen Text machen und welche Zusammenhänge sie zwischen verschiedenen Abschnitten eines Projekts wahrnehmen (vgl. auch Haas und S. P. Witte 2001, Wolfe 2006). Die Autorinnen vermuten, dass es zu einem diesbezüglichen Informationsverlust in digitaler Zusammenarbeit kommt, was sich insbesondere auf mehrsprachige Konstellationen negativ auswirkt, weil hier mitunter weniger geteilte Sprachressourcen als in ‚einsprachigen‘ Konstellationen vorliegen. Der Aspekt der Gestik ist für die vorliegende Studie aufgrund nicht vorhandenen Videomaterials sekundär. Allerdings sind es die mehrsprachigen Ressourcen und kulturell-akademischen Hintergründe der Schreibenden, von denen angenommen wird, dass sie verstärkt in analogen gegenüber digitalen Gesprächen relevant gesetzt werden.

¹⁹Vgl. hierzu die Aussage von Stahl (2006, 228), dass kollaboratives Lernen die Gruppe betrifft: „Collaborative learning does not just mean that individual learning is enhanced by participation in small groups. It means that the groups themselves learn. Knowledge is a product of the collaboration process: it arises through interaction of different perspectives, heats up in the cauldron of public discourse, is gradually refined through negotiation, and is codified and preserved in cultural or scientific artifacts. Knowledge is not static and otherworldly: it lives, situated – both locally and historically – in groups, teams, organizations, tribes, social networks, and cultural flash points.“

2.1.2 Wissenschaftskulturelle Blicke auf kollaboratives Schreiben

Forschung über kollaboratives Face-to-Face-Schreiben (in einer L2) hat sowohl in anglophoner und frankophoner als auch in germanophoner Wissenschaftskultur einen Platz. Dabei wirft jede Wissenschaftskultur einen anderen Blick auf das Format, erprobt spezifische Ansätze und eröffnet unterschiedliche Perspektiven für die weitere Beschäftigung. Nachfolgend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei kulturell geprägten Forschungsstränge nachgezeichnet. Dabei wird kein umfassender Forschungsüberblick angestrebt, sondern vielmehr ein Ausgangspunkt für die eigene Arbeit geschaffen. Letztere baut in vielerlei Hinsicht auf theoretischen und methodischen Herangehensweisen der referierten Studien auf, nimmt jedoch andere Aspekte im Bereich schriftsprachlicher und mehrsprachiger Ressourcen in den Blick.

Studien zum kollaborativen Schreiben in der anglophonen Wissenschaftskultur aus Nordamerika und Australien siedeln sich im Bereich von *writing studies* bzw. *composition studies* an, einer Disziplin, die es in dieser Form in der europäischen Universitätslandschaft (noch) nicht gibt.²⁰ Einen bedeutsamen Referenzpunkt für diese Studien markiert dabei die einschlägige Monographie *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing* von Lisa Ede und Andrea Lunsford (1990). Die Autorinnen zeigen hierin auf, dass kollaborative Schreibpraktiken in zahlreichen (Arbeits-)Kontexten gepflegt werden. Der bis dato vorherrschenden Vorstellung, dass Schreiben ein einsamer Akt sei, stellten sie eine andere Realität gegenüber. Viele Wissenschaftlerinnen haben daraufhin kollaboratives Schreiben untersucht. Die zurückliegenden dreißig Jahre lassen zwei markante Perioden erkennen (vgl. Storch 2019, 42): Im ersten Zeitraum (ca. 15 Jahre, seit Mitte der 1990er Jahre) geht es um kollaboratives Schreiben in Klassen- und Seminarräumen innerhalb dyadischer Face-to-Face-Interaktionen zwischen Schülerinnen bzw. Studierenden. Der zweite Zeitraum (andauernd, seit 2010) geht mit technologischen Entwicklungen einher und umfasst Studien, die sich mit computergestütztem kollaborativem Schreiben via einer Bandbreite digitaler Tools, wie Wikis und Google Docs, beschäftigen. Daneben wird die Forschung über Aspekte des kollaborativen Face-to-Face-Schreibens weitergeführt. Dies geschieht mit Blick auf gegenwärtige L2-Unterrichtsszenarien, in denen beide Formen, das analoge und computergestützte kollaborative Schreiben, komplementär zueinander eingesetzt werden. Als eine wichtige Akteurin auf

²⁰Neben schreibdidaktischen Einflüssen aus den USA und Kanada, die in den letzten zwanzig Jahren zur Etablierung von Schreibzentren im deutschsprachigen Raum geführt haben, finden sich mittlerweile auch Anreize und Ansätze zur Schaffung eines interdisziplinären Studiengangs der Schreibwissenschaften hierzulande (s. Konferenz in Klagenfurt aus dem Jahr 2019 mit dem Titel *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin?*, <https://conference.aau.at/event/169/>, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021).

dem Feld des kollaborativen Schreibens in einer L2 gilt die bereits erwähnte Noemy Storch²¹, die eine Monographie (*Collaborative Writing in L2 Classrooms*, Storch 2013) sowie zahlreiche Artikel zum Thema veröffentlicht hat (für eine Auswahl s. Storch 2001, 2005, 2011, 2017). Ausgehend von ihren Untersuchungen stelle ich nachfolgend Merkmale heraus, die vielen Studien im anglophonen Raum gemein sind. Jene Studien befassen sich übergreifend mit Formen der Ko-Konstruktion von Wissen im kollaborativen Dialog. Dabei lassen sich unterschiedliche Themenschwerpunkte inkl. Unterthemen erkennen (Storch 2019, 43):

- Interaktion zwischen Lernenden während des kollaborativen Schreibens: die Art und Weise des *languaging*²²
- Faktoren, welche die Art und Weise des *languaging* beeinflussen
- Computergestütztes kollaboratives Schreiben: Art der Beiträge der Lernenden zum Text
- Beziehungen, welche die Lernenden interaktiv ausformen
- Ergebnisse des kollaborativen Schreibens (Textprodukte)
- Wahrnehmungen und Reflexionen der Lernenden bezüglich des kollaborativen Schreibens
- Erklärungen zum Lernerverhalten während kollaborativer Schreibaktivitäten durch *activation theory* (AT)

Studien wie die von Storch und Aldosari (2013)²³ werfen den Blick auf verbalisierte Reflexionen über Sprache bzw. sprachliche Probleme (*languaging*) in Peer-Arbeitsformaten, bei denen es um die Lösung einer bedeutungsorientierten Sprachaufgabe (*meaning-focused language task*²⁴) geht. Passagen des *languaging* zeigen an, dass Lernende im Stande sind, ein sprachliches Problem zu lösen, indem sie ihr sprachliches Wissen bündeln (*collective scaffolding*) und ihr sprachliches Verstehen im Prozess vertiefen oder neues Wissen über Sprache ko-konstruieren. Theoretische

²¹Noemy Storch ist außerordentliche Professorin in den Bereichen Englisch als Zweitsprache (ESL) und Angewandter Linguistik an der *School of languages and linguistics* der Universität Melbourne. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit Themen von L2-Pädagogik und insbesondere dem Schreiben in einer L2. Dabei geht es näher um kollaboratives Schreiben, Textfeedback sowie die Beurteilung von Schreibentwicklung.

²²In Abgrenzung zum Konzept des Translanguaging (vgl. die Ausführungen auf S. 32) meint *languaging* in diesem Fall verbalisierte Reflexionen über Sprache und ist als spezielles Phänomen beim kollaborativen Schreiben zu betrachten.

²³Vergleichbare Forschungsdesigns finden sich bei Kowal und Swain (1994), Storch (2002) und Mozaffari (2017).

²⁴In der Literatur besteht keine Einigkeit darüber, was unter einer *meaning-focused language task* zu verstehen ist. Tomlinson (2018) definiert eine ‚bedeutungsfokussierte Sprachaufgabe‘ als solche, bei der sich Lernende einer L2 ihrer pragmatischen Kompetenz bedienen müssen, um kommunikative Effekte zu erzielen.

Fundierung finden diese Studien in sozialkonstruktivistischen Lerntheorien (Dewey 1997, Freire 1970/2014, Vygotskij und Cole 1981), mit denen die Annahme vertreten wird, dass Wissen und menschliche Kognition von Mitgliedern einer Gemeinschaft sozial konstruiert werden. Erhebungssetting sind oftmals Unterrichtssituationen, in denen Gruppenarbeiten von Schülerinnen oder Studierenden stattfinden und per Audiogerät aufgezeichnet werden. Die prinzipielle Analyseeinheit bildet die *language related episode* (LRE)²⁵. Hiermit werden Episoden bzw. Abschnitte bezeichnet, in denen sich Lernende explizit dem Sprachgebrauch widmen, diesen selbst- und fremdparieren oder über Rechtschreibung und Aussprache, die Wahl grammatischer Formen sowie die Bedeutung von sprachlichen Elementen (laut) reflektieren (vgl. Arbeiten von Swain und Lapkin 1998, 2013). In LREs wird insofern eine deutliche Aufmerksamkeit von Lernenden bezüglich ihres Sprachgebrauchs erkennbar (Storch und Aldosari 2013, 35f.). Mit der Implementierung und Untersuchung kollaborativen Schreibens werden in erster Linie zwei Motive bzw. Forschungsziele verfolgt, die sich, wenn es um das Schreiben in einer L2 geht, auf folgende Prämissen stützen: Schreibaktivitäten zielen erstens auf die Verbesserung von Schreibkompetenzen ab (*learning-to-write*). Schreiben kann zweitens als ein Instrument zur Förderung inhaltlichen oder sprachlichen Lernens eingesetzt werden (*writing-to-learn*; vgl. Hirvela et al. 2016). Es wird erkennbar, dass Studien über kollaboratives L2-Schreiben Sprache als Lerngegenstand betrachten und auf Sprach- und Schreibkompetenzen fokussieren, die in einer für den Bildungsweg relevanten Zielsprache ausgebildet werden sollen. Dabei wird ausgeblendet, welche Ressourcen aus weiteren Sprachen, wie der L1 oder anderweitig erlernter Sprachen, einfließen und zur Ausformung von wissenschaftlichen Registern in der anvisierten L2 beitragen können.

Einen anderen Blick auf das kollaborative Schreibformat werfen frankophone und germanophone Studien aus Europa. Hier haben sich zu Beginn der 1990er Jahre zwei Forschungsgruppen herausgebildet, die eine an der Universität in Bielefeld um die Konversationsanalytiker Ulrich Dausendschön-Gay, Ulrich Krafft und Elisabeth Gülich, die andere an der Universität in Lyon um die Linguisten Marie-Madeleine de Gaulmyn, Robert Bouchard und Alain Rabatel.

Die Forschungsgruppe GRIC 2 „Interaction, acquisition, apprentissage des langues“ der französischen Vertreter ist Teil einer offenen Arbeitseinheit im Fachbereich der Sprachwissenschaften (*sciences du langage*) an der Universität Lyon II. Diese Einheit ist interdisziplinär aufgestellt und vereint Forschende diverser Hintergründe (u.a. aus den Bereichen Semantik, Pragmatik, Diskursanalyse, Ethologie

²⁵Zur Untersuchung des computergestützten Schreibens werden teils andere Bezeichnungen für die Analyseeinheit verwendet, vgl. Storch (2019, 42f.).

der Kommunikation(en), Ethnologie, Didaktik, Psychologie) und Interessen (z.B. an Emotionen, Gebärdensprache, Arbeitsbeziehungen im Krankenhaussektor, kulturellen Höflichkeitcodes, computervermittelter Interaktion). Dabei verfolgt GRIC 2 eine didaktische Orientierung und untersucht Interaktionen, die in direktem und indirektem Bezug zum Lehren und Lernen von Sprache stehen. Hierunter fallen Situationen kollaborativen Schreibens, die als *rédictions conversationnelles* bezeichnet werden. Einschlägige Beobachtungen hierzu finden sich im Sammelband *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*, der einer interdisziplinären Tagung der Forschungsgruppe vom Dezember 1999 entspringt und eine wichtige Etappe in ihrer Arbeit markiert (Gaulmyn et al. 2001, 9). Die Erforschung der *réduction conversationnelle* nahm 1991 ihren Anfang und verstand sich seit jeher als Forschung im Bereich von Pragmatik, Linguistik und Didaktik. Das Interesse an diesem Schreibformat liegt darin begründet, dass Praktiken an der Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in oralographischen Situationen bisher kaum beachtet wurden. Studien zum mündlichen Sprachgebrauch befassen sich mit Gesprächssituationen, in denen kein Textbezug im Sinne des Lesens oder Schreibens vorkommt. Umgekehrt beschäftigen sich Studien über Texte allein mit fertigen Produkten, nicht aber mit den Prozessen ihrer Produktion. Dabei sind Situationen von *réduction conversationnelle* vielerorts anzutreffen, so in beruflichen Kontexten, in denen (Text-)Produkte in Interaktion erarbeitet werden (vgl. Ede und Lunsford 1990). Oder in Unterrichts-, Bildungs- und Lernkontexten, in denen mündliche und schriftliche Aktivitäten nacheinander erfolgen und/oder miteinander kombiniert werden. Diese Kontexte bringen Arbeitsinteraktionen hervor, die, verglichen mit privaten Gesprächen, einer eigenen Struktur und Regelmäßigkeit folgen (Gaulmyn 2001, 31f.).

Im bereits genannten Sammelband wurden Korpora von *rédictions conversationnelles* unter drei verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet (ebd., 34ff.):

- Sprachliche und diskursive Formen in der Interaktion: Hier kommt es zu hybriden Formen mit gesprochensprachlichen, teils ko-konstruierten Aussagen und schriftsprachlichen Entwürfen für den Zieltext. Die Vielfalt der Äußerungsformen veranlasst die Forschungsgruppe dazu, die strikte Unterscheidung zwischen Analysemodellen zu mündlichen Gesprächen einerseits sowie zu schriftlichen Texten andererseits in Frage zu stellen.
- Rollen in der Interaktion: Hier geht es um eine Konversationsanalyse von verschiedenen Rollen, sprachlichen Handlungen etc. der Co-Autorinnen.
- Argumentation auf Textebene: Da es in den Korpora um Textsorten eines argumentativen Genres geht, spielen die sprachlichen Formen für Argumentation

eine Rolle (Dialektik). Diese können sich dialogisch in der Interaktion zeigen oder auf monologische und dialogische Weise im Text manifestieren.

Theoretische Anknüpfungspunkte für diese Untersuchungen bilden Modelle aus Ethnomethodologie, Diskurslinguistik, textueller Grammatik, Psycholinguistik (bezügl. Lernformaten), Psychologie der sozialen Handlungen sowie neuerdings auch aus Studien über situierte und verteilte Kognition (Gaulmyn 2001, 31). Gemäß konversationsanalytischer Methodik werden Schreibgruppengespräche unter (semi-)experimentellen Bedingungen aufgezeichnet und sequenziell analysiert. Bei den Co-Autorinnen handelt es sich dabei zum einen um L2-Lernerinnen des Französischen, zum anderen um angehende Lehrerinnen von FLE und FLS (ebd., 32). Die Analyseeinheit wird folgendermaßen bestimmt: Auf der Makroebene werden größere Ausschnitte der Schreibgruppengespräche in Bezug auf die Zielsetzung des jeweiligen Handlungsschritts segmentiert. Die hierbei entstehenden Passagen werden zusätzlich in Sequenzen und Subsequenzen unterteilt (ebd., 46).

Mit ihrer Arbeit verfolgt die Forschungsgruppe primär ein kognitiv und didaktisch motiviertes Ziel. Es besteht in der Offenlegung kognitiver Lernprozesse bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe. Diese Lernprozesse werden durch die Interaktion aktiviert, welche die Beteiligten dazu veranlasst, mental-kognitive Inhalte zu verbalisieren (ebd., 34). Folglich können Situationen von *rédaction conversationnelle* Verbalisierungen von Wissen (*savoir*) sowie einen Transfer von Wissen (*savoir-faire*) begünstigen und einen Beitrag zur Erforschung kollektiver und verbalisierter Lösungen von konkreten Schreibproblemen leisten. Übergeordnet verbinden sich hiermit eine Vermittlung schriftlichen Ausdrucks an L2-Lernerinnen des Französischen, eine textlinguistische Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen sowie eine Messung der Effizienz dieser didaktischen Maßnahme für die Schreibkompetenzen beider Zielgruppen (ebd., 32).

Studien der Bielefelder Forschungsgruppe weisen, bedingt durch Austausch und Zusammenarbeit, einige Parallelen zu jenen ihrer französischen Kollegen auf.²⁶ Auch hier wird bereits mit der Bezeichnung als konversationeller Schreibinteraktion der Fokus auf konversationelle Eigenschaften solcher Gespräche im Übergang von mündlich zu schriftlich gelegt. Wurden zunächst Aushandlungsprozesse zwischen Beteiligten zur Bearbeitung spezifischer Aufgaben, wie die Verhandlung von Expertinnenschaft in der Interaktion, untersucht (Dausendschön-Gay, Gülich et al.

²⁶Ein gemeinsamer Sammelband bezeugt die langjährige internationale Zusammenarbeit. In Bouchard und Mondada (2005) sind Studien der französischen und deutschen Wissenschaftlerinnen zusammengestellt, die verschiedene analytische Blicke auf eine kollaborative Textproduktion werfen.

1992, Dausendschon-Gay et al. 1995, Furchner 1997; hier allerdings ohne Schreibbezug innerhalb exolingualer Gesprächssituationen), so richteten die Forscher weiterführend ihr Interesse auf Schreibprozesse und analysierten systematisch verschiedene Aspekte von mündlich verhandelter Textproduktion, darunter insb. Formulierungsverfahren (Dausendschön-Gay und Krafft 1996, Lehnen und Gülich 1997, Krafft und Dausendschön-Gay 1999, 2000). Ebenso decken sich die theoretische Verortung in der Ethnomethodologie und die konversationsanalytische Methodik mit den Ansätzen der französischen Forschungsgruppe. Wird Sprache explizit zum Forschungsgegenstand gemacht, dann entweder in ihrer gesprächslinguistischen Funktion oder im Sinne der Sprache des Zieltexts. Im ersten Fall werden z.B. sprachliche und parasprachliche Merkmale von Formulierungsvorschlägen, wie metadiskursive Äußerungen oder Wechsel von Sprechtempo und Tonlage, herausgestellt. In zweiten Fall liegt, wie bereits in den anglophonen Studien, auch bei den franko- und germanophonen Studien der Fokus auf der Ausbildung schreibbezogener Kompetenzen in einer L2 (Französisch oder Deutsch).

Betrachtet man gesprächsanalytische Studien aus diesem Jahrhundert zu kollaborativen Schreibformaten an der Hochschule, so zeigt sich, dass sie mehrheitlich in einem einsprachigen Kontext stattfinden, d.h. dass sowohl Schreibaufgaben als auch beteiligte Interakteurinnen als einsprachig konzipiert und behandelt werden (Lehnen 2000, Hinrichs 2014). Unter dem Blickwinkel von Mehrsprachigkeit sind nur wenige Studien zu verzeichnen, darunter die von Schindler (2000) sowie Miecznikowski (2005) und Miecznikowski und Mondada (2001). Dabei betrachtet Schindler (2000) deutsch- und polnischsprachige Schreibdyaden bei der Redaktion eines Bewerbungsschreibens in der L2 Französisch und geht der Frage des Einflusses von Textmustern im Textproduktionsprozess nach. Der Fokus beruht demnach auf der Aushandlung sprachlich gebundenen Textmusterwissens. Die Studie von Miecznikowski und Mondada (2001) basiert auf dem Setting der mehrsprachigen konversationellen Schreibinteraktion, stellt jedoch die Mehrsprachigkeit der Interakteurinnen nicht in den Vordergrund der Analyse. Die Untersuchung von Miecznikowski (2005) beschäftigt sich vielmehr mit Fragen der mehrsprachigen Aushandlung lexikalischer Probleme innerhalb von Diskussionen grenzüberschreitender Forschungsgruppen in den Humanwissenschaften. Demnach kann festgehalten werden, dass ein Bedarf an Studien besteht, welche die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in kollaborativen Schreibarrangements als expliziten Analysegegenstand erheben.

Die folgende Tabelle enthält eine Synopse der drei Forschungsstränge.

Tabelle 2.1: Synopse: Forschungsansätze beim gemeinsamen Schreiben

	Anglophon	Frankophon	Germanophon
Forschungsfeld	<i>composition/writing studies</i>	<i>sciences du langage</i>	Germanistik, Schreibdidaktik
Vertreterinnen/ Publikationsjahre (Auswahl)	Ede und Lunsford (1990); Kowal und Swain (1994); Storch (2001, 2002, 2005, 2011, 2013, 2016, 2017, 2019); Storch und Aldosari (2013); Mozaffari (2017)	Gaulmyn et al. (2001); Miecznikowski und Mondada (2001); Bouchard und Mondada (2005)	Dausendschön-Gay, Gülich et al. (1992, 1995); Dausendschön-Gay und Krafft (1996); Furchner (1997); Lehnen und Gülich (1997); Krafft und Dausendschön-Gay (1999, 2000); Lehnen (2000); Schindler (2000, 2017); Hinrichs (2014)
Bezeichnung des Formats	<i>collaborative writing</i>	<i>rédaction conversationnelle</i>	Konversationelle Schreibinteraktion
Analysefokus (übergeordnet)	Ko-Konstruktion von Wissen im kollaborativen Dialog	Sprachliche/diskursive Formen, Beziehungen in der Interaktion, Argumentstrukturen	Aushandlungsprozesse, versch. Aspekte von Textproduktion, Formulierungsverfahren

Tabelle 2.1: Synopse: Forschungsansätze beim gemeinsamen Schreiben (Fortsetzung)

	Anglophon	Frankophon	Germanophon
Erkenntnisrahmen/ theoretische Fundierung	Sozialkonstruktivistische Lerntheorien	Ethnomethodologie, Diskurslinguistik, textuelle Grammatik etc.	Ethnomethodologie
Zielgruppe	Schülerinnen, Studierende	Studierende (L2-Lernerinnen des Franz., angehende Lehrkräfte FLE, FLS)	Studierende
Erhebungsmethode	Aufnahme von Unterrichtssituationen und Gruppenarbeiten	(Semi-)experimentelle Aufnahme von Gruppenarbeiten	(Semi-)experimentelle Aufnahme von Gruppenarbeiten
Auswertungsmethode	Codierung von LREs (<i>language related episodes</i>)	Konversationsanalyse	Konversationsanalyse
Motiv/Forschungsziel	Verbesserung der Schreibkompetenzen (<i>learning-to-write</i>), Förderung inhaltlichen und sprachlichen Lernens (<i>writing-to-learn</i>)	Offenlegung kognitiver Lernprozesse, Verbesserung der Schreibkompetenzen von Fremdsprachenlernern und angehenden Lehrkräften	Verbesserung der Schreibkompetenzen von Fremdsprachenlernern (universitärer Kontext: wissenschaftliches Schreiben)

Tabelle 2.1: Synopse: Forschungsansätze beim gemeinsamen Schreiben (Fortsetzung)

	Anglophon	Frankophon	Germanophon
Rolle von Sprache	Sprache (L2) als Lerngegenstand eines <i>writing-to-learn</i>	Sprache zur Organisation des Gesprächs, Sprache (L2) als Lerngegenstand	Sprache zur Organisation des Gesprächs, Sprache (L2) als Lerngegenstand

2.1.3 Konzeptuell-methodischer Ansatz dieser Studie

Die vorliegende Studie, die sich im Bereich romanistischer Sprachwissenschaft verortet, knüpft in vielen Hinsichten an skizzierte Studien aus dem anglo-, franko- und germanophonen Raum an, setzt darüber hinaus aber neue Akzente beim Analysefokus und -ziel sowie der Erhebungs- und Auswertungsmethode. Zur Bezeichnung des Formats wird der Begriff ‚kollaborative Schreibinteraktion‘ gewählt, um es einerseits von kooperativen Szenarien abzugrenzen und um andererseits den Aspekt der Interaktion zwischen den Studierenden, aber auch mit dem Schreibmedium Computer, zu betonen.²⁷ Gegenstand der Analyse sind interaktive Formulierungsverfahren mit Schwerpunkt auf der Aushandlung schriftsprachlicher Ressourcen mehrsprachiger Repertoires. In einem Forschungsseminar (s. Abschn. 3.2 in Kap. 3) wurden zuerst Daten generiert, anschließend inhalts- und gesprächsanalytisch aufbereitet und analysiert (s. Kap. 4, 5, 6) und schließlich mit Konzepten aus den Bereichen Mehrsprachigkeit, Mehrschriftigkeit sowie Textproduktion interpretiert und kritisch reflektiert. Durch die Verlagerung des Analysefokus auf Gebrauchsweisen individueller mehrsprachiger Repertoires kommt in den Blick, inwiefern Transversalität bzw. Transfer sprachlich gebundenen Schreibwissens beim Formulieren eine Rolle spielt (vgl. hierzu den folgenden Abschn. 2.2.1 sowie 2.3.2).

Der Erkenntnisrahmen ist ein ethnographisch-soziolinguistischer und interaktionsanalytischer Rahmen. Zur Betrachtung akademischer Schreibpraktiken im kollaborativen Schreibformat schlage ich daher einen prozess- und produktorientierten Ansatz unter Einbeziehung individueller sprachlicher Hintergründe vor. Die Inbezugsetzung von Schreibprozess und -produkt kann Aufschluss darüber geben, inwiefern mehrschriftige Ressourcen prozessual in die Aushandlung und produktiv in den werdenden Text einfließen. Mit Schreibprozess sind in diesem Fall die kollaborativen Schreibinteraktionen gemeint. An dieser Stelle muss eine weite Definition von Schreibprozess angesetzt werden, bei der Schreiben nicht nur das Aufschreiben (enge Definition) meint, sondern a) viele Faktoren der Schreibumgebung mit einbezieht und sich b) auf weitere Tätigkeiten wie inhaltliche Aushandlungen (Planungsprozesse) erstreckt. Auch wenn der Fokus auf dem mikrostrukturellen Formulieren liegt, was eine Engführung auf die schriftliche Fixierung impliziert, wird diese Praxis als interaktives Ereignis betrachtet, in dem literale Praktiken durch kulturelle Kontexte und soziale Beziehungen beeinflusst werden (vgl. García, Bartlett et al. 2010, 217).

²⁷Die zunächst von der Bielefelder Forschungsgruppe übernommene Bezeichnung ‚konversationelle Schreibinteraktion‘, die sich in Artikeln sowohl in deutscher (Stierwald 2020b) als auch in englischer Variante (*conversational writing interaction*, Stierwald 2020a) finden lässt, wurde zugunsten des Attributs ‚kollaborativ‘ abgewandelt.

Durch die methodische Verlängerung auf die Sprachrepertoires werden darüber hinaus individuelle Handlungsweisen in der Interaktion kontextualisierbar.

Die Rolle(n) der Sprache(n) ist/sind in der vorliegenden Arbeit (eine) andere als in den skizzierten Studien. Lag beim L2-Schreiben der Fokus prinzipiell auf der akademischen Zielsprache, so wird in dieser Arbeit der Blick auf Sprache erweitert, insofern der Fokus auf die Aushandlung mehrsprachiger Ressourcen für die Redaktion eines akademischen Texts in den Zielsprachen Französisch oder Spanisch gelenkt wird. In der gegenwärtigen sprachwissenschaftlichen Forschung werden mehrsprachige Praktiken in akademischen Bildungseinrichtungen als gewinnbringend in vielerlei Hinsicht angesehen (z.B. in Form einer Ko-Konstruktion von Wissen in interaktiven Lehr-Lernsettings bei Gajo et al. 2013). Ein ähnlicher Diskurs zeichnet sich in puncto mehrschriftiger Praktiken ab, wobei es tendenziell noch wenige Studien gibt, die konkret aufzeigen, worin die Potenziale bestehen und wie diese didaktisch unterstützt werden können. Demnach lohnt es sich weiterhin kritische Fragen der Art zu stellen, ob Studierende angesichts universitärer Normen der Einsprachigkeit bzw. der mehrmaligen Einsprachigkeit und -schriftigkeit in verschiedenen Zielsprachen prozessual mehrschriftig agieren und wie mehrschriftige Praktiken von Studierenden in diesem Fall aussehen.

2.2 Mehrsprachige Repertoires beim akademischen Schreiben

2.2.1 Potenziale von Mehrsprachigkeit für akademische Schreibpraktiken

Spezielle Domänen der Schriftlichkeit, die dem Erwachsenenalter zuzuordnen sind, wie das wissenschaftliche Schreiben, sind seit Beginn des Jahrhunderts verstärkt Gegenstand qualitativer Untersuchungen geworden (z.B. die Untersuchung von Curry und Hanauer 2014 im Bereich von STEM²⁸). Im Kontext der Hochschule nimmt das wissenschaftliche Schreiben eine immense Bedeutung für die Akkulturation in der jeweiligen Fachdisziplin ein. Was wissenschaftliches Schreiben unter dem Blickwinkel mehrsprachiger Repertoires bedeutet, ist Gegenstand dieses Abschnitts.

In ihrem Beitrag über Trends zur Modellierung akademischen Schreibens in mehrsprachigen Kontexten wirft Donahue (2019, 41) zwei miteinander verbundene Schlüsselfragen auf, welche die aktuelle Debatte über die Potenziale von Mehrspra-

²⁸Im deutschsprachigen Raum hat sich das Akronym MINT etabliert.

chigkeit für akademische Schreibpraktiken prägen: Erstens geht es um die Problematik, wie individuelle Sprachpraktiken bestmöglich verstanden werden können, um hiervon ausgehend Herangehensweisen für das akademische Schreiben im 21. Jahrhundert zu entwickeln. Zweitens geht es um die Frage, wie Studierende beim kontextübergreifenden Transfer²⁹ sprachlichen und diskursiven Wissens unterstützt werden können. Die Autorin umreißt somit einerseits Probleme vom Typ Beschreibung und Erklärung, indem sie nach der schreibpraktischen Realität der Studierenden fragt und sich dafür interessiert, warum sich diese Wirklichkeit derart konstituiert. Andererseits geht es ihr um die Aufgabe der Gestaltung, insofern sie, aufbauend auf einer vorgefundenen Realität, Maßnahmen zur Förderung von Schreibkompetenzen einfordert. Mit Blick auf eine zunehmende studentische Mobilität differenziert sie ihre Anliegen weiter aus und fragt danach, a) was akademische Schreibkompetenz in superdiversen³⁰ Kontexten bedeuten kann, b) welche Sprachmodelle bei der Arbeit bzw. Lehre dabei helfen können, die Studierenden bei ihrem Gebrauch mehrerer Sprachen zu leiten bzw. zu instruieren, c) welche Art von Lernen stattfinden muss und auf welche Art diese Lernpraxis ‚transferierbar‘ sein sollte (Donahue 2019, 45).

Der Transfer sprachlichen, diskursiven und schreibbezogenen Wissens stellt bei den soeben aufgeworfenen Fragen ein Schlüsselkonzept dar. Unter schreibbezogenem Wissen subsumiert Donahue (ebd., 52) folgendes: Es geht um Fakten und Informationen, Regeln und Konventionen, deskriptiv-sprachliches, strukturelles, generisches und rhetorisches Wissen, intertextuelles Managementwissen, Wissen vom Selbst als schreibender Person; sogar weiterführend um physikalisches Wissen, wie man mit dem Stift oder am Computer schreibt oder auch um strategisches und epistemisches Wissen. Die Autorin nimmt an, dass dieses gesamte Spektrum von Schreibwissen transferierbar ist und bei der Planung von bzw. der Forschung über schreibbezogene Lehr-Lernsituationen bedacht werden sollte. Den Transfer der oben genannten Wissensbereiche definiert Donahue folgendermaßen: Gegenüber dem Konzept des Transfers in der Spracherwerbsforschung (s. Abschn. 2.3.2) sowie dem Begriff des Wissenstransfers, der auf den Akt des Verfügbarmachens von Expertenwissen für Laiinnen verweist, versteht sie Transfer dergestalt, dass sich Lernende Schreibwissen aneignen und dieses erfolgreich in neuen Kontexten wiederverwenden, adaptieren oder auch transformieren (ebd., 51). Transfer kann mit Transversalität in Verbindung gebracht werden, insofern das Vorhandensein zugrundeliegender transversaler Schreibkompetenzen einen Transfer ermöglichen. Mit Verweis auf die Transferforschung führt die Autorin einige Bedingungen und Grundannahmen an, die für die

²⁹hier im Sinne von Wiedergebrauch und Transformation.

³⁰s. Abschn. 3.1 für den Begriff der Superdiversität.

Entwicklung von akademischen Schreibkompetenzen in superdiversen, mehrsprachigen und mobilen Kontexten relevant sind (Donahue 2019, 52):

- Studierende müssen zu Lernbeginn ausreichend Sprech- und Schreibwissen erwerben, um dieses wiederverwenden, adaptieren oder übersetzen zu können.
- Sie müssen in der Lage sein, ihr eigenes Lernen zu beobachten, sich ihres Wissens und der Art ihres Wissens bewusst zu werden sowie (wenn benötigt) metakognitives Wissen aktivieren.
- Studierende müssen imstande sein, Wissen vom ursprünglichen Lernkontext abzukoppeln.

Dabei ist zu beachten, dass

- Sprech- und Schreibkompetenzen immer in einem bestimmten Lehr-Lernkontext situiert sind;
- Transfer durch Dekontextualisierung, Grenzüberschreitungen sowie die Implementierung neuer Lernkontexte (gerahmt durch Scaffolding) unterstützt wird;
- Affordanzen, also Gegenstände mit einem Aufforderungscharakter (wie der Stift oder der Computer), Studierenden dabei helfen, Schreib- oder Sprechwissen zu adaptieren oder zu transformieren.

Diese Bedingungen und Grundannahmen verweisen auf die Notwendigkeit, Transfer als ein Hauptziel bei der Entwicklung studentischer Schreibkompetenzen anzuvizieren. Denn anders als beim natürlichen Spracherwerb, bei dem von Transfer für die Entwicklung sprachlichen Wissens ausgegangen werden kann, passiert Transfer – die Wiederverwendung, Adaptierung oder Transformation von Wissen für neue Kontexte – in institutionellen Lehr-Lernkontexten nicht automatisch (ebd., 52). Folglich plädiert Donahue (ebd., 53) dafür, dass gezielt Lehr-Lernkontexte geschaffen werden, in welchen Studierende dazu geneigt sind, ihr sprach- und schreibbezogenes Wissen zu transferieren. Jene Kontexte müssten anschließend auf Erfolge und Misserfolge der Studierenden sorgfältig untersucht werden.³¹ Als ausblickende Frage formuliert Donahue, dass die Zukunft des akademischen Schreibens mit einer erhöhten Metabewusstheit über Sprachfunktionen und -gebräuche, einzelsprachliches und sprachübergreifendes Wissen sowie über die Möglichkeiten von ko-konstruierter Bedeutung seitens Lehrender und Studierender einhergehen könnte:

Is it possible that the future is meta-awareness, both ours and our students', of language function, language use, language fluidity, flexibility in

³¹Die Gestaltung eines Kontexts, in dem ein Transfer von Schreibwissen begünstigt wird, war Ausgangsmotivation für das Design des Forschungsseminars in dieser Arbeit (vgl. die Ausführungen in Abschn. 3.2.1).

strategic choice-making, knowledge within and across languages, discursive knowledge, openness to uncertainty, and a prime on co-constructing meaning over imagining native-speaker monolingual perfection as the goal?³² (Donahue 2019, 54)

Inwiefern diesbezüglich die sprachwissenschaftlichen Konzepte des Sprachrepertoires und der akademischen Register sowie hiermit verknüpfte Ressourcen eine Rolle spielen und zum Gegenstand von Aushandlung und perspektivisch von bewusster Betrachtung gemacht werden können, sei nachfolgend erläutert.

2.2.2 Von mehrsprachigen Repertoires zu akademischen Registern

Wissenschaftliche Schreibpraktiken und hierfür benötigte schriftsprachliche Ressourcen können der Domäne des akademischen Schreibens, oder mit Blommaert (2015) gesprochen, dem Chronotopos des akademischen Lebens zugeordnet werden. Unter Verwendung dieses Bakhtinschen Konzepts drückt der Autor die Idee aus, dass sich an konkreten Orten und innerhalb spezifischer Zeitspannen chronotopische Identitäten ausbilden, die zu veränderten Rollen, Diskursen, Interaktionsmodi, Verhaltensregeln etc. führen (ebd., 3). Die Ausbildung dieser Identitäten geht mit dem Erwerb sprachlicher und semiotischer Ressourcen einher. Letztere bilden die Kernelemente von Sprachrepertoires nach dem Verständnis von Blommaert und Backus (2013, 11ff.).³³ Dabei sind alle im Laufe eines Lebens angeeigneten Ressourcen, wenn sie auch über Sprachen hinweg ungleich ausgebildet und verteilt sind, von Bedeutung:

These resources are very unevenly distributed, as we know, and while some resources allow him³⁴ versatility and choice in a broad range of social contexts, others offer him only the barest minima of access and uptake. All of these resources – all of them – have their places and functions however, and all of them reflect particular itineraries of learning during specific stages of life and in particular places and learning environments. (ebd., 23)

³²Auch wenn ich der Autorin in der Hinsicht zustimme, dass das Ziel in erhöhter Sprachbewusstheit etc. bestehen sollte, schätze ich eine Abkehr vom Ideal des imaginierten *native speaker* als unrealistisch ein.

³³Zur Neukonzeption des Repertoirebegriffs durch die Autoren vgl. die methodologischen Grundgedanken in Abschn. 3.1.

³⁴Die personelle Referenz verweist in diesem Fall auf einen der Autoren, Jan Blommaert, dessen Sprachrepertoire im Artikel in einzelne Ressourcen aufgeschlüsselt wird.

Bei all diesen Ressourcen handelt es sich um indexikalische Ressourcen, um sprachliche Mittel, die uns ermöglichen über sprachliche Bedeutung hinaus Bilder unserer selbst zu produzieren und unseren Gesprächspartnern zu vermitteln. Sprachrepertoires sind somit indexikalische Biographien, die sich aus Lernprozessen und sprachlichen Werdegängen – Sprachbiographien – ergeben. Eine Sprachbiographie beschreibt die sprachliche Entwicklung einer Person im Laufe ihres Lebens, die zu verschiedenen sprachlichen Ressourcen in den Sprachen ihres Sprachrepertoires führt (Franceschini 2002; für den sprachbiographischen Ansatz in der Mehrsprachigkeitsforschung vgl. auch Busch et al. 2006).³⁵ Sprachrepertoires zu betrachten kommt einer Analyse sozialer und kultureller Biographien von Personen gleich (Blommaert und Backus 2013, 28). Folgt man den Ausführungen der Autoren, so werden die für das akademische Schreiben benötigten Ressourcen, geknüpft an eine chronotopische Identität, in der Lebensspanne des universitären Lebens im Zuge eines *specialised language learning* (ebd.: 17) erlernt. Dieses Lernsetting eröffnet Zugänge zu spezialisierten Fähigkeiten in einer Sprache.

Sprachliche Ressourcen lassen sich weiterhin zu Varietäten bündeln, insofern sie Versatzstücke von Dialekten (diatopische Varietäten), Soziolekten (diastratische Varietäten) oder auch Registern (diaphasische Varietäten) bilden (vgl. das Diasystem der Sprachvarietäten nach Coseriu 1988, 1992).³⁶ Die oben erwähnten akademischen Ressourcen sind den diaphasischen Varietäten oder Registern zuzuordnen. In ihrer Grundbedeutung verweisen Register auf eine situationsangemessene und funktionspezifische Sprechweise. Darüber hinaus verbinden sich in sprachwissenschaftlicher Forschung mit dem Begriff ‚Register‘ unterschiedliche Nuancen. Im Folgenden wird dargelegt, mit welchem Registerbegriff in dieser Arbeit operiert wird und welche Ansätze und Theorien hierfür wegweisend sind. In diesem Zusammenhang werden akademische Register mit ihren spezifischen sprachlichen Ressourcen, die für das wissenschaftliche Schreiben benötigt werden, bestimmt und charakterisiert. Schließlich wird reflektiert, wie akademische Register innerhalb mehrsprachiger Repertoires ausgeformt sein können und sich mit Schreibpraktiken verbinden lassen.

³⁵Seit Mitte der 1990er Jahre nimmt die Datengewinnung in Form sprachbiographischer Interviews einen besonderen Stellenwert im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung ein (Busch et al. 2006, Busch 2013). Derartige Interviews werden erhoben, um herauszufinden, wie Individuen über ihr sprachliches Aufwachen, ihre sprachlichen Erwerbs- bzw. Lernkontexte sowie weiterführend über ihre sprachlichen Praktiken berichten.

³⁶Coseriu (1988, 283) spricht zunächst von „Sprachstile[n]“ (z.B. familiärer, epischer, lyrischer, allgemein literarischer Stil).

2.2.2.1 Sprachregister nach Utz Maas

Der deutsche Sprachwissenschaftler Utz Maas definiert Sprachregister in Anlehnung an die antike Rhetorik als Domänen der Sprachpraxis, die jeweils spezifische strukturelle Eigenschaften aufweisen. Er geht von drei Grundregistern aus, die unterschiedliche soziale Domänen abdecken (Maas 2010a, 38):

- intimes Register (Domäne: Familie, enge Freunde...)
- informelles Register (Domäne: Straße, „Markt“, Arbeitsplatz...)
- formelles Register (Domäne: Institutionen, Behörden...)

Das intime Register wird in privaten Situationen angewendet und ist geprägt von einem vertrauten Umgang der miteinander kommunizierenden Personen. Letztere haben bereits eine Beziehung zueinander aufgebaut und können auf ausgehandelte kommunikative Mittel zurückgreifen. Die sprachlichen Akte stärken demgemäß die Beziehung und verweisen oftmals auf gemeinsam Erlebtes. Für die jeweiligen Äußerungen sind grammatische Basisstrukturen angemessen und ausreichend. Auf die Lebenswelt der Studierenden bezogen kann ein lockeres Gespräch oder eine Whats-App-Kommunikation unter gut befreundeten Kommilitoninnen diesem Register zugeordnet werden. Das informelle Register wird in öffentlichen Situationen benötigt, in denen der soziale Rahmen definiert ist. Personen, die sich zuvor noch nicht begegnet sind, stellen hierüber unmittelbar eine gemeinsame Ebene der Verständigung her. Zu diesem Zweck müssen die sprachlichen Strukturen gegenüber dem intimen Register bereits etwas ausgebauter sein. Studierende bedienen sich bspw. in universitären Einführungsveranstaltungen oder während kursinterner Gruppenarbeiten dieses Registers, wenn sie mit ihren Peers in einen Dialog eintreten. Das formelle Register ist schließlich situationsentbunden und dient der Adressierung eines nicht anwesenden generalisierten Anderen. Idealtypisch werden hier grammatikalische Strukturen produziert, die maximal elaboriert und explizit sind und sich an ein Publikum jenseits der physischen Kommunikationssituation richten. In der Realität der Studierenden wird dies beim wissenschaftlichen Schreiben gefordert. Bei dieser Schreibpraxis werden sie dazu angehalten, Inhalte derart darzustellen, dass sie auch für eine externe Leserin und somit über geteiltes Wissen hinaus nachvollziehbar sind.

Maas konzipiert die drei Register mit ihren Strukturen als Kontinuum, entlang dessen konkrete sprachliche Einheiten eingeordnet werden können. Das formelle Register bedient sich Strukturen der Schriftlichkeit und ist Zielpunkt eines sprachlichen Ausbaus. Dabei konzipiert Maas (2008a, 6) den Ausbau in drei Dimensionen: Erstens geht es in individueller und sozialer Perspektive um den Ausbau als ontogenetische

Spracherschließung bei Kindern. Ein Kind, das in ein soziales Beziehungsgeflecht hineingeboren wird, erwirbt Ressourcen des intimen Registers und erweitert das eigene Repertoire während der Sozialisation in Kindheit und Jugend sowie während förmlicher Situationen im Erwachsenenalter um Ressourcen des informellen und formellen Registers. Zweitens ist mit Ausbau in gesellschaftlicher Perspektive ein Verfügbarmachen von Sprache gemeint. Drittens geht es aus struktureller Perspektive um den Ausbau von Ressourcen auf den verschiedenen Registererebenen. Da jede sprachliche Einheit, sei sie medial mündlich oder schriftlich artikuliert, in einem sozial-gesellschaftlichen Bereich geäußert wird, der eine mehr oder weniger formelle Sprachpraxis erfordert, können die drei Register auch als unterschiedliche Grade von Formalität bezeichnet werden (vgl. *degré de formalité* bei Weth 2016, 572).

Weiterhin verknüpft Maas seine Register mit charakteristischen sprachlichen Strukturen, die er als *orat* und *litterat* bezeichnet. Dabei korrespondieren literate Strukturen mit dem formellen Register, *orate* Strukturen mit dem intimen und informellen Register. Die gesellschaftlich-sozialen Funktionen der Register erfordern diese Sprachstrukturen: Im förmlichen Register, auch Ort der Schriftkultur, werden satzförmige Strukturen gefordert, während das intime und informelle Register keiner komplexen Zerlegung mittels Sätzen bedarf (Maas 2010a, 39).

Für eine Differenzierung der strukturellen Kategorien *orat* und *litterat* werden weiterhin folgende Kriterien und Merkmale³⁷ angelegt (s. Tab. 2.2):

Tabelle 2.2: Merkmale *orater* und *litterater* Strukturen

	ORAT	LITERAT
Ausrichtung	situativ (Wir-Horizont)	dezentriert, universal
Basiseinheit	Äußerung	Satz
Struktur	reihend	komplex
Interpretation	erfordern kognitive Leistungen vom Hörer	entlastet, da zeitliche Dimension entfällt
Verknüpfungen	müssen vom Hörer gemacht werden	sind im Text artikuliert
Kognitive Ressourcen	erforderlich für Zusammenhang zwischen Äußerungen	können eingesetzt werden, um Satz zu elaborieren
Ausbau	Code-Switching	elaborierte und verdichtete Sprache

Orate Strukturen sind auf ein konkretes, wahrnehmbares Gegenüber ausgerichtet (Wir-Horizont). Dessen Reaktionen können in die Planung der eigenen Aktivitäten

³⁷Für eine konzise Ausbuchstabierung der Merkmale des Oraten und Literaten vgl. auch Siekmeyer (2013, 41f.).

miteinbezogen werden. Die Basiseinheit der oraten Strukturen ist die Äußerung. In ihr werden Informationen strukturell aneinandergereiht, sodass sie vom Gesprächspartner unmittelbar verarbeitet werden können. Es handelt sich folglich um reihende Strukturen, bei denen jedes informationshaltige Element tendenziell eine eigene kommunikative Einheit bildet. Prosodie wird hierbei als Mittel der Segmentierung eingesetzt (Thema-Rhema-Struktur). Für die Interpretation orater Strukturen muss eine Hörerin kognitive Leistung erbringen und Zusammenhänge zwischen Informationen herstellen, zumal sich mündliche Äußerungen in der Zeit entwickeln und somit strikt linear sind. Wenn orate Strukturen ausgebaut werden, kann dies mit dem Erwerb mehrsprachiger Ressourcen einhergehen, die mittels Code-Switching in die eigenen Äußerungen integriert werden.³⁸ Der Begriff des Code-Switching, auf den Maas referiert, bezeichnet einen Vorgang, bei dem eine Sprecherin innerhalb einer bzw. zwischen Äußerungen von einer Sprache in eine andere wechselt (Auer 2003a). Neben diesem Begriff gesellt sich das Konzept des Translanguaging (García und Wei 2014), bei dem Sprache(n) als integriertes System aufgefasst wird. Hier liegt der Fokus nicht auf der Sprachalternierung an sich, sondern auf Prozessen von sprachlich-semiotischer Bedeutungskonstruktion und Sinnkreierung. Es handelt sich um ein Konzept, das v.a. im Kontext sprachlichen Lernens in der Schule aufkommen ist und mit einer Aufwertung der Sprachen im heterogenen Klassenraum einhergeht (vgl. A. Young und Mary 2016, 78f. für Translanguaging als didaktische Strategie).³⁹

Gegenüber oraten Strukturen sind literate Strukturen auf einen nicht-wahrnehmbaren, generalisierten Anderen ausgerichtet und somit dezentriert bzw. universal (Maas 2008b, 332, 345). Als Basiseinheit fungiert der Satz, in dem Informationen mittels grammatischer Ressourcen integriert werden und sich somit von einer situierten Interpretation durch einen Gesprächspartner lösen (ebd., 333, 345). Somit können literate Strukturen als komplexe Strukturen klassifiziert werden, mittels derer in einem „theoretisch unbegrenzten Feld des syntaktisch Verknüpfbaren“ (ebd., 338f.) beliebig viele Informationen gebündelt werden können. Für die Interpretation derartiger Strukturen müssen keine Informationen kognitiv präsent gehalten werden, da schriftliche Sätze planar, also in einer Ebene als Text, vorliegen und somit zweidimensional aufgebaut sind (ebd., 336f.). Kognitive Ressourcen,

³⁸Maas bezieht den Sprachausbau *per se* zunächst auf literate Strukturen, quasi „als Optimierung der Ressourcen, die mit der Sprache (zunächst in einer oralen Praxis mit dem Erwerb orater Strukturen) angeeignet wurden“ (Maas 2008b, 333). Dennoch können auch orate Strukturen ausgebaut werden (s. dritte Dimension des Sprachausbaus).

³⁹García und Wei (2014) sind maßgebliche Akteure der Verbreitung von Translanguaging als wissenschaftlichem Konzept im Bereich des sprachlichen Lernens. Ursprünglich wurde der Begriff jedoch von Cen Williams in Wales (*trawsieithu*) in den 1980er Jahren geprägt (Williams 1994).

die durch die Materialität des schriftlichen Mediums freigesetzt sind, können für die Organisation der literaten Formen genutzt werden (Maas 2008b, 342). Werden orate zu literaten Strukturen ausgebaut, so bedeutet dies eine verstärkte Elaboration und Verdichtung von Sprache, die sich bspw. durch hypotaktische Integration kennzeichnen kann:

Orate Verknüpfung: wir gingen hier in ein Zimmer bei uns rüber
schlafen\wo die Möbel zusammengestellt waren

Literate Verknüpfung: Wir gingen zu uns in ein Zimmer, in dem Möbel
zusammengestellt waren, schlafen. (Beispiel nach ebd., 342)

Maas (ebd., 346) betont, dass es sich bei literat und orat um keine verschiedenen Arten von Sprache handelt. Literate Strukturen überschreiben orate Strukturen nicht, sondern stellen ihren Ausbau im Sinne einer Erweiterung dar. Für empirische Analysen bedeutet dieser Umstand, dass beide Dimensionen in den Blick genommen werden müssen, wobei die Voraussetzungen und Anforderungen einer entsprechenden Praxis im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit betrachtet werden müssen. Auch insbesondere dann, wenn mehrere Sprachen diese Praxis wie in der vorliegenden Studie bestimmen. Mit seiner Registertheorie präsentiert Maas einen Bottom-up-Ansatz, der es ermöglicht, orate und literate Strukturen innerhalb einer Situation entlang eines Kontinuums differenziert zu betrachten.⁴⁰ Mit Blick auf das Format der kollaborativen Schreibinteraktion können sowohl tendenziell orate als auch tendenziell literate Strukturen aufgedeckt werden. Diese ergeben sich aus der Natur der Situation, die einerseits mündlich und kommunikativ, andererseits auf ein schriftliches Textprodukt ausgerichtet ist. Als Anschauungsbeispiel dient der folgende Auszug, in dem drei Studentinnen einen Abschlusssatz für ein Exposé formulieren (s. Abb. 2.1).

⁴⁰Dieser Bottom-up-Ansatz kann mit der Top-down-Perspektive des Nähe-Distanzmodells nach Koch und Oesterreicher (1986) kontrastiert werden. Laut Maas (2018, 7) sind die Konzepte von Nähe und Distanz nicht ausreichend, um gesprochene und geschriebene Sprache zu analysieren. Koch und Oesterreicher (1986) orientieren sich bei ihren Begriffen ‚konzeptuell schriftlich/mündlich‘ stark an den dazugehörigen Medien. Maas (Maas 2018, 7) zufolge sind die Funktionen dieser Medien allerdings unbestimmt und können nicht als Definitionsgrundlage verwendet werden. Hieraus folgt, dass Mündlichkeit nicht zwangsläufig mit Nähe, Schriftlichkeit nicht unbedingt mit Distanz verbunden werden kann. Um derartige Ungenauigkeiten zu vermeiden, führt Maas die bereits erläuterten Kunsttermini ‚orat‘ und ‚literat‘ ein.

	2087 [52:34.9]2088 [52:38.5]2089 [52:38.6]	2090 [52:40.6]
Am [v]	was wollen wir déterminer (.) ob das geklappt hat oder nicht,	
Am [nv]	[del: le]	
[d]		
	2091 [52:41.2]	2092 [52:42.2]
Am [nv]	s	
Ca [v]	(-) hmhm,	
Ma [v]	(-) si cette méthode- (-) et- (-) utile beziehungsweise; wie	
[d]	Am	
	2098 [52:48.9]2099 [52:50.2]2100 [52:50.9]	2101 [52:53.1]
Am [v]	<<pp> (...) >	
Am [nv]	i l [del: l] cette methode	
Ma [v]	hast du gesagt,	hm (-) nicht von nutzen; (-) irgendwas
[d]	tippt, 5.0s	
	2102 [52:53.9]2103 [52:54.2]	2104 [52:55.3]2105 [52:57.4]
Am [nv]		
Ca [v]	les con séquences äh si les conséquences de cette- (.) °hh (-) d_étab	
Ma [v]	mit-	
	2106 [52:58.9]	2107 [52:59.4]2108 [53:00.3]2109 [53:01.2]2110 [53:01.5]2111 [53:01.5]2112 [53:02.0]2113 [53:02.4]
Am [v]	si	ce-
Am [nv]	[del: ethode]	éthode
Ca [v]	lir cette concept_äh; (-) <<pp> ah >- hhh°	(-)
[d]	Am tippt, 1.4s	
	2114 [53:02.6]	2115 [53:04.1]2116 [53:04.8]
Am [nv]	[del: tte méthode] concept	
Ca [v]	(was) hab ich gesagt (.) <<lachend> (...) > ((lacht))	
Ma [v]	si l_invention, (.) de ce	
[d]	Am tippt, 2.3s	
	2119 [53:07.7]	2120 [53:08.6]2121 [53:09.3]2122 [53:09.4]2123 [53:10.4]2124 [53:11.7]
Am [v]	<<pp> a porté ses fruits >. so (-) würd es	
Am [nv]	à porter ses fruits	
Ca [v]	(avez;)	
Ma [v]	concept,	
[d]	(-) Am tippt, 4.7s	

Abbildung 2.1: Orate und literate Strukturen in der Interaktion

Während Äußerungen, die auf die Ausformulierung des Satzes ausgerichtet sind (Textproduktion), darstellender Natur sind und auf literaten Strukturen des formellen Registers aufbauen (z.B. „si l’invention, (.) de ce concept“, Sgt. 2116-2118), zeugen Äußerungen, die der Verständigung unter den Gesprächspartnerinnen dienen (Gesprächsorganisation und Aushandlung), von oraten Strukturen des informellen Registers (z.B. „was wollen wir déterminer (.) ob das geklappt hat oder nicht“, Sgt. 2088-2090). Eine vorschnelle Klassifizierung von Strukturen als literat

oder orat kann jedoch irreführend sein, insbesondere dann, wenn hierdurch kognitive Anforderungen des Schreibens ignoriert werden. Manche Äußerungen, die auf literate Strukturen abzielen, erscheinen eher orat aufgrund von kognitiver Anstrengung beim Formulieren (z.B. „si les conséquences de cette (.) hh (-) d'établir cette concept äh“, Sgt. 2103-2107). Um falsche Zuordnungen zu vermeiden, müssen Funktionen von sprachlichen Handlungen und die sich hiermit verbindenden Formen betrachtet werden. Bei der soeben genannten Transkriptstelle handelt die Studentin in einer Funktion von Formulierung, die sich in Form eines Formulierungsvorschlags mit Reparatur zeigt.

An dieser Stelle sei dahingehend argumentiert, dass der Maassche Registeransatz einen differenzierten Blick auf mehrsprachige Ressourcen ermöglicht, wie sie in der Situation, hier der kollaborativen Schreibinteraktion, vorkommen. Verschiedensprachliche, sogar teils gemischtsprachliche Äußerungen und Satzentwürfe können in das Kontinuum orater und literater Strukturen eingeordnet werden. Münch und Noack (2020, 16) zufolge können mit Maas' induktivem Ansatz viele sprachliche Phänomene um Hybridität im Bereich von geschriebener Sprache analysiert werden, die im Translanguaging-Paradigma noch nicht berührt worden sind. Was den Ausbaugedanken in struktureller Dimension angeht, so ist literater Ausbau bei Maas jedoch einsprachig gedacht. Dies wird anhand der Gegenüberstellung in Tabelle 2.2 erkennbar, in der Code-Switching lediglich den oraten Strukturen zugeordnet wird und quasi einen Gegenpol zur elaborierten und verdichteten Sprache bei den literaten Strukturen bildet. Es bleibt somit offen, ob individuelle Mehrsprachigkeit eine Rolle beim Ausbau literater Strukturen und demnach für die akademische Schreibpraxis spielt. Folglich muss gefragt werden, inwiefern literate Strukturen bei der Elaborierung auf Satzebene mehrsprachig gedacht werden können.

Mit Bezug auf Sprachrepertoires mehrsprachiger Studierender können formelle Register in einer anderen Sprache ausgebaut sein, als es für intime und informelle Register der Fall ist. Blommaert (2011) trägt der Tatsache, dass Ressourcen aus einer Vielzahl an Sprachen unterschiedlich entwickelt sind, mit dem Konzept der *truncated repertoires* („trunkierte, unvollständige Repertoires“) Rechnung.⁴¹ Sprachliche Repertoires setzen sich wie eingangs erwähnt aus einer Vielzahl partieller Kompetenzen zusammen und vereinen unterschiedliche Ressourcen konventionell definierter Sprachen in sich. Folglich kann es sein, dass sich Studierende in institutionellen Lernkontexten primär schriftsprachliche Ressourcen des formellen Registers – litera-

⁴¹Auch wenn die Überlegungen von Maas und Blommaert unterschiedliche Ausgangspunkte haben, lässt sich der Gedanke des mitunter ungleichen Ausbaus sprachlicher Ressourcen entlang von Registern (Maas 2008a, 2010a) mit der ganzheitlichen Vorstellung von sprachlichen Repertoires (Blommaert 2011) verbinden.

te Strukturen – in ihren Bildungssprachen angeeignet haben. Mit Bildungssprachen sind die Sprachen der schulischen und universitären Bildungskontexte gemeint.⁴² Die kollaborativen Schreibinteraktionen des Untersuchungskorpus (s. Abschn. 3.4.1) liefern erste Anhaltspunkte zu (mehrsprachigen) literaten Strukturen, insofern die Studierenden derartige Strukturen produzieren und aushandeln.

2.2.2.2 Sprachregister nach Douglas Biber

Zur Definition und Einordnung akademischer Register soll weiterhin die Registertheorie des US-amerikanischen Linguisten Douglas Biber herangezogen werden. Er definiert Register als „cover term for any variety associated with particular situational contexts or purposes“ (Biber 1995, 1). Demnach stellen Register eine Sprachvarietät dar, die sich an einen bestimmten Gebrauchskontext koppelt und mit der gewisse kommunikative Absichten verfolgt werden.⁴³ Zur Beschreibung von Registern sind nach Biber und Conrad (2011, 6) der situative Kontext, die sprachlichen Merkmale der in diesem Kontext getätigten Äußerungen sowie die funktionalen Beziehungen zwischen Kontext und Merkmalen ausschlaggebend (s. Abb. 2.2).

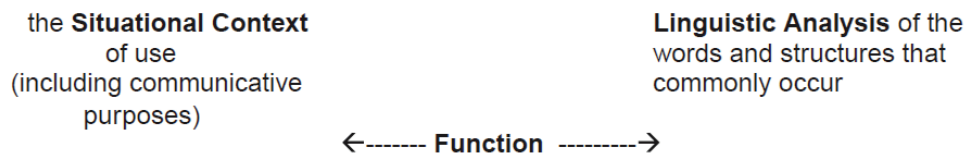


Abbildung 2.2: Komponenten einer Registeranalyse nach Biber und Conrad (2011, 6)

Biber (2006, 1) spricht von akademischen Registern im Plural und bezieht sie auf akademische Aufgaben, die Studierende (sprachlich) bewältigen müssen, darunter die Rezeption verschiedener Textsorten wie Universitätskataloge, Seminarbeschreibungen, Kursanforderungen etc. Auch ich spreche von ‚akademischen Registern‘ im Plural, um zu verdeutlichen, dass verschiedene Schreibaufgaben bzw. Textsorten mit unterschiedlichen Registeranforderungen einhergehen und darüber hinaus Registermerkmale interaktiv ausgehandelt werden können.

Zur Untersuchung von universitärer Registervariation betrachtet Biber (ebd.) große Textkorpora von gesprochener Sprache, z.B. Unterrichtseinheiten, Studierendengruppen oder Sprechstunden, sowie von geschriebener Sprache, darunter

⁴²Zur Entstehungsgeschichte und theoretischen Fundierung des Begriffs der Bildungssprache sowie zu ihren sprachwissenschaftlichen Merkmalen im Deutschen s. Gogolin und Duarte (2016).

⁴³Diese Definition ähnelt der eingangs dargelegten Grundbedeutung von Registern. Darüber hinaus schlüsseln Biber (2006) sowie Biber und Gray (2010) den Kontext, die sprachlichen Formen und Funktionen innerhalb akademischer Register weiter auf.

Textbücher und institutionelle Texte. Diese wertet er statistisch mittels multivariater Analysemethoden aus, wobei es ihm gelingt aufzuzeigen, wie Register und a priori definierte Dimensionen miteinander korrelieren. Biber (2006, 184f.) definiert die folgenden vier Dimensionen: a) „oral vs. literate discourse, b) procedural vs. content-focused discourse, c) reconstructed account of events, d) teacher-centered stance“.⁴⁴

Der Autor schlussfolgert, dass die Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache der wichtigste Faktor bei der Bestimmung sprachlicher Variation innerhalb universitärer Register ist. Folglich formt das physikalische Medium die Konzeption stark (ebd., 213f.).⁴⁵ Zu den wichtigen Merkmalen der gesprochenen akademischen Sprache gehören in diesem Fall zahlreiche Verbkategorien, Adverbien, Aktivkonstruktionen, der progressive Aspekt (Verlaufsform) sowie viele Nebensatzformen (*that-clauses*, *WH-clauses*, *adverbial clauses*). Im Gegensatz hierzu sind für geschriebene akademische Register Eigenschaften komplexer Nominal- und Präpositionalphrasen charakteristisch, die wiederum in gesprochenen Registern kaum vorkommen. Nominal- und Präpositionalphrasen beinhalten einen Großteil neuer (referenzieller) Informationen. Dagegen dienen Verben⁴⁶ in geschriebener Sprache primär der Verknüpfung dieser komplexen Phrasen (ebd., 47ff.).

In ihrem Artikel problematisieren Biber und Gray (2010) ein mächtiges Stereotyp über akademische Schriftsprache, demzufolge sprachliche Strukturen in akademischen Texten elaboriert und explizit sind. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass akademisches Schreiben gewiss komplexe, elaborierte und explizite Strukturen produziert, diese aber nicht mit vorherrschenden Ideen über die Ausformung dieser Merkmale konform sind. So sind akademische Strukturen nicht wirklich elaboriert, wenn man mit einem traditionellen Maßstab von Elaboration, der Unterordnung eines Nebensatzes unter einen anderen Satz (klausale Subordination), auf sie blickt. Eher ist

⁴⁴In seiner ursprünglichen multidimensionalen Analyse zum gesprochenen und geschriebenen Englisch definiert Biber (1988) sieben Dimensionen. Es zeigt sich, dass die jeweiligen Dimensionen mit strukturellen Merkmalen einhergehen und ein Register ausmachen. Entlang dieser Registerdimensionen können die Maasschen Begriffe ‚oralt‘ und ‚literate‘ als Pole situiert und somit in einem mehrdimensionalen Raum konstruiert werden, womit einer holistischen Gegenüberstellung beider Sprachformen entgegengewirkt wird (vgl. Argumentation in Maas 2004, 637).

⁴⁵Dies soll nicht als Widerspruch zu der Tatsache stehen, dass sprachliche Formen, obgleich sie an mediale Artikulationen gekoppelt, theoretisch unabhängig hierzu sind (vgl. Maas 2010a, 39f. zur Realisierung orater Strukturen im Schriftlichen und umgekehrt).

⁴⁶Biber (2006, 58ff.) unterteilt Verben in sechs semantische Subklassen: Aktivitätsverben (z.B. einladen, unterzeichnen), kommunikative Verben (z.B. sprechen, vorschlagen), mentale Verben (z.B. denken, fühlen), kausative Verben (z.B. machen, lassen), Ereignisverben (z.B. werden, passieren) und aspektische Verben (z.B. beginnen, versuchen). Den Grund für die Dominanz von Verben in gesprochenen Registern sieht er im häufigen Rückgriff auf Aktivitätsverben und mentale Verben.

für sie die bereits erwähnte Verwendung von Nominal- und Präpositionalphrasen bedeutsam. Somit liegt anstelle einer klausalen eine phrasale Elaboration vor.

Beispiel für klausale Elaboration:

As I saw him go, picking his way among the nettles, and among the brambles that bound the green mounds, he looked in my young eyes as if he were eluding the hands of the dead people, stretching up cautiously out of their graves, to get a twist upon his ankle and pull him in. (aus Charles Dickens' *Great Expectations* (1860), zitiert nach Biber und Gray 2010, 6)

Beispiel für phrasale Elaboration:

From the system perspective, these stages are marked by the appearance of new systemic mechanisms and corresponding levels of complexity. (aus einem soziologischen Fachbuch, zitiert nach ebd., 7)

Diese zwei Beispiele zeigen anschaulich den Unterschied zwischen beiden Elaborationsformen. Während bei der klausalen Elaboration in der Prosa des 19. Jahrhunderts ein einfacher Hauptsatz (*he looked in my young eyes*) mithilfe von sechs Nebensätzen, darunter Adverbialsätze (z.B. *as I saw him go*) und postnominale Relativsätze (z.B. *the brambles that bound the green mounds*), modifiziert wird, wird eine phrasale Elaboration in gegenwärtigen akademischen Texten über Präpositional- und Nominalphrasen (z.B. *from the system perspective*) realisiert. Des Weiteren beinhalten einige der Nominalphrasen zusätzliche Nomen und Adjektive als Prämodifikatoren vor dem nominalen Kopf (z.B. *system perspective*). Diese phrasalen Modifikatoren geben zusätzliche Informationen. Der oberflächliche Effekt einer phrasalen Elaboration besteht darin, dass die Strukturen eher kondensiert bzw. komprimiert als elaboriert wirken (ebd.: 9). Eine für literate Strukturen charakteristische hypotaktische Integration, wie Maas sie postuliert, lässt sich vor diesem Hintergrund nur eingeschränkt auf Strukturen akademischen Schreibens übertragen.

Der Kritik von Biber und Gray (ebd.) am Stereotyp akademischer Schriftsprache weiter folgend, sind akademische Strukturen zwar explizit, insofern sie die Identität der Referentinnen bestimmen;⁴⁷ jedoch sind sie nicht explizit, wenn es um die Darstellung logischer Beziehungen zwischen Elementen im Text geht. Dies wird anhand typischer wissenschaftssprachlicher Strukturen wie Nominalisierungen und Passivkonstruktionen erkennbar, bei denen durch Auslassung gewisser Elemente Explizitheit sogar reduziert wird (ebd., 11). Als Beispiel für das Englische führen die Autoren die folgenden Varianten an:

⁴⁷Hier im Unterschied zum Gespräch, bei dem ein physischer Ort geteilt wird und auf eine konkrete Bestimmung dank deiktischer Mittel verzichtet werden kann.

1. *someone manages hazardous waste* →
2. *hazardous waste is managed* →
3. *hazardous waste management* (akademische Schriftsprache)

Zunächst entfällt der Agens aus Variante 1 (*someone*) in Variante 2. Weiterhin ist in Variante 3 nicht mehr eindeutig, dass es um eine Aktivität geht. Während 1 und 2 noch durch Zeitform und Aspekt markiert sind, bleiben diese bei der nominalisierten Variante implizit und müssen durch die Leserin erschlossen werden. Dieser Stil bereitet besonders Studienanfängern Schwierigkeiten, da ihnen das spezialisierte Wissen zur Erschließung der Bedeutungen solcher kondensierter Konstruktionen fehlt (Biber und Gray 2010, 19). Die Autoren schlussfolgern, dass sich grammatikalische Merkmale von akademischen Strukturen stark von Strukturen gesprochener Sprache sowie anderer geschriebener Register unterscheiden. Es liegt die Entwicklung eines spezifischen Stils vor, der eher auf nominale und phrasale als auf klausale Strukturen zurückgreift.

Ausgehend von Bibers Betrachtungen interessieren Form und Funktion von sprachlichen Versatzstücken akademischer Register im kollaborativen Schreibformat. Es wird zu verdeutlichen sein, welche sprachlichen Versatzstücke ausgehandelt werden und inwiefern sich diese mit den von Biber herausgestellten Registermerkmalen verbinden lassen. Im obigen Interaktionsausschnitt (s. Abb. 2.1) wird der Satzteil „*si ce concept à porter [sic!] ses fruits*“ von den drei Studentinnen ausgehandelt und verschriftlicht. Die metaphorische Wendung des Früchte-Tragens lässt sich dabei nicht ohne Weiteres dem Biberschen Merkmalspektrum für schriftliche akademische Register zuordnen. Gegenüber dieser vagen Formulierung (nicht zu verwechseln mit der für akademische Strukturen charakteristischen Ungenauigkeit) würde ein Attribut wie ‚sinnvoll‘ oder ‚zweckmäßig‘, verbunden mit einer präzisierenden Präpositionalphrase wie ‚für die Beantwortung der Fragestellung‘, einer externen Leserin mehr Klarheit verschaffen. In dieser Hinsicht ist es mit Blick auf registerbezogene Vorstellungen der Studierenden erkenntnisfördernd, ob es zu Begründungen bzw. Bewertungen solcher Formulierungsvorschläge und weiterführend zu Reformulierungen kommt.

Die Erkenntnisse von Biber werden aus spezifischer Motivation für die vorliegende Arbeit herangezogen. Es geht um eine Kontrastierung dessen, was er über geschriebene akademische Register aussagt mit dem, was sich *de facto* im kollaborativen Schreibmodus zeigt. Hier treffen verschiedene individuelle Vorstellungen über das akademische Schreiben aufeinander. Demnach können Aspekte ausgehandelt werden, die sich entlang der Koordinaten von Komprimierung und (In-)Explizitheit bewegen, darüber hinaus aber weitere Merkmale akademischer Register in verschiedenen

Sprachen tangieren (z.B. den Gebrauch von Metaphern, s.o.). Während Biber's Arbeiten quantitativ angelegt sind und sich in erster Linie auf das Englische beziehen,⁴⁸ setzt diese Studie qualitative Forschungsmethodik an und betrachtet primär die romanischen Sprachen Französisch und Spanisch im Sinne von Zielsprachen bei der Textproduktion, wobei der Fokus auf Mehrsprachigkeit auch alle weiteren Sprachen innerhalb der Interaktion inkludiert. Dementsprechend werden sprachlich-kulturelle Hintergründe der Schreiberinnen miteinbezogen und ein Augenmerk auf Einsatz und Aushandlung von Ressourcen akademischer Register in situ gelegt. Der Begriff der Aushandlung impliziert, dass akademische Register als verhandelbar und somit dynamisch angesehen werden. Auch dies ist ein wichtiger Unterschied zu Biber, der Register als fix und Textsorten als aus festen Merkmalssets bestehend betrachtet.⁴⁹ Mit Blick auf die Pluralisierung von Schreibpraktiken, bei der Mehrschriftigkeit eine Rolle spielt, kann mit Canagarajah (2013c, 111) ferner ein Einwand zu Biber's deskriptiver Darstellung von akademischen Registern formuliert werden. Registerunterschiede beim Schreiben und Sprechen bzw. beim akademischen Schreiben und in anderen universitären Kommunikationsformen werden in Studien wie denen von Biber als werteneutral dargestellt. Bei einer derart soziolinguistisch unreflektierten Herangehensweise wird jedoch übersehen, dass Register keine spezifischen Sprachdomänen darstellen, die von allen sozial-gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen definiert werden. Wie auch andere Sprachvarietäten sind sie wertegeladen und für verschiedene Gruppen und Individuen unterschiedlich erreichbar.

2.3 Mehrschriftigkeit als Theorie

2.3.1 Zum Gegenstand und Begriff

Seit Beginn des Millenniums gelangt die Schriftlichkeit verstärkt ins Blickfeld der Forschung zur Mehrsprachigkeit (Hornberger und Skilton-Sylvester 2003). Im Zuge dieses aufkommenden Interesses kam es zu einer Reihe von sprachdidaktisch orientierten Untersuchungen zur Mehrschriftigkeit von Kindern (Erfurt, Leichsering, Streb et al. 2013; García, Bartlett et al. 2010 und Noack und Weth 2012 jeweils für Forschungsüberblicke), die im deutschsprachigen Kontext in der Regel einen Fo-

⁴⁸Auf Basis quantitativer und distributionaler Techniken der Registeranalyse (multidimensionaler Ansatz), die anhand von Korpora zu Englisch, Somali, Tuvaluan und Koreanisch angewandt wurden, stellt Biber (1995) die Hypothese sprachübergreifender Universalien bei der Ausformung von Registern auf.

⁴⁹Die Annahme, dass Register und Textsorten in ihren sprachlichen Merkmalen feststehen, bezieht sich bei Biber auf einen gewissen Zeitraum. Eine Entwicklung in größeren Zeitabständen betrachtet er dagegen als möglich, s. Biber und Gray (2010, 15f.).

kus auf der Zielsprache Deutsch haben (Grießhaber 2016, Maas und Mehlem 2005 zu marokkanischen Kindern in Deutschland, Mehlem 2013 und Schroeder 2014 zu türkischen Kindern in Deutschland). Erst wenige Arbeiten beschäftigen sich mit der Mehrsprachigkeit von hochqualifizierten Erwachsenen, für deren Qualifikation die schriftkulturelle Dimension konstitutiv ist (Erfurt und Amelina 2008, Lejot 2015, Lüdi et al. 2010). Mittlerweile kann von der gesicherten Annahme ausgegangen werden, dass Sprache unterschiedlich verarbeitet wird, je nachdem ob gesprochen oder geschrieben wird (Erfurt 2017). Wenn Personen schreiben, denken sie auf andere Weise über ihr sprachliches Handeln nach, als wenn sie sprechen. Dies impliziert eine größere Bewusstheit bzw. Reflektiertheit über das eigene Handeln und somit einen anderen Zugang zur Sprachpraxis. Dennoch beziehen sich in der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung nahezu alle Theorien und Modelle auf Daten der gesprochenen Sprache (s. Kritik bei Klinkenberg 2014). Dem Faktum, dass mehrsprachige Personen nicht nur mündlich kommunizieren, sondern auch im Medium der Schriftlichkeit, das strukturell andere Ressourcen erfordert (Koch und Oesterreicher 1986, 2011; Maas 2008b, 2010b), muss mit theoretischen Modellierungen Rechnung getragen werden. Im Falle des akademischen Schreibens orientieren sich die strukturellen Ressourcen an Normen akademischer Register, die auf Einsprachigkeit im Textprodukt hinauslaufen. Die Frage, wie sich diese Ressourcen dennoch mit Formen individueller Mehrsprachigkeit verbinden lassen, wird in diesem Abschnitt verfolgt.

Laut Erfurt, Leichsering und Streb (2013, 12) handelt es sich bei Mehrschriftigkeit um eine alte Thematik, wohingegen die Bezeichnung jedoch neu ist. Mit Verweis auf eine Auswahl an Schriftstellerinnen, Wissenschaftlerinnen und sonstigen Intellektuellen, die literarische bzw. wissenschaftliche Werke in mehreren Sprachen und/oder in anderen Sprachen als ihrer Erstsprache schreiben, zeichnen die Autoren die historische Dimension von Mehrschriftigkeit nach. In dieser Hinsicht heben sie den kompetenten Umgang mit Sprache hervor, der mit entsprechenden Einstellungen und Ressourcen erlernt werden kann und somit nicht von einem sogenannten muttersprachlichen Sprachgefühl abhängt.

Was die Bezeichnung mehrsprachigen Schreibens angeht, so weise ich auf eine gegenwärtige begriffliche Vielfalt hin. Allein im deutschsprachigen Raum existieren die Begriffe *Mehrschriftigkeit* und *Mehrschriftlichkeit*, wobei beide Bezeichnungen synonym verwendet werden. Als Begriffspendant zu ‚Mehrsprachigkeit‘ eignet sich eher ‚Mehrschriftigkeit‘, auch wenn dieser Begriff insofern missverstanden werden könnte, als dass es sich in erster Linie um eine Pluralität von Schriften bzw. Schriftsystemen handle. Auch die Umschreibung als ‚mehrsprachige Schreibpraktiken‘ findet sich in zahlreichen Studien neueren Datums. Ferner lassen sich die Ausdrücke Bi- und Plu-

riliteralität sowie bi- und pluriliterale Praktiken ausfindig machen. Analog hierzu wird in der anglophonen Literatur die Thematik mit *pluriliteracy* oder *plurilingual literacy practices* betitelt, in frankophonen Beiträgen mit *plurilitéracie* oder *pratiques littéraciues plurilingues*.⁵⁰ Die Vielzahl an Begriffen legt nahe, dass es, wie auch beim Begriff der ‚Mehrsprachigkeit‘, disziplin- und autorenspezifische Nuancen gibt, so z.B. bei der Frage, welche Personen als bi-, pluriliteral bzw. mehrschriftig bezeichnet werden können. Vor dem Hintergrund der Bezeichnungsvielfalt soll in dieser Arbeit mit dem Begriff der Mehrschriftigkeit sowie der mehrschriftigen Praktiken bzw. mehrsprachigen Schreibpraktiken gearbeitet werden.

2.3.2 Von der Mehrschriftigkeit zum Transfer

Egli Cuenat et al. (2020a, 11) stellen in ihrer Einleitung zum Tagungsband „Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen Umfeld“ zwei komplementäre Perspektiven in Bezug auf Literalität einerseits und Mehrsprachigkeit andererseits heraus. Bei Literalität stehen sich zwei Modelle gegenüber: ein normativer Ansatz (*un modèle normatif*), der auf konzeptioneller Schriftlichkeit fußt und mittels des Konzepts der Textkompetenz operationalisiert wird, und ein holistischer⁵¹ Ansatz (*modèle écologique*), der sich auf Praktiken von Schriftlichkeit und Multimodalität im Sinne der *New literacy studies* stützt. Bei Mehrsprachigkeit können eine Vision mehrfacher Einsprachigkeit im Sprachrepertoire mit einer Dimension von Transversalität und einer holistischen Vorstellung von fließenden Sprachübergängen im Sinne eines Translanguaging (Erläuterung auf Seite 32) kontrastiert werden.

Gemäß eines normativen Ansatzes von Literalität kann Schriftspracherwerb „als die Aneignung der Formen der schriftlichen Sprache (Formaspekt, konzeptionell literat) und der Normen der Schriftsprache (Normaspekt) im Medium geschriebener Sprache (medialer Aspekt)“ (Feilke 2006, 179) definiert werden. Eine idealisierte Norm von Schriftlichkeit sei anhand folgender Oppositionspaare dargelegt, die eine (unabgeschlossene) Liste von Stereotypen der Schriftlichkeit beschreiben (ebd., 179):

- kommunikativ: monologisch vs. dialogisch
- semiotisch: verbal vs. paraverbal
- syntaktisch: hypotaktisch vs. parataktisch

⁵⁰Die Konzepte der Literalität, *literacy* und *littératie* bezogen sich ursprünglich auf die Alphabetisierung und wurden dann auf Schreib- und Lesekompetenzen ausgeweitet.

⁵¹Da die Übersetzung des Attributs *écologique* mit ‚ökologisch‘ irreführend ist, wurde an dieser Stelle eine Übertragung mittels ‚holistisch‘ vorgenommen. Die Übertragung stellt lediglich eine Annäherung an den eigentlichen Sinn von *un modèle écologique* dar, der auf Wechselwirkungen zwischen Individuen und Umgebung hinausläuft.

- satzsemantisch: kompositionell vs. idiomatisch
- textsemantisch: kontextunabhängig vs. kontextabhängig
bzw. explizit vs. implizit
- motivational: reflexiv vs. spontan
- kognitiv: kumulativ-kritisch vs. anamnestisch („die Erinnerung betreffend“)

Mit Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben stellt Feilke (2010, 214) zwei bedeutende Merkmale von literaler Kompetenz heraus: Zum einen die bereits fortgeschrittene Fähigkeit, die Leserin zu involvieren, etwa durch Appelle an gemeinsame Wissensbestände oder antizipierende Reaktionen auf mögliche Gegenargumente. Zum anderen die Explikation von Methodik und Vorgehen im Zuge des wissenschaftlichen Schreibens und Argumentierens. Während durch das erste Merkmal kommunikative Nähe evoziert wird – auch wenn es sich hier um eine Evozierung von Nähe in einem genuin distanzsprachlichen Kontext handelt –, werden für das zweite Merkmal distanzsprachliche Textroutinen des wissenschaftlichen Darstellens und Argumentierens benötigt.

Im Sinne einer holistischen Modellierung liefern García, Bartlett et al. (2010) einen pluriliteralen Ansatz. Literalität beinhaltet mehr als die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben. Schriftliche Praktiken sind verwoben mit sozialen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Faktoren. Das Erlernen und der Gebrauch von Schriftlichkeit variiert je nach Situation und birgt komplexe soziale Interaktionen in sich (ebd.: 207). Der pluriliterale Ansatz der Autorinnen

- betont die integrierte, hybride Natur (personell-)mehrsprachiger literaler Praktiken;
- wertschätzt alle (personell-)mehrsprachigen literalen Praktiken gleichermaßen;
- beleuchtet das stetige Zusammenspiel mehrerer Sprachen, Schriften, Diskurse, Dialekte und Register;
- lenkt die Aufmerksamkeit auf Arten, nach denen mehrsprachige *literacies* auf gesellschaftlicher Ebene miteinander verstrickt sind und auf zahlreichen Modi, Kommunikationskanälen sowie semiotischen Systemen beruhen;
- übernimmt von neuen Studien über Literalität eine konstante Aufmerksamkeit bezüglich der Arten, auf die literale Praktiken von kulturellen Kontexten und sozialen Beziehungen beeinflusst werden;
- nimmt sich der Entwicklung von literalen Praktiken jenseits der Schule an – auch in Form der Bemühung, theoretische Befunde in die Entwicklung pädagogischer Praxis einfließen zu lassen (ebd., 217).

Die vorliegende Arbeit betrachtet Literalität primär aus einer normativen Perspektive heraus, weil die Dimension von konzeptioneller Schriftlichkeit und Textkompetenz für das akademische Schreiben bedeutsam ist und mit der Zielsprachenorientierung im Studiengang Romanistik einhergeht. Dennoch sollen pluriliterale Ansätze, wie hier am Beispiel von García, Bartlett et al. (2010) ausgeführt, miteinbezogen werden, wenn es um die hybride Natur von mehrsprachigen literalen Praktiken sowie die sozial-interaktiven Beziehungen zwischen den Studierenden beim kollaborativen Schreiben geht. Mit Blommaert und Horner (2017, 16) betrachte ich Sprachstandards als einen sich fortschreibenden Komplex an Praktiken, die einer kritischen Untersuchung und Reflexion bedürfen.⁵²

Die Diskussion um Mehrschriftigkeit, die zu Beginn des gegenwärtigen Millenniums entfacht wurde, rückt darüber hinaus noch einen weiteren Aspekt in den Mittelpunkt, der sich mit beiden Ansätzen bzw. Perspektiven verschränkt: Es geht um transversale Schreibfähigkeiten sowie um den Transfer sprachlichen, diskursiven und schreibbezogenen Wissens und zugehöriger Elemente (s. Abschn. 2.2.1).⁵³ Hierbei geht es um verschiedene Ziele, wobei allen voran eine größere Bewusstwerdung über die eigenen sprachlichen Ressourcen angeführt wird. Anknüpfend hieran wird praktisches Handlungswissen angenommen, das zur sinnvollen Integration verschiedener Sprachressourcen in den eigenen Schreibprozess befähigt.⁵⁴

Die Debatte über Transfer (beim Schreiben) ist keineswegs neu, sondern nimmt ihren Anfang mit der Schwellen- und der Interdependenzhypothese von Jim Cummins im Bereich des Zweitspracherwerbs. Mit der Schwellenhypothese stellt Cummins (1976) die Vermutung an, dass in einer erstgelernten Sprache (L1) eine Kompetenzschwelle erreicht werden muss, bevor eine Sprecherin hiervon für den Erwerb einer weiteren Sprache (L2) profitieren kann. Mit der Interdependenzhypothese postuliert er, dass, obgleich Oberflächenaspekte von Sprachkompetenz (z. B. Aussprache, Flüssigkeit etc.) bei verschiedenen Sprachen klar voneinander getrennt sind, eine zugrundeliegende kognitiv-akademische Kompetenz über die Sprachen hinweg vorhan-

⁵²„To return to the issue of standards, then, the question is not whether to teach them but what to study, teach, and practice them as: instead of attempting simply to determine and transmit what they are, which assumes their character as stable monolith, students and teachers can ask how they do and might vary and have varied across time and space, and how they are, might be, and have been contested, and to what ends and effects – in other words, to approach academic literacies as an ongoing complex of practices meriting, and in need of, critical inquiry, engagement, and revision, by students and teachers (...).“ (Blommaert und Horner 2017, 16).

⁵³Marx (2020) kontrastiert im oben genannten Sammelband die Metaphern Transversalität und Transfer und diskutiert quantitative Forschungsdesigns zu ihrer Erforschung im Schulkontext.

⁵⁴Auch stellen sich Fragen pluriliteraler Identitäten (Kerschhofer-Puhalo und Mayer 2020) sowie translingualer Unterrichtsstrategien zur Förderung von Mehrschriftigkeit (Hartmann 2020, Moore 2020).

den ist. Diese unterliegende Kompetenz macht den Transfer kognitiv-akademischer oder schriftsprachlicher Ressourcen von einer Sprache zur anderen möglich (Cummins 2008, 68). Zur Beförderung von Transferprozessen zwischen einer L1 und einer L2 präsentiert der Autor gemeinsam mit Margaret Early im Sammelwerk *Identity Texts* (Early und Cummins 2011) ein wirkungsvolles pädagogisches Instrument in Form von Identitätstexten. Fernerhin beschreibt Cummins (2008, 69) fünf Arten von Transfer, die von der soziolinguistischen Situation abhängen:

- Transfer konzeptueller Elemente (z.B. das Verstehen des Konzepts der Photosynthese)
- Transfer metakognitiver und metasprachlicher Strategien (z.B. Strategien der Visualisierung, Gebrauch graphischer Organisatoren, Gedächtnisstützen, Vokabelerwerbsstrategien etc.)
- Transfer pragmatischer Aspekte des Sprachgebrauchs (z.B. die Fähigkeit, parasprachliche Merkmale wie Gesten einzusetzen, um die Kommunikation zu fördern etc.)
- Transfer spezifischer sprachlicher Elemente (z.B. Wissen über die Bedeutung von ‚Photo‘ in Photosynthese)
- Transfer phonologischer Bewusstheit (z.B. das Wissen, dass sich Wörter aus verschiedenen Klängen zusammensetzen)

Cummins (2005, 3) weist darauf hin, dass sich Transferprozesse in Kognatsprachen (z.B. zwischen romanischen Sprachen) von jenen in ungleichen Sprachen (z.B. zwischen Englisch und Japanisch) unterscheiden. Während zwischen ersteren spezifisch sprachliche und konzeptuelle Elemente transferiert werden können, werden zwischen letzteren ebenso konzeptuelle, darüber hinaus jedoch eher metakognitive und metasprachliche Strategien transferiert. Was Transferprozesse zwischen Kognatsprachen angeht, muss auf den bedeutsamen Zusammenhang zwischen Transfer und Interkomprehension verwiesen werden. Die Interkomprehensionsdidaktik (vgl. Abschn. 1.4) hat den Transferbegriff jenseits der Paarung von negativem Transfer, auch als Interferenz bezeichnet, und positivem Transfer auf empirischer Grundlage ausdifferenziert und weiterentwickelt (Morkötter 2019).⁵⁵ Übergeordnet stellt sich die Frage, ob man von Transfer oder vielmehr vom Zugriff auf zugrundeliegende Attribute, basierend auf kognitiven und persönlichen Eigenschaften eines Individuums, im Sinne von Transversalität ausgehen sollte. Wie eingangs dargestellt konzipiert

⁵⁵Eine auf empirischer Grundlage entwickelte Transfertypologie für die Interkomprehensionsdidaktik stammt von Meißner (2007). Er unterscheidet Transferphänomene nach einem interlingualen und/oder intralingualen Identifikationstransfer (Lese-, Hör- und Hörsehverstehen) und einem interlingualen und/oder intralingualen Produktionstransfer (Schreiben und Sprechen).

Cummins diese Dimensionen nicht als separat, sondern als zusammenhängend. Die Präsenz zugrundeliegender Attribute macht den Transfer zwischen/über Sprachen erst möglich. Kognitive und persönliche Eigenschaften eines Individuums entwickeln sich durch Erfahrungen und sind somit erlernt. Sobald sie im kognitiven Apparat bzw. operierenden System eines Individuums vorhanden sind, stehen sie für den wechselseitigen Transfer zwischen Sprachen (*two-way transfer across languages*) – von Lx nach Ly oder von Ly nach Lx – zur Verfügung, wenn der soziolinguistische Kontext oder der Bildungskontext dies begünstigt (Cummins 2008, 69).

Gibt es in der Forschung Evidenzen dafür, dass sich schriftsprachliche Elemente sowie hiermit verbundene Wissensbestände und Fähigkeiten transferieren lassen, so besteht weiterhin kein Konsens bei der Frage, welche Aspekte akademischer Schreibkompetenz transferiert werden (Haim 2015, 697).⁵⁶ Dies muss nicht nur strukturelle Elemente von Sprache betreffen, sondern kann ferner schreibbezogenes Wissen inkludieren (vgl. die Ausführungen zu Donahue 2019 in Abschn. 2.2.1).

In der bisher angeführten Literatur wird Transfer stets als Prozess konzeptualisiert, bei dem Elemente von einer Sprache in eine andere und auch wieder zurück transferiert werden können. Eine andere Konzeptualisierung von Transfer findet sich bei Wasserscheidt (2019, 56f.), der Transfer aus konstruktionsgrammatischer Perspektive nicht als Prozess, sondern als Resultat auffasst. Seinen Ausführungen nach entspricht ein direktonaler Prozess in Form einer Übertragung nicht der Realität von sprachlichen Einheiten im spontanen, also nicht konventionalisierten, Sprachkontakt. In Sprachkontaktsituationen übertragen Sprecherinnen de facto keine sprachlichen Symbole aus einem kognitiv verfestigten sprachlichen Netzwerk, einer ‚Sprache‘, in ein anderes. Sie greifen vielmehr auf Konstruktionen zurück, die durch häufige Benutzung bereits kognitiv verfestigt sein müssen. Dabei kann Transfer auf Basis ihrer Sprachproduktionen in einer Zielsprache erkennbar werden. Dahinter verbergen sich Wasserscheidt (ebd.) zufolge Strategien des Transfers, die Sprecherinnen anwenden, um fehlendes Wissen in der Zielsprache zu kompensieren. In Anlehnung an die Lernforschung definiert er die bilingualen (Transfer-)Strategien der Analogie und der Imitation. Analogiebildung als Lernstrategie kommt zustande, wenn eine Sprecherin eine Bedeutung ausdrücken möchte und in der Zielsprache keine passgenaue Form hierfür findet. Folglich wird die Quellform mit einer möglichen Zielform verglichen. Wenn die Sprecherin dann feststellt, dass diese Formen ähnliche Bedeutungen beinhalten, dann wird das Konzept aus der Quellsprache auf die Zielform übertragen

⁵⁶Dies verknüpft sich mit der grundlegenden Frage, was eigentlich zwischen Sprachen transferiert wird und wie dieser Sprachtransfer definiert werden kann (vgl. Haim 2015, 698f. für eine Kontrastierung und Synopse verschiedener Definitionen). Nach wie vor mangelt es an einer umfassenden Theorie des Sprachtransfers (Odlin 2003, 478).

(Wasserscheidt 2019, 60ff.).⁵⁷ Wird nicht die Bedeutung bzw. das Konzept, sondern die Form als ähnlich interpretiert, so kommt es zu sogenannten ‚falschen Freunden‘. Bei einer Analogie wird also auf die symbolische Verknüpfung von Form und Bedeutung verwiesen. Meist handelt es sich dabei um komplexe polyseme Verknüpfungen in der Quellsprache. Bei der Imitation ist der Sprecherin im Gegensatz zur Analogie keine mögliche Zielform bekannt. Folglich wird die Konstruktion nach dem Modell der Quellform in der Zielsprache nachgebaut. Dabei werden die Beschränkungen der Konstruktion in der Zielsprache meist beachtet.⁵⁸ Mit einer sprachlichen Imitation verfolgen Sprecherinnen das Ziel, die Konstruktionsbedeutung zu kommunizieren. Hierbei verweist die Funktion der Komponenten in der Zielsprache auf die semantische Struktur einer Konstruktion in der Quellsprache (ebd., 63ff.).⁵⁹

Die Frage des Transfers stellt übergreifend eine wichtige Klammer für diese Untersuchung dar, v.a. da sie einen Ausgangspunkt für das empirische Forschungsdesign markiert. In dieser Hinsicht dient das Konzept als Fluchtpunkt der Interpretation komplexer Formulierungspassagen, in denen die Studierenden schriftsprachliche Lösungen für einen akademischen Zieltext aushandeln. Gleichwohl gibt es einige methodische Schwierigkeiten bei der Untersuchung von Transfer (s. hierfür Abschn. 7.2.3 der Schlussbetrachtung).

2.3.3 Modellierung von Mehrschrittigkeit

2.3.3.1 Ebenen nach Sabine Dengscherz

Dengscherz (2019b, 181f.) beschreibt drei Ebenen, auf denen die individuelle Mehrsprachigkeit beim Schreiben relevant sein kann. Auf der personellen Ebene weisen Schreiberinnen unterschiedliche Sprachbiographien und Schreiberfahrungen auf. Auf der situativen Ebene kann während des Schreibvorgangs mehrsprachig gearbeitet werden, bedingt durch Aufgabenstellung bzw. Textgrundlage (hier dominiert die Forschung zum L2-Schreiben; für einen Forschungsüberblick s. Göpferich 2015). Die

⁵⁷Wasserscheidt führt folgendes Beispiel an: Bildung von dt. ‚Familienschätze‘ im Sinne von ‚Familienwerte‘ auf Basis von russ. *cennosti* ‚Schatz‘ (Pl.), das neben Wertsachen auch Wertvorstellungen bezeichnet.

⁵⁸Auch hier liefert der Autor ein Beispiel: Bildung von ‚sich von Gruppen besteht‘ für dt. ‚aus Gruppen besteht‘ auf Basis von ukr. *skladatysja* ‚sich zusammenlegen‘, das die Verwendung einer Präposition mit *z* ‚von‘ verlangt. Die Sprecherin benutzt dieses Wissen, um die Konstruktion im Deutschen nachzubauen.

⁵⁹Wasserscheidt (Wasserscheidt 2019, 66f.) räumt ein, dass eine Unterscheidung von Analogien und Imitationen nicht einfach zu treffen ist, da diese Strategien zum gleichen Ergebnis führen können. Hierfür muss das Vorwissen der Sprecherin herangezogen werden. Wenn die entsprechende Struktur zum ersten Mal produziert wurde, handelt es sich (wahrscheinlich) um eine Imitation. Ist die Struktur bereits bekannt und wird nur in einem neuen Kontext verwendet, dann handelt es sich um eine Analogie.

produktorientiert-textuelle Ebene bezieht sich schließlich auf die Sprachen, die sich während des Schreibprozesses im Zieltext manifestieren (Canagarajah 2011, 2013b, Krall-Lanoue 2013, Milson-Whyte 2013, V. A. Young 2013). In diesem Zusammenhang können Ansätze wie das Code-Meshing nach Canagarajah (2011, 403) erwähnt werden, bei dem Sprachen als Bestandteile eines einzigen integrierten Systems gegenüber von Code-Switching betrachtet werden und darüber hinaus verschiedene kommunikative Modi und – im Unterschied zum mündlichen Translanguaging – diverse (nicht-sprachliche) Symbolsysteme miteinander kombiniert werden.⁶⁰ Dengscherz differenziert die situative Ebene des Schreibprozesses weiter aus, indem sie zwischen a) der Ausgangssituation, sprich der zu erfüllenden Schreibaufgabe, und b) den Schreibsituationen, die von den Schreibenden selbst gestaltet werden, unterscheidet. Hierbei kann es sich um vorbereitende Entwürfe oder produzierte Zwischentexte handeln. Ein Desiderat bei der Erforschung des Schreibens in mehrsprachigen Kontexten besteht Dengscherz zufolge in der wechselseitigen Verquickung dieser drei Ebenen. So ist zu verdeutlichen, wie individuelle Vorgehensweisen und Sprachlernerfahrungen mit situativen Bedingungen interagieren und was dies für die Ausgestaltung von Schreibprozessen bedeuten kann. Hierzu leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag, insofern eine Verquickung mehrerer Ebenen bei der Betrachtung kollaborativer Schreibinteraktionen angestrebt wird. Dabei werden die personelle, situative und produktorientiert-textuelle Ebene nach Dengscherz (2019b) weiter aufgeschlüsselt und für das vorliegende Untersuchungsdesign adaptiert (vgl. Abschn. 3.3.2 und 3.5).

2.3.3.2 (Ausbau-)Dimensionen nach Jürgen Erfurt

Erfurt (2017, 34) plädiert für eine eigenständige Betrachtung von Schriftlichkeit und Mehrschriftigkeit im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung. Er definiert Mehrschriftigkeit als das Schreiben von/in mehreren Sprachen oder Schriftsystemen. Für seine Untersuchungen zu Mehrschriftigkeit und Mehrsprachigkeit ist das Konzept des Sprachausbaus in seiner strukturellen, funktionalen und systemischen Dimension zentral. Mit Bezug auf die Theorie des Sprachausbaus nach Maas (2008a, 2010a) definiert er strukturellen Sprachausbau als Registerausbau, zum einen von intim, über informell bis hin zu formell, zum anderen von Strukturen innerhalb der Einzelregister. Funktionaler Sprachausbau kann als Ergebnis dieses strukturellen Sprachausbaus verstanden werden und bedeutet, dass ein mehrsprachiges Individuum seine Register auf verschiedene Weise ausgebaut hat und z.B. eine Sprache im intimen

⁶⁰Canagarajah (2011) verwendet in seinem Beitrag *translanguaging* für die allgemeine kommunikative Kompetenz Mehrsprachiger und *codemeshing* für die schriftliche Realisierung des Translanguaging.

Umfeld mit der Familie, eine andere wiederum im Bildungskontext praktiziert. Er ergänzt diese beiden Dimensionen um eine systemische Dimension, bei der es schließlich explizit um die Mehrsprachigkeit im Bereich des Schreibens, also die Mehrschriftigkeit *sensu stricto*, geht. Hier entwirft Erfurt eine Darstellung (s. Abb. 2.3), bei der die horizontale Achse das Übergangsfeld von der Ein- zur Mehrsprachigkeit und die vertikale Achse die beteiligten Schriftsysteme (von monographisch bis bi-/plurigraphisch) betrachtet. Auf dieser Achse spielen auch mediale Aspekte des Schreibens eine Rolle, darunter das Schreiben mit der Hand vs. am Computer bzw. der Umgang mit Handschrift vs. Druckschrift (Erfurt 2017, 20ff.).

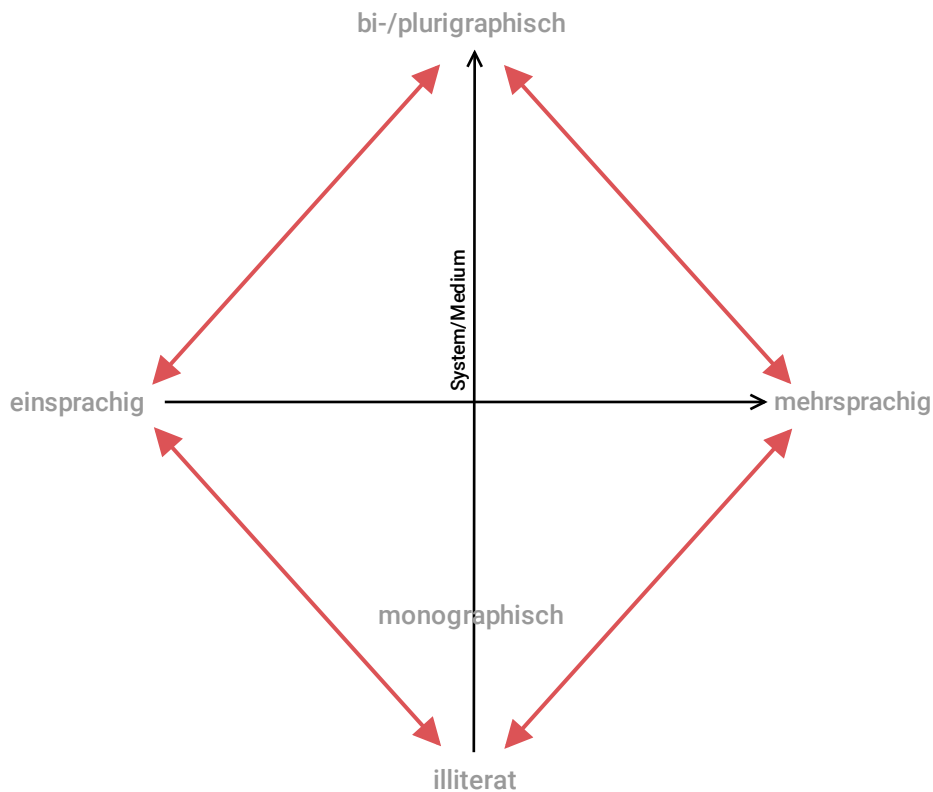


Abbildung 2.3: Systemische Dimension des Sprachausbaus nach Erfurt (2017)

Die nachfolgende Darstellung (s. Abb. 2.4 auf Seite 51) integriert die drei Dimensionen von Mehrschriftigkeit und zeigt dabei Korrelationen, Übergangsfelder und Wechselwirkungen auf. Eine starke Korrelation besteht zunächst zwischen der funktionalen und der strukturellen Dimension des Sprachausbaus (äußerer und mittlerer Kreis). Formelle Register gehen mit entsprechenden strukturellen Ressourcen einher, die mit Maas als (schriftkulturell) ausgebaute Strukturen bezeichnet wer-

den. Gleiches gilt für das informelle und intime Register, die jeweils mit elaborierten⁶¹ und basalen Strukturen korrespondieren. Bei der systemischen Dimension des Sprachausbaus aus der Perspektive der Schriftlichkeit (innerer Kreis) werden die Übergangsfelder von einsprachig zu mehrsprachig, monographisch zu bi-/plurigraphisch sowie von manuell zu elektronisch⁶² mittels gestrichelter Pfeile dargestellt, die zahlreichen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Aspekten mittels zweispitziger Pfeile. In diesem Strukturmodell wird erkennbar, dass die systemische Dimension nicht mit den anderen beiden korreliert. In mehreren Sprachen und/oder Schriftsystemen schreiben zu können bedeutet nicht zwangsläufig die Ausbildung konkreter Strukturen und somit den Ausbau eines bestimmten Registers. Gleiches gilt umgekehrt für das Schreiben in nur einer Sprache, einem Schriftsystem und einem Medium. Letztendlich kommt es auf die Art der Schreibpraxis an. Somit kann festgehalten werden, dass ein systemischer Sprachausbau, also das Schreiben in mehreren Sprachen und/oder Schriftsystemen zwar mit verschiedenen Strukturen und somit auch Funktionen einhergeht, diese aber nicht durch das Schreiben an sich determiniert sind und automatisch einen strukturellen oder funktionalen Sprachausbau im Maasschen Sinne bedeuten.

⁶¹Erfurt (2017) verwendet das Attribut ‚elaboriert‘ an dieser Stelle für die Strukturen des informellen Registers.

⁶²Erfurt (ebd., 23) fasst in seiner Darstellung der systemischen Dimension System und Medium zusammen.

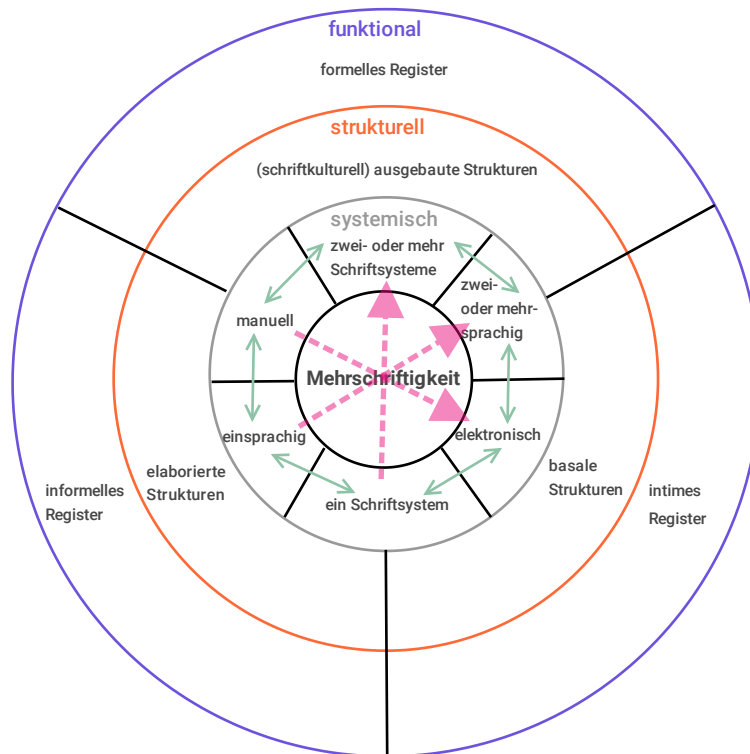


Abbildung 2.4: Mehrschrittigkeit in drei Dimensionen (integrierte Darstellung)

Um ein ganzheitliches Verständnis von Mehrschrittigkeit zu erhalten, müssen laut Erfurt die systemische mit der funktionalen und strukturellen Dimension des Sprachausbaus kombiniert werden (Erfurt 2017, 25). Was dies genau bedeutet wird im Fazit seines Artikels (ebd., 34) deutlich. Es geht um die Restrukturierung sprachlicher Repertoires unter Berücksichtigung dieser drei Dimensionen. Dabei müssen zwei Dinge besonders beachtet werden: Erstens die Tatsache, dass bei mehrsprachigen Personen zumeist ein funktional unterschiedlicher Registerausbau vorliegt. Im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration ist zu beobachten, dass Personen mit Migrationsbiographien akademische Register, die für das wissenschaftliche Schreiben relevant sind, in einer zweiten, dritten oder vierten Sprache manchmal mehr beherrschen als in ihrer Erstsprache (s. Konzept der *truncated repertoires* am Ende von Abschn. 2.2.2.1). Hieraus ergibt sich zweitens der Gedanke, dass auf Basis eines strukturell ausgebauten formellen Registers in einer Sprache Transferprozesse zur Erschließung eines formellen Registers in einer anderen Sprache stattfinden können (s. Ausführungen in Abschn. 2.3.2).⁶³ Er schließt mit der Frage, wie aus schrift-

⁶³Diese Form von Transfer deckt sich nur bedingt mit dem Transfer von Schreibwissen nach Donahue (2019, 51).

sprachlicher Perspektive Sprache institutionell besser gelernt werden könnte, damit den drei Dimensionen sprachlichen Ausbaus gerecht werden kann.

All diese Dimensionen des Sprachausbaus sind für ein Verständnis von individueller Mehrschriftigkeit wichtig. Es schließt sich die Frage an, wie die einzelnen Dimensionen analytisch betrachtet werden können. Bei seiner Untersuchung von Sprachenporträts, die von Schulkindern in einer französischen Schule in Vancouver angefertigt wurden, gibt Erfurt schlussfolgernd zu bedenken, dass auf Grundlage dieses Datenmaterials Mehrschriftigkeit lediglich angenommen, nicht aber nachgewiesen werden kann. Aus systemischer Perspektive können Übernahmen einzelner Schriftzeichen aus anderen Schriftsystemen als dem lateinischen als Zeichen von Mehrschriftigkeit verbucht werden:

Die Mehrschriftigkeit bleibt für jedes Kind implizit in den ökonomischen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Besuchs dieser Schule verankert; das Minderheitensprachenmodell stellt unter diesen Bedingungen eine Art Stimulus für eine erweiterte schulische Bildung und für den Transfer sprachlichen Wissens zum Ausbau des formellen Registers in anderen Sprachen dar. Wie dies gelingt und ob überhaupt, kann allerdings anhand des gewählten Forschungsdesigns nicht untersucht werden, von Plausibilitätsannahmen zum sprachlichen Ausbau einmal abgesehen. (Erfurt 2017, 33)

Er formuliert ein methodologisches Desiderat, das darin besteht, Verfahren der systematischen Datenerhebung zur Mehrschriftigkeit (insbesondere von Erwachsenen) zu entwickeln. Dass soziolinguistische Untersuchungen zu mehrschriftiger Praxis ein heikles Unterfangen darstellen können, insofern Mängel bei der schriftsprachlichen Beherrschung in modernen Gesellschaften als soziales Stigma gelten, führt er mit Blick auf eine Studie über Menschen aus der Republik Moldova aus. Die Tatsache, manche Sprachen zwar sprechen, aber nicht in ihnen (normgerecht) schreiben zu können, rief bei den Forschungsteilnehmern eine Bandbreite negativer Emotionen und abwehrender Reaktionen hervor (ebd., 34f.).

Neben einem methodologischen Desiderat für die Datenerhebung sehe ich auch eines, wenn es um die Aufbereitung und Analyse von Daten zur Mehrschriftigkeit geht. In dieser Hinsicht spreche ich mich gleich Dengersch (2019a, 226ff.) für eine Verschränkung von Prozess- und Produktorientierung bei der Untersuchung mehrsprachigen Schreibens aus, da für die Ausbildung akademischer Schreibkompetenz neben der sprachlichen Textgestaltung (Produktebene) heuristische Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens (Prozessebene) bedeutsam sind, die mit Formen

der schreibbezogenen Strategieentwicklung einhergehen. Dengerschz (2019b) konzipiert eine Prozessperspektive nicht als Gegenentwurf zu einer Produktperspektive, wie sie teils in Studien im Rahmen spezifischer Forschungstraditionen in den USA – hier eine Betonung des Schreibprozesses gegenüber des -produkts durch ein pädagogisch-psychologisch-kognitivistisches Forschungsinteresse – und in Deutschland – hier eine Hervorhebung des Produkts gegenüber des Prozesses durch primär linguistisch motivierte Forschungsfragen – vorzufinden ist. Erkenntnisse aus beiden Bereichen sind fruchtbar für das Verständnis mehrsprachigen Schreibens. Linguistische Befunde zur Textgestaltung können mit Erkenntnissen zu individuellen und kollektiven Schreibprozessverläufen integriert werden und komplementäre Perspektiven auf Textproduktion ermöglichen.

In der vorliegenden Untersuchung werden einzelne Schreibinteraktionen mehrerer Individuen betrachtet. Es liegen weder Daten zu sukzessiven Schreibinteraktionen derselben Individuen noch solche zum individuellen Schreiben vor. Demnach können auch keine Rückschlüsse auf strukturelle, funktionale und systemische Ausbauprozesse (bzw. -stände) im formellen Register der Gruppe oder der Individuen gemacht werden. Dennoch können die vorliegenden Interaktions- und Textdaten mit Blick auf die drei Dimensionen von Mehrschriftigkeit eingeordnet und interpretiert werden. Hierbei ist v.a. von Interesse, welche strukturellen Ressourcen akademischer Register ausgehandelt werden und sich schließlich im Textprodukt manifestieren. Somit rückt die strukturelle Dimension von Mehrschriftigkeit im Rahmen eines interaktiv-schreibprozessualen Gruppensettings in den Vordergrund.

3 Methoden der Datenerhebung und -analyse

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen eines eigens entworfenen kollaborativen Forschungsseminars, das sich im Fachbereich Romanistik der Goethe-Universität Frankfurt a.M. ansiedelt und in zwei Durchgängen im Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/18 stattgefunden hat. Es bildete den didaktisch-pädagogischen Kontext⁶⁴ der vorliegenden Studie über Interaktion und Textproduktion beim gemeinsamen Schreiben sowie der Frage der Mehrsprachigkeit und generierte eine Vielzahl unterschiedlicher Daten, darunter Aufnahmen von kollaborativen Schreibinteraktionen und Reflexionstexte über mehrsprachige Repertoires. Diese ermöglichen eine Betrachtung und Kontextualisierung interaktiver und mehrsprachiger Aushandlungs- und Formulierungspraktiken und stehen im Zentrum der weiteren Datenaufbereitung und -analyse.

Zunächst expliziere ich einige Grundgedanken zur Entwicklung ethnographisch-soziolinguistischer Forschung über Mehrsprachigkeit sowie zum Ansatz der kollaborativen Aktionsforschung (3.1), bevor ich anschließend das Seminarkonzept samt seiner didaktischen und forschungsmethodologischen Prämissen erläutere (3.2). Bei der Analyse der kollaborativen Schreibinteraktionen gehe ich methodenplural vor. Hierfür präsentiere ich relevante methodische Achsen in ihren Grundprämissen und bestimme analytische Ausgangspunkte für die eigene Betrachtung (3.3). Für ein methodisch kombiniertes Analyseverfahren bedarf es einer gezielten Datenaufbereitung. In dieser Hinsicht zeige ich Software-basierte Verfahren zur analytischen Aufbereitung der Daten im Bereich von Korpuserstellung und Transkription auf und erläutere die hierbei auftretenden technischen und methodologischen Schwierigkeiten, Lösungsansätze und Perspektiven (3.4). Abschließend lege ich analytische Vorgehensweisen dar und zeige auf, welche Fragen mithilfe welcher methodischen

⁶⁴Auch wenn der Fokus nicht auf dem Seminarkonzept an sich und seiner Weiterentwicklung liegt, stellt es den ethnographisch-didaktischen Hintergrund dar, vor dem die Daten interpretiert werden müssen.

Herangehensweisen bearbeitet werden können und wie die hierbei relevanten Ebenen ineinandergreifen (3.5).

3.1 Methodologische Grundgedanken

Die nachstehenden Überlegungen dienen der Konzeption des Forschungsseminars sowie seiner nachträglichen Reflexion. Auf Basis hiervon soll das Seminarkonzept nicht nur vorgestellt, sondern auch mit Blick auf zukünftige Realisierungen evaluiert und weitergedacht werden.

3.1.1 Vom Kollektiv zum Individuum: Konzeptuelle Wandel in der Mehrsprachigkeitsforschung

Ethnographische Forschung über Mehrsprachigkeit unterlag während der letzten drei Dekaden einem bedeutsamen Wandel. Bis Ende der 1980er Jahre gingen Forscherinnen noch Fragen zu zwei- oder mehrsprachigen Phänomenen innerhalb von Sprachgemeinschaften nach, die sie als sprachlich stabil und homogen ansahen (vgl. Labov 1991 und das Essay „The Speech Community“ in Gumperz 1984). Spätestens seit Beginn dieses Jahrtausends richteten sie ihre Aufmerksamkeit auf Individuen innerhalb von Sprachgemeinschaften, die sie nunmehr als höchst heterogen und dynamisch betrachteten bzw. betrachten. Dieser fundamentale Wandel in puncto Studienfokus und Wahrnehmung steht in direkter Linie mit disziplinären Entwicklungen im Fach der Kulturanthropologie bzw. Ethnologie, in welcher die Methode der Ethnographie als basale Feldforschungstechnik betrachtet wird. Seit der Debatte um „Writing Culture“ zu Beginn der 1980er Jahre kam es vermehrt zu Kritik an ethnographischen Textgenres (Wagner 1981, Denzin 1997, Marcus 2007⁶⁵) und folglich zu einer massiven Infragestellung von traditionellen Methoden der Feldforschung. In dieser Hinsicht sind Marcus' Überlegungen zur *multi-sited ethnography* fundamental. Er plädiert für eine neue Orientierung in der Forschung, bei der Forschende nicht länger an einem bestimmten Ort im Sinne stationärer Feldforschung verweilen, sondern untersuchen, wie Identitäten, kulturelle Bedeutungen oder auch Objekte in Raum und Zeit zirkulieren (Marcus 1995).⁶⁶ Gegenwärtige Feldforschung, wenn

⁶⁵s. Marcus (2007) für eine Diskussion über die Potentiale von ethnographischen Texten jenseits der sogenannten *messy texts*, bei denen eine Reflexivität über den eigenen narrativen Apparat zur Konstruktion sozialer Realitäten bereits angelegt ist.

⁶⁶Weitere Autorinnen, die den Diskurs der *multi-sited ethnography* mitgetragen und weiterentwickelt haben, finden sich in den Sammelwerken von Falzon (2009) sowie von Coleman und Hellermann (2013).

auch nicht ‚mehrortig‘ (*multi-sited*) im eigentlichen Wortsinn, sollte zumindest eine „multi-sited research imaginary“ (Marcus 1998) verfolgen, d.h. den vielfältigen Strängen nachgehen, die durch Subjekte und Objekte des Forschungsfelds gesponnen werden. Forschende sollten im Blick haben, in welcher Form Individuen, Geschichten, Metaphern oder auch Gegenstände mobil und demnach nicht ortsgebunden sind. Auf diese Weise werden Anthropologinnen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Repräsentationsproblematik angeleitet und zu Formen dialogischen Forschens veranlasst.

Vor dem Hintergrund des methodologischen Umbruchs in der Disziplin der Ethnologie haben auch einige grundlegende Konzepte der Soziolinguistik eine entscheidende Überarbeitung erfahren. Dies betrifft in erster Linie den Begriff des sprachlichen Repertoires. Zu Beginn der 1970er Jahre definierten Gumperz und Hymes (1972) sprachliche Repertoires als die Gesamtheit aller sprachlichen Ressourcen bzw. Sprachmittel (*means of speaking*) innerhalb einer Sprachgemeinschaft. Blommaert und Backus (2013) haben dieses Konzept vierzig Jahre später in ihrem Artikel „Superdiverse Repertoires and the Individual“ grundlegend auf den Prüfstand gestellt und neu definiert. So beziehen sie sprachliche Repertoires nicht auf vermeintlich homogene Sprachgemeinschaften, sondern verbinden sie mit persönlichen Lebenswegen und richten den Blick folglich auf *individuelle* sprachliche Repertoires. Ihre Intention hinter dieser Neudefinition beruht darauf, ein Konzept von empirischem Gebrauchswert zu schaffen, das zum Verständnis zeitgenössischer sprachlicher Prozesse in einer superdiversen Gesellschaft beiträgt. Dabei verweisen die Autoren mit ‚superdivers‘ bzw. ‚Superdiversität‘⁶⁷ auf kontemporäre Gesellschaften von außerordentlicher sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität, die den neuen Migrationsmustern seit Ende des Kalten Krieges entspringen.⁶⁸ Von dem Moment an, in dem Menschen begannen mittels moderner Transportmöglichkeiten Länder und Kontinente zu überschreiten und sich virtuell mithilfe von mobilen und globalen Kommunikationssystemen über Grenzen hinweg zu vernetzen, ist die Idee von Gemeinschaften als starren Entitäten mit fixen Sprachrepertoires zunehmend obsolet geworden. Somit ist nach dem gegenwärtigen Verständnis von Sprachrepertoires in

⁶⁷Das Konzept der Superdiversität geht ursprünglich auf Vertovec (2007) zurück.

⁶⁸Seit seinem Aufkommen wurde das Konzept der Superdiversität von einigen Seiten kritisiert. So gibt Makoni (2012) zu bedenken, dass hierdurch eine Illusion von Gleichheit in einer asymmetrischen Welt erzeugt wird. Deumert (2014) kritisiert dagegen die fehlende empirische Abbildungskraft des Konzepts, da sich Diversität jeglicher empirischen Messbarkeit entzieht. Wiederum räumen Czaika und de Haas (2014) ein, dass sich das Konzept lediglich auf die zunehmende Vielfalt in Westeuropa beziehen lässt. Ich verwende den Begriff der Superdiversität dennoch, weil er die vorgefundene soziale Realität im Forschungsseminar treffend abbildet.

der Soziolinguistik eine Eigenschaft des Individuums gemeint, die im Laufe einer Sprachbiographie kontinuierlich geformt wird (vgl. Abschn. 2.2.2).

Der soeben skizzierte konzeptuelle Wandel wirft vielerlei Fragen methodischer Natur auf, welche u.a. die Gestaltung ethnographischer Forschung zu mehrsprachigen Individuen betreffen. Im Folgenden sollen nur ein paar genannt werden: Wie können mehrsprachige Sprachbiographien und Sprachrepertoires erhoben und dokumentiert werden? Welche vielseitigen Wechselwirkungen zwischen der Sprachbiographie auf der einen Seite und dem Sprachrepertoire auf der anderen Seite können angenommen werden? Auf welche Weise interagieren Sprachrepertoires mit mehrsprachigen Lernpraktiken und -prozessen und wie könnte dies im Rahmen pädagogisch-didaktischer Settings gewinnbringend unterstützt werden? Vereinzelt finden sich hierzu erste Anhaltspunkte in der methodisch orientierten Sekundärliteratur.⁶⁹ So legt Heller (2008) in *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* wesentliche Untersuchungslinien für eine Ethnographie über Zweisprachigkeit fest, indem sie auf die Wichtigkeit der Forschungsfrage, verschiedene Arten von beschreibenden und erklärenden Daten sowie Möglichkeiten der Kombination dieser Datensets hinweist. Im selben Sammelband definiert Lanza (2008) Kriterien für die überlegte Auswahl von zweisprachigen Forschungssubjekten. Beide Autorinnen zeigen in ihren Beiträgen auf, wie ein Fokus auf das Individuum im Zuge ethnographischer Forschung über Zweisprachigkeit erreicht werden kann, obgleich sie nicht die Konzepte der Sprachbiographie und des Sprachrepertoires ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen. Lanza (2008) betont darüber hinaus die Bedeutsamkeit von Machtbeziehungen innerhalb des Forschungsfelds und plädiert für eine bewusste Einbeziehung von Forschungssubjekten in den Forschungsprozess. Neben dem Fokus auf individuelle Mehrsprachigkeit ist die Idee der Ermächtigung von beforschten Individuen auch bei meinem Forschungsansatz von zentraler Bedeutung. Nachfolgend wird aufgezeigt, wie Forschungsteilnehmer sinnvoll in den Prozess des Forschens im Kontext einer kollaborativen Aktionsforschung einbezogen werden können.

3.1.2 Kollaborative Aktionsforschung zur Einbeziehung individueller Perspektiven

Die Konzeption des Forschungsseminars bettet sich in das Spektrum kollaborativer Aktionsforschung (*collaborative action research*) ein und wird durch eine ethnographische Perspektive auf mehrsprachige Phänomene gerahmt. Qualitative Daten

⁶⁹Neben der im Text erwähnten Beiträge sei auf den Überblicksartikel von Franceschini (2009, 27ff.) verwiesen sowie auf die Monographien von Busch (2013) und Riehl (2014) im deutschsprachigen Raum.

über den Umgang mit mehreren Sprachen beim wissenschaftlichen Schreiben werden häufig über teilnehmende Beobachtung in Seminaren von Kolleginnen, Einzelinterviews und ergänzende Fragebögen generiert (vgl. das Dissertationsprojekt von Stoike-Sy 2017). Der Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist ein anderer. Mir ging es darum zu beobachten, wie Studierende unter veränderten Kontextbedingungen eines romanistischen Seminars an einer deutschen Universität mit den Sprachen ihres Repertoires agieren. Für ein kollaboratives Aktionsforschungsdesign kann angenommen werden, dass es Studierende dazu ermächtigt, mehrsprachige Praktiken ungezwungen und unzensiert auszuprobieren und somit ihren sprachlichen Handlungsspielraum zu erweitern. Dies kann im Zuge reflexiver und akademischer Schreibbanlässe erprobt werden, die dialogisch evaluiert werden. Dabei muss jedoch eruiert werden, inwieweit Handlungsdispositionen zu mehrsprachiger Praxis überhaupt bestehen. Hierfür ist es wichtig, individuelle studentische Perspektiven auf mehrsprachige (Schreib-)Praxis einzubeziehen. In herkömmlichen Seminaren philologischer Studiengänge im deutschsprachigen Raum werden m. E. mehrsprachige Praktiken von Studierenden eher ignoriert als aktiv einbezogen und gefördert.⁷⁰ Heath et al. (2008, 19) geben zu bedenken, dass die Forschung einerseits zwischen literalen Kompetenzen und Wissensformen, wie sie von Institutionen formaler Bildung vorgegeben werden, und andererseits den eigentlichen Lernprozessen von Individuen und Gruppen unterscheidet. Auch wenn es bedeutsam ist, beide miteinander interagierenden Wissens- und Kompetenzbereiche zu betrachten, so werden v.a. individuelle Expertisen de facto mindergeschätzt und bleiben folglich im Verborgenen. Dieser provokanten These kann in der vorliegenden Arbeit zwar nicht dezidiert nachgegangen werden. Dennoch sollen Hinweise auf etwaige Mechanismen der Ausklammerung individueller Expertisen bei der Betrachtung berücksichtigt werden.

Kollaborative Aktionsforschung im Seminarkontext ordnet sich dem Bereich der Lehrforschung zu. Letztere beschreibt einen qualitativ-interpretativen Forschungsmodus, nach dem Lehrende vorgehen, um Daten in ihren Klassen- bzw. Seminarräumen zu erheben und auf diese Weise ihre Lehrpraktiken über gezielte Untersuchung zu verbessern (Kemmins und McTaggart 2005). Sie nehmen somit eine Doppelrolle als Lehrende und Forschende zugleich wahr. Wie Lytle (1997) verdeutlicht, gibt es mindestens 15 synonyme Ausdrücke zur Bezeichnung von Lehrforschung, wovon u.a. die folgenden fallen: *teacher inquiry*, *critical action research*, *collaborative action research* oder *participatory action research*. Die Autorin merkt an, dass manche dieser Bezeichnungen eine vorsätzliche Bedeutung beinhalten, andere wiederum

⁷⁰Diese Annahme beruht lediglich auf den eigenen Erfahrungen in einem deutschen Universitätskontext und bedarf daher einer empirischen Überprüfung.

nicht unbedingt intentional gewählt sind.⁷¹ Ferner führt sie aus, dass manche Autorinnen von Beiträgen über Lehr(er)forschung das Wort ‚Untersuchung‘ (*inquiry*) gegenüber ‚Forschung‘ (*research*) bevorzugen, um nicht-akademische Untersuchungen von universitärer Forschung abzugrenzen, die sie als irrelevant, unzugänglich oder auferlegt erachten. Für wiederum andere verbindet sich mit ‚Untersuchung‘ eine wechselseitige Abhängigkeit der Position des Lehrenden, der die Untersuchung durchführt, von jener des Lernenden, der in die Untersuchung miteinbezogen wird. Zusätzliche adjektivische Bestimmungen wie *critical*, *collaborative* oder *participatory*, die die Art der Untersuchung präzisieren, beinhalten unabhängige theoretische Orientierungen und methodologische Annahmen.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, sich der Implikationen des Adjektivs ‚kollaborativ‘ gewahr zu sein, das für das vorliegende Setting gewählt wurde.⁷² Die Bezeichnung der kollaborativen Aktionsforschung wurde gewählt, weil sie die Komponenten der Reflexion und der Zusammenarbeit (‚Kollaboration‘) zwischen Lehrperson und Studierenden einschließt. Mittels dieser Komponenten gelingt es, die Studierenden in den Forschungsprozess zu integrieren.⁷³

Im Bereich der anglophonen Schreibforschung (*composition studies*) ist die Lehr(er)forschung in zwei unterschiedlichen Traditionen verwurzelt, die von Lawrence Stenhouse und Ann Berthoff repräsentiert werden. Dabei vertritt Stenhouse (1975) eine positivistische Betrachtung von Lehrpraktiken sowie objektive Berichterstattung über Lernprozesse. Aus diesem Grund unterstützt er empirische, naturalistische und beobachtende Untersuchungsmethoden, die den Klassenraum als Ort der systematischen Datensammlung konzeptualisieren. Des Weiteren argumentiert er für die Einbindung externer und objektiver Perspektiven, worunter auch diejenigen von Lehrkollegen fallen. Im Gegensatz hierzu fasst Berthoff (1987) Lehr(er)forschung als ein professionelles Projekt auf, bei dem Lehrende

⁷¹In der deutschsprachigen Wissenschaftslandschaft werden vergleichbare Forschungsdesigns als Lehrforschung (*teaching research*) im Universitätskontext und Lehrerforschung (*teacher research*) im Schulkontext bezeichnet (Huber 2011, 120). Für einen Überblick zum Stand der Lehr(er)forschung in Deutschland s. Kraft (2006); für eine Anleitung bei der Lehrerforschung vgl. die umfangreiche Monographie von Altrichter et al. (2018). Der Ausdruck des forschenden Lehrens, der sich von dem Begriff des forschenden Lernens inspiriert, zielt ebenso darauf ab, die Lehrqualität zu verbessern (Spinath et al. 2014).

⁷²In dieser Arbeit wird die Bezeichnung ‚kollaborativ‘ sowohl für das Forschungsdesign als auch für das Schreibformat verwendet. Leitend ist in beiden Fällen die Idee von substanzieller Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteurinnen. Eine politische Assoziation im Sinne einer ideellen Zusammenarbeit zwischen Personen oder Gruppen von Personen soll mit dem Begriff nicht hervorgerufen werden.

⁷³Im Gegensatz zur teilnehmenden Aktionsforschung (*participatory action research*), die eine Einbindung der Lehrperson in Seminaraktivitäten impliziert, wurden hier alle Aufgabenszenarien angeleitet und somit nicht auf Augenhöhe zwischen Lehrperson und Studierenden ausgetragen.

im Feld mit ihrer emischen Perspektive als Insider-Expertinnen gelten. Demzufolge stellt sie sich Lehr(er)forschung als ein Methodenbündel vor, bei dem Lehrende auf ein verfügbares Wissen zurückgreifen, das auf Erinnerungen und Reflexionen ihrer eigenen Erfahrungen basiert.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben Forscherinnen in Diskussionen über Lehrforschung als Methodologie die Vorteile hybrider Forschungsansätze hervorgehoben. So plädieren Fishman und McCarthy (2000) für die Einbeziehung zusätzlicher Outsider-Perspektiven in Form von Co-Lehrforschern. Dagegen konzeptualisieren Lankshear und Knobel (2007) Lehrforschung auf andere Weise, indem sie quantitative Methoden und anderweitige Studien anthropologischer, soziologischer und psychologischer Natur berücksichtigen. Auf diese Art erweitern die Autorinnen das Feld der Lehrforschung, insofern sie qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden kombinieren und andere Orte außerhalb des Klassenzimmers berücksichtigen. Gegenwärtig folgen die meisten Veröffentlichungen unter dem Label ‚Lehr(er)forschung‘ Berthoffs Modell und können entweder als Fallstudien oder als Ethnographien von Klassenzimmern bezeichnet werden (Nickoson 2012, 104f.). Das vorliegende Forschungsdesign setzt insofern die Berthoffsche Linie fort, als dass es eine Fallstudie über das Format der Schreibinteraktion darstellt und den Blick auf das Verhalten von Individuen in Arbeitsgruppen im Rahmen eines universitären Seminars lenkt. Ethnographische Forschungsprinzipien sind dabei für ein ganzheitliches Verständnis des Untersuchungsgegenstandes fundamental.

Was man sich unter Ethnographie oder ethnographischen Forschungsprinzipien in einem institutionellen bzw. pädagogisch-didaktischen Kontext vorstellen kann, bedarf näherer Erläuterung. Heath (1982) betont die Notwendigkeit zur Definition grundlegender Charakteristika ethnographischer Forschung, nicht zuletzt um auch umfassende Ethnographien von ethnographischen Studien zu unterscheiden, die lediglich vereinzelt auf ethnographische Methoden zurückgreifen. Sie prangert die Tatsache an, dass viele Forschende angeben Ethnographie zu betreiben („to do ethnography“, ebd., 33) oder gar ethnographische Methoden kritisieren, ohne sich der historischen, methodologischen und theoretischen Verbindungen dieses Forschungsparadigmas mit der Kerndisziplin bewusst zu sein.⁷⁴ Als Konsequenz dieser Kritik ist es wichtig zu definieren, was eigentlich ethnographisch an einer Studie ist und wie ethnographische Forschung in institutionellen Kontexten verstanden werden kann. Hierzu stütze ich mich auf die heuristische Unterscheidung zwischen *ethnography*-

⁷⁴vgl. auch die Kritik von Hu (2001, 15) hinsichtlich der großen Varianz beim Verständnis von Ethnographie und des teils unreflektierten Umgangs mit dieser Bezeichnung.

of-education und *ethnography-in-education* nach Greene und Bloom (2013, 186).⁷⁵ Während die Autorinnen mit dem ersten Begriff ein Setting beschreiben, in welchem Anthropologinnen und Soziologinnen den physischen und sozialen Raum einer Bildungsinstitution betreten und untersuchen, welches Verständnis eine lokale Gruppe von Bildung aufweist, so bezeichnen sie mit dem zweiten Ausdruck einen Rahmen, in dem Insider des Felds (Lehrerinnen, Schülerinnen, Ausbilderinnen, Verwalterinnen) ethnographische Haltungen einnehmen und sich Themen und Fragestellungen innerhalb ihres Bildungsbereichs zuwenden. Beide Ansätze können ineinander übergehen, da Sozialwissenschaftler, die Forschung über Bildung betreiben, oft mit Forschenden und Lehrenden innerhalb des Feldes kooperieren. Gleichermaßen greifen auch Insider-Forscher auf theoretische Gerüste, Untersuchungsmodi und Ergebnisse aus anthropologischen und soziologischen Feldern zurück.

Das im folgenden Abschnitt 3.2 erläuterte Forschungsdesign ist als *ethnography-in-education* zu verstehen. In Anbetracht der Entwicklung der Ethnologie seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts kann es überdies mit der Tendenz zur *Anthropology at home* verbunden werden, die bereits in den 1990er Jahren aufkam, mit Millenniumsbeginn aber einen bedeutsamen Aufschwung erlebt hat (Kohl 2000, 181). Bei der vorliegenden Studie bedeutet Feldforschung nicht, dass ich mich als Forscherin an einen fernen und klar umrissenen Ort für eine festgelegte Zeitspanne begeben und stationäre Feldforschung betreibe.⁷⁶ Stattdessen verbleibe ich im vertrauten Kontext des Seminars an der Universität. Wenn ich meinen Ansatz als ethnographisch bezeichne, so orientiere ich mich weiterhin an Hu (2001, 32), die das Attribut im Bereich der Fremdsprachenforschung auf solche Forschungsansätze bezieht, bei denen sprachliches Handeln und Lernen nicht auf individuelle, mentale Prozesse reduziert, sondern als eingebettet in Institutionen sowie historischen, politischen und kulturellen Kontexten verstanden wird. Meine eingenommene Haltung spiegelt interaktive und adaptive Aspekte ethnographischer Forschung wider, insofern die angewandten Forschungsmethoden zur Datenkonstruktion interaktiv an die Situation angepasst wurden (Heath 1982, 44). Ferner bezeichne ich meine Haltung als reflexiv, weil ich die Einwirkungen all meiner Handlungen und Entscheidungen auf das Feld und die Akteurinnen berücksichtige. Infolgedessen betrachte ich das Forschungsdesign als eine Angelegenheit dynamischer und kollaborativer Aushandlung von Bedingungen, unter denen mehrsprachiges Schreiben bewirkt und perspektivisch gefördert wer-

⁷⁵Mit Blick auf eine Vielzahl an Studien über Lehrpraktiken seit den 1960er Jahren, sprechen die Autorinnen eher von einem Studienbereich als von einer bloßen Untersuchungsmethode.

⁷⁶Die einleitenden Ausführungen zur *multi-sited ethnography* berücksichtigend wäre eine rein stationär angelegte Feldforschung auch nicht mehr zeitgemäß bzw. bedürfte einer Begründung.

den kann.⁷⁷ Das Forschungsdesign profiliert sich durch den Aspekt, dass die Rollen der Forscherin und Dozentin sowie der Lernenden, die sich oftmals auf verschiedene Personengruppen verteilen, miteinander kombiniert werden: Nicht nur, dass ich als Lehrende gleichzeitig die Forschende war;⁷⁸ auch waren die Studierenden Lernende und Forschende zugleich.

Als Grundpfeiler der angestrebten Kollaboration im Sinne einer Einbeziehung von studentischen Perspektiven ergeben sich zum einen die Reflexivität, hier insbesondere in puncto Rollenpluralität, zum anderen der Dialog bzw. Austausch, hier v.a. mit dem Ziel einer Zusammenarbeit hinsichtlich des Schreibformats. Beide Gesichtspunkte werden näher unter Abschnitt 3.2.2 erörtert.

3.2 Datenerhebung

Im Folgenden wird das Konzept des Forschungsseminars in seinen didaktischen Rahmenbedingungen, Lehrinhalten und Lernzielen erläutert.⁷⁹

3.2.1 Seminarkonzept zur kollaborativen Aktionsforschung

Beim Seminar „Sprechen und Schreiben in mehreren Sprachen“ handelte es sich um eine semesterbegleitende Veranstaltung, die sich aus sieben Einzel- und drei Block-sitzungen zusammensetzte. Die Veranstaltung war gezielt als Forschungsseminar ausgeschrieben und in die reguläre Modulstruktur der BA-, MA- und Lehramtsstudiengänge integriert. Zielgruppe waren mehrsprachige Studierende der Romanistik, wobei bewusst Studierende mit französischer und/oder spanischer Erst- bzw. Zweitsprache zur Seminarteilnahme angeregt wurden. Dies geschah vor dem Hintergrund, einen fruchtbaren Austausch zwischen den Studierenden, basierend auf unterschiedlichen sprachlichen Sozialisierungen, zu initiieren. An zwei Semindurchgängen im Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/18 nahmen jeweils 20 und 14 Studierende aus unterschiedlichen Studiengängen teil, unter denen Lehramtsstudierende

⁷⁷Canagarajah (2013b) stellt heraus, dass ihm ethnographische Perspektiven bei seiner Studie über translinguale Schreibfähigkeit (*translingual literacy*) geholfen haben, einen emischen Blick auf Schreibpraktiken einzunehmen und die Auferlegung von disziplinären Konstrukten zu vermeiden.

⁷⁸Im Rahmen kollaborativer Aktionsforschung verteilen sich die Rollen der Lehrenden und Forschenden häufig auf verschiedene Akteurinnen. Durch den stark ausgeprägten kollaborativen Aspekt können Lehrende aber zu Co-Forschenden werden (Bento 2020). Ferner können in Schulkontexten Ausbilderinnen als weitere Akteursgruppe hinzutreten (Deschoux und Taisson 2020, Giguère et al. 2020, Macaire 2020, Miguel-Addisu und Beaumont 2020).

⁷⁹Für eine hochschuldidaktische Seminarskizze vgl. auch Stierwald (2019).

gehäuft auftraten.⁸⁰ Aufgrund der Öffnung des Seminars für alle Studiengänge und Sprachkompetenzen bzw. -profile waren die Studierendengruppen stets sehr heterogen.

Der Ausschreibungstext zum Forschungsseminar lautete folgendermaßen:

Welche Rolle spielen meine Sprachen beim Sprechen und Schreiben? Was passiert, wenn ich in der einen oder der anderen Sprache Notizen mache oder Gedanken ausformuliere? Welche Vorteile und vielleicht auch Hürden erlebe ich, wenn ich mein eigenes mehrsprachiges Repertoire einsetze? Dies alles sind aktuelle und einschlägige Forschungsfragen, die ich gemeinsam mit Studierenden des Masterstudiengangs „Moving Cultures“, des BA-Studiengangs Romanistik sowie Lehramtsstudierenden (Französisch und/oder Spanisch) im Rahmen eines dreisprachigen Forschungsseminars (Deutsch, Französisch, Spanisch) zu mehrsprachigen Sprech- und Schreibpraktiken an der Universität reflektieren möchte. Hierzu lade ich vorzugsweise Studierende mit französischer oder spanischer Erst- bzw. Zweitsprache ein. Aber auch Studierende mit deutscher oder einer anderen Erstsprache sind willkommen und dazu eingeladen, den kollaborativen Forschungsprozess im Seminar mitzugestalten. Strukturell gliedert sich das Forschungsseminar in zwei Blöcke: Geht es zunächst um individuelle Sprachbiographien und sprachliche Sozialisierungsprozesse, wird anschließend die Mehrsprachigkeit im Schreibprozess in den Blick genommen. Hierzu werden wir verschiedene akademische Schreibaufgaben in gemischtsprachlichen Gruppen erproben, die Begleitprozesse dokumentieren und hierüber sowohl individuell als auch kollektiv reflektieren. Als Modulprüfung dient eine Hausarbeit auf der Basis eines Portfolios, in der die im Laufe des Seminars angefertigten Texte (Sprachbiographie, akademische und reflexive Texte etc.) zusammengestellt und kommentiert werden.

Wie dieser Ankündigung bereits zu entnehmen ist, stellte die Reflexion des eigenen mehrsprachigen Lernens und Handelns den Anker des Seminars dar. Dabei standen besonders mehrsprachige Schreibpraktiken bzw. -strategien im Kontext der Universität im Zentrum. Mit Schreibstrategien sind „Vorgehenspläne beim Schreiben“ (Becker-Mrotzek und Böttcher 2018, 30) wissenschaftlicher Textsorten, wie z.B. von Exzerpten und Exposés, gemeint. Die Dreisprachigkeit des Seminars mit den Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch spiegelte sich zum einen dadurch wider,

⁸⁰Ein dritter Seminardurchgang mit 17 Studierenden fand im Sommersemester 2018 statt. Dieser diente allerdings keiner weiteren Datenerhebung.

dass ich Input in allen drei Sprachen gab und sich die Studierenden während der Plenardiskussionen auch dreisprachig äußern konnten.⁸¹ Zum anderen war sie in den reflexiven und akademischen Schreibaufgaben des Seminars angelegt, insofern die Studierenden Quellmaterial in der einen oder anderen Sprache rezipieren und Texte in mindestens zwei der drei Sprachen anfertigen sollten.

Als theoretische Basis für die Introspektion und den Erfahrungsaustausch zwischen den Studierenden im Seminar dienten die soziolinguistischen Fachkonzepte der Sprachbiographie, des sprachlichen Repertoires sowie der sprachlichen Register nach Maas, die bereits in den Abschnitten 2.2.2 und 3.1.1 beschrieben wurden. Die Übertragung dieser Konzepte auf die eigene Person verhalf den Studierenden, ihre mehrsprachigen Praktiken zu verorten und Ansätze zur Steuerung eigener Lernprozesse zu entwickeln.

Die zentralen Lernziele des Seminars⁸² lauteten wie folgt:

1. Die Studierenden können die soziolinguistischen Konzepte der Sprachbiographie, des sprachlichen Repertoires und der sprachlichen Register erläutern.
2. Sie sind in der Lage, ihre eigene Sprachbiographie zu erzählen, zu analysieren und zu interpretieren.
3. Sie können ihr eigenes mehrsprachiges Repertoire und ihre verwendeten Register aufschlüsseln und interpretieren.
4. Die Studierenden sind imstande, kollaborative Schreibinteraktionen zu steuern, zu protokollieren und hierüber zu reflektieren.
5. Sie können eine kriterienbasierte Textrevison durchführen und Eigenschaften deutscher und romanischer Wissenschaftssprachen miteinander vergleichen.
6. Die Studierenden werden ferner über ihre Erfahrung der kollaborativen Aktionsforschung dazu befähigt, eigene Forschung über Aspekte von Mehrsprachigkeit durchzuführen.

Die ersten drei Lernziele basierten auf der Idee, soziolinguistische Konzepte mit verschiedenen Lebenswirklichkeiten zu verknüpfen. Mit letzteren sind sprachliche Erfahrungswelten (z.B. kognitiver oder emotionaler Natur) von Studierenden gemeint, die mit einer oder mehreren Sprachen aufgewachsen sind und sich durch ihre

⁸¹Als Verstehenshilfen wurden Powerpoint-Präsentationen in einer jeweils anderen Sprache bereitgestellt und auf Formen der Mediation zurückgegriffen.

⁸²Mit der Weiterentwicklung des Seminars über zwei bzw. drei Semester wurden auch die Lernziele überarbeitet und standen demnach nicht von Beginn an in der hier gelisteten Form fest. Insbesondere das fünfte Lernziel lautete in der Pilotphase (SoSe 2017) noch: „Die Studierenden können umfassend über ihre eigenen Positionierungen zu den Sprachen ihres Repertoires und ihre diesbezüglichen Darstellungen reflektieren.“ Da sich herausstellte, dass diese zusätzliche Metaebene für die Studierenden sehr anspruchsvoll war, richtete ich das fünfte Lernziel anders aus, sodass es um praktisches (schreibdidaktisches) Anwendungswissen ging.

gegenwärtigen Sprachpraktiken als mehrsprachige Individuen auszeichnen. Hingegen standen beim vierten und fünften Lernziel Prozesse und Ergebnisse der interaktiven Schreibphasen im Mittelpunkt. Das sechste Lernziel wurde nicht a priori definiert, sondern ergab sich als positiver Nebeneffekt der kollaborativen Aktionsforschung. Hier ging es um einen Zugewinn an Autonomie durch die Erfahrung, selbst in eine Untersuchung involviert zu sein (vgl. Abschn. 3.2.3). Strukturell gliederte sich das Seminar in drei Einheiten. Dabei fungierte die erste primär theoretisch und reflexiv ausgelegte Einheit (bestehend aus vier Einzelsitzungen) der Vorbereitung der interaktiven Schreibphasen, die während der zweiten Einheit (bestehend aus drei Blocksitzungen) sukzessive stattfanden. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten wurden in einer abschließenden Einheit (bestehend aus drei Einzelsitzungen) anhand von Kriterien für wissenschaftliches Schreiben begutachtet. Als Modulprüfung diente ein Portfolio, in dem die im Laufe des Seminars angefertigten Texte zusammengestellt wurden.

In Ergänzung dieser didaktischen Konzeption war das forschungsmethodologische Design der kollaborativen Aktionsforschung bedeutsam, um die Verzahnungen zwischen Mehrsprachigkeit und Schreibpraktiken zu erforschen. Für die Studierenden bedeutete dies neben der Konzentration auf Lernziele, dass sie aktiv in ein qualitatives Forschungsprojekt einbezogen wurden. In dieser Hinsicht stellten die Reflexionstexte und Schreibinteraktionen sowohl aus der Perspektive der Didaktik als auch der Forschung den Dreh- und Angelpunkt des Seminars dar. Dabei gestaltete es sich als schwieriges Unterfangen, die Schreibinteraktionen einerseits didaktisch zu konzipieren und umzusetzen, andererseits technisch aufzuzeichnen und aufzubereiten. Angesichts der komplexen Verknüpfung von Didaktik und Forschung ist das Seminar als dynamische Struktur zu begreifen, in der gezielte Justierungen zur Weiterentwicklung derselben vorgenommen werden können. Im Folgenden gehe ich auf zwei Aspekte ein, die Gegenstand von Justierung waren und sich aus dem kollaborativen Aktionsforschungsdesign ergaben: a) auf die Rollenpluralität bei Lehrperson und Lernenden, b) auf die Zusammenarbeit mit den Studierenden in puncto Schreibformat (vgl. auch Stierwald 2021b).

3.2.2 Grundpfeiler der Kollaboration: Reflexivität und Dialog

3.2.2.1 Rollenpluralität im Feld

Wie den methodologischen Überlegungen zur kollaborativen Aktionsforschung entnommen werden kann (Abschn. 3.1.2), nahm ich eine Doppelrolle als Lehrende und Forschende im Seminar ein. Bei näherer Betrachtung konnten bei der Forscherrolle

le zwei weitere Rollen unterschieden werden. Einerseits war ich Forschende in der Lehre, die an der Implementierung neuer didaktischer Methoden und an deren Lerneffekt für die Studierenden interessiert war (Lehr-Lernforschung); und andererseits Forschende im Bereich der Mehrsprachigkeit, der es insbesondere um die Schreibinteraktionen ging. Diese drei Rollen, die Lehrendenrolle sowie die zwei Forschendenrollen, waren eng miteinander verflochten, insofern sie einander in ihren Zielvorstellungen und Verhaltensdispositionen beeinflussten. In ähnlicher Weise nahmen auch die Studierenden als Lernende in erster Linie und als Co-Forschende in zweiter Linie verschiedene Perspektiven ein. In ihrer Rolle als Co-Forscherinnen gaben sie wertvolles Feedback sowohl auf die didaktische Implementierung soziolinguistischer Themen als auch auf das Design des qualitativen Forschungsprojekts. Ferner forschten sie mittels Selbstbeobachtung und Protokollierung über Themen schreibbezogener Mehrsprachigkeit. Manche Formen des Feedbacks und der Selbstreflexion geschahen auf freiwilliger Basis. Für eine Weiterentwicklung des Seminars könnte darüber nachgedacht werden, gewisse Formate verbindlich zu machen, wenngleich Chancen und Risiken dieser Verpflichtung bedacht werden müssten.

In Anbetracht der Rollenpluralität war es wesentlich, die Aufgaben zu organisieren und zu reflektieren, die sich mit den Einzelrollen verbanden.⁸³ Dabei galt es in verschiedene Richtungen zu denken: Als Lehrende musste ich mir überlegen, wie ich eine Seminaraktivität sinnvoll anleite. Als Forschende in der Didaktik galt es zu reflektieren, welches Potenzial gewisse didaktische Methoden bergen und wie dies überprüft werden kann.⁸⁴ Schließlich stellte sich mir als Forschende in der Soziolinguistik die Frage, inwiefern die Studierenden beim gemeinsamen Schreiben auf mehrsprachige Weise (inter-)agieren und welche Erkenntnisse sich hieraus für mehrsprachiges Lernen und Handeln ergeben. Analog hierzu mussten auch die Studierenden Anforderungen auf verschiedenen Ebenen bewältigen: Als Lernende im Seminar waren sie mit soziolinguistischen Konzepten auf der einen Seite sowie narrativ-reflexiven Textsorten und kollaborativen Schreibinteraktionen auf der anderen Seite konfrontiert. Für die Studierenden waren dies allesamt ungewohnte Schreibanklässe. Darüber hinaus sollten sie über Wissenschaftssprache(n) als Bestandteil eines formellen Sprachregisters reflektieren. Schließlich waren die Studierenden als Co-Forschende dazu angeregt, Vorschläge für das Design der Schreibinteraktionen zu unterbreiten und Formen

⁸³Im Rahmen kollaborativer Aktionsforschung ist eine derartige Organisation und Reflexion von Rollenpluralität wichtig für die Vereinbarung verschiedener Bedürfnisse der beteiligten Akteurinnen, wie eine Studie von Deschoux und Taisson (2020) zum Leseverstehen an einer Grundschule in der romanischen Schweiz zeigt.

⁸⁴Für eine zusammenfassende hochschuldidaktische Betrachtung s. das dazugehörige Lehrforschungsprojekt unter <http://ikh.psyllie.de/lehrforschung/ansehen/43>.

der Selbstbeobachtung zu praktizieren. Insgesamt mussten sie mit einer Vielzahl an komplexen Lernzielen umgehen und aktiv an einem Forschungsprojekt mitwirken.

Zwecks Rollenmanagement dokumentierte ich fortlaufend meine Beobachtungen in Form methodologischer, beschreibender und analytischer Notizen in einem Feldtagebuch (s. Bernard 2006, 395ff. für diese Notizkategorien). Jene Praxis des täglichen Schreibens war zentral, nicht nur für das Rollenmanagement, sondern auch für die (Nach-)Justierung bestimmter Seminaraktivitäten. Ähnlich den Studierenden, die mittels spezieller Schreibaufgaben über ihr Sprachenlernen nachdachten, reflektierte ich meine Handlungen als Lehrende und Forschende mithilfe des Feldforschungstagebuchs.⁸⁵ Zu Schwierigkeiten bei der Handhabung der Rollen kam es in Situationen, in denen verschiedene Interessen miteinander in Konflikt gerieten, z.B. in Kommunikationssituationen, in denen das Forschungsprojekt (zuungunsten der didaktischen Bedürfnisse der Studierenden) im Vordergrund stand. Um einen vermeintlich reibungslosen Ablauf der Forschungsaktivität zu gewährleisten, tendierte ich dazu, den Studierenden forschungsbezogene Ansprüche aufzuerlegen, ohne sie didaktisch auf die Forschungssituation vorzubereiten. Dies war z.B. während Phasen des kollaborativen Schreibens in den Blocksitzungen der Fall. Da ein Forschungsinteresse auf der spontanen Interaktion der Studierenden innerhalb der Schreibgruppen beruhte, sah ich im Pilotdurchgang weder ein didaktisches Scaffolding vor, noch intervenierte ich während der Gruppenarbeiten. Es bestand somit ein Interessenskonflikt hinsichtlich der Untersuchung emergenter Gruppendynamiken auf der einen Seite und der Ermöglichung sinnvoller und zielgerichteter Schreibprozesse auf der anderen Seite. Um mit derartigen Schwierigkeiten umzugehen, mussten die Rollen in solchen Situationen stärker ausbalanciert werden. Dies resultierte oft darin, dass ich meine Lehrendenrolle gegenüber meiner zwei Forschendenrollen, von denen ich sehr eingenommen war, verstärken musste. Die Ausübung der Lehrendenrolle entsprach zudem eher meinem gesellschaftlich-universitären Auftrag, was dazu beitrug, dass Studierende ein didaktisches Agieren meinerseits erwarteten.

3.2.2.2 Zusammenarbeit beim Schreibsetting

Ein bewusstes Rollenmanagement, wie soeben skizziert, hängt von der Wahrnehmung von Rollenoptionen ab und kann bzw. sollte auch mit Blick auf die Studierenden angestrebt werden. Deren Rollen als Lernende und Co-Forschende können ebenso ausbalanciert werden, z.B. indem ihre Forscherrolle durch ermächtigende For-

⁸⁵Diese Reflexionen wurden privat gehalten und den Studierenden folglich vorenthalten. Alternativ und mit Blick auf die Weiterentwicklung des Seminars könnten jene reflexiv-introspektiven Texte jedoch mit den Studierenden geteilt und als Diskussionsbasis genutzt werden. Auf diese Weise könnte ein weiterführender Austausch stimuliert werden.

men von Kollaboration gestärkt wird. Dabei wirft ein derart kollaboratives Szenario mehrere kritische Fragen auf: Wie soll(en) die Beziehung(en) mit den Studierenden zwecks ihrer Ermächtigung zur Zusammenarbeit ausgeformt werden? Welche Haltung nehme ich als Forschende ihnen gegenüber ein? Auf welche Art können die Studierenden praktisch in den Forschungsprozess einbezogen werden? Zur Annäherung an Antworten auf diese zentralen Fragen sei die Besonderheit der Zielgruppe hervorgehoben. Es handelte sich um eine kollaborative Aktionsforschung mit hochqualifizierten Erwachsenen, die durch ihr Studium einen wissenschaftlichen Hintergrund und somit ein großes Potential zur Metareflexion vorwiesen. Folglich konnten sie mit mir als forschender Person auf andere Art und Weise interagieren und vielfältige Austausch- und Aushandlungsprozesse auslösen, als dies Personen vermocht hätten, die über keinerlei Kenntnisse des Forschungsfelds verfügen. Neben der Schilderung ihres Wahrnehmens und Erlebens waren sie in der Lage, Erkenntnisse aus dem Forschungsfeld, von dem sie Teil waren, zu rezipieren und sich im Spektrum der Studien zu verorten. Ferner konnten sie als ‚Verlängerung‘ meiner eigenen Forschung dienen, und das nicht nur in ihrer Rolle als Co-Forschende, sondern auch im Zuge eigener (nachträglicher) Forschungsprojekte, die ihren Ursprung im Seminar nahmen. Daher betrachte ich das Forschungsseminar als ein Projekt, das mit den Studierenden gemeinsam durchgeführt wurde und in verschiedene Richtungen fortgesetzt werden kann. Im Folgenden soll exemplarisch eine Form von Kollaboration mit den Studierenden in puncto Design und Aufzeichnung der Schreibinteraktionen skizziert werden.

Zunächst erschien die forschungsbezogene Zusammenarbeit mit Studierenden schwierig, da Lernende normalerweise in einer asymmetrischen Beziehung zur Lehrperson stehen und weniger wissenschaftliche Expertise aufweisen. In diesem Fall wurden sinnvolle Formen der Zusammenarbeit durch gezielte Befragungen der Studierenden ermöglicht. So gaben mir letztere über retrospektive Interviews⁸⁶ und reflexive Protokolle zu den Schreibinteraktionen sowie über anonyme Befragungen ein Feedback zu meinen verschiedenen Rollen und dem Forschungsdesign. Dementsprechend kam es zu einem iterativen Forschungsprozess (Chang et al. 2013, 24). Aspekte der Forschung wurden zum Gegenstand fortdauernder Reflexion und Aushandlung. Auf diese Weise wurde ersichtlich, dass das Design der Schreibinteraktionen überdacht werden musste, was in einer Justierung der Gruppenzusammensetzungen und Schreibaufgaben im zweiten Seminardurchgang mündete (s. Tab. 3.1).

⁸⁶Budach (2012, 330) betont die Bedeutsamkeit retrospektiver Interviews für die Schaffung neuen Wissens innerhalb gegenwärtiger Forschung über Bildungsinstitutionen.

Tabelle 3.1: Gruppenzusammensetzung und Schreibaufgaben

	Gruppen	Schreibaufgabe
SoSe 2017	sehr heterogen zusammengesetzt, ungleiche Kompetenzen in Zielsprache, wechselnde Gruppen	zusammenfassendes Exzerpt (ohne Leitfrage; Quelltexte auf Deutsch, Englisch oder einer romanischen Sprache; Zielsprache: Französisch oder Spanisch)
WiSe 2017/18	weniger heterogen zusammengesetzt, ausgegliche(re) Kompetenzen in Zielsprache, stabile Gruppen	fragegeleitetes Exzerpt (Quelltexte auf Deutsch, Englisch oder einer romanischen Sprache; Zielsprache: Französisch oder Spanisch) und Exposé, aufeinander aufbauend (Scaffolding), spezifisches Schreibszenario (Schreibaufgabendesign nach Bean 2011), verpflichtende Vorbereitung

Anlässlich der Schreibinteraktionen nahm stets ich die Gruppeneinteilungen vor. Dies geschah aus praktischen Gründen und angesichts der Möglichkeit eines gezielten Experimentierens mit verschiedenen Konstellationen. Bildete ich im ersten Seminardurchgang noch Gruppen, in denen eine zielsprachliche Kompetenz nicht bei allen Teilnehmerinnen vorhanden sein musste, so änderte sich dies mit dem zweiten Durchgang. Hier wiesen alle Gruppenmitglieder zumindest eine gewisse, wenn auch unterschiedlich ausgebildete, Kompetenz in der Zielsprache der Schreibaufgaben auf. Im Sinne des Scaffolding-Prinzips überarbeitete ich das Design der Schreibaufgaben insofern, als dass sie nun aufeinander aufbauten und durch Leitfragen gesteuert wurden.⁸⁷ Diese Justierung von Gruppenzusammensetzungen und Schreibaufgaben wirkte sich positiv auf das Arbeitsverhalten der Studierenden aus. Dank sprachlich ausgeglichener Gruppen und Steuerung durch Leitfragen konnten die Studierenden

⁸⁷Für einen didaktischen Vergleich der beiden Schreibszenarien s. Stierwald (2019, 88ff.).

gezielter arbeiten und darüber hinaus in den Sprachen schreiben, die sie studierten. In Ergänzung zu dieser Zusammenarbeit beim Design der Schreibinteraktionen, bezog ich die Studierenden in den Prozess der Datenerhebung ein und übertrug ihnen somit ein gewisses Maß an Verantwortung:

1. Sommersemester 2017:

- nur Audioaufnahmen der Schreibgespräche
- Datenerhebung durch die Forscherin
- teils Präsenz der Forscherin während der Schreibinteraktionen

2. Wintersemester 2017/18:

- zusätzliche Bildschirmaufnahmen der elektronischen Schreibprozesse
- Datenerhebung durch die Studierenden
- Abwesenheit der Forscherin während der Schreibinteraktionen

Eine Schwierigkeit bei dieser Justierung bestand darin, dass durch die Verantwortungsübertragung an die Studierenden Aufnahmen von Zeit zu Zeit fehlschlügen oder auch Daten verloren gingen. Dennoch verstehe ich dieses Risiko als notwendige Komponente eines qualitativen Forschungsprozesses, mit der umgegangen werden muss. Weiterhin wurde Zusammenarbeit schwierig, wenn es zu Fragen der Verbindlichkeit kam. Dies mochte der Tatsache geschuldet sein, dass ich die Studierenden nicht ausreichend auf ihre Verantwortung im Forschungsprozess aufmerksam gemacht hatte, sodass ihre Rolle als Co-Forscherinnen nicht klar genug konturiert gewesen war. Ein teils unbedachter Umgang mit den Daten lag auch in einer anderen Haltung der Studierenden gegenüber der Forschung begründet. Unter präziseren Bedingungen hätten gemeinsame Regeln für Datenerhebung und -transfer (an mich) ausgehandelt werden können, um unklare Situationen vorzubeugen. Allerdings stellten vereinzelte Momente des Datenverlusts eine wertvolle Erfahrung für die Studierenden dar, die sich auf diese Weise auch gewahr wurden, wie wichtig ein methodisch und technisch akkurates Arbeiten für die weitere Forschungsprozedur ist. Ein überzeugendes Argument für die Einbeziehung der Studierenden in den Prozess der Datenerhebung beruht auf der Tatsache, dass sie somit in technischer und methodologischer Hinsicht an qualitative Forschung herangeführt werden und dies Hemmungen bezüglich eigener Forschungsprojekte abbaut.

In Anbetracht der gewählten Form der Zusammenarbeit wird ersichtlich, dass Daten nicht einfach gesammelt bzw. erhoben, sondern kollaborativ konstruiert werden (vgl. Breidenstein et al. 2013, 86 bezüglich der Konstruktion von Daten in ethnographischer Forschung). Was die Datenanalyse angeht, lautet eine grundlegende Frage,

ob sich der Aspekt der gemeinsamen Konstruktion von Daten auch in deren Beschaffenheit niederschlägt; besonders, wenn man die Daten aus dem Pilotseminar jenen des zweiten Semindurchgangs gegenüberstellt. Die stärkere Steuerung und Gestaltung der Schreibszenarien, zusammen mit der größeren Verantwortung der Studierenden für die Datenkonstruktion, könnte sich auf ihr Schreibverhalten auswirken. Zur weiteren Vertiefung von Kollaboration kann perspektivisch über eine Einbindung der Studierenden in den Analyseprozess nachgedacht werden.

3.2.3 Evaluierung des Seminarkonzepts und Ausblick

Bilanzierend soll der Frage nachgegangen werden, weshalb eine derart komplexe Methodologie zur Untersuchung mehrsprachiger Repertoires in kollaborativen Schreibinteraktionen nötig und erkenntnisfördernd ist. Zusammen mit dem Paradigmenwechsel in der ethnographischen Forschung über Mehrsprachigkeit, der mit Neubetrachtungen zur Erforschung und Repräsentation von Kulturen in der Disziplin der Anthropologie begann, eröffnete sich eine neue Perspektive auf individuelle Sprachpraktiken und Handlungsräume. Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht länger angemessen, kollaborative Schreibinteraktionen nur außerhalb von Seminarsettings in Form vereinzelter Gruppeninterventionen durchzuführen und zu beobachten. Es wird vielmehr unentbehrlich, diese im Seminar stattfinden zu lassen und mit Studierenden in puncto Implementierung dieses Schreibmodus zusammenzuarbeiten. Somit gelingt eine deutliche Orientierung an Individuen, nicht allein im Sinne persönlicher Sprachpraktiken, sondern auch in Hinblick auf die Ideen und Perspektiven der Studierenden für das Schreibformat.

Der methodologische Rahmen der kollaborativen Aktionsforschung im Rahmen eines universitären Seminars beruht auf einer engen Verzahnung von Forschungsprozedur und pädagogischer Praxis. Forschung gemeinsam mit Studierenden über ein Interessensgebiet zu konzipieren und durchzuführen erfordert kontinuierliche Aufmerksamkeit. Da die Studierenden und ich verschiedene Rollen in diesem Szenario einnahmen, war es bedeutsam, ein spezielles Bewusstsein für die Ausformung dieser Rollen in situ zu entwickeln. Durch intensive Zusammenarbeit wurde es möglich, die Standpunkte der Studierenden zu forschungsbezogenen Aspekten zu erkunden sowie auf ihre Wünsche und Bedürfnisse bezüglich der Schreibszenarien einzugehen.

Zur Weiterentwicklung des Seminarformats kann darüber nachgedacht werden, wie die Rollen auf beiden Seiten noch gezielter gesteuert werden und die Zusammenarbeit mit den Studierenden vertieft werden könnte, sodass letztere in ihrer

Rolle als Co-Forschende gestärkt werden.⁸⁸ Kervyn (2020) spricht von verschiedenen Graden der Kollaboration, die vom einfachen Informationsaustausch bis hin zur Organisation der gesamten Forschung, basierend auf vielfältigen Interaktionen und polyphonen Sichtweisen, reichen kann („l’intelligence collaborative [comme] moteur de la recherche“, ebd., 7). Macaire (2020, 9) verdeutlicht in dieser Hinsicht, dass es bei einer kollaborativen Forschung nicht darum geht, gemäß eines „faire ensemble“ ein Projekt gemeinsam durchzuführen und zu einem kollektiven Konsens zu gelangen, sondern darum, im Sinne eines „faire avec“ dynamische Aspekte von Handlungen aufzudecken und dabei interne Meinungsverschiedenheiten zu akzeptieren. Infolgedessen liegt der Fokus nicht auf dem Projekt an sich, sondern auf den Akteurinnen (vgl. auch Lebreton und Lorilleux 2020, 11). Im Sinne einer ethischen und logistischen Vorbereitung schlägt Nickoson (2012, 109) vor, die Rollen von Studierenden, Lehrenden und weiteren Akteurinnen im Vorhinein zu kommunizieren. Eine transparente Kommunikation im Vorfeld bewirkt, dass sich die Studierenden mit ihrer Rolle als Co-Forscherinnen identifizieren sowie untereinander und mit dem Lehrforscher zusammenzuarbeiten. Konkrete Ideen zur Entwicklung des Seminarformats betreffen eine Restrukturierung der Einheiten oder eine Ausweitung zu einem ganzen Forschungsmodul, das sich über zwei oder drei Semester erstreckt. Im ersten Semester würden die Studierenden sich mit den Basistheorien und -konzepten auseinandersetzen und Daten erheben. Im zweiten Semester würden sie gemeinsam mit dem Lehrforscher diese Daten analysieren, bevor sie im dritten Semester schließlich ihre eigenen Forschungsprojekte im Rahmen einer Abschlussarbeit entwickeln würden. Hierfür wäre eine aufeinander folgende Teilnahme an allen Kursen des Moduls unabdingbar.

Ein methodologischer Rahmen, der kollaborative Aktionsforschung mit ethnographischen Perspektiven verbindet, bietet die Möglichkeit zum Experimentieren mit ungewöhnlichen Seminar- und Schreibformaten. Studierende sind es nicht gewohnt, auf diese Weise und in dieser Intensität eingebunden zu werden, weshalb eine klare Leitung seitens des Lehrforschenden wichtig ist. Die Erfahrung hat gezeigt, dass ein derartiges Forschungsseminar nicht nur Reflexivität und Bewusstheit über didaktische und forschungsbezogene sowie ferner über sprachliche Prozesse auf beiden Seiten erhöht, sondern vor allem Studierende dazu ermächtigt, autonom(er) in ihren Projekten zu werden und eigene Forscheridentitäten zu entwickeln.

⁸⁸Gedanken zur Weiterentwicklung des Seminars gehen einher mit dem dynamischen Charakter von kollaborativer Forschung (Serusclat-Natale und Marzin 2020, 3f.).

3.3 Methodenplurale Datenanalyse

Im Folgenden geht es um die Methodenpluralität bei der Analyse des Datenmaterials. Diesbezüglich wird die Studie zunächst im Spektrum der Schreibforschung verortet, um hierauf aufbauend theoretisch-methodische Achsen für die Analyse zu definieren. Hierdurch werden verschiedene Perspektiven auf das Schreiben bzw. auf Schreibprozesse eröffnet, die in ihrer Komplementarität zusammengeführt werden.

3.3.1 Verortung im Spektrum der Schreibforschung

Wissenschaftliche Untersuchungen zum Schreiben können entlang vielfältiger Gesichtspunkte kategorisiert werden. So gibt es Studien zum Schreiben in einem konkreten Bildungskontext, einer Schulstufe oder Schulart, einem außerschulischen Rahmen oder auch einem spezifischen nationalen Kontext. Darüber kann Schreibforschung auch verschiedene technologische Bereiche tangieren, verschiedene Individuen mitsamt ihrer sprachlichen Hintergründe in den Blick nehmen, spezielle Textgenre oder Schreibdomänen betrachten oder sich näher auf den eigentlichen Zweck des Schreibens fokussieren. Angesichts dieser mannigfaltigen Bereiche samt eigener Genealogien, kanonischer Bücher, theoretischer und methodischer Trends sowie Schlüsseltheorien erweist es sich als schwierig, ein kohärentes und einheitliches Bild von Schreibforschung zu zeichnen (Prior und Thorne 2014, 32f.). Zu diesem Zweck entwerfen Prior und Thorne (ebd.) Achsen für eine ‚multidimensionale Landkarte‘ der Schreibforschung, bei der Studien entlang von Untersuchungsgegenstand, erkenntnistheoretischem Standpunkt, theoretischem Rahmen, Datenerhebung, Datenanalyse und Ergebnispräsentation klassifiziert werden (s. Abb. 3.1). Auch wenn die Autoren die vorläufige Natur dieses multidimensionalen Schemas betonen, so stellen sie bereits seinen entscheidenden Vorteil fest. Er besteht darin, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diversen Studien zu erkennen, die bei der eingangs erwähnten kategorischen Einsortierung eher verborgen bleiben.

Object of inquiry
Text/semiotic artifact (single, multiple, linked by genre, history or situation)
Person (individual, persons in a context, categorical) ←
Activity (locally situated, dispersed, recurrent)
Mediation (technological means of production, distribution, reception; single modality or multiple modalities)
Society (social categorization of identity, a community, institution, or social group)
Temporal scale (one time, recurrent, cross-sectional, longitudinal, etc.)
Epistemological stance
Disinterested (aiming to describe writing in a basic science sense)
Interested (locating the value of research in relation to pedagogical, social, or disciplinary needs) ←
Participatory (researchers locating themselves in the object, e.g., teacher research) ←
Interventionist (researchers aiming to promote change through the research)
Theoretical frameworks
Text linguistic ←
Semiotic
Cognitive science
Sociocultural theories of practice/activity ←
Critical, postmodern, feminist, critical race theories
Rhetoric and literary analysis
Other (e.g., psychoanalytic, rhizomatics) ←
Data Collection
Collection of existing artifacts
Observation of existing practices
Interview or focus group (off-line interactional)
Text and artifact-based interviews
Response to scales or surveys
Autoethnographic participation
Elicited production of new artifacts ←
Elicited production of new performances ←
Observations of (re)designed practices (including experiments)
Data Analysis
Categorization for parametric or nonparametric statistical analysis
Categorization of form or theme for descriptive statistics
Categorization of form or theme for qualitative account ←
Interdiscursive/intertextual analysis (ranging from categorical to particular)
Interpretive analysis (rhetorical or literary)
Research Presentation
Empirical research report genres
Interpretive research report genres ←
Experimental/creative representations of research
Multimedia representation of research

Abbildung 3.1: Multidimensional map of writing research

Bei Einordnung der vorliegenden Studie in das multidimensionale Schema ergibt

sich das folgende Bild:⁸⁹ Als Untersuchungsgegenstand treten Studierende beim gemeinsamen Formulieren im Format der kollaborativen Schreibinteraktion in einem Seminarsetting auf. Der erkenntnistheoretische Standpunkt ist ethnographisch-kollaborativ⁹⁰ angelegt, insofern ich mich in meinen Rollen als Forschende und Lehrende als Teil des Forschungsfelds betrachte. Zudem wird die Forschung auf disziplinäre Bedürfnisse im Fach Romanistik ausgerichtet. Als theoretisch-methodischer Rahmen fungieren soziolinguistische Konzepte aus der Mehrsprachigkeitsforschung und Erkenntnisse zu sprachlich-interaktiven Verfahren aus der Gesprächslinguistik sowie zu elektronischer Textherstellung aus der Schreibprozessforschung. Weiterhin wurden für die Datenerhebung Produktionen neuer Artefakte und Leistungen (*performances*) elizitiert, im Zuge der Datenanalyse Formen bzw. Themen kategorisiert und schließlich im Genre des empirischen Forschungsberichts aufbereitet. Möchte man darüber hinaus die Studie einer existierenden Forschungslinie zuordnen, so fällt sie in den Bereich *Writing in the university and disciplines*⁹¹.

Da ein Fokus auf Schreib- bzw. Formulierungsprozessen besteht, ist es ferner sinnvoll, eine weitere Heuristik zur näheren Bestimmung dieses Gegenstands heranzuziehen. Was das angeht stellen Grésillon und Perrin (2014, 80f.) heraus, dass Untersuchungen zum Schreiben bzw. zu Schreibprozessen im Bereich von *Applied linguistics* entlang der Kategorien von Schreibakteuren (individuell oder kollektiv), Schreibaktivität (Schreiben als materielle, mentale und soziale Aktivität), Schreibumgebung (Schreiben in analogen oder digitalen Umgebungen), Erhebungsperspektive (Ex-post- oder In-situ-Schreiben) sowie der Zielsetzung der Untersuchung (Schreiben verstehen und/oder verbessern) ausgerichtet werden können.⁹² Diese Kategorien formen sich bei der vorliegenden Studie folgendermaßen aus: Es geht um kollektives Schreiben im Format der kollaborativen Schreibinteraktion. Dabei wird Schreiben v.a. als konversationelle, soziale und materielle Aktivität⁹³ aufgefasst und findet sowohl in einem analogen Setting als Face-to-Face-Interaktion als auch in einer digitalen Umgebung am Computer statt. Mit Blick auf die Datenerhebung im eigenen Forschungsseminar wird Schreiben in situ betrachtet. Primär besteht das Ziel darin,

⁸⁹Die nachfolgend erwähnten Aspekte sind in Abb. 3.1 von der Verfasserin durch Pfeilsymbole gekennzeichnet.

⁹⁰Da ich das Attribut ‚partizipativ‘ zur Bezeichnung der vorliegenden Studie bereits ausgeschlossen habe (vgl. Abschn. 3.1.2), soll es an dieser Stelle nicht aus der Tabelle übernommen werden.

⁹¹vgl. Prior und Thorne (2014, 43ff.) für eine Untergliederung dieses Forschungsbereichs in mehrere Linien.

⁹²Mit dieser Aufzählung soll nicht untergraben werden, dass sich die schreibbezogene Forschung in den *Applied linguistics* auch mit Themen von Schreibtraditionen, Schreibkonventionen, Schreibnormen sowie Schreibmaterialien beschäftigt, vgl. hierzu Hartmut Günther et al. (1994, 1996).

⁹³Die Aspekte fließen zu unterschiedlicher Gewichtung in die Analyse ein.

die kollaborativen Praktiken zu verstehen, um perspektivisch zu überlegen, welche sprach- und schreibdidaktischen Konsequenzen sich hieraus ergeben.

Die in den folgenden Abschnitten erläuterten theoretisch-methodischen Achsen basieren einerseits auf Konzepten zu Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit (Achse 1), andererseits auf dem analytischen Instrumentarium der Gesprächsanalyse⁹⁴ (Achse 2) und der elektronischen Textproduktionsforschung (Achse 3). Dieser methodenplurale Ansatz geht einher mit Prior und Thornes (2014) Plädoyer für eine transdisziplinäre Integration unterschiedlicher Perspektiven auf das Schreiben, weil mit einer einzigen Perspektive Phänomene nicht ausreichend erklärt werden können. Dem Ziel einer Wissensintegration für die zukünftige Schreibforschung wird auf diese Weise versucht Rechnung zu tragen. Über die Kombination komplementärer Perspektiven wird es möglich, das wissenschaftliche Schreiben im Übergang von der mündlichen in die schriftliche Artikulationsform zu betrachten und individuelle sprachliche Ressourcen zu fokussieren.

3.3.2 Achse 1: Mehrsprachige Repertoires und Mehrschriftigkeit

Anknüpfend an die im theoretischen Teil dieser Arbeit umrissene Problematik der Mehrsprachigkeit in der Forschung über akademische Schreibpraktiken (s. Abschn. 2.2.1, 2.3), soll nun ein analytischer Ausgangspunkt für die eigene Datenauswertung unter dem Blickwinkel von mehrsprachigen Repertoires und Mehrschriftigkeit bestimmt werden. Hierfür werden Forschungsergebnisse von Dengerschz (2019a) (vgl. auch Abschn. 2.3.3.1) herangezogen, die in ihrer Studie zu Schreibprozessabläufen von Wissenschaftlerinnen und Studierenden a) Sprach(en)repertoires (personelle Ebene), b) sprachliche Ressourcen im Schreibprozess (situative Ebene) sowie c) Mehrsprachigkeit im Textprodukt (produktorientiert-textuelle Ebene) betrachtet. Die Orientierung an diesen drei Komponenten begründet sich durch die Architektur der vorliegenden Studie, bei der in Anlehnung an Dengerschz eine Verschränkung von personeller, situativ-prozessualer und produktorientiert-textueller Ebene intendiert wird. Dies geschieht in Form eigens entworfener Ebenen der individuellen Reflexion, der mündlichen Aushandlung, der schriftlichen Textproduktion sowie der sprachlichen Ressourcen akademischer Register (s. Abschn. 3.5).

Dengerschz (ebd., 568f.) untersucht auf der personellen Ebene Darstellungen von Sprach(en)repertoires auf Basis teil-narrativer Interviews und filtert dabei drei we-

⁹⁴In dieser Arbeit wird die Bezeichnung Gesprächsanalyse (GA) bzw. Gesprächslinguistik (GL) gegenüber Konversationsanalyse (KA) vorgezogen, da erstere für Methodenvielfalt anstelle von Methodenpurismus steht, vgl. hierzu Mroczynski (2014, 40ff.). Auch Deppermann (2000, 105) fasst den Terminus der Gesprächsanalyse weiter als jenen der Konversationsanalyse.

sentliche Gesichtspunkte heraus. Erstens erweisen sich klare Kategorisierungen von Sprachen oftmals als nicht möglich oder wünschenswert. Mit derartigen Bezeichnungen kann die Komplexität von heterogenen Erwerbskontexten nur ungenügend eingefangen werden. Außerdem können die Rollen einzelner Sprachen in verschiedenen Phasen des Lebens variieren. In diesem Zusammenhang stellt Dengscherz heraus, dass Kategorisierungen negative Emotionen bei den Beteiligten auslösen können, insofern sie mit Zugehörigkeitsdruck und *othering* verbunden werden. Zweitens müssen etwaige Kategorisierungen mit Gewichtungen einzelner Sprachen im Repertoire zusammengedacht werden. Im Zuge von Migration kommt es häufig zu Verschiebungen, etwa weil die Sprache der Mehrheitsgesellschaft verstärkt wird und andere Sprachen in ihrer Bedeutsamkeit zurücktreten. Drittens führen persönliche Erfahrungen, Einstellungen und Wahrnehmungsweisen zu gewissen Attribuierungen, wie z.B. von Englisch als ‚neutraler‘ Lingua franca. In Bezug auf das Schreiben zeigt sich, dass v.a. Auffassungen von vernetzten Repertoires dazu beitragen, dass die Beteiligten aktiv auf mehrsprachige Ressourcen beim Schreiben zurückgreifen bzw. diese als intrinsisch für ihren Arbeitsprozess ansehen. Darüber hinaus koppeln sich Ambitionen für das Schreiben in einer L2 häufig an emotionale Zugänge zu Sprachen, bestimmte Studienrichtungen sowie Professionalisierungs- und Berufsziele.

Im Rahmen meiner Auswertung studentischer Reflexionstexte über Sprachbiographien und -repertoires (s. Kap. 4) ermittle ich, inwiefern sich Dengscherz' Beobachtungen zu Kategorisierungen, Einstellungen und Wahrnehmungen für die vorliegenden Daten bestätigen lassen und welche neuen Erkenntnisse generiert werden können. Darüber hinaus formuliere ich Hypothesen zur Rolle mehrsprachiger Repertoires innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen.

Was den Einsatz sprachlicher Ressourcen im Schreibprozess auf der situativen Ebene angeht, so identifiziert Dengscherz (2019a, 607ff.) verschiedene Muster, bei denen Wechselwirkungen zwischen individuellen Voraussetzungen, situativen Bedingungen und Motivationen bzw. Erwartungen an das Schreiben sichtbar werden. Die Autorin stellt klare Tendenzen heraus. Beim kleinschrittigen Formulieren begreifen Schreibende ihre mehrsprachigen Ressourcen eher als eine Form der Kompensation denn als Bereicherung. Geht es hingegen um größere Texteinheiten oder die übergeordnete Ideenentwicklung, so schöpfen sie ihre Mehrsprachigkeit aktiv(er) aus und empfinden sie als Mehrwert. Im Zuge des Rechercheprozesses nutzen schließlich auch Schreibende, die sonst nur in der Zielsprache arbeiten, ihre mehrsprachigen Ressourcen für die Rezeption von Fachliteratur. Ferner arbeitet Dengscherz auf Basis der Prozessabläufe und nachträglichen Darstellungen der Studienteilnehmer spezifische Strategien für das Arbeiten in einer L2 heraus. Während des Formulierens bedienen

sich Schreibende folgender Strategien: a) Rückgriff auf Hilfsmittel für die Lexikararbeit (ein- oder zweisprachige Wörterbücher, korpusbasierte Wörterbücher, Korpusrecherchen mittels Internet-Suchmaschinen), b) Beschäftigung mit Textprozeduren (deduktiv, induktiv), c) Nutzung eines elektronischen Lektorats (Korrekturfunktion in Word, Korrekturangebote auf Websites). Allerdings übernehmen Schreibende die vorgeschlagenen Lösungen jener Hilfsmittel nicht unkritisch, sondern recherchieren zur Absicherung mehrere Quellen und gebrauchen Korrekturfunktionen eher als Identifizierung von Problemen, denn als wirkliche Fehlerkorrektur.

In puncto Mehrsprachigkeit auf der produktorientiert-textuellen Ebene differenziert Dengscherz (2019a, 626) Endprodukte von Zwischen- und Nebenprodukten. In Zwischenprodukten zeigen sich zumeist Formen von vorübergehender Mehrsprachigkeit auf dem Weg zum fertigen Textprodukt. Dabei werden mehrsprachige Ressourcen zu heuristischen Zwecken, zur makrostrukturellen Textplanung sowie zur Fixierung von Gedanken und Zusammenhängen verwendet und erscheinen als mehrsprachige Notizen, die zu einem späteren Zeitpunkt in die Sprache des Zieltexts übertragen werden. In Nebenprodukten werden häufig organisatorische Aspekte des Schreibprojekts (Arbeitspläne, To-do-Listen) in mehreren Sprachen festgehalten, wobei sich oft eine sprachliche Zuordnung von Tätigkeiten beobachten lässt (z.B. Notizen zum Schreibprojekt auf Deutsch). Aufgrund von Effizienzbestreben und der Tatsache, dass diese Notizen nur für die Schreiberinnen selbst verständlich sein müssen, weisen sie folgende sprachliche Merkmale auf: Abkürzungen, Verzicht auf wissenschaftliche Prozedurausdrücke (dafür aber Fachterminologie), Adaptierung der Rechtschreibung der verwendeten Sprache für die Tastaturbelegung in der Zielsprache.

Im Zuge meiner Betrachtung der Schreibinteraktionen (s. Kap. 6) untersuche ich, auf welche Weise Interakteurinnen sprachliche/mehrsprachige Ressourcen beim mikrostrukturellen Formulieren mündlich aushandeln und schriftlich umsetzen. Hierauf aufbauend stelle ich Funktionen des sprachlichen Einsatzes heraus und setze dies weiterführend mit Mehrschriftigkeit in Bezug.

3.3.3 Achse 2: Gesprächsanalyse

Um sich zu vergegenwärtigen, wie Individuen über ihre Schreibprozesse bzw. ihren gemeinsamen Schreibprozess sprechen bzw. genauer, wie sie sprachliche Ressourcen auf Gesprächsebene einsetzen, bedarf es eines geeigneten analytischen Instrumentariums. Ein solches findet sich in der Gesprächsanalyse (GA) sowie den zugehörigen Analysemethoden. Eine GA von kollaborativen Schreibinteraktionen interessiert sich für Fragen nach konstruierten Vorstellungen und Wissensbeständen über das

Schreiben sowie über die zugehörigen Texte innerhalb der Interaktion (Grieshammer 2017, 266). In erster Linie richtet sie den Blick darauf, ‚wie‘ etwas gesagt wird und beinhaltet somit einen Mehrwert gegenüber analytischen Verfahren, die v.a. ein ‚was wird gesagt‘ in den Mittelpunkt stellen. Mittels GA ist es demnach möglich, mikrostrukturell vorzugehen und Detailphänomene zu beleuchten, was jedoch nicht bedeutet, dass der Kontext einer Äußerung ignoriert wird. Sie gewährt einen Fokus auf Fragen der Form ‚Wie wird gemeinsam in der Schreibgruppe formuliert?‘ und ‚Welche sprachlichen Handlungen und Mittel werden im Zuge der Aushandlung hierüber ausgeführt und eingesetzt?‘. Demnach interessieren sich Gesprächsanalytiker dafür, wie bestimmte „kommunikative Aufgaben“ (Hausendorf 2007, 230) innerhalb kommunikativer Kontexte bearbeitet werden. Im Kontext des interaktiven Schreibens besteht z.B. eine kommunikative Aufgabe darin, adäquate Formulierungen für den Zieltext auszuhandeln. Gesprächsanalytische Methoden basieren auf der Annahme, dass jedes Gespräch einer gewissen Systematik folgt und jeder Gesprächsbeitrag eine bestimmte Funktion innehat. Es geht darum zu ermitteln, auf welche Art sich die Interakteurinnen gegenseitig zu verstehen geben, wie ihre Äußerungen zu interpretieren sind. Welche grundlegenden Intentionen und Einstellungen sich hiermit verknüpfen, kann jedoch nicht untersucht werden und stellt keinen Gegenstand von GA dar. Daher können lediglich Vermutungen angestellt werden, was eine Person tatsächlich mit einer Aussage gemeint haben könnte (Grieshammer 2017, 252).

Ausgehend vom Interesse an mündlichen Verfahren der Formulierung innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen soll auf das Merkmalspektrum von Lehnen und Güllich (1997) verwiesen werden. Mündliche Verfahren der Formulierung kennzeichnen sich durch:

- Pausen und Verzögerungen im Übergang von konzeptionell mündlichen zu konzeptionell schriftlichen Formulierungen;
- Wechsel von Sprechtempo und Tonlage (Rhythmisierung);
- metadiskursive Äußerungen (z.B. Redekommentierung);
- Orientierung an Normen bzw. explizite Konstitutionsbedingungen für den gemeinsamen Text;
- kooperative Bezugnahme auf die Co-Autorin als Verfahren der Absicherung und Zeichen von Beziehungsarbeit.

Diese Merkmale beziehen sich auf einsprachige Formulierungsaktivitäten. Es wird zu überprüfen sein, inwieweit sie sich für mündliche Formulierungsprozesse innerhalb zwei- bzw. mehrsprachiger Formulierungsprozesse beobachten lassen.

3.3.4 Achse 3: Elektronisches Schreiben

Zur Fokussierung des Medien- und Konzeptionswechsels von mündlich zu schriftlich bzw. von gesprochen zu geschrieben ist ein Einblick in die faktischen Textherstellungsprozesse vonnöten. Die Akteurinnen in dieser Studie haben überwiegend am Computer geschrieben und lediglich in Ausnahmefällen einen Text bzw. Stichpunkte vorab per Hand redigiert.⁹⁵ Schreibprozesse am Computer gehen mit anderen Vorgehensweisen bei der Textherstellung einher, als dies beim Handschreiben der Fall ist.⁹⁶ Um derartige Verfahrensweisen und sich hiermit verbindende Techniken nachzuvollziehen, müssen Vorgänge auf dem Computerbildschirm nachvollzogen werden. Ein solcher Einblick wird durch Screencapturing gewährleistet. Hierbei handelt es sich um eine empirische Methode zur Erhebung von Schreibprozessen in einer digitalen Umgebung.⁹⁷ Hierfür wird das Geschehen am Bildschirm mithilfe von verschiedenen Programmen aufgenommen und kann im Anschluss in verschiedenen Abspielgeschwindigkeiten von der Forscherin zu Untersuchungszwecken betrachtet werden. Mittels dieser Methode werden motorische Vorgänge und Verhaltensweisen am Computer erkennbar (Breuer 2017, 42). Eine Analyse der „motorisch-behavioralen Verhaltensebene“ (Mangold und Kunert 2007, 306) wird somit möglich. Zur Erhebung und Betrachtung von Schreibprozessen birgt die Methode des Screencapturing einige Vorteile gegenüber anderen Vorgehensweisen, wie z.B. dem Freewriting oder dem Think-aloud-Protokoll, bei denen sich Schreibende beobachtet und/oder gehemmt in ihrem Arbeits- und Schreibprozess fühlen können. Dagegen wird beim Screencapturing ein Schreiben unter weitestgehend ‚normalen‘ Bedingungen ermöglicht, zumal sich die Schreibenden ihre analoge und digitale Arbeitsumgebung wie gewohnt einrichten sowie ihr Schreibprogramm frei wählen können und sich nicht durch die Anwesenheit eines Forschenden abgelenkt fühlen. Darüber hinaus werden sie nicht in ihrem Prozess unterbrochen, etwa durch die Aufforderung zum Verbalisieren mentaler Inhalte, wie dies in der laborartigen Situation des Think-aloud-Protokolls der Fall ist (Breuer 2017, 41f.). Dengerscherz (2019a, 281ff.) beobachtet allerdings auch,

⁹⁵Entsprechende Fälle finden sich im Gesamtkorpus (s. Tab. 3.2), sind aber nicht Gegenstand der Untersuchung.

⁹⁶Die Praxis des Handschreibens stellt andere phonologische und motorische Anforderungen an Schreibende (van Galen 1990, 1991). Für eine ausführliche Erörterung des Tätigkeitsaspekts (Handschreiben), des Gegenstandsaspekts (Handschriften) sowie des Forschungsfelds (Handschriftlichkeit) vgl. auch Böhm und Gätje (2014).

⁹⁷Linnemann (2017, 337) kategorisiert Daten, die durch Screencapturing erhoben wurden, als synchrone und indirekt übermittelte Prozessdaten, deren Detaillierungsgrad von mittel bis stark detailliert variieren kann.

dass der Grad der Bewusstheit bezüglich der Aufnahmesituation zwischen Personen und über die Dauer der Aufnahme hinweg variieren kann.⁹⁸

Im Fall der kollaborativen Schreibinteraktion wird durch Bildschirmaufnahmen (Screenvideos) die Entwicklung des Schreibprozesses im Abgleich zum Gespräch deutlich. Erstens kann beobachtet werden, welche mündlichen Impulse Einzug in das Textprodukt finden bzw. was de facto niedergeschrieben wird; und umgekehrt, was zwar mündlich verbalisiert, aber nicht in den fertigen Text aufgenommen wird (z.B. zurückgewiesene Formulierungen). Demnach kann eruiert werden, welche Entscheidungen die schreibende Person selbst trifft, wobei es sich bspw. um Formulierungsalternativen oder Fragen der Textstrukturierung handeln kann, die nicht von der mündlichen Aushandlung stimuliert werden. Zweitens wird im Sinne der Art und Weise der Überführung von mündlicher in schriftliche Sprache erkennbar, wie sich das elektronische Schreiben zeitlich mit dem Gespräch verzahnt, d.h. ‚wann‘ konkrete Elemente vermerkt werden. Dies kann unmittelbar nach der mündlichen Verbalisierung geschehen oder erst mit einiger Verzögerung; u.U. auch wesentlich später, weil sich die schreibende Person an etwas zuvor Gesagtes erinnert. Drittens wird nachvollziehbar, ‚wie‘ geschrieben wird, sprich in welchem Format der Text erstellt wird, wie Informationen strukturell angeordnet werden; auch, wie sich die schreibende Person vertippt und dies evtl. korrigiert. Viertens wird anhand von Screenvideos erkennbar, auf welche Hilfsmittel die schreibende Person zurückgreift (z.B. Online-Wörterbücher) und welche Tätigkeiten sie parallel zur Schreibaktivität ausführt (z.B. Surfaktivitäten im Internet, Beantwortung von E-Mails). Bisherige Studien zum elektronischen Schreiben haben u.a. untersucht, wie Lehrende mittels Screenshotting-Software ihren Studierenden Feedback im Bereich des sprachlichen Lernens geben können (Stannard 2008), auf welche Weise Studierende Literaturdatenbanken verwenden (Imler und Eichelberger 2011) und wie Schreibende ihr akademisches Schreibverhalten mithilfe von Screenvideos reflektieren können (Heine et al. 2014).

Jedoch ergeben sich auch Lücken bei der Arbeit mit Screenvideos. Letztere liefern zumeist keine Erklärung, weshalb Schreibende bestimmte Aktionen wie z.B. die Recherche in einem Online-Wörterbuch vornehmen.⁹⁹ Folglich plädiert Breuer

⁹⁸Die Autorin stellt bei ihrer Betrachtung individueller Schreibprozesse am Computer folgende Szenarien bezüglich der Bewusstheit über die Aufzeichnung heraus (Dengscherz 2019a, 296): a) bewusst und unangenehm, b) bewusst, aber nicht unangenehm, c) wird zwischendurch immer wieder ausgeblendet, d) ist am Anfang bewusst, bei späteren Aufnahmen aber immer weniger.

⁹⁹Zwar können individuelle Schreibprozesse am Computer auch über Screenshotting-Software mit Audiospur erhoben werden. Wie sich in der Studie von Dengscherz (ebd.) zeigt, wird diese allerdings kaum besprochen, weil Vorgehensweisen beim individuellen *real-life writing* i.d.R. selten verbalisiert werden.

(2017, 58) dafür, Screencapturing mit zusätzlichen Forschungsmethoden zur konstruktiven Schließung der Lücken zu kombinieren. Bei diesen Methoden kann es sich um retrospektive Interviews zu den Screenvideos handeln oder Mitaufnahmen von Gesprächen. Da Screencapturing nicht die einzige Erhebungsmethode in dieser Untersuchung darstellt, sondern mit Audioaufnahmen der Schreibgespräche ergänzt wird, ist eine Komplementarisierung verschiedener Perspektiven gewährleistet.

3.4 Datenaufbereitung und -verwaltung

Für eine Analyse entlang der erwähnten Achsen ist eine gezielte Datenaufbereitung und -verwaltung notwendig. Diese wird nachfolgend bezüglich Untersuchungskorpus, Präparierung der einzelnen Datentypen und hierbei verwendeter Software erläutert. Ein im Juli 2019 verabschiedeter Kodex der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) formuliert Leitlinien einer guten wissenschaftlichen Praxis. Mit diesem Kodex reagiert die DFG auf „vielfältige Veränderungen im wissenschaftlichen Arbeiten, bedingt durch den digitalen Wandel und durch Entwicklungen sowohl im Publikationswesen als auch in Strukturen der wissenschaftlichen Einrichtungen und Kooperationsformen“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2019). Auch wenn es sich bei der vorliegenden Studie um kein DFG-gefördertes Projekt handelt, erachte ich dennoch eine Orientierung insb. an den Leitlinien 7-17 zur Gestaltung und Dokumentation von Forschungsprozessen als sinnvoll. In diesem Zusammenhang stelle ich Schwierigkeiten technischer Natur heraus, die sich bezüglich der Verfügbarmachung qualitativer Daten für die Scientific Community und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit qualitativer Analyseprozesse ergeben.

3.4.1 Untersuchungskorpus

Das Gesamtkorpus umfasst 21 mehrsprachige kollaborative Schreibinteraktionen und Textprodukte aus den zwei Durchgängen des Forschungsseminars (SoSe 2017, WiSe 2017/18), 52 Reflexionstexte sowie darüber hinaus 29 Protokolle, 13 sprachbiographische und 19 retrospektive Interviews (vgl. Tab. 3.2).

Tabelle 3.2: Gesamt- und Untersuchungskorpus

	Gesamtkorpus	Untersuchungskorpus
Kollaborative Schreibinteraktionen	21	4
Textprodukte	21	4
Reflexionstexte	52	20
Protokolle	29	–
Sprachbiographische Interviews	13	–
Retrospektive Interviews	19	–

Aus dieser Gesamtheit an Daten wurde ein Untersuchungskorpus von vier kollaborativen Schreibinteraktionen und Textprodukten sowie zwanzig Reflexionstexten für die vertiefte Analyse erstellt. Diese starke Selektion begründet sich vor dem Hintergrund vielschichtiger Daten sowie einer noch zu skizzierenden Mehr-Ebenen-Analyse (vgl. Abschn. 3.5). Bei den vier ausgewählten Fällen handelt es sich um eine Schreibinteraktion aus der Pilotphase (1) und drei aus dem zweiten Seminardurchgang (2):

- Schreibinteraktion A: Athanasia¹⁰⁰, Gabriela, Lara und Patricia (1)
- Schreibinteraktion B: Erja, Fiona und Maike (2)
- Schreibinteraktion C: Amna, Carola und Maike (2)
- Schreibinteraktion D: Emil und Irina (2)

Wie bereits in Abschnitt 3.2.2.2 angeschnitten, umfassen die erhobenen Daten zu den kollaborativen Schreibinteraktionen Audioaufnahmen der Gespräche und, im Falle des zweiten Seminardurchgangs, Screenvideos der Textherstellungsprozesse am Computer. Zusätzlich liegen die Textprodukte der einzelnen Schreibgruppen vor. Einschränkend ist zu erwähnen, dass zu den Schreibinteraktionen kein Videomaterial existiert, weshalb ein Einblick in Mimik und Gestik der Interakteurinnen verwehrt bleibt. Bei den zwanzig Reflexionstexten handelt es sich um Texte zu Sprachbiographie und Sprachrepertoire der elf Interakteurinnen.¹⁰¹

Für die Auswahl dieser vier Interaktionen war der Grad der Kollaboration zwischen den Interakteurinnen ausschlaggebend. Da bei den Schreibgruppen im zweiten Seminardurchgang Vorgehensweisen beim Formulieren kollaborativer und somit transparenter waren, wurden überwiegend Interaktionen aus dieser Phase ausgewählt. Hingegen ist in den Schreibinteraktionen aus der Pilotphase ein tendenziell kooperativer Modus zu beobachten, der darauf hinaus lief, dass eine Person die

¹⁰⁰Bei diesem und allen folgenden Namen handelt es sich um Pseudonyme.

¹⁰¹Die Einverständniserklärung, die von den Studierenden vor der Datenerhebung auszufüllen war, ist in Anhang C.1 einsehbar.

Aufgabe der Formulierung übernahm – zumeist jene, die als am kompetentesten in der Zielsprache bestimmt wurde –, still niederschrieb und demnach Formulierungslösungen nicht laut verbalisierte. Eine Analyse von Formulierungsprozeduren im Übergang von mündlicher Artikulation zu schriftlicher Umsetzung erwies sich daher als unmöglich. Die Schreibgruppe A stellt eine Ausnahme dar, weil sie sich ungeachtet ihrer äußerst heterogenen Sprachenverteilung durch eine kollaborative Arbeitsweise auszeichnet, bei der alle Interakteurinnen, wenn auch zu unterschiedlichen Graden, an der Formulierung des Zieltexts arbeiten. Weiterhin spielten für die Auswahl mehrsprachige Vorgänge beim mikrostrukturellen Formulieren eine Rolle.

Darüber hinaus stehen die ausgewählten Interaktionen für unterschiedliche Konstellationen beim interaktiven Schreiben. Erstens variiert die Anzahl der beteiligten Personen zwischen zwei und vier Interakteurinnen. Auf diese Weise wird das Format der kollaborativen Schreibinteraktion erweitert, das v.a. in germano- und frankophonen Studien überwiegend als Schreibtdem, d.h. als Interaktion zwischen zwei Personen, konzipiert wird. Zweitens unterscheiden sich die Schreibgruppen bezüglich der sprachlichen Heterogenität ihrer Mitglieder. Die Tatsache, dass nicht alle Beteiligten der Schreibinteraktion A produktive akademische Kompetenzen in der Zielsprache aufweisen, bedeutet nicht zwangsläufig Zurückhaltung im Formulierungsprozess, wie anhand exemplarischer Interaktionsausschnitte gezeigt werden wird. Drittens basieren die vier Schreibinteraktionen auf unterschiedlichen Aufgabenstellungen und decken Textsorten variierender Komplexität ab, darunter das zusammenfassende Exzerpt (Schreibinteraktion A), das fragegeleitete Exzerpt (Schreibinteraktion B) sowie das Exposé (Schreibinteraktionen C und D). Hinter der Bandbreite an Schreibinteraktionen aus dem Forschungsseminar steht die Motivation, vergleichbare interaktive Verfahren der Formulierung herauszuarbeiten. Gleichzeitig sollen individuelle Phänomene besonders hervorgehoben werden.

3.4.2 Dateninfrastruktur für qualitative Daten

3.4.2.1 Korpusaufbau und -verwaltung

Für Aufbau und Verwaltung des Gesamt- sowie Untersuchungskorpus diene das Open-Source-Programm EXMARaLDA.¹⁰² Diese im Jahr 2000 an der Universität Hamburg entwickelte Software vereint mehrere Werkzeuge und stellt ein System für die computergestützte Kreierung und Analyse von Korpora bereit. Zunächst primär für Korpora gesprochener Sprache konzipiert, ist es mittlerweile ebenso möglich,

¹⁰²Die offizielle Version von *EXMARaLDA* kann unter folgendem Link heruntergeladen werden: <https://exmaralda.org/de/offizielle-version/>, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

Daten zu geschriebener Sprache in eine Infrastruktur zu integrieren. Dabei ist die Arbeit mit EXMARaLDA in vielerlei Hinsicht relevant, wie in folgenden Punkten in Anlehnung an Schmidt und Wörner (2005, 172f.) verdeutlicht wird:

- Die einzelnen Werkzeuge (Corpus-Manager Coma, Partitur Editor, EXAKT etc.) sind flexibel einsetzbar und können an die Bedürfnisse der Forscherin angepasst werden.
- Es können verschiedene Datentypen (z.B. Audio- und Videoaufnahmen, Texte) kombiniert und einer wissenschaftlichen Community zur Verfügung gestellt werden.
- Die Daten können dank identischer Dateiformate (mit großer Kompatibilität) archiviert werden.
- Durch eine Online-Publikation des Korpus wird es ferner möglich, eigene Forschungsergebnisse mit Ergebnissen anderer Studien innerhalb der jeweiligen Wissenschaftsdomäne zu verknüpfen.

Diese vier Punkte sind vor dem Hintergrund des eingangs erwähnten Kodex der DFG für qualitative Forschungsdaten bedeutsam. Entsprechend einer Handhabung in den Naturwissenschaften fordert die DFG die Bereitstellung und Nutzung von Daten auch im Bereich qualitativer Forschung. Für die vorliegende Arbeit waren die ersten zwei Punkte der obigen Liste von besonderer Relevanz, da zum einen selektiv mit den Werkzeugen des Programms umgegangen wurde und zum anderen Audio- und Bildschirmaufnahmen sowie Textprodukte in einer gemeinsamen Infrastruktur gebündelt wurden. Mithilfe des Corpus-Manager Coma konnte ein Überblick über das gesamte Datenmaterial zu den Schreibinteraktionen gewonnen werden:

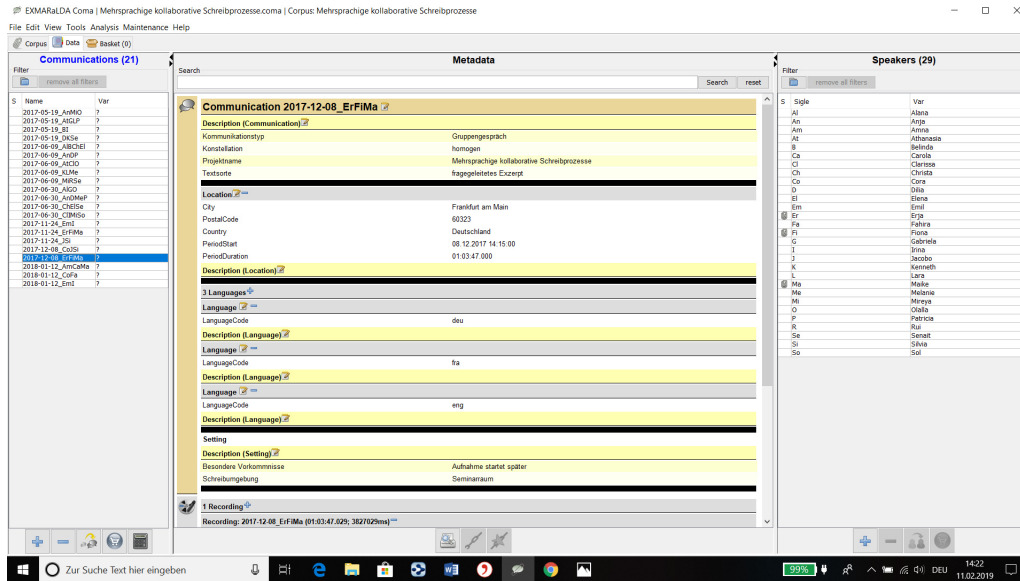


Abbildung 3.2: Korpuserstellung mit Coma

Abbildung 3.2 zeigt das Korpus der kollaborativen Schreibinteraktionen, wobei links die verschiedenen Interaktionen (gelistet unter „Communications“) und rechts die Studierenden (gelistet unter „Speakers“) einsehbar sind. Unter den einzelnen Reitern zu Kommunikationen und Sprecherinnen können Metadaten eingetragen und im Falle der Kommunikationen auch Dokumente angehängt werden. Hier kam es erstmals zu Schwierigkeiten bei der strukturellen Darstellung der vorliegenden Daten, weil den einzelnen Sprecherinnen keine Dokumente, wie reflexive Texte, angehängt werden können. Die Einpflege von Metadaten zu den Schreibinteraktionen unterstützt bei der Modellierung des Datenmaterials und der Erstellung von Subkorpora, da bei Bedarf Kommunikationen mit bestimmten Eigenschaften als spezielle Auswahl angezeigt werden können (z.B. alle Schreibinteraktionen, die nur aus zwei Personen bestehen oder alle Interaktionen, innerhalb derer Spanisch als eine kommunikative Ressource genutzt wird). Dies erleichtert die Orientierung im Gesamtmaterial sowie die Kontextualisierung der ausgewählten Schreibinteraktionen. Mit Blick auf das Untersuchungskorpus (s. Abschn. 3.4.1) erwiesen sich diese Ordnungsprinzipien jedoch nicht als vorrangig, weil vielmehr ein Spektrum unterschiedlicher Konstellationen in puncto Teilnehmerinnen, Sprachen und Schreibaufgaben abgebildet werden sollte. Insgesamt erfüllt der Corpus-Manager von EXMARaLDA eine Funktion als Metasystem, in dem eine Vielzahl an Daten inklusive Metadaten sowie zugehörige Dokumente verwaltet werden können.

3.4.2.2 Datentyp: Schreibinteraktionen

Wie soeben dargelegt konnten die Daten zu den Schreibinteraktionen (Audio- und Bildschirmaufnahmen, Textprodukte) in die Dateninfrastruktur integriert werden. Für ihre analytische Aufbereitung war jedoch eine technische Erweiterung vonnöten, die nachfolgend erläutert wird. Verbunden mit einer gesprächsanalytischen Annäherung an die Schreibinteraktionen wurden zunächst die Schreibgespräche entlang der nachstehenden Schritte der Datenaufbereitung präpariert (Deppermann 2008, 31):

1. Erstellung von Gesprächsinventaren
2. Präzision des Untersuchungsziels
3. Auswahl relevanter Passagen für die Analyse
4. Transkription

Die Erstellung von Gesprächsinventaren im ersten Schritt diente der Strukturierung der Interaktion (s. Anh. C.2 für die Gesprächsinventare der vier Schreibinteraktionen).¹⁰³ Hierbei wurden grobe Einheiten in ihrer sequenziellen Abfolge definiert und tabellarisch festgehalten, sodass konkret ersichtlich wird, welche Etappen und Handlungsschritte aufeinander folgen und welche Personen hierbei beteiligt sind. Der zweite Schritt der Präzision des Untersuchungsziels wurde zwecks Vorauswahl analyserelevanter Passagen vorgenommen. Hierfür wurden interessante Beobachtungen und weiterführende Fragestellungen zum Interaktionsgeschehen in einer zusätzlichen Spalte notiert. Da sich im Verlauf des iterativen Forschungsprozesses¹⁰⁴ ein klarer Fokus auf interaktiven Formulierungsprozessen herausbildete, wurden im dritten Schritt die hierfür relevanten Passagen bestimmt und schließlich transkribiert.¹⁰⁵

Darstellung der Multimodalität

Die erhobenen Daten zu den kollaborativen Schreibinteraktionen können als interaktionale und multimodale Strukturen kategorisiert werden. Mit Stertkamp und

¹⁰³Ein Schritt, welcher der Erstellung von Gesprächsinventaren gewissermaßen noch vorgelagert ist, bestand in einer kompletten Durchschau der 21 Schreibinteraktionen des Gesamtkorpus (*unmotivated examination*, Schegloff 1996a, 172). Dies verhalf bei der Selektion der vier Schreibinteraktionen des Untersuchungskorpus.

¹⁰⁴Die vier Schritte der Datenaufbereitung bilden gemäß Deppermann (2008) ein iteratives Vorgehen ab und werden demnach nicht nacheinander abgeschlossen, sondern mehrmals durchlaufen.

¹⁰⁵Im Falle der Schreibinteraktion A wurde das komplette Gespräch transkribiert. Dies hängt damit zusammen, dass sich der Fokus auf Formulierungssequenzen erst später im Forschungsprozess herauskristallisiert hat. Bei den Schreibinteraktionen B, C und D wurde selektiver vorgegangen und in erster Linie Passagen des Formulierungs- und Schreibprozesses transkribiert (vgl. Phasen der Schreibgespräche in Abschn. 5.2.1).

Schüler (2014, 319) verstehe ich unter ‚Multimodalität‘¹⁰⁶ sowohl das Vorhandensein verschiedener Ausdrucksvarianten in einem geteilten Gebrauchskontext als auch die hiermit verbundenden Produktions-, Rezeptions- und Interpretationskonsequenzen. Im Falle der vorliegenden Daten gibt es mit der Stimme und der elektronischen Schrift am Computer verschiedene Übertragungsmodi. Die hierdurch geformten Ausdrucksvarianten siedeln sich in gesprochener und geschriebener Sprache an. Für eine adäquate Darstellung der Multimodalität bietet sich ein vom Partitur-Editor (EXMARALDA) unterstütztes Partiturformat der Transkription an. Mittels eines solchen Formats ist es möglich, mehrere Interaktionsebenen darzustellen und dabei die unterschiedlichen strukturellen Ressourcen und Übertragungsmodi zu integrieren. Eine Transkription im Partiturformat sieht pro Sprecher eine unbegrenzte Zeile vor. Vergleichbar mit einer Musikpartitur sind die Sprecher untereinander angeordnet. Auf diese Weise wird die Linearität und Gleichzeitigkeit der Beiträge zulasten der Sequenzialität betont (vgl. Mroczynski 2014, 53; Stertkamp und Schüler 2014, 315).¹⁰⁷

Transkription des analogen Schreibgesprächs

Gemäß des vierten Schritts der Datenaufbereitung (s. Abschn. 3.4.2.2) wurde zunächst das analoge Schreibgespräch transkribiert. Diesbezüglich stellt sich die Frage nach der Auswahl wahrnehmbarer Phänomene auf der Audioaufnahme und somit nach dem Feinheitsgrad der Transkription. Die Daten wurden nach dem computergestützten Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (cGAT) transkribiert (Schmidt, Schütte et al. 2015), die Konventionen dabei leicht den analytischen Bedürfnissen angepasst (s. Transkriptionslegende 1 in Anh. C.3). Die Transkriptionskonventionen nach cGAT sehen die drei Detaillierungsgrade von Minimal-, Basis- und Feintranskription vor. In einem ersten Schritt wurden Minimaltranskripte der Audioaufnahmen angefertigt, die dann in einem zweiten Schritt mit Elementen des Basistranskripts angereichert wurden. Prinzipiell wurden Phänomene transkribiert, denen Bedeutsamkeit für die Interaktion zugesprochen werden konnte. Dabei sei auf den zirkulären Bearbeitungsprozess verwiesen, bei dem sich analyserelevante Phänomene nicht zwangsläufig während des ersten Transkriptionsdurchlaufs, sondern vielmehr in einem zweiten oder dritten Durchgang herauskristallisieren. Hierin zeigt sich eine Wechselwirkung zwischen Forschungsproblematik und Feinheitsgrad

¹⁰⁶Der Begriff der Multimodalität fußt hier auf dem theoretischen Rahmen von Norris (2004), die prinzipiell alle Interaktionen als multimodal auffasst. Zur angemessenen Analyse multimodaler Interaktionen muss die Art und Weise betrachtet werden, wie die interagierenden Individuen ihre Bewusstheit und Aufmerksamkeit (bezüglich ihrer Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle) ausdrücken und wie sie auf die Ausdrucksweisen anderer reagieren.

¹⁰⁷Gegenüber sequenziellen Transkripten findet sich eine Darstellung im Partiturtranskript in gesprächsanalytischen Studien eher selten.

der Transkription. Als relevant für die Analyse von Formulierungsprozeduren haben sich Phänomene herausgestellt, die zunächst als Formen „uneigentlichen Sprechens“ (Stertkamp und Schüler 2014, 333) kategorisiert wurden. Gemeint sind Sprechakte, die nicht direkt Bestandteil des interaktiven Gesprächs sind, aber dennoch interaktive Bedeutung haben. Diese Formen uneigentlichen Sprechens wurden in Transkriptzeilen für verbale Handlungen unter Angabe von Dynamik und Geschwindigkeit der Äußerung – z.B. ‚pp‘ für ‚pianissimo‘ und ‚all‘ für ‚allegro‘ – festgehalten.

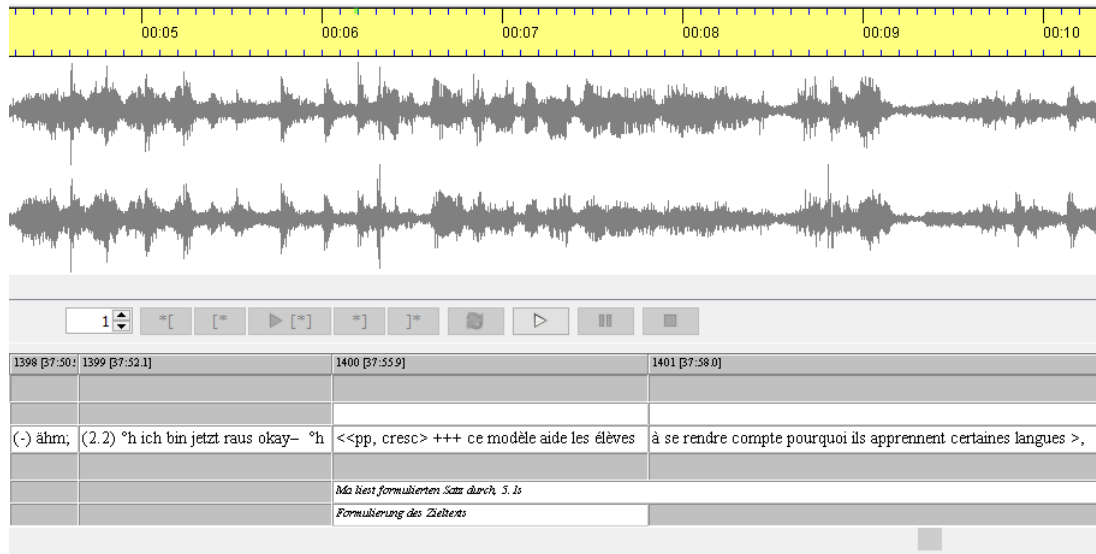


Abbildung 3.3: Uneigentliches Sprechen

In Abbildung 3.3 wird eine Form uneigentlichen Sprechens bei einer Interaktionsteilnehmerin sichtbar, die ein bereits formuliertes Satzglied durchliest, zuerst mit leiser Stimme und dann immer lauter werdend. Formen des uneigentlichen Sprechens sind für die Analyse der Interaktion relevant, weil sie bestimmte Anschluss-handlungen der Person sowie Reaktionen der übrigen Gesprächsteilnehmer erwartbar machen. Wenn eine Person einen bereits verschriftlichten Satz laut und langsam vorliest, ist es naheliegend, dass sie anschließend diesen Entwurf in irgendeiner Form bewertet, erweitert etc. oder dass sie eine Rückmeldung ihrer Co-Autorinnen einholt, die durch den Akt des Vorlesens auf den aktuellen Stand gebracht werden. Die Co-Autorinnen können folglich auf den Formulierungsentwurf mit Annahme oder Zurückweisung reagieren. In diesem Zusammenhang hilft die Tonhöhenbewegung am Ende der Intonationsphrasen dabei, Sequenzen des uneigentlichen Sprechens zu systematisieren. Insgesamt handelt es sich um eine Sprechform, die zwecks Kollaboration zwischen den Interakteurinnen konstitutiv ist. Eine gemeinsame Verstehensbasis wird hierdurch für den Formulierungsprozess geschaffen.

Transkription des elektronischen Schreibprozesses

Zur Erweiterung des Partiturtranskripts um den elektronischen Schreibprozess, der auf der Bildschirmaufnahme erkennbar wird, bedarf es eines Programms zur Videotranskription und somit einer Ergänzung der bisherigen Software-Unterstützung. ELAN, eine Open-Source-Software, die von der Forschungseinheit *The language archive* des MPI in Nijmegen (Niederlande) entwickelt wurde, stellt in dieser Hinsicht ein professionelles Werkzeug zur Transkription und Annotation von Video- und Audiodaten bereit.¹⁰⁸ Dabei ist die Kompatibilität zwischen EXMARaLDA und ELAN gewährleistet, weil ersteres ein Exportformat für die Weiterverarbeitung der Daten in ELAN anbietet. Durch die Transkription des Screenvideos werden die dem elektronischen Schreiben zugrundeliegenden Prozesse nachvollziehbar, worunter z.B. Korrekturen, Revisionen oder Sprünge im Redaktionsprozess fallen. Hier bestand die Idee der Transkription darin, die Buchstaben und Symbole durch die entsprechende Tastaturbelegung sowie Sprünge und bestimmte Operationen (wie löschen, kopieren, formatieren) durch Pfeilsymbole darzustellen. Das entworfene Transkriptionssystem (s. Transkriptionslegende 2 in Anh. C.3) orientiert sich an keinem bereits verfügbaren Notationsverfahren elektronischer Schreibprozesse. Nach aktuellem Stand der Recherche finden sich keine Richtlinien hierzu. Ein Transkriptionssystem wie cGAT, das mit seinem Fokus auf gesprochener Sprache zwar Möglichkeiten zur Transkription deskriptiver Elemente, wie Lachpartikel, vorsieht, wird nicht den Erfordernissen von Multimodalität gerecht. In Anlehnung an Notationssysteme zu non-verbaler Kommunikation (Mimik und Gestik) wurde versucht, den Schreibprozess im Transkript zeitlich zu verankern, damit einsehbar wird, wie mündliche Aushandlung und elektronischer Textproduktionsprozess miteinander interagieren. In diesem Zusammenhang wurde auf eine Umschreibung von Pausen innerhalb des Textproduktionsprozesses mangels zufriedenstellender Darstellung verzichtet. Ein methodisches Desiderat besteht demnach darin, das Transkriptionssystem mit Blick auf die Notation von Pausenzeiten weiterzuentwickeln (vgl. auch Stierwald 2021a).

In Anbetracht der getroffenen Transkriptionsentscheidungen für das analoge Schreibgespräch einerseits und den elektronischen Schreibprozess andererseits sei die methodologische Herausforderung eines integrierten Transkriptionssystems hervorgehoben. Die bereits erwähnte Wechselwirkung zwischen Forschungsfrage und Feinheitgrad der Transkription darf dabei nicht vergessen werden.

¹⁰⁸Das Programm bietet der Nutzerin überdies die Möglichkeit, einem Video eine unbegrenzte Anzahl von Annotationen anzufügen. Letztere können aus einem Wort, Kommentar, einer Übersetzung oder Beschreibung bestehen. Annotationen werden auf mehreren Ebenen hierarchisch miteinander verbunden. Die offizielle Version von *ELAN* kann unter folgendem Link heruntergeladen werden: <https://archive.mpi.nl/tla/elan/download>, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

Bildung von Kollektionen

Im Zuge der gesprächsanalytischen Annäherung an das Datenmaterial wurden Kollektionen von komplexen Formulierungseinheiten gebildet (s. Abschn. 5.2.2 zur Definition von Formulierungseinheiten). Hierbei kam es zu weiteren technischen Begrenzungen durch EXMARaLDA, dessen Werkzeug EXAKT zwar für die quantitative Suche und systematische Darstellung regulärer Ausdrücke innerhalb der Transkriptionen geeignet ist¹⁰⁹, jedoch keine Zusammenstellung von Passagen auf Grundlage qualitativer Kriterien ermöglicht. Folglich eignet sich EXMARaLDA nur bedingt für eine gesprächsanalytische Auswertung von Daten, die keine formal-sprachlichen Elemente als Ausgangspunkt im Sinne einer Form-Funktion-Analyse festlegt. Mit dem Programm *Transana* (Schwab 2006) wurde eine Lösung für den weiteren Fragmentierungs- und Analyseprozess gefunden.¹¹⁰ Mit dieser Software können beliebig viele Clips aus Transkripten ausgeschnitten und zu Sammlungen gebündelt werden. Aus technischer Sicht führte jedoch die fehlende Interoperabilität zwischen *Transana* und EXMARaLDA zu Problemen beim Import der Partiturtranskripte.¹¹¹ Da *Transana* nur sequenzielle Transkripte darstellen kann, mussten die Partiturtranskripte vor dem Import in das Programm umgewandelt werden, was fehlerbehaftete Ergebnisse durch Lücken und Verschiebungen in den Transkriptionen zur Folge hatte. Für den praktischen Analyseprozess ergab sich hierdurch die Anforderung, die mittels *Transana* in Kollektionen gebündelten Passagen mit der Darstellung im Partitur Editor von EXMARaLDA während der Analyse abzugleichen.

3.4.2.3 Datentyp: Reflexionstexte

Zur Analyse der Reflexionstexte musste ebenso auf ein weiteres Programm zurückgegriffen werden. EXMARaLDA stellt in dieser Hinsicht keine adäquaten Instrumente bereit.¹¹² Das Datenmaterial wurde computergestützt mit der QDA-Software *f4analyse*¹¹³ aufbereitet. Hiermit können Passagen codiert und über ein Kategoriensystem strukturiert sowie Erkenntnisse in Memos und Kommentaren

¹⁰⁹s. Funktionen der RegEX-Suche und KWIC-Anzeige.

¹¹⁰Eine kostenfreie Demoversion von *Transana* sowie weitere kostenpflichtige Versionen können unter folgendem Link heruntergeladen werden: <https://www.transana.com/products/download/>, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

¹¹¹Zwischen EXMARaLDA und *Transana* besteht noch keine echte Interoperabilität, da *Transana* hierfür bislang keinen Ansatzpunkt, d.h. ein dokumentiertes Dateiformat, geliefert hat. Laut Thomas Schmidt, dem Entwickler von EXMARaLDA, gibt es eine aktuelle Initiative zur Entwicklung eines Standards für die Repräsentation von QDA-Daten, den die betreffenden Tools (neben *Transana* z.B. auch *MaxQDA* und *atlas.ti*) importieren und exportieren können sollen.

¹¹²Überdies konnten die Reflexionstexte nicht in die gemeinsame Dateninfrastruktur integriert werden (s. Abschn. 3.4.2.1).

¹¹³*f4analyse* ist eine Software für die qualitative Datenanalyse und kann unter <https://www.audiotranskription.de/f4-analyse> (zuletzt aufgerufen am 8.04.2021) heruntergeladen werden.

festgehalten werden. Ferner ermöglicht dieses Programm verschiedene Formen der synoptischen und vergleichenden Darstellung als Grundlage für Fallzusammenfassungen. Da bei Reflexionstexten gegenüber mündlichen Daten wie Interviews bereits Textmaterial vorhanden ist, bedurfte es keiner Transkription, sondern lediglich einer Pseudonymisierung und Anonymisierung. Zu diesem Zweck habe ich mich an den Richtlinien von Meyermann und Porzelt (2014) orientiert,¹¹⁴ insbesondere am zweiten Abschnitt zur „Anonymisierung von Interviewtranskripten“. Die dort dargelegten Richtlinien wurden für Reflexionstexte adaptiert. Dementsprechend wurde eine formale Anonymisierung vorgenommen, bei der direkte Identifizierungsmerkmale (Eigennamen von Personen, Orten und Institutionen sowie Jahreszahlen) aus den Forschungsdaten entfernt wurden. An ihrer Stelle befinden sich Platzhalter in den Reflexionstexten: z.B. [NAME], [STADT], [SCHULE] oder [JAHR]. Im Zuge der Anonymisierung der Daten zeigte sich, dass die Studierenden mehrheitlich namentliche Angaben zu Personen etc. umgehen und stattdessen eine allgemeinere Form wählen (z.B. keine Nennung des Schulnamens, sondern einfach ‚Grundschule‘). Diese bereits von den Studierenden vorgenommene Anonymisierung kann mit dem Medium der Schriftlichkeit allgemein und mit der Privatheit des reflexiven Schreibens im Besonderen zusammenhängen (vgl. die methodischen Überlegungen in Abschn. 4.4.4 und 7.3.2).

3.4.3 Bilanz zur Integration qualitativer Daten

Der methodenplurale Ansatz dieser Untersuchung, bei dem mehrere Datentypen und analytische Herangehensweisen kombiniert werden, verbindet sich zwangsläufig mit Schwierigkeiten bzw. Desiderata zur Weiterentwicklung von QDA-Software. Wie in den vorigen Abschnitten dargestellt war es nicht möglich, eine Infrastruktur zu entwickeln, in der alle Datentypen und Analyseschritte gebündelt dargestellt sind. EXMARaLDA stellt was das betrifft nur einen Teil der notwendigen technischen Ressourcen für Aufbereitung und Analyse bereit. Für eine multimodale Transkription musste auf ELAN zurückgegriffen werden. Zwecks gesprächs- und inhaltsanalytischer Aufbereitung der Schreibinteraktionen und Reflexionstexte war eine Ergänzung mit den Programmen Transana und f4analyse vonnöten. Ein methodenplurales Arbeiten erweist sich angesichts dieser Komplikationen als mühsam, zumal es eines kontinuierlichen Hin- und Herbewegens zwischen den einzelnen Programmoberflächen bedarf. Dies hat Konsequenzen für die Anschaulichkeit und Nachvollziehbarkeit von qualitativer Datenanalyse. Mit Blick auf die vier Relevanzpunkte von EXMARaLDA

¹¹⁴<https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf>, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

in Abschnitt 3.4.2.1 kann festgehalten werden, dass insbesondere die ersten zwei Punkte nicht zutreffen. Dadurch dass die vorhandenen Werkzeuge nicht an die Analysebedürfnisse anpassbar waren (Punkt 1) und unterschiedliche Datentypen nicht in einer gemeinsamen Infrastruktur integriert werden konnten (Punkt 2), ist auch weiterführend eine Archivierung (Punkt 3) und Online-Publikation (Punkt 4) nicht realisierbar. Für qualitative Forschungszwecke bedarf es einer technischen Weiterentwicklung des Programms, damit sowohl weitere Datentypen integriert als auch zusätzliche Methoden umgesetzt werden können.

3.5 Datenanalyse entlang von vier Ebenen

In diesem Abschnitt werden die analytischen Prämissen der qualitativen Inhaltsanalyse und Gesprächsanalyse herausgestellt sowie das grundlegende methodische Vorgehen entlang vierer ineinander greifender Analyseebenen erläutert:

- die Ebene 1 der individuellen Reflexion (s. Kap. 4)
- die Ebene 2 der mündlichen Aushandlung (s. Kap. 6)
- die Ebene 3 der elektronischen Textproduktion (s. Kap. 6)
- die Ebene 4 der sprachlichen Ressourcen (s. Kap. 6)

Dabei sind die drei Achsen des methodenpluralen Ansatzes folgendermaßen auf den Ebenen der Datenanalyse präsent: Die Achse der mehrsprachigen Repertoires und der Mehrschriftigkeit unterliegt allen Ebenen. Die Achse der Gesprächsanalyse findet sich auf der zweiten und vierten Ebene, jene des elektronischen Schreibens auf der dritten Ebene.

3.5.1 Ebene 1: Individuelle Reflexion

Zur Auswertung der reflexiven Texte wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Kuckartz verwendet. Beim Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse steht im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse der Text in seiner Gesamtheit im Fokus (Kuckartz 2016, 48). Der Wortlaut, d.h. die Art wie die Studierenden über ihre Sprachbiographien und Sprachrepertoires schreiben, fließt in die Aufbereitung und Ergebnispräsentation als wichtige Komponente ein. Daher werden stets die Stimmen der Studierenden in Form von Zitaten integriert und zusätzlich analysiert. Zudem handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine kategorienbasierte Methode zur systematischen Analyse qualitativer Daten. Es werden Kernkategorien für die im Forschungsfeld festgestellten Phänomene erarbeitet und Relationen zwischen

diesen Kategorien gebildet (Kuckartz 2016, 51ff.). Da es sich um eine stark explorative und beschreibend orientierte Forschung handelt, die weniger auf Evaluation oder Typenbildung ausgelegt ist, wurde näher die Methode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse¹¹⁵ gewählt. Angesichts der Fülle an Datenmaterial wurde komprimierend und resümierend gearbeitet, d.h. es wurden nicht alle Textstellen codiert und in die Auswertung einbezogen. Zur Reduktion der Komplexität liegt der Fokus auf ausgewählten Passagen, die entlang von Leitfragen (s. Abschn. 4.1) zur zweiten Forschungsfrage der Rolle individueller Mehrsprachigkeit für die Aushandlung schriftsprachlicher Ressourcen kategorisiert und ausgewertet wurden (vgl. ebd., 52). Dabei wurden primär induktive Kategorien am Material gebildet (thematische Kategorien), die nach intensiver Auseinandersetzung zu analytischen Kategorien zusammengefasst wurden (vgl. ebd., 31ff. für die Kategorienarten). Hierbei handelt es sich in erster Linie um die Kategorien ‚Einstellungen‘, ‚Kategorisierungen‘ und ‚Gebrauchsformen‘ wie sie sich auch in den Überschriften der Abschnitte 4.4.1, 4.4.2 und 4.4.3 in Kapitel 4 widerspiegeln. Die qualitative Inhaltsanalyse ist sowohl ein themen- als auch ein fallorientiertes Verfahren, d.h. es können entweder einzelne Themen bzw. Kategorien oder einzelne Fälle übergreifend miteinander verglichen werden. Für diese Studie wurde eine themenbasierte Auswertung gewählt.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse können für sich alleine stehen, fungieren aber darüber hinaus in dieser Arbeit als ethnographischer Kontext zu den Interaktionsdaten.¹¹⁶ Die Kombination von ethnographischem Material mit interaktionalen Daten, die gesprächsanalytisch betrachtet werden, bedarf einer Erläuterung. Deppermann (2000, 108ff.) erörtert in seinem einschlägigen Beitrag zur Ethnographischen Gesprächsanalyse sieben Einsatzstellen ethnographischen Wissens bei der Gesprächsanalyse:

1. Sensibilisierung auf Phänomene: Mithilfe ethnographischen Vorwissens können sprachliche und anderweitig interaktiv relevante Phänomene auffallen.
2. Schließung von Interpretationslücken: Es können Interpretationslücken im Bereich der Sprecherzuordnung, der Referenzklärung sowie im Falle von Fachsprachen oder esoterischen Gruppensprachen geschlossen werden.
3. Schutz vor Fehlinterpretationen: Interpretationen, die auf Basis der Sequenzanalyse eindeutig erscheinen, können hinterfragt und revidiert werden. Auf die

¹¹⁵Neben der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse erwähnt Kuckartz (2016) noch die evaluative und typenbildende qualitative Inhaltsanalyse.

¹¹⁶Zusätzlich zu den ethnographischen Informationen, die mir bereits aufgrund meiner Rolle(n) im Forschungsseminar vorliegen, werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse als ethnographisches Datenmaterial mobilisiert.

se Weise wird einem „Ethnozentrismus der eigenen Analyseressourcen“ (Deppermann 2000, 110) vorgebeugt.

4. Vertiefung von Interpretationen: Ethnographisches Wissen kann bei der Vertiefung von sequenziell gewonnenen Erkenntnissen helfen.
5. Kriterien für die Entscheidung zwischen Interpretationen: Da es oftmals (v.a. in eingespielten Interaktionsgemeinschaften) an verbalen Relevantsetzungen bzw. anderweitig manifesten Reaktionen der Gesprächspartner mangelt, kann ethnographische Kenntnis über geteiltes Wissen in der Interaktion bei der Entscheidung für eine Interpretation behilflich sein.
6. Kalibrierung von Interpretationen: Ethnographisches Wissen hilft dabei festzulegen, wie Interpretationen zu kalibrieren, d.h. wie allgemein die Analyse- und Beschreibungsprädikate zu formulieren sind.
7. Validierung: Schließlich dient ethnographisches Wissen auch dazu, Analyseergebnisse zu validieren bzw. im interpretativen Forschungsprozess anzupassen. Dies geschieht angesichts von Befunden, die zu ihrer Bestätigung, Falsifikation oder Modifikation veranlassen.

Für die vorliegende Studie sind v.a. die erste, zweite,¹¹⁷ vierte und sechste Einsatzstelle zentral.

Deppermann (2011, 120f.) zufolge sollte Ethnographie weder als Beifügung zur GA noch in deduktiver Art verwendet werden, um konversationelle Daten mit ethnographisch vorgeformten Interpretationen zu „tränken“. Vielmehr sollte die Analytistin aufzeigen, dass ein ethnographischer Hintergrund für das bessere Verständnis der Daten notwendig ist.¹¹⁸ Weiterhin räumt Deppermann (2014) ein, dass ethnographische Informationen nicht erklären können, weshalb Interakteurinnen auf diese oder jene Weise handeln. Er weist auf die Gefahr subsumptionslogischer Kurz-

¹¹⁷Die zweite Einsatzstelle ethnographischen Wissens (Schließung von Interpretationslücken) ergibt sich weniger durch die Reflexionstexte als vielmehr durch den ethnographischen Kontext des Forschungsseminars.

¹¹⁸Dabei gibt es unter Gesprächsanalytikern verschiedene Meinungen darüber, wie mit der methodologischen Einschränkung der Relevantsetzung umgegangen werden soll. So schreibt Hauser (2011, 186) hierzu: „A major methodological constraint that I have tried to work within is that such ‚macro‘-level considerations must be made relevant through the talk in order for them to be part of the analysis. However, being ‚made relevant through the talk‘ may also include being made relevant through what can be inferred on the basis of the talk.“ Die methodologische Einschränkung, dass Aspekte relevant gesetzt werden müssen, um analysierbar zu sein, wird hier umgangen bzw. neu definiert, insofern auch Dinge berücksichtigt werden, die auf Grundlage des Gesprächs erschlossen werden können. In seinem Beitrag demonstriert Hauser (ebd.) auf anschauliche Weise, wie mittels ethnographischen Wissens über die kulturell geprägte Rollenverteilung zwischen Frau und Mann innerhalb von Familien in der japanischen Gesellschaft Zugehörigkeiten (hier von „my mother“) zu Kategorien (hier zu der Kategorie „[professional career women/mothers]“) gefolgert werden können, ohne dass dies explizit auf der Gesprächsoberfläche genannt wird.

schlüsse hin, wenn kontextuelle Informationen dazu benutzt werden, das interaktive Handeln zu erklären. Selbst wenn Kontextwissen eine Erklärungskraft für beobachtbare Phänomene in der Interaktion besitzt, muss in der Interaktion selbst aufgezeigt werden, inwiefern die Teilnehmenden dieses relevant setzen. Dennoch kann ethnographisches Wissen auf Basis der oben gelisteten Einsatzstellen als zusätzliche Wissensquelle dienen, um die aus GA gewonnenen Erkenntnisse zu erweitern oder zu vertiefen. Dies geht allerdings über eine reine GA hinaus.

3.5.2 Ebene 2: Mündliche Aushandlung

Bei der gesprächsanalytischen Betrachtung in dieser Studie wurde auf Grundlage einer Kollektion (s. Kollektion komplexer Formulierungspassagen, Abschn. 5.2.2) ein mikroskopischer Zugang gewählt, der mit der Detailanalyse einzelner Interaktionsausschnitte begann (Deppermann 2008, 51f.).¹¹⁹ Die gewählten Ausschnitte wurden nach verschiedenen Gesichtspunkten der detaillierten Sequenzanalyse untersucht, worunter nach Deppermann (ebd., 55) u.a. die folgenden fallen:

- Paraphrase und Handlungsbeschreibung
- Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik
- Kontextanalyse

An diese drei Analysebereiche knüpfen sich heuristische Fragen,¹²⁰ womit es sich um „offene Fragen [handelt], die keine theoriegeleiteten Zuordnungskategorien vorgeben, sondern die materialgestützte Suche nach Gesprächseigenschaften und -zusammenhängen anregen und systematisieren sollen“ (ebd., 53). Diese heuristischen Fragen, mit denen eine Gesprächspassage nach dem Sequenzialitätsprinzip analysiert wird, sorgen für eine gesteigerte analytische Sensibilität in der Beschreibung und laufen bewusst nicht auf standardisierte Verfahrensregeln hinaus.

Im Gegensatz zur Inhaltsanalyse, bei der komprimierend und resümierend gearbeitet wird, wird beim sequenzanalytischen Verfahren das Material gewissermaßen expandiert. Einzelne Passagen wurden in ihren interaktionalen und sprachlichen

¹¹⁹Der Gegenpol hierzu ist die makroskopische Herangehensweise, bei der das gesamte Gespräch auf Basis seiner strukturellen Bestandteile analysiert wird (wie dies ansatzweise in Abschn. 5.2.1 vorgenommen wurde).

¹²⁰In Anhang C.4 werden die drei Analysebereiche mit den zugehörigen heuristischen Fragen angeführt. Deppermann (2008, 55ff.) listet darüber hinaus die Analysebereiche „Timing“, „Folgerwartungen“, „Interaktive Konsequenzen“ sowie „Sequenzmuster und Makroprozesse“ auf. Wurden jene bei der Analyse der ersten Interaktionspassagen noch berücksichtigt, so fand im Zuge der anschließend analysierten Fälle eine Zuspitzung auf die drei oben erwähnten Heuristiken statt.

Merkmale detailliert aufgeschlüsselt. Ein spezielles Raster sprachlicher Handlungen beim Formulieren wird als Zwischenergebnis des iterativen Analyseprozesses und unter Anknüpfung an gesprächsanalytische Studien zum gemeinsamen Formulieren in Abschnitt 5.3.1 definiert.

3.5.3 Ebene 3: Textproduktion

Für eine gezielte Betrachtung der Textproduktion werden einzelne Vorgänge im elektronischen Dokument, wie Schreib- und Revisionsprozesse (vgl. Abschn. 3.3.4, 3.4.2.2) im Zusammenspiel mit der Ebene der mündlichen Aushandlung betrachtet. Grundlage hierfür bildet die Transkription des elektronischen Schreibprozesses. Diesbezüglich präsentiere ich zwecks Klassifizierung von schriftlichen Verfahren ein eigenes Raster, das als Zwischenergebnis der iterativen Analyse aufgefasst werden kann (s. Abschn. 5.3.2). Letztgenannter Umstand impliziert, dass das Raster im Zuge der weiteren Analyse und der Ausweitung der Betrachtung auf zusätzliche Schreibinteraktionen des Gesamtkorpus ferner ausdifferenziert werden kann.

3.5.4 Ebene 4: Sprachliche Ressourcen

Die Analyse des Einsatzes mehrerer Sprachen beim Formulieren ist als spezieller Fokus sowohl bei der gesprächslinguistischen als auch der schreibprozessualen Betrachtung (Ebenen 2 und 3) zu verstehen. Wenn zwei- oder mehrsprachige Praktiken in Interaktionsausschnitten beobachtbar werden, können diese mit anderen Ressourcen (sprachlich, parasprachlich, textuell) verbunden werden, derer sich die Gesprächsteilnehmer zwecks Organisation der Aushandlung und Textproduktion bedienen. Eine derartige Herangehensweise, bei der mehrsprachige Praktiken in ihrem sequenziellen Vorkommen analysiert werden, findet sich bei Studien zu plurilingualen Interaktionen (Borràs et al. 2012, Greco et al. 2012; hier allerdings nur in Bezug auf mündliche Interaktion). In diesem Zusammenhang hat sich besonders die Heuristik zur Kontextanalyse bewährt. Basierend hierauf kann Fragen nachgegangen werden, wann die Studierenden welche Sprache(n) verwenden und ob dies mit einer bestimmten sprachlichen und/oder schreibbezogenen Aktivität zusammenhängt, wie der Diskussion eines inhaltlichen Aspekts oder der Wiedergabe von bereits verfasstem Text. Auch hierfür habe ich ein eigenes Raster für die analytische Inblicknahme des Einsatzes zwei- und mehrsprachiger Ressourcen konzipiert (s. Abschn. 5.3.3).

Die Abbildung 3.4 zeigt auf, wie die vier Ebenen analytisch miteinander verschränkt sind. Die Verschränkung soll verdeutlichen, auf welche Art individuelle mehrsprachige Repertoires mit situativen Bedingungen – geformt durch das kollabo-

relative Face-to-Face-Schreiben am Computer – interagieren und wie sich die Schreibprozesse folglich ausgestalten.

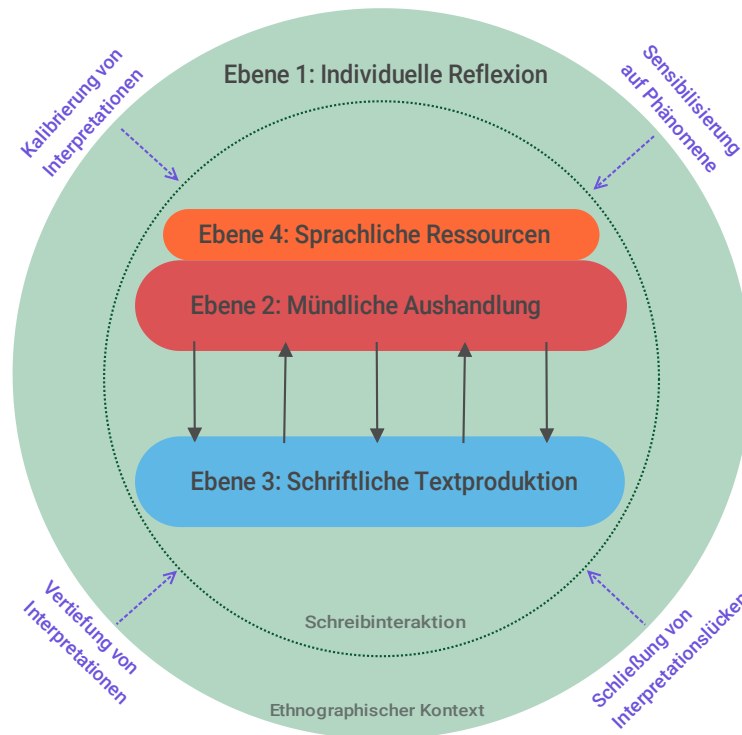


Abbildung 3.4: Verschränkung analytischer Ebenen

4 Reflexionen über mehrsprachige Repertoires

4.1 Leitfragen

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die studentischen Akteurinnen der kollaborativen Schreibinteraktionen mit ihren mehrsprachigen Repertoires. Ein spezieller Fokus wird auf individuelle Zugänge zur Mehrsprachigkeit sowie zum akademischen Schreiben in mehreren Sprachen gelegt. Die folgenden Fragen sind für die Analyse leitend:

1. Welche Einstellungen offenbaren die Studierenden zu ihren Sprachrepertoires insgesamt sowie zu einzelnen Bestandteilen hiervon?
2. Welche Kategorisierungen nehmen sie innerhalb ihres Sprachrepertoires zu welchem Zweck vor?
3. Von welchen schriftlichen und/oder akademischen Gebrauchsformen ihrer Sprachrepertoires berichten sie in welcher Form?

Diese Leitfragen helfen dabei, die zweite Forschungsfrage zu operationalisieren, bei der es um den Einfluss individueller Mehrsprachigkeit – konzeptualisiert als komplexe mehrsprachige Repertoires – auf Einsatz und Aushandlung schriftsprachlicher Ressourcen im kollaborativen Schreibformat geht. Ausgehend von den Beobachtungen zu sprachlichen Einstellungen, Kategorisierungen und Gebrauchsdarstellungen werden Hypothesen über die interaktionalen Rollen innerhalb der Schreibgruppen generiert. Hypothesen spielen in qualitativer Forschung eine untergeordnete Rolle. Noch dazu handelt es sich bei der GA um eine Methode, im Zuge derer Analytikerinnen explizit auf Hypothesen verzichten und stattdessen ihre Erkenntnisse induktiv aus dem Datenmaterial gewinnen (Hoey und Kendrick 2018, 168). Im vorliegenden Fall verbindet sich mit den Hypothesen jedoch eine Brückenfunktion zwischen der Ebene 1 (individuelle Reflexion) und den Ebenen 2 (mündliche Aushandlung) und 4 (sprachliche Ressourcen). Mittels Überprüfung der Hypothesen wird es möglich, Phänomene im Bereich der mündlichen Aushandlung und sprachlichen Ressourcen

zu kontextualisieren und das Gewicht individueller Sprachrepertoires im kollaborativen Modus einzuschätzen.

4.2 Überlegungen zu den Reflexionsaufgaben

Als Materialgrundlage für die analytische Betrachtung liegen 20 Reflexionstexte der Studierenden über ihre Sprachbiographien sowie mehrsprachigen Repertoires aus dem Forschungsseminar vor (s. Anh. A.2).¹²¹ Mit Bean (2011, 117) klassifiziere ich die Reflexionsaufgaben¹²² als formelle Schreibaufgaben, die von akademischen Textsorten wie z.B. der Hausarbeit insofern abweichen, als dass Kursinhalte mit dem eigenen Leben verknüpft werden.¹²³ Stilistisch handelt es sich demnach um eine narrativ-reflexive Darstellung, bei der es eher um persönliche Erinnerungen und Erlebnisse gehen soll, als um eine quellenbasierte Diskussion der Konzepte von Sprachbiographie und Sprachrepertoire. Der didaktische Anreiz für diese Schreibaufgaben bestand darin, das Reflektieren über Sprache(n) mit besonderem Augenmerk auf verschiedenen Domänen und hierin verwendeten Registern einzuüben (vgl. die Lernziele 2 und 3 des Forschungsseminars auf S. 64). Bei der reflexiven Darstellung der eigenen Sprachbiographie (erste Reflexionsaufgabe), die auf Deutsch, Französisch, Spanisch oder auch gemischtsprachlich erfolgen konnte, ging es um eine umfassende reflexive Erörterung des Sprachenlernens von der Geburt bis zum gegenwärtigen¹²⁴ Moment. Hierfür konnten sich die Studierenden an vier Reflexionsebenen nach Bräuer (2014) orientieren: a) Beschreiben/Dokumentieren, b) Analysieren/Interpretieren, c) Bewerten/Beurteilen, d) Planen. Diese können bei einer sprachbiographischen Betrachtung folgendermaßen ausgestaltet sein:¹²⁵

- a) Es wird beschrieben, welche Sprachen in einem bestimmten Lebensabschnitt mit welchen Personen gesprochen wurden.
- b) Es wird der Handlungskontext einer konkreten Situation in der Sprachbiogra-

¹²¹Von den insgesamt elf Studierenden des Untersuchungskorpus haben neun Personen beide Texte angefertigt, zwei Personen lediglich den Text zur Sprachbiographie.

¹²²s. Anh. B.1 auf Seite 418 für den genauen Wortlaut der Aufgabenstellungen.

¹²³Bean (2011, 89) schlägt eine Bandbreite verschiedener Typen von Schreibaufgaben vor, wobei er zwischen formellen und informell-explorativen Schreibtätigkeiten unterscheidet. Während erstere auf abgeschlossene Texte abzielen, dienen zweitere primär der Ideengenerierung und sind somit unfertiger Natur. Reflexionsaufgaben fallen in die Kategorie der formellen Schreibansätze und können Studierende z.B. dazu auffordern, Antworten auf eine schwierige bzw. irritierende Lektüre zu geben, indem sie eine nachdenkliche Haltung einnehmen.

¹²⁴hier: der jeweilige Zeitpunkt der Datenerhebung.

¹²⁵Die obige Ausgestaltung der Reflexionsebenen wurde den Studierenden zwecks Orientierung in der Seminarsitzung vorgelegt.

phie beleuchtet. Hierbei werden Umstände und Konsequenzen des sprachlichen Handelns sichtbar und die Bedeutsamkeit des Erlebten wird bewusst.

- c) Es werden Aussagen zur Wahrnehmung des eigenen Handelns oder des Ereignisses in der Sprachbiographie gemacht.
- d) Die Situation wird mit eigenen Zielen bzw. fremden Erwartungen verglichen. Hieraus werden Konsequenzen für das eigene Handeln abgeleitet.

Zusätzlich wurden die Studierenden bei der Redaktion durch Fragen angeleitet (z.B. ‚In welchen Sprachregionen hast du gelebt? Welche Sprachlernerfahrungen hast du dort gemacht?‘).

Die reflexive Beschreibung des eigenen mehrsprachigen Repertoires (zweite Reflexionsaufgabe) sollte über zwei Schritte erfolgen: zunächst über die Einordnung aller Sprachen des Repertoires in die Kompetenzkategorien *maximum*, *partial*, *minimal* und *recognizing competence* nach dem Vorbild des im Seminar behandelten Texts von Blommaert und Backus (2013); anschließend über eine schriftliche Erörterung der Rollen bzw. Funktionen der gelisteten Sprachen für verschiedene Lebensbereiche (z.B. studentisches, berufliches, privates Leben). Diesbezüglich war ein Fokus auf das Schreiben in verschiedenen Sprachen des Repertoires vorgegeben, d.h. dass verstärkt schriftsprachliche Register in den Blick genommen werden sollten. Die oben genannten Kompetenzkategorien wurden vorgegeben, weil sie in erster Linie funktionale und keine evaluativen Kategorien beschreiben. Dementsprechend sollte keine Einschätzung des Sprachniveaus im Sinne einer Abstufung erfolgen, wie sie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorsieht, sondern eine Erörterung der sozialen Domänen, die mit den sprachlichen Ressourcen bedient werden können.

Neben der Anleitung durch die Schreibaufgaben war den Studentinnen der Detaillierungsgrad bei ihrer Redaktion freigestellt. Aufgrund eines Anreizes zur ganzheitlichen Darstellung des sprachlichen Lebenswegs, bedingt durch den Wortlaut der ersten Reflexionsaufgabe, fokussieren die sprachbiographischen Erörterungen der Studierenden eher größere Einheiten gemäß der *chronotopic identities* nach Blommaert (2015) (vgl. Abschn. 2.2.2). Die Texte geben aber auch punktuell Einblicke in einzelne sprachliche Situationen und Erfahrungen samt hiermit verknüpfter Emotionen. Des Weiteren beschreiben die Studierenden bei der zweiten Reflexionsaufgabe, bedingt durch die Schwerpunktsetzung auf mehrsprachige Schreibpraxis allgemein, nicht unbedingt (nur) ihre Erfahrungen, Vorgehensweisen und Haltungen beim akademischen Schreiben, sondern auch bei informellen Schreibenanlässen.¹²⁶ Bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Reflexionstexte erfolgt keine umfassende

¹²⁶Die eher auf ganzheitliche Darstellung abzielenden Reflexionsaufgaben begründen sich anhand

Präsentation der durch die Studierenden gewichteten Aspekte, sondern eine bewusste Zuspitzung gemäß der eingangs formulierten Leitfragen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, sprachbezogene Einstellungen und Handlungsdispositionen der Studierenden auszuloten, die für eine aufbauende Analyse der kollaborativen Schreibinteraktionen aufschlussreich sind. Bevor einzelne Textstellen präsentiert und analysiert werden, wird kurz auf die sprachliche und strukturelle Gesamtgestaltung der Reflexionstexte eingegangen.¹²⁷

4.2.1 Sprachliche und strukturelle Gestaltung

Im Zuge eines direkten Vergleichs der Reflexionstexte¹²⁸ fallen verschiedene Vorgehensweisen im Bereich von sprachlicher Gestaltung und Strukturierung auf. Bei den Texten zur Sprachbiographie besteht eine starke Tendenz in der einsprachigen Gestaltung¹²⁹ sowie der chronologischen Strukturierung nach Lebensabschnitten. Sehr detailliert findet sich dieses Strukturierungsprinzip bei Irina umgesetzt, die einzelne Lebensabschnitte mittels Wechseln von Orten und Bildungsinstitutionen sowie familiärer Brüche markiert. Dabei verdeutlicht sie, welche Sprachen für sie im jeweiligen Lebensabschnitt relevant waren und setzt Akzente auf besondere Lernmomente. Eine zweite Vorgehensweise besteht in der Strukturierung der Sprachbiographie nach Einzelsprachen *oder* Erwerbskontexten bei ebenso einsprachiger Gestaltung. Emil verfasst seine gesamte Sprachbiographie in spanischer Sprache und widmet sich abschnittsweise den Sprachen Deutsch, Englisch, Arabisch und Rumänisch. Im dritten Abschnitt seines Texts geht er jedoch vom institutionellen Lateinunterricht zum autodidaktischen Spanischerwerb über. Dieses Abweichen von der Strukturierungslogik nach Einzelsprachen kann mit der Annahme begründet werden, dass sich Emil seiner Lateinbasis für den Erwerb spanischer Lexik und Grammatik bediente. Maike verfasst ihre Sprachbiographie auf Deutsch und strukturiert sie nach Erwerbskontexten. Sie beginnt mit einem Abschnitt über ihre Erstsprachen Polnisch und Deutsch, die sie im familiären Umfeld sowie im Kindergarten erwarb und geht dann über zu Englisch, Französisch und Latein, den Sprachen ihres schulischen Fremdsprachenunterrichts. Im zweiten Abschnitt berichtet sie von außerschulischen Lerner-

der Ausrichtung des Forschungsseminars auf das Sprechen und Schreiben in mehreren Sprachen. Da sich der explizite Fokus auf interaktive Formulierungssequenzen erst im Forschungsverlauf herauskristallisierte, sind die Reflexionsaufgaben nicht gezielter auf Aspekte mehrsprachigen akademischen Schreibens bzw. Formulierens ausgerichtet.

¹²⁷Eine umfassende Betrachtung von Merkmalen des reflexiven Schreibens würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen und kann daher nicht erfolgen.

¹²⁸s. Anh. A.2 für die Reflexionstexte der Studierenden.

¹²⁹Athanasia, Lara, Patricia und Erja schreiben auf Deutsch. Gabriela und Irina verfassen ihre Sprachbiographie auf Spanisch.

fahrungen in Türkisch und Englisch. Es folgen einige Abschnitte über ihre studiumsbezogenen Erfahrungen mit dem Sprachenlernen. Sie schließt die Reflexion mit einer ausführlichen Einschätzung ihrer Sprachkompetenzen in Polnisch, Deutsch, Englisch und Französisch ab. Eine dritte Vorgehensweise bei der Redaktion der Sprachbiographie zeugt von einer zwei- bzw. mehrsprachigen Gestaltung. In diesem Zusammenhang fällt die Sprache, über die berichtet wird, mit der Sprache, in der geschrieben wird, oftmals zusammen.¹³⁰ Bei Amna jedoch, die ihre Sprachbiographie abwechselnd mit französischen und deutschen Abschnitten verfasst, ist allerdings kein Ordnungsschema bei der Sprachwahl zu erkennen.

Auch die Texte zum Sprachrepertoire kennzeichnen sich durch drei verschiedene Gestaltungsprinzipien. Auffällig ist zunächst, dass sie gegenüber den Sprachbiographien durchweg einsprachig gestaltet sind, von den englischsprachigen Bezeichnungen für die Kompetenzkategorien nach Blommaert und Backus (2013) abgesehen. Daneben orientieren sich die Studierenden bei einer umfassenden Darstellung aller Sprachen ihres Repertoires mehrheitlich an besagten Kompetenzkategorien und beginnen mit den Sprachen, die sie der *maximum competence* zuordnen, um dann zur *partial*, *minimal* und *recognizing competence* überzugehen.¹³¹ Die Kompetenzkategorien können aber auch abgewandelt sein¹³² oder schwerpunktmäßig betrachtet werden. Beispielsweise schreibt Fiona lediglich über die Sprachen ihrer *maximum competence*, da sie zu ihren anderweitig vorhandenen Ressourcen keinen direkten Alltagsbezug hat und sie ferner als irrelevant für ihre Schreibpraxis betrachtet. Ebenso setzt Irina den Schwerpunkt auf die Sprachen ihrer *maximum competence* sowie Carola auf jene ihrer *maximum* und *partial competence*. Allein Athanasia richtet ihre Darstellung nicht nach den Kompetenzkategorien aus. Stattdessen strukturiert sie ihren Repertoiretext nach Gebrauchskontexten, beginnend mit intimen und informellen Situationen über formelle Kontexte bis hin zur Darstellung von Schwierigkeiten und Strategien beim akademischen Schreiben.

4.3 Anmerkungen zur Darstellung

Vor der Präsentation der Ergebnisse in Abschnitt 4.4 soll auf Grundlegendes bei der Darstellung hingewiesen werden. Letzterer liegt ein Konzept von Sprache(n) im Sinne von „Sprachlichkeit“ (Hu 2019) zugrunde. Sprache stellt somit kein Abbild realer Gegebenheiten, sondern ein Mittel zur Konstruktion von Bedeutung und Wirklichkeit dar. Hu (ebd., 17ff.) hebt diesbezüglich drei bedeutsame Aspekte des Konzepts

¹³⁰s. Sprachbiographien von Fiona und Carola.

¹³¹s. Sprachrepertoires von Gabriela, Lara, Maike und Emil.

¹³²vgl. die Zwischenkategorie *maximum-partial competence* im Sprachrepertoire von Patricia.

der Sprachlichkeit für die Didaktik der Sprachen und verwandte Forschungsbereiche hervor: Erstens wird hiermit auf die individuellen Akteurinnen fokussiert, die über soziale Praktik „Bedeutung und Bedeutungssysteme konstruieren, inszenieren und erzählen“ (Hu 2019, 18). Zweitens liegt dem Konzept die Idee des Sprachenrepertoires zugrunde, in dem Sprachen nicht länger als voneinander abgrenz- und zählbare Einzelsysteme (L1, L2 etc.), sondern als heteroglossische Ressourcen repräsentiert sind (vgl. Abschn. 2.2.2).¹³³ Drittens stellt Sprache ein dynamisches Werkzeug zur Aushandlung von Identität dar.

Für die Redaktion ihrer reflexiven Texte war es den Studierenden frei überlassen, mit welchen Begrifflichkeiten sie operieren, wenn sie über ihre Sprachbiographien und -repertoires berichten. Bei der Sichtung des Materials zeigt sich, dass sie ausnahmslos mit dem Konstrukt von Einzelsprachen arbeiten, auch wenn jenes im Seminar mit Blick auf Ansätze wie Translanguaging (Erläuterung auf S. 32) und Code-Meshing (Erläuterung auf S. 48) kritisch diskutiert wurde. Dass die Studierenden es derart häufig verwenden, kann mehrere Gründe haben: Neben der praktischen Möglichkeit zur chronologischen Abhandlung (wie in der Aufgabe zur Sprachbiographie) oder der systematischen Auflistung (wie in der Aufgabe zum Sprachrepertoire, hier besonders gesteuert durch die Aufgabenstellung) spielen Ideologien des monolingualen Paradigmas eine Rolle (vgl. Gogolin 2008 zum Begriff des monolingualen Habitus; Canagarajah 2013c). Allerdings muss der Rückgriff auf dieses Konstrukt sowie hiermit zusammenhängende Kategorisierungen (Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache etc.) nicht bedeuten, dass die Studierenden diesen unkritisch gegenüberstehen (vgl. auch die Beobachtungen von Dengersch 2019a, 525f.). Vereinzelt, wenn auch selten, finden sich Indizien in den Texten, die von einer kritischen Auseinandersetzung mit der Logik der Ein- und Einzelsprachigkeit und den zugehörigen Begrifflichkeiten zeugen.¹³⁴

Schließlich greife auch ich bei meiner Darstellung auf Einzelsprachen zurück, was neben bereits erwähnten schreibpraktischen Gründen vor allem mit der Dimension des akademischen Schreibens zusammenhängt, das zumeist auf Einsprachigkeit ausgerichtet ist. In diesem Zusammenhang möchte ich auch meine Gebrauchsweise der Bezeichnungen L1 und L2 erklären (vgl. Tab. 4.2 auf Seite 144). Gleich Dengersch (ebd.) verwende ich den Begriff L1 für alle Erstsprachen, den Begriff L2 für alle im weiteren Lebenslauf erworbenen oder gelernten Zweit- und Fremdsprachen. Die Bezeichnung L1 ist insofern problematisch, als dass uneindeutig bleibt, ob sich die Zahl

¹³³Wenn in der analytischen Beschreibung dennoch Begriffe aus dem konzeptuellen Spektrum von Einzelsprachlichkeit fallen, so verweist dies auf faktisch vorgefundene Darstellungsweisen und dient als Vorlage für eine Problematisierung.

¹³⁴Näheres hierzu in Abschn. 4.4.4.

auf den chronologischen Erwerb, das (unter Umständen gemessene) Kompetenzniveau oder auf die (subjektiv empfundene) Wichtigkeit einer Sprache im individuellen Sprachrepertoire bezieht. Jedoch führt Dingscherz (Dingscherz 2019a) weiter aus, dass gerade in dieser Offenheit eine Stärke liegt, insofern sie Raum für individuelle Zuschreibungen zulässt. Bei der Darstellung des Kategorisierungsverhaltens der Studierenden in Abschnitt 4.4.2 werden demnach individuelle Attribuierungen und die hierfür motivgebenden Aspekte herausgestellt.

In der nachfolgenden Darstellung werden Auszüge aus den Reflexionstexten unverändert mit allen orthographischen und grammatikalischen Abweichungen von der Sprachnorm übernommen. Aufgrund der Häufigkeit derartiger Erscheinungen wurde auf den Zusatz [sic!] verzichtet.¹³⁵ Zusätzlich wurden alle Angaben zu Personen, Orten etc. anonymisiert (vgl. Abschn. 3.4.2.3).

4.4 Sprachliche Einstellungen, Kategorisierungen und Gebräuche

4.4.1 Einstellungen zum Sprachrepertoire

Mit Einstellungen zum Sprachrepertoire sind aktuelle¹³⁶ Betrachtungsweisen, Positionierungen und emotionale Verquickungen der Studierenden anlässlich ihrer Sprachrepertoires insgesamt sowie zu einzelnen Bestandteilen hiervon gemeint. Dabei lassen sich mehrere Aspekte voneinander unterscheiden: Es können Einstellungen zu Einzelsprachen des Repertoires, zur eigenen Mehrsprachigkeit oder auch zum Sprachenlernen an sich ausgedrückt werden. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei sieben der elf Studierenden um Lehramtsstudierende handelt (s. Tab. 4.2 auf Seite 144) sind weiterhin Einstellungen zum Sprachenlehren punktuell vorhanden und aufschlussreich. Da die Studierenden anlässlich der 4. Reflexionsebene (Planen) zumeist Zielvorstellungen für ihr weiteres Sprachenlernen (in Einzelsprachen) formulieren, wurde dieser Aspekt unter Einstellungen subsumiert. Die gesetzten Schwerpunkte unter „Einstellungen zu Einzelsprachen“ (4.4.1.1) sowie unter „Einstellungen zur Mehrsprachigkeit“ (4.4.1.2) ebnen das Verständnis für die Dynamiken beim kol-

¹³⁵Bei der Redaktion ihrer Reflexionstexte haben die Studierenden offenbar nicht auf elektronische Hilfsmittel wie Autokorrektur zurückgegriffen. Dies ist bemerkenswert, zumal es sich bei den Reflexionsaufgaben durchaus um formelle (gegenüber informellen, schreiberzentrierten) Schreibaufgaben handelte (vgl. Abschn. 4.2).

¹³⁶Mit ‚aktuell‘ wird in diesem Zusammenhang immer auf den in der Vergangenheit liegenden Zeitpunkt der Datenerhebung verwiesen.

laborativen Schreiben, insofern sie z.B. dominantes vs. zurückhaltendes Auftreten erklären können.

4.4.1.1 Einstellungen zu Einzelsprachen

Einzelne Statements, in denen die Studierenden Einstellungen zu Einzelsprachen ihrer Repertoires zu erkennen geben, lassen sich entlang zweier thematischer Achsen anordnen. Erstens finden sich in nahezu allen Texten Aussagen, die auf das subjektiv empfundene Gefühl des Sprachverlusts bei den Studierenden hinweisen. Gekoppelt wird dieses Gefühl von Verlust oder Mangel zumeist an einen Wunsch nach Wiederaufnahme bzw. Weiterentwicklung einer Sprache. Zweitens finden sich in den Reflexionstexten Bezeugungen von sprachlicher Unsicherheit in Einzelsprachen mit dem Gegenpol der sprachlichen Sicherheit. Geht es beim ersten Gesichtspunkt um eine sprachliche Dynamik mit einer retrospektiven und prospektiven Dimension, so steht beim zweiten Punkt die Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten gemessen an einer vorhandenen, aber nicht dargestellten sprachlichen Norm im Vordergrund. Im Folgenden werden beispielhafte Stellen aus den reflexiven Texten der Studentinnen angeführt und erläutert.

Verlust, Wiederaufnahme und Weiterentwicklung

Der Verlust bzw. die ‚Abnutzung‘ von Sprache wird in der Fachliteratur mit *language attrition* bezeichnet und stellt einen komplexen, dynamischen Veränderungsprozess dar, der durch nicht-lineare Interaktion außersprachlicher Faktoren beeinflusst und bestimmt wird. Dabei können Abnutzungserscheinungen nicht auf einzelne sprachliche Merkmale oder Ebenen beschränkt werden, sondern wirken sich auf eine (Einzel-)Sprache im Gesamten aus (Schmid et al. 2013, 680).¹³⁷ Ein Gefühl des sprachlichen Verlusts in Bezug auf schulisch erworbene Kenntnisse des Spanischen drückt Fiona folgendermaßen aus:

Da die Lehrkraft fast ausschließlich den Schwerpunkt auf das akademische Register legte, fehlten mir Vokabeln und Ausdrücke, um mich in Alltagssituationen zu verständigen, was mir während meiner Abschlussfahrt nach [STADT IN SPANIEN] bestätigt wurde. Der Frust durch diese Erfahrung und meine nach dem Abitur vorgenommene Fokussierung auf die Sprachen Englisch und Französisch haben dazu geführt, dass ich meine Spanischkenntnisse bis auf wenige Grundlagen verloren habe, was ich

¹³⁷Für eine Verbindung des Konzepts der *language attrition* mit psychologischen Theorien des Vergessens s. Ecke (2004) und Mickan et al. (2019).

zum heutigen Zeitpunkt stark bedauere. (Sprachbiographie von Fiona, Zz. 39-46)

Retrospektiv verbindet sich ihr empfundener Sprachverlust einerseits mit der frustrierenden Erfahrung von inkompetenter Alltagskommunikation während einer Schulexkursion (quasi als Ausgangspunkt), andererseits mit der Schwerpunktsetzung auf die Sprachen Englisch und Französisch im Zuge der Leistungskurswahl. Am Ende ihrer sprachbiographischen Darstellung schreibt die Studentin von ihrem Wunsch zur Wiederaufnahme des Spanischen. Hierfür bekundet sie lediglich ihre Motivation, beruhend auf Aktivierung des Gedächtnisses sowie genereller Freude am Sprachenlernen, verdeutlicht aber nicht, wie sie den zukünftigen Lernprozess gestalten würde. Ein ähnliches Szenario findet sich bei Lara, die sich bei Aufnahme ihres Zweitstudiums des Umfangs ihrer verlorenen Französischkenntnisse bewusst geworden ist und diese nun im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes wiederaufnehmen bzw. vertiefen möchte:

Als ich an die Universität zurückkehrte, um mein erstes Staatsexamen für das Lehramt zu absolvieren, wurde mit dem Ausmaß dieses Sprachverlusts erst richtig bewusst. (Sprachbiographie von Lara, Zz. 86-88)

Mein Ziel ist es, nach dem ersten Staatsexamen noch einmal ein paar Monate in Frankreich zu verbringen, um die verlorenen Französischkenntnisse zurückzuerobern. Ich bin mir wegen der Durchführbarkeit zwar noch unsicher, aber mit einem geeigneten Job könnte das vielleicht umsetzbar sein. (ebd., Zz. 95-98)

Auffällig ist hierbei die metaphorische Wortwahl („zurückerobern“), mit der die Studentin indiziert, dass es ihr, mehr als um die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen, um die Wiederherstellung eines Status quo ante geht. Die Wahl der Domäne für die Weiterführung der Lernkarriere, die Ausübung einer professionellen Tätigkeit („Job“), ist hierbei nicht unbedingt als bewusste Lernentscheidung zu interpretieren. Laras Aussage bezieht sich vielmehr auf die ökonomische Umsetzbarkeit ihres gewünschten Frankreichaufenthalts, den sie sich über eine Nebentätigkeit finanzieren könnte. Auch bei anderen Studierenden finden sich Pläne zur Verbesserung von v.a. mündlichen Kompetenzen im immersiven Kontext eines Landes bzw. einer Region, in der die entsprechende Sprache eine offizielle Amtssprache darstellt. Nur selten werden Ziele für den sprachlichen Ausbau präzisiert. Im Falle genauerer Benennung von angestrebten Kompetenzen fällt auf, dass Ambitionen zum Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen bzw. von akademischen und professionellen Registern gegenüber produktiven Fähigkeiten im Mündlichen unterrepräsentiert sind.

Eine Ausnahme ist Fiona, die explizit ein Ziel für die Verbesserung ihres schriftlichen Französisch formuliert. Hierfür ist sie zur Teilnahme an einem fakultativen Kurs im Bereich Fremdsprachenausbildung bereit:

Pour améliorer mon français écrit, je compte participer à un cours d'expression écrite le semestre prochain, bien que j'aie déjà terminé le Modul Fremdsprachenausbildung de mes études. (Sprachbiographie von Fiona, Zz. 86-88)

Auf eher indirekte Weise äußert sich Maike zu nicht vorhandenen Ressourcen in formellen Registern in ihrer L1 Polnisch. Sie stellt diesbezüglich fest, dass sie Polnisch bisher nicht in beruflichen Kontexten praktiziert hat und schätzt eine Veränderung dieser Gegebenheit als eher unwahrscheinlich ein:

*Mais je crois que le fait que je n'ai jamais appliqué le polonais dans ma vie professionnelle ne va plus changer... Mais on ne sait jamais.*¹³⁸
(Sprachrepertoire von Maike, Zz. 18-19)

Im Unterschied zu Fiona – und vermutlich mangels eines Lehr-Lernangebots – formuliert sie keine Strategie zur Aneignung von Ressourcen für das formelle Register.

Sprachliche Sicherheit und Unsicherheit

Eng verbunden mit den konstatierten Dynamiken sowie den Wünschen und Plänen zur Wiederaufnahme bzw. Weiterentwicklung von Einzelsprachen finden sich schriftliche Bezeugungen von sprachlicher Sicherheit oder Unsicherheit. Das Konzept der sprachlichen Unsicherheit¹³⁹ geht auf Labov (1966/2006) zurück und beschreibt eine doppelte Perspektive: Zum einen geht es in der sprecherinternen Perspektive um die subjektiv empfundene Unsicherheit, wenn Sprecherinnen ihre Art zu sprechen als mangelhaft oder minderwertig einstufen. Hierbei besteht Kenntnis über ein prestigeträchtigeres Modell, das allerdings nicht praktiziert wird. Zum anderen geht es in der sprecherexternen Perspektive darum, dass die an einer geltenden präskriptiven Norm¹⁴⁰ gemessene Sprachkompetenz objektiv bewertet wird und Sprecherinnen sich

¹³⁸Auf Basis dieser Textstelle leite ich ab, dass der Wunsch zum Ausbau des Polnischen bei der Studentin gegeben ist.

¹³⁹Für eine Diskussion über sprachliche Unsicherheit als ein theoretisches Konzept s. Gueunier (2000); für eine typologische Ausdifferenzierung zwecks theoretischer Modellierung vgl. Bretgnier (2000). Feussi (2020) überträgt ferner den Begriff auf frankophone literarische Texte und leitet theoretisch-epistemologische Konsequenzen für eine erfahrungsbasierte Konzeptualisierung (*conceptualisation expérientielle*) von sprachlicher Unsicherheit ab.

¹⁴⁰Für eine Differenzierung des Normbegriffs in *normes objectives, normes descriptives, normes prescriptives, normes subjectives* und *normes fantasmées* s. Moreau (1997).

hierdurch verurteilt fühlen. In dieser Perspektive werden Abweichungen von jener Norm gezielt als Fehler verbucht.¹⁴¹ Umgekehrt kann von sprachlicher Sicherheit gesprochen werden, wenn sich Sprecherinnen aus verschiedenen sozialen Gründen in der Form ihrer Äußerungen nicht in Frage gestellt fühlen, wenn sie sozusagen ihre Norm als die Norm betrachten (Calvet 1998, 50). In ihren Reflexionen verbinden die Studierenden sprachliche Sicherheit mit einem breiten Ausdrucksrepertoire, das mit einem Beherrschen intimer, informeller und formeller Register einhergeht. Ausschlaggebend ist zudem ein Gefühl von Natürlichkeit bei der Sprachverwendung, wie es von Gabriela in puncto ihrer L1 Spanisch ausgedrückt wird:

Este es el único idioma que me permite transmitir deseos, pensamientos, y sensaciones de la manera más natural y segura. En este idioma me desenvuelvo en todos los ámbitos sin mayor dificultad, ya sea en aspectos formales como informales. (Sprachrepertoire von Gabriela, Zz. 6-9)

Spanisch ist die einzige Sprache, die es ihr erlaubt Wünsche, Gedanken und Empfindungen auf natürliche und sichere Weise auszudrücken. Auf Spanisch kann sie in allen informellen und formellen Bereichen souverän agieren. Für die subjektiv empfundene sprachliche Sicherheit hat weiterhin der Aspekt von Regelmäßigkeit eine tragende Bedeutung. Sobald Sprachen regelmäßig praktiziert werden, geht für die Studierenden hiermit ein Gefühl von Sicherheit einher. Gabriela veranschaulicht dies in Bezug auf ihre L2 Deutsch, die sie seit ihrem Leben in Deutschland täglich gebraucht:

El alemán es un idioma en el que me siento bastante segura y que utilizo a diario desde que vivo en Alemania. (Sprachrepertoire von Gabriela, Zz. 23-24)

Ferner verbinden einige Studierende einen Zugewinn an sprachlicher Sicherheit im Sprechen mit einem Aufenthalt in Zielland – ein Projekt, das bereits bezüglich der Wiederaufnahme von Sprachlernprozessen in Einzelsprachen erwähnt wurde. Dagegen wird der Gegenpol der sprachlichen Unsicherheit häufig durch eine implizite Bewertung von außen verursacht bzw. gefördert und kann zu Demotivierung beim Sprachenlernen führen. Ein derartiges Szenario beschreibt Erja in Bezug auf Russisch, der Sprache ihrer Eltern, die sie sich im Erwachsenenalter versucht hat anzueignen:

¹⁴¹vgl. auch die Untersuchungen zur sprachlichen Unsicherheit in frankophonen Gemeinschaften von Francard (1994).

In der Familie wurde das Lernen von Russisch begrüßt. Ich konnte mich trotzdem nie überwinden mit Familienmitgliedern auf Russisch zu reden und das Sprechen zu üben, weil ich mir selbst meiner Fehler und meines deutschen Akzents zu sehr bewusst bin. Familienmitglieder reagierten zudem bei einzelnen, von ihnen geforderten Versuchen mit einem Grinsen und strengen Korrektur eines jeden Wortes. Ich fühlte mich nicht ernst genommen und demotiviert. (Sprachbiographie von Erja, Zz. 60-66)

Bemerkenswert ist, dass die Studierenden bei der Offenlegung sprachlicher Unsicherheit verstärkt schriftsprachliche Aspekte fokussieren. Hiermit können ein wahrgenommener Mangel bei der Schreibpraxis oder fehlende orthographische Kenntnisse in einer Sprache gemeint sein, wie Athanasia hinsichtlich ihrer L2 Französisch und L1 Russisch erwähnt:

Es ist schade, dass ich den Kontakt zu der Produktion schriftlicher Texte in der französischen Sprache verloren habe, seitdem ich in Deutschland lebe und dass ich auf Russisch nicht orthographisch richtig schreiben kann, obwohl ich die Sprache mündlich gut beherrsche. (Sprachrepertoire von Athanasia, Zz. 50-53)

Hier werden die zwei konzeptionellen Bereiche der gesprochenen und geschriebenen Sprache miteinander kontrastiert und konstatiert, dass eine souveräne Realisierung von gesprochener Sprache nicht zwangsläufig mit einer Beherrschung ihres geschriebenen Pendant einhergeht. Wenn die Schriftlichkeit als ein Bereich von sprachlicher Unsicherheit herausgestellt wird, so können auch grammatische Komponenten eine Rolle spielen, wie eine Nichtbeherrschung der kasusgerechten Deklination des unbestimmten Artikels „ein“ bei Patricia:

Während der ersten zweieinhalb Jahre in Frankreich wurde mir jegliche Kommunikation auf Deutsch untersagt. Diese Erfahrung löste in mir vorher nicht vorhandene Unsicherheiten in der deutschen Sprache aus. Die Anwendung des unbestimmten Artikels „ein“ fällt mir bspw. im Kasus Akkusativ und Dativ schwer. Ich versuche es mir in der Aussprache nicht anmerken zu lassen, indem ich das zweite „e“ bei „einem“ oder „einen“ nicht ausspreche (Elision). Dieser Fehler macht sich aber im Schriftlichen oft bemerkbar. (Sprachrepertoire von Patricia, Zz. 18-24)

Eine Ursache für diese sprachliche Unsicherheit auf grammatischer Ebene, die sich in der Schriftlichkeit stärker manifestiert, führt die Studentin auf ihre strikte sprachseparierende Sozialisation im Migrationskontext zurück (s. Kurzprofil von Patricia

in Anh. A.1.4). Sprachliche Unsicherheiten und hieraus resultierende Vermeidungsstrategien können sich zu Blockaden beim Schreiben in den jeweiligen Sprachen verschärfen. So gibt Patricia zu erkennen, dass sie sich die Redaktion sämtlicher Textsorten auf ihrer L2 Französisch nicht mehr zutrauen würde:

Meine Französischkenntnisse verschlechtern sich seit meinem Studienbeginn in [STADT IN DEUTSCHLAND] gravierend. Dies betrifft sowohl die Schriftlichkeit als auch die Mündlichkeit. Französisch rede ich nur noch ab und zu mit Familienangehörigen. Das Schreiben von einfachen E-Mails, SMS, Chatnachrichten fällt mir sehr schwer, ich versuche es immer mehr und mehr zu vermeiden. Das Verfassen von akademischen Texten würde ich mir heute nicht mehr zutrauen. Nicht sachliche Texte auf Französisch zu schreiben, würde mir genauso schwer fallen, zumal ich die Konjugation vieler Verben sowie Rechtschreibung einfacher Wörter nicht mehr instinktiv beherrsche. (Sprachrepertoire von Patricia, Zz. 40-47)

Das Argument des ‚Nicht-mehr-instinktiv-Beherrschens‘ von orthographischen und grammatischen Regeln wird hier als Auslöser dieser Unsicherheit verwendet. Umgekehrt kann die Schriftebene auch mit größerer Sicherheit eingehen, weil kein Gefühl von Zeitdruck und akutem sprachlichen Handlungsbedarf besteht. Maike drückt diese Gegebenheit in Bezug auf das Schreiben in Spanisch aus:

Quand je ne suis pas mise sous pression, je n'ai même pas besoin de trop de temps pour réfléchir ce que je veux écrire. Pour moi, c'est sûr que je sais mieux écrire que parler en espagnol et il faut que je me force à parler – peut-être avec un partenaire tandem ou avec les autres étudiants du cours d'espagnol – pour éliminer mes blocages et gagner du courage concernant mes compétences concernant cette langue, d'une part pour avoir encore une qualification pour ma carrière professionnelle et d'autre part pour ma vie privée et moi-même. (Sprachrepertoire von Maike, Zz. 48-54)

Wenn sie sich nicht unter Druck gesetzt fühlt, dann gelingt ihr das Schreiben ohne große Mühe. Ihre Blockaden beim Sprechen rühren von sprachlicher Unsicherheit, die sie über die Kommunikation mit einem Tandempartner bzw. anderen Spanischstudierenden aktiv angehen möchte. Maikes Ausführungen sind mit einem grundlegenden Unterscheidungskriterium von gesprochener vs. geschriebener Sprache zu verbinden. Gesprochene Sprache zeichnet sich gegenüber der geschriebenen Sprache

durch größere Spontanität und geringeres Planungspotenzial aus. Wenn überhaupt Planung stattfindet, dann ad hoc während des Äußerungsaktes. Für die geschriebene Sprache ist Planung wiederum charakteristisch und notwendig, weil Produktion und Rezeption voneinander entkoppelt sind und eine gewisse Situationsferne bzw. Distanz zur Adressatin eine reflektierte Ausarbeitung von Äußerungen erfordert (Koch und Oesterreicher 1986, 20).

4.4.1.2 Einstellungen zur Mehrsprachigkeit

Bei Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit und zum Lernen von Sprachen bilden sich ebenso zwei thematische Linien heraus: Einmal geht es um die Tendenz, mehr Sprachen lernen zu wollen und das Sprachrepertoire demnach in seinen Einzelsprachen zu erweitern. Dies verbindet sich häufig mit einer eher selbstbewussten, proaktiven Haltung gegenüber dem Sprachenlernen und den bereits erworbenen Kompetenzen. Daneben besteht die Tendenz, dass die Studierenden eher eine Spezialisierung auf weniger Einzelsprachen im Sinne einer Vertiefung bestehender Kenntnisse anstreben. Dies korreliert wiederum mit einer unsicheren Haltung in Bezug auf die eigenen mehrsprachigen Kompetenzen. Des Weiteren lassen sich Einstellungen hinsichtlich der Vernetzung vs. Abgrenzung von sprachlichen Ressourcen herausfiltern. Dabei werden die Gesichtspunkte nicht direkt von den Studierenden adressiert, sind aber aus ihren Erläuterungen ableitbar.

Erweiterung vs. Vertiefung

Ein Beispiel für eine selbstbewusste Haltung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit, verbunden mit dem Bestreben zur ‚horizontalen‘ Erweiterung des Sprachrepertoires, liefert ein Ausschnitt aus Maikes Reflexionstext:

« Dans ta vie, chaque langue est un enrichissement ! Plus il y en a, mieux c'est, soit dans ta vie professionnelle soit pour toi personnellement. » Parce que mes parents m'ont toujours motivé d'apprendre tant beaucoup de langues que possible, mon but c'était d'entraîner la compréhension de chaque langue qu'était dans mon entourage et d'améliorer mes compétences dans les langues que j'ai déjà appris ou que j'étais en train d'apprendre – à l'école, à la maison ou dans les instituts de langues.
(Sprachrepertoire von Maïke, Zz. 1-7)

Sie beginnt die reflexive Darstellung ihres Sprachrepertoires mit einer Aussage, die sie in Anführungszeichen setzt. Der sich anschließende personelle Verweis auf die Eltern deutet darauf hin, dass sie mit der zitatähnlichen Phrase eine (erdachte)

Äußerung referiert, mit der sie ihre Eltern zum Sprachenlernen motiviert haben. Maike verdeutlicht die Bedeutsamkeit jedweder sprachlicher Ressourcen ihres Umfelds, für die sie ein näheres Verständnis entwickeln will. Weiterhin geht es um den Kompetenzausbau in jenen Sprachen, die sie bereits gelernt hat oder dabei ist zu lernen. Auch Irina zählt weitere, noch nicht begonnene Sprachlernprojekte zur Erweiterung ihres Sprachrepertoires auf:

Creo que quiero aprender italiano, tal vez francés y árabe de forma seria, pero no he comenzado con estos proyectos todavía. (Sprachrepertoire von Irina, Zz. 103-104)

Konträr zu dem Bestreben, das eigene mehrsprachige Repertoire um einzelne Sprachen zu erweitern, finden sich Aussagen wie jene von Athanasia am Ende ihrer Sprachbiographie. Die Studentin legt eher einen Fokus auf die Konservierung bestehender Kompetenzen:

Somit möchte ich meine „Sprachkarriere“ beenden und alles dafür tun, dass ich die bereits gelernten Sprachen nicht vergesse! (Sprachbiographie von Athanasia, Zz. 96-97)

Hier signalisiert Athanasia explizit die Angst vor möglichem Sprachverlust, einem Abnutzungsprozess, der bereits in Bezug auf konkrete Einzelsprachen thematisiert wurde. Präsentiert sich Maike eher selbstbewusst in puncto Kompetenzerweiterung und -vertiefung, so lässt Athanasia vielmehr eine zurückhaltende Einstellung zu ihrer Mehrsprachigkeit sowie zum Sprachenlernen erkennen. Dabei sei darauf hingewiesen, dass das Bestreben zur Erweiterung des Sprachrepertoires nicht per se mit Selbstbewusstheit, die Tendenz zur Vertiefung nicht mit Zurückhaltung einhergehen muss. Schließlich sind Ambitionen zur Erweiterung und Konservierung oder Vertiefung vorhandener Sprachkenntnisse eng verflochten mit der Konzeptualisierung von Sprachen als abgrenzbare Entitäten (vgl. das Konstrukt von *named languages* weiter unten) sowie mit der evaluativen Einschätzung einzelsprachlicher Kompetenzen (s. Abschn. 4.4.2.2).¹⁴²

Vernetzung vs. Abgrenzung

Eine vernetzte Wahrnehmung von Sprachen kann einerseits dafür sorgen, dass Studierende motiviert sind, mehrere Sprachen zu lernen (vgl. Tendenz zur horizontalen

¹⁴²In dieser Hinsicht bekundet Dingscherz (2019a, 534f.), dass einige ihrer Studienteilnehmer Sprachen erst ab einem bestimmten Kompetenzniveau als Teil ihres Repertoires zählen. Diese Tendenz kontrastiert sie weiterhin mit der Sprachlernbestrebung einer Teilnehmerin, die Grundkenntnisse in vielen Sprachen einem hohen Kompetenzniveau in wenigen Sprachen vorzieht.

Erweiterung des Sprachrepertoires auf Seite 112). Maike bekundet eine derartige Motivation für den Ausbau ihrer Spanischkenntnisse:

Meine Motivation an Spanisch zu arbeiten steigt durch solche kleinen Erfolgserlebnisse, wenn ich mir in einem Blogbeitrag auf Portugiesisch erschließen kann, dass der Autor „Dies und Jenes“ meint oder ich spanische Songtexte nicht erst lesen muss um sie zu verstehen, sondern bereits eine Idee vom Inhalt allein durch das Hören bekomme. (Sprachbiographie von Maike, Zz. 125-128)

Die Studentin geht in diesen Zeilen nur indirekt auf den Aspekt sprachlicher Vernetzung ein, wenn sie von ihrem Erfolgserlebnis berichtet, einen portugiesischsprachigen Blog mithilfe spanischen Vorwissens verstehen zu können. Sie bettet die Aussage in einen größeren Abschnitt zur romanischen Interkomprehension ein. Auch in ihrem Text zum Sprachrepertoire widmet Maike diesem Thema einen eigenen Abschnitt und schreibt von einer ‚mehrsprachigen Basis‘ bezüglich romanischer, germanischer und slawischer Sprachen, die sie sich für den Erwerb von Einzelsprachen zunutze machen kann:

Grâce à un cours sur le multilinguisme concernant les langues romanes, je pouvais apprendre à comprendre, lire et aussi parler un peu les autres langues romanes comme le portugais et l’italien. (...) Malheureusement je n’ai jamais appris aucune des langues mentionnées mais j’espère de profiter de cette « base multilingue » laquelle je possède maintenant, incluant des langues romanes, germaniques et slaves, pour les apprendre professionnellement. (Sprachrepertoire von Maike, Zz. 55-66)

Andererseits kann eine vernetzte Wahrnehmung von Sprache(n) auch dazu beitragen, dass Sprachlernprozesse abgebrochen werden, weil Ähnlichkeiten zu bereits gelernten Sprachen erkannt werden. Dass diese nicht nur förderlich zwecks Transfer sprachlicher Strukturen (vgl. Abschn. 2.3.2), sondern auch hemmend im Sinne von Interferenz interpretiert werden können, legt Irina bezüglich des Italienischen dar:

También visité por dos semestres ([JAHR–JAHR]) el [INSTITUTION], en [STADT IN DEUTSCHLAND], para aprender italiano, pero por razones de tiempo, no continué este proyecto. Noté además bastante interferencia del español al aprender italiano, lo cual me resultaba incómodo. (Sprachrepertoire von Irina, Zz. 73-75)

Es ist bemerkenswert, dass eine gewisse Kenntnis sprachwissenschaftlicher Konzepte zum Spracherwerb die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit beeinflussen kann. Konträr zur Vernetzung sprachlicher Ressourcen spiegelt sich in den Daten eine starke Befürwortung von sprachlicher Abgrenzung wider. So hebt Patricia die Vorzüge eines Schulkonzepts von einem internationalen Gymnasiums folgendermaßen hervor:

Durch gute Schulleistungen im Collège, insbesondere in Spanisch und Englisch, erhielt ich die Erlaubnis, mich an einem internationalen Gymnasium mit Schwerpunkt Deutsch zu bewerben. Dort begegnete ich einer bunten Lehrer- und Schülerschaft. Lehrkräfte aus aller Welt unterrichteten in ihrer Muttersprache, mehrsprachige Schüler/Innen wurden zusätzlich zum französischen Bac auf die Hochschulreife anderer Länder vorbereitet. In diesem Schulkonzept wurde ich sowohl sprachlich als auch inhaltlich gefördert. Der regelmäßige Input sowie Output in mündlicher und schriftlicher Form in den Sprachen Französisch, Deutsch, Englisch und Spanisch trugen erheblich dazu bei, meine Sprachkompetenzen zu erweitern und ein gutes Sprachgefühl zu entwickeln. (Sprachbiographie von Patricia, Zz. 39-47)

Was in dieser Textstelle anklingt, ist eine Befürwortung von regelmäßiger einsprachiger Produktion und Rezeption in mehreren Sprachen. An späterer Stelle ihrer Sprachbiographie expliziert Patricia den Gedanken auf folgende Weise:

Durch einen Studienwechsel in die [UNIVERSITÄT IN DEUTSCHLAND] erhoffte ich, auf mehr Einsprachigkeit in den Zielsprachen zu treffen. Das Studium in [STADT IN DEUTSCHLAND] erwies sich inhaltliche sowie sprachliche anspruchsvoller, es bestätigte allerdings nicht meinen Berufswunsch. (Sprachbiographie von Patricia, Zz. 67-71)

Der Wunsch nach „Einsprachigkeit in den Zielsprachen“ veranlasste die Studentin dazu, das Studium und die Universität zu wechseln. Zwar erwähnt sie weder Bezeichnung noch Schwerpunkt des zweiten Studiums. Ihre Ausführungen zum vorherigen Studium der Sprachmittlung an einer französischen Universität berücksichtigend ist jedoch anzunehmen, dass sich das neu begonnene Studium in einem ähnlichen oder verwandten Bereich (Dolmetschen, Übersetzen) ansiedelte. Da sich Patricia nicht in ihrem Berufswunsch bestätigt fühlte, hat ihr die Gestaltung sprachlichen Lernens womöglich auch im zweiten universitären Kontext nicht zugesagt.¹⁴³

¹⁴³Patricias aktuelles Lehramtsstudium (s. Tab. 4.2) an der Goethe-Universität ist ihr drittes Studium.

Im Bereich von Einstellungen zum Sprachrepertoire überwiegen Darstellungen zu Einzelsprachen. Innerhalb dieser werden Aspekte von sprachlichem Rückbau, Stillstand und Ausbau, verbunden mit dem Konzeptpaar von sprachlicher Unsicherheit vs. Sicherheit thematisiert. Wenn es in den Reflexionstexten explizit um Mehrsprachigkeit geht, so zeigt sich ein gemischtes Bild, mit den Tendenzen von Erweiterung vs. Vertiefung einerseits sowie von Vernetzung vs. Abgrenzung andererseits.

4.4.2 Kategorisierungen im Sprachrepertoire

Mit Kategorisierungen im Sprachrepertoire sind systematische Einordnungen gemeint, welche die Studierenden zumeist in Bezug auf Einzelsprachen vornehmen. Es kann sich dabei um Einordnungen nach sprachideologischer Grundgesinnung (wie Muttersprache, Herkunftssprache etc.),¹⁴⁴ nach funktionalen oder evaluativen Kriterien oder auch im Sinne einer Ausdifferenzierung der eigenen Sprachkenntnisse in Varietäten (z.B. nach diatopischen, diastratischen und diaphasischen Varietäten, vgl. Abschn. 2.2.2) handeln. Wie zuvor die Einstellungen sind auch die Kategorisierungen hilfreich für die Erklärung interaktiver Dynamiken beim kollaborativen Schreiben.

4.4.2.1 Sprachideologische Kategorien

Etikettierung ohne zusätzliche Attribute

Zunächst fällt auf, dass einige Studierende die Sprachen ihrer Kindheit lediglich unter Rekurs auf das soziale Konstrukt von *named languages* (Otheguy et al. 2015) etikettieren. Sie benennen die Sprachen beim Namen und verzichten auf die Vergabe sprachideologischer Kategorien, wie Erst-, Mutter- oder Herkunftssprache. Dies trifft v.a. auf Studierende zu, die unter zwei- oder dreisprachigen Bedingungen aufgewachsen sind. Athanasia, die anfänglich mit Pontisch¹⁴⁵ im Haus der Großeltern, später mit Russisch und Kasachisch im Kindergarten konfrontiert war, beschreibt ihre Spracherwerbsprozesse während der frühen Kindheit ohne eine sprachideologische bzw. -politische Einordnung derselben:

Mein Weg zum Spracherwerb begann in Kasachstan, wo ich im Jahr [JAHR] geboren bin. Kind einer griechischen Familie, das die ersten Jahre seines Lebens in einem Haus mit den Großeltern verbrachte, ha-

¹⁴⁴vgl. Thomauske (2017) bezüglich der Ausformung und Funktion von Sprachideologien.

¹⁴⁵Die pontische Varietät wird den griechischen Sprachen zugeordnet und wurde ursprünglich an der griechischen Schwarzmeerküste sowie in angrenzenden Gebieten Georgiens gesprochen, vgl. *Pontic*, <https://www.ethnologue.com/language/pnt>, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

be ich zuerst Pontisch, ein Dialekt¹⁴⁶ der griechischen Sprache, gelernt. Da meine Großeltern, die schlecht russisch sprachen, sich um mich kümmerten, während meine Eltern arbeiteten, habe ich diese Sprache erworben. (Sprachbiographie von Athanasia, Zz. 2-6)

Zum Zeitpunkt von Athanasias Aufwachsen gehörte Kasachstan der Sowjetunion an, weshalb Russisch allgemeine Verkehrs- und Bildungssprache war.¹⁴⁷ Die Sprache ihrer frühen Kindheit, Pontisch, divergiert somit von jener der Mehrheitsgesellschaft im damaligen und heutigen Kasachstan. Eine ebenso interessante frühkindliche Sprachkonstellation liegt bei Patricia vor. Sie wuchs im Elternhaus mit Portugiesisch und Lingala¹⁴⁸ auf und kam erst mit Eintritt in den Kindergarten mit dem Deutschen als dominanter Sprache der Mehrheitsgesellschaft in Berührung. Im Unterschied zu Athanasia, die sich als „Kind einer griechischen Familie“ bezeichnet, schreibt Patricia von sich als „gebürtige[r] Angolanerin“ und markiert somit ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl zu einem Land, in dem sie allerdings nicht sozialisiert wurde:

Als gebürtige Angolanerin wuchs ich zunächst mit den Sprachen Portugiesisch, Deutsch sowie Lingala in Deutschland auf. Zu Hause wurde, soweit ich mich erinnern kann, stets Portugiesisch und Lingala mit uns gesprochen. Meine Geschwister und ich unterhielten uns dabei vorwiegend auf Portugiesisch aber verständigten uns gelegentlich, oftmals in ganz knappen Sätzen, mit unseren Eltern auf Lingala. In den jeweiligen Sprachen konnte ich mich jedoch nur mündlich ausdrücken. (Sprachbiographie von Patricia, Zz. 1-6)

Ein verbindender Aspekt zwischen Patricia und Athanasia ist die unter Abschnitt 4.4.1.1 angesprochene *language attrition*, hier in Bezug auf erstgelernte Sprachen. Während Athanasia ihre beiden L1 aber noch praktiziert – hier besteht allerdings Grund zur Annahme, dass Pontisch von Neugriechisch überlagert und demnach rückgebaut wurde – verdeutlicht Patricia, dass sie in Lingala nur noch partielle, in

¹⁴⁶Bei der Bezeichnung von Pontisch als Dialekt handelt es sich gleichwohl um eine ausdifferenzierende Kategorie (s. Abschn. 4.4.2.3). Das Zitat aus dem Reflexionstext der Studentin wird dennoch an aktueller Stelle angeführt, weil es als Beispiel dafür fungiert, dass bei der Darstellung des sprachlichen Aufwachsens keine Begriffe wie Muttersprache, Erstsprache etc. verwendet werden.

¹⁴⁷Die Republik Kasachstan erklärte am 16. Dezember 1991 ihre Unabhängigkeit von der Sowjetunion. Zuvor wurde bereits im Jahr 1989 Kasachisch per Sprachengesetz zur Staatssprache erhoben, wohingegen Russisch den Status einer Sprache zur interethnischen Verständigung erhielt (Götz und Halbach 1993, 111ff.).

¹⁴⁸Lingala wird neben einigen weiteren lokalen Sprachen sowie der offiziellen Amtssprache Portugiesisch u.a. in Angola gesprochen.

Portugiesisch lediglich minimale Ressourcen aufweist. Die Erfahrung von sprachlichem Rückbau kann beim Verzicht auf zusätzliche Attribute bei der Etikettierung der Sprachen eine Rolle gespielt haben. Auch Irina ist unter komplexen dreisprachigen Bedingungen mit Spanisch, Deutsch und Englisch in Venezuela aufgewachsen. Gegenüber Athanasia und Patricia war sie jedoch seit frühesten Kindheit mit all diesen Sprachen in Kontakt, da die Mutter mit ihr Deutsch, der Vater mit ihr Spanisch und die Eltern untereinander Englisch sprachen:

Nací en [STADT], en Venezuela en [JAHR]. La lengua oficial de mi país es español. Desde el primer momento mi madre, [NAME], me habló en alemán y mi Papá [NAME] me habló en español. Mis padres, se habían conocido en [JAHR] en Estados Unidos, por lo que entre ellos siempre hablaron y hablan inglés. (Sprachbiographie von Irina, Zz. 2-5)

Irina wählt in ihren reflexiven Texten durchgehend eine namentliche Etikettierung der Sprachen. Die drei Sprachen haben eine kontinuierliche Funktion in ihrem Leben, zumal es zu keinen längeren Unterbrechungen der sprachlichen Lernprozesse kam. Auch hierin unterscheidet sich Irinas Lernkarriere von jener Athanasias und Patricias.

Ferner kann sich der Kontakt mit einer weiteren Sprache während der Kindheit, auch wenn sie in keinen produktiven Kompetenzen resultiert, auf das Kategorisierungsverhalten auswirken. Etwa benennt Erja die Sprachen ihrer Kindheit, Deutsch und Russisch¹⁴⁹, nur bei ihrem Namen:

Ich bin mit der deutschen Sprache aufgewachsen. Meine Eltern haben von Geburt an mit mir auf deutsch kommuniziert. Da meine Eltern ihre Kindheit und Jugend in Russland verbracht haben, war ihre primäre und sekundäre Schulbildung auf Russisch. Ihr Deutsch ist deswegen teilweise fehlerhaft oder ist grammatikalisch und lexikalisch nicht perfekt ausgebaut. Untereinander haben sie zunächst viel Russisch gesprochen, mit mir aber immer auf deutsch. (Sprachbiographie von Erja, Zz. 2-7)

Aber auch Fiona, die einsprachig mit Deutsch, der Sprache der hiesigen Mehrheitsgesellschaft aufgewachsen ist, etikettiert diese weder als Erst- noch als Muttersprache:

Ich bin in [STADT] in [BUNDESLAND] geboren und die ersten Jahre meines Lebens nur mit der deutschen Sprache aufgewachsen. Meine Familie

¹⁴⁹In den Zz. 16-17 gibt Erja zu erkennen, dass sie sich erst im Jugendalter ihrer rezeptiven Kenntnisse im Russischen gewahr wurde.

lebt schon seit Generationen hier in der Region und kein Familienmitglied hat jemals eine andere Sprache als Deutsch mit mir gesprochen.
(Sprachbiographie von Fiona, Zz. 2-5)

Demnach kann festgehalten werden, dass die (Nicht-)Vergabe von zusätzlichen Attributen bei der Etikettierung von Sprachen prinzipiell unabhängig von der Art des sprachlichen Aufwachsens (ein-, zwei- oder mehrsprachig) ist.

Erst- und Muttersprache

Die Kategorisierung mittels Erstsprache oder L1 kommt nur bei Emil und Carola vor und koppelt sich an ein subjektiv empfundenenes hohes Kompetenzniveau.¹⁵⁰ Diesem Label liegt eine Vorstellung zugrunde, nach derer die ersterworbene Sprache (zwangsläufig) die am besten ausgebaute Sprache ist. Bei der Kategorie der Muttersprache können zwei unterschiedliche Gebrauchsformen in den Daten herausgestellt werden. Einerseits eine unmissverständliche Bezeichnung als Muttersprache, die damit begründet wird, dass es sich a) um die vererbte Sprache (Gabriela) oder b) um die Sprache der Alltagskommunikation (Lara) handelt. Auch hier geht die Etikettierung mit einer selbstbewussten Einschätzung vorliegender Sprachkompetenzen einher:¹⁵¹

En la primera fila del recuadro, bajo el término „máximum competence“, he anotado solamente español, ya que es la única lengua que fue directamente heredada y entregada por mis padres desde el momento de nacer y por ende mi lengua materna. (Sprachrepertoire von Gabriela, Zz. 4-6)

Deutsch ist meine Muttersprache und nimmt den größten Anteil in meiner Alltagskommunikation ein. Ich spreche mit meiner Familie, dem Großteil meiner Freunde, auf der Arbeit und größtenteils an der Universität Deutsch. (Sprachrepertoire von Lara, Zz. 6-8)

Andererseits findet sich eine in Anführungszeichen gesetzte Bezeichnung von Muttersprache. Hierüber deuten die Studierenden, bedingt durch eine kritische Auseinandersetzung im Rahmen des Seminars, eine gewisse Problematisierung des Konzepts an und distanzieren sich hiervon (Athanasia, Patricia, Maike). Mit diesen Interpunktionszeichen verbindet sich auch eine entlastende Funktion, die darin besteht, dass Schreibende mit einfachen Mitteln kritische Distanz markieren können und sich somit der Notwendigkeit einer argumentativen Erörterung ihrer Position entziehen

¹⁵⁰Erja spricht von Erstsprache nur bezüglich anderer Individuen.

¹⁵¹Gabriela führt Spanisch und Lara Deutsch an erster Stelle unter *maximum competence* an.

(vgl. Caduff 2009, 154). Maike und Athanasia¹⁵² referieren auf sich selbst und bezeichnen Polnisch und Neugriechisch als „Muttersprache“:

Die erste Sprache, die ich gelernt habe, war polnisch, da meine Eltern von Beginn an großen Wert darauf gelegt haben, dass ich diese fest verankerte „Muttersprache“ auch beherrsche und, dass sie mir alles weitergeben, was sie selbst auch können. (Sprachbiographie von Maike, Zz. 5-8)

Eine weitere allgemeine Bemerkung zum Schreibprozess in einer Fremdsprache ist es, dass ich mich länger damit beschäftige, mir zu überlegen, was ich schreibe, wie ich es schreibe, ist diese Formulierung in dieser Sprache üblich usw., als ich es in meiner „Muttersprache“ tun würde. (Sprachrepertoire von Athanasia, Zz. 46-49)

Hingegen verwendet Patricia den Begriff der Muttersprache in erster Linie, wenn sie von anderen spricht:

Die Aussprache bestimmter Nasalvokale wie „en“ und „an“ stellt für mich in manchen Wörtern ein Problem dar. „Muttersprachlern“ fällt dies beim genauen Hinhören auf. Die französische Rechtschreibung viel mir während der Schulzeit besonders schwer, zumal viele Buchstaben nicht ausgesprochen werden. Dieses Problem betraf jedoch nicht nur mich, sondern auch meine „muttersprachlichen“ Mitschüler. (Sprachrepertoire von Patricia, Zz. 12-17)

Patricias Gebrauch der Kategorie verbindet sich mit ihrer Assoziation von Muttersprache als der Sprache eines Landes bzw. einer Nation. Die Studentin bringt dies beim Versuch einer Übertragung auf sich selbst folgendermaßen zum Ausdruck:

Die Sprachkompetenz spielt dabei jedoch nur eine nebensächliche Rolle. Meine emotionale Einstellung gegenüber den beiden Ländern hat häufig dazu beigetragen, dass ich mich mit keines dieser Länder/Nationen¹⁵³ identifizieren konnte und somit die Sprachen nicht als „Muttersprache“ anerkennen konnte. (Sprachrepertoire von Patricia, Zz. 58-62)

Ihr fehlendes Zugehörigkeitsempfinden zu keinem der beiden Länder sorgt dafür, dass sie das Konzept der Muttersprache bezüglich der Sprachen Deutsch und Französisch

¹⁵²Im Zuge ihres reflexiven Berichts über ihr Sprachrepertoire verwendet Athanasia den Begriff der Muttersprache und behält somit die ausbleibende Etikettierung aus ihrem sprachbiographischen Text nicht bei.

¹⁵³Gemeint sind Deutschland und Frankreich.

nicht auf sich beziehen kann. Der Grund hierfür liegt in ihrer „emotionale(n) Einstellung gegenüber beiden Ländern“ (Sprachrepertoire, Z. 56), die es ihr in der Vergangenheit untersagt hat, sich mit den Nationen und ihren offiziellen Amtssprachen zu identifizieren. Mit ihrer Aussage offenbart Patricia die Vorstellung einer monolithischen Verbindung von Nation und Sprache.

Fremdsprache

Ein kurzer Abschnitt soll der Bezeichnung jener Sprachen gewidmet werden, welche die Studierenden im Zuge von Bildungsinstitutionen erlernt haben. Hier verweisen acht der elf Studentinnen auf das Konzept der ‚Fremdsprache(n)‘, mit dem sie in unterschiedlichen Schulformen (darunter Grundschule, Gymnasium, *collège*) konfrontiert waren. Die Tatsache, dass die Bezeichnung lediglich in diesem Zusammenhang fällt, ist nicht überraschend, handelt es sich hierbei um eine didaktisch etablierte Kategorie (B. Günther und Herbert Günther 2007, 194f.). Lediglich Erja, Maike und Irina verwenden diese Bezeichnung nicht und berichten lediglich vom Englisch- oder Französischunterricht:

In der Grundschule (Klasse 3) begann der Englischunterricht. Ich erinnere mich nur daran, dass wir englische Namen erhielten (Eve) und ich hauptsächlich Substantive lernte. Auf der weiterführenden Schule folgten dann Französisch (Klasse 7) und Latein (Klasse 8). Alle Sprachen führte ich bis zum Abitur (Klasse 12) weiter. (Sprachbiographie von Erja, Zz. 20-23)

Insgesamt fällt bei der Verwendung sprachideologischer Kategorien auf, dass die Studierenden gleichermaßen Labels bezüglich erstgelernter Sprachen vergeben sowie auslassen. Dabei wird die Kategorie der Muttersprache stellenweise in Anführungszeichen gesetzt, womit eine distanzierte Betrachtung signalisiert wird. Allerdings wird eine grundlegende Kritik an der Kategorie nicht formuliert. Bei den Sprachen, welche die Studierenden nach der primären Sozialisation innerhalb der Familie mit Eintritt in Bildungsinstitutionen erlernt haben, überwiegt die Kategorie der Fremdsprache.

4.4.2.2 Evaluative und funktionale Kategorien

Kategorien nach Blommaert und Backus (2013)

Evaluative und beschreibende Kategorisierungen der Sprachkompetenzen werden gemäß der Aufgabenstellung zum Sprachrepertoire mit den Kompetenzkategorien

nach Blommaert und Backus (2013) vorgenommen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bei den Autoren eine funktionale und keine evaluative Kategorisierung im Vordergrund steht. Es geht um eine deskriptive Betrachtung dessen, was ein Individuum imstande ist mit verschiedenen kommunikativen Ressourcen zu tun. Dabei ist die Erkenntnis leitend, dass die eigentliche Sprachkompetenz als ein Patchwork von sich teilweise überlappenden, manchmal komplementären und auch lückenhaften Fähigkeiten bezeichnet werden kann. Den Autoren zufolge gibt es keinen Punkt im Leben, an dem ein Individuum fähig ist, jeden möglichen Sprechakt in einer Sprache zu vollziehen (ebd., 23; vgl. auch Abschn. 2.2.2). Alle Elemente des Sprachrepertoires sind demnach funktional und nicht hierarchisch nach messbarer Kompetenz organisiert, insofern Individuen hiermit unterschiedliche sprachliche Bereiche abdecken:

The point should be clear, however: all the elements that together compose the repertoire are functionally organized, and no two resources will have the same range and potential. A repertoire is composed of a myriad of different communicative tools, with different degrees of functional specialization. No single resource is a communicative panacea; none is useless. (ebd., 25)

Dennoch ist bei den Reflexionen der Studierenden eine Form der evaluativen Adaptierung dieser Kompetenzkategorien zu verzeichnen, insofern selbstkritische Einschätzungen eigener Sprachkompetenzen überwiegen. Letztere manifestieren sich bspw. darin, dass sich Studierende bestimmte Kompetenzbereiche nicht zuschreiben:

Anhand der Reflexion dieser beiden Sprachen erkenne ich, dass ich in keiner Sprache die „maximale“ Kompetenz erworben habe. (Sprachrepertoire von Patricia, Zz. 56-57)

Aufgrund von ausgeprägter sprachlicher Unsicherheit (vgl. Abschn. 4.4.1.1), ordnet Patricia keine ihrer Sprachen der Kategorie der *maximum competence* zu. Geprägt kann diese Tendenz der bewertenden Einordnung von Sprachkompetenzen durch Instrumente zur Messung von Sprachkompetenzen (z.B. den GER) sein, die in Bildungsinstitutionen, Arbeits- und Migrationskontexten proklamiert werden.¹⁵⁴ Der Kontext des Forschungsseminars muss in dieser Hinsicht berücksichtigt werden. Obgleich derartige Konstrukte kritisch diskutiert wurden, können sie auf die sprachlichen Selbstdarstellungen der Studierenden einwirken, insofern sich letztere

¹⁵⁴Blommaert und Backus (2013, 30) positionieren sich kritisch zu vermeintlich objektiven Messungsinstrumenten wie den GER, da diese die realen Sprachkompetenzen der Menschen in verschiedenen Registern nicht einfangen können.

zur Kompetenzbewertung animiert fühlen. In diesem Zusammenhang gibt es auch selbstbewusste Darstellungen von Studierenden, die in der Rubrik der *maximum competence* mehrere Sprachen festhalten, wobei hier vermeintlich einsprachig aufgewachsene Individuen überwiegen (Emil, Fiona, Lara; Irina als einzige mehrsprachig aufgewachsene Person). Empfundene Mängel beim Schreiben oder bezüglich wissenschaftlicher Register können Gründe sein, weshalb eine Sprache einer Kompetenzkategorie nicht zugeordnet wird. Dies führt Fiona folgendermaßen an zwei Stellen ihres Repertoiretexts aus:

Da die Sprachen, die ich zu den Bereichen der minimal oder recognizing competence zähle, keinen direkten Bezug zu meinem alltäglichen Leben haben und ich größtenteils keine Erfahrung mit dem Schreiben in diesen Sprachen habe, (...) (Sprachrepertoire von Fiona, Zz. 3-6)

Meine Defizite im akademischen, schriftlichen Französisch bewegen mich dazu, die französische Sprache nicht komplett in den Bereich der maximum competence einzuordnen. (ebd., Zz. 70-72)

Neben dem Rückgriff auf die Kompetenzkategorien nehmen die Studierenden auch evaluative Einschätzungen mit selbst gewählten Bezeichnungen vor. Dabei offenbaren sie eine Vorstellung von hierarchischer Anordnung der Sprachen im Repertoire bzw. die Einstellung, dass es einen bestimmten Zielpunkt beim Sprachenlernen gibt, an dem eine vollkommene Sprachkompetenz vorliegt:

Ich kam zur Erkenntnis, wohl nie „perfekt“ Russisch sprechen und russische Literatur lesen zu können. (Sprachbiographie von Erja, Zz. 57-59)

Hier kann eine bereits eingangs erwähnte Beeinflussung durch den GER angenommen werden.¹⁵⁵ Abgesehen von diesen evaluativen Tendenzen finden sich aber auch primär funktionsbeschreibende Zuordnungen von sprachlichen Ressourcen. Dies ist der Fall bei der *minimal* und *recognizing competence*. Beispielsweise führt Emil detailliert auf, welche Sprachen er unter *minimal competence* aufgrund welcher Ressourcen einordnen würde. Dabei reflektiert er Sprachverwandtschaften und Lernkontexte:

Das Niederländische, Afrikaans, Schweizerdeutsch, Jiddisch und Pennsylvania Dutch zunächst sind mit dem Deutschen verwandt und ich habe über Umwege mit jeder dieser Sprachen bereits Bekanntschaft gemacht

¹⁵⁵Für eine Diskussion von Kritikpunkten am GER, auch mit Blick auf die Skalen und Niveaustufen, vgl. Hilpisch (2012, 69ff.).

und - teils zeitweise, teils anhaltend - geringe rezeptive und geringere produktive Kompetenzen entwickelt. Ähnlich verhält es sich mit den angeführten romanischen Sprachen; auf Reisen durch Frankreich, Katalonien und Portugal habe ich mehr oder minder erfolgreich mithilfe meiner Spanischkenntnisse rudimentäre rezeptive und produktive Kompetenzen dieser Sprachen angeeignet. Zum Rumänischen hingegen habe ich eine persönliche Verbindung, weshalb ich von mehreren Aufenthalten und dem kurzweiligen Versuch des Spracherwerbes auch hier geringe Kompetenzen erworben habe. Meine sich ebenfalls in Grenzen haltenden Arabischkenntnisse erwarb ich während meines Aufenthaltes in Spanien an der Universität, zum Griechischen habe ich familiäre Verbindungen und auf Koreanisch und Japanisch habe ich durch mehrere Jahre diverser Sportarten zählen, Begriffe für Techniken, Befehle und Höflichkeitsfloskeln erlernt. Meine sehr religiöse Erziehung hat zu einem Interesse für Theologie und Bibelwissenschaft geführt, weswegen ich mich oberflächlich mit dem Hebräischen beschäftigt habe; meine Latein-Kompetenzen wurden mir nach fünf Jahren Unterricht sogar mit dem Latinum zertifiziert, obwohl meine einzigen verbliebenen Kenntnisse wohl durch das Spanische und das genannte religionsgeschichtliche Interesse bedingt sind. Auf Russisch kenne ich einige rudimentäre Ausdrücke wegen des kulturellen Hintergrundes meiner Freundin. (Sprachrepertoire von Emil, Zz. 66-86)

In den Reflexionstexten unterscheiden sich beschreibende von bewertenden Kategorisierungen dadurch, dass hiermit in erster Linie nicht auf vermeintliche Defizite fokussiert wird, sondern einzelne Sprachressourcen in ihren Lern- und Gebrauchskontext eingebettet werden.

Kategorien über Sprachfamilien

Im Zuge einer funktionalen Betrachtung sprachlicher Ressourcen spielt auch der bereits unter Abschnitt 4.4.1.2 angesprochene Aspekt der Interkomprehension eine Rolle. Kategorisierungen über Sprachfamilien werden als funktional klassifiziert, da die Studierenden hierüber angeben, welche Kenntnisse ihnen in verwandten Sprachen vorliegen und zu welchen sprachlichen Handlungen sie hierdurch imstande sind. Insgesamt nehmen die Studierenden nur wenige Kategorisierungen dieser Art vor. Vor dem Hintergrund einer Fächerbelegung im Studiengang Romanistik ist überraschend, dass lediglich fünf Studierende (Gabriela, Carola, Maïke, Emil und Lara) die Familie der romanischen Sprachen erwähnen. Sie tun dies im Kontext von praktischer Nützlichkeit beim Lernen zusätzlicher romanischer Sprachen (Mai-

ke, Carola) sowie von rezeptiven und geringen produktiven Kompetenzen auf Basis romanischer Interkomprehension (Gabriela, Maike, Emil, Lara). Beispielsweise erwähnt Gabriela, dass sie im Stande ist, Französisch, Italienisch und Portugiesisch auf schriftlicher Ebene aufgrund ihrer Ähnlichkeit zum Spanischen zu verstehen. Ferner kann sie Gruppengesprächen auf Portugiesisch folgen, bei denen sie selbst auf Spanisch antwortet:

En cuanto al francés, el portugués e italiano, puedo señalar que me son fáciles de entender especialmente en registros escritos, a causa de su parentesco con el español como lenguas románicas. En el caso del portugués, he podido asistir reuniones sociales en las que no he tenido mayores problemas para seguir conversaciones o responder (en español). (Sprachrepertoire von Gabriela, Zz. 49-53)

Lara und Emil erwähnen die Gruppen der romanischen Sprachen im Zusammenhang von Reisen, während derer sie sich neben rezeptiven Hörkompetenzen auch geringfügige produktive Kompetenzen aneignen konnten. Lara verdeutlicht darüber hinaus, dass sie in diesen Sprachen nichts Schriftliches produzieren kann. Bedeutsam sind in dieser Hinsicht die Erfahrungen von mündlichen Handlungsmöglichkeiten auf Grundlage interkomprehensiven Verstehens.¹⁵⁶

4.4.2.3 Ausdifferenzierende Kategorien

Diatopische Varietäten

Tendenzen der Ausdifferenzierung in Varietäten finden sich nur vereinzelt in den Darstellungen der Studierenden. Hiermit ist die Aufschlüsselung in diatopische, diastatische und diaphasische Varietäten nach Coseriu gemeint, wobei diatopische Varietäten (Dialekte) noch am häufigsten genannt werden. Dass Bestrebungen zur Ausdifferenzierung seitens der Studierenden mitunter stark variieren, wird bei einem Vergleich zweier tabellarischer Zusammenstellungen von allen Sprachen des eigenen Repertoires ersichtlich.¹⁵⁷ Als Extreme können Gabriela (mit 13 gelisteten Sprachen, ohne Varietäten) und Irina (mit 48 gelisteten Sprachen, inkl. regional nuancierter

¹⁵⁶Da sich Interkomprehension klassischerweise auf die rezeptiven Kompetenzbereiche des Hörens und Lesens bezieht, besteht zentraler Forschungsbedarf zur Frage des Ausbaus von rezeptiven zu produktiven Kenntnissen (vgl. Morkötter 2019, 324).

¹⁵⁷Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung von Texten verweist Kuckartz (2016, 90) darauf, dass auch Einheiten wie Überschriften berücksichtigt werden können, die „mit der spezifischen Art der Frage bzw. der Anleitung für die Antwort zu tun“ haben. Da solche Textteile meist eigene Informationen beinhalten, plädiert er für eine gesonderte Codierung und Auswertung. Gemäß dieser Vorgabe wurden die Tabellen zu den Kompetenzkategorien nach Blommaert und Backus (2013) als zusätzliche Informationsquelle behandelt und codiert.

Varietäten des Spanischen, Englischen und Deutschen) genannt werden (s. Tab. 4.1 auf der nächsten Seite).¹⁵⁸

¹⁵⁸Es besteht Grund zur Annahme, dass ein mehrsprachiges Aufwachsen, wie im Falle von Irina, zu nuancierteren Ausdifferenzierungen beitragen kann. Dies bestätigt sich allerdings nicht mit Blick auf das Untersuchungskorpus der Studierenden, zumal sich bei Athanasia nur 14 Sprachen, bei Emil hingegen 32 Eintragungen finden.

Tabelle 4.1: Sprachrepertoire von Gabriela und Irina im Vergleich

	Gabriela	Irina
<i>maximum competence</i>	Spanisch	Español/Castellano, English, German. Caraqueño-spanish
<i>partial competence</i>	Deutsch	Local varieties of venezuelan accents: margariteño, andino, llanero, de la región costera, de la región guayanesa, de la región de la cordillera del interior. ‘Español continental’ and its regional variations, spanish from Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina, Chile, Islas del Caribe, de Gran Canaria. Cape English, Caribbean English, Guyana English, American English, British English, Australian English. Plattdeutsch, Pfälzisch, Bayrisch, Hessisch, Rhön-Hessisch, Fölsch (Fulda), Sächsisch. ‘Fossiles Deutsch’ außerhalb Deutschland (Scharzwald? / Colonia Tovar Venezuela)
<i>minimal competence</i>	Englisch, Französisch, Portugiesisch, Italienisch	Latin, Italian, French, Portuguese, Afrikaans, Dutch
<i>recognizing competence</i>	Latin, Katalanisch, Türkisch, Arabisch, Holländisch, Chinesisch, Japanisch	Gaelic (Wales), Turkish, Arab, Chinese, Japanese, Rumanian, Russian, Czech, Hungarian, Zulu, Brasileiro, Sizilian

Wenn in den Reflexionstexten Dialekte genannt werden, dann beziehen sich diese prinzipiell auf die Sprachen Deutsch, Englisch und Spanisch in ihrer rezeptiven Funktion im Mündlichen. Eine Ausnahme findet sich bei Amna, die schreibt, dass sie Französisch mit einem Schweizer Akzent spricht und sich dabei dialektaler Besonderheiten bedient:

En ce qui concerne le français, je le parle avec un accent suisse et ne dis pas soixante-dix mais septante. Il y'a certains mots que j'utilise qui sont totalement suisse. Par exemple je dis « un cornet » au lieu de dire « un sac plastique » mais encore « la panosse » au lieu de dire « la serpillière ». (Sprachbiographie von Amna, Z. 8-11)

Eine solche Darstellung produktiver Kompetenzen im dialektalen Bereich bleibt eine Ausnahme. Die Studierenden geben bezüglich produktiver Kompetenzen mehrheitlich Sprachbezeichnungen von standardisierten Varietäten an.

Diastratische und diaphasische Varietäten

Vor dem Hintergrund des Forschungsseminars, in dem die Sensibilisierung für diaphasische Varietäten (Register) zentral war, ist es bemerkenswert, dass diesbezügliche Benennungen bzw. Ausführungen rar sind. Fiona verweist an zwei Stellen ihres reflexiven Textes indirekt auf Register, etwa wenn sie von ihren „Studiensprachen“ Deutsch, Englisch und Französisch schreibt oder von der Tatsache berichtet, dass ihr das Verfassen umgangssprachlicher (gegenüber formellen) Texte auf Französisch leichter fällt.¹⁵⁹ Gabriela verwendet an einer Stelle den Begriff der „registros escritos“ (Sprachrepertoire, Z. 50), wobei sie nicht erläutert, welche schriftlichen Register sie hiermit umschreibt. Emil erläutert, auf welchen Erfahrungen seine Kenntnisse von akademischen und offiziellen Registern im Spanischen gründen:

Zwar habe ich die spanische Sprache erst mit Aufnahme meines Studiums ernsthaft und zielstrebig gelernt und mich erst gegen Ende meines neunmonatigen Auslandsaufenthaltes in [STADT IN SPANIEN] mehr oder weniger im Alltag flüssig gefühlt; von Anfang an aber habe ich die Sprache im akademischen Umfeld benutzen und auch in ihr schreiben müssen, sodass ich das akademische Register gut beherrsche. Im Rahmen meines Auslandsaufenthaltes hatte ich aufgrund eines mitgeführten Fahrzeuges auch mit Versicherungen und Ämtern zu tun, sodass ich das offizielle Register einüben konnte und im Alltag war ich durchgehend mit starkem

¹⁵⁹Im Übrigen erwähnt nur Fiona diastratische Varietäten (Soziolekte) in Form deutscher und französischer Jugendsprachen (Sprachrepertoire, Z. 69).

andalusischen Akzent umgeben, den ich nach einiger Zeit auch durchgehend verstehen und teilweise imitieren konnte. So fällt es mir leicht, nach kurzer mentaler Anpassung flüssig und mit guter Aussprache an allen Registern und fast allen Themen teilhaben; im Gegensatz dazu brauche ich aber im Englischen keine solche aktive Umstellung, sondern kann sämtlichen Diskurs spontan produzieren. (Sprachrepertoire von Emil, Zz. 43-55)

Für die geringfügige Nennung von diaphasischen Varietäten kann es verschiedene Gründe geben. Ein Faktor ist vermutlich eine niedrige Bewusstheit über diese Komponenten bzw. Nuancen des eigenen Sprachrepertoires. Des Weiteren können Studierende eine explizite Aufschlüsselung im Text gegebenenfalls als irrelevant empfinden.

In ihren Reflexionstexten nehmen die Studierenden überwiegend sprachideologische und evaluative Kategorisierungen gegenüber funktionalen und ausdifferenzierenden Kategorisierungen vor. Dies kann einerseits mit ihrer gesellschaftlichen und institutionellen Vorprägung, andererseits mit dem Seminarkontext zusammenhängen, der mit individueller Leistungsbewertung assoziiert wird.

4.4.3 Gebrauchsformen des Sprachrepertoires

Unter Gebrauchsformen des Sprachrepertoires werden Darstellungen der Studierenden zu verschiedenen sprachbezogenen Aktivitäten in verschiedenen Lebensbereichen gebündelt. Ein Schwerpunkt liegt auf dem akademischen Bereich und dem hierin zu verortenden akademischen Schreiben. Dabei geht es neben der Benennung konkreter Schreibanlässe näher um Fragen des ‚Wie wird geschrieben?‘ bzw. des ‚Wie wird auf Sprache oder sprachliche Ressourcen im Zuge der Darstellung des akademischen Schreibens eingegangen?‘. Übergeordnet können Aussagen der Studierenden entlang dreier analytisch-thematischer Linien angeordnet werden: Es finden sich erstens Statements zu einem einzelsprachlichen Gebrauch sprachlicher Ressourcen, zweitens zu einer hybridsprachlichen Verwendung sowie drittens Aussagen zu Gebrauchsweisen ohne (einzel-)sprachlichen Bezug.

4.4.3.1 Einzelsprachlicher Gebrauch

Schriftliche Aussagen zur einzelsprachlichen, produktiven Verwendung von Sprachressourcen überwiegen in den Darstellungen der Studierenden. Die nachfolgende Auswahl schriftlicher Statements konzentriert sich auf Ausführungen zum Sprachgebrauch im akademischen Bereich. Diesbezüglich gehen die Studierenden einerseits auf die Kommunikation innerhalb von Seminaren mit Dozentinnen und

Kommilitoninnen, andererseits auf die Redaktion universitärer Textsorten ein. Bei letzterer wird in erster Linie auf die Frage ‚Was wird geschrieben?‘¹⁶⁰ geantwortet und gemäß der evaluativen Kategorisierungen in Abschnitt 4.4.2.2 eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten beim akademischen Schreiben (in einer L2) vorgenommen. Nachfolgend seien einzelne Schwerpunkte in den Darstellungen der Studierenden ausgeführt.

Da sechs von elf Studierenden Englisch als zusätzliche Studiensprache hatten,¹⁶¹ finden sich vermehrt Äußerungen zur englischen Sprachpraxis an der Universität:

Da Seminare im Englischstudium stets in der Fremdsprache gehalten werden, praktiziere ich die Sprache regelmäßig im universitären Kontext.
(Sprachrepertoire von Fiona, Zz. 39-41)

Fiona signalisiert hier einen einsprachigen Modus innerhalb von Lehrveranstaltungen der Anglistik/Amerikanistik, die auf Englisch abgehalten werden und diese Zielsprache als Kommunikationsform für die Studierenden vorgeben. Gleichsam referiert Patricia auf jenen Umstand, indem sie aufzählt, welchen Aktivitäten sie im Rahmen ihres Lehramtsstudiums auf Englisch nachgeht:

In meinem Lehramtsstudium befasse ich mich täglich mit wissenschaftlichen Texten auf Englisch, nehme an Seminaren auf Englisch teil, kommuniziere mit meinen Kommilitonen auf Englisch, halte Vorträge auf Englisch, verfasse Hausarbeiten auf Englisch etc. Zudem chatte ich oftmals mit Freunden aus aller Welt auf Englisch, poste Nachrichten auf Englisch, lese in meiner Freizeit täglich Bücher auf Englisch, rede mit Erasmusstudenten meines Wohnheimes auf Englisch usw. Die englische Sprache ist Teil meines Lebens. (Sprachrepertoire von Patricia, Zz. 64-71)

Ab der Mitte des hier präsentierten Statements geht die Studentin von formellen zu informellen und privaten Domänen des Englischgebrauchs über, um auf diese Weise zu unterstreichen, dass sie diese Sprache als fest verankerten Bestandteil ihres Lebens betrachtet. Ein anderes Bild des Gebrauchs der Zielsprache im Studium vermittelt Gabriela bezüglich ihres Fachs Spanisch. Die Studentin verdeutlicht, inwiefern sich die sprachlichen Kommunikationsnormen im Studiengang der Romanistik am Deutschen ausrichten. Neben dieser offiziellen Sprachnorm verweist sie auf inoffizielle

¹⁶⁰In der zugehörigen Aufgabenstellung finden sich zudem die Fragewörter ‚Wie? Warum? Wo? An wen? Womit? Wofür?‘.

¹⁶¹In Form eines Lehramtsstudiums bei Patricia, Fiona und Emil; im Rahmen des Masterstudiengangs „Moving Cultures“ bei Erja, Maike und Carola.

Kommunikationsformen mit Kommilitoninnen, mit denen sie sowohl Deutsch als auch Spanisch sprechen kann:

Aquí estudio pedagogía en español, no obstante, tengo contacto a diario con el idioma alemán, pues la mayoría de los seminarios que visito se imparten en este idioma y por consiguiente, con la mayoría de los docentes debo comunicarme en alemán. Con compañeros de clases, tengo la posibilidad de hablar ambos idiomas. (Sprachbiographie von Gabriela, Zz. 89-92)

Weiterhin ist auffällig, dass sich nur wenige produktive Verwendungsbeispiele des Französischen im universitären Kontext finden lassen, und das obgleich sieben der elf Studierenden diese Sprache in verschiedenen Studiengängen (Bachelor, Master, Lehramt) studieren. Lediglich Lara äußert sich zur französischsprachigen Kommunikation mit einer Dozentin:

Universitäre Korrespondenz in Französisch habe ich ausschließlich mit einer französischen Dozentin. Diese spreche ich auf Französisch an und verfasse auch E -Mails und Hausarbeiten für ihre Veranstaltungen in französischer Sprache. (Sprachrepertoire von Lara, Zz. 36-39)

Entgegen der Ausführungen zum englischen Sprachgebrauch von Fiona und Patricia, geht es bei Lara um die mündliche und schriftliche Kommunikation mit einer Einzelperson. Wie stark die Verwendung von Sprache bzw. sprachlichen Ressourcen an bestimmte Domänen oder auch Lebensabschnitte gebunden ist, wird in einem Zitat von Lara deutlich. Die Studentin empfindet die Zeit nach ihrem Magisterabschluss als eine mehrjährige Ruhepause von ihrer französischen Sprachpraxis, zumal sie die Sprache während fünf Jahren weder mündlich noch schriftlich im Beruf nutzen musste:

Nach meinem Magisterabschluss an der [UNIVERSITÄT IN DEUTSCHLAND] nutze ich das Französische leider nicht mehr. Beruflich war es unwichtig, als Fremdsprache stand Englisch im Vordergrund. Fünf Jahre lang sprach oder schrieb ich nichts Französisches. (Sprachbiographie von Lara, Zz. 80-82)

Eine Sprache wird demnach aktiv genutzt, wenn eine unmittelbare Veranlassung durch Beruf, Studium etc. hierzu besteht. Ist eine solche nicht gegeben, wird die nicht benötigte Sprache gewissermaßen in einen Stand-by-Modus geschaltet, was zum Phänomen des sprachlichen Rückbaus beitragen kann (vgl. Abschn. 4.4.1.1).

Akademische Schreibpraxis

Akademisches Schreiben stellt einen zentralen Bestandteil des Chronotopos des universitären Lebens dar (vgl. Abschn. 2.2.2). Mehr noch als die mündliche Kommunikation im akademischen Kontext, bspw. in der Seminardiskussion oder während mündlicher Präsentationen, unterliegen schriftliche Praktiken impliziten akademischen Normen. Carola verweist auf diese geltenden Normen, wenn sie in ihrem Reflexionstext offen zu erkennen gibt, dass die Gültigkeit und Tragweite jener formalen Kriterien neu für sie sind:

To be honest I recognize that I am not used to obey the rules of grammar and spelling. Normally when I make mistakes within my conversations (oral and written) nobody will correct me. So It is basically all about communication. It is new for me that the formal categories do matter now. (Sprachrepertoire von Carola, Zz. 42-46)

Neben der bewussten Wahrnehmung akademischer (Schreib-)Normen, ist die Frage des Umgangs hiermit bedeutsam. Hierzu soll betrachtet werden, in welcher Form die Studierenden von den akademischen Schreibanlässen ihres Studiums berichten. Ausnahmslos alle schriftlichen Statements der Studierenden zu akademischen Schreibpraxen betten sich in einen einzelsprachlichen Rahmen ein. In Anlehnung an die W-Fragen der zweiten Reflexionsaufgabe berichten die Studierenden von unterschiedlichen akademischen Textaufgaben:

*Die Formellen Texte, die ich formuliere, sind in den meisten Fällen Texte für das Studium. Es handelt sich dabei um **Hausarbeiten, E-Mails an die Dozenten, Referate bzw. Präsentationen, Essays, Reflektionstexte, Zusammenfassungen und kürzere Texte in Form von Fragen**¹⁶² beantworten. Diese Aufgaben werden meistens auf Deutsch und manchmal auch auf Spanisch verfasst. Genau das gleiche gilt für die E-Mails, die ich oft formuliere. Meistens werden sie an die Dozenten oder an Ämtern geschickt. Das Ziel ist es, Informationen mitzuteilen oder zu bekommen.* (Sprachrepertoire von Athanasia, Zz. 26-32)

*En la universidad, por otra parte, he podido realizar **trabajos escritos y presentaciones orales** en español y comunicarme con docentes a través de **correos electrónicos**, todo en un registro semiformal.* (Sprachrepertoire von Gabriela, Zz. 18-20)

¹⁶²Hervorhebung durch die Verfasserin.

*J'écris beaucoup dans cette langue car les cours et la littérature sont exclusivement en anglais et, à la fin du semestre, les **mémoires scientifiques** de 15-20 pages doivent être écrits en anglais également.* (Sprachrepertoire von Maike, Zz. 28-31)

*Later at the University I wrote all my **exams and Hausarbeiten** in German.* (Sprachrepertoire von Carola, Zz. 8-9)

*Aktuell schreibe ich leider keine längeren Texte auf Spanisch, sondern hauptsächlich **kürzere Schreibaufgaben** wie in diesem Seminar oder in meinen fremdsprachlichen Aufbaumodulen.* (Sprachrepertoire von Emil, Zz. 58-60)

Anhand der Fettmarkierung treten verschiedene Bezeichnungen für Textsorten des universitären Alltags hervor. Die Spannweite reicht von formellen Nachrichten (in Form von E-Mails), die an eine konkrete Adressatin gerichtet sind, kürzeren akademischen Schreibanlässen (wie Zusammenfassungen oder der Beantwortung von Fragen) und Klausuren bis hin zu umfassenden Schreibaufgaben, die mit ‚Hausarbeit‘, *trabajo escrito* oder *mémoire scientifique* bezeichnet werden. Diesbezüglich sticht Carolas deutsche Benennung der „Hausarbeiten“ in ihrer englischsprachigen Reflexion hervor. Einerseits zeigt sie damit an, dass es sich um eine spezifische Textsorte im deutschsprachigen Universitätskontext handelt, andererseits könnte sie den Ausdruck in Ermangelung eines englischsprachigen Pendant gewählt haben. Ferner ist markant, dass die Studierenden entsprechend der Frage ‚Was wird geschrieben?‘ zwar eine Auflistung von Textsorten liefern, jedoch weder Herangehensweisen beim Schreiben thematisieren (‚Wie? Wo? Womit?‘) noch Funktionen oder Adressatinnen der Textsorten erläutern (‚Warum? Wofür? An wen?‘). Reflexionen über die akademische Schreibpraxis verbinden sich in erster Linie mit Einschätzungen eigener Fähigkeiten. Analog zur Regelmäßigkeit in der mündlichen Kommunikation, mittels der sprachliche Sicherheit gestärkt wird (s. Abschn. 4.4.1.1), hebt Fiona das Potenzial regelmäßiger Übung beim Verfassen akademischer Texte in ihrem Englischstudium hervor. Auf diese Weise konnte sie sich einen akademischen Schreibstil im Englischen aneignen:

Da im Englischstudium der Ausbau der Schreibkompetenz einen hohen Stellenwert hat, fühle ich mich als Studentin im mittlerweile 7. Fachsemester immer sicher. Durch das Verfassen zahlreicher akademischer Texte auf Englisch und explizites Training im Bereich academic writing konnte ich mir einen akademischen Schreibstil aneignen. (Sprachrepertoire von Fiona, Zz. 49-52)

Hier weist die Wendung „im Bereich *academic writing*“ darauf hin, dass es sich um ein spezielles Modul innerhalb des Studiengangs handelt. Bei dem Auszug aus Fionas Reflexionstext bleibt offen, welche Lerninhalte in diesen Bereich hineinfallen und was die Studentin unter einem „akademischen Schreibstil“ versteht. Mit Canagarajah (2013c) kann überdies die Frage gestellt werden, welche Normen für das Englische im besagten Bereich vermittelt werden. Auch Emil erwähnt Lernangebote im Englischen, die ihm zur Verbesserung seiner Schreibkompetenzen verholfen haben:

Durch diese Lesepraxis und die Partizipation an englischsprachigen Diskursen im Internet hat sich auch meine Schreibkompetenz im Englischen entwickelt, verstärkt durch die im Rahmen meines Studiums (Spanisch/Englisch L3) angebotenen Integrated Language Skills, in deren Rahmen ich ein essay writing-Seminar belegte. (Sprachrepertoire von Emil, Zz. 31-34)

Während es bei Fiona und Emil die institutionellen Übungsangebote sind, war es bei Maike der studienbedingte Auslandsaufenthalt, der katalysatorische Wirkung auf die Ausbildung ihrer akademischen Schreibkompetenzen in Französisch gehabt hat:

Cela s'est amélioré avec le temps et avec beaucoup de pratique pendant les semestres suivants. Mais la plus grande aide dans ce contexte était mon séjour de 8 mois en France quand j'ai étudié dans une université française et où j'ai tout écrit seulement en français. Mon stage dans un institut de langues là-bas aussi avait une influence positive sur mon écriture car j'ai écrit beaucoup d'e-mails, de courts communiqués de presse et j'ai préparé les documents pour des conférences de l'institut. Je m'estime heureuse d'avoir eu cette possibilité dans ma vie. (Sprachrepertoire von Maike, Zz. 37-44)

Vergleichbar mit einer bereits angesprochenen positiven Wirkung von sprachlicher Immersion für die Sicherheit beim Sprechen, kann eine ähnliche Wahrnehmung in Bezug auf das Schreiben festgehalten werden. Maike verdeutlicht mit „où j'ai tout écrit seulement en français“ die subjektiv empfundene Bedeutsamkeit von Immersion beim Schreiben in einer Sprache. Die Aussage beinhaltet auch den Gedanken von regelmäßiger Wiederholung und suggeriert eine Vielzahl an Schreibansätzen („j'ai écrit beaucoup d'e-mails, de courts communiqués (...)\"). Eng verbunden mit

Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten sind wahrgenommene Mängel bzw. Schwierigkeiten beim Schreiben in Einzelsprachen auf verschiedenen Ebenen der Textproduktion (Rechtschreibung, Grammatik, Stil). Solche Schwierigkeiten tragen oft dazu bei, dass das Schreiben in einer Sprache als zeitaufwändig betrachtet wird:

Generell ist zu sagen, dass ich bei allen Texten, sei es formell oder informell, stets auf Grammatik und Rechtschreibung achte. Bei akademischen Texten fühle ich mich allerdings oft unsicher was meinen Ausdruck angeht und hinterfrage jeden einzelnen Textabschnitt, weshalb mir die Produktion stets viel Zeit in Anspruch nimmt. (Sprachrepertoire von Fiona, Zz. 31-35)

An dieser Stelle deutet Fiona den Stellenwert akademischer Sprachnormen im Bereich von Grammatik und Rechtschreibung an und berichtet anschließend von Schwierigkeiten bei der stilistischen Gestaltung einzelner Textpartien (auf Deutsch), die sie zu verstärkter Kontrolle bzw. Revision veranlassen. Ähnliche Schwierigkeiten bezüglich lexikalischer, grammatischer und stilistischer Aspekte stellt Athanasia dar:

Ich habe das Gefühl, dass wenn ich formelle Texte auf einer Fremdsprache verfassen muss, ich mich sehr begrenzt fühle. Der Wortschatz, die Sprachstruktur, die Stilistik des Textes, variieren meiner Meinung nach, nicht in meinen Texten. Eine große Hilfe für die schriftliche Produktion ist das Internet. Ich kann jederzeit nachschauen, in welchem Zusammenhang ein Wort oder eine Phrase benutzt werden oder ähnliche Formulierungen zu den bereits genutzten finden, damit ich mich nicht ständig hinsichtlich Wörtern und Aussagen wiederhole. (Sprachrepertoire von Athanasia, Zz. 36-42)

Beim Schreiben in einer Fremdsprache fühlt sie sich häufig „begrenzt“, insofern sie immer auf die gleichen Wörter, sprachlichen Strukturen und stilistischen Ausdrucksmittel zurückgreift. Als eine Art Kompensationsstrategie gibt sie die Suchmöglichkeit im Internet an. Dabei erwähnt sie keine konkreten Wörterbuchseiten, sondern erörtert die Möglichkeit zur Überprüfung von Formulierungen im Satzkontext.¹⁶³ Ferner spielt die emotionale Dimension eine Rolle, wenn es um wahrgenommene Mängel oder Schwierigkeiten beim akademischen Schreiben

¹⁶³Dieses Vorgehen ähnelt der Strategie einer Forschungsteilnehmerin in der Studie von Dengscherz (2019a). Jene Teilnehmerin verwendet Google als Analysetool für die Suche nach Sprachbausteinen (ebd., 573).

geht. So markiert Irina das kritische Feedback eines Professors als ein Ereignis, das sie sowohl frustriert als auch animiert hat, ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen auszubauen. Nach andauernden Schwierigkeiten mit den gültigen akademischen Sprachnormen im Fach Biologie gelang es ihr schließlich eine gute Abschlussarbeit zu schreiben:

Lo pasé negras al escribir los primeros informes técnicos en alemán. Recuerdo al mes de llegada como un Professor me dice „técnicamente perfecto, pero gramaticalmente es mejorable“. Eso me dolió y me impulsó a mejorar. La reválida duró hasta [JAHR]. Hice estudios de Biología, esta vez con énfasis en microbiología, botánica y bioquímica y una nueva tesis en alemán en [STADT IN DEUTSCHLAND]. Me costó escribirla, pero salió bien. (Sprachbiographie von Irina, Zz. 164-169)

Diese emotionale Ebene ist auch präsent, wenn es darum geht, dass in manchen Sprachen nicht (akademisch) geschrieben wird. Athanasia drückt den Wunsch aus, die Erfahrung formellen Schreibens im Griechischen zu machen, wozu sich ihr bisher keine Gelegenheit geboten hat. Diesen Wunsch nach akademischer Schreiberfahrung bezieht sie konkret auf die im deutschsprachigen universitären Raum verankerte Textsorte der Hausarbeit, im Rahmen derer sie ein Gedicht oder einen Film analysieren würde:

Da ich sehr selten die Gelegenheit hatte, formelle Texte auf Griechisch zu verfassen, fehlt mir diese Erfahrung sehr! Ich möchte es wissen, wie es wäre, wenn ich beispielsweise ein Gedicht oder einen Film in meiner „Muttersprache“ im Rahmen einer Hausarbeit, analysieren würde. (Sprachrepertoire von Athanasia, Zz. 33-36)

Hier werden Wünsche in Bezug auf das eigene Repertoire bzw. dessen Ausbau geäußert, die von nicht minderer Bedeutung sind, wenn es um die Betrachtung individueller Zugänge zum (akademischen) Schreiben in mehreren Sprachen geht. Bemerkenswert ist, dass selten Reflexionen über die ablaufenden Prozesse während des Schreibens stattfinden. Nur Emil reflektiert ansatzweise über den Zusammenhang von schreibprozessualer Dynamik und inhaltlicher Komplexität bzw. Gedankentiefe:

Auf Deutsch schreibe ich zur Zeit auch etwa 50% meiner universitären Texte, was aber je nach Situation schwankt; auffallend ist hierbei, dass ich im Deutschen sehr schnell und trotzdem fehlerfrei schreiben kann, mich aber dynamisch verlangsame, wenn ich formellere, komplexere und tiefere Texte schreibe. (Sprachrepertoire von Emil, Zz. 13-17)

Der Student erkennt an, dass das Tempo seines Schreibens mit dem Grad der Komplexität eines Texts korreliert und nicht primär mit der Sprache, wie dies zuvor im Textauszug von Athanasia angeklungen ist. Abgesehen von dieser Dynamik bleiben Beobachtungen zu sprachlichen und schreibbezogenen Prozessen im eigentlichen Sinne vonseiten der Studierenden aus. Es ist anzunehmen, dass den Studierenden das Bewusstsein über schreibprozessuale Aspekte sowie ein sich hiermit verbindendes Vokabular zur Beschreibung fehlt.

Der im akademischen Bereich dominante Gebrauch von Einzelsprachen überrascht angesichts tonangebender Normen der Einsprachigkeit wenig. Was sich in den hier zitierten Textstellen deutlich abzeichnet, sind implizite universitäre Sprachnormen im Studiengang der Romanistik (vgl. Kontext der Studie in Abschn. 1.4), die teils im Kontrast zu anderen Fächern wie der Anglistik oder Amerikanistik stehen und sich auf akademische Kommunikationsformen sowie Schreibhaltungen und -strategien auswirken.

4.4.3.2 Hybridsprachlicher Gebrauch

In den Überlegungen der Studierenden zu ihren sprachlichen Gebrauchsweisen kommen hybride Sprachverwendungen selten vor und beschränken sich auf intime und informelle Domänen. Hierbei geht es zumeist um die Kommunikation innerhalb der Familie und/oder Partnerschaft. Beispielsweise pflegt Athanasia mit ihrem Ehemann und dem gemeinsamen Sohn eine gemischtsprachliche Praxis auf Griechisch und Deutsch:

Meine alltägliche Kommunikation verläuft momentan mehr auf Griechisch und Deutsch. Auf Griechisch unterhalte ich mich mit meinem Mann und meinem Kind, aber nicht ausschließlich auf dieser Sprache, sondern teilweise auf Deutsch, weil wir in Deutschland leben und meine „Männer“ ständig die Zwei Sprachen „vermischen“. (Sprachrepertoire von Athanasia, Zz. 2-5)

Anna berichtet von einer ähnlichen Erfahrung bei der Kommunikation mit ihrem Partner, hier bezüglich der Sprachen Französisch, Deutsch und Arabisch, die sie oftmals innerhalb einer Äußerung kombiniert. Die Ursache dieses bereits automatisierten Sprachgebrauchs kann sie sich nicht erklären. Sie interpretiert ihn als Persönlichkeitszug:

Avec mon compagnon, il m'arrive très souvent de parler français, allemand et arabe dans une même phrase. Je ne sais pas concrètement d'où

vient cet automatisme de mélanger les trois langues au sein d'une même phrase mais c'est un trait de ma personnalité. (Sprachbiographie von Amna, Zz. 51-54)

Geht es um hybridsprachliche Kommunikation im schriftlichen Bereich, so verortet sich diese im Bereich der elektronischen Textnachrichtendienste. Bei Gabriela scheint es dabei geordnete Übergänge von Deutsch nach Spanisch und vice versa zu geben, insofern sie in der Sprache antwortet, in der die Nachricht an sie formuliert wurde:

Es importante indicar que dentro de mis hobbies tengo amigos y conocidos con los que puedo hablar o escribir en ambos idiomas y en el caso de los mensajes de textos, suelo responderlos con el idioma en el que se me saludó, es decir, si me escriben en alemán, entonces mi respuesta es en alemán y viceversa. (Sprachrepertoire von Gabriela, Zz. 40-43)

Ebenso scheint es geordnete Übergänge zwischen Deutsch und Englisch bei Laras schriftlicher Kommunikation über Messenger-Dienste zu geben. Im Unterschied zu Gabriela wechselt sie eigeninitiativ die Sprache und verfasst Textnachrichten von innersyntaktischer Hybridität, bei der Zahlen als semiotische Ressourcen hinzukommen. Ihr schriftliches Agieren lässt sich mit dem Konzept des Code-Meshing (vgl. Abschn. 2.3.3.1, 4.3) von Canagarajah (2011, 403) beschreiben. Das Konzept fasst Sprachen – konträr zum Code-Switching – als Bestandteile eines integrieren Systems auf und kombiniert darüber hinaus – im Unterschied zum mündlichen Translanguaging – verschiedene kommunikative Modi und diverse, nicht-sprachliche Symbolsysteme miteinander:

Im informellen schriftlichen Austausch mit dieser Freundin überwiegt die deutsche Sprache, hier bin häufig ich diejenige die ins Englische wechselt, da kurze Absprachen häufig schneller auf Englisch abzufassen sind. Ein Beispiel: Statt „Wir treffen uns um 19h zum Abendessen.“ „Let's meet at 7 4 dinner“. (Sprachrepertoire von Lara, Zz. 20-23)

Schließlich offenbart Carola einen hybriden Gebrauch bei der elektronischen Verschriftlichung von Hocharabisch bzw. einer diatopischen Varietät des Arabischen mit verschiedenen Schriftsystemen. Dies ist der Fall, wenn sie Arabisch mit lateinischen Buchstaben schreibt oder dialektale Formen des Arabischen mit arabischen Zeichen verschriftlicht, was schriftsprachliche Normverstöße mit sich bringt:

Some times I write also Whatsapp in Arabic (Latin or Arabic letters) and Spanish. In Arabic my writing skills are very bad which is because I do

not practice and because there is such a big gap between oral Arabic and the classical Arabic Fusha. I know how to write but I do a lot of mistakes and often do not remember the high Arabic words you need to use. So when I write in Arabic, it ends up in dialect written in Arabic letters what you usually don't do. (Sprachrepertoire von Carola, Zz. 34-40)

Dass sich hybride Sprachpraktiken auf intime und informelle Register im mündlichen und schriftlichen Medium beschränken, ist erwartbar, zumal hier normative Vorstellungen des Sprachgebrauchs weniger ins Gewicht fallen (vgl. Carolas Aussage zur Gültigkeit von Normen in gesprochener und geschriebener Konzeption zu Beginn dieses Abschnitts). Bemerkenswert ist dennoch die Seltenheit derartiger Ausführungen im Gegensatz zu einzelsprachlichen Gebrauchsdarstellungen. Dies mag darin begründet liegen, dass die Studierenden diese hybriden Praktiken als weniger legitim empfinden bzw. sie aufgrund des formellen Seminarkontexts evtl. nicht erwähnen.

4.4.3.3 Sprachübergreifender Bezug

Punktuell finden sich Aussagen zu Verwendungsweisen des sprachlichen Repertoires, die von einer Zuordnung zu Einzelsprachen bzw. konkreten sprachlichen Ressourcen losgelöst sind. Hier wird die Bezugsebene gewechselt, indem der Blick auf soziale Domänen, Register und zugehörige strukturelle Ressourcen gerichtet wird.¹⁶⁴ Lara schreibt über ihren beruflichen E-Mail-Verkehr, den sie gegenüber dem Schriftverkehr im Privatleben als „formell/öffentlich“ klassifiziert:

Geschäftskorrespondenz habe ich täglich zu bearbeiten. Hier stehe ich mit Dienstleistern und Kollegen im E-Mail Kontakt. Dieser schriftliche Austausch ist formell/öffentlich und unterscheidet sich stark von dem informellen Austausch im Privatleben. (Sprachrepertoire von Lara, Zz. 32-35)

Abgesehen von der Benennung des Registers geht die Studentin nicht weiter auf seine konstitutiven kommunikativen und strukturellen Ressourcen ein. Ähnlich verhält es sich bei Carola, welche die Maasschen Begriffe ‚orat‘ und ‚litterat‘ erwähnt, um ihre Kommunikation über den Instant-Messaging-Dienst WhatsApp im Bereich orater Strukturen zu verorten. Eine Bewusstheit für Merkmale orater Strukturen scheint jedoch nicht ausgeprägt, weil sie in erster Linie aussagt, dass „structures“, die sie ergo dem literaten Pol zuweist, von geringer Bedeutung für ihre elektronische Kommunikation sind:

¹⁶⁴Die Aussagen grenzen sich insofern von den ausdifferenzierenden Kategorien unter Abschnitt 4.4.2.3 ab, als dass die Studierenden aktuelle und nicht biographisch zurückliegende Gebrauchsweisen und/oder Erwerbskontexte beschreiben.

All my foreign language conversations (written and oral) are on a private level in order to communicate. So it is not so important to me not to make mistakes. I think my way of writing Whatsapp-messages is probably more an "orat" way to communicate (than a „literat“ way) because the structures don't matter so much and often special shortenings in the languages are used. (Sprachrepertoire von Carola, Zz. 47-51)

Reflexionen mit sprachübergreifendem Bezug richten sich bei den Studierenden primär auf Textsorten bzw. Kommunikationsmedien und tangieren zugehörige Register und Ressourcen nur peripher.

Die vorherrschende Thematisierung einzelsprachlicher Sprachpraktiken gegenüber hybridsprachlichen bzw. vernetzten Praktiken deckt sich mit den bereits herausgefilterten Einstellungen und Kategorisierungen zum und im Sprachrepertoire. Es ist naheliegend, dass Darstellungen von Haltungen gegenüber Einzelsprachen verstärkt in Reflexionen zu einzelsprachlichen Gebräuchen resultieren. Zusätzlich blockieren sprachideologische und evaluative Kategorien, die ihre Maßstäbe an Einzelsprachen ausrichten, eine auf Mehrsprachigkeit ausgelegte Denkweise.

4.4.4 Didaktische und methodologische Betrachtungen

Insgesamt ergeben sich angesichts der studentischen Reflexionen zwei Irritationsmomente. Das erste Moment bezieht sich auf die Beobachtung, dass ein Verständnis von Mehrsprachigkeit im Sinne mehrfacher Einsprachigkeit vorherrscht. Die Studierenden schildern vorrangig, was sie in welchen Sprachen und zu welchem Zweck tun und gehen dabei nur äußerst selten – und wenn, dann nur ansatzweise – auf die Möglichkeit vernetzter Sprachressourcen innerhalb ihres Repertoires ein. In Bezug auf Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit können Diskurse mehrfacher Einsprachigkeit und vernetzter Mehrsprachigkeit einander gegenübergestellt werden (vgl. Egli Cuenat et al. 2020a; Abschn. 2.3.2). Obgleich der Diskurs der mehrfachen Einsprachigkeit bei derart mehrsprachigen Individuen frappiert, wird er dennoch nachvollziehbar, wenn man bedenkt, wie Sprache universitär kategorisiert wird: Neben dem Studium von Einzelsprachen laufen akademische Texte auf Einsprachigkeit hinaus und verorten sich zumeist innerhalb eines Schriftsystems. Das zweite Moment der Irritation beschreibt den Umstand, dass Reflexionen über akademisches Schreiben unterrepräsentiert sind, obgleich akademische Schreibpraktiken einen integralen Bestandteil des universitären Alltags der Studierenden darstellen (sollten).

Mögliche Erklärungen für diese doppelte Irritation lassen sich in der didaktischen Konzeption der Schreibaufgaben finden. In den Aufgabenstellungen ist gewisser-

maßen ein Denken in Einzelsprachen angelegt, etwa durch Formulierungen wie ‚(Mit/In) welche(r/n) Sprache(n) hast du (...)?’; weshalb die Ursachen für eine fehlende Verbalisierung von vernetzten Ressourcen – sollten sie als solche empfunden werden – nicht allein bei den Studierenden und ihrer institutionellen Vorprägung zu suchen sind. Dennoch ist letztere nicht zu ignorieren, spiegelt sie sich doch in der evaluativen Umdeutung der Kompetenzkategorien von Blommaert und Backus (2013) seitens der Studierenden wider. Die Umdeutung wurde bereits auf eine Vorprägung im schulischen Rahmen mittels Tools zur Messung von Sprachkompetenzen zurückgeführt. Bereits bekannte Kategorien, wie die Kompetenzstufen des GER von A1-C2, werden demnach als Ausgangspunkt genommen und von neu gelernten Bezeichnungen ‚überlagert‘. Anstatt dass eine andersartige, ungewohnte Perspektive auf Sprache im Sinne einer Vernetzung sprachlicher Ressourcen eröffnet wird, werden bestehende Vorstellungen über Sprache verfestigt und Diskurse reproduziert. Dennoch sollte an dieser Stelle ein nuanciertes Bild der Studierendenreflexionen gezeichnet werden. Trotz ausbleibender Problematisierung von evaluativen und sprachideologischen Kategorien deuten einige Textstellen darauf hin, dass sich die Studierenden ihrer (überwiegend) monolingualen Prägung bewusst sind. Hieran schließt sich die Frage an, unter welchen Bedingungen sich die Fähigkeit zu einer kritischen Auseinandersetzung bei den Lernenden entwickelt hat. Letztendlich darf nicht vergessen werden, dass hier Personen vermutlich zum ersten Mal über ihre Sprachbiographien und Sprachrepertoires schreiben und ad hoc evtl. gar kein Ausdrucksspektrum zur Verfügung haben, um ihre Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit darzustellen. Perspektivisch ist daher zu überlegen, in welcher Weise derartige Reflexionsaufgaben genutzt und verbessert werden können, um Studierende zu tiefergehender Reflexion anzuleiten.

Neben diesen didaktischen Überlegungen stellen sich methodische Fragen, wie mit dem Datenmaterial umgegangen werden soll (bzw. umgegangen wurde) und welche Schwierigkeiten sich hierbei ergeben (haben). Eine erste Problematik liegt in der Adressierung der Reflexionstexte begründet, die sich in erster Linie an mich als Dozentin richten. Positive Darstellungen von Mehrsprachigkeit können sich folglich daran koppeln, dass die Studierenden hierin meine Erwartungshaltung sahen, wissend, dass es sich um das Thema des Seminars und der Forschung handelte. Auch wenn dieser Umstand die Authentizität der Texte nicht einschränkt, so repräsentiert er dennoch den Legitimationsrahmen für die Bezeugung derartiger Positionierungen. Eine weitere Schwierigkeit ist in der Natur der Datenquelle angelegt. Schriftlichkeit und Schreiben, noch dazu reflexives Schreiben, kann als private Praxis klassifiziert werden und Hemmungen auf Seiten der Schreiberinnen hervorrufen. Da die Refle-

xionstexte im Seminar zwecks wechselseitiger Lektüre ausgetauscht wurden, ist es durchaus denkbar, dass die Studierenden sehr sorgsam, evtl. auch selbstzensierend bei der Redaktion vorgegangen sind. Von Lücken in der Darstellung ist demnach auszugehen. Die Erkenntnis von ungleichmäßig ausgebauten Repertoires, besonders was Sprachen angeht, die von Studierenden als Erst- oder Muttersprache(n) betrachtet werden, ruft nicht selten sprachliche Unsicherheit hervor bzw. verstärkt diese. Hieraus lässt sich ableiten, dass die Darstellungen eher darauf fixiert sind, das eigene Unvermögen darzustellen, oder konträr hierzu, schriftlich zu verschweigen, als dass sie sprachliche Lücken auf konstruktive Weise beleuchten. Zudem können Bezeugungen eigener sprachlicher Mängel an einen Rechtfertigungskomplex gekoppelt sein, mittels dem das eigene Verhalten erklärt und Selbstreflexion unterbunden wird. Mit Blick auf lückenhafte Darstellungen ergibt sich eine zusätzliche Schwierigkeit bei der Auswertung. Zwecks tieferer Interpretation bedarf es teils weiteren Kontextwissens zu den Statements. Anders als beim sprachbiographischen Interview können zusätzliche Informationen nicht im Prozess der Narration erfragt werden. Demnach bleiben bestimmte Aussagen ambig bzw. werden nicht eindeutig, weil sich Zusammenhänge nicht rekonstruieren lassen.

Dennoch stellen reflexive Schreibaufgaben ein sinnvolles Medium der Bewusstwerdung über sprachliche Sozialisations- und Lernprozesse dar. Da der Akt des Schreibens gegenüber jenem des Sprechens verlangsamend wirkt, ergibt sich die Gelegenheit zu bewusster Reflexion; nicht zuletzt auch über die Schriftlichkeit an sich. Sobald sich Gedanken in Schriftform niederschlagen, können Schreibende einen externen Blick hierauf gewinnen und mitunter begonnene Gedanken weiterspinnen bzw. vertiefen. Hieraus ergibt sich Potenzial für den Umgang mit dem eigenen mehrsprachigen Repertoire. In dieser Hinsicht stellen Reflexionstexte eine reichhaltige Datenquelle zum Zwecke der Beleuchtung individueller mehrsprachiger Repertoires bereit (für weitere Überlegungen zum epistemologischen Stellenwert der Reflexionstexte s. Abschn. 7.3.2).

4.5 Gesamtübersicht der Interakteurinnen

Die nachstehenden Tabellen 4.2 und 4.3 synthetisieren die sprachlichen Profile der Studentinnen.¹⁶⁵ Tabelle 4.2 skizziert die individuellen Sprachrepertoires und zeigt darüber hinaus an, in welchen Konstellationen inkl. der Schreibaufgaben die Interakteurinnen in den vier Schreibinteraktionen aufeinandertreffen. Gemäß der Ankündigung in Abschnitt 4.3 wird bei den Sprachrepertoires eine Unterscheidung

¹⁶⁵s. Anh. A.1 für Kurzprofile der Interakteurinnen auf Basis ihrer Reflexionstexte.

zwischen L1 und L2 getroffen. Weitere Kategorien wie L3, L4 etc. werden nicht angenommen. Alle Sprachen, die nach dem Kleinkindalter institutionell erlernt wurden, werden demnach mit L2 kategorisiert und in der Reihenfolge gelistet, in der sie von den Studierenden in ihren Sprachbiographien angegeben wurden.¹⁶⁶ Liegen nähere Angaben zu diatopischen Varietäten der L1 vor, so werden diese zudem in der Tabelle aufgeschlüsselt.

Tabelle 4.3 stellt weiterhin Merkmale der Einzelpersonen entlang der thematischen Hauptstränge heraus (Einstellungen, Kategorisierungen, Gebrauchsformen). Für einen besseren Vergleich wurde in manchen Bereichen eine graduelle Einordnung vorgenommen. Der Aspekt der sprachlichen (Un-)Sicherheit weist z.B. das folgende Spektrum auf: sprachliche Unsicherheit +, sprachliche Unsicherheit \pm , sprachliche Sicherheit \pm , sprachliche Sicherheit +. Ähnlich wurde mit dem Gesichtspunkt von sprachlicher Vernetzung vs. sprachlicher Abgrenzung verfahren. Neben dieser Anordnung auf einem Kontinuum handelt es sich bei den Kategorien ‚Erweiterung‘ und ‚Vertiefung‘ sowie ‚evaluativ‘ und ‚funktional‘ um Faktoren, die sich nicht gegenseitig ausschließen: Eine Person kann sowohl den Wunsch haben, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in Einzelsprachen zu vertiefen als auch die Ambition hegen, das eigene Repertoire um zusätzliche Sprachen zu erweitern. Außerdem kann sie ihre sprachlichen Ressourcen funktional beschreiben und gleichzeitig evaluieren. Ist dies der Fall werden in den entsprechenden Tabellenspalten beide Kategorien aufgeführt. Alle Gradangaben mittels Plus- und/oder Minuszeichen beziehen sich allein auf Hinweise in den Reflexionstexten und sind daher approximativ. Darüber hinaus bildet die Tabelle lediglich ab, ob die Studierenden auf einen Aspekt innerhalb der thematischen Hauptstränge eingehen. Für ein ganzheitliches Bild der Individuen bedarf es einer Lektüre der Kurzprofile und Reflexionstexte in den Anhängen A.1 und A.2.

¹⁶⁶Durch den Fokus auf institutionelle Lernkontexte und hierbei erworbene Ressourcen werden Bestandteile der Sprachrepertoires, die von den Studierenden unter *minimal competence* und *recognizing competence* eingeordnet werden, in dieser Tabelle ausgeklammert.

Tabelle 4.2: Gesamtübersicht der Interakteurinnen

Pseudonym	Studium	L1	Weitere Sprachen (L2)	Schreibaufgabe (Zielsprache)
Athanasia	Französisch/Spanisch auf Lehramt (L3), 6. Semester	(Pontisch) ¹⁶⁷ , Russisch	Kasachisch, Deutsch ¹⁶⁸ , Neugriechisch, Englisch, Französisch , Spanisch	zusammenfassendes Exzerpt (Französisch)
Gabriela	Spanisch auf Lehramt (L3), k.A.	Chilenisches Spanisch	Englisch, Deutsch	s.o.
Lara	Französisch/katholische Theologie auf Lehramt (L3), 6. Semester	Deutsch	Englisch, Französisch , Latein	s.o.
Patricia	Französisch/Englisch auf Lehramt (L3), 5. Semester	(Lingala), (Portugiesisch), Deutsch	Englisch , Französisch , Spanisch	s.o.
Erja	Moving Cultures (Master), 3. Semester	Deutsch	Englisch , Französisch , Russisch	fragegeleitetes Exzerpt (Französisch)

¹⁶⁷Die L1 wird in Klammern gesetzt, wenn sie von den Interakteurinnen nicht mehr aktiv verwendet wird.

¹⁶⁸Sprachen, in denen Ressourcen in formellen Registern vorliegen bzw. angenommen werden können, sind blau eingefärbt.

Tabelle 4.2: Gesamtübersicht der Interakteurinnen (Fortsetzung)

Pseudonym	Studium	L1	Weitere Sprachen (L2)	Schreibaufgabe (Zielsprache)
Fiona	Englisch/Französisch auf Lehramt (L3), 9. Semester	Deutsch	Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch	s.o.
Maike	Moving Cultures (Master), 1. Semester	Polnisch, Deutsch	Englisch, Französisch, Latein, Spanisch	fragegeleitetes Exzerpt/Exposé (Französisch)
Amna	Romanistik/Politik- wissenschaft (Bachelor), 7. Semester	Schweizer Französisch, Marokkanisches Arabisch	Englisch, Deutsch	Exposé (Französisch)
Carola	Moving Cultures (Master), 1. Semester	Deutsch	Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Arabisch	s.o.
Emil	Englisch/Spanisch auf Lehramt (L3), 7. Semester	Deutsch	Englisch, Latein, Spanisch, Arabisch	Exposé (Spanisch)

Tabelle 4.2: Gesamtübersicht der Interakteurinnen (Fortsetzung)

Pseudonym	Studium	L1	Weitere Sprachen (L2)	Schreibaufgabe (Zielsprache)
Irina	Spanisch/Biologie auf Lehramt (L3), 5./13. Semester	Venezolanisches Spanisch, Englisch, Deutsch		s.o.

Tabelle 4.3: Profile der Interakteurinnen

Pseudonym	Einstellungen		Kategorisierungen			Gebrauchsformen		
	EinzelSpr.	MehrSpr.	sprachideol.	eval./funk.	ausdifferenz.	einzelSpr. ¹⁶⁹	hybridspr.	spr.übergr.
Athanasia	Wunsch zur Weiterentwicklung (deu, ¹⁷⁰ rus, fra), sprachliche Unsicherheit ±	Erweiterung –, Vertiefung +	L1: zunächst kein Label für erstgelernte Sprache, dann „Muttersprache“; L2: Fremdsprache	evaluativ –, funktional +	Dialekte (ell), Register (deu, ell, fra, rus)	akadem. Schreibpraxis (deu, spa), akadem. Lektüre (eng), gewünschte Praxis (ell, fra)	familiäre Kommunikation (ell–deu), Textnachrichten (ell–deu–rus)	formell-akademische Texte in Fremdsprachen
Gabriela	Wunsch zur Weiterentwicklung (deu, eng), sprachliche Sicherheit ±	Vertiefung +	L1: Muttersprache (<i>lengua materna</i>); L2: Fremdsprache (<i>lengua extranjera</i>)	evaluativ ±, funktional +; Interkomprehension (romanische Sprachen)	Register (spa, deu)	akadem. Schreibpraxis (deu, spa)	familiäre Kommunikation, Textnachrichten (deu–spa), Filme (deu–eng)	k.A.
Lara	Wunsch zur Weiterentwicklung (fra), sprachliche Sicherheit ±	Vertiefung +	L1: Muttersprache; L2: Fremdsprache	evaluativ –, funktional +; Interkomprehension (romanische Sprachen)	Dialekte (deu, fra), Register (deu, fra, eng)	akadem. Schreibpraxis (fra), akadem. Recherche (fra)	freundschaftl. Kommunikation, Textnachrichten (deu–eng)	Geschäftskorrespondenz (E-Mails)

¹⁷⁰Die Sprachkürzel in Klammern richten sich nach der internationalen Norm der Kennung für Sprachnamen (*ISO 639 Code Tables*), https://iso639-3.sil.org/code_tables/639/data, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

Tabelle 4.3: Profile der Interakteurinnen (Fortsetzung)

Pseudonym	Einstellungen		Kategorisierungen			Gebrauchsformen		
	Einzelgespr.	Mehrspr.	sprachideol.	eval./funkt.	ausdifferenz.	einzelgespr.	hybridspr.	spr.übergr.
Patricia	sprachliche Unsicherheit +	sprachliche Abgrenzung +	L1: kein Label („Muttersprache“ für andere Personen); L2: Fremdsprache	evaluativ +, funktional ±	Dialekte (deu, eng, fra), Register (deu, eng, fra)	akadem. Schreibpraxis (eng), akadem. Lektüre (eng)	k.A.	k.A.
Erja	Wunsch zur Weiterentwicklung (rus), sprachliche Unsicherheit +	Vertiefung +	keine Labels für L1 und L2	evaluativ ±, funktional –	k.A.	akadem. Schreibpraxis (eng), akadem. Lektüre und Übersetzung (eng, fra)	k.A.	k.A.
Fiona	Wunsch zur Weiterentwicklung (eng, fra, spa), sprachliche Sicherheit ±	Erweiterung +, Vertiefung +	L1: kein Label, L2: Fremdsprache	evaluativ +, funktional +	Dialekte (deu, fra), Soziolekte (fra), Register (deu, fra, eng)	akadem. Schreibpraxis (deu, eng)	k.A.	k.A.

Tabelle 4.3: Profile der Interakteurinnen (Fortsetzung)

Pseudonym	Einstellungen		sprachideol.	Kategorisierungen		Gebrauchsformen		
	Einzelgespr.	Mehrgespr.		eval./funkt.	ausdifferenz.	einzelgespr.	hybridspr.	spr.übergr.
Maike	Wunsch zur Weiterentwicklung (pl, eng, spa), sprachliche Sicherheit ±	Erweiterung +, Vertiefung +, sprachliche Vernetzung +	L1: „Muttersprache“ (<i>locuteur natif</i>); L2: kein Label	evaluativ +, funktional +; Interkomprehension (romanische und slawische Sprachen)	Register (pl, deu, eng, fra)	akadem. Schreibpraxis (eng, fra)	k.A.	k.A.
Amna	sprachliche Unsicherheit ±	k.A.	L1: kein Label; L2: Fremdsprache	k.A.	Dialekte (fra)	akadem. Seminare (deu, eng, fra)	Kommunikation mit Familie und Partner (fra-ara)	k.A.
Carola	sprachliche Sicherheit ±	Erweiterung -, Vertiefung ±	Erstsprache (<i>first learned language</i>), Fremdsprache	evaluativ +, funktional +	Dialekte (deu, fra, ara), Register (deu, eng, fra)	akadem. Schreibpraxis (deu), akadem. Lektüre (eng, fra)	freundschaftl. Kommunikation, Textnachrichten (fra-spa-ara)	Textnachrichtendienste (Whats-App)
Emil	sprachliche Sicherheit +	Erweiterung -, Vertiefung +	L1: Erstsprache, L2: Fremdsprache	evaluativ ±, funktional +; Interkomprehension (romanische Sprachen)	Register (deu, eng, spa)	akadem. Schreibpraxis (deu, eng, spa), akadem. Lektüre (deu, eng)	k.A.	k.A.

Tabelle 4.3: Profile der Interakteurinnen (Fortsetzung)

Pseudonym	Einstellungen			Kategorisierungen			Gebrauchsformen		
	Einzelgespr.	Mehrspr.	sprachideol.	eval./funkt.	ausdifferenz.	einzelgespr.	hybridspr.	spr.übergr.	
Irina	Wunsch zur Weiterentwicklung (deu), sprachliche Sicherheit +	Erweiterung +, Vertiefung +, sprachliche Abgrenzung ±	keine Labels	evaluativ ±, funktional +	Dialekte (deu, eng, spa), Register (deu, eng, spa)	akadem. Schreibpraxis (deu, eng, spa)	k.A.	Brief- und E-Mail-Korrespondenz, Textnachrichtendienste	

¹⁷⁰Gemäß der Fokussierung im Fließtext werden in der Spalte „Gebrauchsformen/einzelgespr.“ nur Gebräuche im Bereich geschriebener akademischer Register gelistet.

4.6 Sprachliche Konstellationen

Im Folgenden geht es um die sprachlichen Konstellationen, in denen die Studierenden innerhalb der kollaborativen Schreibinteraktionen aufeinandertreffen. Vorab sei auf die verwendete Terminologie zur Bezeichnung einzelner Komponenten des Schreibformats eingegangen. Der Begriff der Schreibgruppe A, B, C oder D bezieht sich zunächst auf die zahlenmäßige Anordnung der Studierenden, die verschiedene sprachliche Repertoires aufweisen und über einen konkreten Zeitraum miteinander interagieren. Mit Schreibinteraktion oder auch Schreibsitzung wird das interaktive Event zwischen den Studierenden sowie mit der Arbeitsoberfläche (Computer) bezeichnet. Dagegen beschreibt das Schreibgespräch einen engeren Fokus auf die mündliche Aushandlung während der Schreibinteraktion und die hierbei erkennbare Makrostruktur in Form von Gesprächsphasen (vgl. Abschn. 5.2.1). Als Schreibaufgabe wird die Aufgabenstellung zur Redaktion eines akademischen Text(produkt)s angegeben. All diese Komponenten können mit den Buchstaben A, B, C oder D bezeichnet werden, um die Zugehörigkeit zur jeweiligen Schreibgruppe zu markieren. Innerhalb der Schreibinteraktionen gibt es eine schreibende Person (auch Schreiberin) am Computer und weitere Co-Autorinnen, die gleichermaßen Formulierungen einbringen, jedoch keine Kontrolle über den eigentlichen Prozess der Verschriftlichung haben. Alle Studierenden werden auch als Interakteurinnen oder Interaktionspartner bezeichnet.

Chronologisch sind die kollaborativen Schreibaufgaben (A, B, C und D) den reflexiven Aufgabenstellungen zu Sprachbiographie und Sprachrepertoire nachgelagert (vgl. erste und zweite Seminareinheit, Abschn. 3.2.1). Dies hat zwei didaktische Gründe: Zum einen sollte die theoretisch-reflexive Auseinandersetzung mit den linguistischen Begriffen als Wissensgrundlage für die konzeptuelle Arbeit hiermit im Rahmen der kollaborativen Schreibaufgaben fungieren. Zum anderen sollte die Beschäftigung mit der eigenen Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit sowie jener der Kommilitoninnen die soziale Interaktion erleichtern.

4.6.1 Schreibgruppe A: Athanasia, Gabriela, Lara und Patricia

Schreibgruppe A besteht aus vier Studentinnen, die während der ersten Blocksitzung zum interaktiven Schreiben des Forschungsseminars in der Pilotphase (SoSe 2017) erstmalig zusammenkamen.¹⁷¹

¹⁷¹Datum und Uhrzeit der Schreibinteraktion: 19.5.2017, 13:30–14:47.

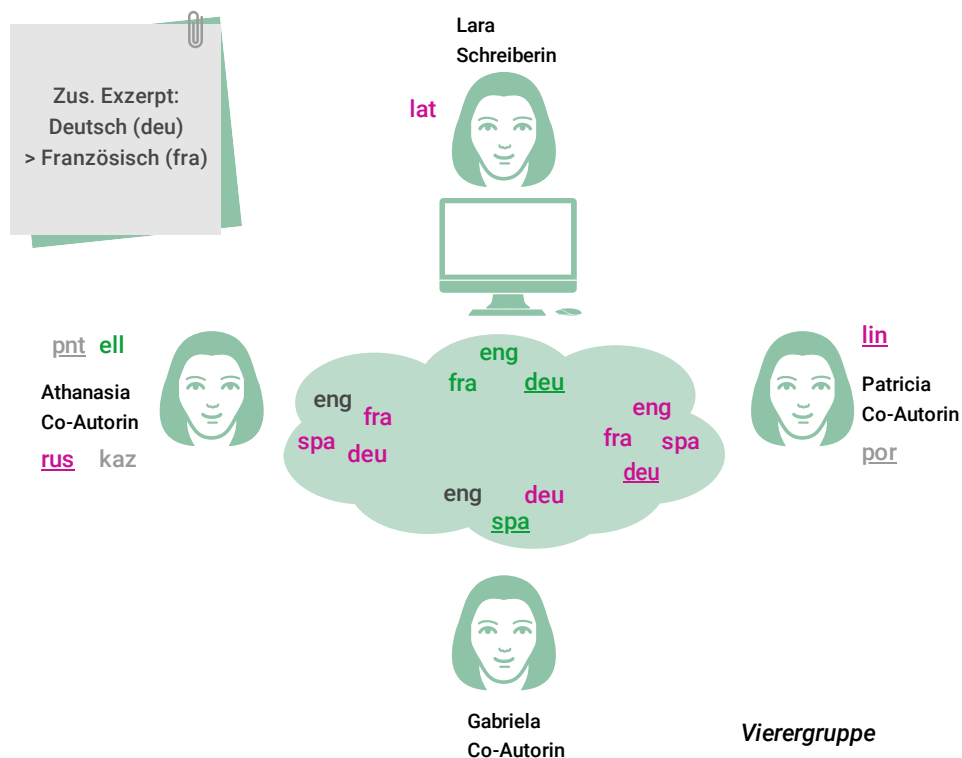


Abbildung 4.1: Schreibgruppe A

deu: Deutsch	por: Portugiesisch
eng: Englisch	rus: Russisch
ell: Neugriechisch	spa: Spanisch
fra: Französisch	grün eingefärbt = Zuordnung zur <i>maximum competence</i>
kaz: Kasachisch	rosa eingefärbt = Zuordnung zur <i>partial competence</i>
lat: Latein	unterstrichen = L1
lin: Lingala	innerhalb der Wolke = (partiell) geteilte Ressourcen
pnt: Pontisch	außerhalb der Wolke = nicht geteilte Ressourcen

Die Schreibaufgabe¹⁷² besteht bei Schreibinteraktion A in der Anfertigung eines zusammenfassenden Exzerpts in französischer Sprache auf Basis eines deutschsprachigen soziolinguistischen Fachtexts¹⁷³ von Franceschini (2002) mit dem Titel „Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit“. Dabei sind die ersten drei Seiten dieses Quelldokuments für das Exzerpt relevant.¹⁷⁴ Der Fachtext bzw. der konkrete Auszug hiervon wurde ausgewählt, weil er einen Einstieg in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema der Sprachbiographien gewährleistet, insofern er die Relevanz des Konzepts für die Untersuchung

¹⁷²Die Aufgabenstellungen aller Schreibaufgaben mit genauem Wortlaut sind in Anh. B.2 einsehbar.

¹⁷³vgl. Tab. 3.1 auf Seite 69 für die Schreibaufgabe im Pilotdurchgang.

¹⁷⁴Der entsprechende Auszug ist in Anh. B.3 einzusehen.

sprachlichen Erlebens verdeutlicht und es historisch in der Mehrsprachigkeitsforschung verortet.

Es gibt in dieser Interaktion keine Teilnehmerin, die sich selbst als kompetente Erstsprecherin des Französischen betrachtet.¹⁷⁵ Jedoch besteht eine vordergründige Gemeinsamkeit von Athanasia, Lara und Patricia darin, dass sie alle Französisch auf L3 studieren und somit angenommen werden kann, dass sie formell-akademische Ressourcen im Französischen aufweisen. Gabriela fällt aus dem Raster heraus, da sie sich keine produktive Kompetenz in dieser romanischen Sprache attestiert. Es handelt sich somit um eine Gruppenzusammensetzung, bei der ungleiche Zugänge zur Zielsprache der Schreibaufgabe vorliegen (vgl. Tab. 3.1 auf S. 69). Vergleicht man die skizzierten sprachlichen Werdegänge bezüglich der Sprachen Deutsch und Französisch, lassen sich noch weitere aufschlussreiche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interakteurinnen feststellen. So weisen alle Studentinnen diskontinuierliche Lernverläufe in den Sprachen Deutsch und/oder Französisch auf. Diese Gegebenheit koppelt sich v.a. bei Lara und Patricia mit einer Angst vor sprachlichem Verlust. Für die vorliegende Schreibaufgabe, bei der ein Exzerpt auf Französisch redigiert werden soll, sind die unterschiedlichen Einschätzungen der Kompetenzbereiche seitens der Studentinnen zu berücksichtigen. Während Lara ihre Kenntnisse des Deutschen und Französischen der maximalen Kompetenzkategorie zuordnet, traut Patricia sich derart umfangreiche Kompetenzen nicht zu und kreiert daher die Zwischenkategorie *maximum-partial*. Dies ist insofern interessant, als dass sie die einzige in der Gruppe der vier Studentinnen ist, die mehrere Jahre in Frankreich und Deutschland gelebt hat. Athanasia weist gänzlich unterschiedliche Zugänge zum Deutschen und Französischen auf. Während sie Deutsch sowohl in informell-immersiven als auch institutionellen Kontexten gelernt hat, ist ihr Zugang zum Französischen vielmehr ein literarisch-akademischer. Beide Sprachen fallen für Athanasia in die Kategorie *partial competence*, wohl aber mit verschiedenen Ausprägungen in informellen und formellen Registern. Gabriela empfindet ihre Kompetenzen in Deutsch als partiell und in Französisch als minimal. Letzteres begründet sie neben ihrer (weit zurück liegenden) institutionellen Lernerfahrung mit der sprachlichen Verwandtschaft zum Spanischen. Ferner sind die Erfahrungen der Studentinnen mit dem akademischen Schreiben unterschiedlich ausgeprägt. Athanasia berichtet von akademischen Schreibansätzen in Deutsch und Spanisch, fühlt sich beim Schreiben in einer L2 oft begrenzt und vermisst akademische Schreiberfahrungen für Französisch und Griechisch. Patricia erwähnt lediglich, dass sie wissenschaftliche Texte auf Englisch verfasst, geht aber nicht weiter hierauf ein. Sie verbindet

¹⁷⁵Was das Deutsche angeht, so sieht sich Lara als Muttersprachlerin.

ihren empfundenen Mangel an formellen Schreiberfahrungen auf Französisch mit einer grundlegenden Kritik am Studium. Gabriela hat neben spanischen Texten im Studium auch Klausuren auf Deutsch geschrieben, auf die sie sich eingehend vorbereiten musste, wie auch auf alle sonstigen sprachlich-formellen Situationen auf Deutsch. Lara erwähnt zwar akademische Schreibenlässe auf Französisch, geht aber wie Patricia nicht näher auf ihre Erfahrungen hiermit ein.

In der Schreibinteraktion A übernimmt Lara die Rolle der Schreibenden am Computer. Dies handeln die Interakteurinnen zu Beginn ihres Gesprächs aus, wobei Lara sich initiativ für die Rolle vorschlägt, weil sie nach eigener Aussage gute Fähigkeiten im parallelen Abtippen aufweist. Patricia befürwortet diesen Vorschlag.¹⁷⁶

4.6.2 Schreibgruppe B: Erja, Fiona und Maïke

In Schreibgruppe B kommen drei Studentinnen während der zweiten Blocksitzung¹⁷⁷ des Forschungsseminars (WiSe 2017/18) zusammen. Da die Teilnehmerinnen in einer vorigen Schreibsitzung bereits zusammengearbeitet hatten, konnten sie Grundannahmen ihrer Arbeitsweise bereits aushandeln.

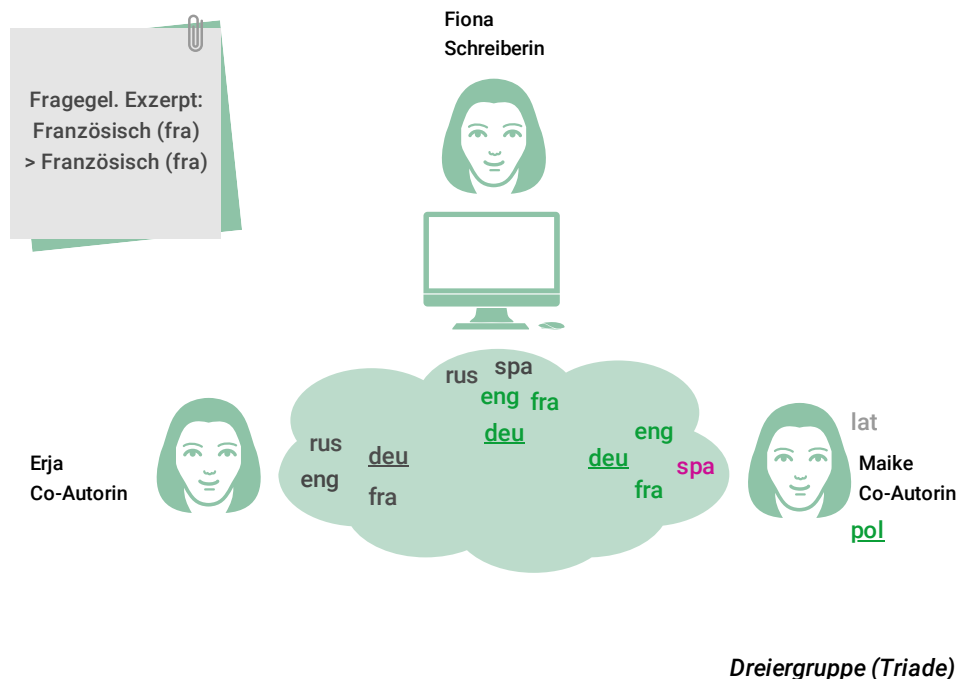


Abbildung 4.2: Schreibgruppe B

¹⁷⁶s. Sgt. 13-17 im Transkript auf dem externen Datenträger (vgl. Kommentar in Anh. C.6.

¹⁷⁷Datum und Uhrzeit der Schreibinteraktion: 8.12.2017, 14:15–15:20.

Die Schreibaufgabe für die Studentinnen in Schreibinteraktion B besteht in der Redaktion eines fragegeleiteten Exzerpts in der Zielsprache Französisch.¹⁷⁸ Textgrundlage hierfür ist ein französischsprachiger Leitfaden zum Europäischen Sprachenportfolio des Europarats (*Conseil de l'Europe: Biographie langagière*).¹⁷⁹ Auf Grundlage des Leitfadens soll herausgearbeitet werden, welche konkreten didaktischen Vorzüge Sprachbiographien in einem pädagogischen Setting haben und wie sie praktisch eingesetzt werden können.¹⁸⁰ Dieser Leitfaden verdeutlicht nicht nur die Relevanz des Themas auf europäischer Ebene, sondern bietet ferner einen strukturierten Überblick über verschiedene Komponenten einer didaktisch angeleiteten Anfertigung einer Sprachbiographie und ist an lokale Bedürfnisse anpassbar.

Auch in dieser Schreibgruppe gibt es keine Teilnehmerin, die Französisch als ihre Erstsprache kategorisiert. Sprachlich betrachtet kann aber eine gemeinsame Basis in der Zielsprache Französisch angenommen werden. Zwar weisen die Studentinnen unterschiedliche Studiengänge auf, zumal Erja und Maike beide den Master Moving Cultures belegen, Fiona hingegen Lehramtsstudierende ist. Die Wahl der Sprachen Französisch und Englisch stimmt bei den Studentinnen jedoch überein. Die sprachlichen Werdegänge der Studierenden sind insoweit vergleichbar, als dass alle drei in Deutschland mit der L1 Deutsch aufgewachsen sind und keine längerfristigen Ortswechsel durch Migration erlebt haben. Im Zuge ihrer schulischen Laufbahn hatten die Studentinnen zunächst Englisch- und dann Französischunterricht, wenn auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten.¹⁸¹ In beiden Sprachen liegen durchgehende Lernprozesse vor. Lediglich Maike berichtet von einer zweijährigen Pause für das Französische zwischen Schulabschluss und Studienaufnahme. Wie bei den Teilnehmerinnen der Schreibinteraktion A verbindet Maike diese Unterbrechung mit Sprachverlust. Mit Blick auf die Kompetenzkategorien ordnen Fiona und Maike ihre Französisch- und Englischkompetenzen selbstbewusst der *maximum competence* zu.¹⁸² Was akademische Schreiberfahrungen und -haltungen bei dieser Konstellation anbelangt, lässt sich folgendes Bild zeichnen: Während Erja nur an einer Stelle ihrer Sprachbiographie von Schreibanlässen (Essays, Klausuren) in englischer Sprache berichtet, die

¹⁷⁸vgl. Tab. 3.1 für die Schreibaufgabe(n) im zweiten Semindurchgang.

¹⁷⁹<https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021, s. Anh. B.3.

¹⁸⁰Die Studierenden konnten zwischen den Szenarien ‚Arbeit mit Sprachbiographien im Unterricht‘ oder ‚Arbeit mit Sprachbiographien in einem Projekt für geflüchtete Menschen‘ wählen. Die Gruppe hat sich bereits in der ersten gemeinsamen Schreibsitzung für das schulische Szenario entschieden.

¹⁸¹Bei Erja und Fiona setzte der Unterricht in der 3. und 7. Klasse ein, bei Maike bereits in der 2. und 5. Klasse.

¹⁸²Für Erja liegt keine tabellarische Einordnung der Sprachen ihres Repertoires zu den funktionalen Kompetenzkategorien nach Blommaert und Backus (2013) vor.

sie gegenüber ihren Kommilitoninnen¹⁸³ relativ problemfrei meistern konnte, gehen Fiona und Maike näher auf ihr akademisches Schreiben in den Sprachen Englisch und Französisch ein. Dabei geben sie an, dass ihnen die Redaktion wissenschaftlicher Texte auf Englisch leichter als auf Französisch fällt. Gleichzeitig sprechen sie sich keine akademische Schreibkompetenz im Französischen ab, verdeutlichen aber den erhöhten zeitlichen Aufwand. Maike drückt sich diesbezüglich optimistischer aus, da sie mit der Zeit eine Verbesserung ihrer französischen Schreibkompetenzen bemerkt und auf den Nutzen gezielter Praxis verweist.

In Schreibinteraktion B übernimmt Fiona die Rolle der Schreibenden am Computer, was als Fortsetzung der Rollenverteilung während der ersten Schreibinteraktion der Studentinnen verstanden werden kann. Dadurch dass die Gruppe an Fionas Laptop arbeitet, bekommt die Studentin diese Rolle implizit zugewiesen.¹⁸⁴

4.6.3 Schreibgruppe C: Amna, Carola und Maike

Auch im Falle der Schreibgruppe C arbeiten drei Studentinnen zusammen, diesmal während der dritten Blocksitzung des Forschungsseminars (WiSe 2017/18).¹⁸⁵ Die Interaktionspartnerinnen Amna, Carola und die bereits aus der vorherigen Interaktion bekannte Maike können jedoch auf keine gemeinsame Schreiberfahrung aufbauen.¹⁸⁶

¹⁸³Hiermit sind nicht die aktuellen Kommilitoninnen gemeint, sondern Mitstudierende aus den anglistischen Seminaren.

¹⁸⁴Im Gegensatz zur Schreibinteraktion A existiert keine Passage auf der zugehörigen Audioaufnahme, auf der die Vergabe dieser Rolle verbalisiert wird.

¹⁸⁵Datum und Uhrzeit der Schreibinteraktion: 12.01.2018, 13:00-14:23.

¹⁸⁶Zuvor haben die Interakteurinnen jeweils in zwei anderen Schreibgruppen gearbeitet, die aufgrund von Abwesenheit einzelner Studierender aufgelöst werden mussten. Eine Umgestaltung der Schreibgruppen wurde aus didaktischen Gründen im zweiten Durchgang des Forschungsseminars nicht angestrebt und ging mit organisatorischen Schwierigkeiten einher. Zur Problematik der stabilen Gruppenbildung innerhalb des Forschungsseminars s. Stierwald (2019).

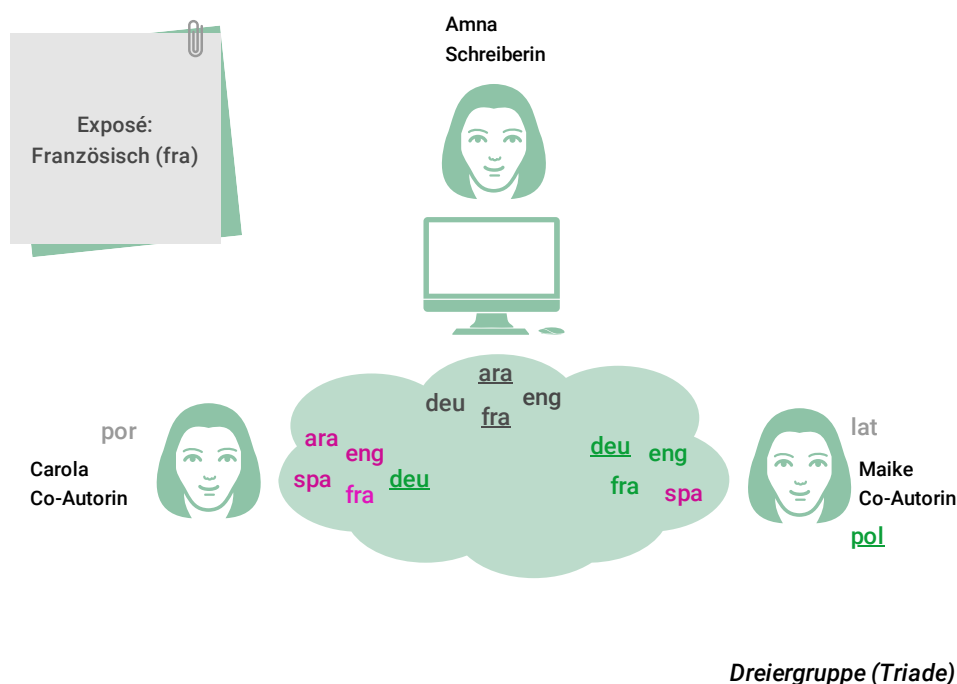


Abbildung 4.3: Schreibgruppe C

Die Schreibaufgabe besteht in der Redaktion eines französischsprachigen Exposé über ein fiktives Forschungsprojekt zum Thema ‚Arbeit mit Sprachbiographien im Unterricht‘.¹⁸⁷ Zur Redaktion des Exposé konnten sich die Teilnehmerinnen an einem deutschsprachigen Universität Bielefeld (*Leitfaden zum Verfassen eines Exposé*) der Universität Bielefeld¹⁸⁸ sowie an der Aufgabenstellung im Seminar orientieren. Die Richtlinien des Leitfadens können als Standard für Exposé an deutschen Universitäten angesehen werden. Aufgrund ihrer Klarheit und Prägnanz wurden sie gegenüber vergleichbaren Richtlinien der Goethe-Universität Frankfurt a.M. vorgezogen.

Carola studiert wie Maike den Master Moving Cultures im 1. Semester, wobei Carola ihren Schwerpunkt auf Französisch mit Englisch als weiterer Sprache, Maike ihren Schwerpunkt auf Englisch mit Französisch als weiterer Sprache gelegt hat. Amna hebt sich mit ihrem Studiengang von ihren Kommilitoninnen ab, weil sie Bachelor-Studentin ist und durch ihre Fächerkombination andere Studienfoki hat.

¹⁸⁷Dabei dienen die zuvor skizzierten Aufgaben der Interaktionen A und B im Sinne materialgestützter Schreibaufgaben gemäß Scaffolding-Prinzip zur Vorbereitung dieser finalen Schreibaufgabe, die ohne zugrunde liegendem Material bewältigt werden sollte.

¹⁸⁸<https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/scs/pdf/leitfaeden/studierende/expose.pdf>, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

Sprachlich gemein haben die Studentinnen die L2 Englisch, die sie als erste Fremdsprache in der Schule gelernt haben. Bezüglich ihrer erstgelernten Sprachen teilen sich Carola und Maike die L1 Deutsch. Amna ist nicht in Deutschland, sondern in der Schweiz und in Frankreich aufgewachsen und hat als L1 Französisch und Arabisch. Was die Zielsprache Französisch angeht, so ist diese bei Carola und Maike aufgrund eines ähnlichen schulischen Werdegangs als zweite Fremdsprache vorhanden. Gegenüber Maike ordnet Carola ihr Kompetenzspektrum im Französischen der *partial competence* zu, was damit zu tun haben kann, dass sie sich erst im Zuge ihres Masterstudiums mit formellen Registern des Französischen beschäftigt hat. Folglich berichtet sie eher von informellen Schreibenanlässen im Französischen und gibt zu erkennen, dass das akademische Schreiben für sie ungewohnt ist. Da Amna in Französisch die komplette schulische und teils universitäre Bildung durchlaufen hat, ist bei ihr diesbezüglich ein breites Kompetenzspektrum zu vermuten.¹⁸⁹ Es kann angenommen werden, dass Amna über ein ausgebauteres formelles Register als ihre Kommilitoninnen verfügt und sie sich dominant in den Formulierungsprozess einbringt.

4.6.4 Schreibgruppe D: Emil und Irina

Die Schreibinteraktion der Schreibgruppe¹⁹⁰ D fand ebenfalls während der dritten Blocksitzung¹⁹¹ des Forschungsseminars statt (WiSe 2017/18). Die Interaktionspartner Emil und Irina können auf gemeinsame Schreiberfahrung aufbauen, da es sich bereits um ihre dritte gemeinsame Schreibsitzung handelt.¹⁹²

¹⁸⁹Für Amna liegen weder eine tabellarische Einordnung der Sprachen ihres Repertoires zu den funktionalen Kompetenzkategorien nach Blommaert und Backus (2013) noch Textstellen zu akademischen Schreiberfahrungen vor.

¹⁹⁰Streng genommen handelt es sich hierbei um nicht um eine Gruppe, sondern aufgrund der dyadischen Struktur um ein Schreibtdem.

¹⁹¹Datum und Uhrzeit der Schreibinteraktion: 12.01.2018, 13:00-14:12.

¹⁹²Im Forschungsseminar haben sie als einzige Gruppe bzw. Tandem alle drei Schreibaufgaben gemeinsam bewältigt und weisen somit die meiste Kollaborationserfahrung auf.

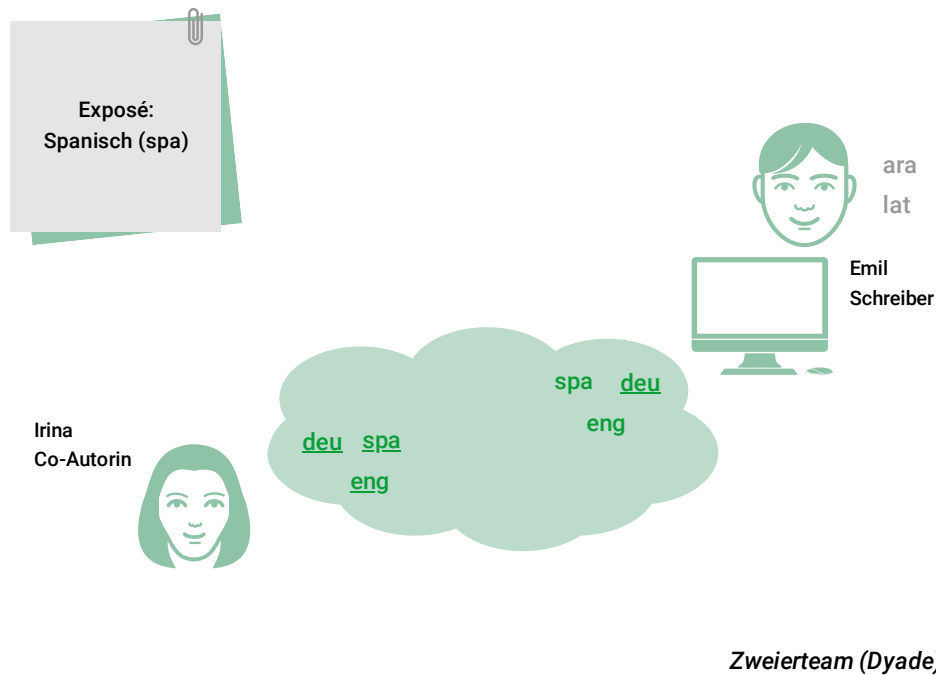


Abbildung 4.4: Schreibgruppe D

Die Schreibaufgabe besteht wie bei der vorigen Schreibgruppe in der Redaktion eines Exposés über ein fiktives Forschungsprojekt zum Thema ‚Arbeit mit Sprachbiographien im Unterricht‘. Diesmal ist die Zielsprache Spanisch. Bedingt durch ihr Lehramtsstudium haben die Interakteurinnen einen ähnlichen fachlichen Hintergrund, wobei Emil zwei Sprachen auf Lehramt studiert, Irina hingegen zum Sprachfach Spanisch die Naturwissenschaft Biologie gewählt hat. Was ihre sprachlichen Repertoires anbelangt, so weisen die Studierenden gänzlich unterschiedliche Werdegänge auf. Emil ist mit deutscher L1 in Deutschland aufgewachsen und hat seine weiteren Sprachen in deutsch- und spanischsprachigen institutionellen Kontexten erlernt. Während seiner Aufenthalte in südspanischen Städten war er mit der andalusischen Varietät des Spanischen auf der iberischen Halbinsel konfrontiert. Im Gegensatz hierzu hat Irina die Sprachen Deutsch, Spanisch und Englisch zunächst immersiv als L1 in Venezuela erlernt und später in spanisch-, englisch- und deutschsprachigen institutionellen Kontexten erweitert. Emil ordnet Spanisch sowohl der *maximum* als auch der *partial competence* zu und gibt neben akademischen Schreiberfahrungen in Deutsch und Englisch auch entsprechende Kompetenzen für das Spanische an. Auch wenn er sich in Südspanien akademische Register durch regelmäßige Praxis aneignen konnte, fällt es ihm mittlerweile schwer, komplexe Sach-

verhalte auf Spanisch zu verschriftlichen. Irina ordnet Spanisch der *maximum competence* zu, geht allerdings nicht auf konkrete akademische Schreiberfahrungen ein. Ähnlich zur Schreibgruppe C kann bei den Interaktionspartnern ein ungleicher Registerausbau im Spanischen vermutet werden, insofern Irina auf mehr Ressourcen des formellen Registers zurückgreifen kann. Im Gegensatz zur Schreibinteraktion C übernimmt Emil jedoch die Rolle des Schreibenden, bedingt durch eine bereits etablierte Rollenverteilung während der zwei vorherigen Schreibinteraktionen.

Mit der Aufteilung der Gruppe in eine schreibende und eine weitere Co-Autorin bzw. mehrere Co-Autorinnen geht ein Machtgefälle einher, bei dem die schreibende Person den Prozess der Niederschrift kontrolliert und somit über die endgültig zu fixierenden Formen bestimmt. Entgegen dieser feststehenden Rollen¹⁹³ sind die interaktionalen Rollen während des Formulierungsprozesses gemäß interaktionistischem Ansatz nicht fix, sondern können sich von einem Moment auf den anderen ändern (vgl. hierzu Furchner 1997, 18ff.). Eine Person, die sich in einer Passage dominant in den Prozess einbringt und Formulierungen vorschlägt, kann sich zu einem anderen Zeitpunkt wieder zurücknehmen und eine andere Co-Autorin kann diese Rolle übernehmen. Dieser Wandelbarkeit zu jedem Moment wird mit Goffmans Konzept des Beteiligungsrahmens (*participation framework*, vgl. Goffman 1981, 124ff.) Rechnung getragen. Hiermit wird impliziert, dass Rollen einzelner Teilnehmender in Gruppeninteraktionen sowie epistemische Grundlagen in der direkten Interaktion ausgehandelt werden. Gerade in Gruppeninteraktionen (s. Schreibinteraktionen A, B und C) muss im Gegensatz zur dyadischen Interaktion (s. Schreibinteraktion D) der Sprecherwechsel mit jedem abgeschlossenen Turn aufs Neue ausgehandelt werden (Schegloff 1996b, 19). Unter Berücksichtigung sprachlich-kultureller Hintergründe sowie sprachideologischer und evaluativer Kategorisierungsmuster gilt es folglich herauszustellen, wie sich die interaktionalen Rollen der Studierenden ad hoc ausformen.

4.7 Hypothesen zu interaktionalen Rollen

An dieser Stelle soll überlegt werden, welche induktiven Hypothesen sich ausgehend von der Analyse der Reflexionstexte für die kollaborativen Arbeitsmodi innerhalb der Schreibinteraktionen aufstellen lassen. In Bezug auf Einstellungen zum Sprachrepertoire finden sich in großer Mehrheit Aussagen der Studierenden zu einzelnen Sprachen ihres Repertoires. Dabei geht es nur selten um die Schriftlichkeit per se

¹⁹³Es muss angemerkt werden, dass die Rolle der schreibenden Person nur bedingt fix ist. In Schreibinteraktion C wird sie zuerst von Carola und dann von Amna übernommen (vgl. Abschn. 5.2.1).

sowie um das Schreiben in verschiedenen Sprachen. Vielmehr berichten die Studierenden von ihren Erfahrungen mit dem Sprechen und priorisieren dabei Lernziele im Bereich der gesprochenen Sprache. Auch in den dargelegten Einstellungen zum Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeit spiegelt sich überwiegend eine mündliche Dimension des Sprechens und Hörens wider. Eine schriftliche Dimension wird punktuell erwähnt, wenn Studierende von romanischer Interkomprehension beim Lesen berichten (Maike) oder für regelmäßige Textproduktionen in Einzelsprachen plädieren (Patricia). Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen kann für die kollaborativen Schreibinteraktionen angenommen werden, dass sich Studierende mehr oder weniger einer Vernetzung von Ressourcen bewusst sind und folglich Vergleiche bzw. Brücken (besonders im Bereich von Schriftlichkeit) zu unterschiedlichen Graden suchen bzw. mobilisieren.

Hypothese I: Studierende, die ihre Sprachrepertoires als vernetzt betrachten, bringen eher mehrsprachige Ressourcen in die Schreibinteraktion ein (Ebene 4 der sprachlichen Ressourcen, vgl. Abschn. 3.5).

Des Weiteren können die Ergebnisse zum Kategorisierungsverhalten der Studierenden der Kontextualisierung von Phänomenen innerhalb der Schreibgruppen dienen. Hinsichtlich der sprachideologischen Einordnungen fällt eine Tendenz zum Nativismus auf (vgl. Ausführungen zu Erst- und Muttersprache), die dazu beitragen kann, dass jenen Sprecherinnen, die sich selbst als kompetente Erst- bzw. Muttersprachler in der Zielsprache einer Schreibaufgabe betrachten, auch von anderen eine größere Schreibkompetenz zugesprochen wird. Die evaluativen Kategorisierungen können zudem unterschiedliche sprachliche Handlungsdispositionen unter den Studierenden begünstigen, insofern letztere unterschiedlich selbstbewusst mit ihren sprachlichen Ressourcen in der Interaktion auftreten.

Hypothese II: Studierende, die sich selbst als kompetente Erstsprecher der Sprache des Zieltexts betrachten bzw. ihre diesbezüglichen Kompetenzen als hoch einschätzen, nehmen Expertenrollen in der Interaktion ein (Ebene 2 der mündlichen Aushandlung, vgl. Abschn. 3.5).

Im Rahmen ausdifferenzierender Einordnungsmuster gehen die Studierenden nur punktuell auf diaphasische Varietäten ein. Dies kann mit einem niedrig ausgeprägten Registerbewusstsein oder einer geringen Beimessung von Bedeutsamkeit verbunden werden und könnte sich insofern auf die Schreibinteraktionen auswirken, als dass der Übergang von mündlichen Formulierungsentwürfen zu schriftlichen Konzeptionen unreflektiert geschieht bzw. Schwierigkeiten bereitet. Die Generierung einer

konkreten Hypothese auf Grundlage der spärlichen Thematisierung in den Reflexionstexten erweist sich jedoch als schwierig. Der Konnex zwischen Reflexion und Textproduktion ist problematisch, zumal bei letzterer weitere Faktoren Einfluss auf das tatsächliche Schreibverhalten in situ nehmen. Mit Bezug auf das wahrnehmungspsychologische Konzept der Affordanz (Gibson 1982) sind bspw. die Anforderungen zu berücksichtigen, die das Schreibmedium Computer an die Studierenden stellt.

Schließlich erweist sich auch die Übertragung von dargestellten individuellen Gebrauchsweisen des Sprachrepertoires auf kollaborative Schreibpraxen als problematisch. Es handelt sich hierbei m.E. um zwei verschiedene Ebenen, da die Art und Weise, wie über die Verwendung von Sprache reflektiert wird, und der faktische Gebrauch divergieren können. In den reflexiven Ausführungen der Studierenden überwiegen einzelsprachliche Verwendungsweisen sowie konkrete Benennungen, welchen Aktivitäten in welchen Sprachen nachgegangen wird. Akademische Schreibpraktiken ordnen sich in ihren Darstellungen den einzelsprachlichen Gebrauchsweisen unter, da diesbezüglich keine Rede vom Einfluss verschiedensprachlicher Ressourcen bei der Textproduktion ist. Gemäß der Frage ‚Was schreibst du in verschiedenen Sprachen?‘ äußern sich die Studierenden primär zu verschiedenen Textanlässen. In ihrer Antwort auf die Frage nach dem ‚Wie?‘ geben sie Einschätzungen ihrer Fähigkeiten sowie zu Schwierigkeiten beim Schreiben ab. Insbesondere schreibprozessuale Aspekte im Zusammenspiel mit Sprache(n) bleiben ungeklärt. Die (unpräzise) Aufgabenstellung mag zu dieser lückenhaften Darstellung beigetragen haben, zumal hier keine näheren Fragen oder auch Beispiele zu sprachlicher Vernetzung beim Schreiben angeboten werden. Auf Vorgehensweisen beim gemeinsamen Formulieren kann nicht geschlossen werden, weil sprachliche Gebräuche bzw. Nicht-Gebräuche in der Interaktion – sowohl in der mündlichen Aushandlung als auch auf Textebene – anderen Faktoren unterliegen, z.B. dem Faktor der Teilhabe an der Gruppenarbeit (dieser Aspekt wird in Abschn. 6.6 aufgegriffen).

5 Interaktive Verfahren der Formulierung

5.1 Analyseraster

In diesem Kapitel entwerfe ich Analyseraster zu Formulierungsverfahren im Übergang von mündlich zu schriftlich einerseits sowie mit Blick auf sprachliche Ressourcen andererseits. Zu diesem Zweck findet zunächst auf Grundlage der Makrostrukturen der Schreibgespräche A bis D (5.2.1) eine Annäherung an die zentrale Analyseeinheit, die Formulierungspassage (5.2.2), statt. Anschließend schlüssele ich interaktive Verfahren der Formulierung auf, bestimme sie zahlenmäßig im Korpus und illustriere sie anhand von Beispielen. Geht es auf der Ebene 2 der Aushandlung um mündliche Verfahren der Formulierungsaushandlung (5.3.1) und auf der Ebene 3 der Textproduktion um schriftliche Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung (5.3.2), so werden für die Ebene 4 der sprachlichen Ressourcen zwei- und mehrsprachige Formulierungsverfahren definiert (5.3.3).

5.2 Schreibinteraktionen aus der Prozessperspektive

5.2.1 Makrostrukturen der Schreibgespräche

Zur prozessualen Identifizierung von Formulierungspassagen sollen die Makrostrukturen bzw. -phasen der Schreibgespräche aufgezeigt werden. Verschiedene Wissenschaftlerinnen haben bereits Überlegungen zu verschiedenen Phasen¹⁹⁴ innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen angestellt. Im Folgenden führe ich die Studien von Faistauer (1997), Lehnen (2000) und Hinrichs (2014) an. Faistauer (1997) legt in ihrer Studie über kooperatives¹⁹⁵ Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunter-

¹⁹⁴Phasen sind hier nicht gleichbedeutend mit Phasen im Textproduktionsprozess, wie sie von Schreibprozessmodellen nahegelegt werden, vgl. auch die Kritik von Lehnen (2000, 38f.).

¹⁹⁵Die Adjektive zur Spezifizierung des Schreibens wurden von den Studien übernommen.

richt Ebenen für eine Analyse fest, die auf verschiedene Phasen verweisen. Sie unterscheidet zwischen einer sozial-emotionalen Ebene und einer sprachlichen Ebene. Während auf der sozial-emotionalen Ebene das Verhalten bzw. die Rolle(n) einzelner Studierender in der Gruppe und persönliche Beziehungen unter den Interakteurinnen sowie „Konversationelles“¹⁹⁶ betrachtet werden, geht es auf der sprachlichen Ebene um Aufgaben, die mit der Produktion des Zieltexts direkt in Verbindung stehen. Hier unterscheidet sie zwischen a) Kommunikation zum Inhalt/Planung zum Inhalt (INH), b) Kommunikation zur Sprache/Planung zum Schreiben/Formulierung (SCHR), c) Kommunikation über das Schreiben selbst (S) und d) Revision (R). Bei der Revision differenziert sie Revisionen als Phasen von Revisionen als Subprozesse. Letztere kommen häufiger vor und dienen eher der Wiederholung der Niederschrift und der Vergewisserung als der gezielten Überarbeitung. Revisionen als Subprozesse sind überwiegend in Phasen der Kommunikation/Planung/Formulierung (SCHR) eingebettet.

Lehnen (2000) beschreibt in ihrer Arbeit über kooperative Textproduktionen interaktive Etappen bzw. Handlungskomplexe gemäß der Frage ‚Was wird zum Schwerpunkt der interaktiven Textproduktion gemacht?‘ sowie hiermit zusammenhängende Aktivitäten gemäß der Frage(n) ‚Woran arbeiten die Beteiligten im einzelnen? Welchem Problem gehen sie nach?‘. Zur Bestimmung dieser Einheiten legt sie gesprächslinguistische Kriterien zugrunde, die sich an den mündlichen Strukturierungsaktivitäten der Teilnehmerinnen orientieren. Dabei stellt sie fest, dass manche Handlungskomplexe eher von der Lösung einer einzelnen Aufgabe geprägt sind (z.B. Paraphrase des Ausgangstexts), wohingegen in anderen Handlungskomplexen mehrere und v.a. unterschiedliche Aktivitäten stattfinden und folglich unterschiedliche Aufgaben bearbeitet werden (z.B. Formulierung, Verständigung über Aufgabenstellung, Makrostruktur für gemeinsamen Text). Die Beobachtung, dass sich verschiedene Aktivitäten vorzüglich zu Beginn eines Gesprächs abwechseln, verbindet die Autorin mit einem gesteigerten Aushandlungsbedarf der Interakteurinnen, die zunächst Modalitäten für Kooperation und Textherstellung festlegen müssen.

Hinrichs (2014) fokussiert im Rahmen ihrer konversationsanalytischen Untersuchung vier konkrete interaktive Aktivitäten bzw. Aufgaben. Hierzu zählen a) die Verständigung über die Schreibaufgabe, b) die Bearbeitung von Formulierungen am Übergang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, c) die Aushandlung von Rollen im Gespräch sowie d) die Produktion und Bearbeitung von Nebensequenzen. Sie weist darauf hin, dass diese vier Aufgaben nicht nacheinander bearbeitet werden, son-

¹⁹⁶Hiermit bezeichnet Faistauer (1997) Abweichungen von der gestellten Schreibaufgabe.

dern rekursiv und häufig sogar simultan verlaufen. Dabei klassifiziert sie die drei erstgenannten Aufgaben als Aushandlungsaktivitäten.

Beim Vergleich der drei skizzierten Klassifikationsschemata fällt auf, dass sich Lehnen (2000) und Hinrichs (2014) an chronologischen Etappen bzw. rekursiv stattfindenden Aufgaben, wie sie in der mündlichen Aushandlung erkennbar werden, orientieren. Dagegen abstrahiert Faistauer (1997) von konkreten Handlungskomplexen zugunsten von Ebenen des schreibbezogenen Handelns. Die nachfolgende Darstellung der Makrostrukturen der Schreibgespräche orientiert sich an den Etappen nach Lehnen (2000), weil auf diese Weise Formulierungsvorgänge zeitlich im Gesamtprozess verortet werden können. Die Strukturdarstellung basiert auf übergeordneten Phasen, nach denen das Schreibgespräch chronologisch verläuft. Diese Phasen sind in den Gesprächsinventaren vermerkt (s. Anh. C.2). In Anlehnung an die Ausführungen von Lehnen (ebd.) verweise ich auf die Problematik, dass die Makrophasen nicht eins zu eins mit einzelnen Aufgaben, wie die der Formulierung, gleichzusetzen sind. Auch in Phasen von verstärkter inhaltlicher Aushandlung kann es zu punktueller Formulierungsarbeit kommen, so wie auch umgekehrt Sequenzen inhaltlicher Konzeption und Planung in Formulierungs- und Schreibphasen eingebettet sein können. Zur präzisen Verortung einzelner interaktiver Aufgaben innerhalb der Phasen wurde ein Spektrum interaktiver Aufgaben definiert (vergleichbar mit den Aufgaben nach Hinrichs 2014), das zur Ausdifferenzierung der Makrostrukturen und zur Orientierung für die Transkription diente (s. Anh. C.2).

Im Folgenden werden die Makrostrukturen A bis D aufgezeigt sowie der Inhalt der Schreibgespräche paraphrasiert.

5.2.1.1 Makrostruktur A

Das Gespräch der Schreibgruppe A weist die folgende Struktur auf:

1. Vorgespräch und Lesephase (3:15–12:29), ca. 9min
2. Inhaltliche Konzeption (12:30–31:19), ca. 19min
3. Formulierungs- und Schreibprozess (31:20–57:29), ca. 26min
4. Überarbeitung (57:30–1:11:29), ca. 14min
5. Abschluss (1:11:30–1:16:15), ca. 5min

1. Die Co-Autorinnen Athanasia, Patricia, Gabriela und Lara klären zunächst in einem Vorgespräch, welche Sprachkompetenzen innerhalb der Gruppe vorhanden sind. Es folgt eine Lesephase, während der die Studentinnen in Stillarbeit den soziolinguistischen Quelltext zu ihrer Schreibaufgabe (zusammenfassendes Exzerpt) rezipieren. 2. Danach kommt es zu einer längeren Aushandlung des Quelltextinhalts

mit Schwerpunkt auf hier dargestellter Forschungsmethodik (sprachbiographische Interviews). 3. Nach der Hälfte des Gesprächs steigen die Co-Autorinnen in einen längeren Formulierungs- und Schreibprozess ein, der ca. ein Drittel des Schreibgesprächs einnimmt und alle Formulierungspassagen beinhaltet. 4. Es schließt sich eine kürzere Phase der Revision an, in der die Interakteurinnen ihren Text überarbeiten. 5. Schließlich klären sie nachträglich inhaltliche Feinheiten und beenden den Arbeitsprozess offiziell.

5.2.1.2 Makrostruktur B

Bedingt durch die andere Aufgabenstellung, Textgrundlage und Gruppenzusammensetzung ist das Gespräch der Schreibgruppe B auf andere Weise strukturiert:

1. Vorgespräch (0:00–4:24), ca. 4,5min
2. Formulierungs- und Schreibprozess (4:25–12:39), ca. 8min
3. Brainstorming und Stichpunkte (12:40–23:29), ca. 11min
4. Formulierungs- und Schreibprozess (23:30–52:39), ca. 29min
5. Inhaltliche Konzeption und Abschluss (52:40–1:02:15), ca. 9,5min

1. In einem einleitenden Vorgespräch besprechen die Co-Autorinnen Erja, Fiona und Maike bereits Fragen der Textstrukturierung anlässlich ihrer Schreibaufgabe (fragegeleitetes Exzerpt).¹⁹⁷ 2. Dann steigen sie kurzzeitig in den Formulierungsprozess ein, indem sie den Einleitungssatz vollständig formulieren und verschriftlichen. 3. Anschließend notieren sich die Studentinnen Stichpunkte zu den didaktischen Vorzügen von Sprachbiographien und greifen hierbei auf Vorwissen bzw. eigene Schulerfahrungen sowie auf Informationen aus dem Quelltext zurück. 4. Die längste Phase, die ca. die Hälfte des Gesamtprozesses einnimmt und in die ein Großteil der Formulierungspassagen fällt, ist der Ausformulierung der Stichpunkte gewidmet. 5. Das Schreibgespräch schließt mit einer Phase ab, in der sich die Interakteurinnen Gedanken zu einer praktischen Umsetzung der theoretischen Vorzüge im schulischen Szenario machen, einen letzten Satz hierzu ergänzen und den Arbeitsprozess in Anbetracht der abgelaufenen Zeit vorerst beenden. Dabei merken sie an, dass Überarbeitungsbedarf besteht, schaffen es zeitlich aber nur minimale Korrekturen vorzunehmen.

5.2.1.3 Makrostruktur C

Bei der Schreibgruppe C lassen sich makrostrukturell sechs Phasen innerhalb der Interaktion erkennen:

¹⁹⁷Dies kann damit zusammenhängen, dass die Studierenden in dieser Konstellation bereits ein zweites Mal zusammenarbeiten und sich mit der Textgrundlage vorab zu Hause beschäftigen sollten.

1. Vorgespräch (0:00–4:29), ca. 4,5min
2. Brainstorming und Stichpunkte (4:30–18:49), ca. 14min
3. Exkurs (18:50–25:54), ca. 7min
4. Übergang (25:55/erste Aufnahme) – 2:39/zweite Aufnahme), ca. 5min
5. Formulierungs- und Schreibprozess (2:40–53:29), ca. 51min
6. Abschluss (53:30–54:59), ca. 1,5min

1. In einem Vorgespräch besprechen die Co-Autorinnen Anna, Carola und Maike ihr Vorgehen bei der Schreibaufgabe (Exposé) und einigen sich auf das schulische Szenario. 2. Entlang des Leitfadens zur Gestaltung von Forschungsexposés notieren sie Stichpunkte zur Relevanz des Themas auf Deutsch, wobei Anna ihre Kommilitoninnen bittet, die Rolle der Schreibenden zu übernehmen. Maike erklärt sich daraufhin hierfür bereit. 3. Nach der Notizphase tauschen sich die Studentinnen über eigene Schulerfahrungen aus und gleichen dabei ihre Vorstellungen eines gelungenen kulturellen und sprachbiographischen Austauschs in der Schule ab. 4. Anschließend ergibt sich ein kurzer Übergang¹⁹⁸ in den Schreibprozess. Nun übernimmt Anna die Rolle der Schreibenden. 5. In den Formulierungs- und Schreibprozess, der mit 51 Minuten etwa zwei Drittel des Gesamtgesprächs ausmacht, betten sich alle Formulierungssequenzen für den Zieltext ein. 6. Der Abschluss des Schreibgesprächs fällt kurz aus. Carola befindetet kurzerhand, dass ihr Text nun fertig ist. Daraufhin kopiert Anna die auf Deutsch angefertigten Stichpunkte auf eine zweite Seite und nimmt minimale Formatänderungen vor.

5.2.1.4 Makrostruktur D

Ogleich die Schreibaufgabe bei Schreibinteraktion D dieselbe ist (hier nur mit der Zielsprache Spanisch, vgl. Abschn. 4.6.4) gestaltet sich das Schreibgespräch auf andere Weise. Makrostrukturell lassen sich ebenso sechs interaktive Phasen ausmachen:

1. Vorgespräch (0:00–3:09), ca. 3min
2. Formulierungs- und Schreibprozess (3:10–15:49), ca. 12,5min
3. Inhaltliche Konzeption (15:50–33:19), ca. 17,5min
4. Formulierungs- und Schreibprozess (33:20–49:14), ca. 16min
5. Inhaltliche Konzeption (49:15–67:54), ca. 18,5min
6. Überarbeitung und Abschluss (67:55–72:00), ca. 4min

¹⁹⁸Dieser Übergang war organisatorisch und technisch bedingt. Die Gruppe musste nach 30 Minuten konzeptioneller Arbeit den Raum wechseln, da dieser von anderen Studierenden erbeten wurde, die ihn reserviert hatten. Dies führte dazu, dass die Studierenden die Audioaufnahme und das Screenvideo unterbrechen mussten.

1. Zunächst ist ein vergleichbar kurzes Vorgespräch zu verzeichnen, während dem die Co-Autoren Emil und Irina die Aufnahme einrichten, das Thema des Exposé festlegen, die Bestandteile des Exposé anhand des Leitfadens sichten und zusätzlich ihr Schreibprodukt aus der zweiten Blocksitzung kursorisch lesen. 2. Anstelle eines Brainstormings steigen die Interaktionspartner unmittelbar in den Schreibprozess ein und formulieren den Einleitungssatz sowie einige weitere Sätze unter der Gliederungsüberschrift „Tema y relevancia“. 3. Erst bei Minute 15:50 steigen sie in einen längeren Aushandlungsprozess ein, während dem sie auch punktuell formulieren. 4. Danach überführen sie die zuvor konzipierten Gedanken zur Methodik ihres fiktiven Forschungsprojekts in Schriftsprache. In diesen Formulierungsprozess mischen sich vereinzelt konzeptuelle Überlegungen ein. 5. Im Unterschied zu den anderen Schreibinteraktionen schließen die Studierenden eine nachträgliche Diskussion zwecks methodischer Feinjustierung und Formulierung von Zielvorstellung des fiktiven Projekts an. In diesem Zusammenhang überarbeiten sie ihren Text im Hinblick auf Präzision der Aussagen sowie deren Nachvollziehbarkeit für eine externe Leserin.¹⁹⁹ 6. In der kurzen Abschlussphase von ca. vier Minuten handeln sie sprachliche Feinheiten aus und nehmen Korrekturen vor. Der Formulierungsprozess erstreckt sich insgesamt über die Phasen 2-5 und nimmt mit 54,5 Minuten mehr als drei Viertel des Gesamtgesprächs ein.

An dieser Stelle soll überlegt werden, wodurch sich die verschiedenen Ausgestaltungen der dargelegten Makrostrukturen bedingen. Ein bedeutsamer Einflussfaktor ist die Kollaborationserfahrung in der Gruppe sowie die bereits erlangte Vertrautheit mit dem Format der kollaborativen Schreibinteraktion. Als diametrale Punkte stehen sich diesbezüglich die Interaktionen A und D gegenüber. Während die Interakteurinnen in A erstmals in dieser Konstellation und in diesem Format aufeinandertreffen und folglich Fragen des gemeinsamen Arbeitens im Vorgespräch und auch während anderer Phasen aushandeln, haben die Studierenden in D bereits einen Arbeitsmodus etabliert und steigen nach kurzem Vorgespräch unmittelbar in einen Schreibprozess ein. Des Weiteren hat die Verteilung der Sprachkompetenzen innerhalb der Gruppe eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Ausgestaltung einzelner Phasen. Auf makrostruktureller Ebene wird dies nicht unbedingt sichtbar, dafür aber bei Binnengliederung der Makrophasen nach interaktiven Aufgaben. So kommt es in Interaktionen von starker sprachlicher Heterogenität, wie bei Interaktion A der Fall, vermehrt zur ‚Organisation als Schreibgruppe und der Schreibumgebung‘ so-

¹⁹⁹Diese Form der Überarbeitung, bei der die Studierenden Dissonanzen in ihrem Text aufspüren und für ihr Schreiben produktiv nutzen, spricht für eine fortgeschrittene Form des Schreibens bzw. Überarbeitens (vgl. Sommers 1980 zu unterschiedlichen Überarbeitungshaltungen und Aufmerksamkeitsspannen bei Schreibanfängern und Schreibfortgeschrittenen).

wie zur ‚Aushandlung von aufgabenexternen Aspekten‘.²⁰⁰ Schließlich wirkt sich die jeweilige Schreibaufgabe auf die Ausgestaltung der Makrostrukturen aus. Durch die Aufgabenstellung des zusammenfassenden Exzerpts kommt es in Schreibinteraktion A zu einer Lese-Phase. Hier ist ein Quelltext vorhanden, der als Grundlage fungiert und den Arbeitsprozess steuert. Demgegenüber kommt es durch die Schreibaufgaben des fragegeleiteten Exzerpts und des Exposé zu einer Brainstorming-Phase in den Schreibinteraktionen B, C und D. Zur Bestimmung einer Untersuchungseinheit für die vertiefte Analyse werden nachstehend einzelne Formulierungsaktivitäten näher betrachtet.

5.2.2 Definition von Formulierungspassagen

Zwecks mikrostruktureller Betrachtung einzelner Interaktionsausschnitte wird die Untersuchungseinheit der Formulierungspassage (FP) bestimmt, die mehrere Formulierungsaktivitäten umfassen kann: Vorschläge, Gegenvorschläge,²⁰¹ Reparaturen, Begründungen, Zurücknahmen, Kritik, Bewertungen etc. Bei der Bestimmung einer Formulierungspassage wurde auf die ‚Natürlichkeit‘ des Ausschnitts geachtet. Das bedeutet, dass unmittelbar vorangehende und nachfolgende Sequenzen berücksichtigt wurden, damit der Gesprächskontext der fokussierten Einheit nachvollziehbar wird.²⁰² Die Formulierungspassagen wurden in vier Kollektionen, teils mit Subkollektionen gebündelt:

- Vorbereitende Formulierungspassagen: Einheiten, in denen der Inhalt einer Formulierung (konzeptionell mündlich) präsentiert wird.
- Glatte Formulierungspassagen:
 - Einheiten, in denen eine Formulierung vorgeschlagen und unmittelbar verschriftlicht wird; Muster: (Gegen-)Formulierungsvorschlag + Verschriftlichung.
 - Passagen, in denen eine Formulierung still (ohne vorherige Verbalisierung) verschriftlicht wird.
- Abgebrochene Formulierungspassagen: Einheiten, in denen die Interakteurinnen zu einer Formulierung ansetzen, diese aber abbrechen, weil z.B. der Inhalt

²⁰⁰s. Aufgaben 1 und 7 im Schema zur Ausdifferenzierung der Gesprächsphasen, Anh. C.2.

²⁰¹Nachfolgend fasse ich Vorschläge und Gegenvorschläge unter (Gegen-)Vorschläge zusammen, vgl. auch Hinrichs (2014, 291).

²⁰²In diesem Zusammenhang spielen Strukturierungssignale der Interakteurinnen eine Rolle, z.B. wenn der Übergang von inhaltlicher Paraphrase zu Formulierung mit folgenden Worten markiert wird: „hm– also wir können ja (ir) irgendwie sagen le document,“ (aus Schreibinteraktion B, Sgt. 151).

noch weiter geklärt werden muss; Muster: (Gegen-)Formulierungsvorschlag + Abbruch (z.B. durch inhaltlichen Einwand).

- Komplexe Formulierungspassagen: Einheiten, in denen eine Formulierung mittels verschiedener Aktivitäten erarbeitet wird. Von Interesse sind die folgenden Muster:
 - Einheiten, in denen eine Formulierung vorgeschlagen und repariert wird; Muster: (Gegen-)Formulierungsvorschlag + Reparatur.
 - Einheiten, in denen eine Formulierung vorgeschlagen, repariert und/oder begründet wird; Muster: (Gegen-)Formulierungsvorschlag + Reparatur + Begründung.

Mit Blick auf die vier Schreibinteraktionen des Untersuchungskorpus ergibt sich die folgende Verteilung:

Tabelle 5.1: Formulierungspassagen

	A	B	C	D	Gesamt
FP (vorbereitend)	–	5	8	–	13
FP (glatt)	–	1	8	4	13
FP (abgebrochen)	1	2	1	3	7
FP (komplex)	21	21	18	18	78
Gesamt	22	29	35	25	111

In dieser Arbeit wird die Subkollektion der komplexen Formulierungspassagen mit den angeführten Mustern betrachtet. Die einzelnen Einheiten variieren teils erheblich in ihrer Länge. Im Untersuchungskorpus umfasst die kürzeste Passage 3 Turns, die längste dagegen 16 Turns. Die hierbei erarbeiteten Formulierungen können sich im fertigen Textprodukt niederschlagen, nur vorübergehend erscheinen oder auch gar nicht manifestieren. Entscheidend für alle komplexen Formulierungspassagen ist die Erarbeitung von schriftsprachlichen Formulierungslösungen für den Zieltext mittels Verfahren des Vorschlags, der Reparatur und/oder der Begründung.

Der Fokus wird bewusst auf diese sprachlichen Handlungen bzw. Formulierungsaktivitäten gelegt, zumal hier Anreize zur Verbalisierung schreibbezogenen Wissens bestehen. Mit Rückbezug auf Donahue (2019) (vgl. Abschn. 2.2.1) wird ein umfassendes Verständnis von Schreibwissen zugrunde gelegt, wobei sich der Fokus auf normatives und semantisch-pragmatisches Wissen über schriftsprachliche Strukturen sowie auf Wissen über textsortenspezifische Regeln und Konventionen beläuft.

Demgegenüber wird in der Gesprächslinguistik der Begriff des Wissens anders ausgelegt; er ist aber dennoch mit der hier relevanten Dimension des schreibbezogenen Wissens verbindbar. Wissen im Gespräch bzw. in der Interaktion ist als Voraussetzung, thematischer Gegenstand und Produkt omnipräsent. Dabei gilt Wissen im kognitionswissenschaftlichen Sinne als Explanans, als innere mentale Struktur, die beobachtbare Handlungsphänomene erklären soll. Ein methodologisches Problem der Interaktionsanalyse besteht jedoch gerade darin, dass sich mentale Strukturen und Prozesse jedweder Beobachtung entziehen. Eine sozialkonstruktivistische Auffassung von Wissen geht dagegen nicht vom Vorhandensein mentaler Zustände aus, sondern betrachtet Wissen als soziales Konstrukt, bei dem bestimmte Handlungsweisen auf einen entsprechenden mentalen Vorgang oder Zustand hinweisen können. Im Zuge dessen wird untersucht, wie mentale Aspekte von den Interaktionsteilnehmern selbst interpretiert und benutzt werden, um soziale Handlungen zu vollziehen und zu verstehen (Deppermann 2010; für einschlägige Forschungsbeiträge s. Dausendschön-Gay et al. 2010, Heritage 2012, Deppermann 2015, Groß und Harren 2016).²⁰³ Für die mit natürlichen, nicht-experimentellen Daten arbeitende GA eignet sich die Arbeit mit einer sozialkonstruktivistischen Auffassung von Wissen.²⁰⁴ Dies bedeutet, dass Wissen in der Interaktion durch die Relevantsetzungen der Interaktionspartner nachvollziehbar wird. Sprachliche Handlungen wie Reparaturen legen es nahe, dass Interakteurinnen hierbei schreibbezogene Wissensbestände verbalisieren bzw. mündlich relevant setzen.

Das Untersuchungskorpus besteht aus 78 komplexen Formulierungspassagen, die weiterführend in 148 Subpassagen²⁰⁵ untergliedert wurden. Diese verteilen sich folgendermaßen auf die verschiedenen Schreibinteraktionen:

²⁰³Deppermann (2010) weist darauf hin, dass einige Gesprächsforscher jedoch bereit sind von Interaktionspraktiken auf kognitive Gegebenheiten zu schließen. Dabei geht es vor allem um die Verhandlung von Wissensansprüchen und -zuschreibungen.

²⁰⁴Bei einer GA bzw. KA liegen standardmäßig keine weiteren Datenquellen vor, die interaktionsrelevante Wissensbestände der Interakteurinnen, unabhängig von der zu untersuchenden Interaktion, liefern; z.B. experimentelle Daten zu Wissensbeständen (Deppermann 2015). Steht allerdings eine zusätzliche Wissensquelle in Form ethnographischer Daten bereit, so kann dies aus der Sicht einiger Gesprächsforscher dazu dienen, die aus KA gewonnenen Erkenntnisse zu erweitern oder zu vertiefen (vgl. die Verbindung von Ebene 1 mit den Ebenen 2-4 in dieser Arbeit). Dies geht allerdings über eine KA hinaus und liefert nur bedingt Informationen über vorhandene Wissensbestände in der Interaktion (Deppermann 2014).

²⁰⁵Diese zusätzliche Untergliederung hat darstellungsbezogene Gründe. Aufgrund der Länge mancher Formulierungspassagen beziehen sich die Interaktionsausschnitte in Kap. 6 größtenteils auf Subpassagen.

Tabelle 5.2: Komplexe Formulierungspassagen, untergliedert

	A	B	C	D	Gesamt
FP (komplex)	21	21	18	18	78
FP (untergliedert)	52	43	27	26	148

Zum besseren Verständnis von komplexen Formulierungspassagen²⁰⁶ werden nachfolgend die sprachlichen Handlungen des (Gegen-)Vorschlags, der Reparatur und der Begründung in ihren sprachlich-interaktionalen Merkmalen erläutert und zahlenmäßig im Untersuchungskorpus bestimmt. Die sprachlichen Handlungen werden unter mündlichen Verfahren der Formulierungsaushandlung subsumiert.

5.3 Interaktive Verfahren der Formulierung

5.3.1 Mündliche Verfahren der Formulierungsaushandlung

5.3.1.1 (Gegen-)Formulierungsvorschlag

Innerhalb der kollaborativen Schreibinteraktionen werden nach erfolgreicher Aushandlung einer inhaltlichen Idee (Gegen-)Vorschläge für eine Formulierung gemacht. Dabei gibt es verschiedene Formen der Markierung, die eine Äußerung als Vorschlag ausweisen. Mit Hinrichs (2014, 228ff.) werden die folgenden Vorschlagsmarker unterschieden:

- Paraverbale Vorschlagsmarker (VM)
- Vorschläge (V) in Form von Fragen
- Vorschläge (V) aus der Wir-Perspektive
- Vorschläge (V) aus der Man-Perspektive
- Vorschläge aus der Ich-Perspektive
- ‚vielleicht‘ als Vorschlagsmarker (VM)
- ‚einfach‘ als Vorschlagsmarker (VM)
- ‚irgendwie‘ als Vorschlagsmarker (VM)
- ‚oder‘ als Vorschlagsmarker (VM)
- Unmarkierte Vorschläge (V)

Im Ausschnitt „Vorschlagsmarkierungen“ (Abb. 5.1) verwendet Fiona (Fi[v]) gleich zwei dieser Marker: Sie unterbreitet einen Vorschlag in der Wir-Perspektive und markiert diesen zusätzlich mit einem vorangestellten ‚irgendwie‘.

²⁰⁶Für eine (abgrenzende) Erläuterung vorbereitender, glatter und abgebrochener Formulierungspassagen s. Anh. C.5.

	151 [04:24.8]	152 [04:27.0]
Fi [v]	hm– also wir können ja (ir) irgendwie sagen le document, biographie	
	153 [04:29.9]	154 [04:29.9] 155 [04:30.3] 156 [04:30.9]
Fi [v]	langagière du conseil européen, °hh	
Er [v]		hmhm– présenté par
Ma [v]		conseil de

Abbildung 5.1: Vorschlagsmarkierungen

Für eine Verteilung dieser sprachlichen (und parasprachlichen) Marker innerhalb der komplexen Formulierungseinheiten vgl. Tabelle 5.3.

Tabelle 5.3: Formulierungsvorschläge

	A	B	C	D	Gesamt
Paraverbale VM	20	6	10	7	43
V als Fragen	2	5	6	5	18
V aus der Wir-P.	2	4	2	3	11
V aus der Man-P.	2	1	1	–	4
V aus der Ich-P.	–	10	2	2	14
,vielleicht‘ als VM	3	6	3	2	14
,einfach‘ als VM	1	3	1	1	6
,irgendwie‘ als VM	2	3	1	–	6
,oder‘ als VM	1	14	11	9	35
Unmarkierte V	3	3	4	12	24
,Nicht-Vorschlag‘ ²⁰⁷	–	2	7	–	9
Gesamt	36	57	48	41	184

Die nachfolgenden Erläuterungen geben Auskunft über die Funktion dieser Marker für die Interaktion, wobei auf den Studienergebnissen von Hinrichs (2014) aufgebaut wird.

Paraverbale Vorschlagsmarker mit steigender Tonhöhe bei Vorschlagsende kommen mit 43 Fällen häufig in den Daten vor und zeigen sich v.a. in Schreibinteraktion A. Dabei dienen sie teils kurzen Ergänzungen, teils der Präsentation einer neuen oder losgelösten Formulierungsidee. Auch kann hiermit eine Alternative oder ein Gegenvorschlag präsentiert werden. In diesem Fall wird der paraverbale Vorschlagsmarker mit dem Marker ,oder‘ kombiniert. Ferner finden sich Markierungen

²⁰⁷eigene Kategorie.

mit steigender Tonhöhe innerhalb von Vorschlägen aus Ich- oder Man-Perspektive und/oder werden mit einer *tag question* bzw. einer Modalpartikel kombiniert. In Schreibinteraktion A bedient sich Gabriela (G[v]) häufig dieses Verfahrens für Einzelwortvorschläge (s. Abb. 5.2).

	1160 [49:25.5]	1161 [49:27.0]	1162 [49:30.0]	1163 [49:31.0]	1164 [49:31.4]
L [v]		(1.3) of offre offrir,			
P [v]			offre oh- genau	super;	
At [v]	interviews > ,	(1.3) offri offre o-	Offre;		
G [v]		(-) ofrecer?		((lacht))	

Abbildung 5.2: Einzelwortvorschlag mit steigender Intonation

Vor dem Hintergrund der Zielsprachenorientierung der Schreibaufgaben ist ferner interessant, dass sich die Interakteurinnen oftmals einer steigenden Intonation im Zuge von sprachlichen Übertragungsvorgängen bedienen, sei es um selbst diese Übertragung vorzunehmen oder sie beim Gegenüber bzw. der Schreibgruppe zu elizitieren. Letzteres ist auch im obigen Ausschnitt der Fall, zumal Gabriela hier einen spanischsprachigen Formulierungsvorschlag für das französische Exzerpt macht.

Vorschläge in Form von Fragen sind mit 18 Fällen vergleichsweise rar im Datenkorpus und können formal folgendermaßen ausdifferenziert werden: Bedingt durch die romanischen Zielsprachen der Schreibaufgaben präsentieren die Interakteurinnen oftmals indirekt Formulierungsideen in Form von Vokabelfragen. Letztere sind in Formulierungspropositionen eingebettet und stellen offene Wissensfragen dar. Weiterhin kommt es zu Entscheidungs- und Ergänzungsfragen. Schließlich finden sich auch Vorschläge, die mittels einer *tag question* als Frage formuliert werden. Dabei kann unterschieden werden zwischen *tag questions* zur Einforderung eines kurzen Online-Signals und *tag questions* zur Aufforderung an das Gegenüber zur Turnübernahme.

In Anbetracht des kollaborativen Schreibformats ist es bemerkenswert, dass **Vorschläge aus der Wir-Perspektive** mit gerade einmal 11 Fällen selten in den Daten auftauchen. Meistens werden sie mit dem Modalverb ‚können‘ kombiniert oder tauchen in Kombination mit anderen Vorschlagsmarkern (z.B. der Modalpartikel ‚irgendwie‘) auf, wie es der Fall in Ausschnitt „Vorschlagsmarkierungen“ (Abb. 5.1) ist. **Vorschläge aus der Man-Perspektive** stellen mit 4 Fällen die seltenste Form der Vorschlagsmarkierung dar. Gemäß Hinrichs (2014, 257) können sie einerseits zur Objektivierung und Legitimierung einer Formulierungsidee dienen, andererseits aber auch mit Distanzierung zum Vorschlag und somit Abschwächung desselben einhergehen. Allerdings ergeben sich bei den Markern ‚wir‘ und ‚man‘ auch Probleme bei

der Zuordnung. Dies ist z.B. in einer Einheit der Schreibinteraktion C der Fall, bei der ein Formulierungsvorschlag mit dem französischen Matrixsatz „peut-être on peut dire“²⁰⁸ eingeleitet wird. Das Pronomen *on* kann sowohl für ‚man‘ als auch für ‚wir‘ stehen kann, wobei in diesem Fall die Kombination mit *peut-être* für eine Interpretation als unpersönliches ‚man‘ in seiner Funktion von Abschwächung und Distanzierung spricht.

Vorschläge aus der Ich-Perspektive tauchen in 14 Fällen und größtenteils in Schreibinteraktion B auf. Dabei lassen sich die folgenden Varianten beobachten: a) ‚ich würde + Infinitiv‘ und b) ‚ich + Konjunktiv II‘ (als Version der ersten Variante). Darüber hinaus kommt es zu Kombinationen mit weiteren Vorschlagsmarkern (‚irgendwas‘, ‚einfach‘, ‚sozusagen‘, ‚glaub ich‘). **‚Vielleicht‘ als Vorschlagsmarker** erscheint 14 mal im Datenkorpus und hat abhängig von seiner Position verschiedene Funktionen für Formulierungsvorschläge. Wird die Modalpartikel einem Vorschlag vorangestellt, so wird mit ihr eine neue Formulierungsidee präsentiert bzw. es werden weitere thematische Aspekte eingeleitet. Wenn sie der Proposition nachgestellt wird, handelt es sich zumeist um einen Gegenvorschlag. Nur in seltenen Fällen wird die Partikel auf Französisch, Spanisch oder auf einer anderen Sprache produziert. Teils wird sie noch mit anderen Vorschlagsmarkern kombiniert, sowohl paraverbal durch steigende Tonhöhe als auch mittels weiterer Modalpartikel bzw. Konjunktionen (‚einfach‘, ‚irgendwie‘, ‚oder‘, ‚also‘, ‚dann noch sowas‘). Mit lediglich 6 Fällen kommt die Partikel **‚einfach‘ als Vorschlagsmarker** seltener vor als ‚vielleicht‘. Dabei taucht sie nie alleine auf, sondern wird stets mit anderen Vorschlagsmarkern kombiniert. Sie kann Aufforderungscharakter haben oder zur Verschriftlichung überleiten. Ebenso erscheint die Partikel **‚irgendwie‘ als Vorschlagsmarker** nur selten in den Daten – inkl. ihrer Varianten ‚irgendsowas‘ und ‚so wie‘ gibt es 6 Fälle – und immer in Kombination mit anderen Markern. Sie kann sowohl einer Proposition voran- als auch nachgestellt werden. Demgegenüber kommt **‚oder‘ als Vorschlagsmarker** mit 35 Fällen häufig vor, wobei in Anlehnung an Hinrichs (2014, 244ff.) drei verschiedene Positionen unterschieden werden können:

- In Initialposition zur Präsentation eines Gegenvorschlags (am häufigsten). Hier ist ‚oder‘ eine Konjunktion.
- Turnintern zur Präsentation zweier eigener Formulierungen. Hier ist ‚oder‘ ebenfalls eine Konjunktion.
- Turnabschließend zur nachträglichen Kommentierung der eigenen Formulierungsidee (am seltensten). Hier handelt es sich um eine Modalpartikelkombination ‚oder + x‘.

²⁰⁸s. Sgt. 460.

In den meisten Fällen wird ‚oder‘ noch mit weiteren Vorschlagsmarkern kombiniert. Schließlich kommt es in 24 Fällen zu **unmarkierten Vorschlägen**. Besonders treten sie in Schreibinteraktion D auf, wo sie von Irina in Form eines Diktats an Emil geäußert werden.²⁰⁹ Insgesamt scheinen Co-Autorinnen unmarkierte Vorschläge nicht als dominantes Verhalten zu interpretieren, sondern angesichts der ziel sprachlichen Herausforderung bei den Schreibaufgaben sogar zu erwünschen bzw. zu befördern.

Zusätzlich hat sich für die komplexen Formulierungspassagen des Untersuchungskorpus die Kategorie des „**Nicht-Vorschlags**“ ergeben (9 Fälle). Hierunter fallen Formulierungseinleitungen, die streng genommen keine Vorschläge sind, die weiter ausgehandelt werden, weil sie von der schreibenden Person festgelegt und unmittelbar aufgeschrieben werden.²¹⁰ Dies kann in stiller Niederschrift oder mitsprechend im Modus des Selbstdiktats realisiert werden. In Anlehnung an Mortensen (2013) wird der Modus des Selbstdiktats auch als *writing aloud* bezeichnet.²¹¹ Des Weiteren klassifiziere ich kurze Passagen des lauten Denkens der schreibenden Person als ‚Nicht-Vorschläge‘, da sie in diesem Moment nicht zur Gruppe gewandt spricht. Besonders in Schreibinteraktion C lässt sich dieses Verfahren bei der schreibenden Anna beobachten. Doch auch wenn sie in besagten Fällen weitestgehend autonom formuliert, muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass sich die Interaktionspartner zumeist im Zuge vorbereitender Formulierungspassagen auf die Inhalte gemeinsam geeinigt haben. Ebenso kann es sein, dass Co-Autorinnen (hier: Carola und Maike) einen inhaltlichen Aspekt aushandeln und die schreibende Person (hier: Anna) diesen parallel in Schriftsprache überführt und der Gruppe anschließend präsentiert.

5.3.1.2 Reparatur

In der Gesprächslinguistik werden Reparaturen als Mechanismus behandelt, den Gesprächsteilnehmer nutzen, um Probleme des Sprechens, Hörens oder Verstehens

²⁰⁹Auch in den Schreibinteraktionen A und B kommen unmarkierte Vorschläge in Form eines Fremddiktats vor.

²¹⁰Dabei muss es sich nicht unbedingt um glatte Formulierungen handeln, da die agierende Person durchaus Reparaturen vornehmen kann.

²¹¹Mortensen (2013, 123) beschreibt in seiner Untersuchung zur sozialen Funktion von Post-its in einem kollaborativen Design Merkmale des *writing aloud*. Der Autor beobachtet, dass Schreibende Wörter laut verbalisieren, während sie diese auf einem Post-it fixieren. Dies wird als ein ‚Lesen-was-sie-schreiben‘ realisiert und weist die folgenden Charakteristika auf: Erstens produzieren sie die begleitende Mitsprache in geringerer Lautstärke als das umgebende Gespräch und isolieren die einzelnen Wörter durch Verlängerungen und Pausen voneinander. Zweitens beginnen sie das Schreiben kurz vor dem Lesen. Auf diese Weise bringen sie ihren Gesprächsbeitrag mit der Niederschrift in Zusammenhang. Drittens markieren sie das Ende ihres Schreibens und simultanen Lesens physisch durch die Positionierung des Post-its.

in der Interaktion anzuzeigen und zu beheben. Dabei wird typologisch unterschieden zwischen Eigenreparaturen, die auf Probleme des Sprechens verweisen, und Fremdreparaturen, die Probleme des Hörens und Verstehens indizieren. Beide Typen können ihrerseits selbst- oder fremdinitiiert sein (s. Egbert 2009 für eine Einführung in die Organisation von Reparaturen in deutschen Gesprächen). Folglich ergeben sich vier Arten von Reparaturen: a) selbstinitiierte Eigenreparaturen, b) fremdinitiierte Eigenreparaturen, c) selbstinitiierte Fremdreparaturen und d) fremdinitiierte Fremdreparaturen. Versprecher, wie sie in alltäglichen Gesprächen vorkommen, sind häufig klassische Fälle von selbstinitiiertem Eigenreparatur:

Beispiel aus Egbert (ebd., 13):

Resi: weil ehm die ghöt- ehm die gehört ehm flo:rian.

Im Kontext des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs präferieren Lernende selbstinitiierte Eigenreparaturen (vgl. hierzu Krahnke und Christison 1983, Schegloff et al. 1977, Schegloff 2000). Zur Behebung von Störungsquellen wiederholen oder ersetzen sie Wörter, um sich ihren Gesprächspartnern verständlich zu machen:

Beispiel aus Emrani und Hooshmand (2019, 63):

Teacher: What do you like in your hometown? Melika: It has a lot of delicious food. . . foods

Richtet man den Blick auf die Ebene 3 der Textproduktion in der vorliegenden Studie, so sind Reparaturen eher als Reformulierungen zu begreifen. Wenn die Interaktorinnen einzelne Formulierungsprobleme innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen behandeln, können auf der Datenoberfläche durchaus Reparaturvorgänge im gesprächslinguistischen Sinn ausgemacht werden. Allerdings verweisen diese nicht auf Probleme des Sprechens etc., weil die Kommunikation auf die Redaktion eines schriftlichen Produkts ausgerichtet ist. Es geht also vielmehr um Probleme des Schreibens, Lesens und Rezipierens/Interpretierens, die über den Mechanismus von Reparatur angezeigt und behandelt werden. Im Ausschnitt „Reparatur als Reformulierung“ (Abb. 5.3 auf der nächsten Seite) repariert Patricia ihre diktierte Formulierung zweimal, indem sie zuerst das abgebrochene Adverb „notam-“ (*notamment*) in ihren mündlichen Entwurf inseriert und dieses anschließend mit „surtout“ ersetzt. Hierbei handelt es sich weder um einen Versprecher noch um eine Form der Eigenverbesserung im sprachlichen Lernkontext. Vielmehr geht es in diesem Fall um die Wahl eines passenden Adverbs für die schriftliche Aussage, wobei ein Unterschied zwischen „notamment“ (‘namentlich, nämlich’) und „surtout“ (‘vor allem’) impliziert, wenn auch nicht verbalisiert wird.

	1374 [54:45.2]	1375 [54:46.6]	1376 [54:49.1]
L [v]	((lacht))		
P [v]		ähm d_abord parlaient français-	(-) ähm (.) d_abord
At [v]	se rappellent?		
G [v]	((lacht))		
[d1]		<i>L tippt, 11.8s</i>	
	1377 [54:51.4]	1378 [54:52.9]	
P [v]	parlaient notam-	(-) surtout français;	(-) et un peu allemand avec ses (-)
[d1]			

Abbildung 5.3: Reparatur als Reformulierung

Vor diesem Hintergrund müssen Reparaturen beim kollaborativen Schreiben anders eingeordnet werden, weil diesbezüglich andere Maßstäbe als beim Sprechen gelten. Infolgedessen geht es nicht mehr einzig um die gesprochensprachlichen Strukturen solcher Reparaturhandlungen und deren Auswirkung für die Interaktion, sondern vorrangig um die hiermit eingeleiteten schriftsprachlichen Veränderungen sowie deren Konsequenzen für das Schreibprodukt. Um diese Aspekte in den Blick zu bekommen, wird die Analyse von Reparaturen mit schriftlichen Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung komplementiert (vgl. Abschn. 5.3.2). Bevor hierauf näher eingegangen wird, soll die Verteilung der verschiedenen mündlichen Reparaturverfahren im Untersuchungskorpus aufgezeigt werden.

In den insgesamt 78 Formulierungspassagen des Untersuchungskorpus treten Reparaturen in 90 Fällen auf. Dabei kommen am häufigsten selbstinitiierte Eigenreparaturen (38), gefolgt von fremdinitiierten Fremdreparaturen (37), selbstinitiierten Fremdreparaturen (11) und schließlich fremdinitiierten Eigenreparaturen (4) vor (s. Tab. 5.4).

Tabelle 5.4: Reparaturen

	A	B	C	D	Gesamt
selbstinitiierte ER	11	11	9	7	38
selbstinitiierte FR	2	4	1	4	11
fremdinitiierte FR	8	10	9	10	37
fremdinitiierte ER	3	–	1	–	4
Gesamt	24	25	20	21	90

Reparaturen können von der schreibenden Person oder einer Co-Autorin vorgenommen werden, sich mit verschiedenen sprachlichen Handlungen verbinden und

unterschiedliche Ebenen der Textproduktion betreffen. **Selbstinitiierte Eigenreparaturen** werden in nahezu gleichen Teilen von der schreibenden Person und der Co-Autorin vorgenommen. Dabei werden sie meistens als Alternative oder als Wiederholung mit verändertem Element realisiert (s. Abb. 5.3). In seltenen Fällen erfolgt auch eine Zurücknahme ohne Angebot einer Alternative bzw. ein zusätzlicher Einwand. **Selbstinitiierte Fremdreparaturen** werden in 10 von 11 Fällen von der schreibenden Person initiiert, die durch eine Nachfrage oder einen einlenkenden Hinweis auf ein Problem im entstehenden Text oder im (eigenen) mündlichen Formulierungsentwurf, der sich noch nicht schriftlich niedergeschlagen hat, aufmerksam macht. **Fremdinitiierte Fremdreparaturen** werden in den meisten Fällen von einer Co-Autorin vorgenommen und lediglich in 8 Fällen von der schreibenden Person. Diese Reparaturen verbinden sich mit den folgenden sprachlichen Handlungen:

- Nachfrage
- Wiederholung (eines Wortes oder Satzsegments, zumeist mit Fokusakzent)
- Einwurf (von Wörtern)
- Zurücknahme (aber ohne Angebot einer Alternative)
- Gegenvorschlag (markiert durch „oder“ etc.)
- unmarkierter Vorschlag

In den Daten werden fremdinitiierte Fremdreparaturen zumeist über Gegenvorschläge realisiert. Die Tatsache, dass dieser Reparaturtyp sowohl in Alltagsgesprächen als auch im Sprachlernkontext dispräferiert wird, hier jedoch in nahezu gleicher Anzahl wie selbstinitiierte Eigenreparaturen vorkommt, vermag ebenso mit der Dimension der Schriftlichkeit zusammenhängen. Wenn es um die Redaktion eines gemeinsamen Texts geht, scheinen Interakteurinnen eine größere Toleranz gegenüber Reparaturen ihrer Gesprächspartner bzw. eine Präferenz hierfür zu haben. Es kann angenommen werden, dass die Studierenden ihre Co-Autorinnen als positive Kontrollinstanzen wahrnehmen. Im Ausschnitt „Co-Autorinnen als Kontrollinstanzen“ (Abb. 5.4 auf der nächsten Seite) repariert die Co-Autorin Patricia (P[v]) mit ihrem Beitrag „l’aquisition DU langage;“ den Teilungsartikel von *langage*, was von der schreibenden Lara unmittelbar angenommen wird.

	1288 [52:20.4]	1289 [52:22.2]	1290 [52:23.2]	1291 [52:24.3]
L [nv]				
P [v]	(l_aquisition) langagière la biogra (...) >			
At [v]	<<pp> (...) >			
[d1]	(1.1)			
	1292 [52:26.0]	1293 [52:27.2]	1294 [52:27.9]	1295 [52:28.8]
L [v]	(-) du-		du langage.	
L [nv]				du langage
P [v]	l_aquisition DU langage;	hm ja;	hmhm,	
[d1]				<i>L tippt, 5.9s</i>

Abbildung 5.4: Co-Autorinnen als Kontrollinstanzen

Schließlich kommen **fremdinitiierte Eigenreparaturen** lediglich in 4 Fällen vor und sind nicht so eindeutig identifizierbar wie die anderen Reparaturtypen (vgl. den Fall H „concept“ in Kap. 6).

Was die Ebene der Textproduktion anbelangt, können alle Reparaturverfahren auf die folgenden schriftsprachlichen Problemquellen verweisen: Orthographie, Lexik, Grammatik, Syntax, Semantik und pragmatische Textgestaltung. Dabei können sich die Problemquellen auch überschneiden. Ein zu reparierendes Element (Reparandum) kann sich z.B. auf einem Lexikon-Grammatik-Kontinuum verorten.

5.3.1.3 Begründung

Hinrichs (2014, 267) kategorisiert Begründungen als eine spezielle Form von Reparaturen (s. auch Egbert 2009). Die Autorin unterscheidet zwischen selbst- und fremdinitiierten Begründungen (B), also zwischen solchen, die vom jeweiligen Sprecher unmittelbar im Anschluss an einen Formulierungsvorschlag produziert werden und solchen, die gewissermaßen als Reaktion auf eine Kritik des Gegenübers am Vorschlag erfolgen. Diese Unterscheidung wird ebenfalls für das vorliegende Datenkorpus vorgenommen. Insgesamt kommt es mit gerade einmal 19 Fällen selten zu Begründungen (s. Tab. 5.5). Diese werden 17 mal aus eigener Initiative angebracht. Lediglich in 2 Fällen, in denen sich eine Person von einem Einwand eines Gesprächspartners zu einer Begründung animiert fühlt, kann diese als fremdinitiiert klassifiziert werden. Überwiegend werden Begründungen mit der Konjunktion ‚weil‘ eingeleitet.

Tabelle 5.5: Begründungen

	A	B	C	D	Gesamt
selbstinitiierte B	1	12	1	3	17
fremdinitiierte B	2	–	–	–	2
Gesamt	3	12	1	3	19

Im Ausschnitt „Selbstinitiierte Begründung“ (Abb. 5.5) produziert Erja (Er[v]) im Anschluss an ihren Formulierungsvorschlag aus der Ich-Perspektive eine selbstinitiierte Begründung, mittels der sie die französischen Substantive *étape* und *phase* semantisch voneinander abgrenzt.

	1596 [38:45 3]	1597 [38:48 1]	1598 [38:51 0]	
Fi [v]	(-) <<pp> (...)>			
Er [v]	étape >;		ich würd étape nehmen; (.) weil phase	
[d1]	(3.0)			
	1599 [38:53 0]	1600 [38:53 7]	1601 [38:55 2]	1602 [38:56 2]
Fi [v]	okay;			
Fi [nv]	Dans uen pro			
Er [v]	klingt so (wirklich) so krass strukturiertes oder,			
Ma [v]	vielleicht äh–			(2.2)

Abbildung 5.5: Selbstinitiierte Begründung

Bezogen auf den in Entstehung befindlichen Text können sich mündliche (Gegen-)Formulierungsvorschläge und Reparaturen niederschlagen, nur vorübergehend erscheinen oder auch gar nicht manifestieren. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die weitere Aushandlung und den Zieltext. Werden mündliche Formulierungslösungen schriftlich fixiert und beibehalten, so kann von einer allgemeinen Akzeptanz innerhalb der Schreibgruppe ausgegangen werden. Werden sie hingegen gar nicht erst verschriftlicht, so besteht akuter Aushandlungsbedarf zwecks Bestimmung einer anerkannten Lösung. Erscheint wiederum die mündliche Formulierung nur vorübergehend im Text, so kann ferner von einer Interaktion zwischen Schreiboberfläche und Schreibgruppe ausgegangen werden, bei der die Co-Autorinnen auf Basis der Verschriftlichung Unstimmigkeiten erkennen und sich zur Reformulierung veranlasst fühlen. Folglich kann die ursprünglich fixierte Formulierung abgeändert oder wieder aus dem Text gelöscht werden. Im Gegensatz zu Formulierungsvorschlägen und Reparaturen werden Begründungen nicht auf Ebene der Textproduktion sichtbar.

5.3.2 Schriftliche Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung

Komplementär zu den mündlichen Verfahren der Formulierungsaushandlung, dem (Gegen-)Formulierungsvorschlag, der Reparatur und der Begründung, lassen sich schriftliche Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung definieren. Hiermit verweise ich auf Prozeduren, die an schriftsprachlichen Formulierungsentwürfen ansetzen und somit auf den Text hin orientiert sind. Die Präzisierung von Reformulierung mit der lateinischen Phrase ‚ad-hoc‘ soll die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass es sich um Revisionen handelt, die unmittelbar nach der Verbalisierung bzw. Verschriftlichung eines Entwurfs oder Elements vorgenommen werden.²¹² Derartige Revisionen sind von nachträglichen Revisionen in einer späteren Phase der Textüberarbeitung zu unterscheiden. Zur Unterscheidung beider Revisionsformen sind die Ausführungen von Beißwenger (2017) zu mündlichen und schriftlichen Ressourcen bei Formulierungsprozessen innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen nützlich. Beißwenger (ebd., 164ff.) führt aus, dass mündliche und interaktionale Ressourcen in der Schreibinteraktion dafür genutzt werden, um Formulierungsalternativen zum schriftlich realisierten Text²¹³ sowie solche zur Ergänzung desselben ad hoc zu verbalisieren. Hierbei handelt es sich um Ad-hoc-Reparaturhandlungen, die bspw. in Formulierungseinleitungen eingebettet sind, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit thematisiert werden. Hingegen wird die schriftliche Ressource des bereits geschriebenen Texts dafür verwendet, um an Formulierungen nachträglich zu feilen. Auf Grundlage der unterschiedlichen Ressourcen werden Aktivitäten des Planens und Formulierens auf der einen Seite von solchen des Rezipierens und Evaluierens auf der anderen Seite konzeptuell trennbar.

In Anbetracht der Ebene 3 der Textproduktion ist von Interesse, durch welche Formen und Funktionen sich schriftliche Reformulierungen/Revisionen für den Text kennzeichnen. Weinzierl und Wrobel (2017, 229) unterscheiden zwischen oberflächenorientierten Korrekturen und textstrukturellen Revisionen, die einerseits schreibbegleitend, andererseits gebündelt in einer separaten Revisionsphase auftreten können. Derartige Korrekturen und Revisionen sind sowohl als Produkt- als auch Prozessmerkmale zu verstehen. Auf der Textoberfläche manifestieren sie sich formal durch Operationen wie Streichungen, Hinzufügungen oder Ersetzungen. Funktional können Revisionen hinsichtlich ihrer „textverändernden Tiefe“ (ebd., 230) näher klassifiziert werden. Diesbezüglich unterscheiden Faigley und S. Witte (1981)

²¹²Im Unterschied zu Faistauer (1997), die derartige Revisionen als Subprozesse klassifiziert und ihnen kein Überarbeitungspotenzial zuschreibt, dienen die Ad-hoc-Reformulierungen in den vorliegenden Daten durchaus der Überarbeitung.

²¹³Hiermit ist der an einem bestimmten Punkt des Produktionsprozesses vorliegende Stand des schriftlichen Entwurfs gemeint.

zwischen formalen, bedeutungskonservierenden Revisionen der Textoberfläche und bedeutungsverändernden lokalen und globalen Revisionen der Texttiefenstruktur. Weinzierl und Wrobel (2017, 230) konstatieren, dass bisherige Studien nur eine eingeschränkte Wirksamkeit von Revisionen für den Textherstellungsprozess nachgewiesen haben, zumal jene sich weitestgehend auf oberflächenorientierte Korrekturen beschränken. Die Autoren zweifeln an, dass sich über derartige Revisionen zentrale Aspekte von Textplanung und -formulierung rekonstruieren lassen. Ihnen zufolge sind mentale Revisionen im Vorfeld der Inskription, sogenannte Prätextrevisionen oder internale Revisionen, aussagekräftiger (ebd., 230).

In dieser Arbeit soll überprüft werden, ob schreibbegleitende Revisionen im Kontext des kollaborativen Schreibens als oberflächenorientiert klassifiziert werden können und demnach nur wenig Einfluss auf die Texttiefe nehmen. Hierzu sei im Folgenden ein Klassifizierungsschema zur Ad-hoc-Reformulierung vorgestellt. Es wurden unterschiedliche Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung bestimmt: Korrektur, Substitution, Insertion, Modifikation und Übertragung. Sich hiermit verbindende Phänomene sind nicht gleichzusetzen mit Erscheinungen auf Gesprächsebene, die in der gesprächslinguistischen Literatur mit ähnlichen Termini versehen werden. So gibt es bei den sieben Reparaturverfahren nach Schegloff et al. (1977, 370ff.) (vgl. auch Mroczynski 2014, 112f.) ebenfalls die Substitution bzw. Ersetzung (*replacement*) und Insertion bzw. Einfügung (*insertion*).²¹⁴ Gleichsam beobachtet Apothéloz (2005) bei seiner Untersuchung einer konversationellen Schreibinteraktion zwischen zwei frankophonen Studierenden Prozeduren von Substitution und Insertion im Rahmen zehn mündlicher Reformulierungsmuster, die auf Wiederholung basieren. Hierunter fallen Reformulierungen, die sich als Eigen- oder Fremdwiederholungen mit Ersetzung sowie Eigen- oder Fremdwiederholung mit Einfügung gestalten. Der Autor subsumiert die Reformulierungsmuster unter *reformulations majeures*, mit denen (konträr zu den *reformulations mineures*²¹⁵) eine Veränderung des aktuellen Stands des Zieltexts bewirkt wird. Da sich die Verfahren von Schegloff et al. (1977) und Apothéloz (2005) auf der Ebene der mündlichen Interaktion zwischen Gesprächspartnern ansiedeln, haben sie nicht die gleiche Bedeutung wie die hier angesetzten Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung. Eine Ersetzung oder Einfügung im Gespräch in Form einer klassischen Reparatur dient in erster Linie der Herstellung einer gemeinsamen Verständigungsbasis. Demgegenüber spiegelt eine Substitution oder Insertion für den

²¹⁴Die weiteren fünf Verfahren lauten Tilgung (*deletion*), Umordnung (*reordering*), Satzartwechsel (*reformatting*), Parenthesen (*parentheticals*) und Suche (*search*).

²¹⁵Bei den *reformulations mineures* handelt es sich um Muster, bei denen eine Modifizierung des aktuellen Stands des Zieltexts zwar angestrebt, aber kein neues Segment formuliert wird (Apothéloz 2005, 193).

werdenden Text die Bemühung wider, den Normen und Konventionen einer entsprechenden Textsorte gerecht zu werden und/oder einen Sachverhalt für einen generalisierten Anderen zu präzisieren. Diese Textorientierung ist bei Apothéloz (2005) zwar implizit gegeben, jedoch geht er nicht weiter auf die Funktionen der Prozeduren für das Textprodukt ein.

In Anbetracht der Tatsache, dass mündlich-interaktive und schriftlich-textuelle Prozeduren unterschiedlichen Zwecken innerhalb der kollaborativen Schreibinteraktion dienen, plädiere ich aus methodischer Sicht für eine Trennung von mündlichen Verfahren der Formulierungsaushandlung und schriftlichen Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung.²¹⁶ Nachfolgend werden Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung näher erläutert und zahlenmäßig im Korpus bestimmt.

5.3.2.1 Korrektur

Korrektur meint die Berichtigung von orthographischen, morphologisch-grammatischen oder von syntaktischen Aspekten. Dieses Verfahren findet stets auf Basis eines vorliegenden schriftlichen Formulierungsentwurfs statt. Dabei spielt auch die Korrekturfunktion des Schreibprogramms eine Rolle. Hierüber können Elemente als falsch geschrieben gekennzeichnet werden, wodurch sich die Interaktourinnen zur Korrektur veranlasst fühlen.

Beispiele (wie sie in den Interaktionen vorkommen):

- In Interaktionsausschnitt 1 auf Seite 202 korrigieren Emil und Irina die Orthographie des spanischen Verbs *concientiza* mithilfe des Schreibprogramms („consentiza“ → „concientiza“).
- In Ausschnitt 2 auf Seite 206 korrigieren dieselben Gesprächspartner den Genus des unbestimmten Artikels von *lengua* („cada uno de los lenguas“ → „cada una de las lenguas“).
- In Ausschnitt 4 auf Seite 213 korrigiert Schreibgruppe A die Syntax über die Umwandlung einer Nominal- in eine Verbalkonstruktion („pour une analyse“ → „pour analyser“).

5.3.2.2 Substitution

Beim Verfahren der Substitution werden ein bzw. mehrere Elemente des aktuellen Formulierungsentwurfs ersetzt. Im Untersuchungskorpus handelt es sich dabei v.a. um lexikosemantische und syntaktische Elemente. Dieses Verfahren kann auf Basis

²¹⁶Im Zuge der Analyse ausgewählter Interaktionsausschnitte in Kap. 6 werden aus schreibpraktischen Gründen beide Ebenen parallel in den Blick genommen.

eines bereits verschriftlichten Entwurfs oder eines bisher nur mündlich produzierten Formulierungsvorschlags stattfinden.

Beispiele:

- In Ausschnitt 5 auf Seite 218 ersetzt die Schreibgruppe D das (bereits verschriftlichte) spanische Substantiv *questionamiento* durch *planteamiento*.
- In Ausschnitt 6 auf Seite 220 ersetzt die Schreibgruppe B das (lediglich mündlich artikulierte) französische Verb *présente* durch *introduit*.
- In Ausschnitt 8 auf Seite 223 ersetzt Schreibgruppe C das (lediglich mündlich artikulierte) Attribut *biographiques* durch *biologiques*.

5.3.2.3 Insertion

Beim Verfahren der Insertion werden ein bzw. mehrere Elemente im Inneren des aktuellen Formulierungsentwurfs eingefügt. In den analysierten Passagen betrifft dies syntaktische und textpragmatische Aspekte. Wie auch bei der Substitution kann dieses Verfahren auf Basis eines bereits verschriftlichten Entwurfs oder eines bisher nur mündlich produzierten Formulierungsvorschlags realisiert werden.

Beispiele:

- In Ausschnitt 10 auf Seite 227 erweitert Schreibgruppe B die (bereits verschriftlichte) Nominalphrase *le Portfolio Européen des Langues* mittels Einfügung von *un modèle du* (→ „un modèle du Portfolio Européen des Langues“).
- In Ausschnitt 11 auf Seite 230 fügt dieselbe Gruppe bei der (bereits verschriftlichten) Nominalphrase *une langue* das Attribut *certaine* ein (→ „une certaine langue“).
- In Ausschnitt 12 auf Seite 234 erweitert die Schreibgruppe A die Verbalphrase *les participants se rappellent* mittels Einfügung des Rückverweises *dans l'exemple donné* (→ „les participants dans l'exemple donné se rappellent“).

5.3.2.4 Modifikation

Modifikation bezeichnet die morphologisch-grammatische Abänderung eines oder mehrerer Elemente in puncto Tempus, Numerus oder Wortklasse. Von der Korrektur unterscheidet sich dieses Verfahren insofern, als dass hier keine Berichtigung von (als inkorrekt ausgewiesenen) Elementen stattfindet, sondern eine alternative Form gefunden wird. Das Verfahren kann auf Grundlage eines bereits verschriftlichten Entwurfs oder eines bisher nur mündlich produzierten Formulierungsvorschlags umgesetzt werden.

Beispiele:

- In Ausschnitt 13 auf Seite 236 verändert Schreibgruppe D das Tempus vom (bereits verschriftlichten) Verb *busca* mit *buscará*.
- In Ausschnitt 14 auf Seite 238 modifiziert Schreibgruppe C den Numerus des Pronomens bei *pourrait-on* mit *pourrions-nous*.
- In Ausschnitt 16 auf Seite 243 verändert Schreibgruppe A die Wortklasse beim (lediglich mündlich artikulierten) partizipierten Adjektiv *favorisé* mit *favorable*.

5.3.2.5 Übertragung

Mit Übertragung ist schließlich ein Verfahren gemeint, bei dem auf Basis eines anderssprachigen Formulierungsentwurfs eine Variante in der Zielsprache konzipiert wird. Demnach findet eine Übertragung von Sprache A nach Sprache B statt. Die anderssprachlichen Elemente des Formulierungsvorschlags werden selten verschriftlicht und stellen daher lediglich verbalisierte Zwischenprodukte dar. Es gibt unterschiedliche Motivationen für die jeweilige, von der Zielsprache abweichende Sprachverwendung, die im Zuge der Analyse deutlich gemacht werden. Im Untersuchungskorpus belaufen sich Übertragungen zumeist auf ein oder mehrere Elemente im lexikosemantischen, lexikogrammatischen oder syntaktischen Bereich. Wie auch beim Verfahren der Korrektur spielt hier die digitale Arbeitsoberfläche eine Rolle, insofern sich die Studierenden verschiedener Suchmaschinen und Online-Wörterbücher für Übertragungen bedienen.

Beispiele:

- In Ausschnitt 18 auf Seite 248 überträgt Schreibgruppe A das spanische Verb *prioriza* mithilfe von frz. *priorité*, *priorisé*.
- In den Ausschnitten 21 auf Seite 257 und 22 auf Seite 259 überträgt Schreibgruppe B das englische Substantiv *encounter* mithilfe von frz. *rencontre*.
- In Ausschnitt 23 auf Seite 261 überträgt Schreibgruppe B das deutsche Funktionsverbgefüge ‚Ziele setzen‘ mithilfe von frz. *déterminer des objectifs*.

Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung spiegeln Anforderungen des schriftlichen Mediums sowie der geschriebenssprachlichen Konzeption wider, weil es sich um schriftliche, auf den Text ausgerichtete Prozeduren handelt.²¹⁷ Mit ihnen verbinden sich bestimmte Funktionen auf Ebene der elektronischen Textproduktion und

²¹⁷In den Interaktionsauszügen in Kap. 6 zeigt sich, dass sich die Studierenden bei der Niederschrift literater Strukturen bedienen und es demnach vermeiden, orate Formen zu verschriftlichen.

somit für das in der Entstehung befindliche akademische Textprodukt. Korrekturen beziehen sich auf die Textoberfläche und zeugen in erster Linie von einer starken orthographisch-grammatischen, aber auch syntaktischen Normorientierung der Schreibenden. Substitutionen und Modifikationen dienen überwiegend der Präzision auf Wortebene und offenbaren Vorstellungen der Co-Autorinnen bezüglich akademischer Register. In diesem Zusammenhang kommt es häufig zu semantischen Verschiebungen. Insertionen tragen zur Verdichtung von Information innerhalb eines Satzes bei. Übertragungen sind zunächst in Form von Formulierungsvorschlägen für die mündliche Aushandlung bedeutsam und erst nach durchgeführter Prozedur auch für den Zieltext.

Gegenüber dem Verfahren der Korrektur, das ich auf der Textoberfläche verorte, spreche ich den Verfahren der Substitution, Insertion, Modifikation und Übertragung ein Potenzial für die Restrukturierung verschriftlichter Gedankengänge und demnach von Inhalt zu. Folglich können diese Verfahren auf die tiefere Textstruktur einwirken (vgl. Weinzierl und Wrobel 2017, 230). Auf Ebene der mündlichen Aushandlung können sie ggf. semantische Arbeit in Form von Wissensverbalisierung hervorrufen. Die hier vorgenommene Attribution von Revisionspotenzial zu den einzelnen Verfahren beruht lediglich auf einer Vorannahme. Entscheidend ist, wie ein entsprechendes Element mündlich ausgehandelt bzw. ob eine Aushandlung durch ein Verfahren angestoßen wird. Es ist denkbar, dass auch Korrekturen substantielle Aushandlungen über inhaltliche, metasprachliche oder schreibbezogene Aspekte anstoßen können. Ebenso können Co-Autorinnen Substitutionen etc. lediglich als Oberflächenaspekte des Texts behandeln.

Während bei den ersten vier Verfahren mehrsprachige Arbeit implizit bleibt, ist sie für die Prozedur der Übertragung wesentlich. Jedoch kann zwei- bzw. mehrsprachige Arbeit auch im Gesprächskontext der anderen Verfahren beobachtbar werden, etwa wenn ein zielsprachliches Element nach einer Substitution zwecks Kontrolle nachträglich in eine andere Sprache übertragen wird (s. Abschn. 5.3.3) oder wenn eine Begründung auf einer anderen Sprache erfolgt. In beiden Fällen muss mehr sequenzieller Kontext um das/die fokussierte(n) Element(e) herum einbezogen werden.

Bei der zahlenmäßigen Verteilung der Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung auf die vier Schreibinteraktionen (s. Tab. 5.6) fällt auf, dass Prozeduren der Substitution und Übertragung häufiger als die übrigen auftreten.

	A	B	C	D	Gesamt
Korrektur	4	3	–	7	14
Substitution	7	17	16	14	54
Insertion	3	3	1	2	9
Modifikation	2	2	5	3	12
Übertragung	16	9	3	3	31
Gesamt	32	34	25	29	120

Tabelle 5.6: Schriftliche Verfahren der Ad-hoc Reformulierung

Die Zählung der einzelnen schriftlichen Verfahren geht mit Schwierigkeiten bei der lokalen Eingrenzung einher. Wann beginnt bspw. eine Substitution und wann hört sie auf bzw. geht in eine andere Substitution über? Auf welche Weise kann eine Modifikation in eine Korrektur übergehen? Insbesondere beim Übertragungsverfahren ist schwer definierbar, ob eine Co-Autorin einen anderssprachlichen Formulierungsvorschlag produziert oder vielmehr eine inhaltliche Idee in einer von der Zielsprache abweichenden Sprache paraphrasiert. Von daher ist die Zählung in der Tabelle lediglich approximativer Natur.

5.3.3 Verfahren des Spracheinsatzes

Betrachtet man Formulierungsverfahren nun explizit mit Blick auf sprachliche Ressourcen der mehrsprachigen Repertoires, so ergibt sich ein weiteres Raster für die analytische Betrachtung. Auch hierfür präsentiere ich ein eigenes Schema, mittels dem ich sprachliche Gebräuche in kollaborativen Schreibinteraktionen in Form und Funktion klassifiziere. Leitend hierfür ist eine Beobachtung von Krafft und Dausendschön-Gay (1999), die in ihrer Studie über dyadische Schreibinteraktionen feststellen, dass Studierende mit derselben L1 (Französisch oder Deutsch) bei der Textproduktion in einer geteilten L2 (Deutsch oder Französisch respektive) auf besondere Weise mit den zwei Sprachen umgehen. Während die L2 dafür benutzt wird, Formulierungen vorzuschlagen, zu reparieren, zu korrigieren, zu diktieren oder durchzulesen, wird die L1 als gemeinsame Arbeitssprache eingesetzt, in der die Gesprächspartner ihre Aktivitäten koordinieren, Inhalte konzipieren, Vorschläge kommentieren, morphologische, syntaktische oder semantische Aspekte von Ausdrücken oder Konstruktionen kontrollieren sowie über Vor- und Nachteile eines Vorgehens diskutieren. Hiervon leite ich die Idee eines funktionalen Einsatzes sprachlicher Ressourcen innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen ab. Wie sich ein funktionaler Einsatz mehrsprachiger Repertoires innerhalb der allesamt sprachlich heteroge-

nen Schreibgruppen gestaltet, wird zu eruieren sein. In der nachfolgenden Übersicht (Abb. 5.6 auf der nächsten Seite) werden verschiedene Funktionen eines Spracheinsatzes bestimmt, sich hiermit verbindende sprachliche Handlungen herausgestellt und exemplarische Auszüge aus der Schreibinteraktion A angeführt.

Strukturen	Funktion	Sprachliche Handlungen und Formen	Beispiel
<i>Gesprächsorganisation und Aushandlung</i>			
Orat	Koordinierung	Partikel der Bestätigung, Verneinung, Gliederung etc.; Vorschlagsmarker; Deiktische Verweise; Angaben zum praktischen Vorgehen	0906 L: la (.) pers (.) pective, 0907 also ich versuch jetzt grade diesen einen satz zu übersetzen- 0908 P: (-) <<pp> (...) > (-) oben ne? 0909 L: ja,
	Konzeption	Paraphrase von inhaltlichen Gedankengängen	0849 L: wie nennt wie sagt man ähm (-) das forschungs (-) mittel- also dass diese fragebögen verwendet wurden; 0850 L: (1.2) man hat ja das also der beginn liegt ja in den neunziger jahn,
	Kommentierung	Formulierungsbegründung oder -bewertung	1527 G: (-) la idea kann man nicht sagen la idea? 1528 At: l_idée-[+++] 1529 G: [l_idée?] 1530 [(-) (...)] (kurz?)] 1531 L: [(-) hm das glaub ich nee das zu] [zu spielerisch;]
<i>Textproduktion</i>			
Literat	Formulierung	(Gegen-)Formulierungsvorschlag	0854 P [(-)]vielleicht einfach en öh en utilisant des questionnaires,
	Formulierung (Selbst-/Fremddiktat)	Formulierung als Fremd- oder Selbstdiktat (<i>Writing aloud</i>)	1449 P: ähm d_abord parlaient français- (-) ähm (.) d_abord parlaient notam-(-) surtout français; 1450 P: (-) et un peu allemand avec ses (-) frères et soeurs.
	Reparatur	Alternative, Nachfrage, Wiederholung, Einwurf, Zurücknahme etc.	1009 At: <<p> (comme méthode) (.) préféré, 1010 (comme met) äh äh (elaboré) (comme méthode; >
	Rezeption/Wiedergabe	Vortrag unter Wechsel von Sprechtempo, Lautstärke und Intonation	1555 L: klingt gut fi jetzt klingt_s gut (find ich). 1556 °hh le développement des recherches sociolinguistiques dans les années mill neuf cent (-) dix (-) quatre vingt, 1557 L: °hh en europe sur les aspects (du) plurilinguisme résussi en utilisant des questionnaires (sur le-)(-) °h das is irgendwie_n fürchterlicher satz.
	Kontrolle	<u>Nachträgliche</u> Übertragung einer zielsprachlichen Formulierung	0925 L: (-) des in (-) nee est au centre des intérêts, 0926 is im zentrum des interesses,

Abbildung 5.6: Funktionaler Spracheinsatz

5.3.3.1 Gesprächsorganisation und Aushandlung

Im Bereich von Gesprächsorganisation und Aushandlung kann Sprache zwecks Koordinierung, Konzeption und Kommentierung eingesetzt werden. Zur **Koordinierung** ihres Gesprächs verwenden Interakteurinnen Partikel verschiedener Art, bspw. für Bestätigungen, Verneinungen, Gliederungen etc. Im Beispiel aus der Tabelle verwenden Lara und Patricia Deutsch als Sprache für die Koordinierung des Gesprächs. In Formulierungspassagen eingebettet können sich weiterhin vereinzelt Sequenzen zur **Konzeption** von Inhalten finden. Hier werden Gedankengänge paraphrasiert, die dann zumeist im Anschluss ausformuliert werden. Eine Form der **Kommentierung** von Formulierungsentwürfen realisieren die Interakteurinnen durch eine Begründung oder Bewertung.

5.3.3.2 Textproduktion

Im Bereich von Textproduktion kann Sprache zwecks Formulierung, Selbst- oder Fremddiktat, Reparatur, Rezeption und Wiedergabe sowie für die Kontrolle eines Formulierungsentwurfs verwendet werden. Mit Blick auf die **Formulierung** werden (Gegen-)Vorschläge produziert. Spezialfälle von Formulierung stellen zum einen der unmarkierte Vorschlag dar, der als **Fremddiktat**²¹⁸ realisiert, zum anderen der ‚Nicht-Vorschlag‘, der im Modus des **Selbstdiktats** oder *writing aloud* umgesetzt wird. Zur **Reparatur** eines Formulierungsentwurfs bedienen sich die Studierenden einer Bandbreite sprachlicher Handlungen, darunter Alternativfindung, Nachfrage, Wiederholung, Einwurf, Zurücknahme etc. Bei der **Rezeption und Wiedergabe** wird ein bereits fixierter Entwurf vor- oder durchgelesen, erkennbar am Wechsel von Sprechtempo und Lautstärke sowie der prosodischen Phrasengestaltung (vgl. Formen des uneigentlichen Sprechens in Abschn. 3.4.2.2). Schließlich können die Studierenden zwecks **Kontrolle** einen Formulierungsentwurf nachträglich übertragen. Entgegen der Einteilung von Krafft und Dausendschön-Gay (1999) ordne ich die Kontrolle von Formulierungen nicht der Gesprächsorganisation und Aushandlung, sondern der Textproduktion zu.

Die Art und Weise, wie die Studierenden innerhalb der kollaborativen Schreibinteraktionen Sprache in den dargestellten Formen und Funktionen verwenden, ebnet ein Verständnis für die Mehrsprachigkeit und Mehrschrittigkeit in diesem Format. Eine von der Funktion ausgehende Betrachtung sprachlicher Handlungen kann weiterführend bei der Bestimmung orator und literater Strukturen behilflich sein. Auf

²¹⁸Hierunter fallen auch Sequenzen, in denen ein zuvor ausgehandelter Inhalt für die Niederschrift diktiert wird.

diese Weise wird vermieden, dass orate Strukturen auf Sequenzen bezogen werden, in denen sich die Studierenden dezidiert mit der Textproduktion beschäftigen, die kognitiven Anforderungen des Formulierens jedoch dazu beitragen, dass produzierte Strukturen orat erscheinen können. Es wird dahingehend argumentiert, dass sprachliche Ressourcen, welche die Studierenden zwecks Formulierung, Reparatur, Rezeption/Wiedergabe und Kontrolle gebrauchen, auf die Produktion literater Strukturen hinauslaufen. Wenn sich Interakteurinnen zu diesen Zwecken einer anderen Sprache als der Zielsprache bedienen, so verweisen sie auf individuell vorhandene schriftsprachliche Ressourcen in anderen Sprachen, die sie zur Lösung des zielsprachlichen Formulierungsproblems einsetzen. Hinweise auf mehrschrittige Strukturen sind demzufolge gegeben.

6 Dynamiken beim kollaborativen Schreiben

6.1 Leitfragen

Im Folgenden werden ausgewählte Interaktionsausschnitte der vier Schreibinteraktionen in Bezug auf mündliche, schriftliche sowie sprachliche Formulierungsprozeduren systematisch untersucht. Dabei sind die folgenden Leitfragen relevant:

1. Wie handeln die Studierenden schriftsprachliche Ressourcen in komplexen Formulierungspassagen aus? (Ebene 2 der mündlichen Aushandlung)
2. Welche Wirksamkeit haben Ad-hoc-Reformulierungen auf den werdenden Text sowie auf die weitere Interaktion? (Ebene 3 der Textproduktion)
3. Mit welchen Funktionen setzen die Studierenden verschiedene Sprachen im Formulierungsprozess ein? (Ebene 4 der sprachlichen Ressourcen)

Mithilfe dieser Leitfragen wird die erste Forschungsfrage operationalisiert, die den Umgang der Studierenden mit schriftsprachlichen Ressourcen im Übergang von mündlicher Aushandlung zu schriftlicher Fixierung adressiert. Es wird erstens erkennbar, auf welche Weise die Studierenden Formulierungen vorschlagen, Reparaturen vornehmen und begründen und inwiefern sie hierüber schreibbezogenes Wissen verbalisieren. In diesem Zusammenhang soll auch überprüft werden, ob Studierende, die ihre Kompetenzen in der Zielsprache als hoch einschätzen bzw. sich als kompetente Erstsprecher dieser Sprache betrachten, Expertenrollen in der Interaktion einnehmen (Hypothese II, vgl. Abschn. 4.7). Zweitens kann nachvollzogen werden, ob sich schreibbegleitende Reformulierungen eher an der Textoberfläche verorten oder auch auf die Texttiefenstruktur einwirken, indem z.B. Gedankengänge restrukturiert werden. Diesbezüglich ist auch von Bedeutung, ob etwaige inhaltliche Veränderungen mündlich relevant gesetzt werden. Drittens wird der Fokus auf die funktionale Verwendung mehrsprachiger Ressourcen gelegt. Es wird ersichtlich, wie die Interaktourinnen mit zwei, teils auch drei Sprachen im Formulierungsprozess agieren und

inwiefern sie somit Aspekte ihrer mehrsprachigen Repertoires relevant setzen. Dabei gilt es auch zu beobachten, ob Studierende, die ihre Sprachrepertoires als vernetzt betrachten, eher dazu geneigt sind, mehrsprachige Ressourcen in Interaktion und Textproduktion einzubringen (Hypothese I, vgl. Abschn. 4.7).

6.2 Überlegungen zu den Schreibaufgaben

Wie bereits in Abschnitt 4.6 herausgestellt bestehen die akademischen Schreibaufgaben der vier Interaktionen in einem zusammenfassenden französischsprachigen Exzerpt (Schreibinteraktion A), einem fragegeleiteten französischsprachigen Exzerpt (Schreibinteraktion B) sowie einem Exposé auf Französisch (Schreibinteraktion C) oder Spanisch (Schreibinteraktion D) über ein fiktives Forschungsprojekt zum Thema ‚Arbeit mit Sprachbiographien im Unterricht‘.

Die insgesamt drei unterschiedlichen Schreibaufgaben können als Formen des reproduzierenden Schreibens im akademischen Bereich klassifiziert werden. Jakobs (2003) bezieht sich mit dem Begriff des reproduzierenden Schreibens (*reproductive writing*) auf alle Formen des Schreibens, bei denen andere Texte zur Redaktion eines eigenen Texts genutzt werden. Dabei unterscheidet sie zwei Hauptformen: a) reproduzierendes Schreiben zur Vermittlung der Inhalte anderer Texte, wie bei Abstracts oder Zusammenfassungen und b) reproduzierendes Schreiben als Teil eines komplexeren Prozesses der Textproduktion. Für das akademische Schreiben ist der Rekurs auf andere Texte und somit die Reproduktion beim Schreiben prototypisch und unerlässlich.²¹⁹ Während die Exzerptaufgaben der Gruppen A und B die erste Form des reproduzierenden Schreibens repräsentieren, fällt die Aufgabenstellung des Exposés für die Schreibgruppen C und D unter die zweite Kategorie. Folglich handelt es sich bei den zwei Textprodukten der Gruppen A und B jeweils um Texte, die auf Basis eines zugrunde liegenden Quelltexts angefertigt wurden.²²⁰ Dagegen liegt im Falle der Textprodukte C und D mit der Anfertigung eines Exposés eine komplexere Form des reproduzierenden Schreibens vor, bei der es zwar kein Mate-

²¹⁹Der Grund hierfür liegt darin, dass moderne Wissenschaft auf bestehendem Wissen aufbaut. Durch den sprachlichen Akt des Referierens auf andere Texte mittels direkter oder indirekter Zitate werden Rekurse auf die wissenschaftliche Literatur verdeutlicht. Des Weiteren dienen Bezugnahmen auf die Literatur dazu, die Meinung der Autorin mit dem geteilten Wissen der Scientific Community zu verbinden, verschiedene Positionen kritisch zu bewerten sowie dazu, Ansätze zu unterstützen oder zu begründen (Jakobs 2003, 895).

²²⁰Vgl. Cumming et al. (2016) für eine systematische Synthese von Studien über das akademische quellenbasierte Schreiben (*writing from sources*), die zwischen den Jahren 1993 und 2013 erschienen sind. Jene Studien nehmen zahlreiche analytische Perspektiven ein, thematisieren das Schreiben in einer L1 und L2 und wurden in diversen Kontexten, darunter Hochschulen, Universitäten und weiterführenden Schulen, durchgeführt.

rial als direkte Grundlage gibt, die Studierenden jedoch auf das bereits erworbene Wissen aus dem Seminar sowie ihre Textprodukte samt zugehöriger Quelltexte aus den vorigen Schreibinteraktionen zurückgreifen können. Infolgedessen verbinden sich mit den drei Aufgabenstellungen unterschiedliche Anforderungen an die Studierenden sowie Ziele beim akademischen Schreiben. Während ein zusammenfassendes Exzerpt auf eine Synthese der wichtigsten Informationen des Quelltexts hinausläuft, liegt beim fragegeleiteten Exzerpt die Aufmerksamkeit bereits auf bestimmten Informationen. Für beide Textsorten ist die schriftsprachliche Handlung des Paraphrasierens essentiell, insofern Inhalte in eigenen Worten sinngemäß wiedergegeben werden sollen. Die Art der Wissenswiedergabe entspricht dem *knowledge-telling* nach Bereiter und Scardamalia (1985, 2009). Im Unterschied hierzu handelt es sich bei einem Exposé um eine Schreibaufgabe gänzlich anderer Natur. In diesem Fall müssen eigene Inhalte konzipiert und in Schriftsprache überführt werden. Gegenüber der Wiedergabe fremden Inhalts nimmt die Komplexität der Wissensverarbeitung gemäß eines *knowledge-transforming* (Bereiter und Scardamalia 1985, 2009) zu.²²¹ Es kann daher angenommen werden, dass Formulierungsaktivitäten bei der Schreibaufgabe des Exposés stärker mit Aktivitäten der inhaltlichen Konzeption verwoben sind und die Entstehung des Schreibprodukts zunehmend nicht-linear verläuft. Dies bestätigt sich im Zuge einer Ausdifferenzierung der Makrostrukturen auf Basis des Schemas interaktiver Aufgaben (s. Anh. C.2).²²² Während sich bei Schreibgruppe A der Formulierungsprozess auf die 3. Phase erstreckt und es selten zu Formulierungsaktivitäten außerhalb hiervon kommt, findet bei Schreibgruppe D ein Wechselspiel zwischen inhaltlicher Aushandlung und Formulierung statt. Zudem vollziehen die Co-Autorinnen während Phasen der inhaltlichen Aushandlung häufig punktuelle Formulierungsarbeit.

Vor einer Analyse der Interaktionsausschnitte sollen die finalen Textprodukte der Schreibinteraktionen in ihren grundlegenden Merkmalen betrachtet werden.

²²¹Mit *knowledge-telling* und *knowledge-transforming* unterscheiden Bereiter und Scardamalia (2009) zwei Schreibstrategien, mit denen Wissen wiedergegeben bzw. umgewandelt wird. Diese spiegeln zugleich den kognitiven Entwicklungsstand der Schreibfähigkeiten einer Person wider. Während beim *knowledge-telling*, das v.a. bei ungeübten Schreiberinnen und Schreibanfängern vorkommt, Wissen aus dem Gedächtnis abgerufen und in erzählender Form niedergeschrieben wird, wird beim *knowledge-transforming*, dessen sich geübtere Schreibende bedienen, neues Wissen während des Denk- und Schreibprozesses konstruiert. Dies vollzieht sich über die Reflexion des eigenen Schreibprozesses und seiner Bedingungen. Kellogg (2008, 2018) erweitert diese beiden Schreibstrategien um jene des *knowledge-crafting* professioneller Schreiberinnen, bei der Wissen im Hinblick auf gedachte Adressatinnen im Text ausformuliert wird. Aber auch erfahrene Schreiberinnen können im Sinne von *knowledge-telling* und/oder *knowledge-transforming* agieren, wenn dies der Schreibanlass erfordert.

²²²Die interaktiven Aufgaben sind in den Transkripten auf der Daten-CD eingetragen.

6.2.1 Textprodukt A

Ausgehend von der Schreibaufgabe haben die Studierenden Athanasia, Gabriela, Lara und Patricia der Schreibgruppe A eine Zusammenfassung des Auszugs aus Franceschini (2002) von der Länge einer halben Seite (7 Sätze) angefertigt und dabei eine Gliederung in fünf Absätze vorgenommen, zwischen denen jeweils eine Zeile leer gelassen wurde (s. Abb. 6.1).²²³ Als Überschrift haben sie die französische Bezeichnung für Sprachbiographie gewählt sowie den Namen der Autorin des Quelltexts als Untertitel. Dass es sich bei dem Schreibprodukt um ein Exzerpt handelt, wird anhand der Autorinnenerwähnung und der zweimal gewählten Satzeinleitung mit „Le texte“ (s. Sätze 1 und 6) erkennbar. Abgesehen hiervon finden sich keine weiteren Indizien für die Textsorte Exzerpt, wie z.B. Direktzitate oder Seitenangaben für entsprechende Stellen im Ausgangstext.

La BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE (xxx, xxx, xxx, xxx)
Rita Franceschini

- (1) Le texte a pour l'intérêt la biographie langagière, l'acquisition du langage pour analyser les aspects neurobiologiques et le plurilinguisme réussit.
- (2) La sociolinguistique dans les années 1990 en Europe se concentrait surtout sur les aspects du plurilinguisme en utilisant des questionnaires sur la biographie et des informations complémentaires à l'écrit pour chaque réponse.
- (3) La biographie de l'individu est au centre d'intérêt de la recherche langagière moderne.
- (4) Cette forme de recherche est depuis reconnue comme méthode favorable dans le domaine sociolinguistique.
- (5) Les interviews offrent un meilleur accès à la biographie langagière que les questionnaires car ils permettent aux participants de se souvenir de manière plus intense de leur acquisition du langage.
- (6) Le texte donne un bon exemple réalisé lors d'un projet neurobiologique du plurilinguisme.
- (7) Dans l'exemple donné le participant interviewé raconte, qu'il parle seulement allemand avec ses parents mais la plupart de temps français avec son frère.

Abbildung 6.1: Textprodukt von Athanasia, Gabriela, Lara und Patricia

²²³Neben der Anonymisierung wurden für eine bessere Orientierung bei allen Schreibprodukten die Sätze durchnummeriert. Des Weiteren sind die Textstellen farblich unterlegt, mit denen sich die Co-Autorinnen in den Interaktionsausschnitten beschäftigen.

6.2.2 Textprodukt B

Die Studentinnen Erja, Fiona und Maike der Schreibgruppe B haben einen Text von einer halben Seite redigiert (11 Sätze) und dabei eine Gliederung in fünf Sinnabschnitte, erkennbar an den Absätzen, vorgenommen, wobei Einleitung und Fazit durch einen optischen Zeilenabstand hervorgehoben sind (s. Abb. 6.2). Der Titel deutet auf die zweite Blocksitzung zum kollaborativen Schreiben hin. Im Text verweist lediglich der Einleitungssatz auf den Titel und den Herausgeber des Quelldokuments, in diesem Fall der Europarat, und zeichnet die Textsorte somit als Exzerpt aus.

Zweite kollaborative Schreibaufgabe

- (1) Le document „Biographie Langagière“ du Conseil de l’Europe **introduit un modèle du Portfolio** Européen des Langues qui aide à reconstruire le parcours linguistique d’un individu.
- (2) Le portfolio comprend le passeport de langues, la biographie langagière et un dossier.
- (3) Le travail avec les biographies langagières présente de nombreux avantages : (4) Tout d’abord, les élèves peuvent **analyser leurs besoins et objectifs d’apprentissage** en réfléchissant sur leurs **rencontres interculturelles et langagières**. (5) Cela constitue la base pour évaluer son niveau actuel dans la langue concernée par rapport au Cadre Européen Commun de Référence.
- (6) En plus, ce modèle aide les élèves à se rendre compte pourquoi ils apprennent **une certaine langue**. (7) Dans une prochaine étape, il est possible de déterminer des buts langagiers suivi par la définition d’une motivation personnelle.
- (8) En outre, un portfolio **langagier** encourage les élèves à découvrir leur propre plurilinguisme car ils peuvent inclure toutes les langues qu’ils connaissent **- mêmes celles dans lesquels** ils possèdent des compétences minimales. (9) Avec un tel portfolio, il est possible d’observer le progrès dans chaque langue ce que souligne la façon d’interpréter l’apprentissage d’une langue comme un processus continu.
- (10) Dans un contexte didactique, le travail avec les biographies langagières constitue un facteur de motivation et met l’attention sur le plurilinguisme. (11) En échangeant leurs propres expériences culturelles, y compris leurs langues et origines, les élèves découvrent la diversité culturelle qui existe dans leur entourage scolaire.

Abbildung 6.2: Textprodukt von Erja, Fiona und Maike

6.2.3 Textprodukt C

Die Co-Autorinnen Amna, Carola und Maike der Schreibgruppe C haben im Ergebnis ein Exposé von einer dreiviertel Seite mit 17 Sätzen verfasst (s. Abb. 6.3). Dabei haben sie eine Gliederung in fünf Sinnabschnitte, getrennt durch Leerzeilen,

vorgenommen, wobei der zweite und der fünfte Abschnitt aus nur einem Satz jeweils bestehen. Als Vorbereitung auf den Fließtext haben sie Stichpunkte auf Deutsch zu den verschiedenen Abschnitten des Exposés notiert (s. Abb. 6.4). Mit der gewählten Überschrift verweisen die Studentinnen auf das Thema ihrer fiktiven Fallstudie.

Biographie langagière dans les écoles

- (1) Le thème de notre recherche se focalise sur la biographie langagière dans les écoles, plus précisément auprès des élèves et des professeurs. (2) Nous allons donc nous demander :
- (3) Quels sont les **avantages** de la réflexion des élèves et des professeurs sur leur propre biographie langagière par rapport à l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères ?
- (4) L'intérêt de cette recherche est de pousser les élèves ainsi que les professeurs à se mettre en question, afin de pouvoir établir une autre approche pédagogique dans l'apprentissage des langues étrangères. (5) Il reviendrait ici à se poser la question de comment **pourrions nous** faciliter l'apprentissage d'autres langues par le biais de nos langues **« biologiques »** ?
- (6) Le but de ce travail est de pouvoir motiver les élèves à avoir une meilleure approche avec les langues étrangères, dans le cas de l'apprentissage. (7) En ce qui concerne les élèves ayant une origine étrangère, cela leur permettra d'autant plus de leur prouver que le fait de parler une autre langue à la maison n'est pas qu'un désavantage.
- (8) De plus, cette méthode améliorera la compréhension mutuelle entre les élèves et les professeurs. (9) **Néanmoins, cette méthode à besoin de temps.** (10) Tout d'abord il faudra se demander dans la première observation de la recherche : (11) Quel type de classe (langue d'enseignement, tranche d'âge niveau de langue) ainsi que le nombre de classe. (12) Il faudra par la suite aussi déterminer la durée. (13) À travers cette première observation, il faudra donc déterminer **le concept** de la biographie langagière avec l'aide des interviews que l'on aura fait. (14) Le concept sera par la suite établi et pratiqué dans les « classes expérimentales » durant une demi-année. (15) Après que cette demi-année se soit écoulée. Nous procéderons à de nouvelles interviews des professeurs et des élèves. (16) Nous prendrons également en considération la comparaison des notes avant et après l'expérience.
- (17) En conclusion, nous pouvons à travers les résultats déterminer si ce concept à porter ses fruits.

Abbildung 6.3: Textprodukt von Anna, Carola und Maike

Theme: Biographie langagière dans les écoles

Relevanz: Wie kann man durch Sprachbiographien das Sprachliche Vorwissen für den Erwerb neuer Sprachen nutzen ? Empowerment (Kinder mit Migrationshintergrund erkennen, dass das für sie von Vorteil ist, anstatt Benachteiligung).

Fragestellung: Welchen Nutzen bringt die Selbstreflexion für den Schüler persönlich bzw für Schüler und Lehrer im Bezug auf Didaktik (das Beibringen und Erlernen) ?

Methodik: Projektstage/-woche/Seminare in der Schule bzw Experiment mit mehreren (??) Klassen über das ganze Schuljahr, an denen man den Schülern das Konzept der Sprachbiographien vorstellt, Schüler dürfen eigene Sprachbiographien erstellen, Interviews und Auswertung → Auswahlverfahren : welche Klassen ? Wieviele Klassen ? Welche Sprachen herrschen vor ? Stetige Auswertungen innerhalb des Schuljahres (2-3x ? mehr ?), Datenerhebung vor dem « Experiment » um den status quo zu erfahren

Ziel der Arbeit: Evtl Umstrukturierung des Lehransatzes der Fremdsprachen-Lehrer, Bewusstmachung sprachlicher und interkultureller Repertoires, Motivation der Schüler zum Sprachenlernen/Lernen neuer Sprachen wird erhöht, Austausch kann stattfinden (nicht auf plakativen klischeehaften Kulturebene), Dialog zum Thema Sprache (welche Sprachen gibts ? Wie fühlt man sich in welcher Sprache ? welche Sprache würde man gerne lernen und wieso ?)

Abbildung 6.4: Notizen von Amna, Carola und Maike

6.2.4 Textprodukt D

Zu derselben Aufgabenstellung hat die Schreibdyade D aus Emil und Irina ein Exposé von einer dreiviertel Seite mit den Zwischenüberschriften „Tema y relevancia“ (Thema und Relevanz), „Planteamientos del trabajo de investigación“ (Ansätze der Forschungsarbeit), „Meta del trabajo“ (Ziel der Arbeit) und „Metodología“ (Methodologie) verfasst (s. Abb. 6.5). Hier liegt eine Strukturierung in vier logisch-thematische Abschnitte vor, deren (Zwischen-)Überschriften sich nach den Bestandteilen für Exposés gemäß des Leitfadens ausrichten.

Tema y relevancia

(1) Nos ocuparemos de desarrollar el primer tema propuesto por nuestra docente: el trabajo en el colegio con biografías lingüísticas. (2) Para los alumnos, las biografías lingüísticas se prestan como método para desarrollar las destrezas meta-lingüísticas, puesto que les permite reflexionar sobre el uso y el aprendizaje de su propio repertorio de lenguas. (3) Con esto también se adquiere una consciencia intercultural, porque fijan sus experiencias lingüísticas e interculturales más significativas experimentadas hasta ese momento. (4) Suponemos que así se genera una mayor tolerancia hacia sistemas de valores y normas ambiguas o distintas a los propios. (5) Además, concientiza aspectos hasta ese momento implícitos del lenguaje al tornarlos explícitos. (6) Ello permite a los alumnos formular sus propios objetivos de aprendizaje y las prioridades o pasos para lograrlos.

Planteamientos del trabajo de investigación

(7) El presente trabajo buscará comprobar si el crear biografías lingüísticas con los alumnos antes de una inmersión lingüística durante la excursión final (Abschlussfahrt) de un curso intensivo (Leistungskurs) trae ventajas de aprendizaje, especialmente referente a las destrezas metalingüísticas e interculturales.

Meta del trabajo

(8) La meta del trabajo de investigación es establecer similitudes y diferencias entre dos grupos de alumnos de la misma L2 al utilizar o no biografías lingüísticas como material didáctico.

Metodología

(9) Se compararán dos grupos de investigación. (10) Un grupo que elabora y actualiza las biografías lingüística antes y después de la excursión y un grupo control que no lo hace. (11) Ambos grupos toman el curso intensivo de la misma L2. (12) Utilizaremos los documentos del Portfolio europeo de las lenguas de EAQUALS-ALTE en la versión n° 06.2000, pag. 7-9. (13) Con estos documentos, se establecerán los objetivos para el aprendizaje del alumno, el historial de su aprendizaje y sus experiencias lingüísticas e interculturales más significativas para cada una de las lenguas que domina o aprende. (14) Una semana después de la excursión, ambos grupos responderán a un cuestionario escrito sobre sus experiencias durante el viaje. (15) En el cuestionario se contemplarán aspectos lingüísticos así como culturales, por ejemplo la comida, interacciones con habitantes del país, costumbres que se observaron etc. (16) Esperamos con este cuestionario llegar a establecer si el uso de biografías lingüísticas conlleva ventajas de aprendizaje de las competencias reflexivas, dependiendo de las respuestas obtenidas. (17) La evaluación del contenido del cuestionario nos permitirá evaluar similitudes y diferencias entre los grupos.

Abbildung 6.5: Textprodukt von Emil und Irina

6.3 Anmerkungen zur Darstellung

Die nachfolgend analysierten Interaktionsausschnitte sind auf übergeordneter Ebene dem Bereich des zielsprachigen oder mehrsprachigen Formulierens zugeordnet. In den ersten Bereich des zielsprachigen Formulierens fallen die Verfahren der Korrektur, der Substitution, der Insertion und der Modifikation, mittels derer die Co-Autorinnen an Strukturen des Zieltexts ansetzen und demnach nicht einsehbar wird,

ob sie auf schriftsprachliche Ressourcen anderer Sprachen zurückgreifen. In den zweiten Bereich des mehrsprachigen Formulierens fällt das Verfahren der Übertragung, mittels dem die Studierenden eine Struktur in einer anderen Sprache als Vorlage für die Zielstruktur verwenden. Auf untergeordneter Ebene werden die Interaktionsausschnitte weiterhin einem (text-)linguistischen Bereich zugeordnet (Orthographie, Morphologie, Syntax, Lexikosemantik, Lexikogrammatik, Textpragmatik). Diese Sortierung verbindet sich mit einer spezifischen Problemsicht auf die ausgewählten Formulierungspassagen. Es wird angenommen, dass anhand der Verfahren erkennbar wird, auf welcher Ebene des Texts eine Reformulierung stattfindet. Reformulierungen sind mit Bezug auf akademische Register unterschiedlich gelagert. Betrifft das Verfahren von Korrektur eher die Textoberfläche, so wird den anderen vier Prozeduren, v.a. der Übertragung, ein Potenzial für eine Einwirkung auf die Texttiefenstruktur zugesprochen (vgl. Abschn. 5.3.2). Hiermit ist gemeint, dass Aspekte, die den Gedankengang an sich betreffen, überarbeitet werden und es zu einer intensiveren Aushandlung hierüber als bei reinen Korrekturvorgängen kommt und schreibbezogenes Wissen somit verbalisiert wird. Teils ergab sich ein Sortierungsproblem in puncto der schriftlichen Verfahren, da es innerhalb einer Einheit zu mehreren Verfahren (nacheinander) kommen kann. Daher wurde eine Einordnung nach Relevanz bzw. Priorität des schriftlichen Verfahrens für die Reformulierung vorgenommen.

6.4 Zielsprachiges Formulieren

6.4.1 Reformulierung durch Korrektur

Verfahren der Korrektur treten in den Schreibinteraktionen A, B und D vergleichsweise selten auf.²²⁴ Dabei kann eine Korrektur eines oder mehrere Elemente des Formulierungsentwurfs betreffen und sich auf orthographische, morphologische und syntaktische Aspekte erstrecken. Die folgenden vier Ausschnitte aus den Interaktionen D (2), B (1) und A (1) zeigen Korrekturen von Orthographie, Morphologie und Syntax.

6.4.1.1 Normorientierung I: Orthographie

Fall a: *concientiza*

In Ausschnitt 1 (Abb. 6.6, Sgt. 32-66) befassen sich Emil und Irina (Schreibinterak-

²²⁴Schreibinteraktion A: 4 Fälle, Schreibinteraktion B: 3 Fälle, Schreibinteraktion D: 7 Fälle.

tion D) mit dem mentalen spanischen Verb *concientizar* (dt.: ‚bewusst machen‘)²²⁵ als einem Gegenstand von orthographischer Reparatur und Aushandlung. Die Interaktionspartner beginnen einen Satz²²⁶ innerhalb des ersten Abschnitt ihres Exposés („Tema y relevancia“). Inhaltlich geht es dabei um die förderliche Funktion sprachbiographischer Arbeit für die metasprachliche Bewusstheit.

	32 [11:56.6]	33 [11:59.1]	34 [12:00.1]	35 [12:01.5]
Em [v]	(1.1) además (.) ähm–		(-) concientiza?	
I [v]	genau;	concientiza;	ja (-) concien	
	36 [12:04.0]	37 [12:04.1]	38 [12:06.0]	39 [12:07.2]
Em [v]	(.) con (-) sentiza;		ah conciente;	
Em [nv]		concientiza [del: entiza]	ientiza [del: entiza]	éntiza
I [v]	äh äh also äh–	conCIENTiza; (.) concientiza, (-)		
	41 [12:10.6]	42 [12:11.9]	43 [12:12.2]	44 [12:13.1]
Em [v]		así? no;		
Em [nv]				
I [v]	concientiza durante (-) la exposición,	concientiza JA, <<p> (...)		
	45 [12:13.9]	46 [12:15.1]	47 [12:16.1]	48 [12:16.3]
Em [v]	no no lo no lo conoce la palabra;	concientiza;		
Em [nv]	[del: éntiza] entiza			
I [v]	(tiza) >;	<<p> cientiza>;	(1.1) es a? (2.0)	
	52 [12:20.0]	53 [12:20.7]	54 [12:21.5]	55 [12:21.6]
Em [nv]	[del: za] sa	[del: sa] za		
I [v]	auch nich,	<<dim> also ich hätte zet a gesagt aber >–		
	58 [12:24.1]	59 [12:24.3]	60 [12:25.6]	61 [12:26.1]
Em [v]	con–	concienti zar also enton ces		
Em [nv]		[mod: concientiza > concientizar] [del: r]		
I [v]	(1.3) con	cien cia;	concientizar;	ja;
	67 [12:29.4]	68 [12:29.4]	69 [12:29.9]	70 [12:30.3]
Em [v]	concientiza;	+++	(-) aspectos (.)	
Em [nv]			aspectos hasta	
I [v]	(con) genau;	consentiza, °hhh aspectos,		

Abbildung 6.6: Interaktionsausschnitt 1: „concientiza“

Zu Beginn der Passage initiiert Emil die Formulierung mit „además (.) ähm“ (32). Dabei kreiert er durch Mikropause und Häsitationspartikel eine Gelegenheit zur Turnübergabe, die Irina für den Formulierungsanschluss ausnutzt. Sie schlägt

²²⁵Im Online-Wörterbuch der RAE ist *concientizar* als transitives Verb des lateinamerikanischen Spanisch vermerkt: *Concientizar*, <https://dle.rae.es/concientizar?m=form>, zuletzt aufgerufen am 8.04.2021.

²²⁶5. Satz, s. Abb. 6.5 auf Seite 200.

das mentale Verb „concientiza“ (33) vor. Nach kurzer Pause äußert Emil „concientiza?“ (34) mit stark steigender Intonation, die auf Irritation hindeutet. Irina reagiert hierauf affirmativ und setzt zu einer weiteren Erklärung an, die jedoch in einem Wortabbruch mündet („conciencia“, 35), gefolgt von Häsitationspartikeln. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie nicht weiß, wie sie Emil das Wort ad hoc erklären soll bzw. sie sich über die generelle Beschaffenheit seines Problems unsicher ist. Bevor Irina zu einer Erklärung ansetzen kann, legt Emil ihr seine Interpretation des Worts durch das Schriftbild vor. Begleitend zu seiner Niederschrift wiederholt er das Wort mit angepasster Aussprache („consentiza“, 36-37). Unmittelbar hierauf korrigiert Irina ihren Interaktionspartner und nimmt eine orthographische Reparatur vor, bestehend aus der Korrektur von „consentiza“ nach „concientiza“ mit Fokusakzent auf der korrekturbedürftigen Silbe (38). Dies stellt die erste Reparaturhandlung dar, bei der Emil indirekt auf ein Problem lexikalischer Natur hinweist (selbstinitiierte Fremdreparatur, vgl. Abschn. 5.3.1.2). Dabei ist unklar, ob das abstrakte Verb im Sprachrepertoire des Studenten vorhanden ist. Danach kommt es zu einer Redeüberlappung, bei der Irina das Wort wiederholt und Emil „ah conciente“ (39) mit fallender Intonation einwirft. Er verändert parallel die Schreibweise, was darauf hindeutet, dass er sich nun der Bedeutung des abstrakten Verbs gewahr geworden ist.

Emil ist in dieser Passage der Nicht-Wissende und Fragende, wohingegen Irina als Expertin für die Schreibweise des Worts auftritt. Vergleicht man die Sprachrepertoires der Studierenden, so wird diese Asymmetrie dadurch erklärbar, dass Spanisch eine von Irinas Erstsprachen ist. Sie schätzt ihre Sprachkompetenz als hoch ein und verfügt aufgrund einer längeren Lernkarriere über breitere akademische Ressourcen. Dagegen beschäftigt sich Emil erst seit einem Spanienaufenthalt nach dem Abitur und aktuell im Lehramtsstudium mit dieser Sprache und kann demnach nicht auf die gleichen Ressourcen des formellen Registers zurückgreifen. Dass er auf Irinas Kompetenz in der Zielsprache Spanisch vertraut, ist der Tendenz geschuldet, dass Erstsprechern eine größere Kompetenz in der jeweiligen Sprache unterstellt wird. Im weiteren Verlauf verfestigen sich die interaktionalen Rollen des Laien und der Expertin.

Irina möchte durch ihr Diktat den Formulierungsprozess vorantreiben (40-42), wird jedoch von Emil unterbrochen, der sie mit einem orthographischen Problem bei der Verschriftlichung des Verbs konfrontiert. Dies tut er durch eine einlenkende Frage zur Rechtschreibung, die er sich direkt selbst beantwortet („sí? no“, 43). Hierbei findet auch eine Interaktion mit der Arbeitsoberfläche statt, zumal Emil über

die Anzeige der roten Wellenlinien im Schreibprogramm²²⁷ die inkorrekte Orthographie feststellt (s. Abb. 6.7). Irina bestätigt die Schreibweise, indem sie das Verb affirmativ wiederholt (44). Da Emil sein Anliegen als nicht abgeschlossen betrachtet, erläutert er, auf die fehlende Worterkennung des Schreibprogramms hinweisend, seinen Einwand auf Spanisch (46-48). Infolgedessen macht Irina einen minimalen Korrekturvorschlag mit steigender Frageintonation und gibt, leiser werdend, ihre subjektive Ansicht angesichts der korrekten Orthographie wieder (50-56). Es schließen sich einige Sequenzen an, in denen die Interaktionspartner die vorgeschlagenen Wörter des Schreibprogramms rezipieren (57-63). Emil schlussfolgert, dass das Verb mit „z“ geschrieben wird (64-66).

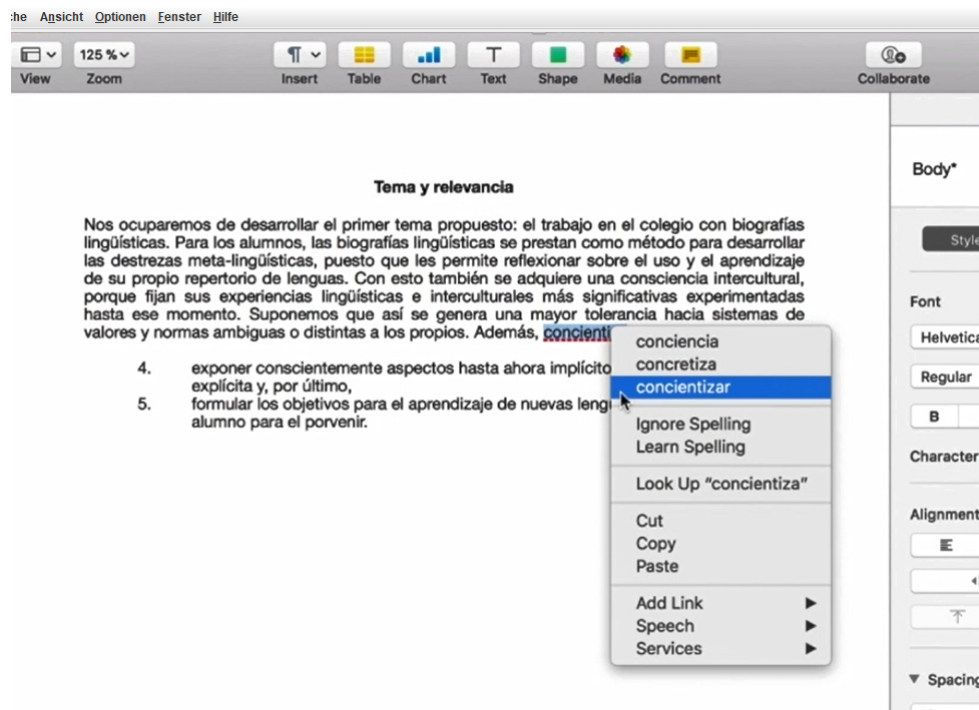


Abbildung 6.7: Screenshot 1 „concientiza“

In dieser Passage wird erkennbar, dass die Studierenden das Formulierungsproblem lediglich auf einer orthographisch-lexikalischen Ebene angehen und demnach an der Textoberfläche verbleiben. Aus Sicht der Interaktionspartner scheint es essentiell zu sein, das Problem der Rechtschreibung zu lösen, bevor sie mit der Formulierung des Satzes fortfahren können. Aus diesem Interaktionsverhalten kann abgeleitet werden, dass gewisse Aspekte, wie das verwendete Lexem mit der korrekten Orthographie, zuerst geklärt werden müssen, bevor ein Satz elaboriert werden kann. Dagegen

²²⁷Die Studierenden arbeiten mit dem Programm Pages an einem Apple-Rechner.

scheint es für die Studierenden nicht wichtig zu sein, das abstrakte Verb als ein semantisches Problem zu behandeln, ein geteiltes Wissen über seine Bedeutung(en) herzustellen sowie seine Funktion für den Text zu erörtern. Es kommt demnach zu keiner Aushandlung, die sich auf Struktur und/oder Inhalt des Texts auswirken könnte.

Die Passage gestaltet sich zweisprachig in den Sprachen Deutsch und Spanisch. Dabei verwenden die Interaktionspartner beide Sprachen nicht strikt funktional getrennt voneinander, im Sinne einer Sprache der Gesprächsorganisation und Aushandlung einerseits und einer Sprache der Textproduktion andererseits. Zwar wird Spanisch zwecks Formulierung (hier als Fremddiktat realisiert) und Reparatur der Formulierung verwendet. Dagegen dient Deutsch primär der Koordinierung des Gesprächs (s. Bestätigungs- und Gliederungspartikel „ja“, „genau“, „also“ sowie Kommentare „auch nicht“, „also ich hätte jetzt gesagt aber“). Allerdings verwendet Emil darüber hinaus das Spanische in Turns zur Konzeption, Koordinierung und Kommentierung. So thematisiert er die Bedeutung des spanischen Verbs über den innersprachlichen Kognaten „conciencia“, stellt eine Nachfrage zur orthographischen Korrektheit auf Spanisch („*así? no*“) und verbleibt mit seinem darauffolgenden Kommentar im Spanischen („*no no lo no lo conoce la palabra*“). In seiner abschließenden Äußerung kombiniert er einen deutschen („also“) und einen spanischen („*entonces*“) Gliederungspartikel, die als äquivalent zueinander betrachtet werden können. Den Gebrauch des Spanischen interpretiere ich hier als eine Form der Bezugnahme auf die Gesprächspartnerin. Emil organisiert das Gespräch vorübergehend auf Spanisch in Orientierung an der zuvor verwendeten Sprache von Irina.

6.4.1.2 Normorientierung II: Grammatische Formen

Fall b: *cada una de las lenguas*

Der Ausschnitt 2 (Abb. 6.8, Sgt. 1078-1098) zeigt dieselben Interaktionspartner bei einem Problem grammatisch-orthographischer Natur, dem grammatischen Geschlecht des unbestimmten Artikels von *lengua*. Sie beenden einen Satz²²⁸ innerhalb des vierten Abschnitts ihres Exposé („*Metodología*“), in dem sie einen methodischen Gedanken über die didaktische Arbeit mit Unterrichtsmaterialien zu Sprachbiographien ausformulieren.

²²⁸13. Satz, s. Abb. 6.5 auf Seite 200.

	1075 [38:57.8]	1076 [39:00.2]	1077 [39:02.9]	1078 [39:03.7]	
Em [v]	(-) e interculturales,(.) más signifi (-) cativas >, (.) und dann, (.) esto–				
Em [nv]	lingüísticas e interculturales más signifa [del: a] icativas;				
I [v]	(.) punto.				
	1079 [39:04.6]	1080 [39:04.7]	1081 [39:06.1]	1082 [39:06.9]	
Em [v]	ja dass man das mit jeder sprache macht. weil äh auch (...) genau;				
Em [nv]					
I [v]	para cada una de				
	1083 [39:08.1]	1084 [39:09.6]	1085 [39:09.8]	1086 [39:11.6]	
Em [v]	<<p, dim> para cada uno de la lenguas > ,				
Em [nv]	[del: ;] para cada				
I [v]	las lenguas que el domina. una;				
	1087 [39:12.3]	1088 [39:13.6]	1089 [39:14.2]	1090 [39:14.5]	1091 [39:15.1]
Em [v]	(-) para cada una, <<p> (las) (-) una de las				
Em [nv]	uno de los lenguas [del: no de los lenguas] na de las lenguas que				
I [v]	(.) <<p> pues son LAS lenguas > ;				
	1092 [39:17.1]	1093 [39:18.6]	1094 [39:19.1]	1095 [39:19.7]	1096 [39:20.6]
Em [v]	lenguas >–(-) <<f> que domina– (-) o aprende >? (.) <<p,				
Em [nv]					
I [v]	que apre ja;				
	1097 [39:22.1]	1098 [39:23.5]			
Em [v]	dim> que domina o aprende punto > .				
Em [nv]	domina o aprende.				
I [v]	(.) genau; also da hast du gesagt				

Abbildung 6.8: Interaktionsausschnitt 2: „cada una de las lenguas“

Noch im Prozess der Verschriftlichung einer zuvor erarbeiteten Formulierung signalisiert Emil mit „und dann“ (1077), dass er die Formulierungsarbeit übernehmen möchte. Dies wird erkennbar an seiner steigenden Intonation und seinem kurz darauffolgenden Beitrag mit „esto“ (1078), der einen neuen Satzbeginn indiziert. Auf der Bildschirmaufnahme wird jedoch erkennbar, dass Emil ein Semikolon setzt, wonach ein gleichrangiger Satz oder eine Wortgruppe steht. Bei Emils „esto“ kommt es zu einer Redeüberlappung. Irina äußert parallel ein „punto“ und gibt auf diese Weise zu erkennen, dass sie den Satz für beendet ansieht. Dies führt dazu, dass Emil seine Formulierung nicht fortführt und stattdessen zu einer inhaltlichen Erläuterung ansetzt (1079-1081). Unmittelbar hierauf überträgt Irina diesen neuen Inhalt in eine Formulierung, die sie als Fremddiktat vorträgt (1082-1083). Dieser unmarkierte Vorschlag (vgl. Abschn. 5.3.1.1) überlappt sich mit einem Begründungsversuch seitens von Emil, den er abbricht und stattdessen Irina zustimmt („weil äh auch (...) genau“, 1081-1082). Es lässt sich eine Aufgabenverteilung zwischen den Studieren-

den auf Mikroebene feststellen, die für die Schreibinteraktion D typisch ist.²²⁹ Da Irina bereits eine gewisse Expertenrolle für die Formulierung einnimmt, beschäftigt sich Emil komplementär hierzu mit der konzeptionell-inhaltlichen Ausarbeitung des Exposés.

Emil verschriftlicht unter leiser werdender Mitsprache den Formulierungsentwurf (1084-1086), wobei er zunächst das eingegebene Semikolon löscht. Dabei realisiert er den unbestimmten Artikel von „lengua“ sowohl mündlich als auch schriftlich als „uno“, was Irina zu einer Korrekturmaßnahme veranlasst. Hierzu wirft sie mit fallender Intonation den grammatikalisch korrekten Artikel „una“ (1086) ein (fremdinitiierte Fremdreparatur, vgl. Abschn. 5.3.1.2). Daraufhin wiederholt Emil ratifizierend „para cada una,“ (1087) wobei er dies als Nachfrage intoniert und den Entwurf bis zum Buchstaben „u“ löscht (1088). Während dieses Löschvorgangs fügt Irina, auf Emils Nachfrage reagierend, den erklärenden Kommentar „pues son las lenguas“ an (1088-1090). Zur Hervorhebung des grammatikalischen Geschlechts setzt sie einen Fokusakzent auf „LAS“. Emil ratifiziert die Reparatur nun schriftlich und führt die Formulierung mündlich mit „que domina- (-) o aprende?“ (1092-1094) weiter. Dabei hebt er die Stimme und zeigt somit an, nicht mehr im Prozess der Verschriftlichung unter Mitsprache (*writing aloud*, vgl. Abschn. 5.3.1.1) zu sein. Anhand seines steigenden Tonhöhenverlaufs wird erkennbar, dass er sich Rückmeldung zu dieser Satzerweiterung, die von Irinas Vorschlag abweicht, einholen möchte. Auf diese Weise bestärkt er seine Co-Autorin in ihrer Rolle als Expertin für die Formulierung. Irina setzt dazu an „que aprende“ zu wiederholen, bricht dies aber zugunsten einer Bestätigung ab („que apre ja“, 1095). Anschließend schreibt Emil „domina o aprende“ auf, wobei er dies abermals leiser werdend mitspricht und mit einem „punto“ abschließt (1096-1097).

Wie auch in der Passage zuvor wird hier eine Wissensasymmetrie zwischen den Studierenden erkennbar. Ebenso wenig wie davor führt dieser Umstand aber zu einer intensiven Aushandlung des orthographisch-morphologischen Problems. Der Formulierungsprozess wird lediglich kurz unterbrochen und das Problem im Sinne der Einhaltung akademischer Normen behoben. Die Interaktionspartner verbleiben somit auch in diesem Fall an der Textoberfläche.

Emil und Irina setzen die Sprachen Spanisch und Deutsch überwiegend funktional getrennt voneinander ein. Sie verwenden Spanisch zwecks Formulierung und Reparatur und Deutsch für die Koordinierung und auch inhaltliche Konzeption. Letzteres

²²⁹Eine Aufgabenverteilung auf Mikroebene soll nicht im Widerspruch zum kollaborativen Modus der Schreibinteraktionen stehen, zumal es sich in diesem Fall um kleinteilige Aufgaben mit fließenden Übergängen handelt.

wird erkennbar an Emils Paraphrase „ja dass man das mit jeder sprache macht.“. Diesmal weitet Irina den Gebrauch des Spanischen aus und produziert entsprechende Turns zur Kommentierung im Zuge ihrer Erläuterung „pues son las lenguas“ und Koordinierung mittels ihrer Anweisung zur Satzsegmentierung „punto“.

Fall c: langagier

Korrekturen von Genus und Orthographie finden sich auch in der Schreibinteraktion B. In Ausschnitt 3 (Abb. 6.9, Sgt. 1873-1909) beginnt Fiona einen Satz²³⁰ im vierten Sinnabschnitt des fragegeleiteten Exzerpts. Mit diesem Satz wird ein Aspekt aus der zweiten Sektion des Leitfadens zum Europäischen Sprachenportfolio (vgl. S. 3 im Quelldokument, Anh. B.3) paraphrasiert, bei dem es um sprachbiographische Lernerfahrungen geht. Im Zuge der Verschriftlichung eines Satzentwurfs macht Fiona auf die Problematik des grammatischen Geschlechts von *langagier* für die adjektivische Bestimmung von *un portfolio* aufmerksam und löst hierdurch Korrekturhandlungen seitens ihrer Co-Autorinnen Erja und Maike aus.

²³⁰8. Satz, s. Abb. 6.2 auf Seite 197.

1873 [44:56.1]1874 [44:56.3] 1875 [44:56.9]	
Fi [v]	ja;
Fi [nv]	↓ En
Er [v]	ah okay dann schreib ma des ma dazu.
Ma [v]	mehrsprachigkeit; das war grad wir klich ein ganz toller mix. °hh
1877 [44:58.9] 1878 [44:59.6]1879 [45:01.1]1880 [45:03.0]1881 [45:04.1]	
Fi [v]	(-) <<p> en outre, (2.9) (...)
Fi [nv]	outre, [cut: 3 découvrir eigene mehrsprachigkeit («
Er [v]	
Ma [v]	
1882 [45:05.1]1883 [45:06.6]1884 [45:06.9]1885 [45:06.9]	
Fi [v]	(1.7) en outre–
Fi [nv]	inclure toutes vos langues »)] ↑[En outre,] v [del: v] [ins:
1886 [45:08.1]	
Fi [v]	(4.2)
Fi [nv]	3 découvrir eigene mehrsprachigkeit (« inclure toutes vos langues »)]
1887 [45:09.9]1888 [45:11.0]1889 [45:12.2] 1890 [45:13.8]1891 [45:15.9]1892 [45:16.0]	
Fi [v]	un portfolio >; (2.3) heißt das (.) portfolio
Fi [nv]	↑[En outre,] un o [del: o] portfolio
1893 [45:18.2]1894 [45:18.7]1895 [45:18.7]1896 [45:19.7]1897 [45:20.0]1898 [45:20.7]	
Fi [v]	langagier oder– (.) langa (-) gière–
Fi [nv]	langier
Er [v]	hmhm, gière–
Ma [v]	(1.7)
1900 [45:22.4] 1901 [45:23.1] 1902 [45:25.0]	
Fi [v]	<<p> +++ was hab ich denn hier gemacht >,
Er [v]	wo is das denn
Ma [v]	langagier;
1903 [45:25.9]1904 [45:27.2]1905 [45:27.3]1906 [45:28.7]	
Fi [v]	((lacht)) (ich) kann auch nicht mehr schrei(ben;)
Fi [nv]	[mod: langier > langagier]
Er [v]	jetzt;
Ma [v]	lang (.) langger; ((lacht))
1907 [45:29.8]1908 [45:29.9]1909 [45:30.2] 1910 [45:32.2] 1911 [45:34.3]1912 [45:35.5]	
Fi [v]	(-) un portfolio langagier, (-) ähm– (3.4)
Fi [nv]	[del: 3]
Ma [v]	((lacht))

Abbildung 6.9: Interaktionsausschnitt 3: „langagier“

Die Passage beginnt damit, dass Fiona den einleitenden Konnektor der Juxtaposition „en outre“ für den aktuellen Satz des Exzerpts verschriftlicht (1876-

1877).²³¹ Anschließend schneidet sie einen hybridsprachlichen Stichpunkt aus („[cut:3 découvrir eigene mehrsprachigkeit («inclure toutes vos langues»)]“, 1880-1882), den sie während der Brainstorming-Phase (vgl. Abschn. 5.2.1) notiert hat, und fügt ihn an der aktuellen Stelle der Textproduktion ein (1880-1886). Dann bewegt sie den Zeiger zwischen Konnektor und Stichpunkt und fixiert, angeleitet durch eine vorherige Proposition von Maïke,²³² leise mitsprechend „un portfolio“ (1889). Unmittelbar nach dieser Niederschrift wendet Fiona sich mit einer Nachfrage an ihre Co-Autorinnen, bei der es um das grammatische Geschlecht von „portfolio“ geht (1892-1897). Im Sinne einer attributiven Erweiterung äußert sie die Alternativen „langagier“ und „langagière“. Bei der ersten Option ist ein zustimmendes Hörsignal von Erja zu vernehmen. Indessen hat Fiona bereits „lang“ im Dokument fixiert. Erst nach vollständiger Aussprache der Alternative, die sich mit Erjas Aussprache der femininen Endung überlappt, fügt sie mit „ier“ eine verkürzte Endung an, die keiner der vorgeschlagenen Varianten entspricht. Direkt hiernach interveniert Maïke korrigierend mit „langagier;“ (1900), wobei nicht eindeutig ist, ob sie sich durch die Beiträge ihrer Co-Autorinnen oder durch das Schriftbild zu dieser Reparatur veranlasst sieht. Ich interpretiere es aufgrund von notwendiger Verarbeitungszeit des Schriftbilds als Reaktion auf die Beiträge. Fiona entdeckt ihre Fehlschreibung, die sie leise mit „was hab ich denn hier gemacht“ (1901) kommentiert. Auf der Bildschirmaufnahme sieht man, dass das Adjektiv rot unterstrichen ist und Fiona auf die Korrekturfunktion des Schreibprogramms²³³ zurückgreift, bei der ihr allerdings die Varianten „langer“ (Verb), „lanier“ sowie „languier“ angeboten werden (s. Abb. 6.10). Demnach interpretiert das Programm das Wort nicht in der aktuell vorgesehenen Bedeutung. Allerdings findet die eigentliche Korrekturhandlung auch ohne Rückgriff auf die hier angegebenen Optionen statt. Erja wirft einen Kommentar ein (1902), bei dem nicht eindeutig ist, ob sich dieser auf die aktuelle Schreibproblematik oder auf eine Stelle im Quelltext bezieht. Maïke spricht verulkend das verschriftlichte „langier“ aus (1903-1904), was für Belustigung in der Gruppe sorgt. Schließlich fügt Fiona die fehlenden Buchstaben ein, ihre Korrekturhandlung mit der ironischen Bemerkung „ich kann auch nich mehr schreiben“ (1906) kommentierend.

Im Unterschied zur Schreibinteraktion D liegen bei den Co-Autorinnen der Schreibinteraktion B vergleichbare sprachbiographische Werdegänge vor. Daher können ähnliche Ausbaustände im Deutschen und Französischen angenommen werden, zumal die drei Interakteurinnen die Erstsprache Deutsch und die zweite insti-

²³¹Zuvor stößt Erja sie zur Verschriftlichung eines Formulierungsvorschlags von Maïke an.

²³²s. Sgt. 1871: „dass so ein portfolio halt sozusagen,“.

²³³Die Studierenden arbeiten mit dem Programm Word an einem Windows-Rechner.

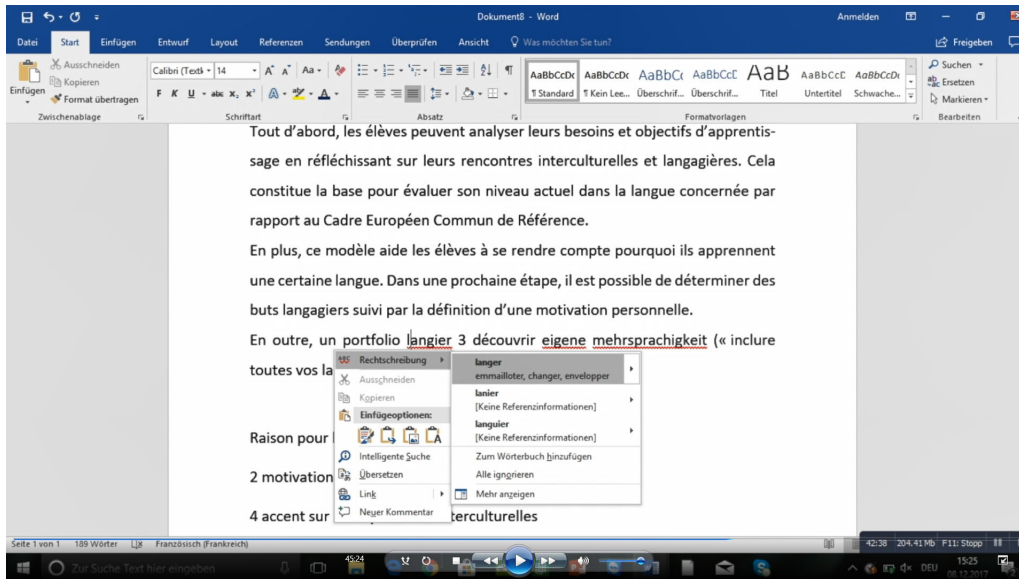


Abbildung 6.10: Screenshot 2 „langagier“

tutionell erlernte Fremdsprache Französisch teilen. Dies spiegelt sich in diesem Interaktionsausschnitt wider, in dem Fiona sich zur Überprüfung ihres grammatischen Wissens an die Co-Autorinnen wendet, letztere wiederum ihre Meinung als Reaktion auf diese Frage und somit nicht in Form eines Eingriffs bekunden. Jedoch ist das interaktive Verhalten von Schreibgruppe B insofern mit den Fällen aus Schreibdyade D vergleichbar, als dass die Studierenden zwar Mühe auf eine normgerechte grammatisch-orthographische Gestaltung eines einzelnen lexikalischen Elements verwenden, dieses aber nicht zum Gegenstand semantischer oder metasprachlicher Aushandlung selbst erheben. Folglich wirkt die Korrektur lediglich auf der Textoberfläche und stößt keine weitere inhaltliche Aushandlung an.

Die Passage kennzeichnet sich durch eine zweisprachige Gestaltung mit einer klaren funktionalen Trennung zwischen Deutsch als Sprache der Aushandlung und Gesprächsorganisation einerseits und Französisch als Sprache der Textproduktion andererseits. So gebraucht Fiona Französisch zur Rezeption und Wiedergabe im Zuge von schriftlicher Fixierung und begleitender Mitsprache sowie bei der Wiederaufnahme des Formulierungsfadens. Maïke verwendet diese Sprache für ihre Reparatur und die Wortneubildung („langger“). Demgegenüber bedienen sich Fiona und Erja des Deutschen bei verschiedenen Fragetypen, Aufforderungen und Kommentierungen.

6.4.1.3 Normorientierung III: Satzbau

Fall d: pour analyser

Neben Lexik und Morphologie können sich Korrekturen auch auf syntaktische

Aspekte erstrecken. Der Ausschnitt 4 (Abb. 6.11, Sgt. 701-723) zeigt die Co-Autorinnen Lara, Patricia, Gabriela und Athanasia der Schreibgruppe A bei ihrer Aufnahme der Formulierungsarbeit für das Exzerpt. Genauer befassen sie sich mit der Aufgabe, einen konzisen Einleitungssatz²³⁴ zu verfassen, der über den Gegenstand des akademischen Quelltexts zur sprachbiographischen Forschung informiert. Zum aktuellen Zeitpunkt hat die Gruppe stichwortartige Nominal- und Präpositionalphrasen verschriftlicht, die bisher unverbunden nebeneinander stehen. Den vorhergehenden (und nachfolgenden) mündlichen Verbalisierungen von Patricia (Sgt. 694) und Lara (Sgt. 697, 714) ist zu entnehmen, dass der aktuelle Satzentwurf folgendermaßen lautet: *L'intérêt pour la biographie langagière, l'aquisition du langage pour une analyse neurobiologique du plurilinguisme.*

²³⁴1. Satz, s. Abb. 6.1 auf Seite 196.

701 [33:40.6] 702 [33:41.1]703 [33:41.1]704 [33:42.0]705 [34:00.9]	
L [v]	hm–
L [nv]	'acquisition du langage
P [v]	können wir ja später gucken; hm ein verb fehlt;
[d1]	L tippt, 20.2s
706 [34:02.1] 707 [34:03.9] 708 [34:08.5]709 [34:09.3] 710 [34:10.2]	
L [v]	(1.9) hmhm, (1.6) <<gesungen> äh::m (...) >
G [v]	<<pp> (...) >
[d1]	(4.2)
711 [34:12.7] 712 [34:15.3]	
L [v]	<<p> (pour une analyse neurobiologique du) > wo fehlt dir_n verb–
P [v]	(-) ja
G [v]	<<p> (...) >
714 [34:18.0]	
L [v]	intresse– (-) für ähm die sprachbiographie den
P [v]	du hast gar kein verb;
G [v]	(...) >
715 [34:22.5] 716 [34:26.3] 717 [34:27.0]	
L [v]	spracherwerb, (-) um– (1.5) achso; pour analyser
P [v]	((schmunzelt))
718 [34:29.0] 719 [34:32.8] 720 [34:33.8] 721 [34:36.4]	
L [v]	tschuldigung. (2.3) pour (-) une, (-) pour analyser (-) les aspects– (2.9)
L [nv]	analyser les aspects
P [v]	
[d1]	L tippt, 5.5s
722 [34:38.9] 723 [34:39.4] 724 [34:41.2] 725 [34:43.4] 726 [34:48.6]	
L [v]	neurobiologiques, (1.7) et– (3.2) ähm et– äh die
L [nv]	neurobiologiques et
P [v]	intérêt–
[d1]	L tippt, 5.3s (1.1)

Abbildung 6.11: Interaktionsausschnitt 4: „pour analyser“

Eingeleitet durch ein „hm“ wirft Patricia konstatierend ein, dass im gegenwärtigen Satzentwurf ein Verb fehlt (705). Nach ca. zweisekündiger Pause reagiert Lara hierauf mit der Bestätigungspartikel „hmhm,“ (706) und schließt nach weiterer Pause mit einem gedehnten und prosodisch durch Singsang gekennzeichneten Verzögerungssignal an, das in ein leises Gemurmel mündet (707-709).²³⁵ Danach kann vernommen werden, wie Lara leise und unverständlich „(pour une analyse neurobiologique du)“ (711) durchliest. Danach wendet sie sich an Patricia mit der Frage, an welcher Stelle ihr das Verb fehlt (712). Patricia verweist bei ihrer Ant-

²³⁵Hier erscheint es naheliegend, dass Lara die entsprechende Stelle im Satzentwurf durchliest. Da kein Videomaterial zu der Gruppenarbeit vorliegt, kann dies aber nicht nachgewiesen werden.

wort aber nicht auf eine konkrete Stelle, sondern macht deutlich, dass im aktuellen Satzentwurf bis *dato* kein Verb vorhanden ist (713). Dabei nimmt sie mit der Ansprache „du“ direkten Bezug auf Lara und attribuiert ihr somit indirekt die Rolle der Verantwortlichen für die schriftliche Formulierung.

Bedingt durch die mehrsprachigen Repertoires der beteiligten Individuen kommt es zu einer besonderen Rollenverteilung in dieser Schreibinteraktion. Lara und Patricia treten durchgehend als dominante Co-Autorinnen auf und handeln Formulierungsentwürfe oftmals im Dialog aus. Der vorliegende Auszug ist als exemplarisch für dieses Interaktionsverhalten einzuordnen. Die interaktionale Dominanz der beiden Studierenden kann mit ihrem Verhältnis zum Französischen begründet werden. Auch wenn sich keine der beiden als kompetente Erstsprecherin wahrnimmt, weist zumindest Lara ein großes sprachliches Selbstbewusstsein auf und ordnet Französisch bei der Reflexionsaufgabe zum Sprachrepertoire der *maximum competence* zu. Demgegenüber spiegelt sich Patricias sprachliche Unsicherheit, die sie oftmals in ihren Reflexionstexten bekundet, nicht in der Interaktion wider. Wie in anderen Ausschnitten noch ersichtlich werden wird, zeigt sie sich stattdessen fähig, sprachliche Ressourcen zu mobilisieren, die sie sich im Zuge ihrer weitreichenden Lernkarriere im Französischen angeeignet hat.

In Reaktion auf Patricias Hinweis zum fehlenden Verb greift Lara vereinzelte Elemente der bisherigen Formulierung auf, indem sie diese ins Deutsche überträgt („interesse (-) für ähm die sprachbiographie den spracherwerb“, 714). Nachdem sie als Übersetzung des frz. „pour“ den Anschluss mit der Konjunktion „um“ verbalisiert, mit der im Deutschen ein finaler Infinitiv oder Infinitivsatz („um zu + Infinitiv“) eingeleitet wird, bricht sie ab und äußert nach weiterer Pause die Erkenntnis suggestierende Partikel „achso“ (715) mit leicht fallender Intonation. Von Patricia ist ein Schmunzeln zu vernehmen (716). Im Anschluss wechselt Lara wieder ins Französische und ändert „pour une analyse“ in „pour analyser“ (717) um. Dass sie ihren Beitrag mit „tschuldigung“ abschließt, ist vermutlich der sprachlichen Höflichkeit unter den Interakteurinnen geschuldet. Danach geht sie in eine Form des *writing aloud* über, bei der sie zunächst das noch verschriftlichte „pour (-) une“ und anschließend die reformulierte Form „pour analyser (-) les aspects“ verlauten lässt (718-720).

Wie auch bei den Fällen zuvor wirkt die Korrektur in erster Linie an der Textoberfläche. Die Studierenden behandeln das Formulierungsproblem als rein syntaktisches Problem und diskutieren weder die Funktion einer Verschiebung von Nominal- nach Verbalstil, die mit einer Betonung der Handlung gegenüber des Gegenstands einhergeht, noch die inhaltliche Aussage ihrer Formulierung.

Die Gesprächspassage gestaltet sich zweisprachig mit Deutsch und Französisch.

Wie in den Interaktionsausschnitten der Schreibinteraktion D lässt sich der Gebrauch beider Sprachen nicht durchgehend funktional voneinander trennen. Zwar besteht auch hier die Tendenz, dass Französisch gezielt für die Textproduktion als Sprache der Formulierung, Reparatur sowie der Rezeption bzw. Wiedergabe eingesetzt wird, Deutsch dagegen für die Gesprächsorganisation (Partikel: „achso“, „tschuldigung“; Signalisierung der Problemquelle). Allerdings tritt als zusätzliche Funktion des Deutschen der Nachvollzug des satzstrukturellen Problem hinzu. Laras Erkennen der fehlerhaften Syntax wird durch die deutsche Konjunktion „um“ stimuliert, mittels der sie den Satz fortsetzen möchte. Demnach wird zur Lösung des syntaktischen Problems nicht ausschließlich auf der Zielsprache gearbeitet. Im Unterschied zu den vorigen Fällen erhält Deutsch hier die Funktion einer Kontrollsprache.

6.4.2 Zwischenbilanz: Korrektur

Mittels des Verfahrens der Korrektur orientieren sich die Studierenden an akademischen Textnormen im Bereich orthographisch-grammatischer Richtigkeit und Satzformigkeit. Im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit literaten Strukturen des Spanischen und Französischen beschäftigen sie sich mit Verben (einem mentalen Verb und einem Aktivitätsverb), einem unbestimmten Artikel und einem Adjektiv. Somit konzentrieren sie sich in den betrachteten Passagen auf Elemente, die im Biberischen Merkmalspektrum geschriebener akademischer Register selten vorkommen (vgl. Abschn. 2.2.2.2), dennoch für die hier dargestellten Schreibprozesse bedeutsam und funktional sind. Alle ausgehandelten Korrekturen erscheinen in den finalen Schreibprodukten.

Mit Bezug auf die interaktionalen Rollen in den Formulierungspassagen zeigen sich unterschiedliche Szenarien. Bedingt durch die sprachlichen Konstellationen bilden sich tendenziell in Schreibinteraktion D ein Laien-Experten-Gefälle und in A ein Formulierungsteam zweier Studentinnen heraus. In Schreibinteraktion B kommt es dagegen zu einer Kommunikationsstruktur, bei der alle Co-Autorinnen an Formulierung und Reparatur beteiligt sind. Für eine enge Kollaboration bei der Bearbeitung des Problems in nahezu allen Fällen spricht jedoch die Beobachtung, dass am Korrekturverfahren zumeist zwei Personen beteiligt sind. In den Fällen A und C weisen die schreibenden Personen auf das jeweilige Problem im aktuellen Satzentwurf hin und erhalten Hilfe von der Co-Autorin bzw. der Gruppe (Fälle von selbstinitiiert Fremdreparatur). Im Fall D ist es die Co-Autorin, die die schreibende Person auf das syntaktische Problem aufmerksam macht und zur Reformulierung veranlasst (Fall von fremdinitiiert Eigenreparatur). Lediglich im Fall B initiiert die Co-Autorin die Reparatur und führt sie gleichzeitig durch (Fall von fremdinitiiert Fremdre-

paratur). Hierbei handelt es sich um eine Person, der aufgrund ihres sprachlichen Hintergrunds eine ausgebaute zielsprachliche Kompetenz zugesprochen werden kann bzw. die verhältnismäßig selbstbewusst zu ihren sprachlichen Ressourcen steht. Allerdings bedarf es auch in diesem Fall der Ratifizierung durch den Schreibenden. Es ist bemerkenswert, dass es keinen Fall von selbstinitiiertem Eigenreparatur gibt, bei dem die Co-Autorin eine Unstimmigkeit im eigenen Formulierungsentwurf selbst erkennt und bereinigt.²³⁶ Ferner ist auffällig, dass es keinen Fall von Korrektur in Schreibinteraktion C gibt. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Anna die Rolle der Schreibenden einnimmt und, wie noch zu zeigen sein wird, ebenfalls als Expertin für die Formulierung auftritt. Folglich übernimmt sie entsprechende Korrekturaufgaben ‚im Stillen‘ und thematisiert sie nicht in der Schreibinteraktion.

Bei Korrekturen handelt es sich um Eingriffe auf der Textoberfläche, da es hierdurch zu keiner inhaltlich-semanticen Veränderung im Satz(entwurf) bzw. Text kommt. Demgemäß behandeln die Studierenden die jeweiligen Formulierungsprobleme lediglich als rein oberflächliche Aspekte, indem sie kurzzeitig den Formulierungsprozess für die Behebung des Problems unterbrechen, nicht jedoch in eine substantielle inhaltliche Aushandlung einsteigen, bei der schreibbezogenes Wissen verbalisiert und/oder elizitiert werden könnte. Für die Problembehebung rekurren sie teilweise auf die Korrekturfunktion des Schreibprogramms. Die Interaktionspartner der Schreibgruppe D (Fall A) richten sich auch hiernach, während die Studentinnen der Schreibgruppe B (Fall C) nicht weiter auf die Korrekturvorschläge des Schreibprogramms eingehen. Eine derartige Hilfestellung zur Korrektur wird eher bei lexikalischen Problemen in Anspruch genommen, deren inkorrekte Schreibweise vom Programm angegeben wird. In jenen Fällen, in denen die Gegenstände der Korrektur auf anderer Ebene der Textproduktion angesiedelt sind – im Fall B „cada una de las lenguas“ geht es um ein Satzglied, im Fall D „pour analyser“ um die gesamte syntaktische Gestaltung des Satzes – sichern sich die Schreibgruppen nicht über eine Korrekturfunktion ab.²³⁷

Sprachlich gestalten sich alle Korrekturverfahren zweisprachig in der von den Studierenden etablierten Arbeitssprache Deutsch sowie der Zielsprache des Texts, Französisch oder Spanisch. Die Interakteurinnen setzen dabei beide Sprachen mehr oder weniger komplementär zueinander ein. Es besteht die Tendenz, Deutsch für die Organisation des Gesprächs, Französisch bzw. Spanisch dagegen für die Textpro-

²³⁶Dies steht im Widerspruch zur Präferenz dieses Reparaturtyps in L2-Gesprächen zum sprachlichen Lernen (vgl. Abschn. 5.3.1.2).

²³⁷Dies lässt sich mit den Beobachtungen von Dengscherz (2019a, 606) verbinden, dass Schreibende im Word-Korrekturmodus eher auf Fehler bei der Rechtschreibung (angezeigt mittels ‚roter Wellen‘) als auf jene bei der Syntax (angezeigt mittels ‚blauer Wellen‘) reagieren.

duktion zu verwenden. Eine eindeutige Trennung findet sich allerdings nur im Fall C „langagier“ der Schreibinteraktion B. In den Fällen A und B der Schreibinteraktion D wird der Einsatz des Spanischen funktional auf Koordination und Kommentierung ausgeweitet, im Fall D der Schreibinteraktion A wird der Einsatz des Deutschen wiederum im Sinne einer Kontrollfunktion expandiert. Lara greift aktiv auf diese Sprache zurück, um das syntaktische Problem nachzuvollziehen und zu lösen. Dies ist insofern für die Mehrschrittigkeit bedeutsam, als dass die Studentin ihre Erfahrung beim Formulieren auf Deutsch relevant setzt und über diese Brücke zu einer zielsprachlichen Lösung gelangt.

6.4.3 Reformulierung durch Substitution

Verfahren der Substitution kommen in allen vier Schreibinteraktionen häufig vor.²³⁸ Sie siedeln sich primär im Bereich der Lexikosemantik an und betreffen einzelne Elemente wie abstrakte Substantive und Verben. Nachfolgend werden sechs Ausschnitte aus den Interaktionen D (1), B (1), C (3) und A (1) analysiert.

6.4.3.1 Alternativfindung

Fall e: planteamientos

In Interaktionsausschnitt 5 (Abb. 6.12, Sgt. 354-370) geht es um ein Formulierungsproblem bezüglich des textsortenspezifischen Vokabulars. Emil und Irina (Schreibgruppe D) beschäftigen sich mit der Frage, welches Äquivalent das Spanische für das deutsche Kompositum ‚Fragestellung‘ bereithält. Textstrukturell soll eine Überschrift für den zweiten Abschnitt des Exposés formuliert werden.²³⁹ In vorgelegten Passagen der inhaltlichen Aushandlung hat Emil bereits „Cuestión“ vorgeschlagen und verschriftlicht, was von Irina jedoch nicht ratifiziert wurde.²⁴⁰

²³⁸Schreibinteraktion A: 7 Fälle, Schreibinteraktion B: 17 Fälle, Schreibinteraktion C: 16 Fälle, Schreibinteraktion D: 14 Fälle.

²³⁹Formulierung im fertigen Textprodukt (s. Abb. 6.5 auf Seite 200): „Planteamientos del trabajo de investigación“.

²⁴⁰s. Sgt. 276-283.

	353 [23:54.5]	354 [23:55.3]	
Em [v]	was wir da oben behaupten;		
I [v]	okay (.) (da-)	dann würd ich sagen ä::h	cuestionaMIENto;
	355 [23:57.9]	356 [23:59.6]	357 [23:59.7]
Em [v]	okay CUESTionamiento klingt gut.		
Em [nv]		←[cuestión] [del: ión] ionamento	
I [v]	cuestiona (.) cuestionaMIEN	to.	°hh cuestionamiento o
	358 [24:02.1]	359 [24:02.5]	360 [24:03.2]
Em [v]			(-)
Em [nv]		[del: Cuestionamiento] Plean [del: ean] anteamiento	
I [v]	PLANteamiento äh del del trABAjo;		(-)
	362 [24:06.6]	363 [24:06.7]	364 [24:06.8]
Em [v]	<<p> planteamiento de men (.) TOS (-) del (.) trabajo >.		
Em [nv]		del trabajo [del: del trabajo] ←[Planteamiento] s t [del: t] del trabajo	
I [v]	planteaMIENtos,		del
	366 [24:11.0]	367 [24:11.1]	368 [24:12.2]
Em [nv]		↓ ↓ ↑	de investigaci' n [del: 'n] ón
I [v]	trabajo de investigación NO?	°hh	trabajo de investigaCIÓN, °hh ä::h

Abbildung 6.12: Interaktionsausschnitt 5: „planteamientos“

Irina leitet zum Formulierungsprozess über und produziert einen Vorschlag, den sie metadiskursiv mit den Worten „dann würd ich sagen ä::h“ (354) vorbereitet. Durch die Wahl des Pronomens „ich“ hebt sie ihre subjektive Position hervor und festigt ihre Rolle als Expertin für die Formulierung. Nach einer Häsitationspartikel äußert sie ihren Titelvorschlag recht resolut, was an ihrer fallenden Tonhöhenbewegung und Wiederholung erkennbar wird. Dass Emil nicht auf seiner früheren Formulierungsidee beharrt, wird an seiner sofortigen positiven Bewertung des Formulierungsvorschlags deutlich („okay CUESTionamiento klingt gut“, 355). Irina setzt zum Diktat an, wiederholt den Titel und nimmt dann die Reformulierung durch lexikalische Substitution vor. Die angebotene Alternative „PLANteamiento del trABAjo“²⁴¹ kennzeichnet sich durch Rhythmisierung mit Fokusakzent (358-360). In ihrer nachträglichen Wortwiederholung (362) verdeutlicht sie die Pluralform und Emil setzt diese unmittelbar um, indem er mittels Löschfunktion zu „planteamiento“ zurückkehrt und ein „s“ anhängt. Schließlich elaboriert Irina ihre Formulierung mit dem Zusatz „de investigación“ (366). Ihre *tag question* „NO?“ (367) ist zwar durch stark steigende Intonation gekennzeichnet, dient aber eher einer kooperati-

²⁴¹Irina realisiert die Alternative eigentlich als „planteamientos“, was jedoch durch die für den venezolanischen Dialekt typische Aspiration untergeht, sodass Emil die Pluralmarkierung zunächst nicht aufgreift.

ven Bezugnahme (vgl. Merkmalspektrum mündlicher Formulierungsverfahren in Abschn. 3.3.3) durch Rückversicherung als einer offenen Frage.

Für den Text ergibt sich aufgrund der lexikalischen Reformulierung eine semantische Verschiebung und somit ein veränderter Aussagegehalt, insofern nicht mehr von einer ‚Fragestellung‘, sondern von ‚Ansätzen‘ bzw. ‚Herangehensweisen‘ die Rede ist. Hierdurch wird eine praktische Ausrichtung des fiktiven Forschungsprojekts unterstrichen, das die Studierenden in ihrem Exposé darstellen. Die Reformulierung verändert die Bedeutung der Überschrift und geht demnach über die reine Textoberfläche hinaus. Allerdings wird durch diese Bedeutungsveränderung keine Diskussion angestoßen, bei der die Interaktionspartner die zwei Substantive miteinander kontrastieren und Bedeutungsnuancen aushandeln. In dieser Hinsicht bleibt auch unklar, welche Idee Irina mit dem abstrakten Nomen „planteamientos“ im Plural gegenüber „cuestionamiento“ im Singular verbindet, weil sie zum Zeitpunkt ihrer lexikalischen Reparatur keinen semantischen Unterschied relevant setzt. Für Irina steht nicht die Begründung ihrer Wahl im Vordergrund, sondern die Fortführung der Formulierung.

In dieser Passage verwenden die Studierenden die Sprachen Deutsch und Spanisch wieder tendenziell, aber nicht durchgehend funktional getrennt. Irina verwendet Deutsch zur Koordinierung innerhalb des Gesprächs, erkennbar an ihrer Vorschlagsmarkierung mit „dann würd ich sagen“; Emil anlässlich der Kommentierung, wenn er Irinas Vorschlag mit „CUESTionamiento klingt gut“ bewertet. Gemäß der Zielsprache der Aufgabe gebrauchen die Studierenden Spanisch für die Formulierung, die sie als Fremd- und Selbstdiktat realisieren, sowie für Reparaturen. Zusätzlich bedient sich Irina des Spanischen für die Koordinierung innerhalb ihrer Formulierungs- und Reparatursequenzen (Vorschlagsmarkierung mit „o“, Rückfragepartikel: „no?“). Vergleichbar mit dem Gebrauch des Spanischen für die Gesprächsorganisation in den Fällen A und B kann dies als Form der kooperativen Bezugnahme bzw. Beziehungsarbeit zwischen den Interaktionspartnern interpretiert werden.

Fall f: introduit

In Ausschnitt 6 (Abb. 6.13, Sgt. 183-205) der Schreibinteraktion B findet im Zuge der Redaktion des Einleitungssatzes²⁴² für das Exzerpt eine Verbsubstitution statt. Hiermit verbindet sich das Problem der Wahl eines aussagekräftigen Verbs für die weitere Satz-elaboration. Auf mündlicher Ebene zeigt sich dies anhand zweier Alternativen, welche die Co-Autorin Erja unter selbstinitiiertem Eigenreparatur produziert. Die Passage zeigt Anlaufschwierigkeiten aufgrund von kognitiver Anstren-

²⁴²1. Satz, s. Abb. 6.2 auf Seite 197.

gung beim Formulieren eines Einleitungssatzes, der den Inhalt des Quelldokuments adäquat zusammenfassen soll.

174 [04:54.8]	175 [04:55.2]	176 [04:55.7]	177 [04:56.2]	178 [04:57.3]
Fi [v]	hm;	(1.1)	soll ich einfach irgendwas schreiben?	
Fi [nv]	Le			
[d1]				
179 [04:58.3]	180 [04:58.6]	181 [04:59.1]	182 [05:00.1]	183 [05:00.9]
Fi [v]			le document,	
Fi [nv]	document „			
Er [v]	ja; °h		is ja wie immer unser lieblingssatz der er ste; ((lacht))	
184 [05:02.2]	185 [05:03.5]	186 [05:03.8]	187 [05:05.5]	188 [05:06.4]
Fi [v]			<<p, len> graphie (-	
Fi [nv]	bi [del: bi] Biographie Langagi?ere [del: ?ere] ère"			
Er [v]			<<p> biographie langagière >	
[d1]	(1.7)		(-)	
189 [05:08.9]	190 [05:10.6]	191 [05:11.6]	192 [05:12.2]	193 [05:14.1]
194 [05:14.2]	195 [05:16.0]			
Fi [v]) lan (.) ga, (1.7)	gière >		<<p,
Fi [nv]				du Conseil de l'Europe
Er [v]			<<p> hmhm (-) de conseil >-	
[d1]			(1.8)	
196 [05:18.3]	197 [05:19.5]	198 [05:20.0]	199 [05:20.7]	200 [05:24.1]
Fi [v]	len> conseil (.) de-	(1.7)	l_europe >	
Fi [nv]				
Er [v]			<<p> h::m >-	
[d1]			(3.4)	
201 [05:25.0]	202 [05:27.2]			
Er [v]	(-) ich hätt jetzt présente genommen oder so-	<<dim>	oder wir können	
203 [05:29.6]	204 [05:31.0]	205 [05:31.7]		
Fi [v]			(1.1) <<p>	
Fi [nv]			introduit	
Er [v]	auch irgendwas an\ introduir, (-) weiß nich was besser passt >-			
206 [05:34.9]	207 [05:35.7]	208 [05:35.9]		
Fi [v]	h::m des (.) passt gut >	((schmunzelt))	oder (intervie-)	
Fi [nv]				
Er [v]		((schmunzelt))		

Abbildung 6.13: Interaktionsausschnitt 6: „introduit“

Da die Interakteurinnen bereits zuvor Inhalt und zielsprachliche Formulierung des Einleitungssatzes ausgehandelt haben, gestaltet sich die Passage zunächst als ein Wechsel zwischen Fionas mitsprechender Niederschrift und Erjas Diktat. Erjas Verbvorschlag geht eine gedehnte Häsitationspartikel voraus (200). Danach leitet sie den Vorschlag in der Ich-Perspektive über eine Konstruktion mit ‚ich + Konjunktiv

II' ein („ich hätt jetzt“, 201), mittels derer sie ihn als subjektive Präferenz markiert. Sie kombiniert ihn weiterhin mit „oder so“ und gibt auf diese Weise zu erkennen, dass ihr Entwurf nicht endgültig ist und noch verhandelt werden kann. Die auf diese Weise kommunizierte Unabgeschlossenheit begünstigt Erjas anschließende Eigenreparatur, bei der die Studentin „introduire“ (202) als Alternative zu „présente“ (201) anbietet.²⁴³ Im Zuge der Reparaturhandlung, die auf Substitution beruht, ist ein pronominaler Wechsel von „ich“ nach „wir“ auffällig. Da Erja nicht kennzeichnet, welches Verb sie bevorzugt, sondern vielmehr Unentschiedenheit signalisiert („weiß nich was besser passt“, 203-204), überträgt sie gewissermaßen die Verantwortung der schreibenden Fiona. Diese reagiert leise mit einem zustimmenden „h::m des (.) passt gut“ (205). Bereits eine Sekunde vor dieser verbalen Zustimmung verschriftlicht sie den Beginn des Verbs und ratifiziert auf diese Weise Erjas zögerliche Verbalalternative. Es schließt sich ein Schmunzeln der beiden Interakteurinnen an. Unterdessen schreibt Fiona das Verb vollständig auf.

Was die Wirksamkeit der Ad-hoc-Reformulierung für den werdenden Text angeht, ergibt sich infolge der Entscheidung für „introduit“ gegenüber „présente“ keine gewichtige Nuancenverschiebung. Die Alternativfindung kann textuell als oberflächennah und somit bedeutungskonservierend klassifiziert werden. Beide Verben stellen valide Optionen für den Einleitungssatz dar, wobei *introduire* eher ‚einführen‘, *présenter* eher ‚vorlegen, umreißen‘ meint. Diese etwaigen Unterschiede sowie Konsequenzen für die Satzaussage werden jedoch von den Studentinnen nicht thematisiert.

Wie bereits im Fall C der Schreibinteraktion B wird auch in dieser Passage eine klare funktionale Trennung zwischen den Sprachen erkennbar. Die Interakteurinnen verwenden Französisch für die Wiedergabe des bereits verschriftlichten Satzanfangs, die zielsprachliche Formulierung (in Form eines Fremd- und Selbstdiktats) sowie für die Reparatur. Deutsch verwenden sie zur Koordinierung (Kommentar: „is ja wie immer unser lieblingssatz der erste“, Vorschlagsmarkierungen) sowie zur Kommentierung (fehlende Bewertung: „weiß nich was besser passt“, Bewertung: „des passt gut“).

6.4.3.2 Semantische Verschiebung

Fall g: avantages

In den Auszügen 7 (Abb. 6.14, Sgt. 71-88) und 8 (Abb. 6.15, Sgt. 89-124) der Schreibinteraktion C beginnen Amna, Carola und Maike mit der Formulierung der Frage-

²⁴³Es ist naheliegend, dass Erja bei den zwei Verbalalternativen von vorangehenden Turns beeinflusst wird, weil Fiona bereits in Sgt. 161 die Formulierungsidee „führt in“ präsentiert und Maike darauf in Sgt. 163 den Gegenvorschlag „présente“ macht.

stellung des Exposés.²⁴⁴ Die Turns spiegeln ihre Bemühungen wider, eine präzise Fragestellung zu formulieren, bei der es um die Vorzüge einer Reflexion über die eigene Sprachbiographie für das Lernen und Lehren von Sprachen geht. Dabei thematisieren sie zwei abstrakte Substantive: zum einen das deutsche Kompositum ‚Selbstreflexion‘, zum anderen das französische Lexem *bénéfices*. Letzteres wurde bereits in vorhergehenden Sequenzen problematisiert, wobei *avantages* und *profit* als Alternativen vorgeschlagen wurden.²⁴⁵

		72 [06:50.7]73 [06:52.0]74 [06:52.5]	75 [06:54.5]
Am [v]	haben wir gesagt– (-) äh quels– (1.2) sont–		
Am [nv]		Quels sont les avantages	
Ca [v]		(.) oder avantages (.)	
[d]		Am tippt, 3.2s	
		76 [06:56.1]	77 [06:57.4]78 [06:57.6]79 [06:57.7]80 [06:58.6]
Am [v]	les avantages,		(-) <<p> (mach ich noch) +++
Am [nv]			/
Ca [v]	vielleicht;	hm,	
[d]			
		81 [06:58.8] 82 [06:59.5]83 [07:01.0]84 [07:01.1]85 [07:02.3]86 [07:02.7]	87 [07:03.9]88 [07:04.3]
Am [v]	+++ >–	bénéfices;	(-) <<all> nee bénéfices is > zu
Am [nv]		benefices	[del: /
Ca [v]			(...)
[d]	(1.5)	Am tippt, 1.6s	
		89 [07:05.1]90 [07:05.2]91 [07:05.6]	92 [07:07.3]
Am [v]	wirtschaft;		(.) äh quels sont les avantages,
Am [nv]	benefices]		
Ca [v]	ja;		
Ma [v]			(.) ((räuspert

Abbildung 6.14: Interaktionsausschnitt 7: „avantages“ (erster Teil)

Die Überleitung zur Formulierung und Verschriftlichung erfolgt durch Annas Impuls. Sie bedient sich der metakommunikativen Äußerung „also haben wir gesagt“ (71), mit der sie auf einen gemeinsam erarbeiteten mündlichen Formulierungsentwurf verweist. Anschließend leitet sie die Formulierung ein und hält ihre Gesprächspartnerinnen über deren Fortgang im Modus des *writing aloud* auf dem Laufenden (72-85). Mit ihrer Formulierung knüpft Anna an einen Entwurf von Carola einige Sequenzen zuvor an.²⁴⁶ Dabei nimmt sie im Zuge ihrer Niederschrift und vokalen Mitsprache syntaktische und lexikalische Angleichungen an die Schrift-

²⁴⁴3. Satz, s. Abb. 6.3 auf Seite 198.

²⁴⁵s. Sgt. 43-65.

²⁴⁶s. Sgt. 49: „okay vielleicht irgendwie quels bénéfices ont ähm–“.

sprache vor, indem sie Carolas mündlichen Entwurf („quels bénéfices ont“) mittels „Quels sont les (...)“ im Text umsetzt. Carola unterstützt den Formulierungsprozess und wirft ein alternatives Lexem für ‚Vorzüge‘ in Form von „avantages“ ein (75). Amna greift dies zugleich auf und behält darüber den Erstentwurf „bénéfices“ als Alternative schriftlich bei (76-85). Unmittelbar darauf repariert sie die Niederschrift, indem sie „bénéfices“ wieder aus dem Dokument löscht mit dem Hinweis, dass der Ausdruck zu wirtschaftlich ist (86-89). Sie bietet aber neben „avantages“ keine Alternative zu „bénéfices“ an.

	93 [07:07.9]	94 [07:08.3]	95 [07:10.4]	96 [07:10.7]	97 [07:11.4]
Am [v]	((schnieft))		de-	<<pp>	
Am [nv]			de la		
Ca [v]	(-) comment on peut profiter (.) de regarder;				
Ma [v]	sich))				
[d]	Am tippt				
	98 [07:11.9]	99 [07:12.0]	100 [07:13.8]	101 [07:14.0]	102 [07:16.8]
Am [v]	la >;		reflexion sur sa	[del: eflexion	
Am [nv]					
Ma [v]			gibt_s auf französisch irgendwie soein		
[d]	(2.0)	Am tippt, 4.1s			
	106 [07:19.6]	107 [07:20.1]	108 [07:20.2]		
Am [v]	nein;		(.) genau gibt_s_n satz; ((lacht))		
Am [nv]	sur sa]				
Ma [v]	wort wie selbstreflektion?				
	109 [07:22.2]	110 [07:22.7]			111 [07:24.2]
Am [v]	<<lachend> dafür das is das problem >; ((lacht)) °hh ähm-		<<all>		
Am [nv]			é		
[d]	Am liest				
	114 [07:26.7]	115 [07:26.8]	116 [07:27.7]	117 [07:29.7]	
Am [v]	quels sont les avantages de la re >flexion, (-) sur sa propre,(-) äh				
Am [nv]			flexion sur sa propre biographie langagière		
[d]	formulierten Satz durch		Am tippt, 8.3s		
	118 [07:32.4]	119 [07:32.9]	120 [07:34.4]	121 [07:34.8]	122 [07:35.2]
Am [v]	biographie,		(.) langagière,		<<pp>
Am [nv]					
Ma [v]	<<p> hmhm >;				
[d]	(10.1) Am liest				
	124 [07:47.7]	125 [07:49.7]			
Am [v]	okay; quels sont les avantages de la >- (1.5) okay; °hh jetzt damit (.) ich				
[d]	formulierten Satz durch, 2.5s				

Abbildung 6.15: Interaktionsausschnitt 8: „avantages“ (zweiter Teil)

Amna liest die bisherige Niederschrift vor und Carola schlägt einen alternativen

Satzanfang vor (91-96). Hierbei umgeht sie den Nominalstil und bietet stattdessen eine Variante mit „profiter“ an (94-96), die Amna allerdings nicht aufgreift. Während Amna die Formulierung abtippt, wirft Maike eine Vokabelfrage ein, die auf die Existenz eines französischen Äquivalents für das deutsche Kompositum „Selbstreflexion“ abzielt (102-106). Amna verneint diese Frage und gibt weiterhin lachend zu erkennen, dass dieser Ausdruck auf Französisch syntaktisch umschrieben werden muss (106-109). Es bleibt vage, welche Vorstellung Amna von der Gestalt dieses französischen Satzes hat. Anschließend tippt sie, mitsprechend, den halben Satz für die Fragestellung zu Ende (110-121). Es folgt eine Pause, in der sie das bisher Geschriebene durchliest und abschließend mit einem „okay“ bestätigt (122-124). Ihre abschließenden Äußerungen dienen somit der Fertigstellung sowie der Kontrolle des Satzsegments.

Die Ad-hoc-Reformulierung, bestehend aus der Zurücknahme von „bénéfices“ und der Ersetzung mit „avantages“, bewirkt eine Bedeutungsverschiebung weg von einem Begriff aus dem semantischen Feld der Wirtschaft hin zu einem Ausdruck, der sich für den didaktischen Kontext des fiktiven Projekts eignet. Amna setzt diese Verschiebung nur ansatzweise mündlich relevant, wenn sie einwendet, dass das Substantiv „bénéfices“ eher in wirtschaftlichen Kontexten verwendet wird, allerdings keine konkreten Anwendungsbeispiele anführt. Ähnlich verhält es sich mit ihrer Aussage zur Übertragbarkeit des Kompositums „Selbstreflexion“ ins Französische. An beiden Stellen deutet sie metasprachliche und schreibbezogene Wissensbestände lediglich an. Von Seiten der Co-Autorinnen gibt es überdies keine Nachfragen, die eine weiterführende Wissensverbalisierung elizitieren könnten.

Der Sprachgebrauch ist in dieser Passage funktional aufgeteilt, insofern Französisch die Sprache der Formulierung und Deutsch die Sprache der Gesprächsorganisation und Aushandlung ist. Amna leitet ihre Formulierung metakommunikativ auf Deutsch ein. Dieser Spracheinsatz steht im Einklang zur vorhergehenden Aushandlung über die Herangehensweise bei der Formulierung, die ebenfalls auf Deutsch stattfand. Des Weiteren bedienen sich die Interakteurinnen des Deutschen für metakommunikative Fragen und Zwischenkommentare. Dagegen formulieren Amna und Carola in der Zielsprache Französisch und gliedern ihre Turns mittels deutscher Partikel („oder“, „vielleicht“).

Fall h: concept

Auch in der nachfolgenden Passage 9 (Abb. 6.16, Sgt. 1576-1597) aus Schreibinteraktion C findet eine Reformulierung durch Substitution eines abstrakten Nomens statt. Die Studentinnen beschäftigen sich im dritten Exposé-Abschnitt zur empiri-

schen Methodik des fiktiven Forschungsprojekts mit dem Problem, wie methodische Schritte bei einer qualitativen Datenerhebung umschrieben werden können und ersetzen im aktuellen Satzentwurf²⁴⁷ das Substantiv *procédé* mit *concept*.

Am [v]	<<all> à travers cette première observation il faudra déterminer >–
	1577 [41:47.7] 1578 [41:48.9]1579 [41:49.0] 1580 [41:49.4]1581 [41:49.9]1582 [41:50.7]1583 [41:52.4]
Am [v]	le procédé, de la– (1.4)
Am [nv]	↓[déterminer] le proceder de la
[d]	Am tippt, 15.1s
	1584 [41:53.3] 1585 [41:54.1]1586 [41:55.1]1587 [41:59.8] 1588 [42:00.4]
Am [v]	biographie? des oder?
Am [nv]	biO [del: biO] Biographie LANGAGIÈR [del:
Ca [v]	ah du meinst dass man das jetzt
[d]	
	1589 [42:02.8]1590 [42:03.0]1591 [42:03.2]1592 [42:03.7] 1593 [42:04.7]
Am [v]	ah danke schön–
Am [nv]	LANGAGIÈR] langagi
Ca [v]	einführt dieses konzept; dass man die inhal te sozusagen;
[d]	
	1594 [42:04.9]1595 [42:05.7] 1596 [42:06.9]1597 [42:07.4]1598 [42:08.2]1599 [42:08.4]
Am [v]	<<all> (de) (.) terminer le concept >– le
Am [nv]	←[proceder]
Ma [v]	((lacht))
[d]	Am tippt, 3.9s

Abbildung 6.16: Interaktionsausschnitt 9: „concept“

Amna führt den bereits begonnenen Satz fort, indem sie das bisher Verschriftlichte vorliest sowie ein anschließendes Satzsegment verbalisiert und aufschreibt (1576-1584). Sie wendet sich mit „des oder?“ (1587) in Form einer rückversichernden Frage an ihre Gesprächspartnerinnen, woraufhin Carola ihre Interpretation des Formulierungsentwurfs darlegt. Dabei nimmt sie mit „ah du meinst“ direkten Bezug auf Amna und gibt anschließend wieder, wie sie den Inhalt der Äußerung versteht (1588-1592). Obgleich ihre Proposition lediglich einen Kommentar und keine konkrete Anweisung beinhaltet, ergibt sich als interaktive Konsequenz, dass Amna eine Reparatur vornimmt.²⁴⁸ Sie fällt Carola mit einer Erkenntnis suggerierenden Partikel („ah“, 1592) sowie einem Dank ins Wort, greift das erwähnte „Konzept“ mit frz. „concept“ auf und setzt es schriftlich im Dokument um (1595-1597).

Die Ad-hoc-Reformulierung wirkt sich auf die inhaltliche Satzaussage aus, inso-

²⁴⁷13. Satz, s. Abb. 6.3 auf Seite 198.

²⁴⁸Es handelt sich hierbei um einen unsicheren Fall von fremdinitiiertter Eigenreparatur.

fern sie eine semantische Verschiebung von dt. ‚Konzept‘ nach frz. *concept* impliziert. Während dieser Ausdruck im Deutschen zwei Bedeutungen beinhaltet, nämlich a) ein skizzenhafter, stichwortartiger Entwurf von etwas, oder b) einen klar umrissener Plan bzw. ein Programm für ein Vorhaben, weist der Begriff im Französischen auf ein abstraktes und theoretisches Gebilde hin. Eine didaktische Komponente, wie sie bei dt. ‚Konzept‘ bei der zweiten Bedeutung mitgedacht werden kann, ist hierbei nicht inbegriffen. Vermutlich wollen die Studentinnen aber an aktueller Stelle ausdrücken, dass ein didaktisches Konzept für die Arbeit mit Sprachbiographien in den Schulklassen entwickelt werden soll. Dieser Umstand kann einerseits als Übertragungsproblematik im Sinne eines ‚falschen Freundes‘ ausgelegt, andererseits als Aspekt des (schrift-)sprachlichen Repertoires der Interakteurinnen und speziell von Anna interpretiert werden. Letztere hat ihre institutionelle Schullaufbahn in Französisch absolviert und war dann mit Eintritt ins Studium und Arbeitsleben verstärkt mit Deutsch und Englisch als Bildungssprachen konfrontiert. Angesichts der Dominanz des Deutschen in ihrem gegenwärtigen institutionellen Alltag ist es naheliegend, dass sie eine Analogiebildung vornimmt und folglich den Ausdruck *concept* als Äquivalent zu ‚Konzept‘ einstuft. Mit Wasserscheidt (2019, 60ff.) (vgl. Abschn. 2.3.2) kann dies als Analogiebildung bezeichnet werden, bei der die Co-Autorin die Bedeutung der Form aus einer Quellsprache (hier: Deutsch) auf eine Zielsprache (hier: Französisch) überträgt.²⁴⁹ Jedoch sind beide Formen nicht bedeutungsgleich. Die ausbleibende Relevantsetzung dieses semantischen Unterschieds zeugt davon, dass die bedeutungsverändernde Reformulierung nicht erkannt wird und es folglich zu keiner substanziellen Aushandlung hierüber kommt.

Sprachlich zeigt sich in diesem Auszug eine klare funktionale Trennung zwischen Deutsch als Sprache von Koordinierung und inhaltlichen Konzeption und Französisch als Sprache der Wiedergabe des bereits verschriftlichten Entwurfs, der Formulierung (Selbstdiktat) sowie der Reparatur.

Fall i: «biologiques»

Interaktionspassage 10 (Abb. 6.17, Sgt. 687-708) zeigt abermals die Studentinnen der Schreibinteraktion C bei einem Satz²⁵⁰ innerhalb ihres dritten methodischen Exposé-Abschnitts. Die Co-Autorinnen sehen sich dabei mit dem Problem konfrontiert, einen Begriff für die Sprachen zu finden, die eine Person im Laufe ihres Lebens erlernt hat. Indirekt geht es um die Idee sprachbiographischer Ressourcen als Bestandteil mehrsprachiger Repertoires – ein Konzept, mit dem sich die Studierenden intensiv

²⁴⁹Es handelt sich lediglich um eine plausible Vermutung, weil faktisch nicht eindeutig ist, ob die Studentin sich am Deutschen für ihre Transferstrategie orientiert.

²⁵⁰5. Satz, s. Abb. 6.3 auf Seite 198.

im Seminar auseinandergesetzt haben und das sie nun in die methodische Skizze ihres fiktiven Forschungsvorhabens einbinden wollen.

685 [21:12.1]	686 [21:13.9]	687 [21:14.0]	688 [21:15.0]	689 [21:15.5]
Am [v]	(1.1) hier;	(1.2) °hh ähm–		
Am [nv]	langue			
Ma [v]	hm hm wozu brauchst du das grad;			
[d]				
690 [21:18.1]	691 [21:19.4]	692 [21:20.8]		
Am [v]	ich würde sagen– il reviendra à se poser la question de– (-) de poser la			
[d]	Am liest formulierten Satz vor, 7.5s			
693 [21:22.7]	694 [21:26.2]	695 [21:28.7]		
Am [v]	question de comment pourrions nous faciliter l_apprentissage d_autres			
[d]				
696 [21:30.0]	697 [21:31.2]	698 [21:32.0]	699 [21:32.5]	
Am [v]	langues par le biais de nos,	des langues qu_on connaît déjà,		
Ma [v]		(2.5)		
[d]				
700 [21:33.5]	701 [21:35.2]	702 [21:35.5]		
Am [v]	de nos langues biographiques; (-) oder,	de nos langues		
Am [nv]	s			
703 [21:36.9]	704 [21:37.9]	705 [21:38.4]	706 [21:38.5]	707 [21:39.7]
Am [v]	(-) <<p> wie meinst du das >.			
Ca [v]	°hh	(.) egal oder, lasst uns einfach		
Ma [v]	belastet,			
708 [21:41.2]				
Ca [v]	weitermachen weil dann macht s in anführungszeichen weil darum			
709 [21:43.6]	710 [21:44.1]	711 [21:44.1]		
Am [nv]		« biologiques		
Ca [v]	geht_s jetzt (ei nich;)	hauptsache wir machen weiter oder,		
Ma [v]	ja–	genau;		
[d]	Am tippt, 4.2s			

Abbildung 6.17: Interaktionsausschnitt 10: „biologiques“

Annas initialer Beitrag hat die Funktion das bereits Formulierte und Niedergeschriebene aufzugreifen und fortzuführen. Mit der deiktischen Partikel „hier“ (687) verweist sie, auf Maikes Frage des „wozu“ (685) reagierend, auf die aktuelle Stelle in der Textproduktion. Auf diese Weise wird ein Übergang von einer Phase der Darlegung von Wissensbeständen zu einer Phase der Formulierung eingeleitet. Nach

ihrem Verweis folgt eine Pause, ein hörbares Einatmen, eine Häsitationspartikel sowie der metadiskursive Kommentar aus der Ich-Perspektive „ich würde sagen“ (690). Sie liest die bereits verschriftlichten Satzsegmente vor und macht anschließend eine Pause (691-694). Da sie die Stimme hebt, ist zu vermuten, dass sie den Satz weiterführen will und die Pause somit keine Bereitschaft zur Übergabe des Rede-rechts signalisiert. Aufgrund der Pausenlänge interveniert Maike jedoch mit einem Vorschlag zur Satzkomplettierung (695). Ihre Intonation beim Vorschlag ist fragend und daher als Einforderung einer Rückmeldung zu interpretieren. Amnas Gegen-vorschlag folgt daraufhin so unmittelbar, dass uneindeutig ist, ob sie Maikes Vorschlag repariert oder vielmehr einen unabhängigen Vorschlag präsentiert (696). Nach kurzer Pause vollzieht sie eine selbstinitiierte Eigenreparatur, bei der sie das Adjektiv „biographiques“ gegen „biologiques“ ersetzt (697-699). Ihre leicht fallende Intonation am Beitragsende ist nicht unbedingt mit Sicherheit und Überzeugung gleichzusetzen, weil es sich auch um eine Form der Vergewisserungsfrage handeln könnte. Durch die substituierende Reformulierung verschiebt sich der Inhalt der Aussage von einer sozial-biographischen in eine biologisch anmutende Sphäre. Nach kurzer Pause ergreift Maike das Wort zu einer kritischen Nachfrage, die sich auf die fachliche Angemessenheit des Begriffs bzw. der Begriffsbildung bezieht (701-702). Daraufhin bittet Amna um Erläuterung der Kritik (704-705). Carola wechselt mit ihrem Einwurf „egal oder“ (706) den Fokus, indem sie die Aufmerksamkeit auf die Formulierungsprogression lenkt und die Aushandlung somit abbricht. Die kurze Aushandlung über die Benennung zeigt an, dass sich die Studentinnen (oder zumindest Maike) der sprachideologischen Komponente des Begriffs der Muttersprache bewusst sind. Der Ausdruck „langues biologiques“ (699) könnte in Anlehnung an den Begriff „langues maternelles“ gebildet worden sein. Dieser ist bereits zu einem früheren Zeitpunkt der Interaktion gefallen, wurde aber mit Hinweis auf seine Problematisierung im Rahmen des Forschungsseminars wieder verworfen.²⁵¹

Auch diese Ad-hoc-Reformulierung berührt eine tiefere Textstruktur aufgrund der semantischen Verschiebung im Zuge der Ersetzung von „biographiques“ durch „biologiques“. Im Schreibprodukt erscheint das adjektivische Attribut in Anführungszeichen gesetzt. Diese Kennzeichnung nimmt Amna auf Anraten Carolas direkt im Anschluss an die Passage vor. Durch die Verwendung jener Interpunktionszeichen signalisieren die Co-Autorinnen eine kritische Distanz zum gewählten Attribut. Allerdings wird hierüber auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Begriffsproblematik umgangen (vgl. Abschn. 4.4.2.1 zum Gebrauch von Anführungszeichen als Mittel der Distanznahme). Insgesamt bleibt unklar, was

²⁵¹s. Sgt. 646-682.

die Studentinnen bzw. Anna mit den Adjektiven *biographique* und *biologique* in diesem Fall verbindet und weshalb sie die zweite Variante gegenüber der ersten vorzieht. Allerdings handelt es sich um keine eindeutige Präferenz. Mit Blick auf die Bildschirmaufnahme wird erkennbar, dass sie die Alternativen vorerst mündlich verlautet, aber nicht schriftlich fixiert. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie (noch) nicht von einer Formulierung überzeugt ist. Die Verschriftlichung erfolgt einige Segmente später (in 711), nachdem Carola angeordnet hat, die problematische Formulierung in Anführungszeichen zu setzen. Gleichmaßen ist Maikes Bezugnahme auf das problematische Lexem *vage*, weil sie bei ihrem Hinweis bzw. ihrer Frage („is des aber nich auch schon n bissel belastet“, 702) nicht präzisiert, welches Element die Aussage inadäquat macht. Um das „auch“ in ihrer Frage zu verstehen, ist das Wissen um die vorhergehende thematische Aushandlung vonnöten. In dieser problematisiert Carola den Begriff der Muttersprache, insofern sie auf seinen vagen Bedeutungsgehalt hinweist.

Wie in den Passagen zuvor fällt der funktional getrennte Spracheinsatz von Deutsch und Französisch auf. Die Interakteurinnen gebrauchen Deutsch zur Koordinierung (Frage und Antwort: „wozu brauchst du das grad“ – „hier“; Vorschlagsmarkierung; Reparaturinitiierung: „oder“; Fokuswechsel: „egal oder...“) sowie zur Kommentierung („is des aber nich auch...“). Hingegen verwenden sie Französisch zur Wiedergabe des bereits Geschriebenen sowie zur Formulierung und Reparatur.

Fall j: *à la mode*

Im nachstehenden Ausschnitt 11 (Abb. 6.18, Sgt. 933-951) der Schreibinteraktion A wird ebenfalls die attributive Erweiterung eines Nomens ersetzt. Das Formulierungsproblem sowie die Reformulierungshandlung beziehen sich dabei auf eine geeignete attributive Erweiterung von „*méthode*“ im dritten Sinnabschnitt des Exzerpts.²⁵² Die Studentinnen paraphrasieren Informationen zur methodischen Prominenz sprachbiographischer Arbeit innerhalb soziolinguistischer Forschung. Lara ersetzt im Zuge einer selbstinitiierten Eigenreparatur das Attribut *moderne* mit *à la mode*. Da diese Alternative keine zufriedenstellende Lösung darstellt, wird der Formulierungsprozess hierzu noch einige Passagen weitergeführt.

²⁵²4. Satz, s. Abb. 6.1 auf Seite 196.

	931 [42:35.9]	932 [42:36.7]933 [42:43.4]
L [v]	doch gemeint oder?	
P [v]		et cette forme de recherche,
At [v]	(ich würd) also–	
[d1]		(6.6)
	934 [42:45.1]935 [42:48.2]	936 [42:50.2]937 [42:50.7]
L [v]	forme?	
L [nv]	Cette forme	
P [v]		(-) forme (.) forme forme de recherche;
G [v]	<<pp> (...)>	<<pp> (...)>
[d1]	L tippt, 5.5s	
	939 [42:52.8]	940 [42:54.5]941 [42:57.3]
L [nv]	de recherche peut être reconnue comme méthode	
P [v]	ouais cette forme de recherche,	äh peut_être peut être reconnue
[d1]	L tippt, 13.5s	
	942 [43:00.1]943 [43:01.6]	944 [43:03.0]
L [nv]		
P [v]	comme;	(-) oui ou cette méthode (-) de recherche–
At [v]	ou méthode–	
[d1]		
	945 [43:06.3]	946 [43:08.1]
L [v]	(-) comme méthode moderne? (.) méthode; (2.2) chais pas me (.)	
	948 [43:12.7]	949 [43:13.2]
L [v]	méthode–	(-) à la MODE mé thode;
At [v]	<<pp> me >	cette (forme–) (-) de recherche
[d1]		At liest Satz durch,
	952 [43:19.7]953 [43:25.0]	954 [43:26.1]
At [v]	peut être reconnue comme une méthode,	forschung::s (
[d1]	3.8s	(5.2) L tippt, 1.2s

Abbildung 6.18: Interaktionsausschnitt 11: „à la mode“

Die Reparatursequenz bettet sich in eine Passage ein, in der Patricia der mit-schreibenden Lara einen französischen Satzentwurf diktiert. Lara schaltet sich in Sgt. 945 mit dem Vorschlag „comme méthode moderne?“ ein, den sie paraverbal mit steigender Tonhöhe als solchen markiert. Sie wartet allerdings keine Rückmeldung ihrer Gesprächspartnerinnen hierzu ab, sondern behält das Rederecht bei. Ich interpretiere es dergestalt, dass sie nicht von ihrem Entwurf überzeugt ist und ihn daher nicht zur Diskussion stellt. Dies bestätigt sich anhand ihrer anschließenden Beiträge, bei denen sie zunächst „méthode“ wiederholt (946), nach kurzer Pause ein „chais pas“ (947) verlauten lässt und schließlich einen neuen Anlauf mit „me (.) méthode (-) à la MODE méthode“ (947-949) macht. Die Reformulierung besteht hier in einer Ersetzung von „moderne“ durch „à la MODE“, wobei der Fokusakzent

auffällt. Lara kennzeichnet jedoch nicht, ob sie die Alternative gegenüber der ersten Variante bevorzugt. Vielmehr signalisiert sie durch die abermalige Wiederholung von „méthode“, dass der Suchprozess weitergeht. Dies bestätigt sich anhand von Athanasias Reaktion, die den Formulierungsfaden aufgreift, um evtl. eine andere Alternative vorzuschlagen (950-951).

Aufgrund des sich fortschreibenden Suchprozesses schlägt sich die Reformulierung nicht im fertigen Schreibprodukt nieder. Stattdessen entscheiden sich die Interaktorinnen für das Adjektiv „favorable“ (vgl. Fall Q auf Seite 247), das erst einige Passagen später von Patricia geäußert und von Lara verschriftlicht wird. Es stellt sich die Frage nach dem Stellenwert der Reparatur in Passage 11 für die weitere Interaktion und das Schreibprodukt. Durch die Ersetzung von „moderne“ mittels „à la mode“ ergibt sich eine Sinnverschiebung von ‚modern‘ nach ‚modisch‘,²⁵³ die von den Interaktorinnen jedoch nicht thematisiert wird. Die Co-Autorinnen äußern nicht, ob sie diesen Ausdruck für die Textsorte des Exzerpts im Allgemeinen sowie für die Satzkomposition im Speziellen als adäquat beurteilen. Insgesamt kann der Zwischenschritt auf dem Weg zur finalen Formulierung als bedeutsam für die mündliche Aushandlung und das Textprodukt eingestuft werden, weil sich die Interaktorinnen hierüber an ein geeignetes Attribut annähern.

Auffällig ist die ausschließliche Nutzung des Französischen in dieser Passage, und zwar als Sprache der Formulierung (Fremddiktat), der Koordinierung (Konjunktion „ou“; Antwortpartikel „oui“; Diskursmarker „chais pas“) sowie der Reparatur. Dies kann mit der Kürze des Ausschnitts zusammenhängen. Darüber hinaus kann die Sprachwahl der Tatsache geschuldet sein, dass die Passage eine nahezu dialogische Interaktion zwischen Lara und Patricia abbildet, die mit der Wahl des Französischen sozial-kooperativ aufeinander Bezug nehmen.

6.4.4 Zwischenbilanz: Substitution

Mit dem Substitutionsverfahren finden die Studierenden Formulierungsalternativen, die teils zu einem Präzisionsgewinn der Aussage beitragen, teils mit semantischen Verschiebungen einhergehen. Auf Grundlage dieses Verfahrens lassen sich Vorstellungen bezüglich der Lexik akademischer Register erschließen, auch wenn diese von den Interaktorinnen selten relevant gesetzt werden. Als Gegenstand von Substitution treten abstrakte Nomen, Attribute und ein Aktivitätsverb auf. Dabei können die zwei letztgenannten Elemente als untypisch für akademische Register klassifiziert

²⁵³In einem Kompositum wie *mot à la mode* kann die attributive Erweiterung aber auch die Bedeutung ‚Modewort‘ erhalten.

werden, wenn ein entsprechender Maßstab nach Biber angesetzt wird. Überwiegend erscheinen die Ergebnisse von Substitution im fertigen Textprodukt. Im Fall „à la mode“ stellt es einen Zwischenstand dar, auf dessen Basis sich die Co-Autorinnen an eine valide Lösung für den Zieltext annähern.

Auf Gesprächsebene schreiben sich die zuvor dargestellten interaktionalen Rollen weitestgehend fort. In Schreibinteraktion C zeigt sich Amna als Expertin für die Formulierung im Französischen. In den Fällen G („*avantages*“) und I („*biologiques*“) führt sie die Substitution als selbstinitiierte Eigenreparatur durch und indiziert zudem Wissen über lexikalische und syntaktische Besonderheiten im Französischen. Auch Irina ersetzt gemäß ihrer Expertenrolle im Fall E („*planteamientos*“) das lexikalische Element in selbstinitiiertem Eigenreparatur. Sowohl Amna als auch Irina weisen die Zielsprache der akademischen Schreibaufgabe als eine L1 in ihrem Sprachrepertoire auf. Die Annahme, dass die Schreibgruppen jenen Personen mit einer entsprechenden L1 höhere akademische Schreibkompetenzen in der Zielsprache unterstellen, kann dazu beitragen, dass entsprechend geäußerte Alternativen nicht zur Diskussion gestellt werden. Im Umkehrschluss ist auffällig, dass sowohl Erja in Schreibinteraktion B als auch Lara in Schreibinteraktion A Unsicherheit im Zuge der Substitution zeigen. Über die begleitenden Kommentare „weiß nicht was besser passt“ (Erja) und „*chais pas*“ (Lara) signalisieren sie der Gruppe ihre Rückmeldungswünsche.

Im Unterschied zum Korrekturverfahren berühren Substitutionen in nahezu allen Fällen die inhaltliche Satzaussage und können demnach als bedeutungsverändernde Reformulierungen eingeordnet werden. Jedoch behandeln die Studierenden die Veränderungen als Oberflächenaspekte. Was die Interaktion angeht, so fällt die Verzögerung im Formulierungsprozess durch dieses Verfahren geringer als bei der Korrektur aus. Die alternativen Varianten werden unmittelbar in den Satzentwurf eingebaut, ohne dass es zu weiterer Diskussion kommt, welche Variante besser passen könnte oder inwiefern sich die Aussage durch die Formulierungsalternative verändert. Auch bleibt in diesem Zusammenhang unklar, welche Wissensbestände mit den alternativen Ausdrücken verbunden werden bzw. ob den Studierenden Wirkungsweisen von Präzision und/oder semantischer Verschiebung bewusst sind. In manchen Fällen äußern die Interakteurinnen kurze Formulierungsbewertungen und zeigen hierdurch ihre Präferenz (Fall E „*planteamientos*“ und Fall F „*introduit*“) oder auch ihre Kritik (Fall I „*biologiques*“) an. In den betrachteten Passagen greifen die Studentinnen für die Alternativfindung nicht auf digitale Synonymwörterbücher oder vergleichbare Hilfsmittel zurück.

Sprachlich gestalten sich die Einheiten zweisprachig mit der gleichen Tendenz

zur komplementären Sprachverteilung wie beim Korrekturverfahren. Teils wird die Sprache des Zieltexts nicht nur in direkter Linie zur Textproduktion eingesetzt, sondern auch auf Aspekte der Gesprächsorganisation und Aushandlung ausgeweitet. Umgekehrt wird aber die Arbeitssprache Deutsch nicht in Funktionen eingesetzt, welche die Textproduktion betreffen. Beim Fall H („concept“) lässt sich jedoch einwenden, dass hier eine deutsche Vorlage („Konzept“) besteht, die zwar von Carola nicht als Formulierung vorgeschlagen wird, auf deren Basis Amna jedoch das französische „concept“ produziert und in den Text integriert. Dies ist mit Blick auf Mehrschriftigkeit interessant. Die schriftsprachlichen Elemente *concept* / ‚Konzept‘ stellen Ressourcen in Amnas mehrsprachigem Repertoire dar, die sie für die akademische Schreibaufgabe mobilisiert.

6.4.5 Reformulierung durch Insertion

Insertionsverfahren kommen in allen vier Schreibinteraktionen in geringem Umfang vor.²⁵⁴ Die Interakteurinnen fügen mithilfe dieses Verfahrens syntaktische Elemente wie Nominalphrasen und Attribute oder textpragmatische Elemente wie Rückverweise in den aktuellen Satzentwurf ein. Nachfolgend werden drei Ausschnitte aus den Interaktionen B (2) und A (1) analysiert.

6.4.5.1 Präzision

Fall k: un modèle du Portfolio

In Ausschnitt 12 (Abb. 6.19, Sgt. 224-238) der Schreibinteraktion B befassen sich die Co-Autorinnen Erja, Fiona und Maike mit einem Problem von informationeller Verdichtung im Zuge der Elaboration ihres Einleitungssatzes²⁵⁵ für das Exzerpt. Es geht um die Integration der Information, dass es sich bei dem im Quelldokument dargestellten Portfolio um ein abwandelbares Modell handelt. Die Co-Autorinnen vollziehen die Elaboration in zwei Schritten: zuerst durch Insertion der Nominalphrase *le modèle du* zwischen Verb (*introduit*) und Objekt (*Portfolio Européen des Langues*), anschließend mithilfe von Substitution des bestimmten Artikels *le* durch den unbestimmten Artikel *un* unter anschließender Begründung.²⁵⁶

²⁵⁴Schreibinteraktion A: 3 Fälle, Schreibinteraktion B: 3 Fälle, Schreibinteraktion C: 2 Fälle, Schreibinteraktion D: 2 Fälle.

²⁵⁵1. Satz, s. Abb. 6.2 auf Seite 197.

²⁵⁶Die Passage wurde als Reformulierung durch Insertion klassifiziert, da dieses Verfahren initial erfolgt.

	224 [05:59.1]	225 [06:01.4]	226 [06:02.8]227 [06:03.0]
Fi [v]	oder le moDÈLE du portfolio,		(-) ja-
Fi [nv]			↑[le] [del: le]
Er [v]		(-) oder UN modèle?	
Ma [v]			(1.5)
	229 [06:05.5]		230 [06:08.1]
Fi [nv]	un mode [del: e] èle		
Er [v]	weil es steht ja hier ganz am anfang noch so das es- °h		
Ma [v]			
	231 [06:09.3]	232 [06:10.3]	233 [06:10.7]234 [06:11.1]235 [06:12.1]
Fi [v]		ja-	un modèle,
Er [v]	réactualisable is-	(.) <<pp> ++++++ +++ >	(1.1) das jetzt so das
	236 [06:13.2]237 [06:13.8]238 [06:13.9]239 [06:14.1]240 [06:14.3]		
Fi [v]		<<dim>	du portfolio (européen)
Fi [nv]		du	
Er [v]	vorläufig is; hmhm?		

Abbildung 6.19: Interaktionsausschnitt 12: „un modèle du Portfolio“

Im direkten Anschluss an ihre Niederschrift des Entwurfs „le Portfolio“ produziert Fiona den Gegenvorschlag „le modèle du portfolio“ (224), den sie mit „oder“ und steigender Frageintonation markiert. Sie hebt zudem den Modellcharakter des Portfolios mittels Fokusakzent bei „moDÈLE“ hervor. Erja reagiert hierauf mit dem Gegenvorschlag „oder UN modèle?“ (225), den Fiona nach kurzer Pause einerseits verbal mit einem zustimmenden „ja“ (226), andererseits schriftlich durch ihre unmittelbare Umsetzung der Reparatur im Text (227-229) ratifiziert. Ohne dass hierzu eine externe Veranlassung besteht, setzt Erja zu einer selbstinitiierten Begründung mit „weil“ an, bei der sie mittels der Modalpartikel „ja“ signalisiert, dass sie von einer geteilten Wissensbasis ausgeht. Über einen deiktischen Verweis („hier ganz am anfang“, 229) referenziert sie eine Stelle im Quelltext und zitiert das Adjektiv „réactualisable“.²⁵⁷ Während Fiona dies erneut mit der Bestätigungspartikel „ja“ und der Wiederholung von „un modèle“ (232-235) ratifiziert, fügt Erja eine Paraphrase an, in der sie frz. „réactualisable“ mit dt. „vorläufig“ überträgt (235-236).

Mit Blick auf den Text kann neben der informationellen Verdichtung eine semantische Verschiebung durch die Ersetzung des Artikels beobachtet werden. Es wird nicht mehr ‚das‘ Modell, sondern ‚ein‘ Modell (von mehreren) beschrieben. Die Wahl des Artikels hat weiterhin etwas damit zu tun, ob das Modell bereits im Text

²⁵⁷Es handelt sich um den ersten Satz im Quelldokument (s. Anh. B.3): „Cette Biographie Langagière est un document réactualisable qui indique comment, pourquoi et où vous avez appris les langues que vous connaissez.“

erwähnt wurde (Thema) oder ob es eine neue Information (Rhema) darstellt. Erja begründet ihre Präferenz für den unbestimmten Artikel, indem sie diesen mit einem Attribut aus dem Quelltext („réactualisable“) verbindet. Das Präfix ‚re-‘ verweist im Französischen sowie allgemein in den romanischen Sprachen auf eine Funktion von Wiederholbarkeit, die weiterführend die Idee stützt, dass es sich um kein fixes, sondern ein aktualisierungsfähiges Modell handelt. Erja überträgt „réactualisable“ mit dem deutschen Adjektiv „vorläufig“. Letzteres entspricht jedoch nur bedingt der Idee von Wiederholbarkeit, impliziert es doch eher, dass das vorliegende Dokument noch nicht fertig ist und der Überarbeitung bedarf. Die Tatsache, dass Fiona unverzüglich auf Erjas Reformulierung eingeht und ihre Begründung auch nicht hinterfragt, zeigt an, dass die Studentinnen kontextuelle Annahmen sowie sprachliche Assoziationen zur referenzierten Textstelle teilen. Aufgrund vergleichbarer Lernkarrieren der Studentinnen in den Sprachen Deutsch und Französisch ist eine geteilte Sprachbasis denkbar, was dazu beitragen kann, dass Wissensbestände nicht offengelegt und weiter ausgehandelt werden.

Eine funktionale Trennung zwischen Deutsch und Französisch zeigt sich in dieser Passage dadurch, dass die Interakteurinnen Deutsch zur Koordinierung (Vorschlagsmarkierung: „oder“) sowie Kommentierung (Begründung mit eingebettetem frz. Wort und anschließender Paraphrase), Französisch wiederum zwecks Formulierung und Reparatur einsetzen.

Fall I: une certaine langue

Die Passage 13 (Abb. 6.20, Sgt. 1510-1523) zeigt abermals die Studentinnen der Schreibinteraktion B wie sie dabei sind, ein bereits verschriftlichtes Satzobjekt (*une langue*) mithilfe eines Adverbs (*certaine*) zu präzisieren. Textstrukturell beenden sie einen Satz²⁵⁸ innerhalb des zweiten Sinnabschnitts ihres Exzerpts, bei dem es um das Reflexionspotenzial von Sprachbiographien für die Bewusstwerdung über sprachliche Lernentscheidungen geht.

²⁵⁸6. Satz, s. Abb. 6.2 auf Seite 197.

		1507 [36:06.9]	1508 [36:09.1]	1509 [36:11.5]	1510 [36:11.7]	
Fi [v]						<<p> pourquoi >, (2.5)
Fi [nv]	compte pourquoi					
Er [v]	hmhm,					
Ma [v]	entwickeln. (-) ((räuspert sich))					
[d1]						(2.6)
		1512 [36:13.7]	1513 [36:15.2]	1514 [36:17.2]	1515 [36:19.7]	1516 [36:19.8]
Fi [v]	hm (.) ähm–				(2.6)	une langue
Fi [nv]	ios [del: os] ils apprennent une glan [del: glan] langue					
		1517 [36:21.1]	1518 [36:22.5]	1519 [36:25.1]	1520 [36:25.5]	
Fi [v]	> ,					
Er [v]						(<<pp> hmhm > ,)
Ma [v]	°hh une certaine langue vielleicht? eine be			stimme		
[d1]						(1.5)
		1521 [36:25.8]	1522 [36:26.0]	1523 [36:26.6]	1524 [36:27.7]	1525 [36:28.0]
Fi [v]	<<p> hm >;					
Fi [nv]	←[une] certaine			→[langue]		
Ma [v]	sprache– °hhh				°hhh	
[d1]						(2.5)

Abbildung 6.20: Interaktionsausschnitt 13: „une certaine langue“

Der Passage vorausgehend diktiert Maïke eine Formulierungsidee im Sinne einer provisorischen Zwischenformulierung auf Deutsch, die Fiona stichpunktartig notiert.²⁵⁹ Während Maïkes Diktat beginnt sie bereits damit, die Formulierung ins Französische zu übertragen. Dabei spricht sie leise vereinzelt Elemente des Satzes mit (wie „pourquoi“, 1510 und „une langue“, 1516). In Sgt. 1518 setzt Maïke unter hörbarem Einatmen zu einer Reparaturhandlung auf lexikalischer Ebene an, indem sie das letzte Satzsegment aufgreift und dabei das Adverb „certaine“ zwischen „une“ und „langue“ einfügt. Die Reparatur kann als fremdinitiierte Fremdreparatur in Form eines Gegenvorschlags klassifiziert werden. Der nachgestellte Marker „vielleicht“ hat dabei die Funktion, die Formulierungsidee als nicht zu dominant und somit verhandelbar zu kennzeichnen. Kombiniert wird der Marker im vorliegenden Fall mit einer steigenden Frageintonation, mittels der Maïke ihre Proposition zusätzlich als Vorschlag kennzeichnet. Fiona lässt eine sehr leise, Zustimmung suggerierende Hörerrückmeldung verlauten und ratifiziert Maïkes Reparatur, indem sie im Textdokument unmittelbar an die entsprechende Stelle springt und das Adjektiv einfügt (1519-1523; s. Abb. 6.21).

²⁵⁹s. Stichsatz im Screenshot (Abb. 6.21 auf der nächsten Seite): „Hilft den Schülern sich bewusst zu machen, warum sie Sprachen lernen um“.

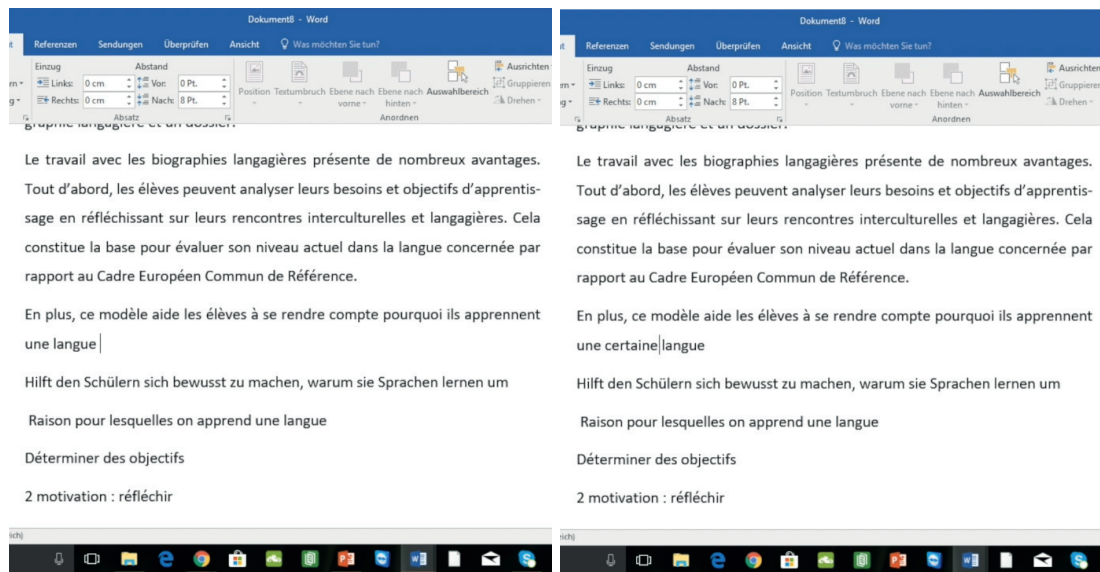


Abbildung 6.21: Screenshots 3 und 4 „une certaine langue“

Im fertigen Schreibprodukt schlägt sich die Reformulierung sichtbar nieder. Inhaltlich geht es im Satz darum, dass das Modell der Sprachbiographie, welches vom Europarat vorgeschlagen wird, Schülerinnen dabei unterstützen kann, sich den Motiven hinter ihren Sprach(lern)wahlen bewusst(er) zu werden. Durch die Einfügung des Attributs wird die Aussage insofern präzisiert, als dass nun ausgesagt wird, dass jenes Modell zur Bewusstwerdung über die Wahl einer ‚bestimmten‘ Sprache verhilft. Diese inhaltliche Präzisierung wird von den Co-Autorinnen weder als eine solche benannt noch weiter ausgehandelt.

Neben der typischen funktionalen Sprachentrennung, die hier abermals mit Französisch als Formulierungs- und Reparatursprache sowie Deutsch als Koordinierungssprache erkennbar wird, ist bemerkenswert, dass sich Maike des Deutschen anlässlich der Kontrolle von „une certaine langue“ bedient. Dies geschieht durch ihre nachträgliche Übertragung des Satzsegments mit „eine bestimmte Sprache“. Auf diese Weise zeigt sie einerseits, dass sie die Bedeutung des französischen Satzsegments nachvollziehen und ins Deutsche übersetzen kann. Andererseits indiziert sie, dass sie von einem deutschsprachigen Entwurf bei ihrer Reformulierung ausgegangen ist.

6.4.5.2 Kohärenz

Fall m: dans l'exemple donné

In Auszug 14 (Abb. 6.22, Sgt. 1358-1374) befassen sich die Interakteurinnen der Schreibgruppe A mit der Herstellung von Kohärenz durch Insertion eines

Rückverweises. Sie verfassen den abschließenden Satz²⁶⁰ ihres Exzerpts, mit dem sie den Inhalt eines Interviewausschnitts aus dem Quelldokument paraphrasieren.

	1355 [54:14.8]1356 [54:15.8]	1357 [54:17.0]	1358 [54:17.9]
L [v]	(-) hm–	hm (.) in großer schrift ja–	
P [v]	seite schreiben ne?		les parti
At [v]	(-) ha ben wir schon oder?		
	..1359 [54:18.7] 1360 [54:19.5]1361 [54:20.8]	1362 [54:21.8]	1363 [54:25.4]
L [v]		(-) les (.) participants, dans l_exemple	
P [v]	cipan::ts (-) se rappellent;		
At [v]	((lacht))		
[d1]	<i>L tippt, 29.1s</i>		
	1364 [54:27.1]	1365 [54:28.3]	1366 [54:30.5] 1367 [54:34.4]
L [v]	DONné,	(-) <<f> ((seufzt)) (-) l_exemple don,	
L [nv]			Dans l'exemple donné les
P [v]	hmhm, (.) sehr gut. (-) ((schmunzelt))		
G [v]			(-) don–
[d1]			
	1368 [54:35.9]	1369 [54:38.4]	1370 [54:41.3]1371 [54:42.0]1372 [54:43.6]
L [v]	(-) DON (.) NÉ– (-) LES participants >, (-) par tici (-) pants– (-)		
L [nv]	participants		
At [v]	doppel en, ((lacht))		
G [v]		(...)	
[d1]			
	1374 [54:45.2]	1375 [54:46.6]	1376 [54:49.1]
L [v]	((lacht))		
P [v]		ähm d_abord parlaient français– (-) ähm (.) d_abord	
At [v]	se rappellent?		
G [v]	((lacht))		
[d1]	<i>L tippt, 11.8s</i>		

Abbildung 6.22: Interaktionsausschnitt 14: „dans l'exemple donné“

Nach Abschluss eines vorherigen Satzes und kurzem Austausch über die Textherstellungskriterien, bei dem die Interakteurinnen festhalten, dass sie bereits die Vorgabe einer halben Seite erfüllt haben, gehen sie nahtlos zur Formulierung des aktuellen Satzes über (1355-1358). Patricias initialer Formulierungsvorschlag ist unmarkiert, weil sie der schreibenden Lara diesen Satzbeginn diktiert (1358-1361). Letztere setzt den Vorschlag sogleich im Modus des *writing aloud* um, fügt allerdings zwischen „les participants“ und „se rappellent“ die Anapher „dans l'exemple DONné“ zwecks innertextlicher Kohärenz ein (1363), wobei sie das ad hoc gebildete Partizip mit einem Fokusakzent auf der ersten Silbe hervorhebt. Patricia ratifiziert

²⁶⁰7. Satz, s. Abb. 6.1 auf Seite 196.

und bewertet die Insertion positiv (1364). Daraufhin schließt Lara ein lang gedehntes, lautes Seufzen an und wiederholt den reformulierten Entwurf. Dabei hält sie nach „l'exemple don“ (1366) kurz inne und äußert nach ca. 1,5 sekündiger Pause das Partizip abermals, wobei sie die einzelnen Silben durch Fokusakzent und Mikropause voneinander absetzt (1368). Sie fügt das Subjekt des Satzes an („les participants“, 1369-1373) und wird von Athanasia ergänzt, die den Verbanschluss aus Patricias mündlichem Formulierungsentwurf aufgreift (1374). Aufgrund fehlenden Einblicks in den Textherstellungsprozess über eine Bildschirmaufnahme, kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass Lara neben der Einfügung den Satzbeginn umstellt und mit dem Rückbezug beginnt (vgl. Satzbeginn im fertigen Textprodukt). Hierfür spricht die mündliche Umordnung während ihrer Mitsprache der Niederschrift (1366-1372).

In dieser Passage fungiert Deutsch als Sprache zur Kommentierung, was anhand von Patricias Formulierungsbewertung mit „sehr gut“ erkennbar wird. Französisch dient hingegen der Formulierung im Stil eines Fremd- und Selbstdiktats sowie der Reparatur

6.4.6 Zwischenbilanz: Insertion

Mit dem Verfahren der Insertion elaborieren die Studierenden Satzsegmente, was einerseits zu einer Verdichtung und Kohärenzherstellung beitragen (so bei der Nominalphrase in Fall κ und der rückbezüglichen Präpositionalphrase in Fall μ), andererseits eine Präzision bewirken kann (so beim Attribut in Fall λ). Derartige Wirkungsweisen setzen die Co-Autorinnen nicht mündlich relevant, sodass keine Aussage darüber getroffen werden kann, inwiefern sie sich dieser schriftsprachlichen Prozeduren bewusst sind. Die Arbeit an Nominal- und Präpositionalphrasen deckt sich mit Merkmalen akademischer Register nach Biber. In allen drei Fällen erscheint der ausgehandelte Entwurf im Endprodukt.

Die Auszüge aus den Schreibinteraktionen A und B zeugen abermals von den etablierten interaktionalen Rollen zwischen den Co-Autorinnen. In Schreibinteraktion A agieren Lara und Patricia als Formulierungsteam, während sich Athanasia und Gabriela eher zurückhalten. In Schreibinteraktion B zeigt sich die ausgeglichene Partizipation ohne dominantes Auftreten einer Co-Autorin dadurch, dass die zwei Insertionen – einmal als selbstinitiierte Fremdreparatur, ein andermal als fremdinitiierte Fremdreparatur – zögerlicher vorgenommen werden, erkennbar an stark steigenden Frageintonationen und dem Vorschlagsmarker ‚vielleicht‘, wodurch eine Verhandelbarkeit der Reformulierung signalisiert wird. Im Falle der selbstinitiierten

Fremdreparatur, bei der sich die schreibende Fiona fragend an die Gruppe wendet und Hilfe erhält (Fall κ „un modèle du portfolio“), liegt eine enge Kollaboration zwischen den Co-Autorinnen vor. Konträr hierzu stellt Lara aus Schreibinteraktion A ihre Insertion nicht zur Diskussion und verschriftlicht sie unmittelbar (Fall M „dans l'exemple donné“). Diese unterschiedlichen Interaktionsdynamiken können wiederum auf die sprachlichen Konstellation innerhalb der Schreibgruppen zurückgeführt werden. Während in Schreibinteraktion A nicht alle Interakteurinnen produktive Kompetenzen in Französisch aufweisen und es zudem ein Gefälle bei den sprachlichen Selbsteinschätzungen gibt, kann für Schreibinteraktion B von ausgeglichenen Kompetenzen und ähnlichen Einschätzungen ausgegangen werden.

Insertionen können wie Substitutionen als bedeutungsverändernde Reformulierungen klassifiziert werden. Jedoch eliziert auch dieses Verfahren keine mündliche Aushandlung, bei der die Studierenden Veränderungen von inhaltlichen Aussagen thematisieren und/oder schreibbezogenes Wissen verbalisieren. Kommt es im Formulierungsprozess zum Insertionsverfahren, so werden die zusätzlichen Elemente, wie zuvor bei der Substitution, nahtlos in den Formulierungsentwurf integriert. Demnach werden sie als Aspekte an der Textoberfläche behandelt, für die der Formulierungsprozess nicht unterbrochen werden muss. Als sprachliche Begleithandlungen wird lediglich einmal eine Begründung (Fall κ), einmal eine positive Bewertung (Fall M) produziert. In beiden Fällen stößt die sprachliche Begleithandlung keine weitere Aushandlung an und die Formulierung schreitet voran. Ebenso wenig wie bei der Substitution spielen digitale Hilfsmittel eine Rolle.

Was den Spracheinsatz angeht, so fällt eine klare Trennung zwischen Sprache der Aushandlung und Gesprächsorganisation und Sprache der Textproduktion auf. Lediglich im Fall L („une certaine langue“) kann Maikes Gebrauch des Deutschen als Kontrolle des französischen Satzsegments interpretiert werden. Sie weitet demnach den Einsatz der Sprache auf die Textproduktion aus. Die Studentin demonstriert an dieser Stelle, dass sie in beiden Sprachen in der Lage ist, eine literate und in diesem Fall bedeutungsäquivalente Struktur für den Zieltext zu produzieren und indiziert somit strukturell mehrschrittige Ressourcen.

6.4.7 Reformulierung durch Modifikation

Zu dem Verfahren der Modifikation kommt es in allen vier Schreibinteraktionen vergleichsweise selten.²⁶¹ Dabei kann eine Modifikation eines oder mehrere Elemente eines Formulierungsentwurfs betreffen und sich auf temporale und numerale Aspekte

²⁶¹Schreibinteraktion A und B: jeweils 2 Fälle, Schreibinteraktion C: 5 Fälle, Schreibinteraktion D: 3 Fälle.

sowie auf Wortklassen beziehen. Die folgenden vier Auszüge zeigen das Verfahren in den Interaktionen D (1), C (2) und A (1).

6.4.7.1 Textsortenspezifik I: Tempusgebrauch

Fall n: *buscará*

In Ausschnitt 15 (Abb. 6.23, Sgt. 377-391) der Schreibinteraktion D modifizieren Emil und Irina das Tempus von *buscar* im Zuge der Formulierung ihrer Fragestellung²⁶² im zweiten Abschnitt des Forschungsexposés. Dabei tangieren sie übergeordnet die Problematik des Tempusgebrauchs in wissenschaftlichen Texten sowie speziell für die Forschungsfrage im Exposé.

	371 [24:14.3]372 [24:16.7]	373 [24:16.8]374 [24:18.0]375 [24:18.4]
Em [v]		hmhm,
Em [nv]	investigaci'n [del: 'n] ón	↓↓
I [v]	investigaCIÓN, °hh ä::h (-) el presente traBAjo?	(-)
	377 [24:19.2]	378 [24:20.0]
Em [v]	<<p> (ja?) >	
Em [nv]	E [del: E] El	presente trabajo
I [v]	<<pp> (el pre) >- (-) ((schneift)) el presente traBAjo? (-) °hh	
[d1]	<i>Seitenblättern, 1.3s</i>	
	382 [24:23.6]383 [24:23.9]	384 [24:26.4]385 [24:26.7]386 [24:27.5]387 [24:28.6]388 [24:28.8]389 [24:29.1]
Em [v]		(-) ((schmalzt)) hm buscaRÁ, weil- (-) (su
Em [nv]		buscar [del: r] rá
I [v]	äh (-) BUSca?	bus caRÁ
	390 [24:30.1]391 [24:30.7]	392 [24:34.7]
Em [v]	enFOque) hm,	
Em [nv]		
I [v]	buscaRÁ, °hh buscaRÁ:: äh::m- (2.5) das was du grade geSACHT hast;	

Abbildung 6.23: Interaktionsausschnitt 15: „*buscará*“

Irina beginnt die Formulierung als Diktat vorzutragen, wobei sie den Übergang hierzu durch hörbares Einatmen, ein Häitationssignal sowie eine Gedankenpause markiert (371-372). Auf die ersten drei Worte der Satzformulierung reagiert Emil mit einer Zustimmung suggerierenden Rückmeldepartikel (374) sowie leisem „(ja?)“ (377). Bei der Fortführung der Formulierung wiederholt Irina das bereits Diktier-te mit gleicher Rhythmisierung und elaboriert nach Häitation und Pausen den Satz mit „BUSca?“ (383). Emil reagiert hierauf mit einem reparierenden Gegenvorschlag (fremdinitiierte Fremdreparatur), der morphologischen Modifikation „bus-caRÁ“ (386), die er mit einem Schnalzen und der Partikel „hm“ einleitet. Seine

²⁶²7. Satz, s. Abb. 6.5 auf Seite 200.

steigende Intonation am Ende sowie sein Anschluss zur Begründung „weil (-) (su enFOque)“ (388-390) deuten darauf hin, dass er das Rederecht übernehmen möchte. Somit kommt es an dieser Stelle kurzzeitig zu einem Bruch mit den interaktional etablierten Rollen, im Rahmen derer sich Emil bei Formulierungsaktivitäten tendenziell zurückhält. Eine Redeübernahme wird ihm jedoch von Irina verwehrt, die den Gegenvorschlag sofort aufgreift und ihre Rolle als Expertin für die Formulierung fort-schreibt. Emils abschließendes „hm“ (390) nach missglücktem Begründungsversuch signalisiert Zustimmung und somit die freiwillige Übergabe des Rederechts.

Die Modifikation des Tempus von Präsens nach Futur I verhält sich atypisch zur Norm des atemporalen Präsens in wissenschaftlichen Textsorten. Da Emil in seiner Äußerung unterbrochen wird, werden seine Beweggründe für die temporale Modifikation mit „buscará“ nicht nachvollziehbar. Das auf der Aufnahme verstehbare „(su enFOque)“²⁶³ bezieht sich vermutlich auf „el presente trabajo“, womit das fiktive Forschungsprojekt gemeint ist. Da die Beantwortung der Fragestellung in der Zukunft liegt, bedingt durch die Bindung an das noch nicht durchgeführte Projekt, könnte dem Studenten eine Formulierung der Fragestellung in Zukunftsform logisch(er) erscheinen. Folglich würde Zeit als physikalische Dimension und nicht als grammatische Kategorie gewichtet werden. Emil setzt im weiteren Verlauf des Gesprächs zu keiner weiteren Begründung an, denn aufgrund von Irinas sofortiger Ratifizierung besteht keine Notwendigkeit hierzu. Daher bleibt unklar, wie er „buscará“ gegenüber „busca“ interpretiert und welche schriftsprachlichen Wissensbestände er hiermit verbindet.

Sprachlich verwenden die Interaktionspartner Spanisch zur Formulierung (Fremddiktat von Irina) sowie zur Reparatur, Deutsch hingegen zur Koordinierung (Bestätigungspartikel „ja“; Diskursmarker „weil“). Ein bemerkenswerter Sprachgebrauch, der sich einer funktionalen Sprachtrennung widersetzt, ist bei Emils abgebrochener Begründung zu beobachten. Hier setzt er nach dem deutschen Diskursmarker „weil“, der Begründungsinitiierung, seinen Turn auf Spanisch fort. Ein funktionaler Gebrauch des Spanischen zwecks Kommentierung ist annehmbar, wenn auch nicht gewiss, da Emil sein Argument aus erwähnten Gründen nicht weiter ausführt.

6.4.7.2 Textsortenspezifika II: Forscher-Agens

Fall o: *pourrions-nous*

Im folgenden Ausschnitt 16 der Schreibinteraktion C (Abb. 6.24, Sgt. 612-633) findet auf Basis einer Modifikation des Personalpronomens eine Satzerweiterung²⁶⁴ statt.

²⁶³dt.: ‚sein/ihr Fokus‘ bzw. ‚Ansatz‘ (bezogen auf das Forschungsprojekt).

²⁶⁴5. Satz, s. Abb. 6.3 auf Seite 198.

Die Passage verortet sich textstrukturell im dritten Sinnabschnitt des Exposés, welcher der Zielvorstellung für das Forschungsprojekt gewidmet ist. Zuvor haben die Co-Autorinnen die Possessiv- und Personalpronomen *notre* und *nous* in der Funktion des ‚Verfasser‘-Agens verwendet, ohne dass es hierbei zu Konflikten kam. An aktueller Stelle ist der Blick jedoch explizit auf mögliche Erkenntnisse gerichtet, die durch die Forschung generiert werden könnten. Dieser Perspektivenwechsel geht mit einer vorübergehenden Stockung im Formulierungsprozess einher und verbindet sich mit der Frage, wie das ‚Forscher‘-Agens im Französischen in der Textsorte Exposé ausgedrückt werden kann.

Am [v]	donc il reviendrait ici a se poser la question de comment pourrait(-)		
[d]	formulierten Satz vor; 3.8s		
	613 [19:16.4]	614 [19:18.4]	615 [19:19.7]
Am [v]	notre; (-) pourrait (-) pourrait on,		(.) <<dim> pourrait (-)
[d]	(1.4) Am tippt, 2.9s		
	616 [19:20.6]	617 [19:22.6]	618 [19:24.4] 619 [19:24.9] 620 [19:25.5] 621 [19:26.1]
Am [v]	comment >, (-)	<<pp> pourrait >	<<all> (nu) ich ich
Am [nv]	[del: notre biographie langagière]		
[d]	(3.5)		Am tippt, 2.5s
	622 [19:26.8]	623 [19:27.4]	624 [19:27.7] 625 [19:28.7] 626 [19:28.9] 627 [19:31.2]
Am [v]	schreib einfach so >; °h comment pourrait notre–		(.)
Am [nv]	notre		
Ma [v]	hm,		
[d]	(2.6)		Am
	628 [19:32.0]	629 [19:33.5]	630 [19:34.0] 631 [19:35.1] 632 [19:36.6]
Am [v]	<<pp> comment pourrait on >– (1.1) pourrait on, (-) ou pourrions nous–		
Am [nv]	[del: notre] on		[del: ait on]
[d]	tippt, 2.8s		Am tippt, 19.2s
	633 [19:36.9]	634 [19:39.3]	635 [19:41.0] 636 [19:45.8] 637 [19:46.4]
Am [nv]	ions nous	facilité l'apprentissage	d'autre langue par le
[d]			

Abbildung 6.24: Interaktionsausschnitt 16: „pourrions-nous“

Zunächst liest Amna den bereits niedergeschriebenen Entwurf vor, den sie in einer Passage zuvor (teil-)autonom formuliert hat (612).²⁶⁵ Die Tendenz zur (teil-)autonomen Formulierung seitens von Amna begründet sich dadurch, dass sie als einzige der Interakteurinnen Französisch als L1 aufweist und zudem die Rolle der Schreibenden am Computer innehat. Bei der mündlichen Wiedergabe des Entwurfs macht sie eine Pause zwischen „pourrait“ und „notre“ und wiederholt anschließend zweimal „pourrait“, wobei sie beim zweiten Mal einen pronominalen Anschluss mit

²⁶⁵s. Sgt. 569-583.

„on“ kreiert (613). Hierdurch signalisiert sie eine Umformulierung des Satzsegments. Sie verbalisiert leiser werdend „pourrait“ und „comment“ (615-616) und löscht unterdessen „notre biographie langagière“. Nach abermaliger geflüsterter Wiederholung von „pourrait“ (618-619) kündigt sie in schnellem Redetempo an, dass sie nun zur Niederschrift ansetzt (621-622), woraufhin ein akzeptierendes Hörersignal von Maïke zu vernehmen ist (623). Amna folgt unmittelbar ihrer Ankündigung und äußert zunächst den vorherigen Entwurf „comment pourrait notre“, wobei sie „notre“ erneut verschriftlicht (623-624). Nach ca. 2,5 sekundiger Pause flüstert sie den abgeänderten Satzanschluss und ersetzt „notre“ durch „on“ im Text (628). Sie wiederholt den Anschluss „pourrait on“ (630) und verbalisiert danach eine pronominal modifizierte Variante mit „pourrions nous“ (631-632), die sie mit der Konjunktion „ou“ als Alternative markiert. Es folgt eine entsprechende Abänderung auf Schriftebene sowie eine stille Niederschrift weiterer Satzsegmente (632-637).

Die Modifikation des Pronomens hat zwar keine bedeutungsverändernde Wirkung auf den Satzgehalt, steht jedoch exemplarisch für ein normatives Bewusstsein über Optionen bei der textsortenspezifischen Bekundung der eigenen Position. Dass es diesbezüglich auf Details bei der Wahl des Pronomens ankommt, wird angesichts von Amnas mehrmaliger mündlicher und auch schriftlicher Reformulierung deutlich. Sie bearbeitet das Formulierungsproblem allerdings nicht mit ihren Co-Autorinnen – etwa dadurch, dass sie den Gebrauch des Pronomens an der aktuellen Stelle erörtern und mit vorherigen Verwendungsweisen kontrastieren würde. Stattdessen handelt sie die Formulierung mit sich aus und verbalisiert kein schreibbezogenes Wissen.

In dieser Passage wird Französisch zwecks Koordinierung (Diskursmarker: „donc“, Reparaturinitiierung: „ou“), Wiedergabe des bereits verschriftlichten Satzentwurfs, Formulierung (Selbstdiktat bzw. *writing aloud* von Amna) sowie zur Reparatur verwendet. Deutsch wird lediglich an einer Stelle für einen Kommentar zur eigenen Vorgehensweise („ich ich schreib einfach so“) gebraucht. Letzteres ist vor dem Hintergrund einer funktionalen Sprachtrennung zwischen Französisch und Deutsch interessant: Amna wechselt mit ihrem Kommentar zur Vorgehensweise die Kommunikationsebene. Spricht sie zuvor eher mit sich, so adressiert sie mit diesem Kommentar ihre Co-Autorinnen. Somit verweist sie auf den gemeinsamen Arbeitsmodus, im Rahmen dessen die Interakteurinnen ihr Schreibgespräch auf Deutsch koordinieren.

6.4.7.3 Textsortenspezifik III: Wortgebrauch

Fall p: un temps d'évaluation

Im Zuge des nachfolgenden Auszugs 17 (Abb. 6.25, Sgt. 1130-1157) der Schreibinteraktion C wird die Wortklasse von Verb nach Substantiv modifiziert, was mit einer

Verschiebung von Verbal- nach Nominalstil und daher mit informationeller Verdichtung einhergeht. Die Co-Autorinnen befinden sich im dritten Sinnabschnitt ihres Exposé, in dem sie die methodische Vorgehensweise darlegen.²⁶⁶ Der hier ausgehandelte Entwurf wird nachträglich abermals abgeändert und erscheint somit nicht im fertigen Textprodukt. Dies zeugt u.a. von noch nicht abgeschlossenen konzeptionell-inhaltlichen Überlegungen zur Forschungsmethodik.

	1129 [32:24.9]1130 [32:25.1]	1131 [32:26.3]	1132 [32:28.6]
Am [v]	öh zeit und,		
Ca [v]	(1.2) man braucht_n prozess- (-) also on peut pas f		
[d]			
	1133 [32:31.6]	1134 [32:33.8]	
Ca [v]	le faire dans une semaine- (-) mais le cadre c est- (-) pour être plus		
	1135 [32:35.3]	1136 [32:38.2]	
Am [nv]	[del:]		
Ca [v]	longue- (1.2) comme une ähm; (1.8) ((schnalzt)) <<p> comment on dit		
	1138 [32:41.6]	1139 [32:42.2]1140 [32:43.3]1141 [32:44.3]	
Am [v]	also néanmoins cette méthode- (-) a besoin-		
Am [nv]	cela permettra (...) les professeurs.]	↑[methode] [mod:]	
Ca [v]	ça ähm >-		
[d]	Am tippt, 1.7s		
	1142 [32:45.0]1143 [32:46.3]1144 [32:47.0]	1145 [32:47.8]	1146 [32:48.1]
Am [v]	(1.2) de temps,		
Am [nv]	methode > méthode]	→[temps]	
Ca [v]	(-) hmhm- (1.3) pour évaluer aussi?		
[d]			
	1147 [32:50.8]1148 [32:50.8]1149 [32:52.4]	1150 [32:54.9]1151 [32:55.0]1152 [32:55.8]	
Am [v]	(-) besoin de- (-) a besoin d_un temps d_évaluation,		
Am [nv]	[del: ps]	[del: de tem]	
Ca [v]	(1.2) oui;		
[d]	Am tippt, 2.6s		
	1153 [32:56.5]1154 [32:57.5]1155 [32:57.7]	1156 [33:00.5]	1157 [33:00.9]1158 [33:00.9]
Am [nv]	d'un temps d'	[del: d'un temps d']	
Ca [v]	pour établir ce systeme et äh_ après pour évaluer- (-) <<p, t>		
[d]	Am tippt, 14.5s		

Abbildung 6.25: Interaktionsausschnitt 17: „un temps d'évaluation“

Vor der gezeigten Passage schlägt Carola eine Formulierung vor, die Anna im Stillen umformuliert und niederschreibt.²⁶⁷ Nun gibt Anna mit „öh zeit und“ (1130) einen Impuls für die weitere mündliche Formulierung. Mit der steigenden

²⁶⁶g. Satz, s. Abb. 6.3 auf Seite 198.

²⁶⁷s. Sgt. 1108-1128.

Tonhöhenbewegung verbindet sich die Aufforderung an Carola zur Weiterformulierung. Carola wiederholt daraufhin eine zuvor geäußerte Idee zum Prozesscharakter der Forschung (1131). Sie paraphrasiert ihren Einfall und sucht nach passenden Worten (1132-1135). Dabei spiegeln ihre Äußerungen die kognitive Anstrengung des konzeptionell schriftlichen Formulierens wider, zumal sie ins Stocken angesichts der Suche nach einer adäquaten französischen Formulierung gerät. Ihre Suche signalisiert sie zudem durch ein Schnalzen. Dass sie bereit ist das Rederecht abzugeben, wird an ihrer leiser werdenden Stimme und der fallenden Intonation deutlich (1136-1137). Anna wiederholt derweil, was sie niedergeschrieben hat (1138-1143). Dabei legt sie eine kurze Pause ein, was mit einem gleichzeitig stattfindenden Korrekturvorgang, der Akzentsetzung bei „méthode“, zu tun haben kann. Mit der Frageintonation am Ende ihrer Wiederholung fordert sie Carola abermals zur Weiterführung des Satzes auf. Carola bestätigt den schriftlichen Entwurf, elaboriert den Satz und endet dabei auf fragender Intonierung (1144-1146), was wiederum als Aufforderung an Anna gerichtet sein kann, ihre Formulierung zu überprüfen (selbstinitiierte Fremdreparatur). Anna repariert Carolas Formulierung, wobei sie die Verbalkonstruktion mit „évaluer“ in eine Nominalkonstruktion mit „temps d'évaluation“ umändert (1147-1150). Nach kurzer Pause bestätigt Carola die Reparatur und führt unaufgefordert die Formulierung weiter (1151-1157).

Im Unterschied zu den Modifikationen in den zwei Fällen zuvor ergeben sich durch die Reformulierung von „a besoin d'un temps pour évaluer“ mit „a besoin d'un temps d'évaluation“ strukturelle und inhaltliche Konsequenzen für den Satz. Während die erste Variante eine weitere Elaboration erwarten lässt und ausdrückt, dass die Umsetzung der Methode zeitaufwändig ist, wird bei der reformulierten Variante der Satz abgeschlossen und zudem präzisiert, dass die besagte Methode nach einer gewissen Zeit der Evaluierung bedarf. Die strukturelle Informationsverdichtung und der neue Inhalt werden indes nicht zum Gegenstand mündlicher Aushandlung gemacht. Wie eingangs erwähnt, ist die Tragweite der Reformulierung eingeschränkt, weil der Vorgang wieder rückgängig gemacht und der Satzinhalt auf die Aussage *Néanmoins, cette méthode a besoin de temps* verkürzt wird. Im Verlauf der weiteren Interaktion wird erkennbar, dass die Co-Autorinnen nähere methodische Informationen in den nachfolgenden Sätzen unterbringen.

Die Interakteurin Carola verwendet Deutsch für die inhaltliche Konzeption und Koordinierung (Gliederungspartikel „also“). Auch Anna bedient sich des deutschen Gliederungspartikels, als sie zur Formulierung überleitet. Französisch dient der Wiedergabe des bereits verschriftlichten Satzanfangs, der Formulierung und der Reparatur. Interessant ist, dass Carola Französisch auch für die inhaltliche Konzeption

(Sgt. 1132-1137) und Gesprächsorganisation in Form der an sich gerichteten Frage „comment on dit ça“ verwendet. Dies kann vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass Amna zu Beginn des Formulierungs- und Schreibprozesses vorgeschlagen hat, Französisch als Arbeitssprache in der Kommunikation zu verwenden. Carola bemüht sich der eingangs festgelegten Sprachregelung nachzukommen, wie auch in anderen Interaktionsauszügen deutlich wird.

Fall q: favorable

Modifikationen von Wortklassen können auch mit einer Annäherung an ein wissenschaftliches Register einhergehen. In Ausschnitt 16 geht es um eine Passage aus Interaktion A (Abb. 6.26, Sgt. 1050-1061), in der die Studentinnen die soziolinguistische Methode des sprachbiographischen Interviews näher bestimmen wollen und hierfür ein französisches Äquivalent für dt. ‚bevorzugt‘ benötigen.²⁶⁸ Sie synthetisieren hiermit eine zentrale Aussage des Quelldokuments, derzufolge Sprachbiographien seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt zur Erkundung individuellen Spracherlebens erhoben wurden. Die entscheidende Reformulierung wird von der Co-Autorin Patricia vorgenommen und besteht in einer Modifikation von *favorisé* mittels *favorable*.

²⁶⁸4. Satz, s. Abb. 6.1 auf Seite 196.

	1049 [46:35.2]	1050 [46:36.4]	1051 [46:37.7]	1052 [46:38.8*]
L [v]		bevorzugt;		<<p>
P [v]				favorisé (würde) (...)
At [v]		en prioritaire.		(...)
G [v]	gesucht was wird–			
	1053 [46:39.9]	1054 [46:42.4]	1055 [46:44.4]	
L [v]	favorisé (-) favorisé >,			<<p> (können wir direkt anfangen.) >
P [v]				
G [v]				<<pp> (...) >
	1056 [46:45.5]		1057 [46:47.3]	
L [v]	re aber das hört sich so unwissenschaftlich an;			
[d1]				<i>Nebengespräch mit der anderen</i>
	1058 [46:53.4]			
At [v]				<<pp> (cette forme de recherche) peut être reconnue comme
[d1]	<i>Gruppe, 6.1s</i>			
	1059 [46:57.1]			
P [v]				(-) ja aber dann würde man sagen la méthode
At [v]	méthode favorisé >,			
	1061 [46:59.9]	1062 [47:05.3]	1063 [47:06.4]	1064 [47:06.7]
L [v]				POUR la sociolung
L [nv]		favorable		
P [v]	favorable;			
At [v]				würdest du nicht einfach (reser) +++
[d1]	<i>L tippt, 5.4s</i>			

Abbildung 6.26: Interaktionsausschnitt 18: „favorable“

Zu Beginn der Passage befinden sich die Interaktionspartnerinnen inmitten eines internetbasierten Übersetzungsprozesses,²⁶⁹ bei dem Lara das zu übertragende Lexem „bevorzugt“ (1050) verlauten lässt. Patricia macht einen unverständlichen Hinweis zu „favorisé“ (1051). Daraufhin wiederholt Lara zweimal leise „favorisé“ und nimmt nach kurzer Pause und unverständlichem Kommentar eine Bewertung des Formulierungsentwurfs vor (1052-1056). Die Bewertung beruht auf wahrgenommener Unwissenschaftlichkeit des Ausdrucks und stellt somit einen Einwand dar. Es schließt sich ein kurzes Nebengespräch mit der anderen Schreibgruppe im Raum an, bei dem es um die verbleibende Zeit für die Aufgabenbewältigung geht (1057). Danach ist auf der Aufnahme zu vernehmen, dass Athanasia den bisher verschriftlichten Satz sehr leise durchliest und dabei „favorisé“ als attributive Erweiterung einsetzt (1058). Patricia reagiert hierauf mit dem Einwand „(-) ja aber dann würde man sagen la méthode favorable“ (1059-1060), der zugleich eine Gegenproposition

²⁶⁹Aus Ermangelung einer Bildschirmaufnahme ist es an dieser Stelle nur zu vermuten, dass Lara das zu übersetzende Lexem als Suchbegriff in ein Online-Synonymwörterbuch eingibt.

darstellt. Ihre Vorschlagsmarkierung mit dem Pronomen „man“ kann hier als Form der Objektivierung und Legitimierung ausgelegt werden.

Anhand der modifizierten attributiven Erweiterung findet einerseits eine inhaltliche Nuancenverschiebung von *favorisé* („begünstigt“) nach *favorable* („günstig, förderlich“) statt. Andererseits wird eine Orientierung am Wortgebrauch im Rahmen akademischer Register erkennbar. Mit ihrem Vorschlag aus der Man-Perspektive signalisiert Patricia schreibbezogenes Wissen über die Verwendung des Attributs, setzt dieses jedoch nicht relevant. Die Reformulierung erscheint im fertigen Textprodukt, auch wenn für die Interakteurinnen der Aushandlungsprozess an aktueller Stelle noch nicht abgeschlossen ist und sich weitere Passagen mit (Gegen-)Formulierungsvorschlägen anschließen.

Der Sprachgebrauch folgt in dieser Passage dem Prinzip der funktionalen Trennung. Deutsch dient sowohl der Koordinierung (Vorschlagsmarkierung: „ja aber dann würde man sagen“) als auch der Kommentierung (Bewertung: „aber das hört sich so unwissenschaftlich an“) und darüber hinaus der Rezeption und Wiedergabe eines Suchbegriffs. Hingegen fungiert Französisch als Sprache der Formulierung und Reparatur.

6.4.8 Zwischenbilanz: Modifikation

Mittels Verfahren der Modifikation finden die Studierenden wie bei der Substitution Formulierungsalternativen, die neben semantischer Verschiebung (Fall Q: „favorable“) mit Verdichtung (Fall P: „un temps d'évaluation“), (textsortenspezifischer) Normorientierung (Fall O: „pourrions-nous“) oder auch Normabweichung (Fall N: „buscará“) einhergehen können. Derartige Wirkungsweisen werden von den Studierenden nicht explizit thematisiert. Überwiegend stehen schriftsprachliche Versatzstücke im Zentrum der Passagen, die keine rekurrenten Elemente akademischer Register nach Biber darstellen. In drei Fällen erscheint der ausgehandelte Entwurf im Endprodukt. Lediglich im Fall P („un temps d'évaluation“) ist die Formulierungslösung nicht endgültig, weil der komplette Satz im weiteren Schreibprozess abgeändert wird.

Auf Ebene der mündlichen Aushandlung sind die typischen Rollenkonstellationen beobachtbar. In Schreibinteraktion A agieren Lara und Patricia weiterhin als Formulierungsteam, wobei sich diesmal Patricia mit ihrem Gegenvorschlag durchsetzt (fremdinitiierte Fremdreparatur). In Schreibinteraktion C zeigt sich ein Laien-Experten-Gefälle, insofern die schreibende Anna Alternativen in puncto Satzerweiterung und Forscheragens erprobt (selbstinitiierte Eigenreparatur). Hier gibt

es auch ein Beispiel von selbstinitiiertem Fremdreparatur, bei dem die Co-Autorin Carola durch ihren fragend intonierten Formulierungsvorschlag eine Reparatur von Anna elizitiert. Dies ist relevant für die Kollaboration zwischen den Gesprächspartnerinnen auf Mikroebene. Lediglich bei Schreibinteraktion D kommt es zu einem vorübergehenden Bruch mit den interaktional etablierten Rollen, zumal Emil einen Gegenentwurf zu Irinas diktiertem Formulierungsentwurf präsentiert (fremdinitiierte Fremdreparatur).

Modifikationen nehmen geringen Einfluss auf den Inhalt einer Aussage, sind jedoch ungleich Korrekturen nicht als reine Oberflächenphänomene zu verstehen. Es kann demnach durchaus zu einer Verschiebung inhaltlicher Nuancen kommen. In erster Linie bedienen die Studierenden hierüber Spezifika akademischer Textsorten. Letztere werden nicht näher in ihren textuellen Funktionen ausgehandelt, weil es, wie bei Substitutionen und Insertionen, kaum zu Wissensverbalisierung kommt. Die modifizierte Form wird unmittelbar im Entwurf umgesetzt. Lediglich im Fall O („pourrions-nous“) kommt es zu einer Stockung im Prozess der Verschriftlichung, wodurch jedoch keine mündliche Aushandlung angestoßen wird. Bei den Fällen N („buscará“) und Q („favorable“) produzieren Co-Autorinnen sprachliche Begleithandlungen in Form einer abgebrochenen Begründung und einem Vorschlag aus der Man-Perspektive. Sowohl die Begründung als auch der Vorschlagsmarker ‚man‘ geben Hinweise darauf, welche Vorstellungen die Studierenden von den jeweiligen akademischen Registern haben. Auf Hilfestellung durch Korrektur- und Suchhilfen des Computers wird bei der Modifikation nicht zurückgegriffen.

Bei den betrachteten Fällen schreibt sich die Tendenz der funktionalen Sprachtrennung zwischen Arbeits- und Zielsprache fort. Ebenso ist zu beobachten, dass die Interakteurinnen ihren Gebrauch des Spanischen oder Französischen punktuell auf die Gesprächsorganisation in Turns zur Koordinierung, Konzeption und/oder Kommentierung ausweiten. Umgekehrt gibt es keinen Fall, in dem das Deutsche für sprachliche Handlungen verwendet würde, welche die Textproduktion betreffen.

6.5 Mehrsprachiges Formulieren

6.5.1 Reformulierung durch Übertragung

Verfahren der Übertragung treten neben Substitutionen am zweithäufigsten in den Daten auf.²⁷⁰ Im Mittelpunkt stehen dabei lexikosemantische, lexikogrammatistische

²⁷⁰Schreibinteraktion A: 16 Fälle, Schreibinteraktion B: 9 Fälle, Schreibinteraktion C und D: jeweils 3 Fälle.

sowie syntaktische Aspekte, wobei es sich um eines oder mehrere zu übertragende Elemente handeln kann. Nachfolgend werden Auszüge aus den Interaktionen A (4) und B (3) präsentiert, bei denen dieses Verfahren vermehrt auftritt und eine dritte Sprache (Spanisch oder Englisch) für Formulierungsvorschläge verwendet wird. Die Gliederungslogik der Abschnitte richtet sich dabei nach den Motivationen für die Übertragung.

6.5.1.1 Vorlage zum interlingualen Transfer

Fall r: *methode de investigaciones*

In der nachfolgenden Passage 19 (Abb. 6.27, Sgt. 972-994) der Schreibinteraktion A steht das spanische Substantiv *investigación* im Zentrum der Aushandlung bezüglich seiner Übertragbarkeit ins Französische im aktuellen Satzentwurf.²⁷¹ Chronologisch knüpft dieser Ausschnitt an den Fall J („à la mode“) an, in der die Co-Autorinnen bereits nach einer Lösung zur Bezeichnung der sprachbiographischen Interviewmethode suchen. Auf mündlicher Ebene produziert Gabriela einen hybriden Formulierungsvorschlag („methode de investigaciones“) unter weiterer Begründung, was zu einer Kontrastierung mit dem französischen *investigation* innerhalb der Schreibgruppe führt.

²⁷¹4. Satz, s. Abb. 6.1 auf Seite 196.

..		969 [43:49.8]	970 [43:51.1]	971 [43:51.7]	972 [43:54.5]	973 [43:55.6]
L [v]		hm–				
P [v]	benutzen;		<<p> hmhm > ,			
At [v]		((lacht))				
G [v]				(-) <<pp> forschung >; (-)		
[d1]			(2.7)	L tippt, 7.0s		
..		974 [43:56.9]				975 [44:01.4]
P [v]						(-) <<p, dim>
G [v]	investigación? (2.0) äh me me methode de investigaciones;					
[d1]						
..		976 [44:04.8]				977 [44:05.8]
P [v]	méthode (-) d_investigation–		(.) hm (.) (ja;) >			
G [v]						forschung is investigación;
978 [44:07.1]		979 [44:07.7]		980 [44:09.0]		
P [v]	recherche;			ja aber wir ham schon forme de		
At [v]			ich würd recherche (über) (...)			
982 [44:10.5]		983 [44:11.3]		984 [44:12.3]		
P [v]	recherche <<hustend> gesagt >;			<<all> ja das is eher		
G [v]		<<dim> aber inves		tigación is auch re		cherche >;
985 [44:12.9]		986 [44:13.7]		987 [44:15.0]		988 [44:15.9]
P [v]	für die polizei >; (-) in franzö		sich (-) ja;		(-) ja die polizei;	
At [v]					(-) <<p> (echt (.) das is)	
G [v]			(.) (warum–)(in) französisch ja?			
..		989 [44:17.7]				
P [v]						
At [v]	>–					
G [v]	weil wir wenn zum beispiel was wir grade machen auf spanisch, is ja					
991 [44:22.4]		992 [44:24.5]				
P [v]			<<pp> hm (1.2) okay >;			
At [v]					(-) forschung;	
G [v]	ein un trabajo de investigación;					
993 [44:25.9]		994 [44:29.2]				
At [v]	<<dim> ja (-) aber recherche ist äh (nicht) >;					
G [v]					(auf/in) französisch (.) i in	
..		995 [44:32.4]		996 [44:50.9]		
P [v]						schreibt ihr ins
G [v]	französisch kann man nicht investigacion sagen.					
[d1]			(18.5)	P initiiert		

Abbildung 6.27: Interaktionsausschnitt 19: „methode de investigaciones“

Ausgangspunkt für die Formulierung ist der abstrakte Ausdruck „Forschungsmit-

tel der Wahl“²⁷², den die Interakteurinnen einige Sequenzen zuvor ausgehandelt haben und nun an aktueller Stelle des Satzentwurfs anbringen möchten.

Zu Beginn der Passage produziert Gabriela den Einzelwortvorschlag „investigación“ (973) auf Spanisch und baut diesen zum Kompositum „methode de investigaciones“ (974) aus. Die Äußerung der Studentin kann als gemischtsprachlich bzw. hybrid bezeichnet werden, weil sie „methode“ in deutscher Lautung mit dem spanischen Anschluss „de investigaciones“ kombiniert. Patricia wiederholt den Formulierungsvorschlag, indem sie ihn ins Französische überträgt („méthode d’investigation“, 975) und, leiser werdend, bestätigt („hm (.) (ja)“, 976). Gabriela begründet in einem ersten Schritt ihren Vorschlag mit der leicht fallend intonierten Aussage „forschung is investigación;“ (977), woraufhin Patricia eine Reparatur vornimmt. Diese besteht lediglich aus dem Wort „recherche“ (976), das sie somit in Kontrast zu „investigación“ setzt. Athanasia möchte eine Verwendungsweise von „recherche“ vorschlagen und markiert dies mit „ich würd“ als eine subjektive Präferenz (979). Jedoch fällt Patricia ihr ins Wort, den Einwand anbringend, dass sie bereits „forme de recherche“ verwendet haben. Sie verweist damit auf den bis dato verschriftlichten Satzbeginn (980-982).²⁷³

Gabriela verteidigt ihre Idee, indem sie darauf aufmerksam macht, dass „investigación“ auch „recherche“ ist (982-984). Dabei geht sie vom deutschen Konzept ‚Forschung‘ aus, das sowohl auf *investigación* als auch auf *recherche* zutrifft. In ihrem mit „aber“ eingeleitetem Einwand setzt sie diese beiden Begriffe in eine Linie. Patricia fällt Gabriela ins Wort und gibt zu erkennen, dass jener Ausdruck im Französischen semantisch anders belegt ist. Ihren Hinweis zur Verwendung von „investigation“ im polizeilichen Kontext formuliert sie schnell und markiert ihn auf diese Art als Randinformation (984-985). Für ihren Wissensvorsprung gegenüber dem Rest der Gruppe kann ihre sprachliche Sozialisierung in Frankreich eine Rolle spielen. Gabriela reagiert hierauf mit der stark steigend intonierten Nachfrage „(in) französisch ja?“ (987), woraufhin Patricia das semantische Feld der Polizei(arbeit) wiederholt (988). Gabriela verteidigt abermals ihre Idee, indem sie einen Bezug zur aktuellen Tätigkeit der Schreibgruppe herstellt (988-990). Sie begründet ihren Vorschlag also weiterhin über einen Vergleich, wobei sie mit konkreten Bezügen arbeitet: Während die Vorstellung von ‚Forschung‘/*recherche* im Exzerpt abstrakt bleibt, gibt sie ein greifbares Beispiel für *investigación*. Danach ist nicht klar, wie Patricia hierauf

²⁷²Abgesehen von den sprachlichen Übertragungsversuchen liegt bei diesem deutschsprachigen Ausdruck ein Missverständnis vor, weil die Interakteurinnen ‚Forschungsmittel‘ mit ‚Forschungsmethode‘ gleichsetzen.

²⁷³Dieser lautet zum aktuellen Zeitpunkt: *Cette forme de recherche peut être reconnue comme méthode.*

reagiert. Hörbar wird nur ein sehr leises „hm (1.2) okay“ (991), womit sie Gabrielas Beispiel zur Kenntnis nimmt. Athanasia signalisiert, sich zum Begriff „recherche“ äußern zu wollen, bricht jedoch ab (992-993). Gabriela hält abschließend fest, dass „investigación“ keine Option im Französischen bietet (994), wobei ihr fallender Intonationsverlauf auf Annahme der Tatsache hinweisen kann.

Gabrielas in zwei Schritten vollzogene Begründung bezieht sich auf den Gebrauchswert der Formulierung mit *investigación* bzw. *investigation* für die Übertragung der Konstituente ‚Forschungs-‘ in die Zielsprache Französisch. Formal gestaltet sich dies als Zuordnung zunächst des deutschen zum spanischen Begriff und anschließend des spanischen Kompositums „trabajo de investigación“ zur aktuellen (Schreib-)Tätigkeit. Gabrielas sprachliche Handlungen haben die Funktion, parallele Bedeutungen zwischen Deutsch, Französisch und Spanisch aufzuzeigen, was letztlich auch darin mündet, dass entscheidende Differenzen herausgestellt werden. In Anbetracht von Gabrielas mehrsprachigem Repertoire, in dem Ressourcen spanischer und deutscher Bildungssprache vorhanden sind, ist es nachvollziehbar, weshalb sie zu ihren Schlussfolgerungen bezüglich der Wortbedeutungen gelangt. Ihre Begründungen liefern Indizien ihres sprachlichen Wissens im Bereich akademischer Register. Auf das fertige Schreibprodukt haben die Aushandlungssequenzen nur eine indirekte Wirkung, insofern „investigation“ für die zielsprachliche Formulierung ausgeschlossen wird. Im finalen Text erscheint an der besagten Stelle ebensowenig eine Formulierung mit „recherche“, weil die Studentinnen auch diesen Entwurf verwerfen. Demzufolge finden sich keine sichtbaren Spuren der Aushandlung im Schreibprodukt.

Die Passage gestaltet sich dreisprachig mit den Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch. Patricia und Athanasia bedienen sich des Deutschen zur Koordinierung, indem sie Vorschlagsmarkierungen und Einwände auf dieser Sprache produzieren, wobei französische Elemente teils eingebettet sind (z.B. bei „ja aber wir ham schon forme de recherche gesagt“) sowie für die inhaltliche Konzeption (z.B. bei „ja das is eher für die polizei“). Französisch wird für die Reparatur („méthode d’investigation“) gebraucht, die im vorliegenden Fall gleichzeitig eine Kontrolle des hybriden Formulierungsentwurfs darstellt. Gabriela verwendet Deutsch und Spanisch zunächst für die inhaltliche Konzeption („forschung (-) investigación?“, „forschung is investigación“) und Formulierung („methode de investigaciones“), danach auch für die Gesprächskoordination. Dass Gabriela ihre spanischen Ressourcen einbringt, kann vor dem Hintergrund positiver Erfahrungen mit romanischer Interkomprehension interpretiert werden, die sie bezüglich spanisch-portugiesischer Gespräche in ihrem Reflexionstext bekundet. Dagegen finden sich keine Indizien für

eine vernetzte Sprachwahrnehmung in ihrer Reflexion, sodass dieser Aspekt keine Erklärungsfolie für ihren flexiblen Sprachgebrauch bietet. Betrachtet man den weiteren Verlauf der Schreibinteraktion (vgl. hierzu die nachfolgend erläuterten Fälle s, T und U), wird erkennbar, dass die Studentin immer wieder spanischsprachige Elemente einwirft bzw. Äußerungen produziert und damit auf positive Resonanz ihrer Co-Autorinnen stößt.

Fall s: prioriza

Die nachstehende Passage 20 (Abb. 6.28, Sgt. 1066-1076) ereignet sich einige Minuten später in Schreibinteraktion A und zeigt den Fortgang des zuvor dargestellten Formulierungsprozesses. Die Interakteurinnen sind an einem Punkt angelangt, an dem sie überlegen, den aktuellen Satz komplett zu reformulieren. Folglich befinden sie sich an einem Wendepunkt im Formulierungsprozess.²⁷⁴ Ihre Äußerungen spiegeln das Bemühen wider, den Formulierungsentwurf umzugestalten, sodass anstelle eines Adjektivs nun ein Verb gesucht wird.

		1065 [47:09.2]	1066 [47:11.4]
L [v]	linguistique moderne–		
L [nv]		pour la sociolinguistique moderne.	
P [v]			aber Elgentlich
[d1]		L tippt, 2.1s	
		1067 [47:13.3]	1068 [47:13.5]
P [v]	wenn man den satz ganz anders macht–	<<erstaunt> ((seufzt)) >	
G [v]		prio riza, (-) no se dice	
		1070 [47:15.0]	1071 [47:15.7]
L [v]		priorise (-) äh ähm–	priorité priorisé,
P [v]	ja;	++++++ (-) <<p> priorité äh >–	
At [v]			<<p> (wir machen
G [v]	prioricia? prioriza,		
		1075 [47:20.1]	1076 [47:21.1]
L [v]		(-) ja,	(-) <<all, rall> ich wir
At [v]	priorité;) >		
G [v]		(priori) ++++++ (-) statt favorie,	

Abbildung 6.28: Interaktionsausschnitt 20: „prioriza“

²⁷⁴In der Passage davor sind die Studentinnen mit einer intensiven Internetrecherche beschäftigt, bei der sie zur näheren Bestimmung der soziolinguistischen Methode (vgl. Fall Q „favorable“) ein frz. Äquivalent für ‚bevorzugt‘ suchen. Zuvor hatte Lara gesprochen und ein Satzsegment („pour la sociolinguistique moderne“) zur Vervollständigung des Satzes vorgeschlagen und vermutlich auch schriftlich fixiert. Die provisorische Beendigung des Satzes schafft insofern günstige Voraussetzungen für Patricias Formulierungswende, als dass die Co-Autorinnen hierdurch von der aktuellen Formulierungsidee ablassen und Ressourcen für eine Neuausrichtung freisetzen.

Patricia leitet die Wende bei der Satzformulierung ein. Dies tut sie mit dem Auftakt „aber EIgentlich“ und unter Verwendung des unbestimmten Pronomens „man“ (1066), womit sie sich zugleich von ihrer vorgeschlagenen Herangehensweise distanzieret.²⁷⁵ Bevor sie ihren Vorschlag unterbreiten kann, schaltet sich Gabriela mit einem Formulierungsvorschlag in Form einer Verbalkonstruktion ein, der durch seine steigende Tonhöhe zugleich als Frage an die Co-Autorinnen fungiert. Sie äußert zunächst das spanische Verb *priorizar* in der dritten Person Singular konjugiert („prioriza“, 1067-1068) und stellt anschließend eine Nachfrage auf Spanisch, bei der sie mit „prioricia“ eine Angleichung an das Französische intendiert (1069-1070). Sie wartet keine Reaktion ab und wiederholt das Verb „prioriza“ (1071). Die Wiederholung überlappt sich mit Patricias bestätigendem Rückmeldesignal. Anschließend kommt es zu Übertragungsversuchen von Lara und Patricia ins Französische (1072-1074). Dabei bildet Lara zunächst eine konjugierte Verbform und Patricia ein Nomen, das Lara aufgreift und um die Partizipform „priorisé“ ergänzt. Überlappend hierzu äußert sich Athanasia zu „priorité“; ihr Turn ist allerdings unverständlich. Lara signalisiert mit steigend intoniertem „ja“ (1075), dass der Suchprozess noch nicht abgeschlossen ist. Gabriela kontrastiert die aktuelle Wortwahl mit dem mündlichen Formulierungsentwurf aus einer vorhergehenden Einheit, wobei sie das zuvor geäußerte „favorisé“ mit „favori“ aufgreift (1075-1076).

Durch ihren spanischen Formulierungsvorschlag („prioriza“) erwirkt Gabriela eine leichte semantische Verschiebung gegenüber der vorherigen Formulierungskonzeption („favorisé/favorable“). Die Aussage wird verstärkt, zumal *prioriza/priorise* impliziert, dass die Methode des sprachbiographischen Interviews einen Prioritätsstatus innerhalb soziolinguistischer Untersuchungen innehat. Ihr Entwurf schafft es letztendlich nicht in das fertige Textprodukt. Mit Blick auf die weitere Interaktion könnte aber Patricias nachfolgender Entwurf („la sociolinguistique préfère cette méthode de recherche“²⁷⁶) hiervon inspiriert sein.

In dieser Passage fungiert Deutsch als Sprache der Koordinierung unter den Interakteurinnen (Auftakt: „aber EIgentlich...“, Bestätigungspartikel, Vorschlagsmarker). Wie in der Passage zuvor unterbreitet Gabriela auch hier einen Formulierungsvorschlag auf Spanisch. Zudem verwendet sie Spanisch zur Gesprächsorganisation, insofern sie eine spanische Nachfrage („no se dice prioricia?“) an ihre Co-Autorinnen

²⁷⁵Im Unterschied zu Fall Q „favorable“, wo Patricias Markierung mit ‚man‘ der Objektivierung und Legitimierung diene, interpretiere ich ihren Gebrauch des Markers in dieser Passage als Mittel zur Abschwächung bzw. Distanzierung von ihrem angekündigten Vorschlag.

²⁷⁶Die zugehörige Stelle im Transkript liegt zwischen den Ausschnitten zu Fall s und t, s. Sgt. 1084-1086

richtet. Französisch wird in der Funktion von Reparatur des spanischsprachigen Formulierungsvorschlags verwendet.

Fall t: promover

Auch im Zuge der weiteren Aushandlung ca. eine Minute später (Abb. 6.29, Sgt. 1098-1107) produziert Gabriela einen spanischen Formulierungsvorschlag, der eine Übertragung in die Zielsprache erfordert.

	1097 [47:54.9]	1098 [47:56.2]	
L [v]	guistischen forschung >. (-) <<p> so >. (.) tschuldigung was war dein		
	1099 [47:58.2]	1100 [47:59.4]	1101 [48:01.0] 1102 [48:01.9]
L [v]	vorschlag?		
P [v]	(-) ja promo das gibt_s auch aber-		
G [v]	(-) promover, promover; (is_m)		
	1103 [48:02.2]	1104 [48:03.4]	1105 [48:04.4] 1106 [48:05.3]
L [v]	(promovier-)		ja-
G [v]	un poco más científico; ein bisschen mehr-		<<dim>
	1107 [48:06.5] 1108 [48:06.9] 1109 [48:07.8]		
L [v]	(will) man kann_s ja		
P [v]	hm-		
G [v]	wissenschaftlicher (gefällt)(mir das)(...) >		

Abbildung 6.29: Interaktionsausschnitt 21: „promover“

Zunächst fordert Lara Gabriela dazu auf, ihren Vorschlag zu äußern. Ihre Einleitung mit „tschuldigung“ (1098) lässt annehmen, dass Gabriela bereits (nonverbale) Signale zur Turnübernahme gegeben hat, bisher aber übergangen wurde.²⁷⁷ Gabriela reagiert hierauf mit einem spanischen Einzelwortvorschlag. Sie äußert das Wort „promover“ (1099) mit leicht steigender Intonation zur Vorschlagsmarkierung. Patricia setzt zur Bildung des französischen Äquivalents an, bricht jedoch ab. Mit ihrer Wendung „das gibt’s auch“ (1100-1101) signalisiert sie lediglich das Vorhandensein eines ähnlichen Verbs im Französischen, allerdings ohne zu spezifizieren, in welcher Form diese Ähnlichkeit besteht. Gabriela wiederholt das Verb, diesmal mit fallender Intonation, und begründet ihren Vorschlag zweimal mit der Einordbarkeit in ein wissenschaftliches Register (1101-1107). Dies tut sie zuerst auf Spanisch²⁷⁸, dann auf Deutsch. Bei der Wiederholung der Begründung auf Deutsch verdeutlicht sie, dass es sich um ihre subjektive Registerwahrnehmung handelt. Auf Basis des

²⁷⁷Diese Annahme wird durch Laras Wahl des Vergangenheitstempus verstärkt.

²⁷⁸Der Auftakt „is m“ (1102) lässt eine ursprünglich deutschsprachige Konzeption ihrer Äußerung vermuten.

Transkripts und der Audioaufnahme kann abgeleitet werden, dass Lara unterdessen einen Versuch der Übertragung ins Französische unternimmt („(promovier–)“, 1103). Während Gabrielas zweitem Begründungsakt gibt Patricia eine Rückmeldung durch ein Kontaktsignal (1107). Obgleich die Co-Autorinnen Lara und Patricia Hörerrückmeldungen zur Einordnung von „promover“ in ein wissenschaftliches Register geben, bekunden sie nicht, ob sich dies mit ihrer Klassifizierung deckt. Ihre produzierten Kontaktsignale deuten eher auf Unentschiedenheit als auf Ratifizierung hin.

Gabrielas Begründung bezieht sich auf die Zugehörigkeit des spanischen Verbs *promover* zu einem akademischen Sprachregister. Dabei verweist sie indirekt auf die Textherstellungskriterien der vorliegenden Schreibaufgabe, bei der akademische Textkompetenz unter Beweis gestellt werden soll. Der Verweis auf ein wissenschaftliches Register impliziert, dass Gabriela die vorhergehende Vorlage zur Formulierung mit dem Verb „*préfère*“ als weniger wissenschaftlich bzw. zu umgangssprachlich wahrnimmt. Durch die subjektive Einfärbung ihrer Begründung mindert die Sprecherin jedoch den Geltungsanspruch ihres Vorschlags. Im fertigen französischsprachigen Schreibprodukt findet sich keine entsprechende Konstruktion von *promover* wieder.

In dieser kurzen Passage agieren die Interakteurinnen in drei Sprachen mit unterschiedlichen Funktionen. Während Lara und Patricia Deutsch zur Koordinierung und Kommentierung verwenden, setzt Gabriela Spanisch für einen Formulierungsvorschlag sowie eine Kommentierung in Form einer Begründung ein. Letztere paraphrasiert sie anschließend auf Deutsch. Die Funktion der französischsprachigen Turns bzw. Elemente beläuft sich auf die Formulierung. Patricia bettet die abgebrochene Verbform „*promo*“ in ihren Turn ein, während Lara mit „*promovier*“ vermutlich eine französischsprachige Verbvariante produziert. Dies spricht dafür, dass die Co-Autorinnen Gabrielas spanischen Vorschlag für die Zielsprache des Exzerpts übertragen, auch wenn diese Bemühung *de facto* zu keinem ratifizierbaren Verbäquivalent führt.

6.5.1.2 Vorlage zur Übersetzung

Fall u: *ofrecer*

In Auszug 22 (Abb. 6.30, Sgt. 1147-1174) gelangen die Interakteurinnen schließlich zu einer Formulierungslösung mithilfe des Verbs *ofrir*. Der entscheidende Impuls hierfür erfolgt über Gabrielas Einwurf des spanischen Verbs *ofrecer*.

		1145 [49:08.1]1146 [49:08.6]	1147 [49:12.1]	1148 [49:12.9]	1149 [49:14.0]
L [v]			provide, (-) << :- >> en français >		
L [nv]		Les interviews			
P [v]	ja-			((schmunzelt))	
At [v]	informationen;				
[d1]		L tippt, 3.5s			
		1150 [49:14.8]	1151 [49:16.0]	1152 [49:17.0]	1153 [49:18.3]
L [v]	?	äh (.) to provide; stellen bereit, bieten,			
At [v]	(-) also-				
G [v]	(.) was war das?	(promover?)		<<p>	
		1156 [49:20.3]	1157 [49:21.5]	1158 [49:23.0]	1159 [49:24.3*]
P [v]		ich muss grad jetzt hm-			
At [v]		ä::hm (-) äh	moment-	(.) <<p> des	
G [v]	okay; (-) provide äh >.				
		1160 [49:25.5]	1161 [49:27.0]	1162 [49:30.0]	1163 [49:31.0]1164 [49:31.4]
L [v]		(1.3) of offre offrir,			
P [v]			offre oh- genau	super;	
At [v]	interviews > ,	(1.3) offri offre o-	Offre;		
G [v]	(-) ofreecer?			((lacht))	
		1165 [49:32.1]1166 [49:32.7]1167 [49:33.1]	1168 [49:33.4]1169 [49:33.7]		
L [v]		DANke siehst du wie-	(-) du KANNST doch französisch;		
P [v]		hm-			
At [v]	offre,	ja (ja)			
G [v]		(-) ((lacht))			
		1170 [49:35.4]	1171 [49:36.2]1172 [49:36.4]	1173 [49:37.4]	1174 [49:38.0]1175 [49:38.7]
L [v]		<<p> offre interview > , offre;			
P [v]	du bist SCHNELler da	als wir;			
At [v]	+++		offre-	in	
G [v]		++++++			

Abbildung 6.30: Interaktionsausschnitt 22: „ofreecer“

Lara macht zunächst einen Formulierungsvorschlag, der auf dem Konzept von ‚bereitstellen‘ gründet. Dies tut sie auf Englisch als Einzelwortnennung mit steigender Frageintonation („provide“, 1147). Zur Übertragung dieses Konzepts ins Französische wendet sie sich fragend mit „en français?“ (1149) an ihre Co-Autorinnen. Athanasia reagiert hierauf mit der Diskurspartikel „also“, Gabriela mit einer Nachfrage zum gesuchten Element (1150-1151). Daraufhin wiederholt Lara das englische Verb, diesmal mit der Präposition *to*, und liefert zwei mögliche deutsche Übersetzungen (1152-1154): erst das schwache Verb „stellen bereit“, das sie bereits zuvor in einer mündlichen Formulierungskonzeption verwendet hat, dann das starke Verb „bieten“, das als Synonym zum ersteren betrachtet werden kann. Ihre Intonation ist dabei fragend. Mit Laras Turn überlappt sich ein Entwurf Gabrielas, mit dem

sie ihren früheren spanischen Vorschlag „promover“ abermals anführt.²⁷⁹ Danach wiederholt sie das englische Verb leise und zögerlich (1156). Patricia und Athanasia signalisieren, dass sie den Formulierungsfaden aufnehmen müssen (1157-1159).

Im Anschluss schlägt Gabriela das spanische Verb „ofrecer“ vor (1160), abermals als Einzelwortnennung mit steigender Frageintonation. Lara und Athanasia übertragen das Verb nahezu zeitgleich ins Französische. Bei beiden kommt es zu mehreren Anläufen bei der Verbbildung (1161-1162). Patricia vollzieht diese Übertragung einen Turn später und lobt den Formulierungsentwurf. Dies tut sie mit der Bestätigungspartikel „genau“ und der positiven Bewertung „super“ (1162-1164). Lara bedankt sich und attribuiert Gabriela auf emphatische Weise Französischkenntnisse, erkennbar an den Fokusakzenten bei „DANke“ und „du KANNST doch französisch“ (1166-1169). Ihr Hinweis mit „siehst du“ und der Modalpartikel „doch“ dienen der Überzeugung Gabrielas. Von letzterer ist unterdessen eine Bestätigungspartikel und ein Lachen zu vernehmen. Auch Patricia spricht ihr Kompetenzen zu, indem sie kontrastiert, dass Gabriela („du bist. . .“, 1170) schneller in der Zielsprache als der Rest der Gruppe („als wir“, 1172) ist. Lara setzt unterdessen den Formulierungsprozess im Modus des *writing aloud* fort (1172-1174). Dabei wird auf Grundlage der Audioaufnahme vernehmbar, dass sie „(Les) interview(s) offre(nt)“ verschriftlicht, was sich im fertigen Textprodukt als neuer Satzbeginn²⁸⁰ manifestiert.

Wie bereits in den drei zuvor analysierten Passagen der Schreibinteraktion A lässt sich auch hier ein Sprachgebrauch erkennen, der eine funktionale Trennung zwischen Sprache der Gesprächsorganisation und Aushandlung einerseits und Sprache der Textproduktion andererseits zunehmend auflöst. Die Funktionen der Gesprächssprache Deutsch werden auf die Formulierung ausgeweitet (erkennbar an Laras Turn „stellen bereit, bieten“), jene der Formulierungssprache Französisch auf die Koordinierung (erkennbar an Laras Nachfrage an die Gruppe „en français?“). Darüber hinaus setzen die Co-Autorinnen Spanisch und Englisch für die Formulierung ein.

Fall v: encounter

In den Auszügen 23 (Abb. 6.31, Sgt. 1203-1216) und 24 (Abb. 6.32, Sgt. 1217-1250) der Schreibinteraktion B geht es um die Problematik der Reformulierung des Konzepts der sprachlichen Erfahrungen (*expériences linguistiques*)²⁸¹ aus dem

²⁷⁹Für den abermaligen Rückgriff auf „promover“ ist vermutlich die phonologischen Ähnlichkeit mit der ersten Silbe von „provide“ ausschlaggebend.

²⁸⁰5. Satz, s. Abb. auf Seite 196.

²⁸¹s. Überschrift zur dritten Sektion auf S. 4 des Quelltexts „Biographie Langagière“, Anh. B.3.

französischsprachigen Quelldokument. Hierfür soll ein synonyme Ausdruck gefunden werden.²⁸² Zu diesem Zweck rekurren die Interakteurinnen Erja, Fiona und Maike auf den englischen Begriff *encounter*.

	1202 [29:09.3]1203 [29:14.7]	1204 [29:17.1]
Er [v]	okay weil das was du grade gesagt hast– dann nehmen wir	
[d1]	(5.3)	
	1205 [29:18.0]	1206 [29:18.1]1207 [29:20.5] 1208 [29:21.8]
Fi [v]	<<pp> sur > (-) auch wieder leurs–	
Fi [nv]	leurs expériences	
Er [v]	einfach ähm– (-) hmhm,	
[d1]	(1.1)	
	1209 [29:22.9]	1210 [29:24.0] 1211 [29:25.1]
Fi [v]	<<p> (riences) >–	
Fi [nv]	linguistiques	
Ma [v]	((schneift)) und wenn man irgendwie so– (-) sowas in sinne von	
	1212 [29:25.2]1213 [29:27.6]	1214 [29:27.9] 1215 [29:28.3] 1216 [29:28.9]
Fi [v]	ja; (-) <<p> (ham wir	
Fi [nv]		
Er [v]	das hatt ich nämlich auch gedacht;	
Ma [v]	encounters nimmt;	

Abbildung 6.31: Interaktionsausschnitt 23: „encounter“ (erster Teil)

Erja macht zunächst einen Rückbezug („okay weil das was du grade gesagt hast– dann nehmen wir einfach ähm“, 1203-1204) auf Fionas vorherige Übertragung von *expériences linguistiques* mit dt. ‚Spracherfahrung‘.²⁸³ Noch bevor sie ihre eigentliche Formulierung vorschlagen kann, hakt sich Fiona ein und lenkt die Aufmerksamkeit auf den entstehenden Text. Sie ergänzt leise mitsprechend „leurs expériences linguistiques“ (1205-1209). Alternativ könnte sie auch auf Erjas Formulierungsaufforderung reagieren. Danach interveniert Maike mit dem Vorschlag, den englischen Begriff „encounters“ als semantische Vorlage („im sinne von“, 1211) für eine ziel-sprachliche Formulierung zu verwenden. Sie äußert diesen Vorschlag recht resolut, erkennbar an der fallenden Intonation am Ende der Phrase, auch wenn der Vagheitsmarker „irgendwie so“ eher Unsicherheit und Rückversicherungsbedarf suggeriert. Die Co-Autorinnen befürworten die sprachliche Brücke, wobei Erja darüber hinaus ihren ähnlichen Gedankengang bekundet (1213-1215).

Im weiteren Verlauf der Interaktion kommt es zu Übertragungsversuchen von „en-

²⁸²4. Satz, s. Abb. 6.2 auf Seite 197.

²⁸³s. Sgt. 1195.

counter“ mithilfe der Suchmaschine Google und Internetseiten für die französische Synonymsuche (s. Abb. 6.33).

	1217 [29:30.9]	1218 [29:31.9]
Fi [v]	auch nur noch) +++ >	
Er [v]	rencontrer, oder wenn (.) was kommt dann,	
Ma [v]	((räuspert sich))	
	1219 [29:33.4]1220 [29:33.9]1221 [29:34.5]1222 [29:35.3]	1223 [29:36.1]1224 [29:36.4]1225 [29:40.2]
Fi [v]	(-) hmhm–	
Fi [nv]	encounter francais	
Er [v]	(-) hm–	
Ma [v]	(-) rencontre;	(4.0) danke google;
[d1]	<i>Fi sucht Wort in Google</i>	
	1226 [29:40.9]	1227 [29:42.3]1228 [29:42.7]
Fi [v]	<<p> encounter une rencontre (faire la) >–	
Er [v]	(-) ((kichert))	
[d1]	(-)	(1.7)
	1230 [29:47.0]	1231 [29:49.1]1232 [29:49.9]1233 [29:50.4]
Fi [v]	<<p> leurs rapports sexual encounter; °hh nein das nicht >–	
[d1]		
	1234 [29:51.2]	1235 [29:51.8] 1236 [29:53.0] 1237 [29:54.4]
Fi [v]	((kichert))	
Er [v]	((kichert)) ((lacht)) inter kulturelle <<lachend> nein	
Ma [v]	((kichert)) ((kichert)) ((lacht))	
	1238 [29:55.3]1239 [29:56.3]1240 [29:56.8]1241 [30:04.0]1242 [30:04.7]	1243 [30:04.9] 1244 [30:05.4]
Fi [v]	((lacht))	<<pp, t> (nee.) >
Er [v]	>; ((lacht))	ich würd
Ma [v]	((lacht))	hä, (.) ren contre ind
[d1]	(7.2)	
	1245 [30:06.7]	
Er [v]	sa ich würd sagen ren contre dann können wir auch sagen interculturelle et	
Ma [v]	(inter)culturelle;	
	1246 [30:09.6]1247 [30:10.1]	1248 [30:11.6]
Fi [v]	hmhm;	ja;
Er [v]	linguistique?	dass man so mit andern kulturen und bei andern
Ma [v]	ja;	
	1249 [30:12.0]	1250 [30:12.9]1251 [30:13.1]1252 [30:13.4]
Fi [nv]	[del: expériences] rencontres interculturelles et	
Er [v]	sprachen,	(-) oder wo (.) oder langagier passt das da
Ma [v]	ja ja;	

Abbildung 6.32: Interaktionsausschnitt 24: „encounter“ (zweiter Teil)

Fiona ruft zunächst einen Tab mit der bereits geöffneten Seite <http://www.synonymo.fr/> auf. Erja fordert mit ihren Äußerungen („rencontrer/oder wenn (.)

was kommt dann“, 1217-1218) ihre Co-Autorin indirekt zur Synonymsuche auf. Bei Maikes Beitrag „rencontre“ (1219) ist nicht eindeutig, ob er eine Antwort auf Erjas Frage darstellt oder vielmehr als Stichwort für die gezieltere Suche nach Synonymen fungiert. Fiona verlässt die Synonymseite und gibt in Google „encounter francais“ ein (1220-1223). Maikes ironischer Kommentar „danke google“ (1225) muss vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass die Suchmaschine bei dieser Eingabe als ersten Eintrag die deutsche Übersetzung mit ‚Begegnung‘ liefert und somit keinen Wissenszugewinn generiert. Fiona begibt sich daraufhin auf die Seite <http://www.dictionnaire.reverso.net/>, um nach einer französischen Übersetzung für *encounter* zu suchen. Sie liest leise die ersten Einträge vor (1228-1230), die ihr als Ergebnis angezeigt werden. Dabei kommt es zur allgemeinen Belustigung in der Gruppe beim Eintrag „sexual encounter“ und zur ironischen Verneinung durch Fiona (1232-1233). Erja übertreibt die Idee weiterhin, indem sie dazu ansetzt, eine Formulierung mit dieser Wendung vorzuschlagen. Sie deutet dies aber nur mit „interkulturelle“ an und verneint dann lachend (1236-1237). Erst nach weiterer Lachsequenz und längerer Pause bildet Maike zögerlich das Kompositum „rencontre interculturelle“ (1242-1244). Die Passage schließt mit dem Formulierungsentwurf „rencontre interculturelle et linguistique“ durch Erja ab, die während Maikes Äußerung den Gesprächsschritt für sich beansprucht (1244-1245). Auffällig ist ihr Pronomenwechsel innerhalb der Äußerungseinheit: Sie verwendet „ich“, wenn sie für „rencontre“ plädiert und „wir“, als sie das Substantiv mittels der Adjektive „interculturelle et linguistique“ erweitert. Am Ende der Phrase steigt ihre Intonation auffällig stark, was hier der Beibehaltung des Rederechts dient, weil sie kurz darauf eine Paraphrase zur Begründung ihres Vorschlags anfügt (1247-1249). Unterdessen ersetzt Fiona den Ausdruck „expériences“ durch „rencontres“ im Text (1251-1252).

Die Interakteurinnen umgehen mittels Brücke über das Englische eine direkte Wortübernahme aus dem Quelltext. Indem sie von *expériences* abrücken und *rencontres* auswählen, erzeugen sie allerdings eine semantische Verschiebung. Es werden nicht mehr (allgemein) sprachliche Erfahrungen, sondern konkrete Begegnungen in den Mittelpunkt der Reflexion gestellt. Die Erweiterung mit „interculturelle et linguistique“ bleibt indes gewährleistet. In der Interaktion gibt es keinerlei Indizien, dass sich die Studentinnen dieser semantischen Verschiebung bewusst sind bzw. werden.

Die Formulierungspassage gestaltet sich dreisprachig mit Deutsch, Französisch und Englisch. Während Deutsch der Koordinierung unter den Interakteurinnen (Partikel, Kommentare, Vorschlagsmarkierungen: „dann nehmen wir einfach“, „und wenn man irgendwie sowas im sinne von...“) und der Konzeption (Paraphra-

Zweite kollaborative Schreibaufgabe

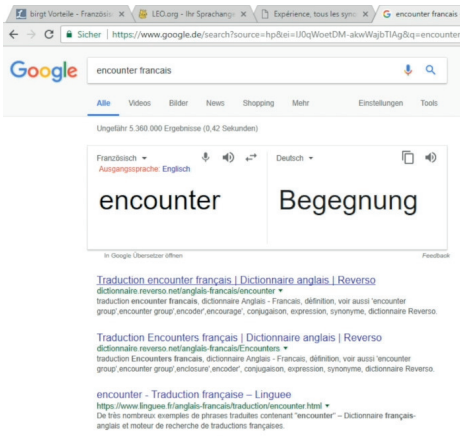
Le document „Biographie Langagière“ du Conseil de l'Europe introduit un modèle du Portfolio Européen des Langues qui aide à reconstruire le parcours linguistique d'un individu. Le portfolio comprend le passeport de langues, la biographie langagière et un dossier.

Le travail avec les biographies langagières présente de nombreux avantages. Tout d'abord, les élèves peuvent analyser leurs besoins et objectifs d'apprentissage en réfléchissant sur leurs expériences linguistiques

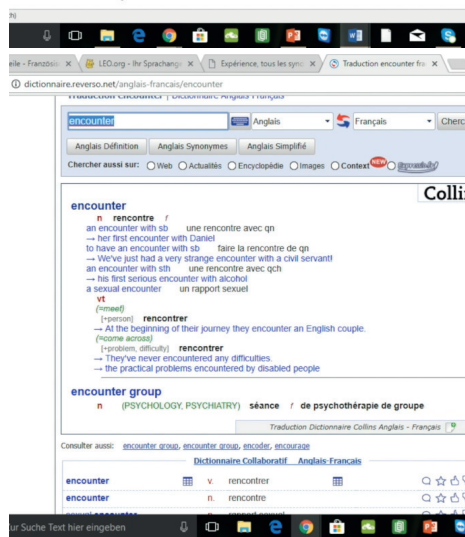
réfléchir/refléter expérience interculturelle → évaluer niveau de performance linguistique actuelle

Raison pour lesquelles on apprend une langue

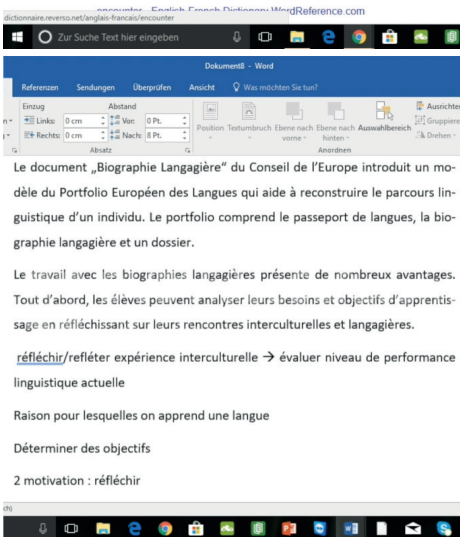
Déterminer des objectifs



Google search results for "encounter francais" showing the translation "Begegnung".



Microsoft Word document showing the text: "Le document „Biographie Langagière“ du Conseil de l'Europe introduit un modèle du Portfolio Européen des Langues qui aide à reconstruire le parcours linguistique d'un individu. Le portfolio comprend le passeport de langues, la biographie langagière et un dossier."



Reverso dictionary page for "encounter".

Abbildung 6.33: Screenshots 5 bis 8 „encounter – rencontrer“

se: „dass man so mit andern Kulturen und bei andern sprachen“) dient, wird Französisch zwecks Formulierung (Selbstdiktat) und Rezeption/Wiedergabe von Suchergebnissen der Online-Recherche verwendet. Diese Aufteilung entspricht der funktionalen Sprachtrennung, wie sie sich in dieser Interaktion zwischen den Co-Autorinnen etabliert hat. Darüber hinaus setzen die Studentinnen Englisch für konzeptionell-formulatorische Zwecke sowie für die Rezeption und Wiedergabe von Online-Ergebnissen ein. Anhand der Äußerung „sowas im sinne von encounters“ wird deutlich, dass die Semantik des englischen Lexems übertragen werden soll. Aus den mehrsprachigen Repertoires der Interakteurinnen geht hervor, dass sie Englisch als erste institutionell erworbene Fremdsprache teilen und sich zudem alle mit Formen des akademischen Englisch im Studium beschäftigen. Darüber hinaus erwähnen alle drei Studentinnen in ihren Reflexionstexten, dass sie sich beim akademischen Schreiben auf Englisch sicher fühlen und diesbezüglich durch universitäre Schreibkurse angeleitet werden. Das Wissen um geteilte englischsprachige Ressourcen sowie die vorhandene Schreiberfahrung können den Einsatz des Englischen befördern.

Fall w: Ziele setzen

Neben abstrakten Nomen und Verben können weiterhin Funktionsverbgefüge als Grundlage für eine Übertragung in die Zielsprache dienen. Dies ist der Fall in der Passage 25 (Abb. 6.34, Sgt. 1063-1083) von Schreibinteraktion B, bei der das Funktionsverbgefüge „Ziele setzen“ für Aushandlungsbedarf sorgt. Die Co-Autorinnen exzerpieren einen didaktischen Anreiz bei der Arbeit mit Sprachbiographien aus dem Quelldokument, der darin besteht, dass Schülerinnen mittels dieses Formats ihre Bedürfnisse analysieren und ihre Ziele beim Sprachenlernen bestimmen können.²⁸⁴

²⁸⁴4. Satz, s. Abb. 6.2 auf Seite 197.

	1060 [25:20.2]	1061 [25:21.0]	1062 [25:22.0]	1063 [25:25.3]	
Fi [v]					ja (so
Fi [nv]					
Er [v]		(.) <<p, t> ja >.			
Ma [v]	sagen–		but	(-) d_apprentissage–	
[d1]		(4.3)			
	1065 [25:29.6]		1066 [25:32.3]	1067 [25:33.5]	
Fi [v]	wie) ziele setzen, (-) also et (.) déterminer– (1.2)		des–		
Er [v]			<<all> aber >–	wenn	
	1069 [25:35.9]	1070 [25:36.8]			
Fi [nv]			[del: et]		
Er [v]	wir jetzt hier schon ziele setzen dann können wir	s	nachher	nich	nochmal
	1071 [25:37.2]	1072 [25:37.5]	1073 [25:37.8]	1074 [25:38.2]	1075 [25:38.5]
Fi [v]			hm–		
Fi [nv]					
Er [v]	wiederholn–	ham	wir_s	jetzt	nur hier drin?
Ma [v]			(.)	ja dann	machen wir
	1076 [25:41.1]	1077 [25:43.9]			
Ma [v]	einmal objectif und einmal machen wir	but	s;	(2.8)	<<p> das geht ja
	1078 [25:44.7]	1079 [25:46.3]			
Ma [v]	oder >, (1.5)	<<dim> man sagt ja auch c	est mon but de faire (.)	dies	
	1080 [25:48.6]	1081 [25:49.2]	1082 [25:50.4]	1083 [25:51.0]	
Fi [v]	<<p> hm >;				
Er [v]			<<p> hmhm >?		
Ma [v]	un das >.	(.) <<p> oder bin ich grad	irgen wo falsch ge	landet >;	

Abbildung 6.34: Interaktionsausschnitt 25: „Ziele setzen“

Maikes initialer Beitrag ist ein konkreter Formulierungsvorschlag, den sie etwas zögerlich mit einer Pause zwischen „but“ und „d’apprentissage“ (1063) sowie gleichbleibender Intonation äußert. Auf diesen reagiert Fiona mit einem alternativen Entwurf, der auf einer Konkretisierung („Ziele setzen“, 1064) beruht. Zögerlichkeit drückt sich bei ihr durch den Vagheitsmarker „(so wie)“ und die leicht steigende Intonation aus. Sie setzt mit „déterminer des“ (1065-1067) zu einem Formulierungsentwurf an. Erja spricht einen Einwand aus, der den Gebrauchswert der Vorlage „Ziele setzen“ wieder einschränkt (1067-1071). Ihr Wunsch zur Redeübernahme wird durch das schnell artikulierte „aber“ deutlich (1067). Die Co-Autorin kontrastiert die aktuelle Textstelle („hier“, 1068) mit einer potenziellen Stelle im weiteren Textverlauf („nachher“, 1070). Sie schließt mit einer Frage, die ihre Co-Autorinnen zur Überprüfung von lexikalischer Redundanz veranlassen (1072-1074). Den Einwand sowie die Frage formuliert sie mit dem Pronomen „wir“, womit sie die Verantwortung auf die Gruppe überträgt. Maike antwortet nicht auf Erjas Frage, sondern

reagiert mit einem Gegenvorschlag zur Umgehung des Problems (1075). Ihre Resolutheit ist prosodisch durch die fallende Intonation am Ende der Äußerung markiert. Da keine unmittelbaren Reaktionen der anderen Gesprächsteilnehmerinnen erfolgen, formuliert sie eine (rhetorische) Nachfrage und fügt eine Begründung an (1077-1080). Letztere leitet sie zwecks allgemeingültiger Darstellung mit „man sagt ja auch“ (1079) ein und führt danach ein französisches Beispiel an, das sie mit „dies un das“ abschließt. In Reaktion auf die fehlende Rückmeldung erkundigt sie sich bei ihren Co-Autorinnen, ob ihre Einschätzung stimmig ist. Ferner signalisiert sie Rückmeldebedarf durch ihren Beitrag „oder bin ich grad irgendwo falsch gelandet“ (1081-1083). Es schließt sich eine Passage an, in der die Interakteurinnen über eine Synonymsuche im Internet mögliche Alternativen zu „objectif“ und „but“ recherchieren (s. Abb. 6.35).

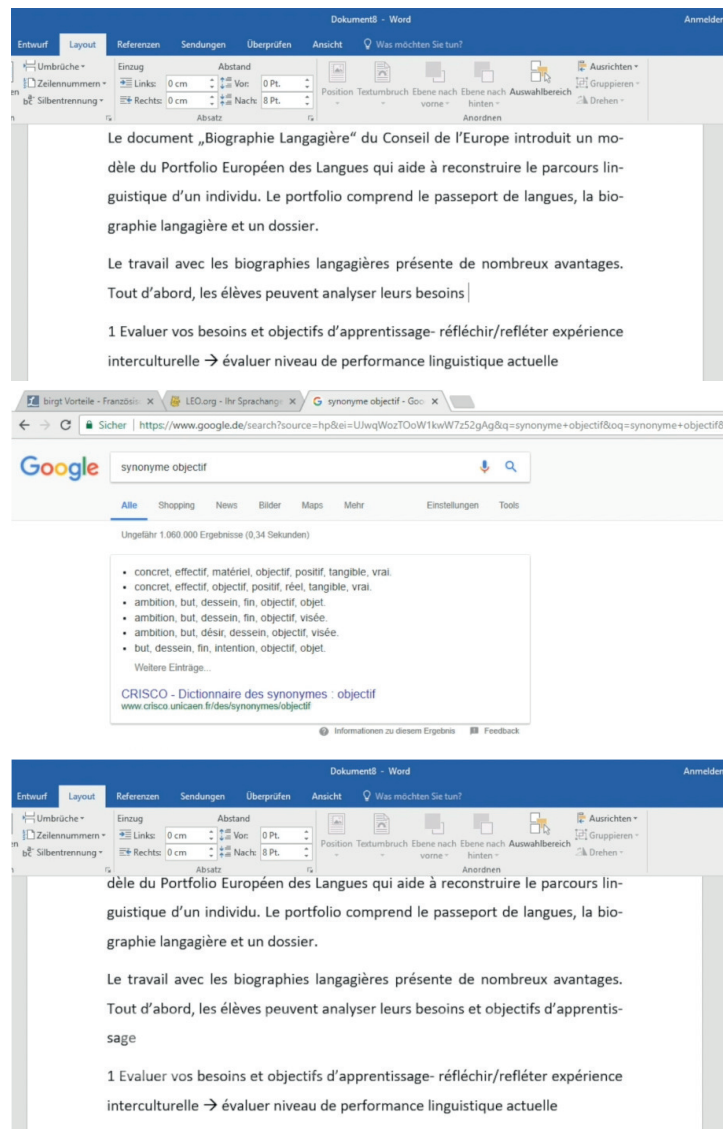


Abbildung 6.35: Screenshots 9 bis 11 „déterminer des objectifs“

Im fertigen Textprodukt erscheint die Wendung „analyser leurs besoins et objectifs d'apprentissage“. Demnach wurde von der Vorlage des deutschen Funktionsverbgefüges abgesehen, das Fiona zögerlich mit „déterminer des (...)“ übertragen hatte. Des Weiteren hat sich „objectif“ gegenüber dem konkurrierenden „but“ sowie einem später ausgehandelten Lexem („ambition“²⁸⁵) durchgesetzt.

Die Interaktorinnen nehmen auf Deutsch die Koordinierung des Gesprächs vor, insofern sie Gliederungspartikel, Vorschlagsmarkierungen, Einwände und Fragen in dieser Sprache produzieren. Zudem fungiert Deutsch als Sprache der Reparatur bzw. Formulierung, zumal Fiona „buts d'apprentissage“ mit „ziele setzen“ reformuliert.

²⁸⁵s. Sgt. 1100.

Französisch wird für Formulierungsvorschläge eingesetzt, wobei der letzte Vorschlag von Maïke nicht für den Zieltext konzipiert ist, sondern als Beispiel fungiert („c'est mon but de faire (.) dies un das“). Somit verwendet sie Französisch auch für die inhaltliche Konzeption.

6.5.1.3 Rekurs auf gemeinsames Schreibwissen

Fall x: including

Zusätzlich zu Nomen, Verben und Funktionsverbgefügen können Verfahren der Übertragung für Satzlaborationen behilflich sein, etwa durch Relativsatzkonstruktionen oder Anschlüsse mit Präpositionen. In Schreibinteraktion B findet sich hierfür ein Beispiel, bei dem Erja einen Formulierungsvorschlag mit dem englischen Ausdruck *including* anbringt (Abb. 6.36, Sgt. 1977-1986). Genauer handelt es sich um eine Nebensatzkonstruktion, die ein Verhältnis von Subordination ausweist und im vorliegenden Fall mit einem Gedankenstrich eingeleitet wird.

..1975 [46:56.9]		1976 [46:57.4]1977 [46:58.9]		1978 [47:00.7]1979 [47:00.9]	
Fi [v]	<<p> hm >;				
Fi [nv]					
Er [v]		dann irgendwie so (.) bindestrich-	(.) <<p> ähm > (.)		
[d1]		(1.5)			
..1980 [47:01.1]1981 [47:01.9]		1982 [47:03.3]1983 [47:05.3]		1984 [47:07.0]1985 [47:16.2]	
Fi [v]	(-) ja sowas-			<<pp> +++ >	
Fi [nv]					
Er [v]	oder ja;	hm la inclu-		<<all,	
[d1]		(2.1)	(9.3)		
..					
Er [v]	rall> ich würd jetzt im englischen würd ich machen including				
..					
1987 [47:19.5]					
Er [v]	hmhmmhmm >; (.) irgendwie ja très limité können wir jetzt auch nicht				

Abbildung 6.36: Interaktionsausschnitt 26: „including“ (erster Teil)

Erja gibt einen Impuls für die Satzlaboration,²⁸⁶ indem sie mit ihrer initialen Äußerung an das letzte Element des Satzsegments („connaissent“) anknüpft und hiermit ein Verhältnis von Subordination herstellt, bei der eine weitere Information untergeordnet werden soll. Das temporale Konnektoradverb „dann“ zeigt die Elaboration an. Letztere wird aber erst durch Erjas Aufforderung mit „Bindestrich“ deutlich (1977). Die Kombination aus dem Adverb „irgendwie“ und der Partikel

²⁸⁶8. Satz, s. Abb. 6.2 auf Seite 197.

„so“ erzeugt Vagheit mit Blick auf die Umsetzung. Erja kommentiert Fionas graphische Umsetzung zögerlich („ähm“, 1979). Anhand ihres kurz darauf geäußerten „oder ja“ (1980) mit fallender Intonation kann von ihrer Zustimmung ausgegangen werden. Fiona ratifiziert Erjas Idee mit einer positiven Rückmeldepartikel und der schriftlichen Umsetzung (1981). Sie behält die Vagheit mit ihrer Aussage „ja sowas“ (1981) bei, was als ‚so etwas in der Art‘ interpretiert werden kann. Bis zu diesem Zeitpunkt befinden sich die Interakteurinnen auf einer rein strukturellen Satzebene. Dass Fiona ihren Beitrag fortsetzen will, ist an der gleichbleibenden Intonation erkennbar. Erja versucht anschließend eine Formulierung einzuleiten, bricht aber ab, wobei ihr „la inclu-“ (1983) einen französischen Entwurf im Gerundium (*là incluant*) suggeriert. Sie macht nach längerer Pause indirekt einen Formulierungsvorschlag, indem sie erläutert, wie sie auf Englisch formulieren würde (1985-1986). Dabei beginnt sie in hohem Tempo, wird aber langsamer und markiert hierdurch ihren Beitrag als Nebeninformation. Durch den Marker „irgendwie“ schwächt sie ihren Vorschlag ab, durch das sich anschließende „ja“ signalisiert sie einen neuen Gedanken, der sich auf den Gebrauch von „très limité“ (1987) bezieht. Das hierbei geäußerte „jetzt auch nicht“ suggeriert, dass sie evtl. eine vorige Formulierungsidee ausschließt bzw. Kriterien für die weitere Formulierung absteckt. Sie untermauert akute Ratlosigkeit durch ein Stöhnen (1989). In dieser Passage gibt es also zwei verschiedene Formulierungsprobleme: den Konnektor und das Adjektiv.

Im weiteren Verlauf kommt es zu einer Reformulierung, bei der eine Übertragung von „including“ mit „mêmes celles“ erfolgt (Abb. 6.37, Sgt. 1991-2020).

1988 [47:22.1]1989 [47:22.5]		1990 [47:25.8]1991 [47:29.4]	
Fi [v]	hmhm;		
Er [v]	verwen den. (-) ((stöhnt)) (-) <<p> hm >-		
Ma [v]			même (seul/celles)
[d1]		(3.7)	
1992 [47:31.6]		1993 [47:33.3]1994 [47:33.7]1995 [47:33.8] 1996 [47:35.6]	
Fi [v]		((seufzt))	
Fi [nv]		m^m [del: ^m] êmes cel [del: e] ll	
Ma [v]	(.) avec- äh oder même celles,	°hh ähm; (4.1)	avec
1998 [47:39.9]1999 [47:43.5]			
Fi [v]		(-) <<pp> ((seufzt)) >	
Fi [nv]	[del: ll] elles		
Ma [v]	des compétences (.) très limitées oder sowas.		(.)
2001 [47:46.0]2002 [47:46.3]2003 [47:46.7]		2004 [47:47.3]	
Fi [v]			(partielles,)
Er [v]		hmhm,	
Ma [v]	oder minimales; (.)	part ielles; ((lacht)) ((lacht)) <<lachend>	
2005 [47:48.3]		2006 [47:49.8]2007 [47:50.5] 2008 [47:52.1]	
Fi [v]		(-) <<p> (ja) >;	
Er [v]		(.) ja;	mini
Ma [v]	mini mum maximum competence >		
2009 [47:52.4] 2010 [47:52.7]2011 [47:53.3]		2012 [47:55.9]	
Fi [v]	avec,		
Fi [nv]		a [del: a] dans lesquels ils possèdent des compétences très	
Er [v]	male find ich gut;		
Ma [v]	dans les dans	lesquelles, (1.2) ils (.) possèdent, (-) de compétences;	
2013 [47:58.9]		2014 [48:01.5]2015 [48:05.6]2016 [48:06.3]2017 [48:07.0]	
Fi [nv]	limitées.		
Er [v]		ja; oder	
Ma [v]	(-) très limitées (.) oder partielles;	oder	(-) minimales
[d1]		(4.8)	
2018 [48:08.6]2019 [48:08.6]		2020 [48:09.9]	
Fi [v]			<<p> ja >.
Fi [nv]		[del: limitées.] minial [del: al] males.	
Er [v]	minimales, (-) mini males weil das auch minimal compe tence;		
Ma [v]	genau;		genau.

Abbildung 6.37: Interaktionsausschnitt 27: „including“ (zweiter Teil)

Nach einer Pause schlägt Maike proaktiv eine Formulierung in der Zielsprache vor („mêmes (seul/celles)...“, 1991-1992), die sie mit „avec des compétences“ erweitert (1996-1997). Die attributive Erweiterung von „compétences“ repariert sie zweimal und lacht, als sie den Bezug zu den im Seminar behandelten Termini „minimum maximum competence“ herstellt (2000-2005). Erja plädiert für die Option

mit „minimale“ (2008-2010), was bereits an ihrer zustimmenden Hörerrückmeldung in Sgt. 2002 deutlich wird. Maike baut ihre Formulierung weiter aus und nimmt bei der adverbialen Bestimmung von „compétences“ wieder zwei Reparaturen vor, diesmal von „limitée“ zuerst nach „partielles“, dann nach „minimales“ (2009-2020). Erja ratifiziert „minimale“ mit explizitem Verweis auf den englischen Fachbegriff (2017-2019). Die Begründung mit „weil das auch minimal competence“ ist stark verkürzt und verweist auf den Fachtext von Blommaert und Backus (2013), der als normgebende Instanz fungiert. Maike stimmt abschließend mit „genau“ (2020) und fallender Intonation zu.

Die Übertragung der englischen Form „including“ hat strukturelle Konsequenzen für den aktuellen Satzentwurf. Von dieser schriftsprachlichen Struktur ausgehend bringen die Co-Autorinnen in ihrem zuvor eröffneten Nebensatz den Hinweis unter, dass auch minimale Sprachkompetenzen im Portfolio dokumentiert werden können. Dabei übertragen sie „including“ nicht eins zu eins, sondern reformulieren bzw. verstärken den Fokus auf minimale Kompetenzen mittels der zielsprachlichen Wendung „mêmes celles dans lesquels“.

In dieser Passage agieren die Studentinnen dreisprachig. Dabei bedient sich Erja des Deutschen zur Koordinierung (typographische Anweisung, Partikel, Vorschlagsmarkierung, Hinweis) sowie zur Kommentierung (Begründung und Bewertung der Formulierung). Fiona produziert ebenfalls Partikel und Maike Vorschlagsmarker auf Deutsch. Daneben setzt Maike Französisch zu Formulierungszwecken ein. Überdies setzen die Co-Autorinnen Englisch in zwei Funktionen ein. Einmal als Formulierungssprache, wenn Erja auf die Art referiert, wie sie den Relativsatz auf Englisch einleiten würde; ein andermal als Konzeptionssprache, wenn Maike die Termini „minimum maximum competence“ anführt und Erja den Begriff der „minimal competence“ in ihre Begründung einbettet.

6.5.2 Zwischenbilanz: Übertragung

Beim Verfahren der Übertragung produzieren Interakteurinnen Formulierungsvorschläge in einer Sprache, die von der Zielsprache des akademischen Texts abweicht. Die hierdurch angestoßene Übertragung kann sich direkt auf den werdenden Text auswirken oder zumindest interaktiv bedeutsam werden, etwa wenn sich die Co-Autorinnen hierüber an eine Formulierungslösung annähern. Somit hat das Verfahren Potenzial für die Aushandlung und Wissenselicitierung auf mündlicher Ebene. Mit Blick auf den Text wird die Übertragung teilweise vollzogen und verschriftlicht, teilweise nur mündlich ausgehandelt und nicht im Text umgesetzt. Da letzteres

häufiger der Fall ist, stellen Übertragungen vielmehr einen Zwischenschritt auf dem Weg zur finalen Formulierung dar.

Beim Akt der Übertragung sind stets zwei oder mehrere Co-Autorinnen involviert. Es gibt keinen Fall, in dem eine Person allein die Übertragung vornimmt in Form einer selbstinitiierten Eigenreparatur oder fremdinitiierten Fremdreparatur. Dies zeigt das hohe Maß an Kollaboration bei diesem Verfahren an. Im Zuge des Verfahrens werden interaktionale Rollen bei der Formulierung teils neu ausgehandelt. Dies ist besonders in Schreibinteraktion A der Fall, in der sich die zuvor zurückhaltende Co-Autorin Gabriela nun verstärkt in den Formulierungsprozess einbringt. In den Auszügen der Schreibinteraktion B kann beobachtet werden, dass sich Maike mehr involviert als bei den anderen Verfahren und englischsprachige Ressourcen initiativ einbringt (vgl. Fall v „encounter“).

Wenn sich Übertragungen textuell niederschlagen, dann gehen sie nicht selten mit semantischen Verschiebungen (vgl. Fall τ „encounter“) und syntaktisch-strukturellen Entscheidungen (vgl. Fall x „including“) für das Textprodukt einher. Demnach wirken sie sich auf Inhalt und Struktur eines Satzes aus und können als bedeutungsverändernde Reformulierungen klassifiziert werden. Anders als bei den ersten vier Verfahren ziehen Übertragungen vielfältige Konsequenzen für das Schreibgespräch nach sich. Diese reichen von kurzen Rückversicherungen ohne weitere Diskussion über Begründungen bis hin zu ausführlichen Aushandlungspassagen, wie im Fall R („methode de investigaciones“), in denen Wissen über sprachliche Gebrauchsweisen verbalisiert wird.²⁸⁷ Im Rahmen der Übertragung lexikosemantischer Aspekte tritt zudem in zwei Fällen der Computer als Instanz hinzu. In diesem Zusammenhang verwenden die Studentinnen sowohl zweisprachige elektronische Wörterbücher und Übersetzungsdienste als auch einsprachige Wörterbücher, in denen sie, ausgehend von einer bereits übertragenen Form, Synonyme in der Zielsprache suchen.

Durch das Übertragungsverfahren wird der Einsatz sprachlicher Ressourcen in den Interaktionen erweitert, zumal die Studentinnen andere Sprachen als die Zielsprache zwecks Formulierung gebrauchen. Die funktionale Sprachtrennung in Gesprächs- und Formulierungssprache wird folglich aufgebrochen. Für die Mehrschrittigkeit ist dieses Verfahren daher am interessantesten. Betrachtet man die Umstände der Übertragungsmomente, so lassen sich verschiedene Anreize hierfür vermuten. Das Verfahren der Übertragung kann demnach aufgefächert werden in a) Versuche, die gemeinsame Lexik der romanischen Sprachen auszuschöpfen; b) Versuche, ein

²⁸⁷Die Form der mündlichen Aushandlung kann mit dem Phänomen des *languaging* beim kollaborativen Schreiben verbunden werden. Hiermit sind verbalisierte Reflexionen über Sprache gemeint (vgl. hierzu Abschn. 2.1.2).

anderssprachliches Element als bewusste Vorlage für eine Übersetzung zu verwenden; sowie in c) Versuche, auf gemeinsames Schreibwissen in einer anderen Sprache aufzubauen.

6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die dargestellten Prozeduren des mikrostrukturellen Formulierens sind aufschlussreich, wenn betrachtet werden soll, wie die Studierenden schriftsprachliche Ressourcen akademischer Register mündlich verhandeln und textuell integrieren, welche Wirksamkeit (bedeutungskonservierend vs. bedeutungsverändernd) sich hiermit für den Text verbindet; und schließlich, wenn es darum geht, auf welche Sprachen die Interakteurinnen ‚wie‘ zurückgreifen, um einerseits das Gespräch, andererseits die Textproduktion zu organisieren.

Die Passagen wurden systematisch entlang von fünf Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung dargestellt. Die Verfahren gehen mit bestimmten Funktionen für den Zieltext einher. So zeugen Korrekturen von einer Normorientierung der Studierenden, während Substitutionen der Alternativfindung dienen und zum Teil semantische Verschiebungen beinhalten. Insertionen tragen wiederum dazu bei, dass Informationen auf Satzebene durch Mittel zur Präzisierung und Kohärenzherstellung verdichtet werden. Bei Modifikationen nehmen die Studierenden textsortenspezifische und semantische Abänderungen vor. Eine eindeutige Zuordnung von Formen und Funktionen ist nicht immer möglich, wie bereits an vereinzelt Überschneidungen deutlich gemacht wurde. Mittels dieser Prozeduren können Vorstellungen der Studierenden vom akademischen Schreiben in romanischen Sprachen abgeleitet, wenn auch nicht überprüft werden. Das Verfahren der Übertragung unterscheidet sich von den ersten vier, insofern hier ein Formulierungsvorschlag auf einer anderen Sprache als der Zielsprache erfolgt und anschließend eine Übertragung gewissermaßen als Reparatur durchgeführt wird.

Wie können die im Zentrum der Passagen stehenden schriftsprachlichen Elemente in Bezug auf das Bibersche Merkmalspektrum geschriebener akademischer Register eingeordnet werden? Als Antwort auf die Frage ergibt sich ein gemischtes Bild, zumal die fokussierten Elemente teils konform mit Formen und Funktionen dieser Register sind, teils zu diesen in Kontrast stehen. Übereinstimmungen mit Merkmalen akademischer Register nach Biber finden sich in Passagen, in denen sich die Studierenden mit Nominal- und Präpositionalphrasen beschäftigen und hierüber eine informationelle Verdichtung auf Satzebene erwirken, bspw. bei den Fällen K („un modèle du portfolio“) und M („dans l'exemple donné“) des Insertionsverfahrens.

Ebenso werden in den Interaktionspassagen Bemühungen um eine größere Explizitheit der schriftlichen Aussagen erkennbar, etwa wenn bedeutungsgenauere Alternativen gefunden werden, bspw. im Fall E („planteamientos“) bei der Substitution oder im Fall v („encounter“) bei der Übertragung; oder wenn eine Annäherung an textsortenspezifische Lexik etc. stattfindet, z.B. im Fall G („avantages“) bei der Substitution sowie in den Fällen o („pourrions-nous“) und Q („favorable“) bei der Modifikation. Demgegenüber lassen sich zahlreiche Passagen finden, in denen die Co-Autorinnen Elemente aushandeln, die Biber (1995) zufolge selten in geschriebenen akademischen Registern vorkommen, wie Verben oder Attribute. Letztere dienen eher der Verknüpfung komplexer Phrasen, als dass sie neue Informationen liefern und somit zur wissenschaftstypischen informationellen Verdichtung beitragen (vgl. Abschn. 2.2.2.2). In den vorliegenden Passagen beschäftigen sich die Studierenden allerdings oft mit bedeutungsstarken Verben und Attributen (vgl. die Fälle A „concientiza“, C „langagier“, I „biologiques“, J „à la mode“, S „prioriza“ und T „promover“), auch wenn sie deren Bedeutungen nahezu kaum relevant setzen, geschweige denn aushandeln. In einigen Fällen widerspricht die Formulierungslösung auch den Biberschen Merkmalen, weil die Co-Autorinnen hierdurch die für akademische Texte typische Kondensiertheit reduzieren (z.B. im Fall D „pour analyser“, in dem eine Nominalphrase zugunsten einer Verbalkonstruktion aufgelöst wird). Würden jene Formulierungslösungen mit einem Maßstab von Verdichtung und Explizitheit gemessen, so müssten sie wieder verworfen bzw. überarbeitet werden. Auch wenn die normative Perspektive für das akademische Schreiben bedeutsam ist (vgl. die Ausführungen in Abschn. 2.3.2), sollen an dieser Stelle die Formulierungslösungen der Studierenden nicht beurteilt werden. Vielmehr soll es darum gehen aufzuzeigen, welche schriftsprachlichen Elemente aus Studierendensicht aushandlungsbedürftig erscheinen und welche Probleme sich hiermit verbinden. Was das betrifft zeigen die Analysen, dass bei den Studierenden gewisse Vorstellungen über akademische Register (in romanischen Sprachen) bestehen sowie schreibbezogenes Wissen implizit vorhanden ist, das in einem weiteren Schritt näher expliziert werden könnte.

Die Studierenden nehmen im Verlauf der Interaktionen gewisse Rollen bei der Formulierung ein, die durch die sprachlichen Konstellationen beeinflusst werden. Auch wenn diese interaktionalen Rollen stets neu verhandelt werden können (vgl. die Ausführungen in Abschn. 4.6), zeigt sich die Tendenz einer fixen Rollenkonstitution: In Schreibinteraktion A treten Lara und Patricia als dominante Co-Autorinnen auf, während Gabriela und Athanasia eher ergänzend und kommentierend agieren. In Schreibinteraktion B findet sich eine ausgeglichene Beteiligung der drei Studentinnen, auch wenn Maike seltener das Wort ergreift. In den Schreibinteraktionen C

und D zeigt sich ein Experten-Laien-Gefälle, was in C dadurch verstärkt wird, dass die Expertin Anna zugleich den Prozess der Verschriftlichung steuert.

In dieser Hinsicht lässt sich die Hypothese II (vgl. Abschn. 4.7), dass Studierende dominant bzw. als Expertin in der Schreibinteraktion auftreten, wenn sie sich selbst als kompetente Erstsprecher betrachten oder ihre zielsprachlichen Kompetenzen als hoch einschätzen, teilweise bestätigen. Als Positivbeispiele können Lara und Irina angeführt werden, die beide die Sprache des Zieltexts (Französisch oder Spanisch) der *maximum competence* zuordnen. Irina weist überdies Spanisch als L1 in ihrem Sprachrepertoire auf. Für Anna liegen aufgrund eines fehlenden Reflexionstexts keine sprachlichen Selbsteinschätzungen vor. Da sie mit Französisch aufgewachsen und in dieser Sprache institutionell sozialisiert wurde, kann jedoch eine entsprechend hohe Kompetenzeinschätzung angenommen werden. Hingegen können Patricia, Fiona und Maike als Negativbeispiele angegeben werden, weil sie die Hypothese entkräften. Patricia weist größere sprachliche Unsicherheiten im Französischen auf, bringt sich aber dennoch dominant in den Formulierungsprozess ein. Fiona und Maike schätzen ihre Französischkompetenzen als hoch ein, ergreifen jedoch keine Expertenrollen. Letztgenannter Umstand kann auf die sprachliche Konstellation zurückgeführt werden, in der von ähnlichen Kompetenzständen der Co-Autorinnen im Französischen ausgegangen werden kann.

Was die Wirksamkeit der Ad-hoc-Reformulierungen auf den werdenden Text anbelangt, so lässt sich beobachten, dass abgesehen vom oberflächenorientierten Verfahren der Korrektur die Studierenden über die anderen Verfahren teils inhaltliche Veränderungen, z.B. über semantische Verschiebungen, vornehmen. Allerdings werden diese selten als solche thematisiert und demnach als oberflächliche Veränderungen behandelt, sprich als rein lexikalische, morphologische oder syntaktische Formulierungsprobleme. In allen vier Schreibinteraktionen kommt es nur vereinzelt zu Passagen längerer Diskussion über lexikosemantische und textpragmatische Aspekte. Die ausbleibende Relevantsetzung schriftsprachlicher Aspekte als semantisch-pragmatische Probleme sowie eine hiermit verbundene Verbalisierung schreibbezogenen und metasprachlichen Wissens kann mehrere Gründe haben: Zunächst kann der Zeitdruck bei der Aufgabe dazu beitragen, dass die Studierenden möglichst ‚effizient‘ arbeiten wollen und sich folglich nicht mit Fragen beschäftigen, die den Formulierungsprozess länger unterbrechen würden. Der zeitliche Rahmen ist aber nicht ausschlaggebend, zumal die Studierenden mit mehr Zeit womöglich nicht anders agieren würden. Ein weiterer denkbarer Grund ist, dass die Interaktorinnen keine Notwendigkeit darin sehen, einzelne Versatzstücke hinsichtlich ihrer Bedeutung etc. genauer zu erörtern, weil sie hierin evtl. keinen Lernzuwachs sehen

bzw. ad hoc für sich generieren können. Schließlich könnte auch der Aspekt von Gesichtswahrung eine Rolle spielen. Die Studierenden wollen sich nicht durch Unwissen entblößen und vermeiden es daher, in eine tiefere Aushandlung einzusteigen. Dies kann bspw. auf Fall A zutreffen, in dem Emil das abstrakte Verb „concientiza“ nicht kennt, seine Interaktionspartnerin jedoch nicht nach der Bedeutung fragt.

Was den Einsatz verschiedener Sprachen innerhalb der Schreibinteraktionen angeht, zeichnet sich eine übergeordnete Tendenz ab: Die Studierenden arbeiten mehrheitlich in zwei Sprachen, und zwar der Zielsprache des jeweiligen akademischen Texts, Französisch oder Spanisch, sowie der Sprache, die als gemeinsame Gesprächssprache ausgehandelt wurde, Deutsch in den vorliegenden Fällen.²⁸⁸ Ein funktionaler Spracheinsatz, wie ihn Krafft und Dausendschön-Gay (1999) bei Schreibdyaden beobachten (vgl. Abschn. 5.3.3), lässt sich ebenso feststellen: So setzen die Interaktorinnen Französisch und Spanisch prinzipiell für die Textproduktion ein, indem sie Formulierungen vorschlagen, diktieren, reparieren oder kontrollieren. Deutsch gebrauchen sie wiederum im Sinne der Aushandlung und Gesprächsorganisation, insofern sie Aktivitäten koordinieren, Inhalte konzipieren²⁸⁹ und darüber hinaus Formulierungen kommentieren. Bei genauer Betrachtung ergibt sich jedoch ein komplexeres Bild sprachlicher Verwendungsweisen. Es hat sich gezeigt, dass beide Zielsprachen nicht ausschließlich für Aktivitäten der Textproduktion eingesetzt werden, sondern in einigen Fällen auch zwecks Gesprächsorganisation und Aushandlung. Des Weiteren wird stellenweise die Gesprächssprache genutzt, um eine Formulierung nachträglich zu übertragen und somit zu kontrollieren bzw. nachzuvollziehen. Demnach müssen zweisprachige Arbeitsweisen differenziert betrachtet werden.

Weiterhin greifen die Interaktorinnen auf ein dritte Sprache zurück, die weder in der Aufgabenstellung angelegt ist noch der gemeinsamen Gesprächs- und Aushandlungssprache entspricht. Bei Schreibinteraktion A handelt es sich hierbei v.a. um Spanisch, in Schreibinteraktion B um Englisch. Die Motivationen dieses Spracheinsatzes im Zuge des Übertragungsverfahrens sind unterschiedlich und richten sich einerseits nach der mündlichen Interaktion, andererseits nach der Textproduktion: Wenn Gabriela in Schreibinteraktion A spanischsprachige Elemente einwirft, kann dies interaktiv als Versuch interpretiert werden, die gemeinsame Lexik der romanischen Sprachen auszuschöpfen. Da sie keine Elemente in der Zielsprache produzieren kann, baut sie auf das interkomprehensives Verständnis der Gruppe. Auf diese Wei-

²⁸⁸Es handelt sich hierbei nur um eine von drei möglichen Arbeitssprachen, zumal das Seminar dreisprachig mit den Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch angelegt war.

²⁸⁹Da in dieser Arbeit in erster Linie Passagen der Formulierung betrachtet wurden, stehen Sequenzen inhaltlicher Konzeption nicht im Mittelpunkt.

se signalisiert sie zudem Teilhabe an der Gruppenarbeit. Wenn Erja und Fiona in Schreibinteraktion B auf Englisch zurückgreifen, so zeigt dies den interaktiven Versuch an, auf gemeinsamem Sprach- und Schreibwissen aufzubauen und dieses für die Formulierung in der Zielsprache Französisch nutzbar zu machen. Demnach wird eine dritte Sprache zwecks Aktivierung von geteilten schriftsprachlichen Wissensbeständen eingesetzt.

Die Hypothese I (vgl. Abschn. 4.7), dass eine vernetzte Sprachwahrnehmung zu einem verstärkten Einsatz mehrsprachiger Ressourcen beiträgt, lässt sich nicht bestätigen. Was das betrifft klaffen Einstellungen auf der einen Seite und tatsächliche Gebräuche auf der anderen Seite auseinander bzw. es finden sich zu wenig Hinweise in den Reflexionstexten, auf Basis derer die individuelle Einstellung skizziert werden könnte. Einige Studierende, die zu einer sprachvernetzten Wahrnehmung tendieren (z.B. Maike) fallen nicht dadurch auf, dass sie häufig(er als andere) mehrsprachige Ressourcen einbringen. Umgekehrt zeigen sich Studierende, die zu einer sprachseparierenden Einstellung neigen (z.B. Patricia) aufgeschlossen gegenüber des Gebrauchs dritter Sprachen seitens ihrer Co-Autorinnen (hier seitens von Gabriela), auch wenn sie selbst diesen Weg nicht wählen. Wie bereits angedeutet, ergeben sich Motivationen für sprachliche Gebräuche aus der Interaktionssituation heraus. Bei all den Sprachen, die innerhalb der Interaktionen eingesetzt werden, handelt es sich in gewisser Weise um geteilte Kenntnisse. Es ist anzunehmen, dass sich die Interakteurinnen einen Pool geteilter Ressourcen schaffen, aus dem sie schöpfen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass ein Großteil vorhandener Ressourcen womöglich zurückgehalten und somit nicht verbalisiert wird, da dieser weder von den anderen Interaktionspartnern verstanden noch der Erfüllung der Schreibaufgabe dienen würde. Es herrschen demnach zwei Beschränkungsmaximen: die Interaktionssituation inkl. des (Nicht-)Wissens über geteilte Ressourcen und die Schreibaufgabe, die auf einen einsprachigen akademischen Text hinausläuft.

Mit Blick auf die Verwendung dritter Sprachen für die Textproduktion kann diskutiert werden, ob es sich hierbei um eine Bereicherungs- oder Kompensationsstrategie handelt. Dengerschz (2019a, 582ff.) unterscheidet auf Basis ihrer Daten mehrsprachige Kompensations- und Bereicherungsstrategien. Bei den Kompensationsstrategien greifen Schreibende nur auf andere Sprachen zurück, wenn sie Schwierigkeiten beim Formulieren in der Zielsprache haben. Dies wird tendenziell als Defizit wahrgenommen, da es den Schreiberinnen lieber wäre, direkt in der Zielsprache zu formulieren. Demgegenüber setzen Schreibende bei den Bereicherungsstrategien andere Sprachen bewusst mit einem spezifischen Mehrwert ein. Dies geschieht mit dem Ziel die Kreativität anzuregen und vollzieht sich bspw. in heuristisch anspruchsvollen Phasen,

wie der Recherche- oder Planungsphase. Demnach besteht die Tendenz, dass Schreiberinnen andere Sprachen als die Zielsprache bei rhetorischen Anforderungen, wie dem Formulieren, sparsam und kompensatorisch einsetzen. Bei heuristischen Anforderungen jedoch, wie dem inhaltlichen Konzipieren, binden sie diese gezielt ein und sehen hierin eine Bereicherung. Bei den Daten zu dieser Studie liegt es nahe, dass die Studierenden auf andere Sprachen zwecks Kompensation zurückgreifen, da sie sich mit der rhetorischen Aufgabe des Formulierens befassen. Zudem herrscht in allen vier Schreibinteraktionen eine klare Zielsprachenorientierung vor.²⁹⁰ Mehrsprachige Arbeit an Formulierungslösungen kann in jedem Fall als Zwischenschritt eingeordnet werden. Formulierungen, welche die Studierenden in diesem Zuge vorschlagen, stoßen den Formulierungsprozess weiter an, werden jedoch zu keinem Zeitpunkt im werdenden Text festgehalten und resultieren selten in Eins-zu-eins-Übertragungen. Aus Produktperspektive ist demnach das Verfahren der Übertragung nicht immer ‚erfolgreich‘, wohl aber aus Prozessperspektive. Für die Auslegung als Zwischenschritt spricht auch, dass beim Übergang von Aushandlung nach Niederschrift in den allermeisten Fällen eine zielsprachliche Fixierung erfolgt. Der anderssprachliche Formulierungsvorschlag wird somit in erster Linie interaktiv relevant gesetzt.²⁹¹

Wie verhält sich der zwei- und mehrsprachige Sprachgebrauch in den Schreibinteraktionen zu wissenschaftlichen Erkenntnissen über bilinguale Gespräche? Zur Beantwortung dieser Frage seien einige Beobachtungen zum Phänomen des Code-Switching zusammengetragen. Auer (2003b, 22ff.) betrachtet Code-Switching (Sprachalternierung) in bilingualen Gesprächen entweder in Bezug auf den Diskurs oder die Teilnehmerinnen eines Gesprächs. Mit Diskursbezogenheit ist die Tatsache gemeint, dass mittels sprachlicher Alternierung Elemente eines außergesprächlichen, übergeordneten sozialen und kulturellen Kontexts indiziert werden, in den sich eine konversationelle Episode einbettet (z.B. in Form von sogenannten *second attempts* oder *discourse-related insertions*). Hingegen weist Teilnehmerbezogenheit auf die Gegebenheit hin, dass sich sprachliche Alternierung an individuellen Präferenzen der Gesprächsteilnehmer ausrichtet. Mit Blick auf diese Unterteilung können sprachliche Alternierungen innerhalb der kollaborativen Schreibinteraktionen weitestgehend als diskursbezogenes Code-Switching eingeordnet werden, da die Studierenden hiermit den Kontext der Schreibaufgabe und des Seminars indizieren.

Allerdings finden sich deutliche Unterschiede zwischen Schreibgesprächen auf der

²⁹⁰Einschränkend muss erwähnt werden, dass hierzu keine Einschätzungen der Interakteurinnen, z.B. in Form retrospektiver Interviews, vorliegen, die mit den Interaktionsdaten trianguliert werden könnten.

²⁹¹In Schreibinteraktion B finden sich ein paar wenige Ausnahmen im Rahmen der Brainstorming-Phase, in der die schreibende Fiona gemischtsprachliche Äußerungen im Dokument fixiert.

einen Seite und zwei- und mehrsprachigen Gesprächen, die nicht auf ein Produkt ausgerichtet sind, auf der anderen Seite. Die zwei- bzw. mehrsprachigen Schreibgespräche des Datenkorpus kennzeichnen sich durch eine klare Zielorientierung an einem einsprachigen Textprodukt. Die Form der Mehrsprachigkeit, die sich auf Gesprächsebene zeigt, kann demnach nicht ohne weiteres mit Formen zwei-/mehrsprachiger Partizipation in anderen (akademischen) Gesprächsformaten in eine Linie gesetzt werden. Beim Mechanismus der Reparatur treffen einige Aspekte, die in puncto bi-/plurilingualem Gespräche herausgearbeitet wurden, nicht bzw. nur in Ansätzen auf die vorliegenden Daten zu. Zunächst muss der Reparaturmechanismus per se als Reformulierung klassifiziert werden, zumal er keine Probleme des Sprechens und Verstehens berührt, sondern auf schreibbezogene Probleme verweist (vgl. Abschn. 5.3.1.2). Des Weiteren kann der Stellenwert der Sprachalternierung für die Reparatur nicht eindeutig bestimmt werden. Gafaranga (2012) betrachtet in seinem Beitrag systematisch das Verhältnis von Code-Switching und Reparatur in bilingualen Gesprächen und zeigt dabei zwei Funktionsweisen der sprachlichen Alternierung auf: Einerseits kann Reparatur in der Sprachwahl, dem Code-Switching, an sich bestehen, andererseits kann sprachliche Alternierung als zusätzliche Ressource für die Organisation von Reparatur dienen. Das Verständnis für dieses differierende Verhältnis von Code-Switching und Reparatur hat Auswirkung auf die Untersuchung von Reparatursequenzen. Während einige Studien auf Momente fokussieren, in denen der Sprachwechsel an sich eine Reparatur bedeutet, betrachten andere Studien wiederum Fälle, bei denen die Sprachalternierung als zusätzliche Ressource genutzt wird (ebd., 524). Bei den kollaborativen Schreibinteraktionen in dieser Arbeit trifft beides zu: Sprachalternierung kann zum einen für die Organisation der Reparatur benutzt werden, bspw. wenn in der Gesprächssprache die Reparatur initiiert und in der Zielsprache durchgeführt wird. Zum anderen kann im Falle des Übertragungsverfahrens der Sprachwechsel an sich als Reparatur betrachtet werden. Folglich ist die vorliegende Studie nicht eindeutig in das Forschungsspektrum zum Reparaturmechanismus einzuordnen.

Im Format der kollaborativen Schreibinteraktion, wie es für diese Studie konzipiert und durchgeführt wurde, herrschen andere Bedingungen. Die sprachliche Interaktion unterliegt einer anderen Regelmäßigkeit als es bei bi-/plurilingualem Gesprächen intimer und informeller Natur der Fall ist. Die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, die sich in den Schreibgesprächen zeigt, ist mit Blick auf die Interaktionssituation und die Aufgabenstellung funktional strukturiert.

7 Schlussbetrachtung

In ersten Teil dieser Schlussbetrachtung rekapituliere ich zunächst die konzeptuell-methodischen Eckpunkte der durchgeführten Studie (7.1). Mit Bezug auf die zwei zentralen Forschungsfragen trage ich dann die wichtigsten Beobachtungen zusammen und reflektiere ihren Beitrag zur Erreichung der Untersuchungsziele. Anhand von sieben Thesen werden die Ergebnisse ferner auf den Fluchtpunkt der Mehrschriftigkeit projiziert (7.2). Anschließend diskutiere ich die gewonnenen Erkenntnisse kritisch hinsichtlich ihres epistemologischen Stellenwerts. Hierbei sei insbesondere danach gefragt, zu welcher Art von Erkenntnissen die methodische Kombination von Gesprächsanalyse und Ethnographie führt und auf welchen Vorannahmen sie basiert, um somit das gewonnene Wissen einzustufen (7.3). Das Kapitel schließt mit hochschuldidaktischen Implikationen der Ergebnisse und Pisten für die weitere Beforschung mehrsprachiger kollaborativer Schreibinteraktionen (7.4).

7.1 Rekapitulation: Eckpunkte dieser Studie

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung waren Vorgehensweisen mehrsprachiger Studierender beim Formulieren innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen. Hierbei interessierte einerseits, wie die Studierenden (schrift-)sprachliche Elemente akademischer Register mündlich in Form und Funktion aushandeln und schriftlich umsetzen. Andererseits sollte eruiert werden, inwiefern die mehrsprachigen Repertoires der Studierenden für den Einsatz schriftsprachlicher Ressourcen eine Rolle spielen. Die Untersuchung ist in mehreren Hinsichten relevant: Theoretisch steht das Konzept von Mehrschriftigkeit im Zentrum und die Frage, ob und inwiefern mehrschriftige Praktiken als Pendant zu (mündlichen) mehrsprachigen Praktiken in akademischen Bildungseinrichtungen konzeptualisiert werden können. Methodisch stellt sich das Problem, wie vielschichtige Daten zu kollaborativen Schreibinteraktionen generiert, aufbereitet und analysiert werden können, um sowohl Prozesse und Produkte als auch beteiligte Individuen in den Blick zu bekommen. Didaktisch ist es bedeutsam, inwiefern Studierende zur Redaktion eines zielsprachlichen Texts im

kollaborativen Schreibformat mehrschriftig agieren und wie diese Praxis perspektivisch gefördert werden könnte. Aus dem theoretischen und methodischen Aspekt ergaben sich zwei Ziele für diese Arbeit: Zum einen die Modellierung von (struktureller) Mehrschriftigkeit aus der Perspektive mehrsprachiger Repertoires; zum anderen die Entwicklung eines methodenpluralen Vorgehens zur Generierung, Aufbereitung und Analyse von Daten zu kollaborativen Schreibinteraktionen mehrsprachiger Studierender.²⁹² Rahmen der Untersuchung war ein Seminar, das als ethnographisch gerahmte kollaborative Aktionsforschung konzipiert und mit mehrsprachigen Studierenden der Romanistik an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. durchgeführt wurde. In diesem Kontext entstand eine Vielzahl qualitativer Daten, von denen Reflexionstexte über Sprachbiographien und Sprachrepertoires sowie Audio- und Bildschirmaufnahmen von kollaborativen Schreibinteraktionen als primäre Datenquellen definiert wurden. Zwecks ihrer Aufbereitung und Analyse wurde in technischer Hinsicht auf verschiedene Software-Tools (F4 Analyse, EXMARaLDA, Elan, Transana) im Bereich qualitativer Forschung zurückgegriffen, in methodischer Hinsicht mit qualitativer Inhaltsanalyse und Gesprächsanalyse gearbeitet. Bei der Triangulation der verschiedenartigen Daten war es bedeutsam, Einsatzstellen für ethnographische Kontextinformationen zu definieren, die auf Basis der Reflexionstexte gewonnen und für die Schreibinteraktionen mobilisiert wurden. Zur Einordnung und Interpretation der Analyseergebnisse wurden die sprachwissenschaftlichen Konzepte der mehrsprachigen Sprachrepertoires und akademischen Register als maßgeblich bestimmt.

7.2 Zur Aushandlung schriftsprachlicher Ressourcen und Rolle mehrsprachiger Repertoires

7.2.1 Forschungsfrage I

Wie handeln Studierende schriftsprachliche Ressourcen im Übergang von mündlicher Interaktion zu schriftlicher Textproduktion aus?

Wie im Zuge der Analyse in Kapitel 6 und der dortigen Zusammenfassung bereits dargestellt (vgl. Abschn. 6.6) formulieren die Studierenden überwiegend zielsprachig und nur punktuell mehrsprachig. Demnach gehen sie selektiv mit schriftsprachlichen Ressourcen ihrer mehrsprachigen Repertoires um. Die Zielsprachen (Französisch oder Spanisch) werden dabei v.a. für die Textredaktion und somit die Produktion literarer Strukturen eingesetzt, denn die Studierenden rekurrieren nur punktuell

²⁹²Ein didaktisches Ziel wurde in dieser Arbeit nicht explizit verfolgt. Dennoch fließen didaktische Überlegungen im Ausblick ein (s. Abschn. 7.4).

auf Französisch oder Spanisch zur Organisation des Gesprächs. Umgekehrt wird Deutsch v.a. für die Gesprächsorganisation und Aushandlung und somit die Produktion oraler Strukturen eingesetzt, zumal sich die Studierenden nur selten des Deutschen zur Formulierung bedienen.²⁹³ Es ist bemerkenswert, dass diese vorwiegend funktionale Sprachtrennung nicht nur in Passagen des mikrostrukturellen Formulierens zu beobachten ist, sondern darüber hinaus auch auf Einheiten anderer Phasen des Schreibgesprächs zutrifft (vgl. Makrostrukturen der Schreibgespräche in Abschn. 5.2.1). Somit gibt es keinen Kontrast zwischen Passagen des Formulierens und Schreibens und solchen des Vorgesprächs, des Brainstormings, der inhaltlichen Konzeption oder der Überarbeitung. Darüber hinaus greifen die Studentinnen auf dritte Sprachen für die Textproduktion zurück, etwa in Form von Formulierungsvorschlägen für den Zieltext. In diesem Fall produzieren sie literate Strukturen in einer Sprache, die weder Gesprächs- noch Zieltextsprache ist. Diese mehrschriftigen Ressourcen setzen sie lediglich während der mündlichen Aushandlung relevant. Beim Übergang in das schriftliche Medium, also im Zuge der Niederschrift, erfolgt zumeist eine zielsprachliche Fixierung.

Den Charakter dieser zwei- bzw. zielsprachlichen Herangehensweise habe ich bereits in Abschnitt 6.6 mit Code-Switching in Verbindung gebracht, da sich eine deutliche Tendenz zur sprachseparierenden Arbeit abzeichnet (vgl. hierzu das entworfene Raster zu den Verfahren des Spracheinsatzes, Abschn. 5.3.3). Es kann festgehalten werden, dass sich die Praxis der Studierenden zur Redaktion der Texte überwiegend an einer Trennung zwischen Gesprächs- und Formulierungssprache orientiert. Wie in Abschnitt 2.2.2.1 angeschnitten, kann das Konzept des Code-Switching jenem des Translanguaging gegenübergestellt werden. Während ersteres die Abwechslung zwischen Sprachen beleuchtet, fokussiert zweiteres auf die Bedeutungskonstruktion durch Sprache und entspringt dem genuin didaktischen Anliegen einer Aufwertung individueller sprachlicher, kognitiver und semiotischer Ressourcen. Was die theoretische Diskussion über Translanguaging angeht, so weisen Erfurt, Weirich et al. (2018, 25) in ihrer Einleitung zum Sammelwerk *Éducation plurilingue et pratiques langagières* darauf hin, dass noch nicht geklärt ist, was jene Praxis für die Schriftlichkeit und den Ausbau literater Strukturen im formellen Register bedeutet. Beispiele einer Didaktik des Translanguaging beziehen sich v.a. auf interaktive mündliche Situationen in Klassenräumen sowie auf das informelle Register. Vor diesem Hintergrund müsste überlegt werden, inwiefern interaktive Schreibsettings konzipiert

²⁹³Einzelne Beispiele hierfür wurden in der Analyse herausgestellt (vgl. Fall D „pour analyser“ auf Seite 211 oder Fall L „une certaine langue“ auf Seite 235).

werden können, sodass hierdurch eine Praxis des Translanguaging befördert oder zumindest denkbar wird.

Das Seminarformat der vorliegenden Studie beschreibt einen schriftsprachlichen Lernkontext, der Studierende zur vielfältigen Nutzung sprachlicher Ressourcen anregen kann, insbesondere im Zuge der mündlichen Aushandlung von schriftsprachlichen Bedeutungen. Mögliche Gründe, weshalb es selten hierzu kommt und sich der Sprachgebrauch eher als Code-Switching konzeptualisieren lässt, sollen anhand einer Passage herausgestellt werden, in welcher die Studierenden im Modus von Translanguaging agieren. Gemeint ist der Fall U auf Seite 258, in dem Lara die Vokabelsuche mit „provide en francais“ initiiert und Gabriela kurze Zeit später „ofrecer“ anbietet. Zwecks gemeinsamer Suche nach einer Formulierungslösung bedient sich die Gruppe verschiedener Ressourcen, ohne dass eine grundlegende Trennung zwischen Gesprächs- und Formulierungssprache erkennbar wird.

Was unterscheidet diese Passage aus Schreibinteraktion A von anderen Passagen, die ein Code-Switching nahelegen? Zunächst ist hier ein hoher Grad an Partizipation erkennbar, was für eine Schreibgruppe mit vier beteiligten Personen ein seltenes Ereignis darstellt. Weiterhin liegt eine enge Verzahnung von inhaltlicher Konzeption und Formulierung vor. Die Co-Autorinnen agieren demnach nicht im Sinne einer einzelnen interaktiven Aufgabe, sondern oszillieren zwischen inhaltlicher Konzeption (gemäß der Frage: ‚Welche Handlung soll ausgedrückt werden?‘) und Formulierung (gemäß der Frage: ‚Welche sprachlichen Formen gibt es in dieser Hinsicht?‘). Hieraus lässt sich ableiten, dass es zu Formen von Translanguaging in Momenten kommt, in denen Co-Autorinnen intensiv miteinander kollaborieren und verschiedene interaktive Aktivitäten zur Bewältigung der Schreibaufgabe kleinschrittig aufeinander folgen. Betrachtet man die Arbeitsmodi der anderen Schreibgruppen (B, C und D) so kann eine Klassifizierung ihres Sprachgebrauchs als Code-Switching folgendermaßen begründet werden: In Schreibgruppe B liegt, bedingt durch die Tatsache, dass die Co-Autorinnen auf eine gemeinsame Erstsprache zurückgreifen können, eine eindeutige Präferenz für die Gesprächssprache Deutsch vor, auch wenn die Tendenz zum Translanguaging durch Verwendung englischsprachiger Ressourcen ebenso angelegt ist. In den Schreibgruppen C und D liegt ein sprachlich etablierter Modus mit Expertenrollen vor, auf den sich die Studierenden im Zuge ihrer Zusammenarbeit implizit geeinigt haben. Zwar ist in Schreibinteraktion C zu beobachten, dass die sprachseparierende Arbeitsweise teils von Carola aufgehoben wird, die sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch Inhalte aushandelt. Jedoch trägt das Machtgefälle zwischen der schreibenden Anna, die manche Formulierungen teilautonom erarbeitet und somit ihre Co-Autorinnen kurzzeitig aus dem Formulierungsprozess ausschließt dazu

bei, dass die Sprachen funktional getrennt bzw. komplementär zueinander eingesetzt werden. Das Vorhandensein von Expertinnen in der Interaktion sorgt überdies dafür, dass interaktive Aufgaben stärker voneinander abgegrenzt werden und sich auf einzelne Akteurinnen verteilen. Für didaktische Implikationen dieser Befunde verweise ich auf die Abschlussdiskussion in Abschnitt 7.4.

7.2.2 Forschungsfrage II

Inwiefern spielt die individuelle Mehrsprachigkeit der Studierenden für den Einsatz schriftsprachlicher Ressourcen eine Rolle?

Zweifelsohne zeigt sich eine Spannung zwischen den mehrsprachigen Repertoires der Studierenden (s. analytische Aufschlüsselung in Kap. 4) und ihrer tatsächlichen Ausschöpfung innerhalb der kollaborativen Schreibinteraktionen. Einerseits ist die Zielsprachenorientierung nicht verwunderlich, wenn man sich den Kontext der deutschen Romanistik vor Augen führt, der auf die Aneignung von Kompetenzen in den studierten romanischen Sprachen ausgelegt ist (vgl. Abschn. 1.4). Andererseits stellt sich mit Blick auf die Transferforschung weiterhin die Frage, wie mehrsprachige Ressourcen für die Ausbildung von Zielsprachenkompetenz mobilisiert werden können und was in dieser Hinsicht didaktische Settings zu leisten vermögen. Transfer soll hier v.a. auf schreibbezogenes Wissen bezogen werden (vgl. Abschn. 2.2.1), worunter neben dem Wissen über schriftsprachliche Formen, Funktionen und Strukturen auch solches über akademische Regeln und Konventionen in verschiedenen Kulturen fällt. Auch Details von akademischer Textgestaltung können in diese Wissenskategorie fallen, etwa das Wissen darüber, dass durch lexikalische Alternativen zwar Redundanz im Text vermieden,²⁹⁴ jedoch auch Kohäsion verloren gehen kann.

Es ist auffällig, dass neben der eingeschränkten Nutzung mehrsprachiger Ressourcen, schreibbezogenes Wissen (etwa über die Herstellung von Kohärenz und Kohäsion oder den Gebrauch von Tempora in wissenschaftlichen Texten) während der mündlichen Aushandlung kaum verbalisiert wird. Wenn dies geschieht, so in reduzierter Form. Als Beispiel kann der Fall G („avantages“) auf Seite 221 angegeben werden, in dem Maike die Frage nach einem französischen Äquivalent für das deutsche Kompositum ‚Selbstreflexion‘ stellt und Amna ihr hierauf entgegnet, dass es zur Übertragung eines französischen Satzes bedarf. An dieser Stelle deutet sie Wissen über Unterschiede in der Satzgestaltung an, führt diesen Punkt jedoch nicht weiter aus. Hier würde ein Transferstrategie im Sinne einer Analogiebildung

²⁹⁴vgl. hierzu Erjas Kommentar im Ausschnitt 25 (Fall w) auf Seite 266: „wenn wir jetzt hier schon ziele setzen dann können wir’s nachher nich nochmal wiederholn“.

nach Wasserscheidt (2019) (vgl. Abschn. 2.3.2) zu keiner Formulierungslösung für den Zieltext führen, da sich das deutsche Kompositum für den Satz nicht einfach übertragen lässt bzw. es einer Aushandlung bedürfte, ob eine äquivalente Konstruktion im Französischen, etwa *réflexion sur soi-même*, als Stilmittel im Text verwendet werden kann. Derartige Gedankengänge werden von den Studierenden aber nicht verbalisiert. Infolgedessen entziehen sich etwaige Transfervorgänge bzw. -strategien der direkten Beobachtung (vgl. These VII in Abschn. 7.2.3).

Der Grund für die weitestgehend ausbleibende Wissensverbalisierung kann im Effizienzgedanken verortet werden (vgl. Abschn. 6.6). Die Studierenden wollen die Schreibaufgabe zielgerichtet und zeiteinsparend absolvieren. Folglich beschränken sie sich in ihren mündlichen Aushandlungen von Formulierungslösungen auf das Nötigste und verbalisieren weder Beweggründe noch darüber hinaus reichende Überlegungen. Denkbar ist auch, dass die Co-Autorinnen das notwendige Wissen teilen und sich daher nicht zu sprachlichen Handlungen von Begründung etc. veranlasst fühlen. Angesichts der heterogenen sprachlichen und akademischen Hintergründe ist dies aber zu bezweifeln. Wie bei der Betrachtung der Sprachrepertoires ersichtlich wurde, haben einige der Studierenden die schulische und teils akademische Laufbahn in einer anderen Sprache als Deutsch absolviert.²⁹⁵ Dieses Hintergrundwissen ist bedeutsam, wenn man bedenkt, dass es sich bei den gestellten Schreibaufgaben um solche handelt, die eindeutig einer deutschen Universitätskultur zuzuordnen sind. Die Textsorten des Exzerpts oder des Forschungsexposés, wie sie den Studierenden abverlangt wurden, gibt es in dieser konkreten Ausgestaltung nicht in franko- und hispanophonen sowie einigen anderssprachlichen Universitätskontexten. Jedoch kommt es in den Interaktionen zu keinen grundlegenden Zielkonflikten bei der Textgestaltung. Dieser Mangel an textsortenspezifischer Auseinandersetzung kann insofern erklärt werden, als dass sich alle Studierenden schon länger im deutschsprachigen Universitätskontext aufhalten und mit den hiesigen Konventionen zunehmend vertraut sind.

In Anbetracht des gewählten Seminarformats, das den aktiven Gebrauch des mehrsprachigen Repertoires befürwortete sowie zu einer Reflexion hierüber anleitete, ergeben sich bedeutsame Impulse für weitere Überlegungen. So stellt sich die Frage, warum die Studierenden nicht auf andere (geteilte) Ressourcen während des Aushandelns und Schreibens zurückgegriffen haben, oder wie es gewinnbringend gewesen wäre, zusätzliche Sprachen zu gebrauchen, die weder Teil des kommunikativen Arbeitsmodus zwischen den Studierenden noch Bestandteil der Schreibaufgabe waren.

²⁹⁵Athanasia hat die schulische und teils akademische Laufbahn in Russisch und Neugriechisch bestritten, Patricia und Anna in Französisch, Gabriela in Spanisch und Irina in Spanisch und Englisch.

Kann ein ‚mehrsprachigeres‘ Verhalten während der kollaborativen Schreibinteraktionen metasprachliche Bewusstheit und Sprachtransfer erhöhen und perspektivisch zum Ausbau akademischer Register entlang von Sprachen beitragen?

Mögliche Gründe für den limitierten Spracheinsatz können nur auf übergeordneter Ebene gesucht werden, denn nach gesprächsanalytischer Methodik werden die Handlungen der Interakteurinnen nicht intentional ausgelegt. Ein Punkt ist sicherlich jener der bereits erwähnten Effizienz, da ein direktes Arbeiten in der Zielsprache Umwege und somit Zeit erspart. Dies würde die eher punktuelle Einbindung von anderen Sprachen zwecks Kompensation erklären. Die Einbindung erfolgt nicht geplant oder vorsätzlich, sondern in Momenten, in denen der Formulierungsprozess stockt und etwas überprüft bzw. nachvollzogen werden muss. Beide Situationen geben Anreize für Übertragungsverfahren. Mit Blick auf einen funktional strukturierten Spracheinsatz kann angenommen werden, dass die Studierenden aus Mangel an spezifischer Funktionalität zusätzlicher Sprachen nicht stärker auf zugehörige Ressourcen im Formulierungsprozess zurückgreifen. Wenn sie einen Mehrwert im Gebrauch irgendeiner zusätzlichen Sprache sähen, dann wären sie eher dazu geneigt, die hiermit verknüpften Ressourcen einzubringen. In Anbetracht dieser Überlegungen und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Funktionen des Sprachgebrauchs nicht vorab definiert sind, sondern sich dynamisch innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen ergeben, ist es relevant, ziel- und mehrsprachige Formulierungsverfahren in künftigen Studien zu analysieren und auszudifferenzieren.

7.2.3 Thesen zur Mehrschriftigkeit

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde danach gefragt, wie die einzelnen Dimensionen der Mehrschriftigkeit nach Erfurt (2017)²⁹⁶ analytisch betrachtet werden können und Mehrschriftigkeit nachgewiesen werden kann. Die Betrachtung wurde aufgrund des vorliegenden Datenmaterials und der Art der Schreibaufgaben, die eine Redaktion in einer Zielsprache und einem Schriftsystem vorgaben, auf die strukturelle Dimension zugespitzt. Dies begründet sich vor dem Hintergrund der Aushandlung schriftkulturell ausgebauter Strukturen. Wie kann strukturelle Mehrschriftigkeit mit Blick auf das gewählte Schreibformat konzeptualisiert werden? Ich gehe davon aus, dass sich strukturelle Mehrschriftigkeit im kollaborativen Schreibformat auf andere Weise manifestiert als in individuellen Schreibsettings. Faktoren der Schreibumgebung, wie Co-Autorinnen und Computer, veranlassen die Studierenden zu einer

²⁹⁶funktionale, strukturelle und systemische Dimension, s. Abschn. 2.3.3.2.

bestimmten Arbeitsweise. Nachfolgend stelle ich sieben Thesen über strukturelle Mehrschriftigkeit in kollaborativen Schreibinteraktionen auf.

These I: Strukturelle Mehrschriftigkeit manifestiert sich nicht zwangsläufig im Textprodukt, sondern zeigt sich stattdessen im Schreibprozess.

In der vorliegenden Studie wurden für eine Analyse der strukturellen Dimension von Mehrschriftigkeit Prozess- und Produktdaten zu den kollaborativen Schreibinteraktionen miteinander kombiniert. Während sich die Produktdaten auf den finalen Text belaufen, umfassen die Prozessdaten mündliche Schreibgespräche und elektronische Textherstellungsprozesse. Wenn in dieser Arbeit von Schreibprozess die Rede ist, so wird stets eine weite Definition angesetzt, bei der a) weitere Faktoren der Schreibumgebung und b) zusätzliche interaktive Aufgaben neben der eigentlichen Verschriftlichung berücksichtigt werden sollen (vgl. Abschn. 2.1.3).²⁹⁷ Bei einer weiten Auffassung des Schreibprozesses können mehrschriftige Ressourcen in der mündlichen Aushandlung verortet werden. Dies geschieht in Form von Verbalisierung einzelner schriftsprachlicher Elemente in verschiedenen Sprachen, über die Co-Autorinnen Erfahrungen beim Schreiben in verschiedenen Sprachen indizieren. In diesem Zusammenhang spielen interaktive Aufgaben wie die konzeptionelle Aushandlung von Inhalten eine Rolle, die punktuell in Formulierungspassagen eingebunden werden. Als weniger bedeutsam für strukturelle Mehrschriftigkeit erweist sich der Computer, insofern die Studierenden dieses Schreibmedium selten im Sinne einer Recherche von schriftsprachlichen Versatzstücken in anderen Sprachen einsetzen. Dies ist bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass sich gerade über Online-Ressourcen viele Möglichkeiten zur mehrschriftigen Arbeit ergeben, z.B. über zweisprachige Wörterbücher und Übersetzungssoftware sowie über die Konsultation verschiedensprachiger Internetseiten. Während mehrschriftige Ressourcen prinzipiell in der mündlichen Aushandlung geäußert werden, erfolgt im Zuge der Niederschrift zumeist eine Fixierung in der Sprache des Zieltexts. Auch diese Beobachtung bedarf der Beachtung, hätte man doch erwarten können, dass anderssprachliche Elemente in Zwischenprodukten festgehalten werden. Ausgehend von der Annahme, dass Mehrschriftigkeit aufgrund mehrsprachiger Repertoires der Studierenden stets hintergründig präsent ist, stellt sich die Frage, welche Anhaltspunkte definiert werden können, um mehrschriftige Ressourcen noch präziser im Datenmaterial nachzuweisen (vgl. hierzu auch die These VII).

²⁹⁷Demnach ist der Schreibprozess nicht auf den Prozess des Aufschreibens beschränkt.

These II: Die zwei Maximen der Schreibaufgabe und des (Nicht-)Wissens über geteilte Ressourcen strukturieren den Einsatz mehrschriftiger Ressourcen.

Anknüpfend an die zwei Beschränkungsmaximen (s. Abschn. 6.6) kann angenommen werden, dass sich die Studierenden bei ihrem Einsatz mehrschriftiger Ressourcen an einem geteilten Verständnis innerhalb der Gruppe einerseits und einem empfundenen Nutzen für den Zieltext andererseits orientieren. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Studierende keine sprachlichen Ressourcen verbalisieren, bei denen sie davon ausgehen, dass ihre Co-Autorinnen diese nicht verstehen. Angenommen eine Person hätte ein ausgebautes formelles Register in Japanisch oder Somali, so würde sie vermutlich keine akademischen Versatzstücke dieser Sprachen in die Interaktion einbringen. Ebenso wenig würden Studierende mehrsprachig agieren, wenn sich hiermit kein direkter Nutzen für den Zieltext ableiten ließe. Der Einsatz mehrschriftiger Ressourcen ist demnach funktional mit Blick auf Interaktion und Textprodukt. Bestimmte Sprachen werden für konkrete sprachliche Aufgaben, die auf die Textredaktion hinauslaufen, eingesetzt.

These III: Die fünf definierten Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung zeigen die textuelle Orientierung der Studierenden auf.

Im Zentrum der einzelnen Interaktionspassagen stehen mikrostrukturelle Bausteine des akademischen Schreibens. Demnach folgt die Darstellung einer Logik der strukturellen Anforderungen der Verschriftlichung. Mittels der fünf definierten Verfahren der Korrektur, Substitution, Insertion, Modifikation und Übertragung wird an Strukturen gearbeitet, indem Reformulierungen im Sinne einer Passung für den Text bzw. der Textförmigkeit vorgenommen werden.

These IV: Die Verfahren der Korrektur, Substitution, Insertion und Modifikation bergen Potenzial für eine metasprachliche Auseinandersetzung mit bedeutungskonservierenden vs. bedeutungsverändernden Reformulierungen mit dem Ziel, die Sprachbewusstheit zu erhöhen.

Mittels genannter Verfahren arbeiten die Studentinnen an Formen Strukturen des Zieltexts. Dabei können einzelne Reformulierungen mehr oder weniger Einfluss auf den Inhalt einer Aussage nehmen. Die Thematisierung dessen, was auf Textebene geschieht, welche semantischen Verschiebungen u.U. erwirkt werden und wie sich dies im Vergleich zu anderen Sprachen verhält, kann zu erhöhter Sprachbewusstheit beitragen.

These V: Das Verfahren der Übertragung birgt Potenzial für eine sprachübergreifende Betrachtung von Wissenschaftssprache(n) mit dem Ziel, die Sprachbewusstheit zu erhöhen.

Mittels Übertragungsverfahren greifen die Studierenden auf schriftsprachliche Strukturen anderer Sprachen zurück und handeln deren Gebrauchswert für den Zieltext aus. Dabei ist im Gedanken der Übertragbarkeit gleichzeitig die (Nicht-)Übertragbarkeit angelegt, also dass manche Formen und Strukturen nicht geradlinig übertragen werden können. Zu erwähnen wäre bspw. der Fall x auf Seite 269, in dem Erja ihre Formulierungsweise auf Englisch mit „including“ angibt und Maike dies mit „mêmes celles dans lesquelles“ überträgt bzw. reformuliert. Auch können diesbezüglich Fälle angeführt werden, bei denen auf Grundlage einer lexikalischen Vorlage kein Äquivalent in der Zielsprache gefunden wird und der Gedanke folglich anders ausgedrückt werden muss. So schlägt Patricia in Fall s („prioriza“) auf Seite 255 kurzzeitig eine Neuausrichtung des Satzes aus Ermangelung eines geeigneten Attributs zur Bestimmung des Satzobjekts vor.

Die Studierenden schöpfen die oben genannten Potenziale der metasprachlichen Auseinandersetzung mit Reformulierungen sowie sprachübergreifenden Betrachtung von Wissenschaftssprache(n) kaum aus. Es kommt selten zu substantziellen Aushandlungen dieser Gesichtspunkte. Infolgedessen wird strukturelle Mehrschrittigkeit in den Schreibinteraktionen nur eingeschränkt sichtbar. Bedingende Faktoren für eine ausbleibende Relevantsetzung semantischer und pragmatischer Aspekte von Schriftsprache können in den Schreibaufgaben selbst angelegt sein. Die Tatsache, dass das fertige Textprodukt in der Zielsprache vorliegen soll, führt zwangsläufig zu einer ausgeprägten Zielsprachenorientierung bei den Studierenden. Überdies ist durch die Co-Autorinnen eine unmittelbare Leserinnenschaft vorhanden, was dazu beitragen kann, dass die Studentinnen weniger tolerant gegenüber unfertigen Zwischenprodukten sind. Sie scheinen schnell zu einer fertigen Form gelangen zu wollen und fixieren demnach ihre Formulierungsideen unmittelbar in einer schriftsprachlichen Form. Alternativ könnten sie auch freier agieren und Brainstorming-Ideen bzw. verschiedene Formulierungsentwürfe nebeneinander festhalten. Da keine Beobachtungen zu individuellen Schreibstrategien der Studierenden vorliegen, lässt sich diesbezüglich kein Vergleich anstellen und keine abschließende Aussage zum Einfluss des Schreibformats auf das Schreibverhalten treffen. In der Analyse wurde fernerhin deutlich, dass die Studierenden Details an der Textoberfläche gegenüber bedeutungsverändernden Revisionen priorisieren. Studien über Revisionsstrategien zufolge verbindet sich ein Fokus auf Details mit Unerfahrenheit beim wissenschaftlichen Schreiben (Sommers

1980). Dies kann auf die Studierenden dieser Studie zutreffen, die schätzungsweise nur wenige formelle Schreibenlässe in romanischen Sprachen hatten.

Mit Blick auf didaktische Transfersettings (vgl. Abschn. 2.2.1) stellt sich die Frage, wie im Format der kollaborativen Schreibinteraktion die Aushandlung von schriftsprachlichen Strukturen mehrerer Sprachen angeleitet werden könnte.

These VI: Zur Elizitierung intensiverer Aushandlungen von mehrschriftigen Strukturen bedarf es einer Aufwertung des Schreibprozesses.

In den kollaborativen Schreibinteraktionen sind Formulierungsentscheidungen für den Zieltext selten von substantziellen Aushandlungen und der Diskussion möglicher Alternativen begleitet. Es ist anzunehmen, dass zur Beförderung intensiverer Diskussionen über Wissenschaftssprache der Druck bzw. die Erwartung aus den Schreibaufgaben herausgenommen werden müsste, ein fertiges Produkt in einer vorgegebenen Zeit zu redigieren. Eine hierfür denkbare Aufwertung des Schreibprozesses legitimiert sich angesichts des Paradigmenwechsels innerhalb der angloamerikanischen Schreibforschung zu Beginn der 1970er Jahre. Jener ging mit einer Verlagerung der Aufmerksamkeit weg von den Schreibprodukten hin zu den individuellen Schreibprozessen einher. Mit Blick auf das Universitätsfach der Romanistik und die akademische Notenkultur stellen sich allerdings Fragen der Praktikabilität. Es ist sicher nicht realistisch und wünschenswert, die Produktdimension komplett auszublenken, zumal die Tradition der Notenvergabe auf schriftliche Erzeugnisse universitär stark verankert ist und auch vonseiten der Studierenden oft der Wunsch nach Best-Practice-Modellen im Bereich von Textgestaltung ausgeht. Deswegen spreche ich mich mit Feilke (2006, 189f.) für eine Kombination produkt- und prozessorientierter Schreibdidaktik aus. Feilke sieht den Nutzen von prozessorientierter Schreibdidaktik dort, wo etablierte Produktnormen (z.B. bei der Textsorte der Inhaltsangabe im schulischen Kontext) vorliegen. In solchen Fällen kann man sich intensiv mit den Schreibprozessen im Einzelnen befassen. Mit Blick auf die Ausprägung spezifischer sprachlicher Strukturen entlang narrativer, deskriptiver und argumentativer Textsorten müssten aber auch Produkte stärker betrachtet werden. Überträgt man Feilkes Überlegungen zum Nutzen prozess- und produktorientierter Schreibdidaktik auf das kollaborative Schreibformat lässt sich folgendes festhalten: Neben einer Betrachtung der Textprodukte entlang von Kriterien des wissenschaftlichen Schreibens, müssen ergänzende Scaffolding-Instrumente entworfen werden, die der Dokumentation und didaktischen Aufarbeitung der Schreibprozesse dienlich sind. Ich verfolge diese Gedanken in Abschnitt 7.4 weiter.

These VII: Eine Verbalisierung von Wissen über schriftsprachliche Strukturen in mehreren Sprachen ermöglicht Rückschlüsse auf Transferstrategien.

Bei der Frage nach dem Transfer ergeben sich methodologische Schwierigkeiten, wenn es innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen um die Feststellung von Sprachtransfer als Prozess (vgl. hierzu Stierwald 2020b) wie auch als Resultat gehen soll. Wird Transfer als Prozess aufgefasst, so ergibt sich das Problem, dass etwaige Vorgänge in ihrer Prozesshaftigkeit nicht beobachtet werden können, weil auf Grundlage vorliegender Daten und angewandter Methodik kein Einblick in mentale Abläufe gewährleistet ist. Eine Annäherung an letztere kann jedoch m. E. vollzogen werden, wenn Wissen über schriftsprachliche Strukturen in mehreren Sprachen verbalisiert bzw. relevant gesetzt wird. Hierfür bedarf es an Anreizen zur Wissensverbalisierung. In den Daten lassen sich erste Hinweise für Transfer finden, etwa dann, wenn die Studierenden die (Nicht-)Übertragbarkeit einer Struktur zum Thema der Aushandlung machen. Hiermit verbindet sich der Gedanke, dass Transfer nicht nur im Sinne von ‚Erfolg‘ bei einer Übertragung postuliert werden kann. Gemeint ist vielmehr die grundlegende Disposition zur Übertragung von schriftsprachlichen Strukturen. In dieser Hinsicht kann eine positive Wechselwirkung zwischen Wissensverbalisierung und schriftsprachlicher Metabewusstheit angenommen werden. Je mehr die Studierenden sich dessen bewusst sind, was sie mit bestimmten Strukturen ausdrücken und welche Wirksamkeit dies auf Textebene hat, umso mehr verbalisieren sie dieses Wissen auch mündlich.

Wird Transfer als Resultat nach Wasserscheidt (2019) (vgl. Abschn. 2.3.2) konzeptualisiert, finden sich gleichermaßen in den Daten nur vereinzelte Indizien für Transferstrategien. Dies gründet auf dem Umstand, dass die jeweilige Quellsprache, die für eine Konstruktion in der Zielsprache genutzt wird (sei es mithilfe von Imitation oder Analogiebildung), nicht bestimmbar wird. Angesichts des soziolinguistischen Kontexts einer deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft sowie auch deutschsprachigen Universität kann sich die Quellsprache auf Deutsch belaufen. Mit Rücksicht auf die mehrsprachigen Repertoires sowie die Migrationsbiographien einiger Studierender können de facto jedoch andere Sprachen die Vorlage für Konstruktionen bilden.

7.3 Epistemologische Betrachtungen

7.3.1 Generiertes Wissen durch die Gesprächsanalyse

Inwiefern sich Gespräche sowie gesprächsanalytische Methodik zur Betrachtung kollaborativer Schreibprozesse anbieten, wurde bereits im methodischen Teil dieser Arbeit herausgestellt (s. Abschn. 3.3.3). Auch wenn es sich um mündliche Artikulationen handelt, so sind sie ungleich Alltagsgesprächen auf ein schriftliches Textprodukt ausgerichtet und dementsprechend konzipiert. Teilnehmende in diesen Schreibinteraktionen produzieren zahlreiche Äußerungen in Form schriftsprachlicher Formulierungsentwürfe sowie auch hybride Formen, in denen literate Strukturen bzw. Ressourcen akademischer Register mit gesprächsorganisatorischen Elementen verbunden werden.

Angesichts der vorliegenden Untersuchung können aus gesprächsanalytischer Sicht allerdings drei Irritationen herausgestellt werden. Die erste Irritation bezieht sich auf das Setting der Aktionsforschung. Der semi-experimentelle Charakter der Schreibinteraktionen sowie ihre Einbettung in ein kollaboratives Forschungsseminar sind ungewöhnlich, arbeiten Gesprächsanalytiker in erster Linie mit natürlichen Daten, bei denen die Teilnehmenden nicht im Dialog mit der analysierenden Person im Kontext eines Forschungsseminars stehen. Überdies waren die Studierenden in ihrem gegenwärtigen Alltag an der Goethe-Universität bisher nicht mit derartigen Schreibformaten konfrontiert. Das hierbei zustande kommende Schreibgespräch kann daher als ungewohnter Gesprächstyp eingestuft werden. An dieser Stelle möchte ich dafür plädieren, die Methodik der Gesprächsanalyse gerade auch für solche semi-experimentellen Interaktionen zu instrumentalisieren. Hierdurch wird der Blick auf einen von anderer Regelmäßigkeit bestimmten Gesprächstyp gelegt, der Potenzial für die Aushandlung und weiterführend Reflexion akademischer Register birgt und demnach analysiert werden sollte. Die zweite Irritation bezieht sich auf die Logik der analytischen Ergebnisdarstellung. Letztere richtet sich nicht nach gesprächslinguistischen Kategorien aus, die gleichsam zur Strukturierung des Material hätten verwendet werden können, z.B. anhand verschiedener Formen der Reparatur (vgl. die Ergebnisdarstellung in Stierwald 2020a). Anstelle von formalen Eigenschaften der Gesprächsorganisation rücken schriftliche Mikroprozeduren ins Zentrum der Betrachtung. Anhand von Beobachtungen zum variierenden Interaktionsverhalten um diese textbezogenen Prozeduren herum, konnten Folgerungen für den Umgang mit schriftsprachlichen Versatzstücken und weiterführend für das Reflexionspotenzial der Studierenden abgeleitet werden. Die dritte Irritation beruht auf einem un-

gewöhnlichen Verhältnis von Ethnographie und Gesprächsanalyse in dieser Studie. Die Ethnographie wurde zwecks gesprächsanalytischem Erkenntnisinteresse mobilisiert, aber auch umgekehrt steht die Gesprächsanalyse im Dienst eines ethnographischen Erkenntnisinteresses. Denn mittels der zwei prinzipiellen Forschungsfragen sollen Aussagen über Individuen getroffen werden. Gemäß qualitativem Forschungsimpetus geht es darum, wie einzelne Studierende schriftsprachliche Elemente aushandeln und sich Ressourcen ihrer mehrsprachigen Repertoires bedienen.

Die zweite und dritte Irritation indizieren grundlegende Probleme bzw. Beschränkungen der Gesprächsanalyse. Erstens wird die Dimension der Schriftlichkeit konsequent ausgeblendet.²⁹⁸ Zweitens treten Individuen im Zuge gesprächslinguistischer Analysen in den Hintergrund. Im Folgenden soll näher auf das zweite Problem eingegangen und vor dem Hintergrund ethnomethodologischer Zielsetzungen problematisiert werden.

Ein grundsätzliches Anliegen der Gesprächsanalyse besteht im Aufdecken allgemeingültiger Mechanismen der sozialen Interaktion.²⁹⁹ Zu diesem Zweck werden naturalistische Daten gesammelt und Kollektionen gebildet, auf Basis derer die Variabilität eines interessierenden Phänomens untersucht wird. Es ist zu betonen, dass Allgemeingültigkeit hier nicht mit statistisch abgesicherter Generalisierbarkeit verwechselt werden darf, sondern sich auf die inhärente Variabilität im bestehenden Datenkorpus bezieht und somit auf ökologischer Validität – dem Grad der empirischen Gültigkeit der Befunde für das Alltagsgeschehen – basiert (Hoey und Kendrick 2018, 168). Obgleich derartige Regelmechanismen aufschlussreich sein können, erweist es sich mit Blick auf ethnographisch angelegte Forschung problematisch, eine derartige Abstraktionsebene anzunehmen bzw. anzustreben. Hier kommt es zum Konflikt zwischen individueller und kollektiver Deutungsdimension, da sich die ethnomethodologische Konversationsanalyse dem Ziel verschreibt, soziale Ordnungen in ihrer Konstruktion zu analysieren und dabei ausgehend vom Einzelverhalten auf ein Kollektivverhalten schließt. Für eine Forschung ethnographischen Impetus' kann die

²⁹⁸Da sich die Gesprächsanalyse ihrem Namen getreu mit Gesprächen beschäftigt, ist dies natürlich offensichtlich. Problematisch wird jener Umstand allerdings, wenn auf Schriftlichkeit zentrierte Gespräche lediglich mit den herkömmlichen Konstitutionseigenschaften von ‚natürlichen‘ Gesprächen analysiert werden. Dies wird u.a. am verwendeten Begriffsrepertoire der GA und KA deutlich, wie bereits anhand des Reparaturbegriffs in Abschn. 5.3.1.2 erläutert.

²⁹⁹Vgl. hierzu die Aussage von Brinker und Sager (2006, 180f.): „Generelles Ziel einer solchen linguistischen Gesprächsanalyse ist es, das Allgemeine im Besonderen zu ermitteln (...). Es geht dabei im einzelnen um das Aufdecken, Beschreiben und Erklären allgemeiner Deutungsprinzipien, verbaler Interaktionsstrukturen und Handlungsmuster und um die sozial-kommunikativen Normen und Konventionen, nach denen sie konstituiert werden (...). Durch die Rekonstruktion des situationsspezifischen Sinns des jeweiligen konkreten Gesprächs sollen die allgemeinen Prinzipien der interaktiv-dialogischen Sinnsetzung und Sinndeutung durch die Gesprächspartner aufgedeckt und genauer bestimmt werden.“

Aufdeckung derartiger Mechanismen m.E. nicht das Untersuchungsziel sein. Stattdessen muss reflektiert werden, welchen Beitrag die Gesprächsanalyse bei der Bearbeitung ethnographischer Fragestellungen leisten kann. Im vorliegenden Fall wird es mithilfe von Gesprächsanalyse möglich, individuelle Praktiken in situ zu beschreiben und dabei markante sprachliche, schriftsprachliche und schreibprozessuale Handlungen im Zuge des kollaborativen Formulierens herauszustellen. Weiterführend muss beleuchtet werden, welche Fragen und Probleme sich stellen, wenn von einem ethnographischen Ausgangspunkt eine Gesprächsanalyse ausgewählter interaktiver Ereignisse integriert werden soll. Dieser Gedanke stellt eine wichtige Piste für die weitere methodische Beschäftigung mit dem Datenmaterial dar.

Umgekehrt wurde anhand von Einsatzstellen ethnographischen Kontextwissens aufgezeigt, wie in dieser Arbeit die Ethnographie für die Gesprächsanalyse mobilisiert werden kann (vgl. Abschn. 3.5). Hiermit wurde der berechtigten Kritik von Deppermann (2000, 100) Rechnung getragen, dass die Gesprächsanalyse oft Kontextwissen ausblendet und sich somit auf die unzutreffende Prämisse stützt, dass Gespräche ohne gesprächsexternes Wissen interpretierbar sind. Die gezielte Einbindung ethnographischen Kontextmaterials geschah in Form von Erkenntnissen über mehrsprachige Sprachrepertoires, die auf Basis der Reflexionstexte gewonnen wurden. Im folgenden Abschnitt wird näher auf den epistemischen Stellenwert dieser Reflexionstexte eingegangen.

7.3.2 Methodische Verlängerung der Gesprächsanalyse

Wenn über sprachliche Einstellungen und Kategorisierungen mehrsprachiger Menschen geforscht wird, stellen Interviews narrativer Art, vorzugsweise sprachbiographische Interviews, eine bedeutsame Datenquelle innerhalb von qualitativer Forschung dar (vgl. Abschn. 2.2.2). In dieser Studie wurden Daten auf andere Weise generiert. Anstelle sprachbiographischer Interviews, die im Medium der Mündlichkeit ausgetragen werden, rücken Reflexionstexte über Sprachbiographien und Sprachrepertoires, die im Medium der Schriftlichkeit produziert werden, in den Mittelpunkt der Betrachtung. Was passiert mit Reflexion, wenn diese nicht mündlich, sondern schriftlich realisiert wird? Welche Aspekte werden gegenüber Interviews erwähnt bzw. ausgearbeitet, und welche Punkte bleiben umgekehrt unerwähnt bzw. sind nur schwer auf Basis der schriftlichen Darstellungen zu erschließen?

Zur Beantwortung jener Fragen sei auf den grundsätzlichen Gegensatz des mündlichen und schriftlichen Mediums hingewiesen. Den flüchtigen Sprachproduktionen im Kontext von Mündlichkeit, die durchaus mittels Audio- oder Videoaufnahmen fixiert werden können, stehen die dauerhaften Produktionen im Kontext

von Schriftlichkeit gegenüber. Schrift fungiert als Speichermedium. Gedanken, die aufgeschrieben werden, können von anderen Personen zu einem späteren Zeitpunkt rezipiert werden. Allein vor dem Hintergrund, dass die Akteurinnen schriftlich reflektiert haben und ihre Reflexionstexte nicht nur ihrer Introspektion dienen, sondern auch für eine gegenseitige Lektüre vorgesehen waren, ist von einer besonderen textuellen Gestaltung auszugehen. Ich nehme an, dass die Studierenden in diesem Format intensiver über ihre Sprachbiographien und Sprachrepertoires reflektiert haben, als sie dies im Rahmen von Interviews getan hätten bzw. teils getan haben.³⁰⁰ Eine bewusster Reflexion zeigt sich angesichts der Tatsache, dass die Studentinnen ihre Reflexionstexte auf eine bestimmte Art und Weise – häufig entlang von Einzelsprachen – strukturiert und teils auf verschiedene Sprachen bei der Darstellung zurückgegriffen haben (vgl. hierzu die Kurzanalyse der Reflexionstexte entlang sprachlicher und struktureller Kriterien in Abschn. 4.2.1). Dies sind Gesichtspunkte, die sich in einer mündlichen Reflexion, die zumeist ad hoc stattfindet, wesentlich unsortierter darstellen bzw. durch die Interviewsituation geformt sind. Des Weiteren weisen die Texte Merkmale auf, anhand derer erkennbar wird, dass es sich um Reflexionen professioneller Sprachlerner, sprich von Studierenden einer philologischen Disziplin, handelt. So werden Schlüsselkonzepte des Seminars (Sprachrepertoire, Register etc.) aufgegriffen und auf die eigene Lebenswelt bezogen. Was das betrifft wird auch erkennbar, dass reflexive Gedankengänge nicht weiter- bzw. zu Ende geführt werden. Den Studierenden fällt es oftmals schwer von der Beschreibung ihrer Praktiken auf eine interpretierende Metaebene zu wechseln.

Vor diesem Hintergrund erachte ich es als grundlegend, über die ‚Qualität‘ der Reflexionstexte nachzudenken, nicht bewertend im Sinne ihrer Güte, sondern ihre Beschaffenheit betreffend und unter Berücksichtigung der Frage, was die Daten eigentlich aussagen und wie damit weiterführend umzugehen ist. Konkret geht es hier um das Problem, in welcher Form Erkenntnisse aus Reflexionstexten zur Kontextualisierung beobachtbarer Praktiken innerhalb der kollaborativen Schreibinteraktionen im Sinne ethnographischen Hintergrundwissens dienlich sein können. Im Methodenkapitel wurde die Unterschiedlichkeit beider Datentypen bereits herausgearbeitet. Die Analyse der Reflexionstexte bewegt sich auf einer Ebene individueller Repräsentationen (Ebene 1), jene der kollaborativen Schreibinteraktionen auf einer bzw. mehrerer Ebenen von kollektiven Praktiken in situ (Ebene 2-4). Die Verknüpfung reflexiver Aussagen von Individuen mit faktischen Praktiken jener Personen innerhalb der Schreibgruppen ist nicht evident. In dieser Hinsicht sei nicht der

³⁰⁰Systematische Vergleiche zwischen Reflexionstexten und sprachbiographischen Interviews, sofern sie im Gesamtkorpus vorliegen, können in dieser Hinsicht aufschlussreich sein.

Anspruch erhoben, dass jegliche Informationen aus den Reflexionstexten zur Analyse und Interpretation der Gesprächsdaten beitragen. Vielmehr sollte es um konkrete Einsatzstellen des ethnographischen Kontextmaterials gehen, mittels derer erklärbar wird, weshalb Studierende auf eine bestimmte Art und Weise (inter-)agieren. Genau hierin liegt das bereichernde Moment der Datenkombination. Bezogen auf die Einsatzstellen ethnographischen Wissens bei der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2000, 2011) konnten v.a. Interpretationen vertieft und kalibriert sowie mehrschrittige Phänomene herausgearbeitet werden (s. Abschn. 3.5). In diesem Zusammenhang wurden zwei Hypothesen zu interaktionalen Rollen (s. Abschn. 4.7) aufgestellt, wobei insbesondere die Hypothese II zur Konstitution von Expertenrollen einer Vertiefung und Kalibrierung der Interpretationen dienlich war. Mit Blick auf sprachideologische Kategorisierungen wurde angenommen, dass Studierende dominant in der Interaktion, sozusagen als Expertinnen, auftreten, wenn sie sich selbst als kompetente (Erst-)Sprecher der Zielsprache des Texts betrachten und/oder ihre Sprachkompetenzen als hoch einschätzen. Zwar werden in den mündlichen Aushandlungen der Schreibinteraktionen derartige Rollen nicht systematisch etabliert oder direkt verbalisiert. Jedoch wird anhand des Interaktionsverhaltens erkennbar, dass die Interakteurinnen entsprechende Rollen einnehmen und folglich Wissensasymmetrien unterstellen. Im Sinne einer Sensibilisierung auf mehrschrittige Phänomene liefern die gewonnenen Erkenntnisse aus den Reflexionstexten überdies eine Kontextualisierungsfolie für Momente, in denen eine dritte Sprache aktiv in den Formulierungsprozess mitgebracht wird. Im Falle von Gabriela, die Spanisch für Formulierungsvorschläge verwendet, wird auf Basis ihrer schriftlichen Reflexionen deutlich, dass sie sich der Interkomprehension zwischen romanischen Sprachen bewusst ist und bereits Interkomprehensionserfahrungen (beim Sprechen und Hören) in spanisch-portugiesischen Gesprächen gesammelt hat. Ihr Erfahrungswissen kann dafür verantwortlich sein, dass sie ihr Sprachrepertoire aktiver als ihre Co-Autorinnen ausschöpft. Bei Erja und Maike, die aufs Englische zurückgreifen, kann auf Basis zugehöriger Reflexionstexte von geteilten akademischen Schreiberfahrungen im Englischen sowie von einem hieraus resultierenden Gefühl der Sicherheit, in dieser Sprache akademische Texte zu produzieren, ausgegangen werden.

Von einer vorschnellen Inbezugsetzung beider Datentypen bzw. Datenbündel – bezogen auf die Reflexionstexte einerseits und die Schreibinteraktionen andererseits – ist abzuraten. Neben vielen Leerstellen, an denen die Reflexionstexte keine Informationen liefern (können), spielen für die Interaktionsmuster definitiv weitere Faktoren eine tragende Rolle (vgl. die Ausführungen zu Einflussfaktoren in der Schreibinteraktion in Abschn. 5.2.1), die durch sorgfältige Interaktionsanalyse herausgearbeitet

werden müssen. Daher verorte ich den epistemischen Stellenwert der Reflexionstexte für die Interpretation der Schreibinteraktionen primär auf emotional-psychologischer Ebene, insofern gewisse Kategorisierungen sowie teils auch Einstellungen und Erfahrungen mit den Interaktionsstrukturen verbunden werden können. Mit der Intention einer Weiterentwicklung der analytischen Vorgehensweise bei jener Datenkombination erachte ich es als gewinnbringend, affektive Gesichtspunkte innerhalb der Reflexionstexte weiter aufzuschlüsseln.

7.4 Ausblick: Hochschuldidaktische Implikationen und Forschungspisten

Abschließend möchte ich auf hochschuldidaktische Implikationen dieser Studie eingehen und Pisten für die weitere Erforschung kollaborativer Schreibinteraktionen darlegen.

Welche Implikationen hat diese Studie für die universitäre Lehre in der Romanistik sowie in anderen philologischen Disziplinen im deutschsprachigen Raum? In erster Linie kann festgehalten werden, dass kollaborative Schreibformate den Studierenden die Möglichkeit bieten, sich vertiefend mit Seminarinhalten zu beschäftigen und über Vorgehensweisen und Formulierungen beim akademischen Schreiben auszutauschen. Dies birgt den positiven Nebeneffekt, dass nicht nur Lerninhalte verfestigt, sondern sprachliche bzw. schreibbezogene Unsicherheiten sowie Hemmungen thematisiert und abgebaut werden können.³⁰¹ Daher spreche ich mich im Sinne eines *Writing in the disciplines* (vgl. Abschn. 1.4) dafür aus, derartige Schreibformate als integralen Bestandteil jener romanistischen Seminare vorzusehen, die auf akademische Texte (z.B. Hausarbeiten) in einer romanischen Zielsprache als Prüfungsform hinauslaufen. Dieses Plädoyer lässt sich mit einer Forderung von Hu (2012, 51f.) verbinden, die zwecks Förderung mehrsprachiger akademischer Kompetenz für eine stärkere Verzahnung der universitären Sprachenförderung mit dem fachlichen Lernen innerhalb der Disziplinen plädiert.³⁰² Ebenso wenig wie das sprachliche Lernen zur ausschließlichen Aufgabe von Sprachzentren erklärt werden sollte, wie von Hu (2012) angeprangert, darf das fachliche Schreiben nicht allein an universitäre Schreibzentren ausgelagert werden. Letztere können jedoch eine wichtige unterstützende Funktion einnehmen. Durch regelmäßigen Austausch zwischen Schreibzentrum und Seminars-

³⁰¹Belege für solche positiven Effekte erhielt ich u.a. in retrospektiven Interviews mit den Studierenden und in Seminarevaluationen.

³⁰²Hu (2012) stellt in ihrem Beitrag, zentriert auf die Universität Luxemburg, zehn Thesen für eine mehrsprachige Universität auf.

leitung können Schreibaufgaben zielführend konzipiert, über deren Einbindung in die Seminardramaturgie sowie über Evaluationskriterien reflektiert werden. Weiterhin können Lehrende ihre Studierenden zum Erwerb von Grundlagenwissen über Schreibprozesse und -strategien sowie über Wissenschaftssprache an Veranstaltungen des Schreibzentrums verweisen. Im Rahmen dieser Studie befand ich mich im regen Austausch mit dem Schreibzentrum der Goethe-Universität. Dieser wirkte sich gewinnbringend auf das Design und die Diskussion der Reflexionsaufgaben und kollaborativen Schreibaufgaben aus.

Was das schriftsprachliche Lernen beim kollaborativen Schreiben anbelangt, so möchte ich die Diskussion um Translanguaging abermals aufgreifen. Aus der in Abschnitt 7.2.1 dargelegten Annahme, dass es zu Formen von Translanguaging in sprachlich heterogenen Konstellationen kommt, in denen Co-Autorinnen intensiv miteinander kollaborieren und zwischen verschiedenen interaktiven Aufgaben wechseln, ergeben sich bedeutsame didaktische Konsequenzen. Zunächst sei angemerkt, dass ein kollaboratives Schreibformat, basierend auf heterogenen Sprachkonstellationen, im Spannungsverhältnis zu den Anforderungen an eine sprachliche Ausbildung innerhalb des romanistischen Bachelor- und Masterstudiengangs der Goethe-Universität steht, zumal die jeweiligen Studienordnungen die Priorität auf eine oder zwei studierte Zielsprachen (vgl. Abschn. 1.4) legen. Ein aktives Experimentieren mit mehrsprachiger und mehrschriftiger Praxis ist demnach nicht vorgesehen. An dieser Stelle spreche ich mich für Wege aus, die Komponente der Zielsprachigkeit mit einer Aufwertung mehrsprachiger Ressourcen zu vereinen. Hierzu kann das kollaborative Schreibformat einen entscheidenden Beitrag leisten.

Da sich die besagte enge Kollaboration und Verzahnung interaktiver Aufgaben in einer Gruppe zeigte, in der es keine L1-Sprecherin des Französischen, der Zielsprache des Texts, gab, kann überlegt werden, inwiefern dieser Faktor förderlich für schriftsprachliche Lernprozesse von Studierenden ist.³⁰³ Nicht zu ignorieren ist die Tendenz der Studierenden, auf die Expertise von L1-Sprecherinnen zu vertrauen und demnach Aspekte akademischer Register nicht weiter auszuhandeln. Um die Bedeutsamkeit der Sprachkonstellation bezüglich der Bereitschaft für Translanguaging einzuschätzen, müssten durchgehend sprachlich heterogene Gruppen unter Abwesenheit eines Erstsprechers der jeweiligen Zielsprache gebildet werden. Gerade dies steht jedoch im Konflikt mit den Bedürfnissen jener Studierenden, die direkt in der Zielsprache arbeiten möchten und sich über die Sprachkompetenz eines Erstsprechers absichern. Insofern eröffnet sich ein gewichtiges Spannungsfeld, und zwar

³⁰³Der Faktor der sprachlich heterogenen Gruppenzusammensetzung allein ist nicht maßgeblich. Dies zeigt ein Vergleich mit anderen heterogenen Gruppen des Gesamtkorpus, bei denen der Grad an Kollaboration, besonders während des Formulierens, eher abgenommen hat.

jenes von Kollaboration und Verzahnung auf der einen Seite sowie von Effizienz und dem Anspruch auf korrekter Formulierung auf der anderen Seite. Eine intensivere Kollaboration bedeutet insbesondere beim mikrostrukturellen Formulieren mehr Zeitaufwand, als wenn Aufgaben untereinander aufgeteilt und kooperativ bearbeitet werden. Zudem kann eine verstärkte Verzahnung interaktiver Aufgaben, z.B. ein häufiger Wechsel zwischen inhaltlicher Konzeption und Formulierung, die Schreibflüssigkeit³⁰⁴ verringern.

Die zentrale Frage lautet demnach, was den Studierenden durch die Aspekte von Kollaboration und Verzahnung aufgezeigt werden könnte, was den Verlust an Effizienz und vermeintlicher Korrektheit aufwiegen würde. Ich sehe den Gewinn in einer Steigerung der Bewusstheit für schriftsprachliche Lernmomente. Hierfür müssten individuelle und kollektive Schreibprozesse aufgewertet und didaktisch aufbereitet werden, damit eine Gleichwertigkeit von Prozess und Produkt erreicht wird (vgl. These VI in Abschn. 7.2.3).

Im Forschungsseminar wurde Wissenschaftssprache weitestgehend vom Produkt aus gedacht. Zu diesem Zweck waren zwei bis drei Sitzungen für die gemeinsame Überarbeitung einzelner Textprodukte reserviert. Als Lehrende steuerte ich den Überarbeitungsprozess insofern vom Produkt her, als dass ich überarbeitungswürdige Stellen zwecks Hilfestellung markierte und die Studierende in Kleingruppen damit beauftragte, über alternative Formulierungen nachzudenken. Im Vorfeld gab es Input zu verschiedenen Bereichen des akademischen Schreibens (z.B. Kohärenz, Umgangs- vs. Wissenschaftssprache), der nicht auf einzelne Sprachen zugespielt war, sondern vielmehr auf sprachübergreifende Merkmale akademischer Register hinauslief. Bei der Überarbeitung der Texte lag die Betonung darauf, dass es um keine Korrektur im engen Sinne geht und definitiv mehrere Lösungen denkbar sind. Eine derartige produktorientierte Herangehensweise hat ihre Vorteile, insofern eine Arbeitsgrundlage gegeben ist und Ergebnisse nachhaltig gesichert werden können. In Anbetracht der Problematik jedoch, dass den Studierenden diese Form der Weiterarbeit an ihren Texten stellenweise langatmig vorkam – insbesondere dann, wenn es sich nicht um ihre eigenen Texte handelte oder wenn es um Texte in einer Sprache ging, die sie selbst nicht studierten – wäre zu überlegen, wie eine nachträgliche Beschäftigung mit den Schreibprodukten anregender gestaltet werden könnte. Hier spielt die Form der Ergebnissicherung m.E. eine entscheidende Rolle. Im Sinne der Nachhaltigkeit der besprochenen Themen und gefundenen Lösungen könnte ein Glossar an wissenschaftlichen Wendungen erstellt werden, in

³⁰⁴Mit Schreibflüssigkeit (*writing fluency*) ist die Fertigkeit gemeint, einzelne Buchstaben, Wörter und Sätze automatisiert zu redigieren sowie darüber hinaus Gedanken flüssig zu verschriftlichen (Stephany et al. 2020).

dem, ausgehend von besprochenen Einzelfällen, ein Spektrum wissenschaftssprachlicher Ausdrücke in verschiedenen Sprachen gesammelt würde (z.B. Varianten von Einleitungssätzen, Formen des Literaturverweises etc.). Dieses Set an wissenschaftlichen Versatzstücken sollte allerdings nicht unkommentiert hingenommen werden, sondern v.a. die weiterreichende Reflexion entlang folgender Fragen anregen: Wie werden Versatzstücke des akademischen Schreibens in wissenschaftlicher Literatur auf Englisch, Französisch oder Spanisch eingesetzt? Welche Ausdrucksweisen sind u.U. unüblich, aber dennoch funktional und daher denkbar? Der zweite Punkt verbindet sich mit einer Aushandlung akademischer Register und stellt somit eine Brücke zur prozessorientierten Beschäftigung mit dem Schreiben dar. Im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung mit Schreibprozessen schlage ich weiterhin eine didaktische Aufbereitung des Datenmaterials vor, das für diese Untersuchung generiert und analysiert wurde. Momente der Aushandlung können den Studierenden zwecks Vorbereitung auf eine kollaborative Schreibinteraktion vorgeführt werden. Darüber hinaus können Formulierungspassagen als Grundlage zur Diskussion von Wissenschaftssprache(n) genutzt werden. Somit kann eine Besprechung von Wissenschaftssprache ausgehend vom Prozess gelingen.

Die didaktische Dimension, an die sich Fragen der praktischen Gestaltung kollaborativer Schreibenlässe knüpfen, stellt zweifelsohne eine wichtige Piste für aufbauende Untersuchungen dar. In diesem Zusammenhang ist eine Betrachtung verschiedener universitärer Lehr-Lernkontexte unabdingbar. Abermals sei betont, dass sich der Kontext der deutschen Romanistik an einer deutschsprachigen Universität und hierbei insbesondere die aktuelle Ausrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen maßgeblich auf Schreibinteraktion und Textproduktion auswirkt. Der erwähnte Kontext befördert schließlich eher eine ziel- denn eine mehrsprachige (Schreib-)Praxis. Demgegenüber hat eine Pilotuntersuchung in einem Seminar an der Universität Luxemburg erste Anhaltspunkte für andere Vorgehensweisen beim kollaborativen Formulieren geliefert. In einer Universität mit mehrsprachiger Sprachenpolitik, in der es auf Mesoebene der Lehrveranstaltungen gebräuchlich ist, mit verschiedenen Sprachen Bedeutung zu konstruieren, wird mehrsprachige Schreibpraxis annehmbar. Dass Studierende in mehrsprachigen Masterstudiengängen der luxemburgischen Universität dazu tendieren, mehrere Sprachen schriftlich für die Wissenskonstruktion einzusetzen, zeigt Hu (2018) in ihrer Studie zu Seminar Mitschriften. Studierende rekurren auf mehrere Sprachen, wenn sie sich Notizen zu Vorträgen im Seminar machen. Auf diese Weise verarbeiten sie das Gehörte intensiver und entwickeln letztendlich ein tieferes Verständnis der Inhalte. Inwieweit sich eine vergleichbare

Tendenz für das kollaborative und mikrostrukturelle Formulieren im Zuge einer Reduktion einsprachiger akademischer Textsorten zeigt, bleibt zu eruieren.

Was die weiterführende analytische Beschäftigung mit dem Datenmaterial angeht, plädiere ich fernerhin für a) eine vertiefte Analyse der Produktion literater Strukturen im Übergang zwischen den medial unterschiedlichen Artikulationsformen sowie für b) eine systematische Konzeptualisierung des Übertragungsverfahrens. Zu a): Zur näheren Analyse der Produktion literater Strukturen könnte betrachtet werden, welche Art der Reduktion bei der Niederschrift stattfindet. Gedanken, die zuvor mündlich paraphrasiert wurden, können sich in Form einzelner abstrakter Lexeme, Komposita oder Konnektoren niederschlagen. Hierüber können Einsichten gewonnen werden, wie die Studierenden Begriffsbildung betreiben und inwiefern sie sich dabei an den Merkmalen akademischer Register nach Maas und Biber in puncto Kondensiertheit und (In-)Explizitheit orientieren oder ob sie auch Strukturen produzieren, die nicht mit dieser Registerspezifik korrespondieren. Hierauf basierend lassen sich Vorstellungen über akademische Register ableiten. In diesem Zusammenhang müsste besonderes Augenmerk auf das ‚Wie‘ der Überführung gelegt werden, also u.a. auf die zeitliche Kopplung von mündlicher Formulierung und elektronischer Verschriftlichung. Auf diese Weise kann betrachtet werden, wie unmittelbar mündliche Formulierungen verschriftlicht werden und ob es im Prozess zu Unterbrechungen kommt und sich akuter Aushandlungsbedarf ergibt. Zur Umsetzung dieses Analysevorhabens ist es notwendig das Transkriptionssystem weiterzuentwickeln. Dies betrifft v.a. die präzisere zeitliche Verankerung des elektronischen Schreibprozesses mittels der Notierung von Pausen. In den aktuellen Transkriptfassungen wurde auf Pausenzeiten verzichtet, sodass der Eindruck entsteht, dass manche schriftsprachlichen Elemente bzw. Satzsegmente flüssig niedergeschrieben werden, obgleich sie von mehreren Stockungen begleitet waren. Eine Notation von Pausen würde Einsicht in Schwierigkeiten und Lösungsansätze bei der Niederschrift und somit der Begriffsbildung gewähren. Ebenso wäre es hilfreich zu erkennen, in welchen Momenten sich die schreibende Person auf eine Internetseite begibt und wie dieser Wechsel der Arbeitsoberfläche mit dem eigentlichen Prozess der Verschriftlichung interagiert.

Zu b): Zur vertieften Analyse von struktureller Mehrschriftigkeit schlage ich eine systematische Betrachtung von Formulierungspassagen vor, in denen es zu Übertragungen kommt. Zu diesem Zweck sollte das Untersuchungskorpus um weitere Schreibinteraktionen des Gesamtkorpus erweitert werden. Übergeordnet kann danach gefragt werden, welche Formen der Übertragung es gibt und in welcher Funktion bzw. aus welcher Motivation heraus derartige Verfahren, einerseits für die Interaktion und andererseits für das Textprodukt, vorgenommen werden. Im

Zuge der vorliegenden Studie wurden Übertragungen herausgestellt, bei der das Ausgangselement³⁰⁵ entweder eine Vorlage zum interlingualen Transfer bzw. zur Übersetzung darstellt oder einen Rekurs auf gemeinsames Schreibwissen bewirkt (interaktive Funktion). Im Text konnten mittels der Übertragung abstrakte Sachverhalte ausgedrückt und Sätze elaboriert werden (textuelle Funktion). Zur weiteren Charakterisierung und Ausdifferenzierung des Verfahrens können zusätzliche Aspekte berücksichtigt werden: Handelt es sich um eine Übertragung, bei der sich die Formen aus Ausgangs- und Zielsprache ähneln oder unterscheiden? Ist die gefundene Form in der Zielsprache mit jener in der Ausgangssprache bedeutungsgleich oder kommt es diesbezüglich zu semantischen Verschiebungen (evtl. auch bei ähnlicher Form in der Zielsprache)? Darüber hinaus können die interaktiven Umstände einer Übertragung miteinbezogen werden, etwa ob es sich um eine spontane Übertragung handelt oder ob hierzu Hilfsmittel (z.B. elektronische Ressourcen) verwendet werden. Außerdem wäre es bedeutsam zu analysieren, wie die Studierenden mit Übertragungen umgehen; ob sie diese bspw. begründen oder kommentarlos übernehmen. Im Sinne einer Bewusstwerdung über das Verfahren wären ferner A posteriori-Interpretationen bzw. Stellungnahmen der Studierenden erkenntnisfördernd. Diese müssten im Zuge retrospektiver Interviews elizitiert werden, in denen Studierende mit entsprechenden Passagen konfrontiert und zur Reflexion hierüber angeleitet werden. Perspektivisch können hieraus Strategien für mehrsprachiges Schreiben bzw. mehrschrittige Praxis resultieren.

Die vorliegende Arbeit verschrieb sich dem Anliegen, einen Beitrag zur Erforschung mehrsprachiger Repertoires in kollaborativen Schreibinteraktionen zu leisten. Hierbei handelt es sich um einen Gesichtspunkt, der zum einen in der bisherigen Forschungslandschaft zum kollaborativen Schreiben, zum anderen in Studien über mehrsprachige universitäre Praxis weitestgehend unterbeleuchtet ist. Sowohl theoretisch-konzeptuell als auch methodisch wurden neue Wege zur Bearbeitung der Forschungsfragen eingeschlagen. Auf diese Weise konnten vielschichtige Erkenntnisse generiert werden, nicht nur über grundlegende Dynamiken und Funktionsweisen von mehrsprachigen Repertoires innerhalb kollaborativer Schreibinteraktionen, sondern v.a. auch über Möglichkeiten der methodischen Triangulation von qualitativen Daten. Mehr als dass die Studie eindeutige Antworten auf Fragestellungen und Probleme gegeben hat, liefert sie vielfältige Anregungen für zukünftige Forschungsprojekte. Die abschließend aufgezeigten theoretischen, methodischen und didaktischen Pisten gilt es insofern weiterzuverfolgen.

³⁰⁵Ausgangselemente in den analysierten Fällen waren: abstrakte Substantive und Verben, Funktionsverbgefüge, prädikatives Adjektiv zur Ersetzung eines Nebensatzes.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert, Peter Posch und Harald Spann (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Aufl. Bd. 4754. UTB Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anquetil, Mathilde (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : Une recherche-action pour un parcours de formation*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Apothéloz, Denis (2005). „Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : Les techniques de reformulation dans la fabrication collaborative du texte“. In: *Les processus de la rédaction collaborative*. Hrsg. von Robert Bouchard und Lorenza Mondada. Sémantiques. Paris: L’Harmattan, 165–199.
- Arras, Ulrike (2015). „Mitschreiben als hochschulrelevante Sprachhandlung – Kann das eine Sprachprüfung testen?“ In: *Fremdsprachen in Studium und Lehre: Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb/Foreign languages in Higher Education*. Hrsg. von Annelie Knapp und Karin Aguado. Bd. 57. Theorie und Vermittlung der Sprache. Bern u. a.: Peter Lang, 209–231.
- Auer, Peter, Hrsg. (2003a). *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. Elektronische Ausgabe. London: Routledge.
- Auer, Peter (2003b). „Introduction: Bilingual Conversation Revisited“. In: *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. Hrsg. von Peter Auer. Elektronische Ausgabe. London: Routledge, 16–57.
- Bean, John C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor’s Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. 2. Aufl. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Becker-Mrotzek, Michael und Ingrid Böttcher (2018). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 7. Aufl. Scriptor Praxis Sekundarstufe I + II. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff, Hrsg. (2017). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster und New York: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael und Kirsten Schindler, Hrsg. (2007). *Texte schreiben*. Bd. 5. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A. Duisburg: Gilles & Francke.

- Beißwenger, Michael (2017). „Sprechen, um zu schreiben: Zu interaktiven Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion“. In: *Grammatik und Variation: Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag*. Hrsg. von Yüksel Ekinci, Elke Montanari und Lirim Selmani. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 161–174.
- Bento, Margaret (2020). „Orientations méthodologiques et théoriques d’une recherche collaborative sur le travail documentaire de professeures d’anglais langue étrangère“. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17.2. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/7284> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Bereiter, Carl und Marlene Scardamalia (1985). „Wissen-Wiedergeben als ein Modell für das Schreiben von Instruktionen durch ungeübte Schreiber“. In: *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 13.4, 319–333.
- Bereiter, Carl und Marlene Scardamalia (2009). *The Psychology of Written Composition*. Elektronische Ausgabe. *The Psychology of Education and Instruction*. New York und London: Routledge.
- Bernard, H. Russell (2006). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. 4. Aufl. Lanham: AltaMira.
- Berthoff, Ann (1987). „The Teacher as Researcher“. In: *Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an Agency for Change*. Hrsg. von Dixie Goswami und Peter Stillman. Upper Montclair: Boynton Cook, 28–39.
- Berthoud, Anne-Claude, François Grin und Georges Lüdi, Hrsg. (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism: The DYLAN Project*. Bd. 2. Multilingualism and Diversity Management. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins.
- Biber, Douglas (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University.
- Biber, Douglas (1995). *Dimensions of Register Variation: A Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge: Cambridge University.
- Biber, Douglas (2006). *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Bd. 23. *Studies in Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Biber, Douglas und Susan Conrad (2011). *Register, Genre, and Style*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University.
- Biber, Douglas und Bethany Gray (2010). „Challenging Stereotypes About Academic Writing: Complexity, Elaboration, Explicitness“. In: *Journal of English for Academic Purposes* 9.1, 2–20.
- Blommaert, Jan (2011). *The Sociolinguistics of Globalization*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University.

- Blommaert, Jan (2015). „Chronotopic Identities“. In: *Tilburg Papers in Culture Studies* Paper 144.
- Blommaert, Jan und Ad Backus (2013). „Superdiverse Repertoires and the Individual“. In: *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Hrsg. von Ingrid de Saint-Georges und Jean-Jacques Weber. The Future of Education Research. Rotterdam: SensePublishers, 11–32.
- Blommaert, Jan und Bruce Horner (2017). „Mobility and Academic Literacies: An Epistolary Conversation“. In: *London Review of Education* 15.1, 2–20.
- Böhm, Manuela und Olaf Gätje, Hrsg. (2014). *Handschriften, Handschriften, Handschriftlichkeit*. Bd. 85. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Borràs, Eulàlia, Emilee Moore, Luci Nussbaum et al. (2012). „Variété de modes plurilingues dans des cours universitaires en L2“. In: *Interactions cosmopolites. L'organisation de la participation plurilingue*. Hrsg. von Lorenza Mondada und Luci Nussbaum. Bd. 158. Limoges: Lambert-Lucas, 63–98.
- Bouchard, Robert und Lorenza Mondada, Hrsg. (2005). *Les processus de la rédaction collaborative*. Sémantiques. Paris: L'Harmattan.
- Bräuer, Gerd (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 2. Aufl. Bd. 4141. Kompetent lehren. UTB.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff et al. (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Bd. 3979. UTB Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften. Konstanz: UVK.
- Bretegnier, Aude (2000). „Vers la construction d'une modélisation de la sécurité/insécurité linguistique“. In: *Sécurité, insécurité linguistique : Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Hrsg. von Aude Bretegnier und Gudrun Ledegen. Espaces francophones. Paris: L'Harmattan, 123–151.
- Bretegnier, Aude und Gudrun Ledegen, Hrsg. (2000). *Sécurité, insécurité linguistique : Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Espaces francophones. Paris: L'Harmattan.
- Breuer, Esther (2017). „Qualitative Analyse von Schreibprozessen mithilfe von Screencapturing“. In: *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Hrsg. von Melanie Brinkschulte und David Kreitz. Bd. 1. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann, 41–61.
- Brinker, Klaus und Sven F. Sager (2006). *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung*. 4. Aufl. Grundlagen der Germanistik. Berlin: Schmidt.

- Brinkschulte, Melanie und David Kreitz, Hrsg. (2017). *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bd. 1. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Budach, Gabriele (2012). „‘Part of the Puzzle’: The Retrospective Interview as Reflexive Practice in Collaborative Ethnographic Research“. In: *Multilingualism, Discourse, and Ethnography*. Hrsg. von Sheena Gardner und Marilyn Martin-Jones. Routledge Critical Studies in Multilingualism. New York: Routledge, 319–333.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Bd. 3774. utb-studi-e-book. Stuttgart und Wien: UTB und Facultas Wuv.
- Busch, Brigitta, Jardine Aziza und Angelika Tjoutuku, Hrsg. (2006). *Language Biographies for Multilingual Learning*. Bd. 24. Cape Town: PRAESA.
- Caduff, Corina (2009). „Das einfache Anführungszeichen. Zeichen auf Distanz“. In: *Punkt, Punkt, Komma, Strich?* Hrsg. von Christine Abbt und Tim Kammasch. Edition Moderne Postmoderne. Bielefeld: transcript, 153–162.
- Calvet, Louis-Jean (1998). *La sociolinguistique*. 3. Aufl. Bd. 2731. Que sais-je? Paris: Presses universitaires de France.
- Canagarajah, A. Suresh (2011). „Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging“. In: *The Modern Language Journal* 95.3, 401–417.
- Canagarajah, A. Suresh, Hrsg. (2013a). *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. New York: Routledge.
- Canagarajah, A. Suresh (2013b). „Negotiating Translingual Literacy: An Enactment“. In: *Research in the Teaching of English* 48.1, 40–67.
- Canagarajah, A. Suresh (2013c). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London und New York: RoutledgeTaylor & Francis.
- Castellotti, Véronique und Emmanuelle Huver (2012). „Mobilités et circulations académiques : Dynamiques, catégorisations, évaluations ou ‘Bougez, il en restera toujours quelque chose’“. In: *Les sujets de l’énonciation*. Hrsg. von Malika Temmar, Jean-Marc Defays und Deborah Meunier. Bd. 3.2. Le discours et la langue : Revue de linguistique française et d’analyse du discours. Bruxelles: E.M.E. & InterCommunications, 117–132.
- Chang, Heewon, Faith W. Ngunjiri und Kathy-Ann C. Hernandez (2013). *Collaborative Autoethnography*. Bd. 8. Developing Qualitative Inquiry. Walnut Creek: Left Coast.
- Clughen, Lisa und Christine Hardy (2012). *Writing in the Disciplines: Building Supportive Cultures for Student Writing in UK Higher Education*. Hrsg. von Lisa Clughen und Christine Hardy. Bingley: Emerald.

- Coleman, Simon und Pauline von Hellermann, Hrsg. (2013). *Multi-Sited Ethnography: Problems and Possibilities in the Translocation of Research Methods*. New York und London: Routledge.
- Coseriu, Eugenio (1988). *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Bd. 1481. Uni-Taschenbücher. Tübingen: Francke.
- Coseriu, Eugenio (1992). *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Bd. 1372. Uni-Taschenbücher. Tübingen: Francke.
- Cumming, Alister, Conttia Lai und Hyeyoon Cho (2016). „Students’ Writing from Sources for Academic Purposes: A Synthesis of Recent Research“. In: *Journal of English for Academic Purposes* 23, 47–58.
- Cummins, Jim (1976). „The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses“. In: *Working Papers on Bilingualism* o.Jg.9, 1–43.
- Cummins, Jim (2005). „Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls“. In: *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. Alexandria: TESOL. URL: <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Cummins, Jim (2008). „Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education“. In: *Encyclopedia of Language and Education*. Hrsg. von Nancy H. Hornberger. Boston: Springer US, 65–75.
- Curry, Mary J. und David I. Hanauer (2014). *Language, Literacy, and Learning in STEM Education: Research Methods and Perspectives from Applied Linguistics*. Bd. 1. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins.
- Czaika, Mathias und Hein de Haas (2014). „The Globalization of Migration: Has the World Become More Migratory?“. In: *International Migration Review* 48.2, 283–323.
- Dausendschön-Gay, Ulrich, Christine Domke und Sören Ohlhus, Hrsg. (2010). *Wissen in (Inter-)Aktion: Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. 2. Aufl. Bd. 39. Linguistik – Impulse & Tendenzen. Berlin: De Gruyter.
- Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (1995). „Exolinguale Kommunikation“. In: *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur*. Hrsg. von Reinhard Fiehler und Dieter Metzger. Bd. 5. Bielefelder Schriften zu Linguistik und Literaturwissenschaft. Bielefeld: Aisthesis, 85–117.

- Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (1992). „Gemeinsam schreiben. Konversationelle Schreibinteraktionen zwischen deutschen und französischen Gesprächspartnern“. In: *Textproduktion: Neue Wege der Forschung*. Hrsg. von Hans P. Krings und Gerd Antos. Bd. 7. Fokus. Trier: WVT, 219–256.
- Dausendschön-Gay, Ulrich und Ulrich Krafft (1996). „Prozesse interaktiven Formulierens: Konversationelles Schreiben in der Fremdsprache“. In: *Texte im Fremdsprachenerwerb: Verstehen und produzieren*. Hrsg. von Wolfgang Börner und Klaus Vogel. Bd. 418. Tübinger Beiträge zur Linguistik. Tübingen: Narr Francke Attempto, 253–274.
- Dengscherz, Sabine (2019a). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen: Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Textproduktion und Medium. Bern u. a.: Peter Lang.
- Dengscherz, Sabine (2019b). „Schreibprozesse – mehrsprachig – gestalten“. In: *Academic Writing Across Languages: Multilingual and Contrastive Approaches in Higher Education/L'écriture académique à travers les langues : Approches multilingues et contrastives dans l'enseignement supérieur/Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: Mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. Hrsg. von Birgit Huemer, Eve Lejot und Katrien Deroey. Bd. 1. Schreibwissenschaft. Wien: Böhlau, 181–207.
- Denzin, Norman K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks: SAGE.
- Deppermann, Arnulf (2000). „Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse“. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1.(o.Nr.) 96–124. URL: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2000/ga-deppermann.pdf> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. 4. Aufl. Bd. 3. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2010). „Konversationsanalyse und diskursive Psychologie“. In: *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Hrsg. von Günter Mey und Katja Mruck. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 643–661.
- Deppermann, Arnulf (2011). „The Study of Formulations as a Key to an Interactional Semantics“. In: *Human Studies* 34.2, 115–128.
- Deppermann, Arnulf (2014). „Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz“. In: *Pragmatiktheorien*. Hrsg. von Sven Staffeldt und Jörg Hagemann. Bd. 27. Stauffenburg Einführungen. Tübingen: Stauffenburg, 19–47.

- Deppermann, Arnulf (2015). „Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource“. In: *InLiSt* o.Jg.57, 1–31.
- Deschoux, Carole-Anne und Claire Taisson (2020). „L’altérité dans la voile : Une lesson study pour un sillage collaboratif en didactiques des langues“. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17.2. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/7422> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Deumert, Ana (2014). „Digital Superdiversity: A Commentary“. In: *Discourse, Context & Media* 4-5, 116–120.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019). *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis: Kodex*. URL: https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Dewey, John (1997). *Experience and Education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Simon & Schuster.
- Donahue, Christiane (2019). „Trends in Modeling Academic Writing in Multilingual Contexts“. In: *Academic Writing Across Languages: Multilingual and Contrastive Approaches in Higher Education/L’écriture académique à travers les langues : Approches multilingues et contrastives dans l’enseignement supérieur/Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: Mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. Hrsg. von Birgit Huemer, Eve Lejot und Katrien Deroey. Bd. 1. Schreibwissenschaft. Wien: Böhlau, 41–57.
- Draheim, Kristin, Franziska Liebetanz und Stefanie Vogler-Lipp, Hrsg. (2012). *Schreiben(d) lernen im Team: Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Key Competences for Higher Education and Employability. Wiesbaden: Springer VS.
- Early, Margaret und Jim Cummins, Hrsg. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. London: Trentham Books.
- Ecke, Peter (2004). „Language Attrition and Theories of Forgetting: A Cross-Disciplinary Review“. In: *International Journal of Bilingualism* 8.3, 321–354.
- Ede, Lisa S. und Andrea A. Lunsford (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Egbert, Maria (2009). *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Egli Cuenat, Mirjam, Giuseppe Manno und Magalie Desgrippes (2020a). „Littératie(s) plurilingue(s) dans le contexte de l’apprentissage et de l’enseignement des langues – Des perspectives complémentaires“. In: *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen*

- Umfeld/Plurilittérature et apprentissages plurilingues à l'intérieur et hors du contexte scolaire.* Hrsg. von Mirjam Egli Cuenat, Giuseppe Manno und Magalie Desgrippes. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 1–13.
- Egli Cuenat, Mirjam, Giuseppe Manno und Magalie Desgrippes, Hrsg. (2020b). *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen Umfeld/Plurilittérature et apprentissages plurilingues à l'intérieur et hors du contexte scolaire.* Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée.
- Emrani, Fateme und Mozghan Hooshmand (2019). „A Conversation Analysis of Self-Initiated Self-Repair Structures in Advanced Iranian EFL Learners“. In: *International Journal of Language Studies* 13.1, 57–76.
- Erfurt, Jürgen (2017). „Von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit: Elemente einer Theorie des sprachlichen Ausbaus“. In: *Processus de différenciation : Des pratiques langagières à leur interprétation sociale : Actes du colloque VALS-ASLA 2016.* Hrsg. von Daniel Elmiger, Isabelle Racine und Françoise Zay, 11–38.
- Erfurt, Jürgen und Maria Amelina, Hrsg. (2008). *Elitenmigration und Mehrsprachigkeit.* Bd. 75. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Erfurt, Jürgen, Tatjana Leichsering und Reseda Streb (2013). „Editorial“. In: *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule.* Hrsg. von Jürgen Erfurt, Tatjana Leichsering, Reseda Streb et al. Bd. 83. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 7–19.
- Erfurt, Jürgen, Tatjana Leichsering, Reseda Streb et al., Hrsg. (2013). *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule.* Bd. 83. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Erfurt, Jürgen, Anna-Christine Weirich und Eloise Caporal-Ebersold (2018). „De l'éducation bi-/plurilingue pour tous au répertoire langagier et translanguaging et vice versa : En hommage à Christine Hélot“. In: *Éducation plurilingue et pratiques langagières : Hommage à Christine Hélot.* Hrsg. von Jürgen Erfurt, Anna-Christine Weirich und Eloise Caporal-Ebersold. Bd. 31. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel/Language, Multilingualism and Social Change/Langue, multilinguisme et changement social. Bern u. a.: Peter Lang, 11–35.
- Ethnologue. Languages of the World. *Pontic*. Website. URL: <https://www.ethnologue.com/language/pnt> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).

- Europarat. *Conseil de l'Europe: Biographie langagière*. Website. URL: <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- f4analyse. *f4analyse*. Website. URL: <https://www.audiotranskription.de/f4analyse/> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Fäcke, Christiane und Franz-Joseph Meißner, Hrsg. (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Att-empto.
- Faigley, Lester und Stephen Witte (1981). „Analyzing Revision“. In: *College Composition and Communication* 32.4, 400–414.
- Faistauer, Renate (1997). *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Bd. 1. Theorie und Praxis Serie B. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Falzon, Mark-Anthony, Hrsg. (2009). *Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Farnham: Ashgate.
- Farkas, David K. (1991). „Collaborative Writing, Software Development, and the Universe of Collaborative Activity“. In: *Collaborative Writing in Industry*. Hrsg. von Mary M. Lay und William M. Karis. Baywood's Technical Communications Series. Amityville: Baywood, 13–30.
- Feilke, Helmuth (2006). „Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten“. In: *Didaktik der deutschen Sprache – Band 1. Ein Handbuch*. Hrsg. von Ursula Bredel, Hartmut Günther und Peter Klotz. Bd. 8235. UTB L. Stuttgart: UTB, 178–192.
- Feilke, Helmuth (2010). „Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – Am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens“. In: *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Hrsg. von Vilmos Ágel und Mathilde Hennig. Linguistik – Impulse & Tendenzen. Berlin und New York: De Gruyter, 209–231.
- Feussi, Valentin (2020). „Écrivains francophones et rapports aux français : Une conception expérientielle de l'insécurité linguistique“. In: *Le Français contemporain face à la norme*. Hrsg. von Martine Fandio-Ndawouo. Provin: Binam.
- Fishman, Stephen M. und Lucille P. McCarthy (2000). *Unplayed Tapes: A Personal History of Collaborative Teacher Research*. The Practitioner Inquiry Series. Urbana und New York: National Council of Teachers of English und Teachers College.
- Francard, Michel, Hrsg. (1994). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques : Actes du colloque de Louvain-La-Neuve*. Bd. 20. Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain. Leuven: Peeters.

- Franceschini, Rita (2002). „Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit“. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* o.Jg.76, 19–33.
- Franceschini, Rita (2009). „The Genesis and Development of Research in Multilingualism: Perspectives for Future Research“. In: *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Hrsg. von Larissa Aronin. Bd. 6. AILA Applied Linguistics Series. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins, 27–61.
- Freire, Paulo (1970/2014). *Pedagogy of the Oppressed*. 30. Jubiläumsaufl. New York: Bloomsbury.
- Fröhlich, Melanie, Christiane Henkel und Anna Surmann (2017). *Zusammen schreibt man weniger allein – (Gruppen-)Schreibprojekte gemeinsam meistern*. Bd. 3. Schreiben im Studium. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Furchner, Ingrid (1997). „Kompetenzunterschiede in der Interaktion: Eine Untersuchung aus konversationsanalytischer Sicht“. Diss. Universität Bielefeld. URL: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2304990/2304994/01_Text.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Gafaranga, Joseph (2012). „Language Alternation and Conversational Repair in Bilingual Conversation“. In: *International Journal of Bilingualism* 16.4, 501–527.
- Gajo, Laurent, Anne Grobet, Cecilia Serra et al. (2013). „Plurilingualisms and Knowledge Construction in Higher Education“. In: *Exploring the Dynamics of Multilingualism: The DYLAN Project*. Hrsg. von Anne-Claude Berthoud, François Grin und Georges Lüdi. Bd. 2. Multilingualism and Diversity Management. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins, 279–298.
- García, Ofelia, Leslie Bartlett und JoAnn Kleifgen (2010). „From Biliteracy to Pluriliteracies“. In: *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Hrsg. von Peter Auer und Wei Li. Bd. 5. Handbooks of Applied Linguistics. Berlin und New York: De Gruyter Mouton, 207–228.
- García, Ofelia und Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot. Basingstoke und New York: Palgrave Macmillan.
- Gaulmyn, Marie-Madeleine de (2001). „Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle“. In: *Le Processus rédactionnel: Écrire à plusieurs voix*. Hrsg. von Marie-Madeleine de Gaulmyn, Robert Bouchard und Alain Rabatel. Paris: L’Harmattan, 31–48.
- Gaulmyn, Marie-Madeleine de, Robert Bouchard und Alain Rabatel, Hrsg. (2001). *Le Processus rédactionnel: Écrire à plusieurs voix*. Paris: L’Harmattan.

- Gentil, Guillaume (2006). „Variations in Goals and Activities for Multilingual Writing“. In: *Goals for Academic Writing: ESL Students and Their Instructors*. Hrsg. von Alister H. Cumming. Bd. 15. Language Learning & Language Teaching. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins, 142–156.
- Gibson, James J. (1982). *Wahrnehmung und Umwelt: Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. (M & S Psychologie). München und Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Giguère, Marie-Hélène, Marie Nadeau, Carole Fisher et al. (2020). „L’accompagnement professionnel pour développer des dispositifs didactiques innovants en syntaxe et en ponctuation : Regards de conseillères pédagogiques“. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17.2. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/7457> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Goethe-Universität Frankfurt a.M. *Hochschulentwicklungsplan der Goethe-Universität – 2016-2020*. Website. URL: <https://www.uni-frankfurt.de/63514285/Hochschulentwicklungsplan-der-Goethe-Universitaet-2016-2020.pdf> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Goethe-Universität Frankfurt a.M. *Moving Cultures – Transcultural Encounters*. Website. URL: https://www.uni-frankfurt.de/45978567/Moving-Cultures---Transcultural-Encounters---Cultures-en-mouvement---rencontres-transculturelles---Culturas-en-movimiento---encuentros-transculturales---Culture-in-Movimento---Incontri-Transculturali---Master_of_Arts#zulassung (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Goffman, Erving (1981). *Forms of Talk*. 5. Aufl. Conduct and Communication. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Bd. 101. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid und Joana Duarte (2016). „Bildungssprache“. In: *Handbuch Sprache in der Bildung*. Hrsg. von Jörg Kilian, Birgit Brouër und Dina Lüttenberg. Handbücher Sprachwissen. Berlin und Boston: De Gruyter, 478–499.
- Göpferich, Susanne (2015). *Text Competence and Academic Multiliteracy: From Text Linguistics to Literacy Development*. Bd. 16. Europäische Studien zur Textlinguistik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Götz, Roland und Uwe Halbach (1993). *Politisches Lexikon GUS*. 2. Aufl. Bd. 852. Beck’sche Reihe Länder. München: Beck.
- Greco, Luca, Patrick Renaud und Roxana Taquechel (2012). „Travail interactif sur les formes plurilingues dans deux formats de participation“. In: *Interactions cos-*

- mopolites. L'organisation de la participation plurilingue.* Hrsg. von Lorenza Mondada und Luci Nussbaum. Bd. 158. Limoges: Lambert-Lucas, 169–191.
- Greene, Judith und David Bloom (2013). „Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective“. In: *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts.* Hrsg. von James Flood, Shirley B. Heath und Diane Lapp. New York und London: Routledge, 181–202.
- Grésillon, Almuth und Daniel Perrin (2014). „Methodology: From Speaking about Writing to Tracking Text Production“. In: *Handbook of Writing and Text Production.* Hrsg. von Eva-Maria Jakobs und Daniel Perrin. Berlin und Boston: De Gruyter Mouton, 79–112.
- Grieshammer, Ella (2017). „Gesprächsanalyse als Methode der Schreibforschung“. In: *Qualitative Methoden in der Schreibforschung.* Hrsg. von Melanie Brinkschulte und David Kreitz. Bd. 1. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann, 249–268.
- Griebhaber, Wilhelm (2016). *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: Eine Einführung.* 3. Aufl. Duisburg: Universitätverlag Rhein-Ruhr.
- Groß, Alexandra und Inga Harren, Hrsg. (2016). *Wissen in institutioneller Interaktion.* Bd. 55. F.A.L. – Forum Angewandte Linguistik. Bern u. a.: Peter Lang.
- Gueunier, Nicole (2000). „L'insécurité linguistique: Objets divers, approches multiples“. In: *Sécurité, insécurité linguistique : Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques.* Hrsg. von Aude Bretegnier und Gudrun Ledegen. Espaces francophones. Paris: L'Harmattan, 35–50.
- Gumperz, John J. (1984). *Language in Social Groups: Essays.* Bd. 3. Language Science and National Development. Stanford: Stanford University.
- Gumperz, John J. und Dell Hymes, Hrsg. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication.* New York: Holt Rinehart and Winston.
- Günther, Britta und Herbert Günther (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung.* 3. Aufl. Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Günther, Hartmut, Otto Ludwig und Jürgen Baurmann, Hrsg. (1994). *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/ Writing and its Use: An Interdisciplinary Handbook of International Research.* Bd. 10. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK] 1. Berlin: De Gruyter.
- Günther, Hartmut, Otto Ludwig und Jürgen Baurmann, Hrsg. (1996). *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/ Writing and its Use: An Interdisciplinary Handbook of International Research.* Bd. 10.

- Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK] 2. Berlin: De Gruyter.
- Haas, Christina und Stephen P. Witte (2001). „Writing as an Embodied Practice“. In: *Journal of Business and Technical Communication* 15.4, 413–457.
- Haim, Orly (2015). „Investigating Transfer of Academic Proficiency Among Trilingual Immigrant Students: A Holistic Tri-Directional Approach“. In: *The Modern Language Journal* 99.4, 696–717.
- Hartmann, Esa C. (2020). „Translinguale Unterrichtsstrategien zur Förderung der Mehrschriftlichkeit an bilingualen Schulen im Elsass“. In: *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen Umfeld/Plurilittérature et apprentissages plurilingues à l'intérieur et hors du contexte scolaire*. Hrsg. von Mirjam Egli Cuenat, Giuseppe Manno und Magalie Desgrippes. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 205–221.
- Hausendorf, Heiko (2007). „‘Was kommt als Nächstes?’ Fokussierungen revisited“. In: *Gespräch als Prozess: Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Hrsg. von Heiko Hausendorf. Bd. 37. Studien zur deutschen Sprache. Tübingen: Narr Francke Attempto, 221–246.
- Hauser, Eric (2011). „Generalization: A Practice of Situated Categorization in Talk“. In: *Human Studies* 34.2, 183–198.
- Heath, Shirley B. (1982). „Ethnography in Education: Defining the Essentials“. In: *Children in and out of School: Ethnography and Education*. Hrsg. von Perry Gilmore und Allan A. Glatthorn. Bd. 2. Language and Ethnography Series. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 33–55.
- Heath, Shirley B., Brian V. Street und Molly Mills (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College.
- Heine, Carmen, Jan Engberg, Dagmar Knorr et al. (2014). „New Methods of Text Production Process Research Combined“. In: *Methods in Writing Process Research*. Hrsg. von Dagmar Knorr, Carmen Heine und Jan Engberg. Textproduktion und Medium. Bern u. a.: Peter Lang, 123–145.
- Heller, Monica (2008). „Doing Ethnography“. In: *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Hrsg. von Wei Li und Melissa G. Moyer. Malden: Blackwell, 249–262.
- Hemming, Erik (2011). „Learning to Learn Languages“. In: *Intercomprehension: Learning, Teaching, Research/Apprentissage, enseignement, recherche/Lernen, Lehren, Forschung*. Hrsg. von Franz-Joseph Meißner. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, 285–300.

- Heritage, John (2012). „Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge“. In: *Research on Language & Social Interaction* 45.1, 1–29.
- Hewett, Beth L. (2015). *The Online Writing Conference: A Guide for Teachers and Tutors*. Boston und New York: Bedford/St Martin's.
- Hilpisch, Kai (2012). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Der GER im Überblick*. Hamburg: Diplomica.
- Hinrichs, Nicole (2014). *Interaktive Gestaltung von Textherstellungsprozessen*. Bd. 17. Bochum: Bochumer Universitätsverlag.
- Hirvela, Alan, Ken Hyland und Rosa M. Manchón (2016). „Dimensions in L2 Writing Theory and Research: Learning to Write and Writing to Learn“. In: *Handbook of Second Language and Foreign Language Writing*. Hrsg. von Ntina Tsankarē, Jayanti Banerjee, Karlfried Knapp et al. Bd. 12. Handbooks of Applied Linguistics. Boston und Berlin: De Gruyter Mouton, 45–64.
- Hochschulrektorenkonferenz, HRK (2019). *Institutionelle Sprachenpolitik an Hochschulen – Fortschritte und Herausforderungen*. Hrsg. von HRK Hochschulrektorenkonferenz. Die Stimme der Hochschulen.
- Höder, Steffen und Inger Petersen (2019). *Mehrsprachigkeit@CAU: Sprachliche Kompetenzen, sprachliche Praxis und sprachbezogene Bedarfe im universitären Alltag*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität. URL: https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau_derivate_00000791/mehrsprach_hoeder.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Hoey, Elliot M. und Kobin H. Kendrick (2018). „Conversation Analysis“. In: *Research Methods in Psycholinguistics and the Neurobiology of Language*. Hrsg. von Annette M. de Groot und Peter Hagoort. Guides to Research Methods in Language and Linguistics. Hoboken und Oxford: Wiley Blackwell, 151–173.
- Hornberger, Nancy H. und Ellen Skilton-Sylvester (2003). „Revisiting the Continua of Bilingual Education: International and Critical Perspectives“. In: *Continua of Bilingual Education: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Hrsg. von Nancy H. Hornberger. Bd. 41. Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon und Buffalo: Multilingual Matters, 35–67.
- Hu, Adelheid (2001). „Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie“. In: *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Hrsg. von Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Dittfurth. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, 11–39.

- Hu, Adelheid (2012). „Zehn Thesen zur mehrsprachigen Universität“. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur* o.Jg.324, 49–52.
- Hu, Adelheid (2018). „Universitäten als interkulturelle und mehrsprachige Kommunikationsräume: Warum der Internationalisierungsdiskurs stärker mit dem Thema Mehrsprachigkeit verzahnt werden sollte“. In: *Formen der Mehrsprachigkeit*. Hrsg. von Monika Dannerer und Peter Mauser. Stauffenburg Linguistik. Tübingen: Stauffenburg, 369–384.
- Hu, Adelheid (2019). „Sprachlichkeit und Kulturalität“. In: *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Hrsg. von Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner. Tübingen: Narr Francke Attempto, 17–24.
- Huber, Ludwig (2011). „Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande?“. In: *Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*. Hrsg. von Wolf-Dietrich Webler. Bd. 4. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, 118–124.
- Huemer, Birgit, Eve Lejot und Katrien Deroey, Hrsg. (2019). *Academic Writing Across Languages: Multilingual and Contrastive Approaches in Higher Education/L'écriture académique à travers les langues : Approches multilingues et contrastives dans l'enseignement supérieur/Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: Mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. Bd. 1. Schreibwissenschaft. Wien: Böhlau.
- Imler, Bonnie und Michelle Eichelberger (2011). „Using Screen Capture to Study User Research Behavior“. In: *Library Hi Tech* 29.3, 446–454.
- Jakobs, Eva-Maria (2003). „Reproductive Writing – Writing from Sources“. In: *Journal of Pragmatics* 35.6, 893–906.
- Jakobs, Eva-Maria und Daniel Perrin, Hrsg. (2014). *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin und Boston: De Gruyter Mouton.
- Kellogg, Ronald T. (2008). „Training Writing Skills: A Cognitive Development Perspective“. In: *Journal of Writing Research* 1.1, 1–26.
- Kellogg, Ronald T. (2018). „Professional Writing Expertise“. In: *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Hrsg. von Karl A. Ericsson, Robert R. Hoffman, Aaron Kozbelt et al. Cambridge: Cambridge University, 413–430.
- Kemmins, Stephen und Robin McTaggart (2005). „Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere“. In: *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Hrsg. von Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln. 3. Aufl. Thousand Oaks: SAGE, 559–603.

- Kerschhofer-Puhalo, Nadja und Werner Mayer (2020). „Pluriliterale Identitäten und Selbstkonzepte von Grundschulkindern im Spannungsfeld zwischen Schule, Familie und Communities“. In: *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen Umfeld/Plurilittérature et apprentissages plurilingues à l'intérieur et hors du contexte scolaire*. Hrsg. von Mirjam Egli Cuenat, Giuseppe Manno und Magalie Desgrippes. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 259–277.
- Kervyn, Bernadette (2020). „De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes“. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17.2. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/7339> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Klein, Horst G. und Tilbert D. Stegmann (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. 3. Aufl. Bd. 1. Editiones EuroCom. Aachen: Shaker.
- Klinkenberg, Jean-Marie (2014). „Entre servitude et autonomie. Quelle place pour l'écriture dans les sciences du langage ?“. In: *SHS Web of Conferences* 8, 45–64.
- Knapp, Annelie und Karin Aguado, Hrsg. (2015). *Fremdsprachen in Studium und Lehre: Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb/Foreign languages in Higher Education*. Bd. 57. Theorie und Vermittlung der Sprache. Bern u. a.: Peter Lang.
- Knapp, Annelie und Anja Münch (2008). „Doppelter Lernaufwand? Deutsche Studierende in englischsprachigen Lehrveranstaltungen“. In: *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Hrsg. von Annelie Knapp und Adelheid Schumann. Bd. 51. Theorie und Vermittlung der Sprache. Bern u. a.: Peter Lang, 171–196.
- Knappik, Magdalena (2013). *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz*. Wien: Universität Wien und Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Knorr, Dagmar (2019). „Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24.1, 165–179.
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher (1986). „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch*. Hrsg. von Olaf Deutschmann, Hans Flasche, Bernhard König et al. Bd. 36. Berlin und New York: De Gruyter, 15–43.

- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher (2011). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. 2. Aufl. Bd. 31. Romanistische Arbeitshefte. Berlin: De Gruyter.
- Kohl, Karl-Heinz (2000). *Ethnologie – Die Wissenschaft vom kulturell Fremden: Eine Einführung*. C.H. Beck Studium. München: Beck.
- Kowal, Maria und Merrill Swain (1994). „Using Collaborative Language Production Tasks to Promote Students’ Language Awareness“. In: *Language Awareness* 3.2, 73–93.
- Krafft, Ulrich und Ulrich Dausendschön-Gay (1999). „Système écrivant et processus de mise en mots dans les rédactions conversationnelles“. In: *Langages* 33.134, 51–67.
- Krafft, Ulrich und Ulrich Dausendschön-Gay (2000). „Systèmes écrivants et réparation des rôles interactionnels“. In: *Studia Romanica Posnaniensia* 25.o.Nr. 199–212.
- Kraft, Susanne (2006). „Die Lehre lebt: Lehrforschung und Fachdidaktiken für die Weiterbildung – Resümee und Forschungsbedarfe“. In: *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Hrsg. von Ekkehard Nüssli. DIE spezial. Bielefeld: W. Bertelsmann, 209–216.
- Krahnke, Karl J. und Mary-Ann Christison (1983). „Recent Language Research and Some Language Teaching Principles“. In: *TESOL Quarterly* 17.4, 625–649.
- Krall-Lanoue, Aimee (2013). „‘And yea I’m venting, but hey I’m writing isn’t I’: A Translingual Approach to Error in a Multilingual Context“. In: *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. Hrsg. von A. Suresh Canagarajah. New York: Routledge, 228–234.
- Kremnitz, Georg (2016). *Geschichte der romanischen Sprachwissenschaft: Unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Zahl der romanischen Sprachen*. Bd. 8. Bachelor Master Studies. Wien: Praesens.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Labov, William (1966/2006). *The Social Stratification of English in New York City*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University.
- Labov, William (1991). *Sociolinguistic Patterns*. 11. Aufl. Conduct and Communication Series. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lankshear, Colin und Michele Knobel (2007). *A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

- Lanza, Elizabeth (2008). „Selecting Individuals, Groups, and Sites“. In: *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Hrsg. von Wei Li und Melissa G. Moyer. Malden: Blackwell, 73–87.
- Lasagabaster, David (2015). „Multilingualism at Tertiary Level: Achievements and Challenges“. In: *Fremdsprachen in Studium und Lehre: Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb/Foreign languages in Higher Education*. Hrsg. von Annelie Knapp und Karin Aguado. Bd. 57. Theorie und Vermittlung der Sprache. Bern u. a.: Peter Lang, 47–68.
- Lebreton, Emilie und Joanna Lorilleux (2020). „Oser les recherches collaboratives en DDL : Transformations des chercheurs, transformations des recherches“. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17.2. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/7662> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Leeser, Michael J. (2004). „Learner Proficiency and Focus on Form during Collaborative Dialogue“. In: *Language Teaching Research* 8.1, 55–81.
- Lehnen, Katrin (2000). „Kooperative Textproduktion: Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen“. Diss. Universität Bielefeld. URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301399/2301403> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Lehnen, Katrin und Elisabeth Gülich (1997). „Mündliche Verfahren der Verschriftlichung: Zur interaktiven Erarbeitung schriftlicher Formulierungen“. In: *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 108.27, 108–136.
- Lejot, Eve (2015). *Pratiques plurilingues en milieu professionnel international : Entre politiques linguistiques et usages effectifs*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Li, Wei und Melissa G. Moyer, Hrsg. (2008). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden: Blackwell.
- Linnemann, Markus (2017). „Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools“. In: *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Hrsg. von Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff. Münster und New York: Waxmann, 335–352.
- Lüdi, Georges, Katharina Höchle und Patchareerat Yanaprasart (2010). „Plurilingual Practices at Multilingual Workplaces“. In: *Multilingualism at Work: From Policies to Practices in Public, Medical and Business Settings*. Hrsg. von Bernd Meyer und Birgit Apfelbaum. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins, 211–234.
- Lytle, Susan (1997). „On Reading Teacher Research“. In: *Focus on Basics* 1.A. URL: <http://www.ncsall.net/index.html?id=480.html> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).

- Maas, Utz (2004). „Geschriebene Sprache/Written Language“. In: *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Hrsg. von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier et al. Berlin und New York: De Gruyter, 633–645.
- Maas, Utz (2008a). „Können Sprachen einfach sein?“ In: *Grazer Linguistische Studien* 69.o.Nr. 1–56.
- Maas, Utz (2008b). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension*. Bd. 15. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Göttingen: V&R unipress.
- Maas, Utz (2010a). „Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache“. In: *Orat und literat*. Hrsg. von Utz Maas. Bd. 73. Grazer linguistische Studien. Graz: Universität Graz, 21–150.
- Maas, Utz, Hrsg. (2010b). *Orat und literat*. Bd. 73. Grazer linguistische Studien. Graz: Universität Graz.
- Maas, Utz (2018). „Was wird bei der Modellierung mit Nähe und Distanz sichtbar und was wird von ihr verstellt?“ In: *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Hrsg. von Helmuth Feilke und Mathilde Hennig. Bd. 306. Reihe Germanistische Linguistik. Berlin: De Gruyter, 89–112.
- Maas, Utz und Ulrich Mehlem (2005). *Schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko. Abschlußbericht des von der Stiftung Volkswagenwerk 2002-2004 am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück geförderten Forschungsprojekts*. Osnabrück: IMIS.
- Macaire, Dominique (2020). „La ‘recherche-formation’, une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d’enseignants de langues“. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17.2. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/7697> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Makoni, Sifre (2012). „A Critique of Language, Linguaging and Supervernacular“. In: *Muitas Vozes* 1.2, 189–199.
- Mangold, Ulrike und Astrid Kunert (2007). „Qualitative Beobachtungsverfahren“. In: *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis*. Hrsg. von Gabriele Naderer und Eva Balzer. Wiesbaden: Gabler, 303–319.
- Marcus, George E. (1995). „Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography“. In: *Annual Review of Anthropology* 24.1, 95–117.

- Marcus, George E. (1998). *Ethnography through Thick and Thin*. Princeton: Princeton University.
- Marcus, George E. (2007). „Ethnography Two Decades After Writing Culture: From the Experimental to the Baroque“. In: *Anthropological Quarterly* 80.4, 1127–1145.
- Marx, Nicole (2020). „Transfer oder Transversalität? – Designs zur Erforschung der Mehrschriftlichkeit“. In: *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen Umfeld/Plurilittérature et apprentissages plurilingues à l'intérieur et hors du contexte scolaire*. Hrsg. von Mirjam Egli Cuenat, Giuseppe Manno und Magalie Desgrippes. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 15–33.
- Mathé, Isabelle (2010). *Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität: Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Mehlem, Ulrich (2013). „Grundschüler türkischer Herkunftssprache erzählen einen Stummfilm auf Deutsch“. In: *Das Deutsch der Migranten*. Hrsg. von Arnulf Depermann. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin: De Gruyter, 339–368.
- Meißner, Franz-Joseph (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Bd. 6. Editions EuroCom. Aachen: Shaker.
- Meißner, Franz-Joseph (2007). „Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit: Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Hrsg. von Erika Lang und Ralf Weskamp. Bd. 3. Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 81–101.
- Meißner, Franz-Joseph, Hrsg. (2011a). *Intercomprehension: Learning, Teaching, Research/Apprentissage, enseignement, recherche/Lernen, Lehren, Forschung*. Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Meißner, Franz-Joseph (2011b). „Les formats de tâches en didactique de l'intercompréhension“. In: *Intercomprehension: Learning, Teaching, Research/Apprentissage, enseignement, recherche/Lernen, Lehren, Forschung*. Hrsg. von Franz-Joseph Meißner. Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, 267–284.
- Meunier, Deborah (2011). „Mobilité et apprentissage linguistique : Étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus“. In: *Éla. Études de Linguistique Appliquée* o.Jg.162, 137–151.

- Meunier, Deborah und Jean-Marc Defays (2012). „La mobilité académique : Des pratiques aux représentations linguistiques“. In: *Les sujets de l'énonciation*. Hrsg. von Malika Temmar, Jean-Marc Defays und Deborah Meunier. Bd. 3.2. Le discours et la langue : Revue de linguistique française et d'analyse du discours. Bruxelles: E.M.E. & InterCommunications, 95–99.
- Meyermann, Alexia und Maïke Porzelt (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten*. URL: https://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-1.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Mickan, Anne, James M. McQueen und Kristin Lemhöfer (2019). „Bridging the Gap Between Second Language Acquisition Research and Memory Science: The Case of Foreign Language Attrition“. In: *Frontiers in Human Neuroscience* 13.o.Nr. 1–8.
- Miecznikowski, Johanna (2005). *Le traitement de problèmes lexicaux lors de discussions scientifiques en situation plurilingue : Procédés interactionnels et effets sur le développement du savoir*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Miecznikowski, Johanna und Lorenza Mondada (2001). „Les pratiques d'écriture dans la recherche scientifique: Planifier et rédiger collaborativement des arguments“. In: *Le Processus rédactionnel: Écrire à plusieurs voix*. Hrsg. von Marie-Madeleine de Gaulmyn, Robert Bouchard und Alain Rabatel. Paris: L'Harmattan, 195–220.
- Miguel-Addisu, Véronique und Sophie Beaumont (2020). „Dynamique d'apprenance dans une recherche collaborative portant sur la didactique de l'oral en contexte plurilingue : Regards croisés“. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17.2. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/7371> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Milson-Whyte, Vivette (2013). „Pedagogical and Sociopolitical Implications of Code-Meshing in Classrooms: Some Considerations for a Translingual Orientation to Writing“. In: *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. Hrsg. von A. Suresh Canagarajah. New York: Routledge, 115–127.
- Mondada, Lorenza und Luci Nussbaum, Hrsg. (2012). *Interactions cosmopolites. L'organisation de la participation plurilingue*. Bd. 158. Limoges: Lambert-Lucas.
- Moore, Danièle (2020). „Plurilittéracies, pratiques textuelles plurilingues et appropriation : Interrogations en didactique“. In: *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen Umfeld/Plurilittératie et apprentissages plurilingues à l'intérieur et hors du contexte scolaire*. Hrsg. von Mirjam Egli Cuenat, Giuseppe Manno und Magalie Desgrippes. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 35–59.

- Moreau, Marie-Louise (1997). *Sociolinguistique: Les concepts de base*. Bd. 218. Psychologie et sciences humaines. Liège: Mardaga.
- Morkötter, Steffi (2019). „Interkomprehension und Transfer“. In: *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Hrsg. von Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner. Tübingen: Narr Francke Attempto, 321–324.
- Mortensen, Kristian (2013). „Writing Aloud: Some Interactional Functions of the Public Display of Emergent Writing“. In: *Proceedings of the Participatory Innovation PIN-C 2013*. Hrsg. von Helinä Melkas und Jacob Buur. LUT Scientific and Expertise Publications. Tutkimusraportit – Research Reports. Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology, 119–126.
- Mozaffari, Seyedeh H. (2017). „Comparing Student-Selected and Teacher-Assigned Pairs on Collaborative Writing“. In: *Language Teaching Research* 21.4, 496–516.
- Mroczynski, Robert (2014). *Gesprächslinguistik: Eine Einführung*. Narr-Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Münch, Christian und Christina Noack (2020). „From the oral-literate debate to the translanguaging paradigm – and back again: A German perspective on multilingual writing strategies/Special Issue: Literacies in Contact“. In: *Written Language & Literacy* 23.2, 214–231.
- Nickoson, Lee (2012). „Revisiting Teacher Research“. In: *Writing Studies Research in Practice: Methods and Methodologies*. Hrsg. von Lee Nickoson und Mary P. Sheridan. Carbondale: Southern Illinois University, 101–112.
- Noack, Christina und Constanze Weth (2012). „Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen – Ein Forschungsüberblick“. In: *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Hrsg. von Wilhelm Griebhaber und Zeynep Kalkavan-Aydn. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 15–34.
- Norris, Sigrid (2004). *Analyzing Multimodal Interaction*. New York und London: Routledge.
- Odlin, Terence (2003). „Cross-Linguistic Influence“. In: *The Handbook of Second Language Acquisition*. Hrsg. von Catherine J. Doughty und Michael H. Long. Malden: Blackwell, 436–486.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García und Wallis Reid (2015). „Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective From Linguistics“. In: *Applied Linguistics Review* 6.3, 281–307.
- Pérez-Cañado, María L. (2012). „CLIL Research in Europe: Past, Present, and Future“. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15.3, 315–341.

- Posner, Ilona R. und Ronald M. Baecker (1992). „How People Write Together“. In: *Proceedings of the 25th Hawaii International Conference on System Sciences [HICSS-25]*. Hrsg. von Jay F. Nunamaker. Bd. 4. Los Alamitos: IEEE Computer Society Press, 127–138.
- Prior, Paul und Steven L. Thorne (2014). „Research Paradigms: Beyond Product, Process, and Social Activity“. In: *Handbook of Writing and Text Production*. Hrsg. von Eva-Maria Jakobs und Daniel Perrin. Berlin und Boston: De Gruyter Mouton, 31–54.
- Real Academia Española. *Concientizar*. Website. URL: <https://dle.rae.es/concientizar?m=form> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Riehl, Claudia M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Einführung Germanistik. Darmstadt: WBG.
- Schegloff, Emanuel A. (1996a). „Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action“. In: *American Journal of Sociology* 102.1, 161–216.
- Schegloff, Emanuel A. (1996b). „Issues of Relevance for Discourse Analysis: Contingency in Action, Interaction and Co-Participant Context“. In: *Computational and Conversational Discourse: Burning Issues – An Interdisciplinary Account*. Hrsg. von Eduard H. Hovy und Donia R. Scott. Bd. 151. Computer and Systems Sciences. Berlin u. a.: Springer, 3–35.
- Schegloff, Emanuel A. (2000). „When ‘Others’ Initiate Repair“. In: *Applied Linguistics* 21.2, 205–243.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson und Harvey Sacks (1977). „The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation“. In: *Language* 53.2, 361–382.
- Schindler, Kirsten (2000). „Gemeinsames Schreiben in der Fremdsprache: Muster, Kreativität und das Glück des Autors“. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 28.o.Nr. 161–184.
- Schindler, Kirsten (2017). „Konversationelle Schreibinteraktionen – Sprechen, um zu schreiben“. In: *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Hrsg. von Melanie Brinkschulte und David Kreitz. Bd. 1. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann, 25–39.
- Schindler, Kirsten und Joanna Wolfe (2014). „Beyond Single Authors: Organizational Text Production as Collaborative Writing“. In: *Handbook of Writing and Text Production*. Hrsg. von Eva-Maria Jakobs und Daniel Perrin. Berlin und Boston: De Gruyter Mouton, 159–173.

- Schmid, Monika S., Barbara Köpke und Kees de Bot (2013). „Language Attrition as a Complex, Non-Linear Development“. In: *International Journal of Bilingualism* 17.6, 675–682.
- Schmidt, Thomas, Wilfried Schütte und Jenny Winterscheid (2015). *cGAT. Konventionen für das computergestützte Transkribieren in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2)*. URL: http://agd.ids-mannheim.de/download/cgat_handbuch_version_1.0.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Schmidt, Thomas und Kai Wörner (2005). „Erstellen und Analysieren von Gesprächskorpora mit EXMARaLDA“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 6, 171–195. URL: <http://gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/px-woerner.pdf> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Schmidt, Thomas, Kai Wörner, Timm Lehmborg et al. *EXMARaLDA*. Website. URL: <https://exmaralda.org/de/offizielle-version/> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Schroeder, Christoph (2014). „Türkische Texte deutsch-türkisch bilingualer Schülerinnen und Schüler in Deutschland“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 44.2, 24–43.
- Schwab, Götz (2006). „Transana – Ein Transkriptions- und Analyseprogramm zur Verarbeitung von Videodaten am Computer“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* o.Jg.7. URL: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2006/px-schwab.pdf> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Serusclat-Natale, Maud und Yannick Marzin (2020). „Les jeux de la recherche collaborative : Le cas du projet artistique“. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17.2. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/7712> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Siekmeyer, Anne (2013). „Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten: Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literarer Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen“. Diss. Universität Osnabrück.
- SIL International. *ISO 639 Code Tables*. Website. URL: https://iso639-3.sil.org/code_tables/639/data (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Sommers, Nancy (1980). „Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers“. In: *College Composition and Communication* 31.4, 378–388.
- Spinath, Birgit, Eva Seifried und Christine Eckert (2014). „Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre: Journal Hochschuldidaktik“. In: *Journal Hochschuldidaktik* 25.1 und 2, 14–16.

- Stahl, Gerry (2006). *Group Cognition: Computer Support for Collaborative Knowledge*. Acting with Technology. Cambridge: MIT.
- Stannard, Russell (2008). „Screen Capture Software for Feedback in Language Education“. In: *E-Proceedings of the 2nd International Wireless Ready Symposium. Interactivity, Collaboration & Feedback in Language Learning Technologies*. Hrsg. von Michael Thomas, 16–20. URL: <http://wirelessready.nucba.ac.jp/e proceedings2008.html> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stephany, Sabine, Valerie Lemke, Evghenia Goltsev et al. (2020). „Lese- und Schreibflüssigkeit diagnostizieren und fördern“. In: *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten*. Hrsg. von Cora Titz, Sabrina Geyer, Anna Ropeter et al. Bd. 4. Bildung durch Sprache und Schrift. Stuttgart: W. Kohlhammer, 156–179.
- Stertkamp, Wolf und Lisa Schüler (2014). „Transkription multimodaler Gefüge: Herausforderungen bei der Untersuchung interaktiver Prozesse am PC“. In: *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung: Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus*. Hrsg. von Christine Moritz. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 311–358.
- Stierwald, Mona (2019). „Kollaboratives Schreiben im Romanistikstudium – Zwischen schreibdidaktisch orientierter Lehre und Forschungsperspektive“. In: *Neues Handbuch Hochschullehre* o.Jg.89, 81–98.
- Stierwald, Mona (2020a). „Bi-Plurilingual Formulation Practices in Conversational Writing Interactions“. In: *European Journal of Applied Linguistics* 8.2. Special Issue: Capitalizing on Linguistic Diversity in Education.
- Stierwald, Mona (2020b). „Sprachtransfer innerhalb konversationeller Schreibinteraktionen? Eine Konversationsanalyse zu Reparaturen beim interaktiven Formulieren“. In: *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen Umfeld/Plurilittérature et apprentissages plurilingues à l'intérieur et hors du contexte scolaire*. Hrsg. von Mirjam Egli Cuenat, Giuseppe Manno und Magalie Desgrippes. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 161–182.
- Stierwald, Mona (2021a). „De la transcription à l'analyse des processus d'écriture interactive et plurilingue“. In: *Hétérogénéité linguistique : Questions de méthodologie, outils d'analyses et contextualisation/Linguistic heterogeneity: Questions of methodology, analysis tools and contextualization*. Hrsg. von Jürgen Erfurt, Ludovic Ibarrondo und Timea Pickel. Bern u. a.: Peter Lang. in Vorb.

- Stierwald, Mona (2021b). „Role Plurality and Collaboration: Doing Qualitative Research in a Seminar at University“. In: *Hétérogénéité linguistique : Questions de méthodologie, outils d'analyses et contextualisation/Linguistic heterogeneity: Questions of methodology, analysis tools and contextualization*. Hrsg. von Jürgen Erfurt, Ludovic Ibarrondo und Timea Pickel. Bern u. a.: Peter Lang. in Vorb.
- Stoike-Sy, Rahel (2017). *In mehreren Sprachen studieren. Repräsentationen und Praktiken von Mehrsprachigkeit in dreisprachigen Studienprogrammen an der Universität Luxemburg*. Bd. 29. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel/Language, Multilingualism and Social Change/Langue, multilinguisme et changement social. Bern u. a.: Peter Lang.
- Storch, Neomy (2001). „How Collaborative Is Pair Work? ESL Tertiary Students Composing in Pairs“. In: *Language Teaching Research* 5.1, 29–53.
- Storch, Neomy (2002). „Patterns of Interaction in ESL Pair Work“. In: *Language Learning* 53.1, 119–158.
- Storch, Neomy (2005). „Collaborative Writing: Product, Process, and Students' Reflections“. In: *Journal of Second Language Writing* 14.3, 153–173.
- Storch, Neomy (2011). „Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 31.o.Nr. 275–288.
- Storch, Neomy (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. Bd. 31. New Perspectives on Language and Education. Clevedon: Channel View.
- Storch, Neomy (2016). „Collaborative Writing“. In: *Handbook of Second Language and Foreign Language Writing*. Hrsg. von Ntina Tsankarē, Jayanti Banerjee, Karlfried Knapp et al. Bd. 12. Handbooks of Applied Linguistics. Boston und Berlin: De Gruyter Mouton, 387–406.
- Storch, Neomy (2017). „Implementing and Assessing Collaborative Writing Activities in EAP Classes“. In: *Teaching Writing for Academic Purposes to Multilingual Students: Instructional Approaches*. Hrsg. von John Bitchener, Neomy Storch und Rosemary Wette. ESL & Applied Linguistics Professional Series. London: Routledge, 130–143.
- Storch, Neomy (2019). „Collaborative Writing“. In: *Language Teaching* 52.1, 40–59.
- Storch, Neomy und Ali Aldosari (2010). „Learners' Use of First Language (Arabic) in Pair Work in an EFL Class“. In: *Language Teaching Research* 14.4, 355–375.
- Storch, Neomy und Ali Aldosari (2013). „Pairing Learners in Pair Work Activity“. In: *Language Teaching Research* 17.1, 31–48.
- Swain, Merrill und Sharon Lapkin (1998). „Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together“. In: *Modern*

- Language Journal* 82.3. Special Issue: The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition, 320–337.
- Swain, Merrill und Sharon Lapkin (2013). „Focus on Form Through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects“. In: *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. Hrsg. von Martin Bygate, Merrill Swain und Peter Skehan. 2. Aufl. Applied Linguistics and Language Study. London: Routledge, 99–118.
- Temmar, Malika, Jean-Marc Defays und Deborah Meunier, Hrsg. (2012). *Les sujets de l'énonciation*. Bd. 3.2. Le discours et la langue : Revue de linguistique française et d'analyse du discours. Bruxelles: E.M.E. & InterCommunications.
- The Language Archive. *ELAN*. Website. URL: <https://archive.mpi.nl/tla/elan/download> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Thomasske, Nathalie (2017). *Sprachpolitik und Sprachideologie(n) – Eine historische Verortung*. Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Wiesbaden: Springer VS.
- Tomlinson, Brian (2018). „What Should Meaning-Focused Mean?“ In: *Meaning-Focused Materials for Language Learning*. Hrsg. von Marina Bouckaert, Monique Konings und Marjon van Winkelhof. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 5–17.
- Transana. *Transana*. Website. URL: <https://www.transana.com/products/download/> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Tsankarē, Ntina, Jayanti Banerjee, Karlfried Knapp et al., Hrsg. (2016). *Handbook of Second Language and Foreign Language Writing*. Bd. 12. Handbooks of Applied Linguistics. Boston und Berlin: De Gruyter Mouton.
- Universität Bielefeld. *Leitfaden zum Verfassen eines Exposés*. Website. URL: <https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/scs/pdf/leitfaeden/studierende/expose.pdf> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- Universität Klagenfurt. *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin? Diskursübergreifende Perspektiven*. Website. URL: <https://conference.aau.at/event/169/> (zuletzt aufgerufen am 08.04.2021).
- van de Craen, Piet, Jill Surmont, Evy Ceuleers et al. (2013). „How Policies Influence Multilingual Education and the Impact of Multilingual Education on Practices“. In: *Exploring the Dynamics of Multilingualism: The DYLAN Project*. Hrsg. von Anne-Claude Berthoud, François Grin und Georges Lüdi. Bd. 2. Multilingualism and Diversity Management. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins, 343–361.

- van Galen, Gerald P. (1990). „Phonological and Motoric Demands in Handwriting: Evidence for Discrete Transmission of Information“. In: *Acta Psychologica* o.Jg.74, 259–275.
- van Galen, Gerald P. (1991). „Handwriting: Issues for a Psychomotor Theory“. In: *Human Movement Science* o.Jg.10, 165–191.
- Vertovec, Steven (2007). „Super-Diversity and its Implications“. In: *Ethnic and Racial Studies* 30.6, 1024–1054.
- Vygotskij, Lev Semenovič und Michael Cole, Hrsg. (1981). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. 2. Aufl. Cambridge: Harvard University.
- Wagner, Roy (1981). *The Invention of Culture*. 2. Aufl. Chicago: University of Chicago.
- Wasserscheidt, Philipp (2019). „Sprachkontakt als Lernprozess in der Bilingualen Konstruktionsgrammatik“. In: *Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit*. Hrsg. von Jürgen Erfurt und Sabine de Knop. Bd. 94. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 51–73.
- Weinzierl, Christian und Arne Wrobel (2017). „Schreibprozesse untersuchen“. In: *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Hrsg. von Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff. Münster und New York: Waxmann, 221–237.
- Weth, Constanze (2016). „Bilinguisme et bilittéracie“. In: *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Hrsg. von Christine Hélot und Jürgen Erfurt. Limoges: Lambert-Lucas, 565–577.
- Williams, Cen (1994). „Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog“. Diss. Universität von Wales.
- Wolfe, Joanna (2006). „Meeting Minutes as a Rhetorical Genre: Discrepancies Between Technical Writing Pedagogy and Professional Practice“. In: *IEEE Transactions on Professional Communication* 49.4, 354–364.
- Young, Andrea und Latisha Mary (2016). „Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation : Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens“. In: *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (NRAS)* o.Jg.73, 75–94.
- Young, Vershawn A. (2013). „Keep Code-Meshing“. In: *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. Hrsg. von A. Suresh Canagarajah. New York: Routledge, 139–145.

Anhang

A Reflexive Sprachbiographien und Sprachrepertoires

A.1 Kurzprofile der Interakteurinnen

Im Folgenden werden die sprachlichen Werdegänge der Studierenden auf Basis der reflexiven Sprachbiographien (A.2) nachgezeichnet.³⁰⁶ Dabei werden Sprachen in der Reihenfolge geordnet dargestellt, in der sie Einzug in das Sprachrepertoire der Person erhalten haben. Je nach vorhandenen Informationen im Datenmaterial werden (institutionelle) Lernkontexte erläutert, um bestimmen zu können, in welchen Sprachen formell-akademische Ressourcen vorliegen (könnten).

A.1.1 Athanasia

Athanasia ist griechische Staatsbürgerin, verbrachte ihre ersten zehn Lebensjahre aber in Kasachstan, damals der Sowjetunion zugehörig. Dort wuchs sie zunächst im Haus der Großeltern mit Pontisch auf, einem Dialekt der griechischen Sprache, und kam danach im Kindergarten mit Russisch in Berührung. Als sie das Haus der Großeltern im Zuge der Einschulung in eine russischsprachige Schule verließ, vererbte der In- und Output des Pontischen zunehmend. Diese Schule besuchte sie vier Jahre und lernte neben Russisch noch Kasachisch und Deutsch (5. Klasse). Während sie sich an den damaligen Deutschunterricht nicht mehr erinnern kann, hat sie bis heute rezeptive Lesekompetenzen in Kasachisch. Mit zehn Jahren wanderte Athanasia mit ihren Eltern nach Griechenland aus und war mit ihrer dortigen Einschulung in eine griechische Grundschule zum ersten Mal mit dem Standardgriechischen konfrontiert. Zusätzlich erhielt sie Englischunterricht. Im Alter von zwölf Jahren wechselte sie von der Grundschule auf ein Gymnasium und nahm für drei Jahre am Französischunterricht teil, der sich anschließend im Lyzeum für drei wei-

³⁰⁶Unterschiede in Länge und Schwerpunktsetzung beruhen dabei auf den individuellen Gestaltungsweisen in den Reflexionstexten.

tere Jahre fortsetzte. Ihre Lernprozesse des Englischen und Französischen wurden durch intensiven Privatunterricht erweitert.

Nach der Schulzeit widmete sie sich vier Jahre dem Studium der französischen Philologie in Griechenland, im Rahmen dessen sie die Möglichkeit genoss Französisch über belletristische Literatur zu lernen. Sie beschreibt diesen literarischen Zugang zur Sprache, bei der es nur Dozierende und Wörterbücher – kein Internet oder Smartphone – gab, als „wunderschöne Erfahrung“ (Sprachbiographie, Z. 61). Gleichzeitig bedauert sie das Versäumnis eines Auslandssemesters, das sie aus persönlichen Gründen nicht antreten konnte. Athanasias Erlernen der deutschen Sprache ist diskontinuierlicher Natur und setzte nach dem weit zurückliegenden Unterricht in der Grundschule verstärkt mit ihrer Migration nach Deutschland ein. Sie eignete sich Deutsch zunächst über einen sechsmonatigen VHS-Kurs, dann über einen DSH-Vorbereitungskurs an, der Bedingung für eine Studienaufnahme in Deutschland darstellte. Für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums benötigte Athanasia zusätzlich zu Französisch ein zweites Fach und nahm Spanisch als weitere Sprache hinzu. Die sprachlichen Grundlagen eignete sie sich autodidaktisch an und baute diese anschließend über einen einmonatigen Sprachkurs an der VHS aus.

A.1.2 Gabriela

Gabriela ist geboren und aufgewachsen in Chile, dessen offizielle Amtssprache Spanisch ist, neben dem Mapudungun, eine (gegenüber der Kolonialsprache Spanisch) von Einheimischen gesprochene Sprache in der Region Aurakanien. Sie ist mit der spanischen Sprache aufgewachsen und hatte auch im schulischen Kontext keinen Kontakt zum Mapudungun oder anderen einheimischen Sprachen. Auf einer staatlich subventionierten Privatschule erhielt sie Unterricht in Englisch und Französisch, der sich über vier Halbjahre erstreckte und zu jeweils zwei Wochenstunden erteilt wurde. Als Jugendliche eignete sich Gabriela mittels englischsprachiger Songtexte und deren Übersetzung ins Spanische weitere Ressourcen an.

Nach Abschluss der Schulkarriere visitierte Gabriela zunächst ein Lehramtsstudium in Sport an. Da sie zunächst keinen Platz für ihr Wunschstudium erhielt, entschied sie sich übergangsweise für das Studium der Deutschdidaktik. Als sie schließlich in ihr Wunschstudium wechseln konnte, unterbrach sie während vier Jahren ihre Lernkarriere des Deutschen und nahm diese erst wieder im Zuge eines Aupair-Aufenthalts in Deutschland auf, wo sie bei einer deutschen Familie mit chilenischen Wurzeln wohnte. Die ersten Monate in Deutschland gestalteten sich als mühsam und lernintensiv. Mit der Zeit fand sich Gabriela sprachlich im Alltag zurecht und besuchte darüber hinaus als Gasthörerin die Goethe-Universität in Frankfurt, wodurch sich bei ihr der

Wunsch eines Studiums vor Ort entwickelte. Infolgedessen absolvierte sie die hierfür nötigen Sprachprüfungen und begann ein Lehramtsstudium mit dem Fach Spanisch.

A.1.3 Lara

Lara wuchs in einem deutschsprachigen Umfeld auf und hatte erstmals Kontakt mit einer anderen Sprache, dem Englischen, in der 3. Klasse der Grundschule. Auf dem Gymnasium wurde der Englischunterricht ab der 5. Klasse fortgesetzt und es trat Französisch als zweite Fremdsprache in der 7. Klasse hinzu. Ihre Darstellung des Englisch- und Französischerwerbs ist von Auslandsaufenthalten in Form von Schüleraustauschen in die USA und nach Frankreich geprägt, die sie als Schlüsselerlebnisse in ihrer Sprachbiographie bezeichnet. In der 9. Klasse wählte sie Latein als zusätzliche Sprache.

Mit der Aufnahme ihres Erststudiums (Romanistik mit Französisch auf Magister) spricht Lara von einem Motivationsabfall beim Sprachenlernen, zumal sich ihr nur wenige praktische Übungsformate boten und sie die theoretische Auseinandersetzung mit Sprache nicht sonderlich interessierte. Hingegen ließ sie ein zweisemestriger Erasmus-Aufenthalt nach Beendigung des Grundstudiums immersiv in Sprache und Kultur eintauchen, sodass sie ein sicheres Sprachgefühl ausbilden konnte. Hier legt sie einen Fokus auf das mehrsprachige Umfeld mit den internationalen Studierenden, das sie damals erfahren durfte, in dem Französisch bis auf wenige Ausnahmen die Lingua franca gewesen war. Die Zeit nach ihrem Magisterabschluss beschreibt sie als eine mehrjährige Ruhepause bezüglich der französischen Sprache, zumal sie sich dieser Sprache während fünf Jahren weder mündlich noch schriftlich bediente. Als sie schließlich ihr aktuelles Zweitstudium (Katholische Theologie und Französisch auf Lehramt) aufnahm, benötigte sie zwei Semester zur Rückgewinnung sprachlicher Sicherheit.

A.1.4 Patricia

Patricia ist als Kind angolischer Einwanderer in Deutschland mit den Sprachen Lingala und Portugiesisch aufgewachsen. Während sie Lingala weiterhin im familiären Umfeld gebraucht – hier verfügt sie allerdings nur über mündliche Kompetenzen – beschränkt sich Portugiesisch gegenwärtig für sie auf ein rezeptives Verstehen sowie einige Redemittel und Wörter. Neben den Sprachen ihres Elternhauses kam Patricia, bedingt durch ihr sprachliches Umfeld, mit der deutschen Sprache in Kindergarten und Schule in Kontakt. Den Wechsel in ein Internat mit Beginn der Realschulzeit beschreibt sie als sprachbiographischen Wendepunkt, da sie sich aufgrund

räumlicher Trennung von den Eltern seltener auf Portugiesisch unterhielt. Die anschließende Migration nach Frankreich im Teenager-Alter bedeutete einen weiteren Wendepunkt in ihrer Sprachbiographie sowie einen Bruch mit der deutschen Sprache. Zuhause wurde ihr seitens der Mutter die Kommunikation auf Deutsch mit ihren Geschwistern untersagt. Während sie zum damaligen Zeitpunkt lediglich einzelne Worte wie Grußformeln oder Antwortpartikeln auf Französisch produzieren konnte, gelang es ihr nach vier Monaten in einer ENAF³⁰⁷-Klasse eines *Collèges* sich erste schriftsprachliche Kompetenzen und basale Redemittel anzueignen. Dies ermöglichte ihr wiederum den Übergang in eine reguläre Klasse der 8. Jahrgangsstufe, den sie als weiteren Wendepunkt bezeichnet. Auf dem *Collège* erhielt sie außerdem Unterricht in Spanisch. Den Kontakt mit der deutschen Sprache nahm sie erst später wieder auf, als sie sich, angespornt durch gute Schulleistungen, an einem internationalen Gymnasium mit dem Schwerpunkt Deutsch bewarb.

Motiviert durch positive Sprachlernerfahrungen an dieser Institution entschied sie sich für ein sprachbezogenes Studium. So nahm sie zunächst ein LEA-Studium (*Langues Étrangères Appliquées*) in Frankreich auf, wechselte jedoch an eine Universität in Deutschland, weil sie das Sprachlernkonzept an der französischen Universität nicht überzeugte. Nach dem Bachelor-Anschluss absolvierte Patricia erst einen sechsmonatigen USA-Aufenthalt, anschließend eine siebenmonatige Tätigkeit als Rezeptionistin in einer renommierten Hotelkette in einer französischen Stadt, im Zuge derer sie sich Ressourcen des formellen Sprachregisters aneignen konnte. Anschließend nahm sie ein Lehramtsstudium an der Universität Frankfurt mit den Sprachen Englisch und Französisch auf.

A.1.5 Erja

Erja ist mit russischsprachigen Eltern in Deutschland in erster Linie mit Deutsch aufgewachsen. Als Grund für die fehlende Weitergabe des Russischen nennt sie zwei Argumente ihrer Mutter. Zum einen sollten sie und ihre jüngeren Geschwister durch eine Zweitsprache nicht in ihrem Erwerb des Deutschen beeinträchtigt werden, zum anderen war das negative Verhältnis der Mutter zu Russland und seiner repressiven Ausreisepolitik hierbei ausschlaggebend. Im schulischen Kontext kam Erja mit den Sprachen Englisch (3. Klasse), Französisch (7. Klasse) und Latein (8. Klasse) in Kontakt, die sie alle bis zum Abitur (Abschluss der 12. Klasse) weiterführte. Aufgrund der finanziellen Situation ihrer Eltern bot sich ihr während der Schulzeit nicht die Möglichkeit längerer Auslandsaufenthalte. Vor diesem Hintergrund

³⁰⁷ENAF = *Élèves Nouvellement Arrivés en France* („neu nach Frankreich zugezogene SchülerInnen“)

beschreibt sie die Gelegenheiten zu kürzeren Reisen innerhalb Europas und in die USA, die sich ihr durch die Mitgliedschaft in einem Chor boten, als besondere Ereignisse. Befördert von positiven immersiven Lernerfahrungen realisierte sie nach dem Abitur einen Auslandsaufenthalt in den USA in einem Sommercamp, das ihr eine Weiterentwicklung von mündlichen Englischkompetenzen ermöglichte.

Ihre spätere Studienwahl (Allgemeine vergleichende Literaturwissenschaft mit BWL im Nebenfach) begründet sie mit einem Wunsch nach Ausbau der Sprachen ihres Repertoires. Ihre Kompetenzen in Englisch und Französisch wurden durch Lektüre von Fachtexten sowie durch Übersetzungsseminare gefördert, bei denen jeweils ins Deutsche übersetzt werden sollte. Im späteren Verlauf des Studiums wurde sie zudem zur Entwicklung ihrer Schreibkompetenzen durch die Redaktion von Essays und Klausuren auf Englisch angehalten. Eine gezielte Beschäftigung mit der russischen Sprache fand erst im zweiten Semester des Bachelor-Studiums statt, als sie sich zu einer Auseinandersetzung mit ihrer „Identität und Herkunft“ (Sprachbiographie, Z. 48) im Rahmen eines universitären Sprachkurses entschied. Während ihres Bachelor-Studiums verbrachte sie zudem ein Semester in Tadschikistan, während dem sie ihre Russischkenntnisse aber nur minimal weiterentwickeln konnte.

A.1.6 Fiona

Fiona beschreibt sich als Kind einer schon seit Generationen in der Rhein-Main-Region lebenden Familie, das nur mit Deutsch aufgewachsen ist und keinen anderssprachlichen Input von einem Familienmitglied erfahren hat. Mit ihrer ersten Fremdsprache Englisch ist sie in der 3. Klasse im Alter von acht Jahren in Berührung gekommen und führte diese beim Übergang auf das Gymnasium fort. Im Alter von dreizehn Jahren entschied sie sich für Französisch als zweite Fremdsprache. Im Zuge eines Schüleraustauschs und weiteren privaten Frankreichaufenthalten konnte sie ihre mündlichen Kompetenzen erweitern und wählte später die Sprachen Französisch und Englisch als Leistungskurse. Begünstigt durch ihre positiven Sprachlernerfahrungen belegte Fiona Spanisch als optionales Fach bis zum Abitur. Des Weiteren erwähnt sie eine Russisch-AG in der Oberstufe, die sie aus reinem Interesse an einer komplett neuen und für sie exotischen Sprache besuchte. Damals fühlte sie sich allerdings von dem hohen Zeitaufwand und den Vorkenntnissen anderer MitschülerInnen demotiviert, weshalb sie den Kurs nach einem Jahr verließ.

Ihr anhaltendes Interesse für Fremdsprachen bewog sie zur Wahl eines Lehramtsstudiums mit den Fächern Englisch und Französisch. Dabei unterscheiden sich ihre universitären Erfahrungen in den Fächern, insofern ihr die einsprachig auf Englisch geführten Seminare gefallen, sie jedoch eher enttäuscht von den überwiegend

auf Deutsch abgehaltenen Französischseminaren ist. Um ein gewisses sprachliches Niveau in Französisch zu erreichen, verbrachte sie einen dreizehnmonatigen Erasmus-Aufenthalt in Frankreich, der sich durch anhaltende private Kontakte zu ihrer französischen WG als nachhaltig erwies und ihr viel Sicherheit mit französischer Umgangssprache gab.

A.1.7 Maike

Für Maike gehörte die Mehrsprachigkeit bereits seit frühesten Kindheit zu ihrem Leben. Sie wuchs in einer polnischen Familie zunächst nur mit Polnisch als Familiensprache auf. Diese einsprachige Erziehung wurde seitens ihrer Mutter durchgesetzt. Der Lernprozess im Deutschen setzte wiederum im Kindergarten ein und wurde zu Hause unterstützt, etwa durch das Vorlesen deutscher Kinderbücher. Ab der 2. Klasse genoss Maike Englischunterricht sowie außerschulischen Förderunterricht. Der in der 5. Klasse des Gymnasiums einsetzende Französischunterricht erwies sich zunächst als demotivierend aufgrund eines fachlich und sprachlich zwar sehr bewanderten, dafür aber didaktisch unbegabten Lehrers. Unterstützung erhielt Maike von ihrer Mutter, die in Polen eine gute Ausbildung im Französischen erhalten hatte. Im Zuge der Profilwahl in der 7. Klasse entschied sich Maike für das sprachliche Profil und nahm Latein hinzu. Alle drei Sprachen führte sie bis zum Ende der 10. Klasse weiter und entschied sich dann ab der 11. Klasse für Englisch und Latein (zugunsten von Französisch) als Prüfungsfächer im Abitur. Während ihrer Schulzeit verbrachte sie zwei Englischkurse auf Malta, die ihr zum Ausbau ihrer Sprachkenntnisse verhalfen und mittels derer sie sich auf das Abitur vorbereitete.

Zwischen Schulabschluss und Studienaufnahme kam es zu einer Pause von zwei Jahren, in denen Maike Französisch nicht praktizierte und demnach zu Beginn ihres Studiums der Romanistik als Nebenfach (mit Amerikanistik im Hauptfach) feststellen musste, dass sie sprachlich unsicher geworden war. Ihren Einstieg in das Studium der Amerikanistik beschreibt sie dagegen als mühelos. Hinsichtlich von Französisch konnte sie ihren sprachlichen Rückstand durch intensives Üben (Vokabeln, Grammatik, Lektüre, Schreiben) wieder auszugleichen. Ein achtmonatiger Erasmus-Aufenthalt ermöglichte ihr ferner eine sprachliche Weiterentwicklung in akademischen und professionellen Registern, wobei sie sich letztere über ein zweieinhalbmonatiges Praktikum in einem Sprachinstitut aneignen konnte.

A.1.8 Amna

Amna ist im schweizerisch-französischen Grenzgebiet geboren und mit den Sprachen Französisch und Arabisch aufgewachsen. Sie erwähnt eine hybride Sprachverwendung in der familiären Kommunikation, bei der Französisch und Arabisch in mündlichen Äußerungen vermischt wurde. Mit ihren Eltern kommunizierte sie primär auf Französisch, mit ihrer Großmutter jedoch auf Arabisch. Auf dem Gymnasium in Frankreich kam sie zunächst mit Englisch als erster Fremdsprache und dann mit Deutsch als zweiter Fremdsprache in Berührung. Bis zu ihrem Umzug nach Deutschland im Alter von sechzehn Jahren war ihre Motivation zum Englischlernen angesichts internationaler Arbeitswelten ausgeprägt gewesen. Diese sprachliche Priorität auf dem Englischen sollte sich mit der Migration zugunsten der deutschen Sprache allmählich verschieben. Amna besuchte zunächst eine französische Schule in einer deutschen Großstadt und benötigte Deutsch nur für die Basiskommunikation im Alltag.

Ein verstärkter Lernprozess des Deutschen setzte mit dem Studienbeginn in Deutschland ein. Ihre Motivation war zu Beginn niedrig, zumal sie das Gefühl hatte, dass die Sprache ihr aufgezwungen worden war. Die intensive Beschäftigung mit der deutschen Sprache gestaltete sich folglich als mühsam und bereitete Amna v.a. im grammatikalischen Bereich Probleme. Mit dem Einstieg ins Arbeitsleben entwickelte sie jedoch zunehmend intrinsische Motivation und ergriff als Lernstrategie die Lektüre deutschsprachiger Bücher. Letztere eröffneten ihr eine neue Welt und sie bekundet sogar, mittlerweile lieber deutsche als französische Bücher zu lesen. Der verstärkte Deutscherwerb wirkte sich auf ihr sprachliches Repertoire insofern aus, als dass die englische Sprache in ihrer Wichtigkeit zurückgegangen ist und sie an mündlicher Praxis verloren hat.

A.1.9 Carola

Carola wuchs innerhalb ihrer Familie mit Deutsch auf und kam mit der regionalen Varietät des Hessischen in der Schule und innerhalb ihres Freundeskreises in Berührung. Nachdem sie sich bereits in der 2. Klasse der Grundschule der englischen Sprache auf spielerische Weise angenähert hat, belegte sie ab der 5. Klasse der weiterführenden Schule Englisch als erste Fremdsprache, die sie bis zum Abitur beibehielt und als mündliches Prüfungsfach wählte. Gegenwärtig betrachtet sie Englisch als eine Sprache, die für sie bei transnationalen Treffen zum Thema ‚Migration‘ im Rahmen ihrer Tätigkeit als Sozialarbeiterin mit Geflüchteten einen praktischen Nutzen hat. Französisch wählte Carola in der 7. Klasse als zweite Fremdsprache

und später als Leistungskurs. Spanisch stellt die dritte Fremdsprache innerhalb ihrer schulischen Laufbahn dar, in der sie ab der 11. Klasse zwei Lernjahre absolvierte. Nach dem Abitur hatte sie keine besondere Beziehung (mehr) mit dem Französischen. Dagegen praktizierte sie während neun Monaten in Lateinamerika intensiv Spanisch, u.a. bei der Arbeit in einer guatemaltekischen Kindertagesstätte.

Im Zuge ihres Erststudiums der Sozialarbeit an der Fachhochschule belegte sie universitäre Sprachkurse in Portugiesisch und Arabisch. Während sie sich nur kurz mit der portugiesischen Sprache beschäftigte, bekundet sie ihre ausgeprägte intrinsische Motivation für das Arabische. Besonders die Konfrontation mit dem gesprochenen Arabisch während eines Aufenthalts in Tunesien war für sie offenbarend, insofern sie erkannte, dass es wenig Gemeinsamkeiten zwischen Hocharabisch und dialektalen Formen des Arabischen gab. Sie setzte ihre Lernkarriere in institutionellen Sprachlernkursen fort (FH, VHS) und kam auch auf ihrer Arbeit immer wieder mit arabischsprachigen Menschen verschiedener Länder in Kontakt. Die Notwendigkeit des mündlichen Gebrauchs verhalf ihr beim Abbau von Sprachhemmungen. Während eines transkulturellen Theaterprojekts an einer maghrebischen Universität machte Carola zudem vielfältige Bekanntschaften vor Ort. Es folgten weitere Aufenthalte in Marokko und Tunesien, sodass Französisch nun (neben Arabisch) für sie zur Kommunikationssprache in (Nord-)Afrika wurde. Französisch stellt die Hauptsprache in ihrem kürzlich begonnenen Master-Studiengang „Moving Cultures“ dar. Gegenwärtig hat sie privaten Kontakt zu Personen aus Ceuta, mit denen sie gemischt auf Spanisch und Arabisch spricht. Sie bekundet, dass sie zwar fast alles auf Spanisch verstehen kann, aber Schwierigkeiten in produktiven Kompetenzbereichen hat.

A.1.10 Emil

Emil hat in seiner Kindheit und Jugend nur produktive Kompetenzen im Deutschen erworben. Bedingt durch die griechischen Wurzeln seiner Mutter, die er jedoch nie Griechisch hat sprechen hören, ist er zudem während Urlaubsaufenthalten bei der Verwandtschaft mit der griechischen Sprache in Kontakt gekommen.³⁰⁸ In der 2. Klasse der Grundschule begann er mit Englisch als erster institutioneller Fremdsprache und setzte diese ab der 5. Klasse der weiterführenden Schule fort. Emil berichtet weiterhin, dass er im frühen Teenager-Alter damit begann, englischsprachige Filme im Original anzusehen und mit Menschen aus aller Welt zu chatten. Mit 16 bzw.

³⁰⁸An dieser Stelle ist unklar, ob Emils Mutter während jener Urlaubsaufenthalte auf einer anderen Sprache als Griechisch gesprochen hat. Im Reflexionstext finden sich hierzu keine Informationen. Zum Problem der Lückenhaftigkeit bei der Datenquelle vgl. 4.4.4.

17 Jahren absolvierte er dann Sprachkurse in England und den USA und wählte schließlich Englisch als Leistungskurs. Außerdem besuchte er von der 7. bis zur 11. Klasse den Lateinunterricht. Die Motivation für Latein gegenüber Französisch beruhte auf einer Faszination für die antike Welt und für Asterix-Comics. Während er die ersten Jahre noch sehr motiviert war, sank seine Motivation mit der Zeit, sodass er sein Latinum nur unter großer Anstrengung erhielt.

Emils Lateinkenntnisse stellten sich für sein späteres zunächst autodidaktisches Spanischlernen als nützlich heraus. Nach einem Jahr des autonomen Selbstunterrichts ging er ohne vorherige mündliche Praxis nach Südspanien für einen Kurs in einem Sprachzentrum. Dieser sowie ein weiterer Aufenthalt nach dem Abitur beeinflussten ihn bei seiner Wahl des Lehramtsstudiums mit den Fächern Spanisch und Englisch. Es folgten Erasmus-Semester in einer südspanischen Stadt, die Emil als bedeutsam für seine sprachliche Lehrerausbildung bezeichnet. An der dortigen Universität beschäftigte sich Emil ferner mit dem Arabischen. Das Lernen von Alphabet und Grammatik bereitete ihm viel Freude, sodass er bei seiner Rückkehr nach Deutschland den Erwerb fortsetzen wollte, dies aber bedingt durch sprachkursinterne Probleme nicht realisierte.

A.1.11 Irina

Irina ist in Venezuela geboren und in einer dreisprachigen Umgebung mit Deutsch, Spanisch und Englisch aufgewachsen. Während ihre Mutter deutscher Herkunft war und Deutsch mit ihr sprach, war ihr Vater italo-venezolanischen Ursprungs und kommunizierte auf Spanisch mit ihr. Untereinander unterhielten sich die Eltern, die sich in den Vereinigten Staaten kennengelernt hatten, stets auf Englisch. Vor dem Eintritt in den Kindergarten bzw. die Grundschule erinnert sich Irina, dass ihre Mutter sie und ihre Geschwister ständig dazu aufforderte die Sprachen getrennt voneinander zu verwenden und folglich nicht zu vermischen. Sie sollten unter Geschwistern auf Deutsch sprechen. In Abwesenheit der Mutter gingen sie allerdings zum Spanischen über.

Bei der Beschreibung ihrer ersten institutionellen Sprachlernkontexte weist Irina auf die folgenden Punkte hin: Mit drei oder vier Jahren kam sie in den Kindergarten, in dem die Erzieherinnen Spanisch sprachen. Ein- oder zweimal pro Woche erhielt sie zudem auf Wunsch der Mutter deutschen Sprachunterricht bei einer Privatdozentin. In der Vorschulbildung bei den Ursulinen, die Engländerinnen von der karibischen Insel Grenada waren, war Irina mit noch strikteren Sprachregeln als bei ihrer Mutter konfrontiert, zumal sie außer Englisch keine weiteren Sprachen sprechen durfte. Gebetet wurde jedoch auf Englisch und Spanisch. Als sie ungefähr sechs Jahre alt

war verbrachte Irina aus familiären Umständen ein halbes Jahr in Stellenbosch bei ihren Großeltern mütterlicherseits, wo sie auf eine Grundschule ging und auf einmal Englisch sprechen und schreiben musste. Bei ihrer Rückkehr nach Venezuela war sie im Englischunterricht eindeutig im Vorteil gegenüber ihren Mitschülerinnen, hatte jedoch Probleme wieder in den Spanischunterricht zurückzufinden, insbesondere was orthographische Unterscheidungen bei den Buchstaben v, b, s, z und c anbelangte. Bezüglich ihrer Lernkarriere im Englischen, berichtet Irina vom privaten Querflötenunterricht, den sie ab zwölf Jahren bei US-amerikanischen Musiklehrern genoss und sich in diesem Zuge technisches Musikvokabular auf Englisch aneignete. Des Weiteren erwähnt sie ihren ein- oder zweijährigen Unterricht in englischer Literatur, in dessen Rahmen sie mit Genuss Shakespeare las und ein Bewusstsein für den zeitlichen Wandel der englischen Sprache entwickelte. Eine einschlägige Erfahrung des sprachlichen Ausbaus im Spanischen konnte sie während Sekretärsaufgaben machen, die darin bestanden, dass sie Berichte auf der Schreibmaschine für ihren Vater verfasste und somit zahlreiche technische Begriffe aus dem Ingenieurbau erlernte.

Nach ihrem naturwissenschaftlichen Abitur schrieb sie sich für ein Biologiestudium an einer venezolanischen Universität ein und war fortan verstärkt mit fachlicher Literatur zu Genetik und Mikrobiologie in englischer Sprache konfrontiert. Während ihrer letzten Studienjahre besuchte sie Deutschkurse an einem Institut, um die nötigen Sprachzertifikate für ein Aufbaustudium in Deutschland zu erwerben. Ihr später begonnenes Lehramtsstudium an der Goethe-Universität entsprang dem Impetus einer beruflichen Neuausrichtung.

A.2 Reflexionstexte

1 **Reflexive Darstellung der eigenen Sprachbiographie**

2 Mein Weg zum Spracherwerb begann in Kasachstan, wo ich im Jahr [JAHR] geboren
3 bin. Kind einer griechischen Familie, das die ersten Jahre seines Lebens in einem Haus
4 mit den Großeltern verbrachte, habe ich zuerst Pontisch, ein Dialekt der griechischen
5 Sprache, gelernt. Da meine Großeltern, die schlecht russisch sprachen, sich um mich
6 kümmerten, während meine Eltern arbeiteten, habe ich diese Sprache erworben.

7 Als ich mit drei Jahren in den Kindergarten kam, habe ich erst dort angefangen russisch
8 zu sprechen. Leider erinnere ich mich nur sehr schwach an diese Zeit, sodass ich auf die
9 Erzählungen meiner Eltern zurückgreifen muss. So wuchs ich mit diesen beiden beiden
10 Sprachen auf, bis ich in die Schule kam und nicht mehr in einem Haus mit den
11 Großeltern lebte.

12 Diese Veränderung führte dazu, dass ich spürbar weniger Input des Pontischen und
13 dagegen immer mehr des Russischen hatte. Insgesamt bin ich 4 Jahre in eine
14 russischsprachige Schule in Kasachstan gegangen, in der ebenso Kasachisch gelehrt
15 wurde. Leider weiß ich nicht mehr, wie lange ich den Kasachischunterricht besucht
16 hatte, aber ich kann heute noch kasachisch lesen. Mit Deutsch kam in der 5. Klasse die
17 erste Fremdsprache hinzu, worüber ich gar keine Erinnerungen habe.

18 Mit 10 Jahren zog ich mit meiner Familie nach Griechenland, und stellte fest, dass ich
19 das "Standardgriechisch" nicht sprechen konnte. In der Schule habe ich mich sofort auf
20 die Sprache konzentriert und mir jeden Tag Wörter aufgeschrieben, die ich oft im
21 Unterricht hörte, um sie anschließend zu übersetzen und zu lernen. Da wurde mir
22 schnell bewusst, wie schwer es mir fiel, die Wörter zu übersetzen und dass ich dafür den
23 Kontext brauchte, um zu verstehen, in welchem Zusammenhang sie angewendet werden
24 konnten. Diese Informationen bekam ich von einem Cousin, der die griechische Sprache
25 sprach. Die Sprache war mir sehr wichtig, weil ich mit niemandem, außer meiner
26 Familie, kommunizieren konnte. Als Schülerin konnte ich weder am Unterricht aktiv
27 teilnehmen, noch mit meinen Gleichaltrigen kommunizieren. Somit bin ich von einem
28 extrovertierten zu einem sehr introvertierten Kind geworden. Ich habe mich sehr fremd
29 gefühlt. Es hat 3 Monate gedauert, bis ich eine gute Grundlage erworben hatte, um mich
30 verständigen zu können. Hierbei muss ich erwähnen, dass ich in der griechischen
31 Grundschule zusätzlich noch Englisch als Fremdsprachunterricht hatte, jedoch daran

32 kein Interesse besaß, da ich nicht in der Lage war, eine Fremdsprache “mit Hilfe“ einer
33 anderen Fremdsprache zu erlernen. Je mehr die Zeit verging, desto weniger bediente ich
34 mich der russischen Sprache. Sogar zu Hause habe ich nur Griechisch gesprochen, weil
35 es mir einfacher fiel. Die Eltern haben anfangs noch versucht, mit mir und meiner
36 Schwester russisch zu reden, aber als sie feststellten, dass wir immer auf Griechisch
37 antworteten, haben sie mit der Zeit mit dem Versuchen aufgehört.

38 Mit zwölf Jahren kam ich von der Grundschule ins Gymnasium, wo die zweite
39 Fremdsprache hinzu kam. Glücklicherweise wurden damals nicht viele Fremdsprachen
40 an Gymnasien angeboten, sodass neben Englisch nur Französisch gelehrt wurde!

41 Ich erinnere mich immer noch an meinen ersten Französischunterricht. Als uns die
42 Lehrerin erwähnte, wo überall Französisch gesprochen wird, warum es zu den
43 wichtigen Sprachen gehört und ich zudem noch die französische Aussprache hörte, war
44 Französisch ab diesem Moment zu meinem Lieblingsfach geworden. Anschließend bin
45 ich zu meinen Eltern gegangen und habe sie darum gebeten, mich für Französisch auch
46 in einer privaten Sprachschule anzumelden. Sie meinten, dass Englisch wichtiger wäre
47 und dass ich mich zuerst bemühen sollte, diese Sprache zu erlernen, bevor ich mit
48 weiteren Sprachen anfinde. Eine Kompromisslösung war es, beide Sprachen parallel zu
49 erlernen. Die Wahrheit war, dass ich zwar den privaten Englischunterricht besucht habe,
50 ich mich aber nie wirklich bemüht hatte, diese Sprache zu lernen. Zwang weckt kein
51 Interesse. In der Schule habe ich Französisch als Fremdsprache drei Jahre im
52 Gymnasium und weitere drei Jahre im Lyzeum gehabt. Parallel dazu lernte ich intensiv
53 Französisch im privaten Unterricht. Die Zertifikate, die ich nach jedem absolvierten
54 Niveau bekam, waren immer eine Motivation für mich, es weiter zu machen.

55 Außerdem habe ich im Lyzeum drei Jahre Latein- und Altgriechischunterricht gehabt.

56 Nach der Schulzeit, habe ich im Jahr [JAHR] das Studium mit dem Fach Französische
57 Philologie angefangen und es im Jahr [JAHR] abgeschlossen. Während meines Studiums
58 habe ich meine Kenntnisse in der Französischen Sprache vertieft, da die Mehrheit der
59 Vorlesungen auf Französisch abgehalten wurde. Da ich aus persönlichen Gründen kein
60 Auslandssemester machen konnte, hatte ich immer das Gefühl, dass ich nie die
61 Gelegenheit hatte, diese Sprache im Alltag praktizieren zu können, da ich Frankreich
62 nur als Tourist besuchte. Es war aber trotzdem eine wunderschöne Erfahrung, diese

63 Sprache nur mit Hilfe eines Lehrers und eines Wörterbuchs zu lernen; ohne
64 Internetzugang und ohne Smartphone, sondern nur mit Literatur.

65 Im Jahr [JAHR] bin ich nach Deutschland umgezogen, weil mein Mann, der in
66 Deutschland geboren ist und den größten Teil seines Lebens in Deutschland verbracht
67 hat und somit sich in Deutschland wohler fühlt, es wünschte. Die Deutsche Sprache war
68 mir bis zum diesem Zeitpunkt völlig unbekannt. Nach einem Monat Aufenthalt in
69 Deutschland, habe ich 6 Monate einen Deutschkurs in der Volkshochschule bis zum B1
70 Niveau besucht. Nach der Volkshochschule, habe ich Deutsch im DSH-Kurs an der
71 [UNIVERSITÄT IN STADT] weiter gelernt. Da die deutsche Sprache nicht viel
72 Gemeinsames mit den bereits erlernten Sprachen hat, hatte ich Schwierigkeiten, die
73 Struktur der Sprache zu verstehen. Ich hatte immer das Gefühl, dass sich vieles im
74 Deutschen nicht anhand von Regeln erklären lässt. Das, was mir beim Deutschlernen
75 sehr geholfen hat, war der Freundes- und Bekanntenkreis meines Mannes, in dem fast
76 keiner aus Griechenland stammt und ich deswegen mehr Deutsch reden musste bzw.
77 muss. Zudem habe ich in Deutschland meine Russischkenntnisse aufgefrischt, da einige
78 unserer Freunde, ursprünglich aus der ehemaligen Sowjetischen Union kommen und ich
79 mit denen ständig russisch rede. Dabei stelle ich fest, dass mir viele Wörter fehlen und
80 ich sehr oft das beschreibe, was ich sagen möchte, statt es mit einem Wort
81 auszudrücken. Das aber verbessert sich mit der Zeit.

82 Ziel ist es, auch zu Hause mit meinem Mann mehr Deutsch zu sprechen, um meine
83 Deutschkenntnisse zu verbessern und meinen Wortschatz zu erweitern.

84 Nach dem DSH-Kurs wollte ich Spanisch studieren. Der Grund war, dass im Rahmen
85 des Anerkennungsprozesses meines griechischen Diploms mir mitgeteilt wurde, dass
86 für eine vollständige Gleichstellung, ein zweites Fach fehle, um in Deutschland
87 unterrichten zu dürfen. So habe ich mich für das zweite Fach für Spanisch entschieden.
88 Ich habe mir daraufhin Bücher für Anfänger zugelegt und damit zu Hause die
89 Grundlagen erlernt. Während des Studiums habe ich einen Monat lang einen B1
90 Spanischkurs an der Volkshochschule besucht. Diese Gelegenheit, Spanisch zu lernen,
91 hat darüber hinaus einen meiner Wünsche erfüllt, da ich mich als Studentin in
92 Griechenland auch sehr für Spanisch interessierte, es aber keine ausgebildeten bzw.
93 qualifizierten Lehrer gab, da damals in Griechenland keine

- 94 Spanische Philologie angeboten wurde.
- 95 Nachdem ich mein Studium absolvieren werde, habe ich vor, die Prüfung für das C2
- 96 Niveau der deutschen Sprache abzulegen. Somit möchte ich meine „Sprachkarriere“
- 97 beenden und alles dafür tun, dass ich die bereits gelernten Sprachen nicht vergesse!

1 **Reflexive Beschreibung des eigenen mehrsprachigen Repertoires**

Kompetenzkategorie	Sprache(n)
<i>'maximum' competence</i>	Griechisch
<i>'partial' competence</i>	Spanisch, Französisch, Russisch, Deutsch, Zypriotisch
<i>'minimal' competence</i>	Englisch, Latein
<i>'recognizing' competence</i>	Kasachisch, Portugiesisch, Italienisch, Türkisch, Bulgarisch, Serbisch

2 Meine alltägliche Kommunikation verläuft momentan mehr auf Griechisch und
 3 Deutsch. Auf Griechisch unterhalte ich mich mit meinem Mann und meinem Kind, aber
 4 nicht ausschließlich auf dieser Sprache, sondern teilweise auf Deutsch, weil wir in
 5 Deutschland leben und meine "Männer" ständig die Zwei Sprachen "vermischen". Mit
 6 meinen Eltern, Geschwistern, Verwandten, Freunden und Bekannten in Griechenland,
 7 unterhalte ich mich ausschließlich auf Griechisch. In Deutschland habe ich Freundinnen
 8 mit russischem Ursprung und das erlaubt mir, auch diese Sprache anzuwenden. Dank
 9 dem Internet, habe ich die Möglichkeit, verschiedene Texte meines Interesses zu lesen,
 10 wie beispielsweise Rezepte und Artikel, in allen Sprachen, die ich spreche. An der
 11 Universität muss ich oft auf Spanisch kommunizieren, weil ich Spanisch studiere.
 12 Natürlich kommt es auch vor, dass ich für manche Seminare die Literatur auf Englisch
 13 lesen muss.

14 Die Kommunikation verläuft zunehmend auf schriftliche Weise. Ich schreibe
 15 Textnachrichten wie SMS mit meinem Mann, während er auf der Arbeit ist oder ich in
 16 der Uni bin. Das Ziel dieser Kommunikation ist es, den Tag besser zu organisieren. Das
 17 bedeutet, dass wir uns über informelle Sachen unterhalten, wie zum Beispiel, wer
 18 einkaufen geht, das Kind abholt, mit wem wir uns verabredet haben usw.. Hier ist die
 19 Kommunikationssprache mehrheitlich auf Griechisch oder einer Mischung, aus
 20 Griechisch und Deutsch.

21 Textnachrichten schreibe ich auch mit allen meinen Freunden. Die
 22 Kommunikationssprache ändert sich dauernd. In Deutschland schreibe ich auf Deutsch,
 23 Griechisch oder Russisch mit Lateinischen Buchstaben. Auch diese Kommunikation ist

24 meistens informell. Das Ziel ist es, über unseren Alltag, Gefühle, Erlebnisse zu erzählen
25 und erfahren oder einen Termin zu vereinbaren.

26 Die Formellen Texte, die ich formuliere, sind in den meisten Fällen Texte für das
27 Studium. Es handelt sich dabei um Hausarbeiten, E-Mails an die Dozenten, Referate
28 bzw. Präsentationen, Essays, Reflektionstexte, Zusammenfassungen und kürzere Texte
29 in Form von Fragen beantworten. Diese Aufgaben werden meistens auf Deutsch und
30 manchmal auch auf Spanisch verfasst. Genau das gleiche gilt für die E-Mails, die ich oft
31 formuliere. Meistens werden sie an die Dozenten oder an Ämtern geschickt. Das Ziel ist
32 es, Informationen mitzuteilen oder zu bekommen.

33 Da ich sehr selten die Gelegenheit hatte, formelle Texte auf Griechisch zu verfassen,
34 fehlt mir diese Erfahrung sehr! Ich möchte es wissen, wie es wäre, wenn ich
35 beispielsweise ein Gedicht oder einen Film in meiner “Muttersprache” im Rahmen einer
36 Hausarbeit, analysieren würde. Ich habe das Gefühl, dass wenn ich formelle Texte auf
37 einer Fremdsprache verfassen muss, ich mich sehr begrenzt fühle. Der Wortschatz, die
38 Sprachstruktur, die Stilistik des Textes, variieren meiner Meinung nach, nicht in meinen
39 Texten. Eine große Hilfe für die schriftliche Produktion ist das Internet. Ich kann
40 jederzeit nachschauen, in welchem Zusammenhang ein Wort oder eine Phrase benutzt
41 werden oder ähnliche Formulierungen zu den bereits genutzten finden, damit ich mich
42 nicht ständig hinsichtlich Wörtern und Aussagen wiederhole.

43 Allgemein finde ich die Formulierung formeller Texte in einer Fremdsprache viel
44 anspruchsvoller, spannender und schwieriger. Die informelle schriftliche
45 Kommunikation ist angenehmer, da hier die Fehler nicht eine bedeutende Rolle spielen.
46 Eine weitere allgemeine Bemerkung zum Schreibprozess in einer Fremdsprache ist es,
47 dass ich mich länger damit beschäftige, mir zu überlegen, was ich schreibe, wie ich es
48 schreibe, ist diese Formulierung in dieser Sprache üblich usw., als ich es in meiner “
49 Muttersprache” tun würde.

50 Es ist schade, dass ich den Kontakt zu der Produktion schriftlicher Texte in der
51 französischen Sprache verloren habe, seitdem ich in Deutschland lebe und dass ich auf
52 Russisch nicht orthographisch richtig schreiben kann, obwohl ich die Sprache mündlich
53 gut beherrsche.

1 **Mi biografía lingüística**

2 Nací y crecí en la ciudad [STADT], Chile. Esta es una ciudad muy grande y con
3 alrededor de siete millones de habitantes. El idioma principal es el castellano y desde
4 2013 se le considera también una lengua oficial al idioma del pueblo mapuche, el
5 mapudungun. Esta lengua es hablada en su mayoría por indígenas de la zona de la
6 Araucanía.

7 Mi familia proviene de [STADT] y lamentablemente, hasta mi época escolar no tuve
8 ninguna cercanía con el mapudungun u otros dialectos de los distintos grupos indígenas
9 de mi país. Esta lengua no estaba incluida en la malla curricular escolar de aquel
10 entonces, pero hoy se le ha ido incorporando en forma paulatina.

11 Mi experiencia con los idiomas durante la época escolar fue muy escasa. Estudié en un
12 colegio particular subvencionado y de buen nivel, pero no comparable a uno privado,
13 donde los profesores de idiomas extranjeros solían ser nativos y la cantidad de horas de
14 clases eran bastante más que las nuestras. En mi colegio se impartían clases de inglés y
15 francés, y estas solo se dictaban durante 4 semestres, por 2 horas semanales como
16 máximo. Por mi parte, siempre esperaba con ansias especialmente las clases de inglés y
17 me esforzaba bastante por aprender. Mis calificaciones eran muy buenas, pero, aun así,
18 creo que este periodo de aprendizaje fue demasiado breve como para lograr que fuese
19 significativo.

20 Durante mi adolescencia intenté reforzar lo que había aprendido, escuchando bastante
21 música en inglés y traduciendo sus letras. Pero con el pasar de los años me comencé a
22 sentir frustrada al notar, por una parte, que solo los estudiantes de colegios privados o
23 de mayores recursos económicos logran tener una mejor base en el aprendizaje de las
24 lenguas extranjeras y, por otra parte, que todo mi esfuerzo no era suficiente, ya que
25 realmente se necesita invertir mucho más tiempo para aprender un idioma que el escaso
26 tiempo que nos ofrecía la escuela. Además, comprendí que el contacto con nativos es
27 muy importante para sentirse más cercano a la realidad.

28 Mis primeros acercamientos al idioma alemán, podría decirse que fueron de una manera
29 algo forzada. No obstante, todo lo que aconteció a partir de ahí, en este contexto, fue
30 enriquecedor. Ya terminada la etapa escolar y luego de pensarlo bien, decidí que

31 estudiaría alemán al menos los dos primeros semestres y luego vería la opción de
32 cambiarme internamente. Mis planes eran estudiar pedagogía en educación física. Para
33 ello tendría que rendir un examen de selección universitaria llamado prueba de aptitud
34 académica. Requisito de ingreso a la carrera era obtener un puntaje específico. En dicha
35 prueba me fue bastante bien, pero debido a la gran cantidad de postulantes aquel año,
36 quede en una lista de espera y no era seguro que obtuviese un lugar ese año. Esto me
37 motivó a ingresar a otra carrera que exigiera un puntaje más bajo y así no “perder” el
38 año. Las opciones que me quedaban era pedagogía en francés o en alemán. Francés era
39 mi primera opción, pero justamente en aquella época, se estaban reduciendo las horas de
40 clases de este idioma, con el fin de eliminarlo por completo de la malla curricular.
41 Luego de pensarlo bien, decidí que estudiaría alemán al menos los dos primeros
42 semestres y luego vería la opción de cambiarme internamente a la carrera que yo
43 deseaba.

44 El primer semestre fue muy desmotivador para mí. Primero porque yo no poseía el más
45 mínimo conocimiento del alemán y segundo, porque la mayoría de los estudiantes
46 tenían de una u otra forma algún lazo con Alemania y su cultura. Muchas veces me sentí
47 muy ridícula intentando pronunciar algunas palabras del alemán frente a compañeros
48 que ya tenían algún conocimiento. Me costaba mucho también entender el sistema de
49 declinaciones de los artículos y los adjetivos. Las notas del primer semestre no fueron
50 muy buenas, el nivel era solo un A1/A2, pero se me hizo muy difícil. También
51 llegué a pensar que el no dominar el inglés me hacía todo más difícil, ya que la mayoría
52 de mis compañeros resolvía problemas con el alemán recordando el inglés.

53 Luego del receso por vacaciones me sentí motivada y me propuse mejorar mis notas. A
54 causa de esto el segundo semestre me fue bastante mejor. Comprendía mucho mejor las
55 clases y mi pronunciación y vocabulario aumentaron enormemente. Al final del año
56 académico recibí la buena noticia de que podría al fin cambiarme al estudio que yo
57 mayormente deseaba. A partir de este punto y por cuatro años todo giro en torno al
58 deporte y no tuve nunca más contacto con el alemán e incluso llegué a pensar que lo
59 había olvidado por completo.

60 Cuando ya estaba en el cuarto año de estudio, un profesor buscaba a dos estudiantes que
61 tuviesen conocimientos básicos del alemán, así como también de atletismo, para

62 postularlos a una beca que otorgaba la universidad en conjunto con una universidad
63 alemana. Fue entonces cuando pensé, ¡vaya! Todo tenía sentido y yo era la persona
64 ideal para postular. Lamentablemente no tuve la oportunidad de realizar aquella
65 solicitud por falta de información de parte de mi universidad. Pero esto no me hizo bajar
66 los brazos, sino que me dieron más fuerza y ánimo para aprender más alemán pues
67 ahora si quería definitivamente conocer Alemania.

68 Busqué otras posibilidades y finalmente encontré en internet información sobre el
69 trabajo de Au pair en Alemania y decidí conversarlo con mis padres. Ellos me decían
70 que me apoyarían y me recomendaban que viviera la experiencia mientras fuera joven.
71 Finalmente encontré una familia donde podría cuidar a dos niños alemanes con raíces
72 chilenas. Realicé las gestiones necesarias para tener mis documentos en orden y me
73 decidí a viajar a Alemania y aquí estoy años más tarde, ¡todavía aprendiendo alemán!

74 Sin duda, el idioma alemán es una lengua muy difícil, por lo que he tenido que estudiar
75 mucho. En mis primeros intentos, fui pegando carteles de gramática en mi pieza, y a
76 cada cosa de la casa, por ejemplo, en el baño o la cocina, le fui poniendo su nombre en
77 alemán. De esta forma, iba memorizando vocabulario sin tener que andar traduciendo.
78 Un problema que tuve al principio es que no me atrevía a hablarlo, las pronunciaciones
79 se me hacían demasiado difíciles y no lograba controlar mis nervios. Pero cada día fui
80 prestando más atención a la manera de hablar de los alemanes y así fui de apoco
81 afinando mi oído hasta hoy. Las conversaciones con los niños de la familia me sirvieron
82 mucho, ya que eran conversaciones de un nivel no muy alto y en las que ellos siempre
83 estaban dispuestos a ayudarme.

84 En esos años tuve la posibilidad de asistir de oyente a la universidad en [STADT] y allí
85 se abrió más mi apetito con la idea de estudiar aquí en Alemania. Pero para esto tendría
86 que aprobar el test DAF o el test DSH ofrecido por la universidad, ambos con el nivel
87 C1. No fue fácil, pues mis nervios siempre me jugaban en contra, pero luego de un par
88 de intentos lo logré y finalmente estoy estudiando en la Goethe Universität en Frankfurt.
89 Aquí estudio pedagogía en español, no obstante, tengo contacto a diario con el idioma
90 alemán, pues la mayoría de los seminarios que visito se imparten en este idioma y por
91 consiguiente, con la mayoría de los docentes debo comunicarme en alemán. Con
92 compañeros de clases, tengo la posibilidad de hablar ambos idiomas.

93 Además, es importante mencionar que estoy casada con un alemán y tengo dos hijos. En
94 casa existen dos idiomas para mí. Con mi esposo hablo el alemán y con mis hijos hablo
95 mi lengua materna, a decir, el español.

96 En estos momentos me encuentro en una fase de aprendizaje del alemán, en el que los
97 errores son siempre los mismos, pero me cuesta erradicarlos. Estoy intentando aumentar
98 o emplear más el lenguaje científico o literario.

99 Lamentablemente por la falta de tiempo, no he podido aun aprender bien inglés y me
100 gustaría mucho.

1 **Reflexive Beschreibung des eigenen mehrsprachigen Repertoires**

Kompetenzkategorie	Sprache(n)
‘maximal’ competence	Spanisch
‘partial’ competence	Deutsch
‘minimal’ competence	Englisch, Französisch, Portugiesisch, Italienisch
‘recognizing’ competence	Latin, Katalanisch, Türkisch, Arabisch, Holländisch, Chinesisch, Japanisch ...

2 Dentro de mi repertorio multilingüe, se encuentran unas 13 lenguas, que se diferencian
3 en sus grados de dominio.

4 En la primera fila del recuadro, bajo el término ‘máximo competence’, he anotado
5 solamente español, ya que es la única lengua que fue directamente heredada y entregada
6 por mis padres desde el momento de nacer y por ende mi lengua materna. Este es el
7 único idioma que me permite transmitir deseos, pensamientos, y sensaciones de la
8 manera más natural y segura. En este idioma me desenvuelvo en todos los ámbitos sin
9 mayor dificultad, ya sea en aspectos formales como informales.

10 Dentro de mi vida en Alemania, hablo español o castellano de forma cotidiana, pues es
11 el idioma que utilizo para comunicarme con mis hijos. Además, estoy en constante
12 comunicación con mis familiares en Chile y para ello nos valemos de medios orales
13 como las videoconferencias y el teléfono o medios escritos como mensajes de texto y
14 correo electrónico. El objetivo es mantenernos informados sobre los estados de salud y
15 los acontecimientos dentro de la vida cotidiana de la familia y expresarse cariño, por lo
16 que obviamente este registro es de carácter íntimo e informal. También me comunico a
17 través de mensajes de texto con amistades españolas o latinoamericanas y otras que
18 dominan tanto el alemán como el español. En la universidad, por otra parte, he podido
19 realizar trabajos escritos y presentaciones orales en español y comunicarme con
20 docentes a través de correos electrónicos, todo en un registro semiformal. Entre otros,
21 he debido tomar contacto de manera formal escrita o vía telefónica con el consulado
22 chileno en Alemania por asuntos de visa o el nacimiento de mis hijos.

23 El alemán es un idioma en el que me siento bastante segura y que utilizo a diario desde
24 que vivo en Alemania. Lo he anotado bajo el punto ‘partial competence’ ya que siento

25 que aún tengo mucho que aprender y, por lo tanto, el dominio no ha llegado a su
26 máximo. Por un lado, este idioma está presente en casi todas mis actividades cotidianas,
27 en las que el medio de comunicación ya sea oral o escrito, es de carácter informal.
28 Primero, lo utilizo para comunicarme con mi esposo y su familia, y en actividades de
29 rutina como: hacer las compras, viajar en bus o tren, comunicarme con amigos y
30 compañeros universitarios. Especialmente con los amigos, la vía de comunicación es en
31 un 80% a través de mensajes de textos escritos. Hacia los docentes de la universidad
32 existe una distancia normal y varía el grado de formalidad a la hora de redactarles
33 correos, según como ellos lo deseen. También he tenido que rendir exámenes escritos y
34 para prepararme he redactado notas de ayuda. Por otro lado, a menudo me veo
35 confrontada con situaciones de índole formal, en las que debo enviar correos
36 electrónicos o cartas a oficinas municipales como la oficina de extranjería. Sin embargo,
37 la producción de estos registros ya sean orales o escritos no son nada de fáciles ni
38 espontáneos para mí, sino que generalmente requieren de alguna preparación o
39 corrección.

40 Es importante indicar que dentro de mis hobbies tengo amigos y conocidos con los que
41 puedo hablar o escribir en ambos idiomas y en el caso de los mensajes de textos, suelo
42 responderlos con el idioma en el que se me saludó, es decir, si me escriben en alemán,
43 entonces mi respuesta es en alemán y viceversa.

44 El inglés y el francés los tuve como lengua extranjera en la escuela y aunque fue solo
45 durante 4 semestres, son idiomas que en un nivel básico puedo comprender, tanto en
46 forma oral como escrita. La publicidad en tanto en Alemania como en Chile utiliza
47 frecuentemente palabras o frases tomadas del inglés lo que ayuda a activar lo poco que
48 sé. Además de esto, estoy constantemente viendo películas en alemán con subtítulos en
49 inglés. En cuanto al francés, el portugués e italiano, puedo señalar que me son fáciles de
50 entender especialmente en registros escritos, a causa de su parentesco con el español
51 como lenguas románicas. En el caso del portugués, he podido asistir reuniones sociales
52 en las que no he tenido mayores problemas para seguir conversaciones o responder (en
53 español).

54 Latín, catalán, turco, árabe, holandés, japonés, chino puedo reconocerlos, pero no los
55 entiendo ni puedo hablarlos. Algunos por su similitud a otros idiomas otros solo por su
56 sonido o melodía.

1 **Reflexive Darstellung der eigenen Sprachbiographie**

2 Mein Spracherwerb begann als Kleinkind in einem durchweg deutschsprachigen
3 Umfeld der Familie und des sozialen Umfelds wie des Kindergarten und der
4 Grundschule. Meinen ersten Kontakt mit einer Fremdsprache war der
5 Englischunterricht, der in der dritten Klasse der Grundschule begann. Dem Kindesalter
6 pädagogisch angemessen, erfolgte der Spracherwerb des Englischen vorwiegend
7 durch Spiele, Gesang und dem Erleben von Alltagssituationen (z.B. welche
8 Gegenstände aus meinem Schulranzen kann ich benennen? Was habe ich gestern zu
9 Abend gegessen?). Diese alltagsnahe und spielerische Lernform des Englischen machte
10 mir Spaß, und ich hörte auch zu Hause eine Englischlernkassette sehr gerne, die mir
11 meine Eltern gegeben hatten. Mein Einstieg in den Fremdspracherwerb war positiv
12 und meine neugierige Haltung zum Erlernen neuer Sprache hielt sich auch bis zum
13 Einstieg in das Gymnasium gehalten. Auch hier war Englisch die erste zu erlernende
14 Fremdsprache. Auch wenn die pädagogische Konzeption des Fremdsprachenunterrichts
15 sich änderte – es mussten nun auch Vokabeln und Grammatik systematisch gelernt
16 werden – fiel mir das Sprachenlernen leicht. Dies führe ich insbesondere auch darauf
17 zurück, dass ich bereits als Kind eine sehr kommunikationsstarke Person war, die keine
18 Scheu hatte, sich insbesondere mündlich im Fremdsprachenunterricht zu beteiligen
19 (z.B. Vorlesen von Schulbuchtexten).

20 In der siebten Klasse kam mit Französisch die zweite Fremdsprache hinzu. Mein
21 damaliges Gymnasium bot einen Schüleraustausch mit dem Collège der Partnerstadt
22 [STADT IN FRANKREICH] an, zu dem man sich auch im ersten Lernjahr anmelden konnte.
23 Meine Teilnahme an diesem Schüleraustausch sollte sich als Schlüsselerlebnis in
24 meiner Sprachbiographie herausstellen. Mit sehr rudimentärem Französisch (ich hatte es
25 zu diesem Zeitpunkt erst sechs Monate im Unterricht) fuhr ich für zehn Tage nach
26 [STADT IN FRANKREICH] und wohnte dort bei einer französischen Gastfamilie. Während
27 meines Aufenthalts dort fühlte ich mich zwar nicht ausgesprochen wohl – ich konnte
28 nicht wie üblich viel kommunizieren, mir fehlte schlicht das Vokabular – war es
29 dennoch ein äußerst positives Erlebnis, mit mehreren Mitschülern einen längeren
30 Zeitraum im Ausland zu sein. Wir machten tolle Ausflüge und lernten viel Neues
31 kennen. Als Schlüsselerlebnis meiner Sprachbiographie beschreibe ich diesen
32 Auslandsaufenthalt auch aufgrund der Tatsache, dass ich nach meiner Rückkehr einen

33 deutlichen Vorteil im Französischunterricht gegenüber den Mitschülern in meiner
34 Klasse hatte, die nicht an dem Schüleraustausch teilgenommen hatten. Kam es mir in
35 Frankreich noch so vor, als würde ich mich nicht verständigen können und auch nicht
36 viel Neues lernen, merkte ich nach der Rückkehr nach Deutschland, wieviel neues
37 Vokabular sich in der kurzen Zeit in meinem Repertoire angesammelt hatte, auch wenn
38 ich es nur teilweise aktiv nutzen konnte. Natürlich spielte dieser „Wettbewerbsvorteil“
39 in der Klasse eine Rolle, mit guten Leistungen profiliert man sich als Teenager. Bis zur
40 Oberstufe nahm ich an diesem Schüleraustausch teil. Ich wechselte bei meinem zweiten
41 Aufenthalt in eine andere Gastfamilie und blieb bei ihr bis zum Schluss. Mit Eintritt in
42 die Oberstufe und bis in die ersten Studienjahre betreute ich den Schüleraustausch als
43 Begleitperson und hatte große Freude an den Fahrten.

44 In der neunten Klasse hatten wir die Möglichkeit, eine dritte Fremdsprache zu wählen.
45 Bei der Auswahl zwischen Latein und Italienisch entschied ich mich für Latein. An
46 einen bestimmten Grund dafür erinnere ich mich nicht. Aber ich weiß noch, wie wenig
47 mir der Lateinunterricht Spaß machte. Im Gegensatz zum Unterricht von modernen,
48 gesprochenen Fremdsprachen könnte ich hier meine kommunikative Stärke nicht
49 einsetzen und wurde auch entsprechend schlecht benotet. Den Lateinunterricht habe ich
50 zeitweise als Qual empfunden und das erworbene Latein teilweise wieder vergessen.

51 Als positives Erlebnis aus den beiden Lernjahren ist meine Teilnahme an dem USA-
52 Austausch zu berichten. Im Jahre [JAHR] flogen wir für drei Wochen zu einem
53 Austausch nach [BUNDESSTAAT IN USA]. Zugegeben war ich von meiner langjährigen
54 französischen Gastfamilie sehr verwöhnt und freundete mich mit meiner
55 amerikanischen Gastfamilie nicht besonders gut an. Aber es waren nette Menschen und
56 die Gruppendynamik mit den Mitschülern stimmte auch bei diesem Austausch.
57 Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass mich, anders als in Frankreich, die
58 amerikanische Kultur abstieß und weniger interessierte und faszinierte als die
59 französische.

60 Zur Aufnahme meines Lehramt-Studiums an der Goethe-Universität entschied ich mich
61 für Französisch als eines meiner künftigen Unterrichtsfächer. Hier erlangte meine
62 Frankophilie erstmals einen kleinen Dämpfer. Die theoretische Auseinandersetzung mit
63 Sprache liegt mir nicht und interessiert mich weniger. Ich war enttäuscht, dass an der

64 Universität die französische Sprache auf Deutsch gelehrt wird. Die wenigen
65 Sprachübungen, die angeboten wurden, besuchte ich zwar gerne, war aber zu diesem
66 Zeitpunkt (Studienbeginn) weit über dem Niveau der anderen Teilnehmer, was eine
67 lebendige Kommunikation in den Kursen schwer machte und mein Interesse sinken
68 ließ.

69 Nach Ende meines Grundstudiums entschied ich mich für zwei Semester Erasmus-
70 Aufenthalt in [STADT IN FRANKREICH]. Dort traf und bewegte ich mich erstmals in
71 einem wirklich mehrsprachigen Umfeld. In der Gruppe der ausländischen Studenten
72 waren Polen, Rumänen, Bulgaren, Finnen, Brasilianer, Amerikaner und Engländer. Wir
73 kommunizierten ausschließlich auf Französisch, mit einigen wenigen Amerikanern
74 sprach ich Englisch. Dieser mehrmonatige Aufenthalt führte zu einem enormen
75 Kompetenzanstieg im Französischen und im Englischen. Besonders aber das
76 Französische konnte ich danach fast so fließend benutzen als sei es meine
77 Muttersprache. Ich hatte Freude an jedweder Kommunikation und am Kulturgut. Seien
78 es französische Filme, Bücher, Stand-up-Comedians oder einfach nur Gespräche – ich
79 fühlte mich sicher und sehr wohl in der Sprache.

80 Nach meinem Magisterabschluss an der Goethe-Universität nutze ich das Französische
81 leider nicht mehr. Beruflich war es unwichtig, als Fremdsprache stand Englisch im
82 Vordergrund. Fünf Jahre lang sprach oder schrieb ich nichts Französisches. Meine
83 Kompetenzen wuchsen dagegen zunehmend im Englischen. Ich las englischsprachige
84 Literatur, Zeitungen und schaute mir Kinofilme und Serien im Originalton an. Das habe
85 ich bis heute beibehalten. Ohne dass ich mich an eine bewusste Entscheidung darüber
86 erinnere, habe ich eine solche Praxis mit dem dem Französischen nicht geübt. Als ich an
87 die Universität zurückkehrte, um mein erstes Staatsexamen für das Lehramt zu
88 absolvieren, wurde mit das Ausmaß dieses Sprachverlusts erst richtig bewusst. Zwar ist
89 es nun nach zwei Semestern deutlich besser geworden, aber es ist zum ersten Mal so,
90 dass ich mich eher scheue, in einer Fremdsprache zu sprechen, ein Erlebnis, das ich aus
91 der Geschichte meines gesamten Sprachenwerbers nicht kenne. Ich habe immer sehr
92 gerne in einer Fremdsprache gesprochen, unabhängig davon, wie ich meine eigene
93 Kompetenz einschätzte. Diese Unbekümmertheit im Umgang mit Sprache und auch der
94 Mut, Fehler in der Fremdsprache zu machen, ist mir als Erwachsene verloren gegangen.

- 95 Mein Ziel ist es, nach dem ersten Staatsexamen noch einmal ein paar Monate in
96 Frankreich zu verbringen, um die verlorenen Französischkenntnisse zurückzuerobern.
97 Ich bin mir wegen der Durchführbarkeit zwar noch unsicher, aber mit einem geeigneten
98 Job könnte das vielleicht umsetzbar sein.

1 **Beschreibung des eigenen mehrsprachigen Repertoires**

Kompetenzkategorie	Sprache(n)
„maximum competence“	Deutsch, Englisch, Französisch, (Hessisch)
„partial competence“	Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Latein, Québécois,
„minimal competence“	Niederländisch, Flämisch, Kreol, Lëtzebuergesch, Schwitzerdütsch
„recognizing competence“	Griechisch, Thai, Russisch, Polnisch, Finnisch, Schwedisch, Dänisch, Afrikaans, Irisch, Indisch, Türkisch, Arabisch, Hebräisch, Tschechisch, Jiddisch

2 Zähle ich alle Sprachen in Anlehnung an das Modell von Blommaert/ Backus auf in
3 meinem mehrsprachigen Repertoire auf, komme ich auf 28 Sprachen. Davon nutze ich
4 drei – Deutsch, Englisch und Französisch – im Alltagsleben auf unterschiedliche Weise
5 mündlich und schriftlich.

6 Deutsch ist meine Muttersprache und nimmt den größten Anteil in meiner
7 Alltagskommunikation ein. Ich spreche mit meiner Familie, dem Großteil meiner
8 Freunde, auf der Arbeit und größtenteils an der Universität Deutsch. Diese mündliche
9 Kommunikation ist meist informell und erfolgt auf Hochdeutsch, Dialekte wie Hessisch
10 beherrsche ich zwar, wende ich aber in meinem unmittelbaren privaten Umfeld eher
11 selten und auch nie schriftlich an.

12 Ich verfasse Notizen, SMS, Einkaufszettel, Geschäftskorrespondenz,
13 Behördenkorrespondenz, auf Deutsch. Meine privaten Notizen und SMS sind informell
14 und richten sich an die Familie oder an Freunde. Ich habe eine US-amerikanische
15 Freundin mit der ich sowohl mündlich als auch schriftlich auf Englisch und auf Deutsch
16 kommuniziere. Unsere Unterhaltungen und Textnachrichten sind häufig geprägt aus
17 einer Mischung zwischen Englisch und Deutsch. Wobei hier zu betonen ist, dass es sich
18 nicht um eine Form des „Denglisch“ handelt sondern ein Wechsel zwischen den beiden

19 Sprachen stattfindet. Insbesondere emotionale Unterhaltungen führen wir meist auf
20 Englisch. Im informellen schriftlichen Austausch mit dieser Freundin überwiegt die
21 deutsche Sprache, hier bin häufig ich diejenige die ins Englische wechselt, da kurze
22 Absprachen häufig schneller auf Englisch abzufassen sind. Ein Beispiel: Statt „Wir
23 treffen uns um 19h zum Abendessen.“ „Let’s meet at 7 4 dinner“. Englisch umgibt mich
24 auch in meiner Freizeit relativ häufig: Mein Boxtrainer ist aus Litauen und führt den
25 Kurs auf Englisch, Bekannte aus dem Park denen ich häufig mit meinem Hund begegne,
26 sind Amerikaner und ich schaue mindestens einmal in der Woche eine US-
27 amerikanische Serie, die ich mir im Originalton angucke. Auch Videoclips oder
28 youtube-Tutorials schaue ich mir häufig auf Englisch an. Einige Apps auf meinem
29 Smartphone sind auf Englisch und gelegentlich recherchiere ich auf Google in
30 englischer Sprache, wenn eine deutschsprachige Sucheingabe mir nicht das gewünschte
31 Ergebnis bringt.

32 Geschäftskorrespondenz habe ich täglich zu bearbeiten. Hier stehe ich mit
33 Dienstleistern und Kollegen im E-Mail Kontakt. Dieser schriftliche Austausch ist
34 formell/öffentlich und unterscheidet sich stark von dem informellen Austausch im
35 Privatleben. Genauso zu beschreiben ist die universitäre Korrespondenz mit Dozenten
36 und Prüfungsämtern oder die behördliche Korrespondenz. Universitäre Korrespondenz
37 in Französisch habe ich ausschließlich mit einer französischen Dozentin. Diese spreche
38 ich auf Französisch an und verfasse auch E -Mails und Hausarbeiten für ihre
39 Veranstaltungen in französischer Sprache. Französisch nutze ich auch nach wie vor in
40 der E-Mail Korrespondenz zu meiner französischen Gastfamilie. Was
41 Suchmaschinenanfragen im Internet betrifft, bediene ich mich dort auch gelegentlich
42 des Französischen, insbesondere zur wissenschaftlichen Literatursuche für mein
43 Studium.

44 Andere romanische Sprachen wie Italienisch, Spanisch und Portugiesisch sowie den
45 kanadische Dialekt Québécois verstehe ich gut und kann im Urlaub diese Sprachen auch
46 teilweise selbst in kurzen einfachen Sätzen produzieren (bis auf das Québécois, das
47 verstehe ich annähernd zu 100% antworte in einer mündlichen Kommunikation aber auf
48 Französisch). Meine Lesekompetenz dieser Sprachen ist gut und ich verstehe je nach
49 Lektüre (Nachrichtmeldung, Zeitung, Modezeitschrift, Roman) 50-80% des
50 Gelesenen. Ich selbst verfasse in keiner dieser Sprachen etwas Schriftliches. Latein

51 begegnet mir im Alltag eher selten, Widmungen, Inschriften in Latein (z.B. in Kirchen
52 oder Museen) verstehe ich aber größtenteils. Auch hier produziere ich in dieser Sprache
53 nichts Schriftliches.

54 Niederländisch, Flämisch, Kreol, Lëtzebuergesch und Schwitzerdütsch sind Sprachen
55 von denen ich einzelne Wörter, Ausdrücke oder kurze Sätze verstehen kann, wenn ich
56 sie höre oder lese. Es ist mir aber nicht möglich diese Sprachen zu mündlich oder
57 schriftlich produzieren.

58 Griechisch, Thai, Russisch, Polnisch, Finnisch, Schwedisch, Dänisch, Afrikaans, Irisch,
59 Indisch, Türkisch, Arabisch, Hebräisch, Tschechisch und Jiddisch sind Sprachen die ich
60 im Schriftbild und über das Gehör identifizieren kann. Vokabeln beherrsche ich in
61 keiner dieser Sprachen aktiv oder passiv.

1 Als gebürtige Angolanerin wuchs ich zunächst mit den Sprachen Portugiesisch, Deutsch
2 sowie Lingala in Deutschland auf. Zu Hause wurde, soweit ich mich erinnern kann,
3 stets Portugiesisch und Lingala mit uns gesprochen. Meine Geschwister und ich
4 unterhielten uns dabei vorwiegend auf Portugiesisch aber verständigten uns
5 gelegentlich, oftmals in ganz knappen Sätzen, mit unseren Eltern auf Lingala. In den
6 jeweiligen Sprachen konnte ich mich jedoch nur mündlich ausdrücken. Mit der
7 deutschen Sprache kam ich ebenfalls in der frühen Kindheit in Berührung. Im
8 Kindergarten und durch das Spielen mit meinen Geschwistern und Nachbarskindern
9 lernte ich, mich auf Deutsch zu verständigen. Die deutsche Schriftsprache erwarb ich,
10 wie die meisten Kinder, nach der Einschulung, die englische ab der vierten Klasse.

11 Den Wechsel ins Internat während der Realschulzeit betrachte ich als ersten
12 Wendepunkt in meiner Sprachbiographie. Meine Geschwister und ich unterhielten uns
13 aufgrund der räumlichen Trennung zu unseren Eltern seltener auf Portugiesisch.
14 Regelmäßige Telefonate mit unseren Eltern ermöglichten es nicht, die Sprache
15 aufrechtzuerhalten. Mir fiel es während der Telefonate von Mal zu Mal schwerer, von
16 meinem Tagesablauf auf Portugiesisch zu berichten. Ich verwendete dabei hin und
17 wieder deutsche sowie lingalische Begriffe. Mir fiel erst nach unserer Internatszeit und
18 Auswanderung nach Frankreich auf, dass wir uns gar nicht mehr auf Portugiesisch
19 verständigten.

20 Ein weiterer Wendepunkt in meiner Sprachbiographie stellt meine Auswanderung nach
21 Frankreich dar. Meine Sprachkenntnisse in Französisch, zum Zeitpunkt meiner
22 Auswanderung, würde ich als "*Single Word Learning*" bezeichnen (2013, 18). Die
23 Grußformeln "*bonjour*" und "*au revoir*" waren mir vertraut sowie Ausdrücke wie "*oui*"
24 und "*non*". Die französische Schriftsprache war mir jedoch fremd. Der viermonatige
25 Besuch einer ENAF Klasse (*Elèves Nouvellement Arrivés en France* oder *classe*
26 *d'accueil*) in einem *Collège* verhalf mir, erste Einblicke in die Schriftsprache zu
27 gewinnen. In dieser Klasse lernte ich vorwiegend die Konjugation, nützliche Redemittel
28 für das Klassenzimmer und für den Alltag. Durch gute Leistungen sowie regelmäßige
29 Mitarbeit gelang es mir, das Programm frühzeitig zu beenden und eine normale Klasse
30 zu besuchen. In der 4^{ème}7 begegnete ich zum ersten Mal französische Schüler/Innen.
31 Die "Einschulung" in die 4^{ème}7 stellt daher einen weiteren Wendepunkt für mich dar.

32 Während meiner Schulzeit im *Collège* lernte ich Spanisch als zweite Fremdsprache. Das
33 Aneignen dieser Sprache fiel mir aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit der portugiesischen
34 Sprache auf Anhieb besonders leicht, es fühlte sich natürlich an. Deutsch wurde
35 ebenfalls als zweite Fremdsprache angeboten, meinen Geschwistern und mir wurde es
36 in Frankreich allerdings untersagt, auf Deutsch zu kommunizieren. Unsere Mutter
37 strebte nach einer rapiden Integration durch schnelles Aneignen der französischen
38 Sprache.

39 Durch gute Schulleistungen im *Collège*, insbesondere in Spanisch und Englisch, erhielt
40 ich die Erlaubnis, mich an einem internationalen Gymnasium mit Schwerpunkt Deutsch
41 zu bewerben. Dort begegnete ich einer bunten Lehrer- und Schülerschaft. Lehrkräfte aus
42 aller Welt unterrichteten in ihrer Muttersprache, mehrsprachige Schüler/Innen wurden
43 zusätzlich zum französischen Bac auf die Hochschulreife anderer Länder vorbereitet.
44 In diesem Schulkonzept wurde ich sowohl sprachlich als auch inhaltlich gefördert. Der
45 regelmäßige Input sowie Output in mündlicher und schriftlicher Form in den Sprachen
46 Französisch, Deutsch, Englisch und Spanisch trugen erheblich dazu bei, meine
47 Sprachkompetenzen zu erweitern und ein gutes Sprachgefühl zu entwickeln.

48 Nach dieser positiven Erfahrung in einem mehrsprachigen Schulsystem kam für mich
49 nichts anderes in Frage, als ein Studiengang mit Sprachen als Schwerpunkt zu belegen.
50 Die Faszination für Sprachen und das Interesse an der Kommunikation mit Menschen
51 im Allgemeinen bewegten mich zu einem Dolmetscherstudium.

52 Durch ein LEA Bachelorstudium (*Langues Étrangères Appliquées*) in [UNIVERSITÄT IN
53 FRANKREICH] erhoffte ich, erste Einblicke in der Ausbildung von Sprachmittlern zu
54 erlangen. Meine positiven Erfahrungen aus der Abiturzeit prägten meine Vorstellung
55 von gutem Sprachunterricht. Ich war und bin stets davon überzeugt, dass Sprachen
56 bestmöglich durch regelmäßige, mündliche sowie schriftliche Praxis erworben werden
57 können und dass komplizierte oder sehr fachspezifische Inhalte in einer Fremdsprache
58 vermittelt werden können. Das Studium entsprach keineswegs meinen Vorstellungen.
59 Es konnte nur eine begrenzte Anzahl an Sprachen studiert werden und die Seminare für
60 französische, deutsche sowie englische Sprach-, Kultur- und Translationswissenschaft
61 entpuppten sich zum größten Teil als Farce. Alle Seminare wurden vorwiegend auf
62 Französisch gehalten, in den deutschen wurden hauptsächlich die Grundkenntnisse der

63 deutschen Grammatik auf Französisch vermittelt und in den englischen wurde die
64 Sprachkompetenz vernachlässigt. Der Fokus des Studiengangs lag ausschließlich in der
65 Übersetzung ins Französische.

66 Diese Beobachtungen und Erfahrungen ließen mich ernsthaft über die inhaltliche sowie
67 sprachliche Qualität der Veranstaltungen zweifeln. Durch einen Studienwechsel in die
68 [UNIVERSITÄT IN DEUTSCHLAND] erhoffte ich, auf mehr Einsprachigkeit in den
69 Zielsprachen zu treffen. Das Studium in [STADT IN DEUTSCHLAND] erwies sich
70 inhaltliche sowie sprachliche anspruchsvoller, es bestätigte allerdings nicht meinen
71 Berufswunsch. Nach meinem Bachelorabschluss entschloss ich, meine
72 Sprachkenntnisse im *Zielland* zu verbessern und meinen kulturellen Horizont zu
73 erweitern. Ein sechsmonatiger Auslandsaufenthalt in den USA bereicherte mich in
74 vielerlei Hinsicht. Danach arbeitete ich sieben Monate lang als Rezeptionistin in einer
75 renommierten Hotelkette mitten im Herzen von [STADT IN FRANKREICH]. Diese
76 Tätigkeit ermöglichte mir neben dem professionellen Umgang mit Menschen aus aller
77 Welt, auch meine Sprachkenntnisse in Französisch und Englisch zu erweitern, wie
78 bspw. andere Sprachregister zu erwerben.

79 Meine Erfahrungen aus dem derzeitigen Studium ähneln zum Teil sehr stark der in der
80 [UNIVERSITÄT IN FRANKREICH] erwähnten Praktiken. Auch hier fehlt es mir im
81 Fachbereich Französisch an Input sowie Output in der Zielsprache. Zwischen den
82 Ansprüchen in den französischen und englischen Veranstaltungen liegen Welten. Im
83 Fachbereich Englisch gilt Einsprachigkeit als oberstes Gebot.

Kompetenzkategorie	Sprache(n)
Maximal competence	
‘maximum-partial’ competence	Deutsch, Französisch
Partial competence	Englisch, Spanisch, Lingala
‘minimal’ competence	Portugiesisch, Bayrisch, Sächsisch, Schweizerdeutsch, Französisch aus Marseille, aus Quebec, aus Kamerun, aus Kongo, Englisch aus den USA, aus Großbritannien, aus Irland, Englisch aus Texas,
‘recognizing’ competence	Italienisch, Russisch, Jamaikanisch, Kreolisch, Arabisch aus Marokko, Algerien oder Tunesien, Türkisch, Chinesisch, Japanisch

1 Die oben geschilderten Sprachen haben für mich keine konstante Funktion zumal ich
 2 keine dieser Sprachen ohne Unterbrechung im Laufe meines Lebens gesprochen oder
 3 geschrieben habe. Deutsch erwarb ich während meiner frühen Kindheit. Das Sprechen
 4 der deutschen Sprache lernte ich zunächst durch Interaktion mit meinen älteren
 5 Geschwistern, danach durch das gemeinsame Spielen mit Nachbarskindern und später
 6 im Kindergarten. In der ersten Klasse lernte ich das Schreiben und Lesen auf Deutsch.
 7 Diese Kompetenzen erwarb ich sowohl in der Schule als auch im privaten Leben bis zu
 8 meiner Auswanderung nach Frankreich während der Realschulzeit.

9 Durch die Auswanderung nach [STADT IN FRANKREICH] und späterer Umzug nach
 10 [STADT IN FRANKREICH] lernte ich Französisch. Diese Sprache wurde sowohl zu Hause
 11 als auch in der Schule gesprochen. Ich erwarb während meiner Schulzeit in Frankreich
 12 sowohl mündliche als auch schriftliche Kompetenzen in Französisch. Die Aussprache
 13 bestimmter Nasalvokale wie „en“ und „an“ stellt für mich in manchen Wörtern ein
 14 Problem dar. „Muttersprachlern“ fällt dies beim genauen Hinhören auf. Die
 15 französische Rechtschreibung viel mir während der Schulzeit besonders schwer, zumal
 16 viele Buchstaben nicht ausgesprochen werden. Dieses Problem betraf jedoch nicht nur
 17 mich, sondern auch meine „muttersprachlichen“ Mitschüler.

18 Während der ersten zweieinhalb Jahre in Frankreich wurde mir jegliche
 19 Kommunikation auf Deutsch untersagt. Diese Erfahrung löste in mir vorher nicht

20 vorhandene Unsicherheiten in der deutschen Sprache aus. Die Anwendung des
21 unbestimmten Artikels „ein“ fällt mir bspw. im Kasus Akkusativ und Dativ schwer. Ich
22 versuche es mir in der Aussprache nicht anmerken zu lassen, indem ich das zweite „e“
23 bei „einem“ oder „einen“ nicht ausspreche (Elision). Dieser Fehler macht sich aber im
24 Schriftlichen oft bemerkbar.

25 Der Wechsel in ein internationales Gymnasium ermöglichte mir, andere Unsicherheiten,
26 insbesondere in der Schriftsprache, abzubauen. Zwei Semester an der [UNIVERSITÄT IN
27 FRANKREICH] lösten allerdings erneut Unsicherheiten in mir aus. Die Angst, die
28 deutsche Sprache nicht mehr „richtig“ schreiben und sprechen zu können, ermutigte
29 mich, einen Studienwechsel nach Deutschland zu unternehmen. Meine sprachlichen
30 Kompetenzen in Deutsch und Französisch konnte ich während meines
31 Bachelorstudiums erweitern. Die deutsche Sprache wurde dabei jedoch mehr gefördert,
32 zumal literatur-, sprach sowie kulturwissenschaftliche Seminare auf Deutsch gehalten
33 wurden und ich in der Öffentlichkeit und im Privatleben vorwiegend Deutsch
34 gesprochen habe.

35 Zu Beginn meiner neun monatigen Tätigkeit als Rezeptionisten in [STADT IN
36 FRANKREICH], nach einem sechsmonatigen Auslandsaufenthalt in den USA, bemerkte
37 ich, dass ich mir meinen französischen Sprachkenntnissen nicht mehr sicher war. Die
38 Unsicherheit beim Sprechen verfließ schnell, das Schreiben konnte ich jedoch nur
39 anhand von E-Mails, Nachrichten, Grußkarten an Kunden ausüben.

40 Meine Französischkenntnisse verschlechtern sich seit meinem Studienbeginn in [STADT
41 IN DEUTSCHLAND] gravierend. Dies betrifft sowohl die Schriftlichkeit als auch die
42 Mündlichkeit. Französisch rede ich nur noch ab und zu mit Familienangehörigen. Das
43 Schreiben von einfachen E-Mails, SMS, Chatnachrichten fällt mir sehr schwer, ich
44 versuche es immer mehr und mehr zu vermeiden. Das Verfassen von akademischen
45 Texten würde ich mir heute nicht mehr zutrauen. Nicht sachliche Texte auf Französisch
46 zu schreiben, würde mir genauso schwer fallen, zumal ich die Konjugation vieler
47 Verben sowie Rechtschreibung einfacher Wörter nicht mehr instinktiv beherrsche.
48 Während einer zweijährigen Tätigkeit als pädagogische Mitarbeiterin für die
49 Nachmittagsbetreuung der [SCHULE], unterhielt ich mich täglich mit Kindern
50 (Frankophonen) auf Französisch. Ich half den Zweitklässlern ebenfalls beim Erledigen

51 ihrer Hausaufgaben (hauptsächlich Diktat von einzelnen Wörtern). Französisch hat für
52 mich seit November nur noch eine „lehrende“ Funktion. Ich gebe einem Sechstklässler
53 Nachhilfe im Fach Französisch, wobei das Sprechen und Schreiben sehr Minimal
54 gebraucht wird. Ich verwende dabei selten vollständige Sätze und selbstverständlich nur
55 das Vokabular aus seinem Lehrbuch.

56 Anhand der Reflexion dieser beiden Sprachen erkenne ich, dass ich in keiner Sprache
57 die „maximale“ Kompetenz erworben habe. Zudem habe ich mich zu keiner Zeit in
58 einer dieser Sprachen als „Muttersprachlerin“ gefühlt. Die Sprachkompetenz spielt
59 dabei jedoch nur eine nebensächliche Rolle. Meine emotionale Einstellung gegenüber
60 den beiden Ländern hat häufig dazu beigetragen, dass ich mich mit keines dieser
61 Länder/Nationen identifizieren konnte und somit die Sprachen nicht als
62 „Muttersprache“ anerkennen konnte. In der englischen Sprache glaube ich, die partielle
63 Kompetenz erworben zu haben. Die schulisch erworbenen Sprachkenntnisse konnte ich
64 in den USA und während meiner Tätigkeit als Rezeptionisten erweitern. In meinem
65 Lehramtsstudium befasse ich mich täglich mit wissenschaftlichen Texten auf Englisch,
66 nehme an Seminaren auf Englisch teil, kommuniziere mit meinen Kommilitonen auf
67 Englisch, halte Vorträge auf Englisch, verfasse Hausarbeiten auf Englisch etc. Zudem
68 chatte ich oftmals mit Freunden aus aller Welt auf Englisch, poste Nachrichten auf
69 Englisch, lese in meiner Freizeit täglich Bücher auf Englisch, rede mit
70 Erasmusstudenten meines Wohnheimes auf Englisch usw. Die englische Sprache ist
71 Teil meines Lebens. Ich unterhielt mich während meiner beruflichen Erfahrung in der
72 Europäischen Schule Frankfurt vorwiegend mit Kindern, deren Muttersprache Englisch
73 ist und Schüler, die Englisch als erste Sprache gewählt haben. Englisch sowie
74 Französisch verwende ich derzeit beruflich zum Lehren. Ich gebe drei Mal
75 wöchentlich Nachhilfe im Fach Englisch für eine Schülerin der 3. und 8. Klasse, sowie
76 für einen Schüler der 6. Klasse. Ich beherrsche Spanisch weitaus weniger gut als
77 Englisch. Ich würde dennoch behaupten, dass ich in Spanisch über partiale
78 Kompetenzen verfüge, da ich die Sprache nicht nur verstehe, sondern auch einfache
79 Sätze formulieren könnte. Einer Schülerin der 8. Klasse helfe ich gelegentlich mit ihren
80 Spanischhausaufgaben. Dabei merke ich, dass ich die Textsorten für Schüler des
81 zweiten Lernjahres fehlerfrei verstehe und Sätze frei formulieren kann. Lingua verstehe

82 und spreche ich seit meiner Kindheit. Das Schreiben in dieser Sprache habe ich aber nie
83 gelernt.

84 Portugiesisch hat für mich eine reine rezeptive Funktion. Ich kann Grußformeln äußern,
85 mich vorstellen und einzelne Wörter wie „Fenster“, „Brot“, „Zwiebel“ etc. sagen. Ich
86 kann einfache Sätze verstehen, wenn diese langsam ausgesprochen werden. Bayrisch,
87 Sächsisch, Schweizerdeutsch, Französisch aus Marseille, aus Quebec, aus Kamerun und
88 aus Kongo, kann ich zum größten Teil verstehen. Ich kann zwischen Englisch aus den
89 USA und aus Großbritannien oder Irland unterscheiden. Englisch aus Texas erkenne ich
90 ebenfalls. Diese Sprachen sind für mich rein rezeptive und gehören somit in die
91 Kategorie ‘minimal’ competence.

92 Italienisch, Russisch, Jamaikanisch (verstehe es ein wenig), Kreolisch, Arabisch aus
93 Marokko, Algerien oder Tunesien, Türkisch, Chinesisch, Japanisch erkenne ich, ich
94 verstehe diese Sprachen allerdings nicht. Ich verfüge in diese über einer ‘recognizing’
95 competence.

1 Reflexive Darstellung der eigenen Sprachbiographie

2 Ich bin mit der deutschen Sprache aufgewachsen. Meine Eltern haben von Geburt an
3 mit mir auf deutsch kommuniziert. Da meine Eltern ihre Kindheit und Jugend in
4 Russland verbracht haben, war ihre primäre und sekundäre Schulbildung auf Russisch.
5 Ihr Deutsch ist deswegen teilweise fehlerhaft oder ist grammatikalisch und lexikalisch
6 nicht perfekt ausgebaut. Untereinander haben sie zunächst viel Russisch gesprochen,
7 mit mir aber immer auf deutsch.¹ Sobald mein erster Bruder auf die Welt kam und ich
8 (3 Jahre) dann mehr sprach, verschwand das Russische zuhause. Russisch wurde von
9 den beiden nur verwendet, wenn wir Kinder die Unterhaltung nicht verstehen sollten.
10 Daher verstand ich, im Gegensatz zu meinen jüngeren Brüdern, immer einfaches
11 Alltags-Russisch. Meine Brüder verstehen bis heute gar kein Russisch. Im Gespräch mit
12 meiner Verwandtschaft, also mit anderen Russisch-Sprechenden, mischen meine Eltern
13 vermehrt Russisch und Deutsch. Ich habe aber immer nur deutsch gesprochen und
14 jedem auf deutsch geantwortet. Hinzukommt, dass auch meine Eltern den russischen
15 Teil ihrer Identität verdrängten, weshalb ich mir immer sehr "deutsch-deutsch" vorkam.²
16 Erst sehr spät realisierte ich, dass ich Russisch verstehe. Meine Eltern wollten das zu
17 Beginn gar nicht glauben, weil sie ja nie mit mir auf Russisch gesprochen hatten. Meine
18 Großmutter, eine DaF-Lehrerin, versuchte mir einmal als Kind das russische Alphabet
19 beizubringen. Doch ich hatte wenig Lust und so brachen wir es ab.

20 In der Grundschule (Klasse 3) begann der Englischunterricht. Ich erinnere mich nur
21 daran, dass wir englische Namen erhielten (Eve) und ich hauptsächlich Substantive
22 lernte. Auf der weiterführenden Schule folgten dann Französisch (Klasse 7) und Latein

¹ Die Entscheidung meiner Mutter ihren Kinder nur deutsch beizubringen beruht auf zwei Argumenten: 1. Damals fürchtete sie, dass unser Deutsch von einer zweiten Sprache daheim beeinträchtigt werden könnte, was eine gängige Meinung war. Sie wollte uns ermöglichen, komplett in den Schulalltag integriert zu sein, ohne Lernschwierigkeiten. 2. Die russische Sprache ist für sie eng verknüpft gewesen mit der auf sie ausgeübten Repressionen Russlands. Sie durfte jahrelang nicht ausreisen und musste ihr Studium für den Ausreisewunsch aufgeben. Diese Abwendung von und Wut auf das Land und sein System mündeten in die Gewissheit, dass ihre Kinder nie wieder etwas mit dem Land und seiner Sprache zu tun haben sollten. Ihr Verhalten kann ich mittlerweile nachvollziehen.

² Sprache und Kultur sind bei mir sehr eng miteinander verbunden. In meinem Verwandtenkreis fühlte ich mich oft ausgeschlossen, da alle auch sehr russlandbezogen leben. Ich fühlte mich immer deutsch: wir sprachen zuhause deutsch, feierten nur deutsche Feste, kochten selten russische Gerichte, unsere Einrichtung war sehr deutsch, keine*r meiner Freund*innen sprach Russisch. Russisch gehörte wenig bis gar nicht zu meiner Identität oder meinem Heimatgefühl.

23 (Klasse 8). Alle Sprachen führte ich bis zum Abitur (Klasse 12) weiter. Mein Englisch-,
24 Französisch- und Lateinunterricht war stets geprägt von meinen (meist) sehr engagierten
25 Lehrerinnen und Lehrern. Ich hatte Freude am Sprachenlernen aufgrund der guten
26 Unterrichtsgestaltung und wurde durch relativ hohe Ansprüche auch gefordert. In
27 Französisch war die Klassengröße für einen längeren Zeitraum sehr klein, wir waren 8
28 Schülerinnen. So war der Unterricht auch stets persönlich und intensiv. Ich machte
29 sogar mein DELF B1 (Klasse 11). Ich traute mir nicht zu B2 zu machen, obwohl mein
30 B1 im Endeffekt sehr gut ausfiel und ich B2 auch hätte schaffen können. Meine Faulheit
31 in Bezug auf das Auswendiglernen von Vokabeln und Deklinationen/Konjugationen ist
32 das einzige, was mir beim Sprachenlernen oft im Wege stand. Vor allem im
33 Lateinunterricht wurde dies sichtbar. Ich wurde schlecht, da ich wenig Grammatik und
34 Vokabeln wirklich auswendig konnte. Ich fuhr dennoch mit dem Unterricht fort, da ich
35 einen großartigen Lehrer hatte, der mich darin bestärkte und überzeugte, dass das
36 Latein hilfreich sein würde. Sprachenlernen habe ich schon immer geliebt. Englisch
37 und Französisch fielen mir relativ leicht, vor allem die Aussprache. Als schüchterne
38 Schülerin beteiligte ich mich jedoch mündlich kaum am Unterricht. Die Entscheidung
39 Latein zu wählen erwies sich als richtig, trotzdem hätte ich doch gerne zusätzlich die
40 Möglichkeit gehabt Spanisch zu lernen.

41 In meinem Studium der allgemeinen und vergleichenden Literaturwissenschaft mit dem
42 Nebenfach BWL war die Unterrichtssprache stets Deutsch. Mein Hauptfach AVL
43 wählte ich bewusst aus, da ich im Studium unbedingt meine Sprachen ausbauen wollte.
44 Lektüre war vermehrt auf Englisch, aber auch Französisch. Ich hatte
45 Übersetzungsseminare (ins Deutsche) in beiden Sprachen und war angehalten eine
46 zusätzliche Sprache zu lernen. In höheren Semestern hatte ich insgesamt 3-5
47 Vorlesungen und Seminare auf Englisch und schrieb Essays und Klausuren auf
48 Englisch. Das Schreiben fiel mir etwas schwerer, wobei ich im Vergleich zu meinen
49 Mitstudierenden wenig Schwierigkeiten hatte.

50 Im Bachelor entschied ich mich im zweiten Semester dafür, Russisch in einem
51 Sprachkurs zu erlernen und mich zum ersten Mal mit einer Identität und Herkunft
52 auseinanderzusetzen. Der Sprachkurs erinnerte mich wieder an den Schulunterricht und
53 entfachte erneut meine Begeisterung für das Erlernen von Sprachen. Auch hier hatte ich
54 zunächst eine wunderbare Lehrerin und tolle Mitlernende, die zu Freunden wurden.

55 Leider erwies sich das Erlernen der Sprache als mühsamer als gedacht. Auch meine
56 Faulheit tat ihr übriges. Zudem wurden die Lehrkräfte immer schlechter. Aufgeben
57 möchte ich dennoch nicht, obwohl meine Ziele herabgesetzt worden sind. Ich kam zur
58 Erkenntnis, wohl nie „perfekt“ Russisch sprechen und russische Literatur lesen zu
59 können. Auch die strukturellen Voraussetzungen des Sprachzentrums erschwerten den
60 Lernprozess (wenig Einheiten, Nicht-Statffinden von Kursen). In der Familie wurde das
61 Lernen von Russisch begrüßt. Ich konnte mich trotzdem nie überwinden mit
62 Familienmitgliedern auf Russisch zu reden und das Sprechen zu üben, weil ich mir
63 selbst meiner Fehler und meines deutschen Akzents zu sehr bewusst bin.
64 Familienmitglieder reagierten zudem bei einzelnen, von ihnen geforderten Versuchen
65 mit einem Grinsen und strengen Korrektur eines jeden Wortes. Ich fühlte mich nicht
66 ernst genommen und demotiviert.

67 Sprachaufenthalte während der Schulzeit waren gar kein Thema für mich, da ich wusste,
68 dass meine Eltern diese finanziell nicht stemmen können. Ein Wunsch teilzunehmen
69 kam erst in der elften Klasse auf, als es um einen Austausch mit Australien ging. Zwei
70 gute Freundinnen nahmen teil und wir konnten es uns nicht leisten. Da ich seit der
71 vierten Klasse in einem Chor war, hatte ich die Möglichkeit auf Chorreisen in Europa
72 und sogar den USA in Gastfamilien für wenige Tage oder eine Woche zu leben. In den
73 USA erinnere ich mich noch daran, das erste Mal bei Subway einen belegtes Brot
74 bestellt zu haben. Ich wusste nicht, dass eingelegte Gurken keine cucumber, sondern
75 pickles sind. In Frankreich war ich sehr stolz, meine Pizza mit vier Käsesorten selbst
76 auf französisch bestellen zu können. Ich denke, dass diese sehr positiven Erfahrungen
77 der Landsleute und des Alltags im Ausland meine Reiselust und Freude am Erleben
78 verschiedener Kulturen förderten. Daher wollte ich unbedingt nach dem Abitur ins
79 Ausland. Ich ging für vier Monate in die USA in ein Sommercamp. Dort sprach keiner
80 Deutsch, weshalb ich für die komplette Zeit fast nur Englisch sprach. Damals war man
81 auch viel seltener am Handy und im Camp hatte man sowieso keinen Empfang, sodass
82 ich sehr wenig Deutsch sprach. In den wenigen Gesprächen mit meiner Familie fiel es
83 mir schwer Deutsch zu sprechen. Am Ende der Zeit fühlte ich mich sehr wohl im
84 Englischen. In Gesprächen mit Bekannten dort erhielt ich oft positives Feedback für
85 meine Sprachkenntnisse. Generell habe ich meistens das Gefühl, dass Menschen mit der
86 Erstsprache ab einem bestimmten Niveau die Sprachfähigkeiten ihres Gegenübers

87 überschätzen (vielleicht auch gerade diejenigen, die selbst nicht mehrsprachig sind).
88 Während meines Bachelorstudiums ging ich dann für ein halbes Jahr nach
89 Tadschikistan. Dort ist Tadschikisch (ein persischer Dialekt) Amtssprache, aber viel
90 läuft auch noch auf Russisch. Ich kam dort einigermaßen zurecht, mein Russisch
91 verbesserte sich aber wenig. Ein von mir erhoffter Russischkurs dort kam nicht
92 zustande.

1 **Reflexive Darstellung der eigenen Sprachbiographie**

2 Ich bin in [STADT IN DEUTSCHLAND] in [BUNDESLAND] geboren und die ersten Jahre
3 meines Lebens nur mit der deutschen Sprache aufgewachsen. Meine Familie lebt schon
4 seit Generationen hier in der Region und kein Familienmitglied hat jemals eine andere
5 Sprache als Deutsch mit mir gesprochen.

6 In grade 3 at the age of 8, I started to learn English as my first foreign language. Very
7 soon it had become my favorite subject at school since I loved the feeling of speaking
8 and listening to a language other than German. When I entered secondary school, I soon
9 had to realize that the other student's English level was more advanced than mine. Due
10 to my introverted character I started to struggle with self-doubts and question my talent
11 for foreign languages. Since then, English had become a language I did not feel
12 comfortable with. However, a new English teacher in class 8 helped me to regain
13 confidence in my language skills which made me improve a lot, especially my writing
14 skills. Eventually, I chose English as one of my two specialist classes and had very good
15 results during *Oberstufe* and my A-levels in [JAHR].

16 À l'âge de 13 ans, on avait le choix entre le latin et le français comme deuxième langue
17 étrangère. Bien que je n'aie jamais été en contact avec la langue française, elle m'a
18 attirée pour des raisons que je ne connais même pas. Comme pendant mes deux
19 premières années d'anglais à l'école primaire, j'étais enthousiaste par le son de la
20 langue étrangère. Quand j'avais 14 ans, mon école a organisé un échange scolaire avec
21 un collège français près du Mans auquel j'ai participé. Pendant cet échange je suis
22 tombée amoureuse de la culture et la langue française. C'était d'ailleurs la première fois
23 que j'ai voyagé dans un pays non-germanophone et j'étais impressionnée de rencontrer
24 des gens qui parlent une langue autre que l'allemand. Grâce à l'échange mes
25 compétences linguistiques se sont beaucoup améliorées. Je suis devenue une des
26 meilleures élèves de la classe ce qui m'a redonné de la confiance en moi.

27 Les années suivantes, ma famille et moi passaient nos vacances d'été dans le sud de la
28 France. J'étais toujours enthousiaste d'être en contact avec la langue française et
29 d'essayer de communiquer avec des Français. Plus tard, j'ai choisi français comme
30 cours renforcé. Mon point fort a toujours été l'expression orale et le contenu, par contre

31 j'avais des problèmes avec le *Fehlerquotient* et du coup mes examens n'ont jamais
32 dépassé la zone de « bien ».

33 Mit diesem neugewonnenen Selbstbewusstsein wollte ich nun noch mehr Sprachen
34 lernen und ergriff die Gelegenheit, als Español als dritte Fremdsprache angeboten
35 wurde. Zwar bereitete mir der Kurs viel Spaß, dennoch musste ich feststellen, dass ich
36 Französisch und Spanisch durcheinanderbrachte und mich das gleichzeitige Lernen
37 beider romanischer Sprachen verwirrte. Dennoch behielt ich Spanisch bis zum Abitur
38 und meine Sprachkenntnisse waren so weit ausgebildet, dass ich schriftliche und
39 mündliche Analysen literarischer Texte durchführen konnte. Da die Lehrkraft fast
40 ausschließlich den Schwerpunkt auf das akademische Register legte, fehlten mir
41 Vokabeln und Ausdrücke, um mich in Alltagssituationen zu verständigen, was mir
42 während meiner Abschlussfahrt nach [STADT IN SPANIEN] bestätigt wurde. Der Frust
43 durch diese Erfahrung und meine nach dem Abitur vorgenommene Fokussierung auf die
44 Sprachen Englisch und Französisch haben dazu geführt, dass ich meine
45 Spanischkenntnisse bis auf wenige Grundlagen verloren habe, was ich zum heutigen
46 Zeitpunkt stark bedaure.

47 Als zu meiner Oberstufenzeit eine Russisch-AG an unserer Schule angeboten wurde,
48 schrieb ich mich sofort in den Kurs ein. Mich faszinierte vor allem die Idee, eine
49 Sprache zu lernen, mit der ich bisher keinerlei Kontakt hatte und weder Vorkenntnisse
50 über Land noch Leute. Aus psychologischer Sicht verband ich mit meinem Hobby
51 „Sprachenlernen“ eine Form des „mich interessanter machen“, was mir vor allem mit
52 der für mich sehr exotischen Sprache Russisch gelingen wollte. Schnell merkte ich, dass
53 die AG und vor allem die Aneignung des kyrillischen Alphabets mit erheblichem
54 Arbeitsaufwand verbunden waren, den ich mir während der Oberstufenphase nicht
55 leisten konnte. Zudem hat die erhebliche Anzahl an Schülern¹ mit
56 Russischvorkenntnissen meinen Ehrgeiz gebremst, da ich mich trotz Bemühungen im
57 unteren Leistungsbereich des Kurses befand. Aus diesen Gründen verließ ich nach
58 einem Schuljahr die Russisch-AG und kam in meinem Alltag seitdem nie wieder mit
59 der russischen Sprache in Kontakt.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

60 Da sich im Laufe meiner Schulzeit mein großes Interesse für Fremdsprachen
61 herausgebildet hat, entschied ich mich für ein Lehramtsstudium mit den Fächern
62 Englisch und Französisch. Whereas I enjoyed my first English seminars at university,
63 j'étais déçue de l'organisation des études de français parce que la plupart des cours était
64 en allemand et j'ai commencé à oublier mes connaissances linguistiques au lieu de les
65 renforcer. After having spent an extraordinary summer with a host family in the United
66 States, which by the way was my first stay in an English-speaking country, I focused
67 even more on my English studies. À cette époque, je me sentais même plus à l'aise par
68 rapport à la langue française.

69 Afin d'atteindre le niveau linguistique qu'un professeur de français devrait avoir, je me
70 suis inscrite pour une année Erasmus à [STADT IN FRANKREICH] en [JAHR]. J'ai passé 13
71 mois formidables dans une colocation française en tant que seule étrangère. Mes
72 colocataires m'ont tout de suite intégrée dans leur cercle d'amis, ils m'ont appris le
73 français familier, je les ai accompagnés pour voir leurs familles dans des régions que je
74 n'aurais jamais visitées en tant que touriste et à la fin je me sentais comme une « vraie
75 Française ». De ce fait, je me sens très à l'aise de parler avec des Français en utilisant
76 mon registre familier. Par contre, étant donné que je n'ai pas vraiment pratiqué mon
77 français académique, j'ai du mal à écrire des textes académiques jusqu'à aujourd'hui.
78 J'avais beaucoup de mal à rentrer en Allemagne et « d'abandonner » ma vie française à
79 [STADT]. Aujourd'hui, un an et demi après mon retour, je suis encore presque tous les
80 jours en contact avec mes amis et la langue française. However, during the Erasmus stay
81 in France, I have almost never spoken English. Having been back in Germany, I had
82 major problems regarding my oral expression. This is why I am surprised that my
83 written English apparently has not worsened during my year in France.

84 As a consequence, I constantly try to work on my oral English skills. To advance more
85 quickly, I'm currently planning a journey to the United States to visit some friends I
86 made during my first stay over there. Pour améliorer mon français écrit, je compte
87 participer à un cours d'expression écrite le semestre prochain, bien que j'aie déjà
88 terminé le *Modul Fremdsprachenausbildung* de mes études. Außerdem steht für mich
89 fest, dass ich sobald es zeitlich für mich möglich ist meine Spanischkenntnisse ausbauen
90 möchte. Zum einen interessiert es mich zu wissen, wie viel mir von dem fünfjährigen
91 Schulunterricht noch im Gedächtnis geblieben ist, andererseits erfüllt mich das

- 92 Sprachenlernen und der damit verbundene Stolz, mich als mehrsprachig bezeichnen zu
93 können.

1 **Beschreibung des eigenen sprachlichen Repertoires**

Kompetenzkategorie	Sprachen
<i>'maximum' competence</i>	Deutsch, English
	Français
<i>'partial' competence</i>	-
<i>'minimal' competence</i>	Español, Latinum
<i>'recognizing' competence</i>	Türkisch, Holländisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Polnisch, Chinesisch, Japanisch, Arabisch

2 Vorab möchte ich anmerken, dass der Fokus der Beschreibung unsers sprachlichen
 3 Repertoires auf der Schreibkompetenz Sprachen liegen sollte. Da die Sprachen, die ich
 4 zu den Bereichen der *'minimal'* oder *'recognizing' competence* zähle, keinen direkten
 5 Bezug zu meinem alltäglichen Leben haben und ich größtenteils keine Erfahrung mit
 6 dem Schreiben in diesen Sprachen habe, werde ich im Folgenden ausführlich auf meine
 7 drei Studiensprachen Deutsch, Englisch und Französisch eingehen.

8 Zur *'maximum competence'* zählt für mich allen voran Deutsch als die Sprache, mit der
 9 ich aufgewachsen bin und die sowohl in meinem studentischen, beruflichen als auch
 10 privatem Leben vorherrscht. Mit meiner Familie und meinen deutschen Freunden
 11 kommuniziere ich ausschließlich auf Deutsch, bei meinen Hobbies begegne ich
 12 ausschließlich einem deutschen Umfeld, organisatorische Angelegenheiten in Studium
 13 und Arbeit werden auf Deutsch abgehandelt und ich plane, später als Lehrer an einer
 14 deutschen Schule zu arbeiten. Neben dem Standard Hochdeutsch bin ich von Varietäten
 15 wie Jugendsprachen, vor allem bei meiner Arbeit als Vertretungslehrerin, sowie vom
 16 Hessischen umgeben, was von einem Teil meiner Familie praktiziert wird.

17 Im Schriftlichen fühle ich mich durch meine Vertrautheit mit dem Deutschen relativ
 18 sicher und das Verfassen von Texten in unterschiedlichster Form ist fester Bestand
 19 meines Alltags. Die häufigste Textproduktion geschieht dabei mittels der
 20 Nachrichtenapplikation Whatsapp, auf welche ich mehrmals täglich zu
 21 Kommunikationszwecken mit Familie, Freunden und Kommilitonen zugreife. Es muss
 22 hervorgehoben werden, dass sich die schriftliche Kommunikation immer mehr auf
 23 organisatorische Angelegenheiten wie die Vereinbarung eines Treffpunktes oder

24 Mitteilungen, die man in wenige Zeichen verpacken kann, reduziert. Für detailliertere
25 Informationen, wie wenn ich beispielsweise engeren Freunden von meinem Tag erzähle,
26 benutze ich jedoch fast ausschließlich die Sprachnachrichtenfunktion.

27 Des Weiteren verfasse ich regelmäßig Emails auf Deutsch, die in der Regel einen
28 formaleren Kontext haben. Meist handelt es sich dabei um Kommunikation mit
29 Dozenten oder Arbeitgebern. Akademische Texte auf Deutsch verfasse ich regelmäßig
30 im universitären Rahmen für Leistungsnachweise wie Hausarbeiten oder wöchentliche
31 schriftliche Aufgaben. Generell ist zu sagen, dass ich bei allen Texten, sei es formell
32 oder informell, stets auf Grammatik und Rechtschreibung achte. Bei akademischen
33 Texten fühle ich mich allerdings oft unsicher was meinen Ausdruck anbelangt und
34 hinterfrage jeden einzelnen Textabschnitt, weshalb mir die Produktion stets viel Zeit in
35 Anspruch nimmt.

36 Das Englische zähle ich neben Deutsch zum Bereich der '*maximum competence*'. Im
37 Laufe meiner Schulzeit habe ich großes Interesse an der englischen Sprache als meine
38 erste Fremdsprache entwickelt und konnte durch Auslandsaufenthalte in Amerika und
39 das Studium allgemein meine Kompetenzen immer weiter ausbauen. Da Seminare im
40 Englischstudium stets in der Fremdsprache gehalten werden, praktiziere ich die Sprache
41 regelmäßig im universitären Kontext. In meinem Nebenjob an einem Gymnasium
42 beschränkt sich die Kommunikation trotz Englischvertretungsstunden zwar größtenteils
43 auf Deutsch, was sich jedoch im Referendariat und späterem Berufsalltag ändern wird.
44 Während meines Auslandsaufenthaltes in einer amerikanischen Gastfamilie nach dem
45 Abitur habe ich einheimische Freunde gefunden, mit denen ich noch heute in Kontakt
46 bin- meist schriftlich über Facebook, aber auch telefonisch. Ansonsten benutze ich
47 Englisch als Vermittlungssprache, wenn mein Gesprächspartner eine Sprache spricht,
48 die ich nicht beherrsche, wie beispielsweise auf Reisen.

49 Da im Englischstudium der Ausbau der Schreibkompetenz einen hohen Stellenwert hat,
50 fühle ich mich als Studentin im mittlerweile 7. Fachsemester immer sicher. Durch das
51 Verfassen zahlreicher akademischer Texte auf Englisch und explizites Training im
52 Bereich *academic writing* konnte ich mir einen akademischen Schreibstil aneignen. Im
53 Gegensatz dazu fällt mir das Verfassen umgangssprachlicher Texte schwerer, da ich
54 damit nur in Kontakt komme, wenn ich mit meinen Freunden in Amerika

55 kommuniziere- zudem beschränkt sich diese Kommunikation oft auf oberflächliche
56 Inhalte.

57 Bei der Einordnung des Französischen war ich mir unsicher, weshalb ich eine Spalte
58 zwischen *maximum* und *partial competence* eingefügt habe. Persönlich hat die
59 französische Sprache einen sehr hohen Stellenwert für mich: Seit einem
60 Schüleraustausch in der Mittelstufe pflege ich großes Interesse am Ausbau meiner
61 Sprachkenntnisse und interessiere mich für Land und Kultur. Nach einem einjährigen
62 Auslandsaufenthalt im Rahmen meines Studiums begleitet mich die Sprache nicht nur
63 in meinem universitären Alltag, sondern auch im Privatleben. Ich bin in Kontakt mit
64 meinen französischen Freunden geblieben, die ich alle paar Wochen in Frankreich
65 besuche und mit denen ich wöchentlich über Facebook oder Skype kommuniziere und
66 somit meine Sprechkompetenz zur *maximum competence* zählen würde. Außerdem
67 denke ich oft auf Französisch oder benutze französische Wörter als Ausdruck von Wut
68 oder Erstaunen. Zudem kann ich verschiedene Dialekte des Französischen erkennen und
69 benennen und kenne Varietäten in Form von Jugendsprachen wie das *verlan*.

70 Meine Defizite im akademischen, schriftlichen Französisch bewegen mich dazu, die
71 französische Sprache nicht komplett in den Bereich der *maximum competence*
72 einzuordnen. An der Universität finden die meisten Kurse meines Französischstudiums
73 auf Deutsch statt, weshalb ich Leistungsnachweise auch größtenteils auf Deutsch
74 verfasse. Zwar bedeutet dies nicht, dass ich nicht in der Lage wäre, in akademischem
75 Französisch zu schreiben, dennoch nimmt die Textproduktion Zeit in Anspruch und ist
76 nicht mit dem Deutschen und Englischen zu vergleichen. Dahingehen fällt mir das
77 Verfassen umgangssprachlicher Texte in der Kommunikation mit meinen Freunden
78 erheblich leichter. Je mehr Alltagsbezug die Texte aufweisen, desto geübter bin ich in
79 der Produktion.

1 **Reflexive Darstellung der eigenen Sprachbiographie**

2 Mehrsprachigkeit, beziehungsweise der Kontakt mit mehreren Sprachen, war seit
3 meiner frühesten Kindheit fester Bestandteil meines Lebens. Ich wurde in Deutschland
4 als ein Kind polnischer Eltern und Großeltern geboren und bin zweisprachig
5 aufgewachsen. Die erste Sprache, die ich gelernt habe, war polnisch, da meine Eltern
6 von Beginn an großen Wert darauf gelegt haben, dass ich diese fest verankerte
7 „Muttersprache“ auch beherrsche und, dass sie mir alles weitergeben, was sie selbst
8 auch können. Mit meiner Mutter, meinem Vater und meinem Großvater sowie mit
9 meiner besten Freundin, mit der ich fast wie mit einer Schwester aufgewachsen bin,
10 wurde immer nur Polnisch gesprochen; meine Mutter hat es als notwendig angesehen,
11 dass in dem nächsten Umfeld ihres Kindes korrektes Polnisch gesprochen wird, da ich
12 Deutsch ja noch früh genug im Kindergarten und beim Spielen draußen mit den
13 Nachbarskindern lernen würde. Meine Oma war anderer Meinung, dachte ich müsste
14 Deutsch zuhause lernen um auf das Leben in Deutschland vorbereitet zu werden und
15 versuchte mit mir ein sehr gebrochenes Deutsch zu sprechen, das voll mit Grammatik-,
16 Aussprache- und Ausdrucksfehlern war. Meine Mutter hat das jedoch früh unterbunden,
17 damit ich „nicht von Anfang an eine falsche Basis für die Sprache bekomme“. Sie war
18 der Ansicht, dass ich ein ausschließlich deutschsprachiges Umfeld hätte (Fernsehen,
19 Bücher, Radio, Freunde aus der Nachbarschaft etc) und ich allein dadurch schon früh
20 genug korrekt Deutsch lernen würde und, dass das Zuhause der Ort sein sollte, an dem
21 nur Polnisch gesprochen wird. Daran wurde sich auch vorwiegend gehalten.
22 Selbstverständlich wurde ich nicht von der deutschen Sprache isoliert oder absichtlich
23 ferngehalten, ganz im Gegenteil: mir wurde die Sprache näher gebracht, indem meine
24 Eltern und meine Oma mir aus deutschen Kinderbüchern vorlasen, mir spielerisch die
25 Grundvokabeln, wie Kleidungsstücke, Farben, Tiere, Körperteile etc beibrachten und
26 mir somit eine Grundlage gaben, auf der ich im Kindergarten aufbaute und die Sprache
27 dort eigentlich alleine und automatisch lernte. Dies ging sehr schnell und schon vor
28 Grundschulbeginn, konnte ich in Polnisch und Deutsch lesen und ein wenig schreiben,
29 sprach beide Sprachen aber ohne jegliche Schwierigkeiten.

30 In der Grundschule kam dann in der zweiten Klasse Englisch dazu, wobei der Unterricht
31 sehr mager ausfiel, da unsere Lehrerin ohne Materialien und Lehrplan nur den Auftrag
32 bekam „Englisch beizubringen“. Meine Eltern entschlossen deshalb mich in Englisch-

33 Förderunterricht zu schicken (es war sehr schwer in [STADT IN DEUTSCHLAND] eine
34 Sprach-/Nachhilfeschule zu finden, die einem ca. 9-jährigen Kind Förderunterricht
35 geben wollte, da immer nur von Nachhilfe und Englisch-Schwierigkeiten ausgegangen
36 wurde anstatt von einer gezielten Förderung). Diesen Unterricht habe ich besucht bis ich
37 die Grundschule abgeschlossen habe und erlernte in der Zeit jedes grammatische
38 Phänomen, viele Vokabeln und konnte mich entspannt auf Englisch unterhalten. Somit
39 war Englisch für mich im Gymnasium bis zur achten Klasse mehr Spaß als Ernst und
40 ich konnte mich auf den Französisch- Unterricht konzentrieren, der in der fünften
41 Klasse begann. Leider war unser damaliger Lehrer, ein Professor in seinem Gebiet,
42 nicht wirklich geeignet dafür Kinder zu unterrichten, die sprachlichen Phänomene zu
43 erklären und die Klasse für die Sprache zu begeistern; entsprechend war das Niveau in
44 Französisch bis zur siebten Klasse, aufgrund der fehlenden Motivation aller Schüler,
45 eher niedrig. Meine Mutter – sie hatte in Polen eine gute Ausbildung in der
46 Französischen Sprache bekommen – setzte sich aus dem Grund regelmäßig mit mir an
47 die Bücher und brachte mir Grammatik, Lesen und Schreiben bei, wodurch ich auch in
48 dieser Sprache erfolgreich lernte und war mitunter die Einzige aus der kompletten
49 Klasse, die wirklich Spaß am Fach Französisch hatte (was aber wahrscheinlich daran
50 lag, dass ich als einzige keine Schwierigkeiten darin hatte und fortlaufend vorbereitet
51 war). In der siebten Klasse stand die Profilwahl an und ich entschied mich, als eine der
52 Wenigen, für das sprachliche Profil und bekam noch Latein als (Fremd-)Sprache dazu,
53 in der ich aber eine sehr gute Grundausbildung bekommen habe von einem Lehrer, der
54 mich sowohl für Latein als „Mutter aller Sprachen“ begeistern konnte als auch mir die
55 Angst vor den unzähligen Konjugationen, Deklinationen und Übersetzungen nehmen
56 konnte. Es hat sich im Laufe meiner sprachlichen Lernlaufbahn einige Muster
57 herauskristallisiert, die sich immer wieder bestätigt haben; mir ist beispielsweise schon
58 früh immer klarer geworden, dass ein Mensch ein Experte in seinem Fach sein kann,
59 seine fehlenden pädagogischen/didaktischen Kompetenzen jedoch jegliche Lust am
60 Spracherwerb minimieren können und somit auch den Lernerfolg verhindern. Im
61 Gegensatz dazu gab es Lehrkräfte, die möglicherweise nicht immer mit dem Lehrplan
62 durchgekommen sind aber ihr Wissen dafür erstklassig vermitteln und ihre Schüler
63 motivieren konnten.

64 In meinem außerschulischen Umfeld spielte Türkisch immer eine große Rolle, da ich in
65 einem Viertel aufgewachsen bin, in dem ich zur nicht-türkischen Minderheit gehörte
66 und in dem viele meiner Freunde aus türkischen Familien kamen. Man hat sich damals
67 gegenseitig einige Vokabeln beigebracht, z.B. wie man sich begrüßt, wie man zählt oder
68 wie man sich etwas beim türkischen Obst- und Gemüseladen auf Türkisch vom
69 Taschengeld kaufen kann. Ich habe die Sprache nie aktiv gelernt, sie hat mich jedoch
70 permanent umgeben und ich kann einiges verstehen oder kontextuell einordnen, habe
71 sie aber nie sprechen gelernt. Durch diese Erfahrung hat sich Türkisch auch als eine
72 Sprache in meinem Kopf kodiert, die ich überall wiedererkennen würde, wenn ich sie
73 hörte, was ich von mir nicht von afrikanischen oder skandinavischen Sprachen
74 behaupten kann. Während meiner Schulzeit bin ich in den Jahren [JAHR] und [JAHR] im
75 Sommer nach Malta gereist und habe dort jeweils zwei Wochen lang bei einer
76 Gastfamilie gewohnt und einen halbtägigen Sprachkurs besucht, in dem ich meine
77 Englisch-Kenntnisse auf das Niveau C1 gebracht habe und mich auf das Abitur
78 vorbereiten konnte. Während den beiden Aufenthalten dort und vor allem dank dem
79 ständigen Kontakt mit der englischen Sprache (Gastfamilie, Schule, Ausflüge,
80 Geschäfte, Ärzte etc) habe ich gemerkt, dass – zumindest für mich – eine tiefgründige
81 Fremdsprachenausbildung ohne einen Auslandsaufenthalt kaum möglich ist und
82 entschloss schon damals in der Zukunft irgendwann ins Ausland zu gehen, was sich
83 schließlich auch Im Studium ergeben sollte. Bis zur zehnten Klasse hatte ich in der
84 Schule jede Woche mindestens zwei bis drei Stunden Englisch-, Französisch- und
85 Lateinunterricht, bis ich mich in der elften Klasse dafür entschieden habe – leider auf
86 Kosten von Französisch – Englisch und Latein (Großes Latinum) im Abitur zu belegen.
87 Aufgrund dieser Entscheidung hatte ich bis zum Beginn meines Studiums der
88 Amerikanistik HF und der Romanistik NF eine Pause von zwei Jahren, was den
89 Gebrauch von Französisch anbetrifft. Ich habe mich damals für das Studium der
90 Romanistik im Nebenfach entschieden um die gelernte Sprache nicht zu verlieren und
91 dachte mein Niveau wäre noch mehr als ausreichend um damit ohne großartige
92 Schwierigkeiten direkt ins Studium einzusteigen. Dass es leider nicht so war, hat sich
93 besonders bemerkbar gemacht, als ich in meinem ersten Semester nicht einmal mehr
94 einen vollständigen Satz sprechen konnte als ich in der Sprachpraxis nach einem
95 traditionellen Gericht aus meinem Land gefragt wurde. Ich hatte also in den zwei Jahren

96 erschreckend Vieles vergessen beziehungsweise zurückgestuft, das ich nun in schnellem
97 Tempo wieder nachholen musste um den Anschluss im Studium nicht zu verlieren.
98 Durch die Hilfe einer Dozentin, regelmäßiges Lesen auf Französisch,
99 Grammatikübungen, viel Schreibpraxis und das klassische Vokabeln lernen konnte ich
100 meine Defizite aus der Schulzeit dann innerhalb von einem Jahr aufholen und an das
101 Niveau meiner Mitstudenten anschließen, die eigentlich alle Französisch im Abitur
102 belegt haben und somit einen kontinuierlichen Lernprozess in der Sprache hatten, der
103 sich in den Jahren vor dem Studium intensivierte – im Gegensatz zu meinem Fall. In der
104 Amerikanistik gab es dagegen nie solche Probleme wobei mich das fehlende Sprechen
105 auf Englisch ein wenig meiner Sicherheit in der Sprache gekostet hat. Dies konnte aber
106 in diskussionsintensiveren Seminaren wieder aufgeholt werden.

107 In meinem dritten Semester habe ich ein sehr interessantes Seminar zur „EuroComRom:
108 Vielsprachigkeit für Romanisten“ bei [NAME] besucht, das versprach, auf Basis von
109 einer romanischen Sprache, sechs romanische Sprachen lesen und verstehen zu lernen.
110 In diesem Seminar bin ich dann zum ersten Mal in meinem Leben mit Katalanisch,
111 Rumänisch und Portugiesisch in Berührung gekommen. Spanisch und Italienisch
112 erschienen mir nicht ganz so neu, allein aus dem Grund, dass ich bis dahin schon öfter
113 nach Spanien und Italien gereist bin ohne jedoch jemals diese Sprachen gelernt zu
114 haben. Nach Abschluss dieses Seminars konnte ich dann – zu meiner eigenen
115 Überraschung – Texte aus allen sechs romanischen Sprachen ins Deutsche übersetzen,
116 korrekt lesen und mir sprachliche Besonderheiten und Strukturen anhand des
117 Französischen ableiten. Dies ist eine Erfahrung gewesen, die mich dazu ermutigt hat
118 noch mindestens zwei romanische Sprachen im Laufe meines Studiums, und darüber
119 hinaus, zu lernen. Leider ist das Verständnis für Katalanisch heute nicht mehr allzu gut
120 wie vor drei Jahren und das Rumänische ist kaum noch präsent, da schlicht und
121 ergreifend der Bezug über die Jahre gefehlt hat und ich keinen Kontakt mehr zu der
122 Sprache hatte, weder schriftlich, noch mündlich. Portugiesisch dagegen wird mir immer
123 klarer, da ich [JAHR] begonnen habe Spanisch zu lernen und brasilianischen Tattoo- und
124 Reise-Blogs folge, die für mich mithilfe von Spanisch im Groben verständlich werden.
125 Meine Motivation an Spanisch zu arbeiten steigt durch solche kleinen Erfolgserlebnisse,
126 wenn ich mir in einem Blogbeitrag auf Portugiesisch erschließen kann, dass der Autor
127 „Dies und Jenes“ meint oder ich spanische Songtexte nicht erst lesen muss um sie zu

128 verstehen, sondern bereits eine Idee vom Inhalt allein durch das Hören bekomme. Die
129 Lust zum Spanisch lernen war schon seit der Schule vorhanden, jedoch fehlten damals
130 die Mittel und es war organisatorisch schwierig. Den Entschluss endlich diese Sprache
131 zu lernen habe ich während meinem 8-monatigen Auslandsaufenthalt in [STADT IN
132 FRANKREICH] in Südfrankreich gefasst, als mir aufgefallen ist, dass in Frankreich mehr
133 Menschen Spanisch können als Englisch und ich den Vorteil nutzen wollte Französisch
134 als Ableitungs-Sprache zu beherrschen. Zudem haben mich die Ausflüge nach Spanien
135 und die [GEBIET IN FRANKREICH] nochmals in meiner Faszination für diese Sprache
136 bestärkt. Was jedoch Hauptziel des Aufenthaltes in Frankreich war, ist natürlich die
137 Verbesserung der Französisch Kenntnisse gewesen. Mir ist erst in Frankreich wirklich
138 bewusst geworden, dass mein Niveau, das ich bis dahin als gut angesehen hatte, leider
139 doch nicht meinen Vorstellungen entsprach. So verfiel ich, im Januar angekommen in
140 [STADT IN FRANKREICH], zuerst in eine Schock-Starre, die mich daran gehindert hat,
141 Sprechen zu können. Mit der Zeit, mit den Vorlesungen, die ich besuchte, mit den
142 internationalen Freundschaften, die ich schloss, legte sich diese Sprechbarriere
143 allmählich und ab diesem Moment ist meine Sprechkompetenz stetig gestiegen. Das
144 ging so weit, dass ich im Mai den Mut hatte noch ein Praktikum in einen Sprachinstitut
145 zu absolvieren, wo ich dann auch über eine Dauer von zweieinhalb Monaten arbeitete.
146 Hinsichtlich meiner fremdsprachlichen Ausbildung, war die Entscheidung ins Ausland
147 zu gehen und in der Zeit auch konstant dort zu bleiben, das Beste, was ich machen
148 konnte. Meine Sprachkompetenzen, sowohl mündlich als auch schriftlich, haben sich
149 insoweit verbessert, dass ich mich jetzt auch selbst wie eine Sprecherin des Niveaus C1
150 fühle und dies nicht mehr nur eine Niveau Angabe auf einem Zertifikat ist.

151 Meine Sprachkompetenzen, sowohl geprüft und nachgewiesen als auch persönlich
152 eingeschätzt, sind in Polnisch und Deutsch am besten, da dies die zwei Sprachen sind,
153 die mich täglich begleiten, die ich ständig benutze und wiederhole und aus denen ich nie
154 „herausgerissen“ wurde oder pausieren musste. Sie sind die Sprachen, in denen ich am
155 intensivsten kommunizieren kann und, in denen ich meine Gedanken am besten
156 ausdrücken kann, wobei ich mich im Deutschen noch ein bisschen sicherer fühle als im
157 Polnischen. Dies liegt vermutlich daran, dass ich in einem deutschen Bildungsumfeld
158 gelernt habe und mich nie mit bestimmten Fachtermini im Polnischen
159 auseinandersetzen musste, so wie es z.B. im Deutschen der Fall war und ist. Die

160 Sicherheit im Deutschen ist ganz klar auf meinen Lebensort zurückzuführen, da ich den
161 größten Teil meines Lebens immer noch in Deutschland verbracht habe und hier meine
162 schulische und universitäre Ausbildung bekommen habe. Als ich noch ein Kind war,
163 habe ich aber auch zeitweise über drei bis sechs Monate in Polen bei meinen Großeltern
164 verbracht. Diese Zeit sehe ich als Fundament für meine akzentfreie Aussprache im
165 Polnischen, da in Polen niemand aus meiner dort lebenden Familie Deutsch sprechen
166 konnte und mich folglich ausschließlich Polnisch umgab. Leider erwische ich mich
167 heute vereinzelt dabei, dass mir bestimmte Wörter nicht mehr einfallen, wenn ich mich
168 auf Polnisch unterhalte, jedoch ist der Redefluss nach einem ca. 2-wöchigen Aufenthalt
169 in Polen wieder schnell vorhanden. Als nächste Sprache nenne ich Englisch, weil ich
170 mich in dieser Fremdsprache durch die jahrelange Praxis seit Kindesalter, die
171 Intensivkurse auf Malta und das intensive Studium zu einer selbstbewussten Sprecherin
172 entwickelt habe und ich keine Probleme habe spontan und frei in der Sprache zu
173 schreiben. Ich würde mich freuen demnächst auch ins englischsprachige Ausland zu
174 gehen um dort für eine Zeit studieren zu können und die Sprechkompetenzen
175 aufzubessern. Im Französischen verhält sich dies ein wenig anders, da ich diese Sprache
176 erst vor Kurzem wirklich tiefgründig durch das Auslandssemester verankert habe und
177 die nötige Sicherheit darin gewonnen habe. Obwohl ich sowohl in Englisch als auch in
178 Französisch zertifiziertes C1 Niveau habe, fällt es mir immer noch leichter eine
179 wissenschaftliche Arbeit auf Englisch zu schreiben als auf Französisch. Dies könnte
180 sich möglicherweise ändern, würde ich in meiner Freizeit mehr französische Impulse
181 durch Medien, Social Media, persönliche Kontakte und das Sprechen selbst,
182 bekommen, so wie es bei mir der Fall mit Englisch ist. Mir haben die acht Monate in
183 einem französischen Umfeld unfassbar viele Chancen eröffnet, im professionellen als
184 auch im persönlichen Sinne. Ich habe an Selbstsicherheit gewonnen, konnte meine
185 mündliche Ausdrucksfähigkeit verbessern, vorhandene Grammatik-Lücken auffüllen
186 und meinen Wortschatz erweitern, was für mich so in einem nicht-französischen
187 Umfeld kaum möglich gewesen wäre. Zudem haben sich meine Lernprozesse was die
188 französische Sprache anbetrifft in Frankreich erstaunlicherweise beschleunigt und mein
189 Verständnis und Auffassungsgabe für bestimmte Besonderheiten wurden tiefgründiger,
190 ganz zu schweigen vom Sprachgefühl, das sich erst während in dieser Zeit richtig
191 entfaltet hat.

1 **Documentation du propre répertoire langagier**

2 « Dans ta vie, chaque langue est un enrichissement ! Plus il y en a, mieux c'est, soit dans
3 ta vie professionnelle soit pour toi personnellement. » Parce que mes parents m'ont
4 toujours motivé d'apprendre tant beaucoup de langues que possible, mon but c'était
5 d'entraîner la compréhension de chaque langue qu'était dans mon entourage et
6 d'améliorer mes compétences dans les langues que j'ai déjà appris ou que j'étais en
7 train d'apprendre – à l'école, à la maison ou dans les instituts de langues. En s'inspirant
8 du concept de Blommaert et Backus, je dirais que l'allemand, le polonais, l'anglais et le
9 français peuvent être rangés dans la catégorie 'maximum competence' car j'ai grandi
10 avec l'allemand et le polonais, suivi par l'apprentissage de l'anglais à l'âge de 9 et du
11 français à l'âge de 12.

12 L'allemand et le polonais, au début, étaient les deux langues que j'ai utilisé dans ma vie
13 privée, pour communiquer avec ma famille, mes amis etc. Le polonais est resté un
14 moyen lequel je n'utilise que dans ma vie privée car je n'ai jamais étudié ou travaillé
15 avec cette langue. Néanmoins, mon niveau de langue en polonais est plutôt haut et
16 aucun Polonais penserait que je ne suis pas née en Pologne et que je n'ai jamais visité
17 une école polonaise ; effectivement, je suis un locuteur natif – grâce aux efforts de mes
18 parents. Mais je crois que le fait que je n'ai jamais appliqué le polonais dans ma vie
19 professionnelle ne va plus changer... Mais on ne sait jamais.

20 Avec l'allemand c'était différent dès le début parce que je suis née en Allemagne, j'ai
21 reçu toute ma formation scolaire et universitaire en allemand et j'ai aussi travaillé en
22 utilisant cette langue. À l'école, j'ai écrit beaucoup en allemand dans les différents
23 cours jusqu'au bac. Après avoir commencé à étudier en anglais et en français, cela a
24 changé car je n'ai plus écrit en allemand mais en anglais et en français. L'écriture en
25 allemand s'est limitée au minimum pendant mes études des langues étrangères.

26 En anglais, j'ai aucune difficulté et je travaille beaucoup dans cette langue. Grâce à ma
27 matière primaire, American Studies, je pouvais développer mon vocabulaire et
28 apprendre à exprimer mes pensées d'une manière professionnelle. J'écris beaucoup dans
29 cette langue car les cours et la littérature sont exclusivement en anglais et, à la fin du
30 semestre, les mémoires scientifiques de 15-20 pages doivent être écrits en anglais

31 également. Je me sens plutôt confiante concernant mon niveau d'anglais et je pense que
32 mes compétences écrites se sont améliorées beaucoup pendant les quatre ans des études.
33 C'était en commençant mes études que j'ai vraiment appris à écrire en français. J'ai
34 remarqué ça pendant mon premier semestre quand il fallait écrire et soumettre un texte
35 créatif de 3 pages par mois et que j'avais des grands problèmes avec l'écriture en
36 français. C'était la première fois dans ma vie quand je devais écrire un texte tellement
37 long et il me faudra du temps pour finir ce type de tâches. Cela s'est amélioré avec le
38 temps et avec beaucoup de pratique pendant les semestres suivants. Mais la plus grande
39 aide dans ce contexte était mon séjour de 8 mois en France quand j'ai étudié dans une
40 université française et où j'ai tout écrit seulement en français. Mon stage dans un institut
41 de langues là-bas aussi avait une influence positive sur mon écriture car j'ai écrit
42 beaucoup d'e-mails, de courts communiqués de presse et j'ai préparé les documents
43 pour des conférences de l'institut. Je m'estime heureuse d'avoir eu cette possibilité dans
44 ma vie.

45 Dans la rubrique de 'partial' competence se trouve l'espagnol. Ça fait un an que j'ai
46 commencé à apprendre l'espagnol (niveau A2) et je comprends beaucoup,
47 contrairement à ma propre expression orale : je ne peux pas parler car j'ai encore peur
48 de faire trop de fautes mais j'écris tranquillement. Quand je ne suis pas mise sous
49 pression, je n'ai même pas besoin de trop de temps pour réfléchir ce que je veux écrire.
50 Pour moi, c'est sûr que je sais mieux écrire que parler en espagnol et il faut que je me
51 force à parler – peut-être avec un partenaire tandem ou avec les autres étudiants du
52 cours d'espagnol – pour éliminer mes blocages et gagner du courage concernant mes
53 compétences concernant cette langue, d'une part pour avoir encore une qualification
54 pour ma carrière professionnelle et d'autre part pour ma vie privée et moi-même.

55 Grâce à un cours sur le multilinguisme concernant les langues romanes, je pouvais
56 apprendre à comprendre, lire et aussi parler un peu les autres langues romanes comme le
57 portugais et l'italien. Je comprends beaucoup car j'ai appris des méthodes pour trouver
58 des similitudes entre les langues à partir du français. Sans méthode scientifique mais
59 avec un certain sens de langue venant du polonais, je suis capable de comprendre le
60 russe, le tchèque, le slovaque et le serbo-croate/bosniaque. Car mon copain vient de
61 Bosnie, j'entends cette langue régulièrement et je suis en train de l'apprendre pour ma

62 vie privée et je suis motivée de mémoriser tout ce qu'il est possible pour pouvoir
63 communiquer avec la part de sa famille qui vit toujours en Bosnie. Malheureusement je
64 n'ai jamais appris aucune des langues mentionnées mais j'espère de profiter de cette «
65 base multilingue » laquelle je possède maintenant, incluant des langues romanes,
66 germaniques et slaves, pour les apprendre professionnellement. Je situe ces langues au
67 secteur 'minimal' compétence parce que je ne peux ni parler ni écrire proprement dans
68 cette langue même si je la comprends.

69 Il y a un nombre des langues que je classifie dans la dernière rubrique 'recognizing'
70 compétence. J'ai décidé d'y mettre par exemple le turc car je suis grandie dans un
71 quartier où la plupart des gens venait de la Turquie ou des pays arabes et celles sont des
72 langues lesquelles je reconnaîtrais toujours et n'importe où même quand je ne
73 comprends pas du tout ce qui est dit. Il en va le même pour le grec et le coréen car ma
74 meilleure amie et colocataire est grecque et elle fait des études spécialisées sur la Corée
75 donc j'entends ces deux langues souvent. Chacune de ces langues était dans mon
76 entourage soit dès mon enfance, soit dès mes études et j'ai appris de les différencier et
77 je pense et j'espère que j'aurai la possibilité d'apprendre à connaître encore plus dans
78 l'avenir.

1 **Reflexivaufgabe N. 1: Darstellung der eigenen Sprachbiographie**

2 Je viens d'une famille très internationale, qui est à la fois orientale mais aussi
3 européenne. Je suis née à la frontière franco-suisse ([STADT IN SCHWEIZ]). J'ai toujours
4 vécu et grandi dans les deux pays en même temps. Mon père habite en suisse quant à
5 ma mère en France. Je fus néanmoins scolarisé en France jusqu'à l'âge de mes 16 ans.
6 J'ai tout autant grandi dans un milieu familial où l'on mélange le français et l'arabe
7 dans une même phrase. Avec mes parents j'ai toujours parlé en français. L'arabe est la
8 seule langue de communication que j'ai avec ma grand-mère maternelle, qui par ailleurs
9 m'a élevé avec ma maman. En ce qui concerne le français, je le parle avec un accent
10 suisse et ne dis pas soixante-dix mais septante. Il y'a certains mots que j'utilise qui sont
11 totalement suisse. Par exemple je dis « un cornet » au lieu de dire « un sac plastique »
12 mais encore « la panosse » au lieu de dire « la serpillière ».

13 Als ich auf Gymnasium kam, habe ich als erste Fremdsprache Englisch gelernt und
14 Deutsch als zweite Fremdsprache. Ich hatte mich intensiver mit Englisch beschäftigt als
15 mit der deutschen Sprache, da es meinen Leistungskurs war. Aber als meine Mutter sich
16 entschieden hatte nach Deutschland zu kommen, musste ich mich mehr mit der
17 deutschen Sprache beschäftigen. Am Anfang war es für mich eine reine Qual. Die
18 Grammatik hat es mir schwergemacht und macht es mir immer noch. Ich habe bis heute
19 noch nicht die Lösung gefunden, wann ich wirklich Akkusativ oder Dativ nutzen soll.
20 Allerdings weiß ich es nur, wenn Konrektoren in dem Satz präsent sind.

21 L'anglais fut très simple à apprendre puisqu'une de mes amies parlait couramment
22 anglais. J'en profitais donc de parler avec elle en anglais. J'ai même décidé de regarder
23 toute mes séries en anglais, afin de m'améliorer l'oral et d'éviter d'avoir un accent
24 français assez présent. L'anglais fut la troisième langue que je « côtoyais » au quotidien.
25 Bien qu'à la maison personne ne parlait anglais. Ma motivation pour apprendre l'anglais
26 était grande. C'était la langue du futur, la langue qui m'ouvrira les portes du travail à
27 l'international. Mais comme je l'ai indiqué un peu plus haut, tout a changé lorsque j'ai
28 déménagé pour venir m'installer à [STADT IN DEUTSCHLAND]. Au début l'allemand
29 devait juste être une langue de communication de tous les jours (utile pour les courses
30 ou pour demander un renseignement à quelqu'un). Puisque j'étais à l'école française à
31 [STADTTEIL IN DEUTSCHER STADT].

32 Nach dem Abi und nach ewigen Diskussionen mit meiner Mutter habe ich mich
33 entschieden, in Deutschland zu studieren. Eigentlich hatte ich keine Wahl ... Ab dem
34 Moment hat die Qual des Lernens angefangen. Ich hatte keine Motivation diese Sprache
35 zu lernen, weil sie mir durchgesetzt wurde. Jedoch hat es sich total verändert, als ich
36 angefangen habe zu arbeiten. Da hatte ich richtig der Wille die deutsche Sprache zu
37 lernen. Einmal wurde mir/mich auch empfohlen Bücher auf deutsch zu lesen. Es hat
38 mich richtig neue Türen geöffnet. Ich habe eine ganze andere Welt entdecken können
39 durch das Lesen. Mittlerweile habe ich es lieber Bücher auf Deutsch zu lesen. Die Art
40 und Weise wie man auf deutsch schreibt, ist ganz anders als auf französisch. Während
41 des Deutsch-Lernens musste ich mit Englisch pausieren. Jetzt nach 3 Jahren habe ich
42 Schwierigkeiten mich auf englisch zu äußern. Jedoch verstehe ich alles, wenn ich was
43 lese oder höre. Die Deutsche spräche kommt als erste raus, wenn ich auf englisch
44 sprechen möchte. Es ist wirklich ein Paradox.

45 J'ai besoin au quotidien du français, de l'allemand mais aussi de l'anglais.
46 Principalement pour mes cours à l'université. L'allemand et l'anglais sont beaucoup
47 plus présents pour mes cours de sciences politiques et le français pour mes cours de
48 Romanistik. Je mesurerais l'intensité de l'utilité de ces trois langues dans mon quotidien
49 comme très forte. Au travail je parle principalement allemand, même si des fois je dois
50 parler en anglais. Par contre dans ma vie quotidienne, je parle essentiellement français
51 et allemand. Avec mon compagnon, il m'arrive très souvent de parler français, allemand
52 et arabe dans une même phrase. Je ne sais pas concrètement d'où vient cet automatisme
53 de mélanger les trois langues au sein d'une même phrase mais c'est un trait de ma
54 personnalité.

1 **Reflexive Darstellung der eigenen Sprachbiographie**

2 Anmerkung: ich habe in den jeweiligen Sprachen keine Rechtschreibkorrektur
3 vorgenommen.

4 Ich bin mit der deutschen Sprache aufgewachsen. Innerhalb meiner Familie wurde
5 hochdeutsch gesprochen und meine Eltern legten Wert darauf, dass wir uns klar
6 ausdrückten. Auch meine Großeltern sprachen keinen Dialekt. Mit dem Hessischen
7 Dialekt wurde ich daher in Schule und auch in meinem Freundeskreis konfrontiert. Ich
8 kann daher selbst kaum Hessisch sprechen. Ebenfalls verstehe ich es nicht, wenn ich mit
9 starkem hessischen Dialekt angesprochen werde. Ich erinnere mich, dass ich bereits als
10 Kind gerne Englisch-Kauderwelsch sprach. Ich konnte zwar noch kein Englisch
11 sprechen, armte aber die Aussprache, die ich in Liedern hörte nach.

12 I started learning my first foreign language English in the 2nd grade. It was taught in a
13 playing way.

14 In the 5th grade I continued with English as first foreign language. I kept English until
15 my Abitur and took it as an oral exam for my Abitur-Prüfung.

16 Apart from school I became friends with an American when I was 16. We spent a lot of
17 time together. That was how I improved my English on an oral level and it became quite
18 important to me. Because of my friendship I developed a connection with the English
19 language. When my friend left Germany in [JAHR] I lost somehow the connection to this
20 language. I still use English in order to communicate especially in my social work with
21 refugees or during transnational meetings concerning migration. But I somehow lost my
22 love for this Language. It also became much worse and my skills reduced a lot. Now I
23 started the Master "Moving Cultures" in which English is my second language. I still
24 see English as a language I simply use for practical reasons. There are not so many
25 emotions connected to this language (any more). So I guess with my Master I at least
26 will improve my English again.

27 J'ai commencé avec la langue française au 7^{ème} classe comme deuxième langue
28 étrangère.

29 D'Abord je n'ai rien compris de cette langue. J'ai trouvé surtout la grammaire très
30 compliqué. En plus ma première professeur ne savais pas bien d'apprendre aux élèves.
31 Après j'ai changé la professeur au 8^{ème} classe et j'ai gardé finalement français

32 jusqu'au BAC. C'était une coïncidence que j'ai même choisi français comme
33 "Leistungskurs" (parce que le professeur qui était responsable pour le cours d'anglais
34 m'a pas plaît). Après mon bac j'avais aucune relation spéciale avec le français sauf que
35 je suis partie presque chaque année avec mon petit ami a France ou il habite son père.
36 En [JAHR] je suis partie avec l'université au maroc pour jouer au théâtre d'un projet
37 transculturelle. J'ai fais la connaissance des gens la-bas et je restais avec eux en contact.
38 On a parlé surtout par téléphone et je les visitée aussi la prochaine années en 2012.
39 Après la langue francais est devenue une langue avec qui j'ai communiqué en Afrique
40 (a part de l'arabe). Les années suivantes j'ai passé souvent quelques semaines à la
41 Tunisie ou au Maroc et jusqu'a maintenant je suis en contact avec des marocains ou des
42 afrcains subsahariens (surtout de Senegal et de Kameroun). J'écoute donc beaucoup du
43 français subsaharien et au début c'était un peu difficile à comprendre.
44 Maintenant j'ai commencé avec mon Master "Moving Cultures". Ma langue principale
45 des études est le français.

46 El español era mi tercera idioma en la escuela. Yo empezó con español en la clase 11 y
47 yo lo tenía dos años. Despuès no quería hacerlo mas porque no me gustaría la clase.
48 Despuès mi baccaloria yo fue a latino-america con una amiga para 9 meses
49 ([JAHR/JAHR]) . Fuimos de Mexico hasta Bolivia. En estas meses yo practicaba mucho
50 mi español. Tambien trabajamos en un hogar para niños en Guatemala. Despuès en
51 [JAHR] yo era con mi amiga para dos meses a Argentina. Pero aparte de eso yo no
52 practicaba mi español. Ahora tengo contacto con gente in Ceuta y cuando yo estoy allí
53 yo tengo que habar español. Con alguna gente en Ceuta peudo hablar un mix entre el
54 arab y el español. Eso está bien porque yo estoy mezclando siempre el español con el
55 arab. Puedo comprender casi todo en español pero hablar está un poco difícil. Tambien
56 escribir está muy difícil porque nunca escribí mucho en este idioma. Yo sé que es una
57 lastima que yo no estoy mejorando mi español pero yo pienso que no hay mas
58 capacidades in mi cerebro y tampoco tengo tiempo para practicarlo.

59 Ich machte während meines Studiums den A1+A2 Kurs in Portugiesisch. Da es sich
60 hierbei auch um eine romanische Sprache handelt, viel es mir nicht schwer. Ich merkte
61 allerdings, dass ich zu dieser Sprache keinen Bezug hatte. Ich wusste nicht wo ich sie
62 anwenden sollte. Daher entschied ich, mich mit dieser Sprache erst wieder zu
63 beschäftigen, wenn ich konkreten Bedarf hätte

64 (beispielsweise eine Reise nach Brasilien machen würde). Bis heute habe ich kein Wort
65 Portugiesisch anwenden können und habe fast alles aus den Kursen vergessen.

66 Arabisch ist die einzige Sprache, die ich aus eigenem Antrieb angefangen habe zu
67 lernen. Im Wintersemester [JAHR] nachdem ich das erste Mal in Marokko war, fragte
68 mich ein Kommilitone der [INSTITUTION], ob ich Lust hätte den kostenlosen
69 Arabischkurs der [INSTITUTION] mit ihm zu besuchen. Da ich mich zuvor von dem
70 Portugiesischkurs verabschiedet hatte und sowieso noch Lust hatte eine andere (nicht
71 romanische Sprache) zu lernen, machte ich den Anfängerkurs mit. Dort lernten wir das
72 arabische Alphabet aber leider wenige Praktisches. Das Lehrwerk war ziemlich
73 trocken. Als ich dann [JAHR] das erste Mal in Tunesien war stellte ich fest, dass das im
74 Kurs beigebrachte Hocharabisch mit der nordafrikanischen Sprachrealität rein gar nichts
75 zu tun hatte. Der tunesische Dialekt war sehr weit weg vom Hocharabischen. Ich lernte
76 daraufhin durch ein Selbstlernbuch, besuchte einen weiteren Arabischkurs an der
77 [INSTITUTION] und später einen anderen Kurs an der Volkshochschule (VHS). In dem
78 VHS Kurs wurde fast nur gesprochen. Da ich die Schlechteste war musste ich viel selbst
79 üben um mitzukommen. Ich lernte oft Vokabeln und sah arabische Filme und Serien
80 (die ich meist nicht verstand). Parallel dazu hatte ich während meiner Arbeit immer
81 wieder arabische Sprachkontakte aus verschiedenen Ländern. Teilweise auch mit
82 Personen, die Arabisch auch nur als Fremdsprache sprachen. Durch die Arbeit war ich
83 gezwungen Arabisch anzuwenden. Denn wenn man keine gemeinsame Sprache hat, ist
84 wenig besser als nichts. Dadurch verlor ich meine Sprachbarrieren mehr und mehr und
85 lernte jeden Tag neue Worte dazu. Hinzu kamen die folgenden Jahre private Kontakte zu
86 Syrern. Ich freundete mich mit einem jungen Syrer an, der in Wiesbaden lebt. Da er im
87 ersten Jahr in Deutschland keinen Deutschkurs hatte und nur Arabisch sprach, lernte ich
88 mit ihm sehr viel. Dadurch lernte ich syrisches Arabisch kennen. Bei meinen
89 Aufenthalten in Marokko sah ich mich allerdings dazu gezwungen mich auch mit dem
90 dortigen Arabisch der Derija auseinander zu setzen. Derija benutzt viele andere Worte
91 als das Hocharabische und hört sich auch anders an (u.a. Werden die Worte verkürzt). Es
92 ist auch anders als der tunesische Dialekt.

93 Da mein Freund [NAME] jetzt gut Deutsch spricht und ich nicht mehr mit unbegleiteten
94 minderjährigen Flüchtlingen in der Erstaufnahme arbeite, fehlt mir momentan die
95 Übung. Ich habe mir einen syrischen Tandempartner gesucht, mit dem ich mich zur Zeit

96 einmal in der Woche treffe. Aber die Sprache anzuwenden fehlt mir sehr. Das Schreiben
97 und vorallem das Lesen im Arabischen vernachlässige ich sehr. Ich kann einfache Texte
98 lesen und auch Schreiben. Allerdings reicht mein Niveau nicht aus, kompliziertere
99 Sachverhalte darzustellen oder zu lesen. Das Hocharabische bin ich nicht gewohnt und
100 ich sehendarin auch nicht so viel Sinn, da man es so nicht spricht.
101 Arabisch zu sprechen ist sehr schön. Es eröffnet oftmals einen Zugang zu den
102 jeweiligen Menschen und Ländern. Es schafft eine Verbindung.
103 Man sieht, dass in jeder Sprache meine Fähigkeiten eher im Sprechen, als im Schreiben
104 liegen.
105 Da ich Sprachen in den letzten Jahren vor allem als Kommunikationsmittel angesehen
106 habe, habe ich das Schriftliche kaum geübt. Ich habe lediglich im Rahmen von E-Mails
107 und Whatsapp auf allen genannten Sprachen kommuniziert. Gelesen habe ich auch nicht
108 viel und wenn dann Texte über Migration. Übersetzt habe ich in fast allen Sprachen
109 immer mal wieder. Allerdings immer nur sinngemäß.

1 **Beschreibung des eigenen mehrsprachigen Repertoires**

2 Tabelle in Anlehnung an Blommaert und Backus (2013):

Kompetenzkategorie	Sprache(n)
<p>´maximum` competence: full socialization across a lifetime in language maximal set of resources (production and reception)</p>	German
<p>´partial` competence: specific and specialized skills and resources.</p>	English, French, Spanisch, Arabic (Syrian, Moroccan, Tunisian)
<p>´minimal` competence: Encounters with language; minimal modes of learning, small bits of learning</p>	Portugese Tigrinia Wolof Amazight language (Techlehit)
<p>´recognizing` competence: languages we don't actively use or understand but which we can identify</p>	Turkish, Farsi, Italian I can distinguish between a lot of Arabic dialects but I don't speak them.

3 In German, I have a ´maximum'competence. It is my first learned language and It is the
4 only language I spoke and still speak at home with my family and also with most of the
5 part of my friends. Most of the books I read were in the German language. Most of my
6 school-time and University time was in German, and so I also wrote most of my texts in
7 German. I wrote my diaries and letters to my pen pals in German. Also at school then I
8 did most of the exercises, homework and exams in German. Later at the University I
9 wrote all my exams and Hausarbeiten in German.

10 In my private life I wrote and write most of the Emails in German. And half of my
11 Whatsapp- messages are in German.

12 The languages of my ´partial'competence are English, French, Spanish and Arabic.

13 I got English, French and Spanish at school and therefore I talked, read and wrote texts

14 and exams in these languages for school. I also read novels in these three languages for
15 school and later also in English and French in private interest.

16 On a private level I had an American friend, so I talked a lot of English in my leisure
17 time.

18 I also wrote with him text messages with the cell-phone, and we talked as well on the
19 phone to but more for practical reasons.

20 I spoke also English on my travels and started writing on Facebook with people I met
21 on my journeys in English.

22 At the university of Applied Sciences in Frankfurt I did not need English, French or
23 Spanish for the Studies. The Only language related experience during my studies as a
24 social worker were the two trips to India and Morocco in [JAHR] and [JAHR].

25 After I got to know people in Morocco I stayed with them in contact mainly via
26 Facebook and Skype writing and speaking French.

27 When I started to work as a social worker with minor refugees I had often to talk
28 English, French and Arabic to communicate. I also became on a private base part of a
29 transnational network where it is usual to communicate mainly in English and French.
30 Therefor I write often Mails or smaller reports in English and French. In this context I
31 also do smaller translations of texts.

32 Also, my communication via Whatsapp is sometimes in English and very often in
33 French.

34 Some times I write also Whatsapp in Arabic (Latin or Arabic letters) and Spanish.

35 In Arabic my writing skills are very bad which is because I do not practice and because
36 there is such a big gap between oral Arabic and the classical Arabic Fusha. I know how
37 to write but I do a lot of mistakes and often do not remember the high Arabic words you
38 need to use.

39 So when I write in Arabic, it ends up in dialect written in Arabic letters what you
40 usually don't do.

41 Now since I started the Master Moving Cultures I need to read and to write in English
42 and in French on a high language level. To be honest I recognize that I am not used to
43 obey the rules of grammar and spelling.

44 Normally when I make mistakes within my conversations (oral and written) nobody will
45 correct me. So It is basically all about communication. It is new for me that the formal

46 categories do matter now.

47 All my foreign language conversations (written and oral) are on a private level in order
48 to communicate. So it is not so important to me not to make mistakes. I think my way of
49 writing Whatsapp-messages is probably more an “orat” way to communicate (than a
50 “literat” way) because the structures don't matter so much and often special shortenings
51 in the languages are used. Sometimes I also use mixed language forms as French-Arabic
52 or Spanish-Arabic with my friends from Morocco and Ceuta.

53 The communication within the transnational network certainly improved my English
54 and French skills a bit. But I know that my writing level still is not as good as my oral
55 level.

1 **Sprachbiographie**

2 Creciendo solo hablamos alemán. Aunque mi madre es media alemana y media griega,
3 no la escuché nunca hablar griego y ni siquiera sé si o no lo sabe hablar. Mis únicos
4 contactos con el griego eran las vacaciones con parientes griegos, pero solo me acuerdo
5 de unos pocos saludos y maldiciones. Ya de muy pequeño, me di cuenta de que mi
6 madre solía hablar inglés o alemán con los griegos, mientras que mi abuela y mi tía
7 hablaban griego, así de que mucha gente griega sabía algo de alemán por haber vivido o
8 estudiado en Alemania. Seguro que ese conocimiento me ha influido más tarde; siempre
9 me importaba mucho la competencia de comunicar con gente ajena.

10 En el segundo grado empecé a tener clases de inglés. Escribo ‘tener clases’
11 porque no aprendía casi nada hasta los fines de la primaria. Me acuerdo de que mi
12 profesora solía salir del aula y volver como su ‘gemela inglesa’ que solo sabía hablar
13 inglés. Me frustraba mucho no entender ni los contenidos ni el quehacer y me acuerdo
14 de una lección específicamente humillante, cuando todos tuvimos que exhibir los
15 movimientos de algún baile del tipo ‘head and shoulders, knees and toes’ y no supe ni
16 qué hacer ni cómo expresarlo. Toda esa experiencia bien me pudiera haber frustrado lo
17 bastante para que no continuara intentar aprender el inglés, si no hubiese por el nuevo
18 comienzo en el quinto grado. Empezamos totalmente de nuevo y, con la meta de no
19 fallar otra vez, me seguí esforzando hasta que fui uno de los mejores estudiantes del
20 curso. A los once o doce, empecé a ver películas inglesas con subtítulos y chatear con
21 gente internacional; a los 16 tomé un curso de unas semanas en [STADT], Inglaterra; y a
22 los 17 tomé otro curso en los Estados Unidos. Pasar unas semanas en un ámbito
23 anglófono me impresionó mucho y influyó mi decisión de elegir el inglés como
24 Leistungskurs, después de estudiar la enseñanza de inglés. Otro papel importante en mi
25 biografía con el inglés tenían y siguen teniendo los libros; desde mi primer estancia en
26 Inglaterra prefiero leer e incluso escribir en inglés por su flow.

27 El otro idioma que me enseñaron en el colegio era el latín desde el séptimo hasta
28 el undécimo año. Elegí el latín en lugar del francés por una fascinación con el mundo
29 antiguo y, sobre todo, con los cómics de Astérix el Galo. Los primeros años, estudiaba
30 con mucha motivación, pero esa siguió disminuyendo hasta que conseguí mi Latinum a
31 duras penas. Pero tuvo un provecho significativo: Cuando en los Estados Unidos, quedé

32 con una familia de origen mexicana; además, tuve a un amigo peruano en mi colegio en
33 Alemania. Eso me incitó enseñarme el español a mi mismo, empezando con la página
34 web Babel. Mi saber teórico del latín - de su gramática, su léxico y, sobre todo, su
35 sistema de conjugaciones - me ayudó tremendamente en mi autoenseñanza. Después de
36 un año de estudiar solo sin práctica oral, fui a [STADT IN SPANIEN] para aprender en un
37 centro de idiomas. Esa primera estancia en España me motivó a volver después de mi
38 Abitur para profundizar mi nivel de español y, últimamente, llegó a mi decisión de
39 estudiar la enseñanza de español. Así que, después de unos años de aprendizaje más o
40 menos autodidáctico, hice dos semestres de Erasmus en [STADT IN SPANIEN]. Sé por
41 cierto que esta estancia extensa fue necesaria para mi formación como profesor de
42 español futuro, por sin ella nunca hubiera tenido la oportunidad de sumergirme en un
43 entorno auténtico hispanohablante.

44 También fue [STADT IN SPANIEN] el lugar de mi cuarto intento de aprender un idioma
45 extranjero. Por requisito de la uni tuve que elegir un idioma como asignatura, eligiendo
46 entre alemán, inglés, francés y árabe. Por pura curiosidad elegí el árabe y lo estudié
47 durante un semestre y medio. Me dio muchas ganas aprender el alfabeto y la gramática,
48 así que ya intenté continuar con el aprendizaje en Alemania. El problema fue que con el
49 segundo semestre cambió el profesor y la nueva profesora no se había informado del
50 estado del curso. Empezó entonces con temas que desbordaron al curso y lo metieron en
51 un caos, de modo que yo hubiera tenido poner un gran esfuerzo en seguir con las
52 instrucciones y aprender con éxito; por eso decidí salir del curso. La experiencia me
53 enseñó la importancia de una evaluación diagnóstica por parte del profesor de idiomas
54 extranjeras; por si la falta de esa puede desmotivar a estudiantes universitarios
55 motivados, se necesita evaluar incluso con más diligencia en el ámbito escolar, donde
56 los estudiantes no siempre sean motivados y dispuestos de trabajar duro en su ocio.
57 Acabo por decir que estoy agradecido por la oportunidad de ver el fracaso de un curso
58 originalmente bien motivado y exitoso.

59 Últimamente, he intentado enseñarme un poquito del rumano, porque viajo por
60 Rumania periódicamente. Pronto dejé este intento; la razón es que aunque el rumano
61 comparte mucha similitud con el español y el latín, queda un idioma tan diferente que
62 tendría que sacrificar demasiado tiempo para aprender un idioma que como much
63 hablaría una o dos semanas en el año. Este último fracaso me enseña la dificultad de

- 64 motivarse a estudiar un idioma sin motivación profesional y me ayuda entender la
65 dificultad que muchos estudiantes suelen tener con los idiomas.

1 **Sprachliches Repertoire**

Kompetenzkategorie	Sprache(n)
<i>'maximum' competence</i>	Deutsch, Englisch, (Spanisch)
<i>'partial' competence</i>	(Spanisch)
<i>'minimal' competence</i>	Niederländisch, Italienisch, Portugiesisch, Französisch, Rumänisch, Katalanisch, Latein, Arabisch, Russisch, Hebräisch, Jiddisch, Schweizerdeutsch, Pennsylvania Dutch, Afrikaans, Griechisch, Koreanisch, Jamaikanisches Patois, Japanisch
<i>'recognizing' competence</i>	Polnisch, Ungarisch, Türkisch, Chinesisch (Mandarin/Kantonesisch?), 'Skandinavisch' (Dänisch/Norwegisch/Schwedisch), Finnisch, Serbokroatisch, Mongolisch

- 2 Die 'maximum competence' kann ich nur fürs Deutsche und Englische uneingeschränkt
3 behaupten; meine L1 und Alltagssprache ist Deutsch und in ihr findet der Großteil
4 meiner Kommunikation mit Familie, Freunden und Fremden im Alltag ab. Jede Arbeit,
5 die ich bis jetzt getätigt habe, wurde auf Deutsch verhandelt; mein Studium organisiert
6 sich auf Deutsch; der Großteil der von mir abgeschlossenen Verträge ist auf Deutsch
7 verfasst; ich denke und träume zu einem sehr großen Anteil in Deutsch und wenn ich
8 mich spontan aus Verwunderung oder Wut äußere, produziere ich 'Was?' oder deutsche
9 Fluchwörter. Zudem plane ich, nach dem Studium an einer deutschen Schule zu
10 unterrichten, wo der Großteil der Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers auf
11 Deutsch stattfinden wird. Deutsche Texte lese ich vor allem im Rahmen meiner
12 fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen, sowie andere Texte,
13 insofern sie von deutschen Autoren stammen. Auf Deutsch schreibe ich zur Zeit auch
14 etwa 50% meiner universitären Texte, was aber je nach Situation schwankt; auffallend
15 ist hierbei, dass ich im Deutschen sehr schnell und trotzdem fehlerfrei schreiben kann,
16 mich aber dynamisch verlangsame, wenn ich formellere, komplexere und tiefere Texte
17 schreibe. Außerhalb der Universität schreibe ich hingegen kaum zusammenhängende
18 Texte in deutscher Sprache, dafür Whatsapp-Kommunikation und E-Mails.
- 19 Das Englische ist die einzige Fremdsprache, für die ich 'maximum competence'

20 zweifellos behauptete. Zwar habe ich an den Grundschul-Englischunterricht nur schlechte
21 Erinnerungen, doch mit der fünften Klasse und dem Neuanfang begann meine
22 Begeisterung für die englische Sprache, potenziert mit der baldigen Entdeckung, im
23 Internet auf internationale Medien in englischer Sprache zugreifen zu können; mit
24 dieser Entdeckung verlor ich schlagartig das Interesse für deutschsprachige Filme,
25 Serien und Musik. Das Erlebnis, mit Menschen aus den USA, dem UK, Südafrika,
26 Australien, Indien, Nigeria, Israel und Osteuropa gemeinsam an Kultur teilzuhaben
27 faszinierte mich dermaßen, dass ich mich um Auslandsaufenthalte während der
28 Schulzeit bemühte und seit meiner Jugend zum überwiegenden Teil auf Englisch lese;
29 mit Ausnahme auf Deutsch verfasster Werke wähle ich immer die englische
30 Originalausgabe oder Übersetzung, ob bei der Lektüre literarischer Werke oder von
31 Sachtexten. Durch diese Lesepraxis und die Partizipation an englischsprachigen
32 Diskursen im Internet hat sich auch meine Schreibkompetenz im Englischen entwickelt,
33 verstärkt durch die im Rahmen meines Studiums (Spanisch/Englisch L3) angebotenen
34 *Integrated Language Skills*, in deren Rahmen ich ein *essay writing*-Seminar belegte. Ich
35 schreibe vor allem im Rahmen meines Studiums, aber unregelmäßig auch online im
36 essayistischen Stil über Themen, mit denen ich mich im Rahmen meines Studiums oder
37 privat beschäftige; im Gegensatz zum Deutschen benutze ich dabei aber fast immer
38 einen essayistischen Stil und akademisches Register. Dies führt dazu, dass ich bisweilen
39 über bestimmte Themen nur auf Englisch sprechen, schreiben und denken kann,
40 während ich für die Einlebung in den alltäglichen Sprachgebrauch (Supermarkt, Arbeit
41 etc.) sicher etwas Zeit benötigen würde.

42 Das Spanische schließlich habe ich eingeklammert sowohl zur *maximum*
43 *competence*, als auch zur *partial competence* gezählt. Zwar habe ich die spanische
44 Sprache erst mit Aufnahme meines Studiums ernsthaft und zielstrebig gelernt und mich
45 erst gegen Ende meines neunmonatigen Auslandsaufenthaltes in [STADT IN SPANIEN]
46 mehr oder weniger im Alltag flüssig gefühlt; von Anfang an aber habe ich die Sprache
47 im akademischen Umfeld benutzen und auch in ihr schreiben müssen, sodass ich das
48 akademische Register gut beherrsche. Im Rahmen meines Auslandsaufenthaltes hatte
49 ich aufgrund eines mitgeführten Fahrzeuges auch mit Versicherungen und Ämtern zu
50 tun, sodass ich das offizielle Register einüben konnte und im Alltag war ich
51 durchgehend mit starkem andalusischen Akzent umgeben, den ich nach einiger Zeit

52 auch durchgehend verstehen und teilweise imitieren konnte. So fällt es mir leicht, nach
53 kurzer mentaler Anpassung flüssig und mit guter Aussprache an allen Registern und fast
54 allen Themen teilhaben; im Gegensatz dazu brauche ich aber im Englischen keine
55 solche aktive Umstellung, sondern kann sämtlichen Diskurs spontan produzieren. Auch
56 das Schreiben spanischer Texte fällt mir nicht so leicht wie im Englischen, obgleich ich
57 diese Kompetenz an der Universität in Spanien zu Genüge üben und auch deutlich
58 verbessern konnte. Aktuell schreibe ich leider keine längeren Texte auf Spanisch,
59 sondern hauptsächlich kürzere Schreibaufgaben wie in diesem Seminar oder in meinen
60 fremdsprachlichen Aufbaumodulen. Im Gegensatz dazu schrieb ich in [STADT IN
61 SPANIEN] wöchentlich Essays zu unterschiedlichen Themen, hauptsächlich im Rahmen
62 einer Vorlesung über Philosophiegeschichte; ich muss leider davon ausgehen, dass es
63 mir mittlerweile wieder schwerer fallen würde und ich länger bräuchte, solche
64 komplexen Themen auf Spanisch zu behandeln.

65 Bei der tabellarischen Darstellung hat mich selbst überrascht, wie viele Sprachen
66 bei mir unter *minimal competence* fallen. Das Niederländische, Afrikaans,
67 Schweizerdeutsch, Jiddisch und Pennsylvania Dutch zunächst sind mit dem Deutschen
68 verwandt und ich habe über Umwege mit jeder dieser Sprachen bereits Bekanntschaft
69 gemacht und - teils zeitweise, teils anhaltend - geringe rezeptive und geringere
70 produktive Kompetenzen entwickelt. Ähnlich verhält es sich mit den angeführten
71 romanischen Sprachen; auf Reisen durch Frankreich, Katalonien und Portugal habe ich
72 mehr oder minder erfolgreich mithilfe meiner Spanischkenntnisse rudimentäre rezeptive
73 und produktive Kompetenzen dieser Sprachen angeeignet. Zum Rumänischen hingegen
74 habe ich eine persönliche Verbindung, weshalb ich von mehreren Aufenthalten und dem
75 kurzweiligen Versuch des Spracherwerbes auch hier geringe Kompetenzen erworben
76 habe. Meine sich ebenfalls in Grenzen haltenden Arabischkenntnisse erwarb ich
77 während meines Aufenthaltes in Spanien an der Universität, zum Griechischen habe ich
78 familiäre Verbindungen und auf Koreanisch und Japanisch habe ich durch mehrere
79 Jahre diverser Sportarten zählen, Begriffe für Techniken, Befehle und
80 Höflichkeitsfloskeln erlernt. Meine sehr religiöse Erziehung hat zu einem Interesse für
81 Theologie und Bibelwissenschaft geführt, weswegen ich mich oberflächlich mit dem
82 Hebräischen beschäftigt habe; meine Latein-Kompetenzen wurden mir nach fünf Jahren
83 Unterricht sogar mit dem Latinum zertifiziert, obwohl meine einzigen verbliebenen

84 Kenntnisse wohl durch das Spanische und das genannte religionsgeschichtliche
85 Interesse bedingt sind. Auf Russisch kenne ich einige rudimentäre Ausdrücke wegen
86 des kulturellen Hintergrundes meiner Freundin.

87 Die *recognizing competences* schließlich haben mich dadurch überrascht, dass sie
88 so spärlich sind. Polnisch, Türkisch und Serbokroatisch kenne ich aus dem persönlichen
89 Umfeld und der Alltagsbegegnung, Ungarisch aus der Durchfahrt nach Rumänien;
90 Mongolisch und Finnisch haben für mich unverwechselbare Klangfarben. Auffallend
91 ist, dass ich zwar ‘Chinesisch’ von Japanisch oder Koreanisch unterscheiden kann, aber
92 nicht zwischen den wenig ähnlichen chinesischen Sprachen. Dänisch, Norwegisch und
93 Schwedisch schließlich kann ich aufgrund ihres vertrauten Klanges zwar irgendwie als
94 skandinavische Sprachen erkennen, aber nicht zwischen ihnen unterscheiden, obwohl
95 das Schwedische recht verschieden vom Dänischen/Norwegischen sei, wie mir gesagt
96 worden ist.

1 **Biografía Lingüística**

2 Nací en [STADT IN VENEZUELA], en Venezuela en [JAHR]. La lengua oficial de mi país es
3 español. Desde el primer momento mi madre, [NAME], me habló en alemán y mi *Papá*
4 [NAME] me habló en español. Mis padres, se habían conocido en [JAHR] en Estados Unidos,
5 por lo que entre ellos siempre hablaron y hablan inglés. *Mutti* había trabajado en esa época
6 como botánica en el [ARBEITGEBER] y mi *Papá* hacía un Postgrado de Ingeniería
7 Estructural en [INSTITUTION]. *Mutti* había aprendido español en [STADT IN VENEZUELA]
8 después de casarse con papá en [JAHR] y no lo hablaba perfectamente cuando yo nací,
9 aunque estaba revalidando en la [UNIVERSITÄT IN VENEZUELA]. Así que, sin querer
10 queriendo, y por estas circunstancias, crecí en un ambiente trilingüe. Siempre escuche estas
11 tres lenguas en casa: alemán (de *Mutti*), español (de *Papá*) e inglés (entre mis padres). Mis
12 padres tuvieron tres hijos: yo ([JAHR]), mi hermana [NAME] ([JAHR]) y [NAME] ([JAHR]).

13 Recuerdo, que antes de ir al Kindergarten o al colegio (Educación Primaria) mi madre
14 siempre nos instaba a mis hermanos y a mí a mantener las lenguas separadas, no permitía
15 mezclas. Quería que habláramos alemán entre nosotros los hermanos, pero nosotros
16 pasábamos al español, cuando *Mutti* no estaba presente. Cuando estaba la familia
17 venezolana de visita, debíamos hablar en español, para que nos entendieramos. Como mis
18 abuelos paternos vivían cruzando la calle, veía con frecuencia a mi *Nonnina*, [NAME] y a
19 mi *Abuelito*, [NAME]. Ellos siempre me hablaron en español. Con *Abuelito* aprendí la historia
20 familiar, todo sobre el cultivo del café y la caña de azúcar, mecanografía, cría de gallinas,
21 morrocoyes, pericos y patos y muchas cosas técnicas, porque siempre andaba reparando
22 cosas en la casa. Había trabajado de farmacéuta autodidacta y de encuadernador de libros
23 por un tiempo. Era un fabuloso contador de cuentos. De *Nonnina*, aprendí múltiples recetas
24 culinarias y mucho de la cultura italiana.

25 Mi papá, [NAME], que es de ascendencia italo-venezolana (nació en [STADT] en los Andes
26 venezolanos) me habló en español, aunque igual hubiese podido hablarme desde el
27 principio en italiano o el siciliano que había aprendido desde niño con su madre y parientes
28 sicilianos. *Papá* me explicó muy temprano, que hasta [JAHR] la familia vivía parte del
29 tiempo en Sicilia y parte del tiempo en los Andes, hasta que estalló la segunda guerra

Sprachbiographie von Irina

30 mundial, porque mi abuela sentía una gran nostalgia por su tierra y no terminaba de
31 aclimatizarse completamente a la vida rural en [STADT], en la hacienda de mi bisabuelo
32 paterno. *Papá* quería que aprendiese “buen español“, el español que él había aprendido con
33 su maestra [NAME] en [STADT] y los jesuitas en [STADT], cuando él y su familia se
34 trasladaron definitivamente desde los Andes hasta [STADT]. Alrededor de [JAHR] creo que
35 fué, pues mi abuelo se dedicó -a raíz de la caída de los precios del café en [JAHR] - a ser
36 comerciante y representante de la compañía italiana *Motta* en Venezuela en vez de ser
37 comerciante de café. Mis abuelos paternos hablaban, siciliano, italiano y español.

38 Para ese entonces, mis abuelos llevaban viviendo algunos años en [STADT]. A ellos y a mis
39 2 tíos y 2 tías paternas, con sus respectivas familias las veía con regularidad los domingos,
40 cuando íbamos a almorzar a casa de mis abuelos. Mi abuela, como buena *Nonna*, quería ver
41 a su familia una vez a la semana. Yo era la mayor de mis primos, de modo, que siempre en
42 estas reuniones domingueras, después de comer pasta, plato fuerte y postre, era la que
43 cuidaba y entretenía a mis primos menores (11), por supuesto, en español. La lengua o
44 dialecto siciliano de mi abuela, *Nonnina*, proveniente de [STADT] (Sicilia), no lo aprendí
45 jamás, pues ella me hablaba siempre en español igualmente que mi abuelo paterno [NAME].
46 Curiosamente *Papá* y mi abuela siempre hablaron español en mi presencia. *Nonnina* y mis
47 tías [NAME] y [NAME] hablaban en italiano (no en dialecto) a veces entre sí,
48 particularmente cuando nosotros los niños no debíamos entender las cosas que se trataban.
49 En la casa de mis abuelos vivía también una conocida de mis abuelos, [NAME], no recuerdo
50 de qué forma estaba emparentada con nosotros por cinco esquinas, y con ésta señora y la
51 hermana de mi abuela, tía [NAME], también oí hablar a mi abuela en italiano. Pero
52 usualmente en casa de mis abuelos paternos, los [NAME], la “lengua de uso” era español.

53 Mi familia materna es proveniente de la zona del Palatinado ([STADT], [ORTSGEMEINDE])
54 por parte del abuelo, [NAME], y proveniente de Brabante (Holanda) por parte de mi abuela
55 materna, [NAME] (neé de Hoog), pero se crió entre Sur Africa y Alemania. Mi abuelo
56 [NAME] hablaba *Pfälzisch* con sus familiares alemanes, alemán con nosotros y sus hijos e
57 inglés con sus clientes. Vivían en [STADT], Provincia del Cabo, en la República de
58 Suráfrica, desde [JAHR]. Habían emigrado después de la segunda Guerra mundial para allá.

Sprachbiographie von Irina

59 Los visitabamos aproximadamente cada cuatro años en las largas vacaciones de verano.
60 También mis abuelos vinieron dos o tres veces a [STADT IN VENEZUELA] a visitarnos. Mi
61 abuelo es Arquitecto (estudió en el [INSTITUTION]) y trabajaba como profesor en la
62 [UNIVERSITÄT IN SÜDAFRIKA] y como arquitecto con oficina propia. Mi abuela, todo un
63 talento políglota (hablaba y escribía holandés, *Afrikaans*, inglés, francés, alemán y español),
64 hacía los trabajos de secretariado de la oficina de mi abuelo, desde que se casaron en
65 Alemania. Ella tenía una pasión por lenguas, en particular por la gramática y la morfología
66 de las palabras, por el deporte y una mente muy sistemática de *manager*. Su mayor pasión
67 siempre fue la lectura. Creo que de ella nos viene el amor por la lectura, los libros y las
68 lenguas. Siempre nos instaba a leer los libros en sus versiones originales (no traducidas) y a
69 usar el diccionario, si no entendíamos algo. Durante nuestras estadías en Sur Africa, oímos
70 inglés, *Afrikaans* y alemán en casa de mis abuelos. Con *Opa*, que trabajaba en casa aprendí
71 mucho de diseño, hablabamos de su época en el [INSTITUTION], de sus proyectos actuales.
72 Me enseñó sus diseños de muebles, hablabamos de arte. Creo que contribuyó a mi
73 formación estética.

74 Recuerdo que en algún momento (a los 3-4 años) entré en el Kindergarten [NAME], donde
75 mis educadoras hablaban español. Y en las tardes, una o dos veces por semana, no lo
76 recuerdo con seguridad, mi mamá me llevaba a una profesora de alemán particular. La
77 mujer no me caía demasiado bien, no recuerdo su nombre y no disfruté demasiado estas
78 clases, pero mi mamá insistía en que las tomara. Del Kindergarten [NAME], pasé con cinco
79 años al colegio: a la [SCHULE] en [STADT IN VENEZUELA]. Había comenzado mi Educación
80 Preescolar con las Ursulinas, que para aquel entonces eran sólo inglesas o de la isla
81 Grenada del Caribe. Ellas nos hablaron al principio sólo en inglés y eran mucho más
82 estrictas que mi mamá, en cuanto a la separación de lenguas. En clase se hablaba inglés,
83 (también se regañaba en inglés) y en el recreo las “*niñitas*” hablabamos español. Mi
84 instrucción religiosa corrió a cargo de estas monjas. Aprendí a rezar en español e inglés.
85 Para ese entonces yo ya llevaba como 2 años en la [SCHULE] en [STADT IN VENEZUELA],
86 cuando a *Papá* le salió un trabajo de envergadura internacional. Mi padre, diseñaba a
87 principios de los años 70 las Torres de Parque Central de [STADT IN VENEZUELA], las más

Sprachbiographie von Irina

88 altas en su época en Sur América en área sísmica, y pasaba temporadas largas en Portugal,
89 Italia y Suiza en laboratorios donde se estaban comprobando las estructuras sísmicas de
90 estas torres por modelaje. Mi madre pasaba largos períodos de tiempo sola en [STADT IN
91 VENEZUELA] con mi hermana [NAME] y yo, mientras *Papá* estaba de trabajo entre Europa y
92 [STADT IN VENEZUELA]. Por eso, creo, que mis padres contemplaron radicarse en Europa.
93 Tendría yo alrededor de 6 años y por las razones expuestas, mis padres me confiaron junto
94 con mi hermana [NAME], al cuidado de mi abuela y abuelo maternos por seis meses,
95 mientras ellos decidían que hacer. Pasé a ser alumna del colegio [NAME] en [STADT], en
96 Sur Africa. De sopetón, tuve que hablar y escribir inglés en clase y en el recreo hablamos
97 inglés o *Afrikaans*. Sólo recuerdo de esta época, que en comparación a mis compañeros, al
98 principio, yo no tenía mucha ventaja en clases, pues me costaba un poco entender lo que
99 había que hacer. Pero a medida que pasaba el tiempo, mejoré enormemente e incluso
100 comencé a hablar algunas frases en *Afrikaans*. Regresamos a [STADT IN VENEZUELA] y tuve
101 algunos problemas de reintegrarme a las clases de español, sobretudo en lo referente a la
102 ortografía. Era absurdo que algunas palabras se escribieran con *v* o *b*, o confundía si había
103 que escribirlas con *s*, *z* y *c*...pero en inglés estaba en franca ventaja a mis compañeras.
104 Recuerdo que no tenía mucho interés por las clases, pero sí por salir a brincar en el recreo,
105 con amigas. Las monjas hablaron con mi mamá y le pidieron que me instara a ser más
106 disciplinada en clases. *Mutti* en cumplimiento de la tradición disciplinadora alemana,
107 dominó la situación. Pasé de ser una niña muy vivaracha y deportiva, rebelde y
108 alborotadora de la clase, a ser una niña más tranquila y disciplinada. Pero también creo, que
109 la muerte de mi hermana [NAME] poco después, también contribuyó a ello. Ella enfermó de
110 cáncer y en menos de tres meses murió. Durante ese período mi abuela [NAME], vino a
111 [STADT] a cuidar de mi hermano [NAME] y de mí. Creo que de esta época también data el
112 vínculo muy especial entre *Oma* y yo. Pues ella trataba de entretenernos mucho,
113 leyéndonos, cocinando o haciendo manualidades junto con nosotros, mientras la familia
114 paterna nos visitaba con caras de preocupación y mis padres pasaban días enteros entre
115 hospital (por la quimioterapia de [NAME]) y casa. Mi hermana se consumía ante nuestros
116 ojos. Creo que fué en esta época, cuando empecé a visitar la biblioteca del colegio, a leer
117 libros, en las pausas. Devoraba, libros de cuentos y de detectives. Leí libros de

Sprachbiographie von Irina

118 poemas...ahora que lo pienso, bastante atípico para una niña de esa edad. Una de las
119 monjas, [NAME] nos visitó en casa y habló con *Mutti*. Le dijo a *Mutti*, que yo estaba muy
120 callada y que me retraía de mis compañeras. Me volqué en los estudios y súbitamente le
121 agarré el gusto a casi todas las materias. Eso nunca cambió.

122 Las clases de alemán no fueron reiniciadas después de la muerte de mi hermana y la
123 mudanza a otra vecindad, [STADT], donde mis padres habían construido una casa, pero si
124 clases de música en el [INSTITUTION], cerca de la casa de mis abuelos paternos. Allí estuve
125 10 años, tres veces a la semana. Durante la semana, estaba en el colegio o en el
126 conservatorio. Los fines de semana los pasabamos en la playa. En algún momento, quizá a
127 los 12 años, empecé a tener clases particulares de flauta con una maestra americana y
128 después con un maestro americano, que me hablaron siempre en inglés. Así aprendí, aparte
129 de las clases del conservatorio que continuaron normalmente, el lenguaje técnico musical
130 en inglés también. Por esa época yo contemplaba una carrera como música. Y de hecho
131 concluiría estos estudios años después, como Profesora Ejecutante de Flauta Traversa. Por
132 esa época, también tuve clases de literatura inglesa por uno o dos años con una profesora,
133 [NAME]. Con ella, leí con deleite las obras de Shakespeare y aprendí que el inglés había
134 evolucionado desde entonces. Estoy consciente que todo esto suena muy elitesco, para la
135 mayoría de los alemanes, pero creo que mis padres invirtieron buena parte de su dinero en
136 nuestra educación. Creo que fuí muy, muy privilegiada. Pero siempre hubo la convicción y
137 la enseñanza por contrapartida, que el trabajo es lo que vale, no el dinero. Tanto mi padre
138 como mi madre nos inculcaron que éste se hace lo mejor posible, que nacemos con talentos
139 que deben ser desarrollados para vivir una vida plena.

140 En la década de los 80 la situación económica del país cambió. La situación laboral de papa
141 también. Estuvo desempleado por 9 meses. Reingresó a la Universidad cuando el mercado
142 laboral de la construcción de desaceleró. Empezó *Papá* a trabajar en el Sur de Venezuela
143 como consultor de las industrias [NAME] y [NAME], entre otras. A calcular edificios en
144 Guayana, la zona minífera de Venezuela. En las tardes, después del colegio y el
145 conservatorio, comencé a hacerle trabajos de secretariado a *Papá*, pues yo le escribía en
146 máquina de escribir los informes de su oficina. Así aprendí multitud de términos técnicos, y

Sprachbiographie von Irina

147 sobre ingeniería de estructuras. Alrededor de los 19 años, también comencé a dar clases de
148 flauta en el colegio [SCHULE] de [STADT]. Tenía alumnos entre 7 años y 40 años. Toda una
149 experiencia. Sin embargo, también comprendí lo difícil que es el horario de un músico y
150 cómo sufre la vida familiar con los *tournées* y viajes de las orquestas.

151 Al concluir el Bachillerato en Ciencias, con excelentes notas, pasé a la Universidad a
152 Estudiar Biología. Pensé que era una Carrera más congeniable con el proyecto de familia
153 (que contemplaba tener en un futuro). Aquí, leíamos literatura en inglés y español. Casi
154 todos los textos de genética y microbiología eran libros en inglés. Me gradué 6 años
155 después como bióloga, mención tecnología de alimentos. Había trabajado en la Universidad
156 como preparadora, en el laboratorio de análisis de alimentos. En los últimos dos años de
157 estudio en la Universidad, comencé cursos de alemán en el [INSTITUTION] en [STADT], para
158 sacar los certificados de lengua alemana necesarios, para estudiar en Alemania.

159 Había decidido hacer el postgrado en Alemania. Llegué en Octubre de [JAHR] a los cuatro
160 meses de graduarme. Hice un semestre como “*Gasthörer(in)*”, mientras se procesaban mis
161 papeles. No aprendí mucho en ese curso, excepto aspectos culturales de mi nuevo país de
162 residencia. Presenté los exámenes de lengua requeridos en Febrero de [JAHR]. Por razones
163 de normativas en este país, no se reconocieron completamente los 6 años de estudios, ni mi
164 título Bióloga de la [UNIVERSITÄT IN VENEZUELA]. Tuve que revalidar. Lo pasé negras al
165 escribir los primeros informes técnicos en alemán. Recuerdo al mes de llegada como un
166 *Professor* me dice...” técnicamente perfecto, pero gramaticalmente es mejorable”. Eso me
167 dolió y me impulsó a mejorar. La reválida duró hasta [JAHR]. Hice estudios de Biología,
168 esta vez con énfasis en microbiología, botánica y bioquímica y una nueva tesis en alemán
169 en [STADT IN DEUTSCHLAND]. Me costó escribirla, pero salió bien.

170 Conocí al que sería mi esposo, [NAME], en el laboratorio, en mi años de tesis. Siempre
171 hablamos en alemán en casa. En [JAHR] nos casamos. Comencé con la *Promotion*, por 18
172 meses. Se acabó el financiamiento para mi *Promotion* y le salió un trabajo a mi esposo en
173 [BUNDESLAND]. Decidimos fundar familia. Tuve a mis tres hijos ([JAHR], [JAHR], [JAHR]) y
174 dejé la investigación al nacer mi hijo mayor. Me convertí en una “*Hausfrau*” presionada
175 por mi esposo. Este nunca apoyó la continuidad de mis proyectos profesionales y nunca me

Sprachbiographie von Irina

176 apoyó verdaderamente con la carga familiar, pues su trabajo se desarrollaba en el
177 “*Außendienst*” (3-4 días fuera de casa en todo el territorio alemán). En [JAHR] me separé
178 de mi esposo. Crié a mis hijos como “*Alleinerziehende*” desde el [JAHR]. Dí clases español
179 en la [BERUFSSCHULE] en [STADT] por 18 meses en [JAHR-JAHR]. Traté de reintegrarme
180 como bióloga en [JAHR]. Fué futil. Trabajé en diversas cosas. Aprendí
181 *Qualitätsmanagement* en el TÜV en [BUNDESLAND] y trabajé en tegut... Como dicen los
182 venezolanos, también *maté algunos tigres*. Eso no podía seguir así. (Parece que en
183 Alemania una mujer sola con tres hijos es un *no-go* a nivel profesional.) Veremos. Podría
184 ser maestra de biología y español en los próximos años, pensé.

185 En [JAHR] comencé a estudiar en la [UNIVERSITÄT], necesitaba una nueva perspectiva
186 profesional. Redescubrí mi pasión por el español, aprendo cada vez más alemán y
187 últimamente incluso practico bastante inglés. Quisiera aprender italiano, francés y árabe.
188 Pero por ahora, lo existencial para la carrera tiene precedencia. Por eso estoy aquí,
189 escribiendo sobre mi biografía lingüística. Una historia en pleno desarrollo....

1 Sprachliches Repertoire

Kompetenzkategorie	Sprache(n)
<i>'maximum' competence</i>	Español/ <i>Castellano</i> , English, German. <i>Caraqueño</i> -spanish.
<i>'partial' competence</i>	Recognize but cannot produce the accents of: <ul style="list-style-type: none"> • Local varieties of venezuelan accents: <i>margariteño, andino, llanero, de la región costera, de la región guayanesa, de la región de la cordillera del interior.</i> • <i>'Español continental'</i> and its regional variations, spanish from Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina, Chile, Islas del Caribe, de Gran Canaria. • Cape English, Caribbean English, Guyana English, American English, British English, Australian English. • <i>Plattdeutsch, Pfälzisch, Bayrisch, Hessisch, Rhön-Hessisch, Fölsch</i> (Fulda), <i>Sächsisch</i>. 'Fossiles Deutsch' außerhalb Deutschland (Scharzwald? / Colonia Tovar Venezuela)
<i>'minimal' competence</i>	Latin, Italian, French, Portuguese, Afrikaans, Dutch.
<i>'recognizing' competence</i>	Gaelic (Wales), Turkish, Arab, Chinese, Japanese, Rumanian, Russian, Czech, Hungarian, Zulu, Brasileiro, Sizilian.

2 Analizando mi biografía lingüística y la tabla de repertorios lingüísticos, resulta evidente
 3 que tres lenguas han dominado y dominan mi interacción social (oral y escrita). Estas
 4 lenguas son el **español**, el **inglés** y el **alemán**. Dependiendo del lugar donde me encuentro,
 5 siempre ha habido dos de estas lenguas que pasan a ser usadas en primer y segundo plano y
 6 la tercera es relegada temporalmente. Me explico a continuación.

7 Durante mis años de formación en mi país natal, Venezuela, el **español** era la lengua
 8 predominante de instrucción a nivel de colegio o universidad. También era la lengua del

Sprachrepertoire von Irina

9 país. **Inglés** pasó a ser la segunda lengua a nivel de instrucción ([JAHR-JAHR]) tanto en el
10 colegio como en la universidad hasta [JAHR], dominando su uso en lo leído o escrito frente
11 al uso oral. De allí que los 25 primeros años de mi vida, el español fué la lengua con la que
12 me identifiqué más estrechamente desde el punto de vista emocional y racional. Esta
13 condición no ha cambiado a pesar de vivir en Alemania., aunque el hablarlo se haya
14 reducido desde [JAHR] a contactos puntuales con amistades o familiares que han estado de
15 visita y que no veo regularmente en este país. De un uso predominantemente oral,
16 medianamente escrito o leído por razones de comunicación diaria, el español pasó a ser
17 usado primordialmente en forma escrita y leída. Ocasionalmente hablada al realizar
18 conversaciones telefónicas o por facetime via computadora o tablet semanales con mi
19 familia (mis padres, mi hermano). Soy capaz de reconocer ciertas variantes del español
20 latinoamericano, italiano y portugués porque hubo inmigración de esos países a Venezuela.
21 Las panaderías y restaurantes en [STADT IN VENEZUELA] estaban “dominados” en mi época
22 de juventud, por inmigrantes de estas nacionalidades.

23 El **inglés** siempre fué usado medianamente para comunicación oral y escrita con familiares
24 que vivían en el exterior hasta [JAHR]. Lo leo desde siempre con mucho gusto, pues desde
25 que alcancé cierto dominio de la lengua, leer libros en lengua inglesa ha sido una fuente de
26 distracción y placer. Diría incluso que he leído más libros de literatura inglesa que española
27 en mis primeros 25 años de vida. Las cartas escritas a mano en inglés, dirigidas a mis
28 abuelos de Sur Africa las escribía con regularidad, antes de mi adolescencia. Eran una
29 combinación de crónica familiar y dibujos de animales y plantas. Mi abuela siempre me
30 respondía en alemán con cartas escritas a mano con su letra pequeña y exacta, portaban
31 siempre una belleza caligráfica. Contaban los sucesos que ocurrían en Sur Africa en
32 nombre de ella y de mi abuelo. En cierta forma, eso mantenía el vínculo familiar en una
33 época donde llamar por teléfono era todavía extremadamente costoso y se reducía a
34 llamadas para los cumpleaños, días de la madre o padre, navidad y pascuas. También
35 escribía, quizá dos o tres veces al año cartas a mi familia extendida en Alemania, sobretodo
36 después de haberlos visitado sola, sin mi familia y haber transcurrido un tiempo vacacional
37 durante julio y agosto intensamente alrededor de los 15 años (“viaje de quince años“). Así

Sprachrepertoire von Irina

38 conocí Alemania sin mis padres bajo la guía de mis familiares más cercanos: mi tío-padrino
39 [NAME] y su esposa, mi tío [NAME] y su esposa [NAME], mis primos [NAME], [NAME] y
40 [NAME], mi tía-abuela [NAME] y su esposo [NAME]. Mis cartas en alemán también eran una
41 especie de crónica familiar y reportes de avances educativos (en qué curso estaba, cuales
42 eran mis planes de estudio, etc.).

43 Por cierto, siempre me han gustado y me gustan las cartas bien escritas, sea en la lengua
44 que sea. El componente íntimo, el cuidado uso de la caligrafía es un aspecto que es cada
45 vez más raro en estos tiempos donde cada vez pasamos más al internet o a mensajes de sms
46 o whats App para comunicarnos escuetamente. Una carta sea escrita a puño o en su versión
47 internet, es como una breve historia, un intercambio más desarrollado de pensamiento y
48 emoción. Es tiempo fijado en letras y papel, para la eternidad de mi vida y de los
49 destinatarios, si las guardamos. Son testimonio puntal de una época.

50 En mis primeros años en Alemania, cuando estaba sola y no me había casado todavía,
51 aunque disponía de Email en la Universidad para fines de comunicación profesional (no lo
52 tenía en casa), las comunicaciones via Email se reducían a aspectos administrativos o
53 curriculares, la carta escrita a puño enviada a casa a mis padres, hermano o a amigas y
54 amigos viviendo en el exterior las cultivé y produje con regularidad. No sé en qué
55 momento, dejé de escribir a mano regularmente. Creo que coincidió con reportes de mis
56 padres, que las cartas no llegaban al apartado postal de mi papá en su oficina de Parque
57 Central, como consecuencia del desbarajuste en el país con la llegada al poder de Hugo
58 Chávez, o si fué que finalmente tuve Internet en casa. La inmediatez de la comunicación,
59 fué un factor que cobró importancia. Para ese momento, ya me había casado, comencé a
60 tener familia y entre faena y faena hogareña, me sentaba a escribir mensajes
61 primordialmente a mis padres y a mi hermano que para ese momento vivía en E.E.U.U. y
62 estaba estudiando en [STADT IN USA]. También había llamadas telefónicas, pero estas
63 continuaban siendo extremadamente costosas. Los Emails los imprimía todavía en esa
64 época. Más tarde dejé de hacerlo. Creo que fué consecuencia de la normalización
65 tecnológica de esta vía de comunicación (escrita) en nuestros hogares. El avance de la las

Sprachrepertoire von Irina

66 computadoras portátiles, con más capacidad de almacenaje de datos vía disco duro o disco
67 externo, ciertamente lo produjo.

68 En los primeros años en Alemania ([JAHR-JAHR]), la comunicación oral y escrita en alemán
69 pasó a dominar mis interacciones sociales y profesionales. Me encontraba en la
70 [UNIVERSITÄT] ([STADT]), donde debía usarlo para atender clases „Vorlesung“, escribir
71 informes, preparar charlas. Me forzó a desarrollar varios registros paralelamente, en
72 particular el alemán escrito. Comencé a leer alemán con regularidad en esta época.
73 También visité por dos semestres ([JAHR-JAHR]) el [INSTITUTION], en [STADT], para
74 aprender italiano, pero por razones de tiempo, no continué este proyecto. Noté además
75 bastante interferencia del español al aprender italiano, lo cual me resultaba incómodo.

76 Ingresé a *Facebook* en [JAHR]. Así retomé contacto con mis compañeras del [SCHULE IN
77 VENEZUELA] (65) y mis excompañeros de las universidades venezolana (U.C.V.) o alemana
78 ([STADT]), primordialmente escribiendo mensajes breves en español e inglés, algo menos
79 en alemán.

80 Con el nacimiento de mi tercer hijo en [JAHR], compré mi primer teléfono móvil. Pero la
81 recepción de mensajes sms, o el uso de ‘Whats App’ es relativamente reciente. Los sms los
82 empecé a usar desde el momento que equipé a mis hijos con teléfonos móviles para que
83 ellos pudieran llamarme en caso de emergencia desde [STADT] o si perdían el tren
84 ([GEMEINDE]/[STADT]) alrededor del [JAHR]. El uso de Aplicaciones, como whats app, lo
85 inicié más tardíamente, al ingresar en la universidad en [JAHR] y darme cuenta, que mis
86 compañeros de estudios mantenían contacto por esta vía primordialmente. No quería quedar
87 rezagada comunicacionalmente.

88 En los últimos años, y en especial desde que ingresé en el Coro del Domo de Fulda
89 ([JAHR]), me expreso oral-musicalmente en latín, italiano, francés, alemán e inglés cuando
90 canto. Una vez al año hacemos un viaje o *tourneé* de aproximadamente una semana a una
91 país europeo o a regiones alemanas. Esto ha contribuido a contactos culturales más
92 intensos. Las lenguas que reconozco o que hablo muy escuetamente a un nivel de
93 “supervivencia”, son consecuencia de estos contactos culturales.

Sprachrepertoire von Irina

94 Creo, que este proceso continuará siendo muy dinámico. Cada vez más, siento filiación por
95 el alemán. Incluso sería capaz de escribir cartas de amor en alemán...cosa que no hubiese
96 hecho jamás en Venezuela. Bueno es consecuencia de vivir ya 25 años aquí y de que mi
97 familia nuclear está aquí. La existencia de mis tres hijos alemanes ([NAME], [NAME] y
98 [NAME]), la historia familiar previa y la situación política de mi país me impulsó también
99 a tomar en [JAHR] la decisión de nacionalizarme. Fue un paso muy doloroso el cortar con
100 mi patria y declarar definitivamente mi afiliación por este país de mis ancestros, me tomó
101 media vida, pero en cierta forma una consecuencia natural de una situación *de facto*. La
102 dictadura chavista ha destruido el país que conocí y al actual no contemplo volver a menos
103 que haga falta. Creo que quiero aprender italiano, tal vez francés y árabe de forma seria,
104 pero no he comenzado con estos proyectos todavía.

B Didaktisches Material

B.1 Reflexionsaufgaben

1. Reflexionsaufgabe:

Reflexive Darstellung der Sprachbiographie

Aufgabenstellung:

Verfasse eine narrative reflexive Darstellung (ca. 1 ½ bis 2 Seiten) deiner Sprachbiographie in einer der drei Seminarsprachen (Deutsch, Französisch oder Spanisch). Hierbei sind persönliche Erinnerungen und Erlebnisse ein willkommener Zugang.

Zur Strukturierung deiner Darstellung kannst du dich an den nachstehenden Leitfragen orientieren. Setze vereinzelt Schwerpunkte bei dieser reflexiven Erörterung, indem du die vier Ebenen der Reflexion (1. Beschreiben/Dokumentieren, 2. Analysieren/Interpretieren, 3. Bewerten/Beurteilen, 4. Planen) bearbeitest.

- Mit welchen Sprachen bist du aufgewachsen? Mit welchen Personen hast du welche Sprache(n) gesprochen?

- Welche Sprachen hast du während deiner Schullaufbahn gelernt? (Angabe von Dauer und Intensität)
Welche Sprachen hast du evtl. noch in deinem außerschulischen Umfeld gelernt und praktiziert?
Versetze dich zurück und beschreibe deine damaligen Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und –praktizieren (z.B. Lernatmosphäre, Motivation, Affekte/Gefühle)

- Welche Sprache hast du während deines Studiums und in Arbeitskontexten gelernt und praktiziert? (Angabe von Dauer und Intensität)
Reflektiere auch hier deine Lernerinnerungen und -erlebnisse.

- In welchen Sprachregionen hast du gelebt? Welche Sprachlernerfahrungen hast du dort gemacht?

2. Reflexionsaufgabe:

Beschreibung des mehrsprachigen Repertoires

Aufgabenstellung:

Erstelle zunächst eine Tabelle und ordne ihn Anlehnung an Blommaert und Backus (2013, S. 22) alle Sprachen deines Repertoires in die Kompetenzkategorien *maximum competence*, *partial competence*, *minimal competence* und *recognizing competence* ein.

Kompetenzkategorie	Sprache(n)
<i>maximum competence</i>	
<i>partial competence</i>	
<i>minimal competence</i>	
<i>recognizing competence</i>	

Verfasse im Anschluss daran einen Fließtext (ca. 1 ½ bis 2 Seiten) über die jeweiligen Funktionen deiner Sprachen für dein studentisches, berufliches und privates Leben. Welchen Tätigkeiten im Bereich Studium, Arbeit, Privatleben, Hobbies, Öffentlichkeit etc. gehst du in welchen Sprachen nach?

Besonders soll es dabei um das Schreiben in den verschiedenen Sprachen gehen. Welche Textsorten verfasst du in welchen Sprachen an welche Personen? (Orientierung an W- Fragen: Was? Wie? Warum? Wo? An wen? Womit? Wofür?). Deine Beschreibung soll deinen gegenwärtigen Sprachgebrauch reflektieren.

Setze wieder vereinzelt Schwerpunkte bei dieser reflexiven Beschreibung, indem du die vier Ebenen der Reflexion (1. Beschreiben/Dokumentieren, 2. Analysieren/Interpretieren, 3. Bewerten/Beurteilen, 4. Planen) bearbeitest.

B.2 Kollaborative Schreibaufgaben

1. Kollaborative Schreibaufgabe: Zusammenfassendes Exzerpt

Franceschini (2002): „Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit“, S. 19-21

Aufgabenstellung:

Fasst den vorliegenden deutschen Textauszug in eigenen Worten auf der Zielsprache Französisch zusammen.

Die Länge der Zusammenfassung sollte ca. eine halbe bis dreiviertel Seite umfassen.

Für diese kollaborative Schreibaufgabe habt ihr ca. 60 Minuten.

3. Kollaborative Schreibaufgabe: Exposé

Empirische Untersuchung zu „Arbeit mit Sprachbiographien im Unterricht“ / „Arbeit mit Sprachbiographien in einem Projekt für geflüchtete Menschen“

Szenario:

Stellt euch vor, ihr wollt eine empirische Untersuchung zum Thema „Arbeit mit Sprachbiographien im Unterricht“ oder „Arbeit mit Sprachbiographien in einem Projekt für geflüchtete Menschen“ durchführen.

Auf Basis von Fachliteratur habt ihr euch bereits mit der Relevanz von Sprachbiographien für die Mehrsprachigkeitsforschung (Busch 2013) und didaktischen Vorzügen und Einsatzmöglichkeiten (z.B. Europäisches Sprachportfolio) auseinandergesetzt.

Nun möchtet ihr euer Forschungsprojekt planen und euch dabei das angeeignete Vorwissen zunutze machen.

Aufgabenstellung:

Erstellt ein Exposé auf Spanisch oder Französisch von ca. einer bis eineinhalb Seiten, in der ihr die geplante empirische Untersuchung skizziert.

Euer Exposé sollte folgende Bestandteile aufweisen:

1. Thema und Relevanz (bzw. Problemstellung)
2. Fragestellung
3. Ziel der Arbeit
4. Methodik (Vorgehen bei der Untersuchung)

Für diese kollaborative Schreibaufgabe habt ihr ca. 90 Minuten.

Beispiele:

1. Thema: Sprachbiographische Arbeit in der Schule

- Relevanz: Perspektive des Individuums bezüglich eigener Sprachkompetenzen
etc.
- Fragestellung: Wie können Sprachbiographien von SuS erhoben und sinnvoll im Sprachunterricht berücksichtigt werden?
- Methodik: Erhebung und Auswertung von Einzelinterviews

2. Thema: Sprachbiographische Arbeit mit Flüchtlingen

- Relevanz: Perspektive des Individuums bezüglich eigener Sprachkompetenzen
etc.
- Fragestellung: Was erfährt man über das sprachliche Repertoire von Migrant*innen aus reflexiven sprachbiographischen Texten?
- Methodik: Anfertigung und Auswertung reflexiver Texte über die eigene Sprachbiographie

B.3 Grundlagentexte für kollaborative Schreibaufgaben

Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit

Rita FRANCESCHINI

Universität des Saarlandes, Fachrichtung 4.2: Romanistik, Im Stadtwald,
D-66123 Saarbrücken; r.franceschini@mx.uni-saarland.de

En faisant un premier tour d'horizon des résultats actuels de la recherche en biographie langagière, de son point de vue théorique et méthodologique, l'auteure présente les perspectives nouvelles que ce courant apporte à la recherche en linguistique, en particulier sur l'acquisition du langage.

L'intérêt pour la biographie langagière s'est développé rapidement dans les années 1990 et tout spécialement en Europe. La biographie langagière peut, à bien des égards, contribuer à une analyse plus différenciée de l'acquisition du langage. En exposant les principes du courant, l'auteure présente différentes recherches en cours et leurs premiers résultats. Exemple est donné à travers notamment la présentation d'un projet du Fonds national suisse de la recherche entre les Universités de Bâle et de Prague. Cette étude vise à démontrer l'apport de la biographie langagière pour une analyse neurobiologique du plurilinguisme.

Das Interesse an «Sprachbiographien» entwickelt sich in einer neuen, expliziten Form ab Mitte der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts in den unterschiedlichsten Gebieten, vornehmlich im europäischen Raum. Ein Antrieb zur Erforschung von individuellem Erleben rund um Sprachen war natürlich schon früher angelegt. Zu nennen sind dabei die verstreut erschienenen Berichte zu besonders talentierten Sprechern, zu Sprachgenies und ihren exzeptionellen Fähigkeiten. Das damals viel beachtete Buch *The exceptional brain*, 1988 von L. Obler und D. Fein herausgegeben, berichtet ausführlich von solchen Fällen, doch war die Frage, welche Faktoren das erfolgreiche Lernen von Sprachen auch nach der sog. 'kritischen Phase' ermöglicht, schon lange im Raum und wird weiterhin kontrovers diskutiert (Singleton & Williams 1995, Birdsong 1999). Wie «geglückte Mehrsprachigkeit» (Kummer-Hudabiunigg 1986) zustande kommt, beschäftigt die Spracherwerbsforschung implizit seit ihren Anfängen. Dass man mittels der Analyse von Sonderfällen dieser Frage nachgehen wollte und will (s. Belcher & Connor 2001), scheint mir plausibel, sofern man diesen Weg als einen unter anderen möglichen sieht und nicht verabsolutiert.

Selbstverständlich gibt es auch andere Herangehensweisen an diese Fragen rund um den erfolgreichen, geglückten Erwerb von (mehreren) Sprachen. So

hielten die Fragebogen, wie sie seit den Anfängen der Soziolinguistik in den sechziger Jahren Verwendung fanden, immer auch die biographischen Eckdaten des Erwerbs von Sprachen fest, erkundeten die Einstellungen zu Varietäten und Sprechern, die Lernmotivationen u.a.m. und sahen dafür durchaus auch sog. 'offene Fragen' vor. Die Perspektive war jedoch meist nicht zentral auf den Einzelsprecher gerichtet, in dem Sinne, dass die Detaillierung einer Lebensgeschichte im Zentrum des Interesses stand. Doch genau dies tut man, wenn man einen sprachbiographischen Ansatz wählt.

Man kann den sprachbiographischen Ansatz als spezielle Form eines biographischen Vorgehens ansehen, das man aus den Sozialwissenschaften gut kennt: Frauenbiographien, Kriegsbiographien, Migrantenbiographien etc. wurden prominent untersucht. Bei Sprachbiographien steht thematisch das Erleben von Sprachlichem im Vordergrund, und da es sich sehr oft um Autobiographien handelt, könnte man sie treffender auch als «sprachliche Autobiographien» bezeichnen: Personen erhalten extensiv Platz, um ihre eigene Geschichte zu ihren Sprachen darzustellen, schriftlich oder mündlich in Interviews, in Kurzform oder in längeren Texten.

Es gibt also unterschiedliche Formen von sprachlichen Autobiographien, die auf unterschiedliche Weise zustande kommen. Zur Illustration seien hier kurz zwei Ausschnitte aus Transkripten längerer, narrativer sprachbiographischer Interviews wiedergegeben. Im ersten geht es um die Gewichtung der zweisprachigen Kommunikation im Kindesalter eines Informanten, der in Frankreich in einem deutschsprachigen Elternhaus aufwächst¹:

Beispiel 1:

ich spreche nur deutsch mit meinen eltern nichts anderes he (.) das hat sich (.) und mit meinem bruder ja: hauptsächlich französisch schon n bisschen deutsch (.) also da würd ich sagen ist's so sechzig prozent französisch vierzig prozent deutsch (27WHM: 215-221)

Die oftmals mehr als 90 Minuten dauernden narrativen Interviews sind voller Details (die nicht als simple Fakten gelesen werden dürfen). Die Erzählungen setzen Prozesse der Erinnerung in Kraft, die sich gerne um erste Begegnun-

1 Das Beispiel entstammt dem transdisziplinären Projekt «Neurobiologische Korrelate der Mehrsprachigkeit». S. die homepage des Projekts: <http://www.unibas.ch/multilingualbrain/>. Die narrativen Interviews werden konversationsanalytisch von Daniela Zappatore konform dem System GAT transkribiert. Die Beispiele werden hier jedoch in einer vereinfachten Version wiedergegeben (beibehalten sind Kleinschreibung, die Grossschreibung wird für die Lautstärke genutzt, die (.) geben kurze Sprechpausen an). Für die Revison einer vorgängigen Fassung bin ich Gudrun Ziegler sehr verbunden.

gen mit Sprachen drehen. Das Beispiel 2 entstammt demselben Rahmen wie Beispiel 1².

Beispiel 2:

fürs bonne chance ds das isch mer scho eher bliibe comment tu parles français comme une vache espagnole s isch irgendwie in denerschte paar sitte vom bonne chance gse (13; 442-444, 30PSM)

1. Der 'sprachbiographische Ansatz': eine weite Auslegung

Der sprachbiographische Ansatz ist besonders geeignet, in die Tiefe und in das individuelle Erleben von Sprachen vorzudringen; und besonders geeignet ist er auch, wenn man den Umgang mit mehreren Sprachen im Verlauf eines Lebens erkunden will. Das Aufkommen der Mehrsprachigkeitsforschung und generell das öffentliche Interesse an Fragen des Früherwerbs von Sprachen, an Mehrsprachigkeitserziehung und -zertifizierung werden diesen Ansatz wohl noch weiter begünstigen. Es ist unschwer vor auszusehen, dass die Einführung des europäischen Sprachen-Portfolios³, in dem jeder Lernende festhalten soll, wie sich die persönliche Lernbiographie bezüglich seiner verschiedenen Sprachen entwickelt, die Beschäftigung mit Sprach(lern)biographien Auftrieb geben wird⁴. Dies ist schon vielerorts im Europäischen Jahr der Sprachen geschehen, wie der hier vorliegende Band beweist. Selbst Schulen berichten unter dem Titel Sprachbiographien (mehr Treffer im web unter der Schreibung 'Sprachbiografien', weil im web mittlerweile mehr unter Sprachbiografien publiziert wird) von Aktivitäten, die zum Ziel haben, die sprachliche Lebensgeschichte ihrer Schüler zu dokumentieren. So publiziert die Wöhlerschule in Frankfurt unter dem Titel *Von der Fremd- zur Muttersprache: Sprachbiografien von Wöhlerschülern* einige (wohl schriftlich verfasste und redigierte) Sprachbiographien:

2 Auf Wunsch des Informanten, der in Basel in einer italienischsprachigen Familie aufgewachsen ist, war die Interviewsprache Schweizerdeutsch. Unterstrichen sind hier die französischen Anteile.

3 Mehr zum europäischen Portfolio: <http://culture2.coe.int/portfolio> oder, für die Schweiz, <http://www.sprachenportfolio.ch/>.

4 Es kann keine vollständige Bibliographie geliefert werden, dafür sind die Ränder dieses Objektbereiches noch zu unscharf. Es soll auch nicht der Versuch gewagt werden, die linguistische Beschäftigung mit Sprachbiographien mit dem soziologischen oder literaturwissenschaftlichen Interesse an (Auto-)Biographien in Beziehung zu setzen. Nicht unerwähnt soll jedoch bleiben, dass es literarische Sprachbiographien gibt (vgl. Fussnote 6).

EAQUALS-ALTE

Biographie Langagière

(Partie du Portfolio Européen des Langues EAQUALS-ALTE)



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
European Language Portfolio
Portfolio européen des langues

Portfolio Européen des Langues: modèle accrédité No. 06.2000

Accordé à



Le présent modèle de PEL est conforme aux lignes directrices et principes européens communs agréés.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE
COMITÉ DE L'ÉDUCATION – VALIDATION DU PEL

F 1

BIOGRAPHIE LANGAGIERE

Cette Biographie Langagière est un document réactualisable qui indique comment, pourquoi et où vous avez appris les langues que vous connaissez. Il vous permet d'évaluer vos besoins et objectifs d'apprentissage, rend compte de votre parcours linguistique, de vos expériences interculturelles et évalue votre niveau de performance actuel dans chaque langue. Ceci vous aidera à déterminer les progrès que vous avez réalisés avec chaque méthode d'apprentissage expérimentée. A l'aide de cette information vous pourrez prendre des décisions éclairées concernant la poursuite de vos études de langue.

Vous pourrez reporter les détails de votre apprentissage linguistique et de vos expériences acquises à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre éducatif formel. Le contenu est conçu pour vous aider à constituer un suivi dans le Passeport de Langues, celui-ci résumant l'information détaillée donnée ici.

Des pages supplémentaires peuvent y être ajoutées à n'importe quel moment, ceci vous permettant d'actualiser régulièrement votre Biographie Langagière ou d'y inclure d'autres langues. Pour ajouter des pages, vous pouvez soit les obtenir de l'école où vous étudiez, soit y avoir accès par Internet sur le site www.equals.org ou www.alte.org

La Biographie Langagière comprend 4 sections:

1/ Les objectifs de mon apprentissage linguistique

Ici, vous *écrirez* les raisons pour lesquelles vous êtes en train d'apprendre cette langue et quelles compétences linguistiques sont les plus importantes pour vous.

2/ Mon cursus d'apprentissage linguistique

Ici, vous *établirez la liste* chronologique de l'ensemble de vos expériences d'apprentissage linguistique.

3/ Mes expériences linguistiques et interculturelles les plus significatives

Ici, vous *décrivrez* les apprentissages linguistiques et les expériences interculturelles qui ont été pour vous les plus importantes.

4/ Mes priorités dans l'apprentissage linguistique actuel

Ici, vous *évaluerez ce que vous êtes déjà capable de réaliser au niveau où vous êtes et ce que vous voulez être en mesure de faire à la fin de votre apprentissage.*



Mode d'emploi de la Biographie Langagière

1. Mes objectifs d'apprentissage linguistique

Le rôle de cette partie est de vous aider à clarifier les raisons pour lesquelles vous apprenez une langue en particulier et ce que vous cherchez à accomplir à travers cette démarche. Dans le cas où vous participeriez à un cours, cela permettra à votre professeur de planifier un programme qui tienne compte de vos attentes. Si vous vous êtes engagé dans un auto-apprentissage, cette partie vous guidera dans les choix à faire.

Les questions qui apparaissent en haut de la feuille sont des exemples. Vous n'êtes pas tenu de répondre à chacune d'entre elles et il se peut que d'autres questions vous viennent à l'esprit qui correspondront mieux à votre situation d'apprentissage.

Vous pouvez rédiger vos réponses de manière à constituer un texte continu ou simplement y répondre point par point.

Utilisez une page différente par langue.

2. Mon cursus d'apprentissage linguistique

Dans cette partie, vous fournirez un aperçu chronologique global de toutes vos expériences d'apprentissage des langues. Elle inclura ainsi toutes les langues auxquelles vous aurez été exposé dans l'enfance, soit au sein de votre famille, soit lors de séjours à l'étranger ou dans des régions de votre propre pays où d'autres langues sont parlées, les langues apprises à l'école, les visites effectuées dans d'autres pays ou les langues étrangères que vous utilisez dans votre travail.

Actualisez régulièrement votre Biographie Langagière et complétez-la avec vos nouvelles expériences et apprentissages. Ajoutez des pages supplémentaires si besoin.

Vous devrez y inclure toutes vos langues. Même les connaissances très limitées d'une autre langue sont importantes et devraient y figurer. Elles peuvent avoir été acquises pendant vos vacances à l'étranger ou bien dans une région de votre propre pays où une langue différente est parlée. Vous pouvez avoir acquis des compétences de compréhension d'une langue étrangère en regardant la télévision ou des films, ou en lisant la presse etc.

Le rôle de cette partie est de vous inviter à vous constituer une vision claire de l'étendue et de la diversité des connaissances linguistiques que vous possédez. Outre le service qu'elle peut vous rendre, cette vue d'ensemble pourra informer des tiers, par exemple lorsque vous entamerez un nouveau cours dans une autre école ou lorsque vous vous porterez candidat à un nouvel emploi.



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE
Portfolio Européen des Langues: modèle accrédité No. 06.2000



Déterminez la quantité d'informations que vous devrez fournir. Par exemple, si vous mentionnez les langues étrangères apprises à l'école, notez le nombre de leçons suivies par semaine ainsi que la durée de la formation. Si possible, écrivez, dans la colonne «Années», l'année ou les années durant lesquelles ces événements ont eu lieu.

Lorsque vous complèterez la partie «Apprentissage linguistique et expériences interculturelles» dans le Passeport de Langues, appuyez-vous sur les indications fournies ici afin de répondre aux questions.

3. Mes expériences linguistiques et interculturelles les plus significatives.

Dans cette partie, vous indiquerez toutes les expériences interculturelles qui vous auront marqué. Celles-ci vous auront peut-être permis d'améliorer vos compétences linguistiques ou vous auront apporté une meilleure connaissance et compréhension d'une autre culture.

Par exemple, nombreux sont ceux qui se sentent beaucoup plus motivés pour l'apprentissage d'une langue, après avoir rencontré une personne du pays où cette langue est parlée, après avoir passé des vacances dans le pays ou avoir effectué une visite lors d'un programme d'échange. Il est possible que votre intérêt pour une langue et une culture se soit accru en lisant des livres ou en écoutant de la musique. Peut-être, êtes-vous le supporter d'une équipe sportive originaire de ce pays. Réfléchissez pour savoir comment ces expériences ont pu changer votre attitude vis à vis de la langue et de la culture en question.

Les questions qui apparaissent en haut de la feuille sont des exemples. Vous n'êtes pas tenu de répondre à chacune d'elles et d'autres questions plus adaptées à votre cas peuvent vous venir à l'esprit. Vous pouvez rédiger vos réponses de manière à constituer un texte continu, ou simplement y répondre point par point.

Lors de la description de vos expériences interculturelles, vous pourriez envisager certains aspects suivants:

- Les différences perceptibles dans le comportement et la manière de vivre
- Ce qui vous a frappé comme étant gênant, drôle ou perturbant
- Les malentendus survenus parce que vous ne connaissiez pas la culture
- Ce que vous avez pris plaisir à faire et que vous ne pouviez pas faire chez vous, et ce qui vous a manqué
- La perception obtenue de l'autre culture
- La perception obtenue de votre propre culture
- La manière dont cette expérience a pu vous changer

Utilisez une page différente par langue.



4. Mes priorités actuelles dans l'apprentissage linguistique

Cette partie a pour but de vous permettre d'évaluer vos compétences en langue et d'établir des objectifs pour votre apprentissage. Vous pourrez poursuivre cette auto-évaluation régulièrement et constater comment vous progressez.

Il y a six listes de repérage pour cette auto-évaluation, une pour chaque niveau du «Cadre Européen Commun de Référence». La «Grille d'auto-évaluation» du Passeport contient les descriptifs résumés de ce qu'une personne peut effectuer à chaque niveau de compétence en ce qui concerne la compréhension orale, la compréhension écrite, la capacité d'interaction à l'oral, l'expression orale et écrite. L'objectif de ces listes de contrôle dans la Biographie Langagière est de décomposer ces descriptions générales en un énoncé plus précis qui pourra vous permettre d'établir des objectifs d'apprentissage et de vérifier que vous avez estimé votre niveau correctement. Par exemple, au Niveau A1 dans la «Grille d'auto-évaluation», il est noté pour la compréhension orale:

Je comprends des mots familiers et les expressions de base concernant ma personne, ma famille et l'entourage concret immédiat lorsque les gens parlent lentement et clairement.

Dans la liste de contrôle A1, ceci est décomposé de la façon suivante: Compréhension orale

- *Je comprends lorsqu'on me parle très lentement et que l'on articule soigneusement en faisant de longues pauses pour que je puisse assimiler le sens des mots.*
- *Je comprends lorsqu'on me donne des directions simples pour me rendre d'un point à un autre, à pied ou en transports en commun.*
- *Je comprends lorsqu'on me pose des questions ou me donne des instructions de façon lente et claire, et je peux saisir des directions simples et brèves.*
- *Je comprends les chiffres, les prix, et les heures.*

Comment puis-je évaluer mon niveau de langue?

Lisez les descriptifs dans la «Grille d'auto-évaluation» du Passeport. Commencez par regarder une compétence, par exemple «Compréhension orale». Lisez toutes les colonnes jusqu'à ce que vous trouviez la description qui semble le mieux vous correspondre. Ensuite, lisez les descriptions des autres compétences dans cette

même colonne. Décrivent-elles également le niveau où vous êtes parvenu? Si ce n'est pas le cas, regardez dans la colonne à droite (niveau supérieur) ou à gauche (niveau inférieur) pour trouver votre niveau.

Ensuite sélectionnez la liste de contrôle pour le niveau le plus souvent retenu dans la grille du Passeport. Si vous suivez un cours, votre professeur vous donnera des conseils à ce sujet. Si vous avez déterminé que vous êtes à un niveau supérieur ou inférieur dans une compétence particulière, vous utiliserez alors une liste différente pour cette compétence.



Puis, observez chaque liste, une section à la fois. Considérez chaque énoncé. Est-ce quelque chose que vous tenez absolument à réaliser? Est-ce important pour vous? Si la réponse est oui, alors cochez la case dans la colonne "Mes priorités". Pouvez-vous déjà accomplir cette tâche? Si la réponse est oui, cochez la case dans la colonne «*Je sais faire cela*»

Lorsque vous aurez passé en revue tous les énoncés, vous aurez:

- a) établi vos objectifs d'apprentissage linguistique
- b) évalué votre situation par rapport à ces objectifs. Vous pourrez, si vous le souhaitez, inscrire une date à côté de la case dans la colonne «*Je sais faire cela*»

Ainsi, dans la poursuite de vos études de cette langue, vous serez en mesure d'observer clairement les progrès que vous aurez réalisés au fur et à mesure.

A partir de votre évaluation avec la liste de contrôle, vous pouvez à présent compléter le «*Profil des compétences linguistiques*» dans le Passeport.

Lorsque vous aurez avancé dans vos études de langue, refaites cette autoévaluation et déterminez les progrès accomplis ainsi que les objectifs atteints. Si vous avez progressé d'un niveau, alors mettez à jour le «*Profil des compétences linguistiques*» dans le Passeport.

Si après avoir terminé un stage, vous poursuivez vos études en langue de façon autonome, vous pourrez continuer à utiliser ce système d'auto-évaluation. Il vous guidera dans l'organisation de votre apprentissage et dans l'évaluation de vos progrès.



LANGUE: _____

1. Les objectifs de mon apprentissage linguistique

Décrivez vos objectifs, ce que vous voulez apprendre et comment vous voulez y parvenir. Prenez une nouvelle feuille pour chaque langue.

Pourquoi désirez-vous apprendre cette langue? L'apprenez-vous pour votre travail, pour vos voyages ou pour vos études? Qu'avez-vous besoin de savoir faire dans cette langue?

Est-ce plus important pour vous de comprendre les gens, d'écrire, de parler ou de lire? Devez-vous atteindre un niveau en particulier?

A votre avis, quelle est la manière dont vous apprenez le mieux?

Ecrivez ci-dessous.



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
Portfolio Européen des Langues: modèle accrédité No. 06.2000



F 7

Leitfaden zum Verfassen eines Exposés

Das Schreiben von Haus- und Abschlussarbeiten gehört zu jedem Studium und stellt ein wichtiges Kriterium für die Abschlussnote dar. Das vorherige Verfassen eines Exposés kann beim Schreiben einer Arbeit sehr hilfreich sein, da es Ihnen und Ihrem Betreuer einen Überblick über die Arbeitsschritte gibt und dadurch die Planung erleichtert. Deshalb soll Ihnen dieser Leitfaden dabei helfen, ein Exposé als Grundlage für eine erfolgreiche Arbeit zu verfassen.

**Ziele des
Leitfadens**

Dazu wird in diesem Leitfaden auf folgende Fragen eingegangen:

1. Was ist ein Exposé und wozu schreibt man es?
2. Wie ist ein Exposé aufgebaut?
3. Wie kann ich beim Verfassen eines Exposés vorgehen?
4. Wo kann ich weitere Informationen finden?

**Inhalte des
Leitfadens**

Außerdem finden Sie auf der letzten Seite eine Checkliste, die Ihnen eine Übersicht über die möglichen Arbeitsschritte bietet.

Checkliste

1. Was ist ein Exposé und wozu schreibt man es?

Das Verfassen eines Exposés ist ein Zwischenschritt in einem Schreibprojekt und stellt einen Plan für die weiteren Arbeitsschritte dar (vgl. Kruse 2007, S. 187). Deshalb werden in einem Exposé die Ergebnisse der Planungsphase zusammengefasst und ein Überblick über den Inhalt der Arbeit gegeben (vgl. ders., S. 135).

**Sinn eines
Exposés**

Dies dient meist dazu, einen Lehrenden über die Arbeit zu informieren und ihn als Betreuer für das Schreibprojekt zu gewinnen (vgl. Franck 2008, S. 77). Aber auch bei Forschungs-, Stipendien- und Projektanträgen wird meist ein Exposé verlangt, um einschätzen zu können, ob das Vorhaben gut geplant und realisierbar ist.

**Ziele eines
Exposés**

Auch wenn ein Exposé auf den ersten Blick als zusätzliche Arbeit erscheint, kann es einem viel unnötige Mühe sparen, weil in ihm bereits im Vorfeld festgelegt wird, welche Ziele wie erreicht werden sollen (vgl. Kruse 2007, S. 135). Dadurch können sowohl Irrwege und Rückschritte verhindert als auch die sogenannten „Schreibblockaden“ umgangen und somit Zeit gespart werden. Ein Exposé kann Ihnen also als Arbeitsgrundlage für ein Schreibprojekt dienen und verhindern, dass Sie das Ziel der Arbeit aus den Augen verlieren und vom eigentlichen Thema abschweifen (vgl. Franck 2007, S. 81).

**Nutzen eines
Exposés**

Tipps: Wenn Sie Unterstützung bei der Behebung von „Schreibblockaden“ brauchen, finden Sie Hilfestellungen im entsprechenden Leitfaden.

**Umgang mit
Schreibblockaden**

2. Wie ist ein Exposé aufgebaut?

Es gibt mehrere Arten von Exposés, die je nach Kontext und Adressat unterschiedlich aufgebaut sind: das knappe Exposé für eine Hausarbeit, das ausführlichere Exposé für eine Abschlussarbeit oder eine Dissertation und das umfangreiche Exposé für einen Stipendien- oder Projektantrag (vgl. Franck 2007, S. 76 und Frank / Haacke / Lahm 2007, S. 146 ff.).

**Arten von
Exposés**

Tipp: Um Klarheit darüber zu erhalten, welche Punkte Sie in Ihrem Exposé thematisieren sollten, können Sie sich im Vorfeld genau überlegen, welches Ziel Sie verfolgen und wer der Adressat Ihres Exposés ist (vgl. Frank / Haacke / Lahm 2007, S. 147).

Zielklärung

Ein Exposé für eine Hausarbeit ist in der Regel nicht länger als zwei Seiten und enthält

**Exposé für eine
Hausarbeit**

- den Arbeitstitel des Schreibprojekts mit der Fragestellung,
- die vorläufige Gliederung der Arbeit und
- eine ebenfalls vorläufige Einleitung mit
 - der Problemstellung,
 - der Fragestellung,
 - und dem Ziel der Arbeit sowie
 - ihrem Aufbau und
 - ihren Quellen (vgl. Franck 2007, S. 80).

Ein Exposé für eine Abschlussarbeit oder Dissertation umfasst hingegen fünf bis zwanzig oder mehr Seiten und informiert über

**Exposé für eine
Abschlussarbeit
oder Dissertation**

- die Problemstellung des Schreibprojekts,
- den aktuellen Forschungsstand zum Thema,
- die Fragestellung der Arbeit,
- das Erkenntnisinteresse des Verfassers,
- das Ziel bzw. die der Arbeit zugrundeliegende Hypothese,
- die Theorie(n), auf die Bezug genommen werden soll,
- die Methode(n), nach der/denen vorgegangen werden soll,
- die Quellen bzw. das Material, die/das verwendet werden soll/en,
- die vorläufige Gliederung und
- den Zeitplan bis zum Abgabetermin (vgl. Franck 2007, S. 76 ff. und Franck 2008, S. 78).

Ein Exposé für einen Forschungs- oder Stipendienantrag enthält außerdem einen Überblick über die benötigten Sach-, Reise- und Personalkosten (vgl. ders., S. 80 bzw. S. 78). Wenn Sie ein Exposé für einen Projekt- oder Stipendienantrag schreiben, sollten Sie sich genau über die Förderkriterien und Vorgaben informieren (vgl. Frank / Haacke / Lahm 2007, S. 148). Achten Sie darauf, die Stärken und Besonderheiten Ihres Projektes herauszustellen. Zeigen Sie außerdem, dass Sie gut vorbereitet sind und Ihr Vorhaben realistisch ist. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, wenn Sie Ihrem Exposé eine individuelle Note geben, um sich von den anderen Antragstellern abzuheben.

**Exposé für einen
Forschungs- oder
Stipendienantrag**

3. Wie kann ich beim Verfassen eines Exposé's vorgehen?

Da ein Exposé in der Regel den Abschluss der Orientierungs- und Planungsphase eines Schreibprojekts bildet, sollten Sie erst mit einem Exposé beginnen, wenn das Thema, die Fragestellung und das Ziel Ihrer Arbeit feststeht (vgl. Kruse 2007, S. 187 und Franck 2008, S. 76).

Tipp: Wie Sie ein Thema finden, eine Fragestellung entwickeln und das Ziel Ihrer Arbeit festlegen können, erfahren Sie im „Leitfaden zur Themenfindung“.

Sie sollten sich zum Verfassen eines Exposé's genug Zeit nehmen, damit Sie eine Vorstellung vom Gesamtprojekt erhalten (vgl. Frank / Haacke / Lahm 2007, S. 147). Zwar können Sie selbstverständlich nicht alle späteren Ergebnisse und möglichen Probleme voraussehen, aber Sie können Vermutungen aufstellen und dadurch Ihre Arbeit besser planen. Vor allem für das Zeitmanagement kann diese Planung sehr hilfreich sein, da Sie dadurch Deadlines für die wichtigsten Schritte festlegen können (vgl. Kruse 2007, S. 187).

Obwohl ein Exposé eine wichtige Orientierungshilfe bei einem Schreibprojekt ist, sollten Sie sich bewusst sein, dass es nur eine „provisorische Skizze“ (Frank / Haacke / Lahm 2007, S. 147) darstellt. Denn die Gliederung und die Einleitung einer Arbeit werden im Exposé nur vorläufig formuliert und ändern sich in der Regel während des Schreibprozesses noch, sodass die endgültigen Versionen von den ursprünglich Fassungen abweichen (vgl. Franck 2007, S. 80).

Tipp: Hilfestellungen zum Selbst- und Zeitmanagement, zur Literaturrecherche, zur Erstellung von Exzerpten sowie zum Verfassen von Hausarbeiten finden Sie in unseren jeweiligen Leitfäden.

4. Wo kann ich weitere Informationen finden?

Bohl, Thorsten 2008: Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. 3. Auflage. Weinheim

Eco, Umberto 2007: Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. 12., unveränd. Aufl. der dt. Ausg. Heidelberg

Franck, Norbert 2007: Handbuch wissenschaftliches Arbeiten. 2. Auflage. Frankfurt a.M.

Franck, Norbert 2008: Fit fürs Studium. 9. Aufl. München

Frank, Andrea / Haacke, Stefanie / Lahm, Swantje 2007: Schlüsselkompetenzen – Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart

Tipp: Auf den Webseiten des SCS (www.uni-bielefeld.de/ew/scs) finden Sie weitere Hilfestellungen und unterstützende E-Tools.

Vorarbeit für ein Exposé

Thema, Fragestellung, Ziel

Planung und Zeitmanagement

Exposé als „provisorische Skizze“

weitere hilfreiche Leitfäden

Quellen und weiterführende Literatur

Webseiten des SCS

Checkliste zum Verfassen eines Exposé

Tip: Wenn Sie sich diese Checkliste kopieren, bevor Sie sie ausfüllen, können Sie sie auch zum Verfassen zukünftiger Exposé verwenden.

**Kopie der
Checkliste**

Haben Sie das Thema, die Fragestellung und das Ziel Ihrer Arbeit sowie Deadlines für die wichtigsten Arbeitsschritte festgelegt?	<input type="checkbox"/>
Haben Sie sich überlegt, welches Ziel Sie mit Ihrem Exposé verfolgen?	<input type="checkbox"/>
Enthält Ihr Exposé für eine Hausarbeit (max. 2 Seiten)	<input type="checkbox"/>
• den Arbeitstitel des Schreibprojekts mit der Fragestellung,	<input type="checkbox"/>
• die vorläufige Gliederung der Arbeit und	<input type="checkbox"/>
• eine ebenfalls vorläufige Einleitung mit	<input type="checkbox"/>
○ der Problemstellung,	<input type="checkbox"/>
○ der Fragestellung,	<input type="checkbox"/>
○ und dem Ziel der Arbeit sowie	<input type="checkbox"/>
○ ihrem Aufbau und	<input type="checkbox"/>
○ ihren Quellen?	<input type="checkbox"/>
Informiert Ihr Exposé für eine Abschlussarbeit oder Dissertation über	<input type="checkbox"/>
• die Problemstellung des Schreibprojekts,	<input type="checkbox"/>
• den aktuellen Forschungsstand zum Thema,	<input type="checkbox"/>
• die Fragestellung der Arbeit,	<input type="checkbox"/>
• das Erkenntnisinteresse des Verfassers,	<input type="checkbox"/>
• das Ziel bzw. die der Arbeit zugrundeliegende Hypothese,	<input type="checkbox"/>
• die Theorie(n), auf die Bezug genommen werden soll,	<input type="checkbox"/>
• die Methode(n), nach der/denen vorgegangen werden soll,	<input type="checkbox"/>
• die Quellen bzw. das Material, die/das verwendet werden soll/en,	<input type="checkbox"/>
• die vorläufige Gliederung und	<input type="checkbox"/>
• den Zeitplan bis zum Abgabetermin?	<input type="checkbox"/>
Wenn Sie ein Exposé für einen Forschungs- oder Stipendienantrag schreiben:	
• Enthält es außerdem einen Überblick über die benötigten Sach-, Reise- und Personalkosten?	<input type="checkbox"/>
• Haben Sie sich über die Förderkriterien und Vorgaben informiert?	<input type="checkbox"/>
• Haben Sie die Stärken und Besonderheiten Ihres Projektes herausgestellt und gezeigt, dass Sie gut vorbereitet sind und Ihr Vorhaben realistisch ist?	<input type="checkbox"/>

Wenn Sie die Checkliste abgearbeitet haben, können Sie sich überlegen,

- wie gut Sie mit den Methoden zurechtgekommen sind,
- was Sie beim Verfassen weiterer Exposé wiederholen möchten und
- was Sie bei zukünftigen Exposé besser machen könnten.

Reflexion

C Material zur Datenerhebung und -aufbereitung

C.1 Einverständniserklärung

Einverständniserklärung zur Nutzung der Daten

durch das Forschungsseminar „Sprechen und Schreiben in mehreren Sprachen“ (SoSe 2017) im Rahmen eines Dissertationsprojekts von Mona Stierwald für den Fachbereich 10 Neuere Philologien an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Das Ziel des Dissertationsprojekts und sich hieran koppelnden Forschungsseminars beruht auf der Dokumentation und Analyse mehrsprachiger Sprech- und Schreibpraktiken von Studierenden im universitären Kontext.

Hiermit erkläre ich mich bereit, im Rahmen der von Mona Stierwald durchgeführten Studie an den reflexiven und kollaborativen Schreibaufgaben teilzunehmen. Ton- und Bildspur des kollaborativen Schreibprozesses werden aufgenommen und anonymisiert transkribiert.

Ich nehme freiwillig an der Studie teil. Ich wurde darüber informiert, dass alle erhobenen Daten zu meiner Person anonymisiert und zu rein wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden. Ich stimme der Speicherung meiner Daten zu diesem Zweck zu.

Diese Einverständniserklärung wird getrennt vom Transkriptionsmaterial bei Mona Stierwald verschlossen aufbewahrt.

Ich bin mit den genannten Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Untersuchung einverstanden. Ich wurde darüber informiert, dass ich meine Einwilligung innerhalb einer Frist von 30 Tagen zurückziehen kann.

Ich habe die Informationen über das Forschungsvorhaben erhalten. Zusätzliche Fragen zum Projekt und zu den Vorkehrungen zum Schutz der persönlichen Daten wurden mir beantwortet. Ich bin mit der vorgesehenen Verarbeitung meiner Daten einverstanden und erteile Mona Stierwald ein einfaches Nutzungsrecht meiner Daten für die Durchführung des Forschungsprojektes.

Name (in Druckbuchstaben) _____

Ort, Datum:

Unterschrift:

E-Mail:

Tel.:

C.2 Gesprächsinventare und interaktive Aufgaben

Gesprächsinventar für Schreibinteraktion A

Zeit	Transkriptzeile	Sprecherinnen	Inhalt/Handlung	Memos	Forschungsfrage
1. Vorgespräch und Lesephase					
3:15			Gruppe komplettiert sich		
4:35	1-5	Alle	L erkundigt sich nach den Französischkenntnissen in der Gruppe und bietet an die Zusammenfassung abzutippen; Aufgabenstellung und Materialgrundlage wird geklärt		
5:40	6-15	L	L schlägt vor zunächst den Text zu lesen; Pflichtaufgabe für Portfolio wird besprochen; Murmel- und Lesephase		
11:20	15-18	L, G, P	Kurzer Austausch unter den TN		
12:10	18-19	L, P	L und P kommentieren den Text bezüglich mangelnder Informationsfülle		

2. Inhaltliche Aushandlung					
12:30	20-24	L	L leitet das Gespräch über den Text ein		
13:20	24-27	L	L setzt zur Zusammenfassung des Textauszugs an; G beendet den Leseprozess mit etwas Verspätung		
14:20	27-45	L, P, G	P schildert, was bezüglich des Forschungsgegenstands verstanden habe; L und P geben ihre Perspektiven wieder; P erläutert ein paar Stellen für G		
16:20	46-55	G L, P	G fügt eine ergänzende Information an; L und P geben Rückmeldung		
17:15	56-59	P	P bekundet, dass sie den Forschungsansatz fragwürdig findet, da man ausgehend von Einzelfällen keine allgemeine Aussage treffen könne		
17:40	59-71	L	L legt ihr Verständnis von qualitativer Sozialforschung dar und		

			kontrastiert dies mit quantitativer Forschung (kommentiert, dass es ihr egal sei, dass dies aufgenommen werde)		
19:00	71-72	P	P fragt, was man mit diesem Text nur anfangen könne		
19:15	72-82	At L	At schlägt vor einen Titel für die Zusammenfassung zu vergeben; L gibt zu bedenken, dass sie den Text erst einmal verstehen müssten; At weist auf Fachbegriffe im Abstract hin		
20:30	83-97	P Alle	Auf P's Frage hin, was an den Theorien neu sei, handeln TN weiter den Inhalt aus; P liest leise den Text durch	G stellt eine Vokabelfrage, wobei P ihr die Brücke zum Spanischen aufzeigt	
22:10	97-107	P At	P weißt auf einen Satz hin, der ihrer Ansicht nach Schlüsselfunktion hat; At fragt was Mehrsprachigkeit mit Neurobiologie (Titel) zu tun hat; TN stellen fest, dass es in dem Text keine Informationen dazu gibt		

23:20	107-136	P G At L	P greift Mehrsprachigkeitsdebatte auf (mit Blick auf Vor- bzw. Nachteile); G erläutert, was sie in einem sprachwissenschaftlichen Seminar gelernt hat; At widerspricht und gibt ihre Kenntnisse wieder; L meint, dass es keine „Normalverteilung“ im Spracherwerb gibt	Vorwissen der TN wird erkenntlich (geprägt durch generative Sprachtheorien)	
26:20	137-154	P L, At	P setzt wieder mit der inhaltlichen Klärung an, was von L und At fortgeführt wird		
28:45	155-158	P	P synthetisiert den Text auf eine Kernaussage und schlägt einen groben Aufbau für die Zusammenfassung vor		
29:30	158-163	At	At versteht eine Information außerhalb des zu lesenden Ausschnitts nicht; TN stellen klar, bis wohin gelesen werden sollte		
30:10	163-170	L	L schlussfolgert, dass lediglich Methoden für die Erforschung der		

		P	Sprachbiographie vorgestellt werden; P versteht die Aufgabe nicht mehr		
3. Formulierungs- und Schreibprozess					
31:20	171-179		Beginn des Schreibprozesses; Formulierung des ersten Satzes; At weist abermals auf französisches Abstract hin; TN überlegen, wann der Text geschrieben wurde	L formuliert still und autonom und tippt ihre Gedanken erst einmal ab	
33:35	179-184	At P	At weist auf Rechtschreibfehler hin; P meint, dass sie am Ende überarbeiten könnten; P weist auf fehlendes Verb hin	Kein erkennbares Schreibschema > TN verweisen auf unmittelbar hervorstechende Aspekte	
35:00	184-189	L	L überlegt erst einmal mit Stichpunkten anzufangen; L liest bereits ausformulierte Informationen vor		
35:50	189-202	G, P	Formulierung des zweiten Satzes; Erklärendes Gespräch zwischen G und P		

38:30	202-212	L	L fragt wie man Forschungsmittel auf Französisch sagt	Nebengespräch: P fragt G, ob Spanisch ihr bei Französisch helfe	Transferproblematik: Fachbegriffe
40:00	212-225	L	L möchte einen Satz aus dem Textauszug übersetzen bzw. übertragen; Formulierung des dritten Satzes	Formulierung: <i>est au centre des intérêts</i> Überlegung, wie man Forschungsinteresse ausdrückt	
42:45	225-239	Alle	Formulierung des vierten Satzes (dabei starke Orientierung am Ausgangstext);	Überlegung, wie man „spezieller Forschungsansatz/bevorzugtes Forschungsmittel“ auf Französisch sagt; P weist darauf hin, dass sie Internet benutzen dürfen; G: <i>méthode de investigaciones</i> ; Besprechung des Unterschieds zwischen <i>investigation</i> und <i>recherche</i> auf Französisch (Vergleich mit Spanisch)	Transferproblematik
44:50	239-240	P	Kurzer Austausch mit der anderen Gruppe im Raum		
45:20	240-270	L	Überlegungen wie man sinnvolle/präferierte Forschungsmethode auf Französisch sagt; Synonymsuche;	G: <i>con sentido</i> (wird von L aufgegriffen), <i>preferencia</i> G: <i>prioriza</i>	

		P L G	P findet das Verb bevorzugen kritisch, weil nicht klar wird im Vergleich zu was; L: <i>provide en français?</i> (bereitstellen, bieten) > G : <i>ofrecer ?</i> > Gruppe entscheidet sich für <i>offrir</i> ;	G: <i>promover</i> L meint zu G, dass sie doch Französisch könne	
49:35	270-287	L P G	Formulierung des fünften Satzes; L sucht in verschiedenen Online-Wörterbüchern (u.a. linguee) > <i>participants de l'étude</i>	G: <i>acceso</i> ; P fragt, wie man „Probanden“ auf Französisch nennt G: <i>participantes del estudio</i> ; P schaut im Abstract nach, wie man „Spracherwerb“ sagt	
52:35	288-299	P	P leitet zum Beispiel über; Formulierung des sechsten Satzes; P versichert sich bei den anderen, dass sie eine halbe Seite schreiben sollen	G macht französische Ausspracheübungen	
54:25	299-308	P	Formulierung des siebten Satzes;	G: <i>un poco</i> ; G fragt P, wie auf Französisch gezählt wird;	

			P befindet, dass sie bei einer halben Seite angekommen sind und es nur noch schön schreiben müssen	Nebengespräch über Aussprache und Namensherkunft	
4. Überarbeitung					
57:30	308-320	L P G	Beginn der Überarbeitungsphase; L bekundet, dass sie im ersten Satz „Textgegenstand“ sagen wollte; P schlägt <i>intérêt</i> statt <i>sense</i> vor; Problem der Dopplung von <i>intérêt</i> ; G schlägt <i>idea</i> vor P schlägt <i>le texte a pour l'intérêt</i>	L liest Sätze laut vor	
59:10	321-353	P, G, At	Überarbeitung des zweiten Satzes; P fragt, wie man „Ergänzungen“ sagt > G: <i>complementat?</i> > At: <i>complémentaire</i> ; P möchte Präposition <i>à</i> für <i>pour</i> tauschen	G: <i>especialmente orientado</i>	Formulierungstrigger
1:04:00	353-371		Überarbeitung des dritten und vierten Satzes:		

		At	Ergänzung von <i>depuis</i> ; At erhebt Einwand gegen <i>depuis</i> ; Aushandlung, ob Präposition <i>de</i> oder <i>dans</i> besser passen würde > Entscheidung für <i>dans le domaine</i>		
1:06:40	371-404	At	At weist auf Rechtschreibfehler hin; Grammatische Ausbesserungen	G hilft der anderen Gruppe bei der Formulierung auf Spanisch P lobt At für ihre Kenntnis der Grammatik At liebt P's französische Aussprache Kurze Kommentierung auf Französisch von P und L	
5. Abschluss					
1:11:30	404-438	Alle	Inhaltliche Abgleichungen mit dem Ausgangstext; Nachträgliche Klärungen zum Text; Letzte Änderungen	P fragt At erstaunt, wann sie Französisch gelernt hat	
1:15:50	438-442	P	P drückt einen Gedanken auf Französisch aus: <i>ça suggère qu'il parle aussi une autre langue</i> > L: „das impliziert“		

1:16:15	442-443	P L	Beendigung des Prozesses; P: „super, toller Job“; L richtet sich an Dozentin; Nachbesprechung, das Text hochgeladen werden muss; L ergänzt Namen im Dokument		
---------	---------	--------	---	--	--

Gesprächsinventar für Schreibinteraktion B

Zeit	Transkriptzeile	Sprecherinnen	Inhalt/Handlung	Memo	Forschungsfrage
1. Vorgespräch					
0:00		Ma	Ma fasst das bisher Besprochene zusammen		
1:00	1-10	Er, Fi	TN überlegen wie sie ihren Text strukturieren wollen		
1:50	10-16		TN werden sich bewusst, dass es schwierig wird den französischen Text zu paraphrasieren		
2:30	16-21		TN starten Screenvideo und richten sich mit den Wörterbüchern ein		
3:05	21-32	Ma	Ma macht einen Vorschlag für die Einleitung; Die TN erstellen ein Grobkonzept für ihren Text		
2. Formulierungs- und Schreibprozess					
4:25	32-45		Fi beginnt einen Einleitungssatz zu formulieren und tippt ihn ab	Er kommentiert, dass der Einleitungssatz immer ihr „Lieblingssatz“ sei	
6:20	45-56		Er schlägt vor einen Satz zu den Zielen des Europäischen Sprachportfolios zu		

			formulieren und macht weitere Vorschläge für die Strukturierung		
7:40	56-66		TN möchten den Bildschirm heller stellen		
8:40	66-73		TN erweitern ihren Einleitungssatz		
9:50	73-84		Er schlägt vor auf die drei Bestandteile des Portfolios einzugehen; Fi beginnt auf Französisch zu formulieren (Formulierung des zweiten Satzes)	Verwirrungen bei der Verortung der Sprachbiographie im Europäischen Sprachportfolio	
11:40	84-91		Fi meint, dass die bisher formulierten Sätze als Einleitung fungieren können; E möchte mit den didaktischen Vorzügen der Sprachbiographie weitermachen		
3. Brainstorming und Stichpunkte					
12:40	91-106		TN notieren stichwortartig ihre Ideen	Translanguaging in der Notizphase: deutsch-französische Mischungen	Schriftliches Translanguaging
14:40	106-125		Er geht von ihren Motivationen für das Sprachenlernen aus;		

			F spricht von ihren Schulerfahrungen; Er weist auf den empowerment-Effekt von Sprachbiographien mit Blick auf SuS mit Migrationshintergrund hin	Er sucht das Wort (Französisch oder Deutsch) für engl. <i>assets</i>	Transferproblematik: Fachbegriffe
16:50	125-133		Er weist auf einen weiteren Vorteil von Sprachbiographien hin: Aufwertung auch von minimalen/partiellen Sprachkenntnissen		
18:00	133-144		Fi ergänzt die didaktischen Vorzüge der interkulturellen Erfahrungssammlung und der stetigen Dokumentation des eigenen Lernprozesses	TN fänden es cool auf Deutsch zu schreiben; Suche nach „birgt viele Vorteile“	Transferproblematik: wissenschaftssprachliche Konstruktionen
19:35	144-155		Ma erkundigt sich, ob sie bereits notiert haben, dass das Portfolio bei der Zieldefinierung unterstütze; TN ergänzen diesen Aspekt	Suche nach „birgt Vorteile“ auf linguee.de > <i>présente avantages</i>	
21:20	155-159		TN ziehen kurze Zwischenbilanz und bemerken, dass sie schon seit		

			21 Minuten im Arbeitsprozess sind		
21:40	159-175		Ma ergänzt, dass man noch auf den Sprachausbau in den Registern eingehen können; Er meint, dass sie dies in den Beispielen machen können; TN lesen sich ihre Notizen durch	Er fragt, ob sie mit Nummern oder Konnektoren arbeiten wollen > Entscheidung für Fließtext mit Konnektoren	Strukturierungsmöglichkeiten innerhalb wissenschaftlicher Textgenres
4. Formulierungs- und Schreibprozess					
23:30	175-182		Abschnitt über die didaktischen Vorzüge der Arbeit mit Sprachbiographien Fi beginnt zu formulieren und zu tippen (Formulierung des dritten Satzes); TN prüfen, dass sie nicht zu nah am Text sind	Sind sich bewusst, dass es schwierig ist, vom Ausgangstext Abstand zu nehmen (weil die Sprache auch Französisch ist)	Distanznahme zum Ausgangstext
24:20	182-188		Formulierung des vierten Satzes; Er fragt die anderen, mit welchem Subjekt sie formulieren wollen: <i>on, les</i>		

			<i>élèves</i> > entscheiden sich für <i>les élèves</i>		
25:20	188-202		Synonyme für „Ziele“ (<i>but, objectif</i>) > um sich vom Ausgangstext abzugrenzen? TN entscheiden sich für <i>ambitions</i> (neben <i>buts</i>)		
27:30	202-215		Er drückt Dilemma aus, dass es schwierig sei sich von dem Text zu lösen	Strategisch werden Synonyme gesucht oder alternative Versionen auf Deutsch formuliert (Brückensprache), die dann versucht werden ins Französische zu übertragen	Transferstrategien
29:25	215-226		Ma schlägt Brücke über englisches Wort <i>encounter</i> vor, um interkulturelle Begegnungen zu beschreiben		
31:00	226-239		Formulierung des fünften Satzes	Er empfindet, dass sie sich nur umgangssprachlich ausdrücken kann > gibt als Beispiel „devient la base“ an, dass die anderen zu „constitue la base“ umformen	Transferproblematik: wissenschaftssprachliche Konstruktionen
33:10	239-249		Er überlegt, welche Informationen als nächstes verarbeitet werden sollen		

			(Überprüfung der Stichpunkte)		
34:10	249-265		Formulierung des sechsten Satzes; Vorgeschaltete Überlegungen, wie sie formulieren wollen (Formulierung zunächst auf Deutsch)		
37:40	265-268		Er überprüft, wie viel Zeit ihnen noch bleibt		
38:00	268-301		Wiederaufnahme der Formulierung auf Französisch (Formulierung des siebten Satzes)	Übertragung: „In einem nächsten Schritt“ > „Dans une prochaine étape“ (Rückgriff auf linguee.de); Aushandlung, ob mit <i>but</i> oder <i>ambition</i> formuliert werden soll	Transferproblematik: wissenschaftssprachliche Konstruktionen
42:10	301-310		Fi bemerkt, dass die Zeit bereits verstrichen ist und dass sie noch gar keine didaktischen Vorteile erwähnt hätten; Die anderen meinen, dass sich die praktischen Vorteile aus den theoretischen Überlegungen schon ergeben		
43:00	310-320		TN suchen nach <i>encourage</i> auf Französisch und sind	Ma schlägt vor einen bestimmten in einen	

			schockiert, dass sie es sich nicht denken konnten	unbestimmten Artikel zu verwandeln	
44:10	320-334		Formulierung des achten Satzes	Ma produziert einen mündlichen Satz im „translanguaging-Style“ (Deutsch, Englisch, Französisch); Ab diesem Zeitpunkt beginnt die zweite Gruppe im Raum mit Privatgesprächen	Mündliches Translanguaging
46:30	334-354		Fi ergänzt die Information mit der Bewusstwerdung über die partiellen Kompetenzen und der Satz wird erweitert	Er weist darauf hin, wie sie es jetzt auf Englisch formulieren würde (Gerundium)	
49:20			Formulierung des neunten Satzes (Dokumentation des kontinuierlichen Lernprozesses)	Überlegung, wie man einen „nie abgeschlossenen Prozess“ bzw. „lebenslanger Prozess“ formulieren könnte	Transferproblematik: abstrakte Konzepte
5. Konzeption und Abschluss					
52:40			Erkenntnis, dass nur noch die Beispiele fehlen und dass sie noch versuchen etwas zu formulieren (Formulierung des zehnten Satzes)	Überlegung wie man „language awareness“ auf Französisch nennt	

54:40			Formulierung des elften Satzes	Übertragung von „Plurilinguismus“ in den Fokus rücken; Übertragung eines englischen Ausdrucks (<i>cultural background</i>) ins Französische mittels Wörterbuch	Transferproblematik: wissenschaftssprachliche Konstruktionen, abstrakte Nomen
1:00:05			Er zählt auf, welche weiteren Beispiele sie anführen würde, wenn sie mehr Zeit hätten; TN nehmen Formatierungen vor		
1:01:00			Er ergänzt, was sie noch wichtig findet: Dass alle sich als mehrsprachig erleben; Ma versucht diesen Aspekt noch zu formulieren		
1:02:15			TN erklären den Schreibprozess für beendet (auch wenn sie anmerken, dass natürlich Überarbeitungsbedarf besteht); TN nehmen finale Korrekturen vor		

Gesprächsinventar für Schreibinteraktion C

Zeit	Transkriptzeile	Sprecherinnen	Inhalt/Handlung	Memo	Forschungsfrage
<i>Erste Aufnahme</i>					
1. Vorgespräch					
0:00		Am, Ca, Ma	Aktivierung des Aufnahmegeräts; Besprechung des Vorgehens bei der Aufgabe; Entscheidung für ein Szenario		
1:50			TN beginnen mit Stichpunkten; Ca trägt Aspekte für den Punkt „Relevanz des Themas zusammen“, die anderen ergänzen und diskutieren	Ca fragt, ob es <i>rélevance</i> gibt; TN beginnen Stichpunkte auf Deutsch zu formulieren	
3:30			Diskussion des Problems der Einsprachigkeit		
3:55		F, Am, Ca	Forscherin kommt in den Raum; Kurze Verwirrung wegen der Raumreservierung		
2. Brainstorming und Stichpunkte					
4:30			TN entscheiden sich Brainstorming auf Deutsch zu machen; Stichpunkte auf Deutsch zum ersten Abschnitt des Exposés	Am äußert, dass es für sie schwierig sei direkt zu übersetzen	

6:10			Am bittet die anderen die Rolle der Schreiberin zu übernehmen; Ma übernimmt die Schreibrolle; TN tragen weitere Aspekte für die Relevanz zusammen		
7:40			Ma lenkt die Aufmerksamkeit auf die Fragestellung; Formulierung einer Fragestellung		
8:30			Ca findet die Ressourcenorientiertheit des Ansatzes bezüglich Mehrsprachigkeit gut („empowerment“); Ma hält diesen Gedanken stichpunktartig fest	Überlegung, wie man <i>empowerment</i> auf Französisch ausdrücken könnte	
10:00			Ma stellt Nachfrage bei der Formulierung; Austausch über Schulerfahrungen		
11:30			TN gehen zum Punkt „Methodik“ über; Besprechung was dieser Abschnitt enthält; Methodische Überlegungen (Ma hält stichpunktartig fest)	Aushandlung, was in den Methodikteil gehört	
13:15			Ma trägt Stichworte zur Methodik vor; Ca ergänzt methodische Überlegungen; Austausch über eigene Schulerfahrungen		

14:30			Am stellt Frage, wie das erhaltene Material (Sprachbiographien der Schüler und Lehrer) ausgewertet werden; TN ergänzen methodische Überlegungen und Kriterien für das Forschungsdesign (Anzahl der Subjekte, Klassen etc.)	Hineinversetzung in die Forscherrolle; Methodische Überlegungen ufern zunehmend aus; Versuch, das imaginäre Forschungshaben greifbar zu machen (Erforschung eines Prozesses)	
17:00			Ca äußert Bedenken, ob man die einzelnen Forschungsinterventionen vergleichend aufeinander abstimmen kann; Ma trägt die Stichpunkte vor und ergänzt		
17:50			Ca spricht Ziel der Arbeit an; A formuliert eine Zielvorstellung, wobei es sich eher um Konsequenzen aus der Forschung handelt		
3. Exkurs					
18:50			Exkurs von Ca über unglückliche Versuche von Schulen, Diversität darzustellen und zu fördern; Ca bekundet neidisch auf mehrsprachige Kinder gewesen zu sein;		

			Am berichtet von ihren Erfahrungen beim Arabischlernen		
20:35			Ca lenkt Gespräch auf Vorteile sprachbiographischer Arbeit in der Schule (TN tauschen sich hierüber aus); Am thematisiert didaktischen Umgang mit verschiedenen Kulturen in Frankreich; Ca und Ma tauschen ihre Erfahrungen aus deutschen Schule aus		
23:50			Ca lenkt Fokus zurück auf die Art des kulturellen Austauschs, den sie sich stattdessen wünschen; Meinungsaustausch über schulische Sprachwahl und Beeinflussung von elterlicher Seite		
25:30			Ca verdeutlicht, dass es in ihrem Projekt auch darum geht, über Sprache zu sprechen	Aspekte der metasprachlichen Bewusstheit, des Sprachempfindens	
4. Übergang					
25:55			Ca schlägt vor mit dem Fließtext anzufangen;		

			Ma trägt Stichworte zur Relevanz, Fragestellung, Methodik und Zielvorstellung vor; Ma ergänzt Stichworte		
27:45			TN empfinden Stichpunkte als brauchbar und beschließen zur Ausformulierung des Exposés überzugehen; TN müssen den Raum wechseln, weil andere Studierende für ein Seminar hereinkommen		
<i>Zweite Aufnahme</i>					
0:00			Überlegungen zum Format und Rückgriff auf das Handout zum Exposé und Aufgabenstellung		
5. Formulierungs- und Schreibprozess					
2:40			Formulierung des ersten Satzes; Am schlägt als Kommunikations-sprache Französisch vor; Am liest den ersten verfassten Satz vor; TN überlegen, wie sie die Relevanz des Themas formulieren		
4:40			Am schlägt Vorgehen vor (einzelne Exposé-Abschnitte);	Am versucht Französisch als Sprache der	

			Am wendet sich mit Strukturierungsfragen an die anderen	Organisation durchzusetzen; Am merkt an, dass der Switch Französisch-Deutsch schwierig sei	
5:45		C	Versuch Fragestellung zu formulieren; Formulierung des dritten Satzes (Fragestellung)	Am meint, dass <i>bénéfice</i> nicht passen würde (zu wirtschaftlich) Ma fragt, ob es französisches Wort für Selbstreflexion gebe	
7:50			Weitere Überlegungen zur Formulierung der Fragestellung; Überarbeitung der Fragestellung	Ca bringt ihre Kommentare auf Französisch an	
10:30			TN beschließen untergeordnete Fragen später anzubringen; Am liest Fragestellung vor		
11:15			Übergang zur Relevanz; Formulierung des zweiten Satzes; Ca schlägt vor die Methodik ans Ende zu setzen (A bestärkt dies)	Verwirrung bei Ca, ob es sich um Relevanz oder um Ziel handelt	
13:20			Formulierung des vierten Satzes (Beginn bereits bei 12:30 formuliert); Am fragt, worin das Hauptinteresse der Untersuchung besteht > Die TN formulieren dabei eine Zielvorstellung (<i>une autre approche pédagogique</i>)	Am entschuldigt sich dafür, nicht so schnell die Sprache wechseln zu können	

			<i>dans l'apprentissage des langues étrangères)</i>		
17:30			Ca möchte den Satz mit der Idee des <i>encouragement</i> zu verbinden; Formulierung des fünften Satzes; Am möchte zur Relevanz hinleiten	Sie möchte darauf hinaus, dass es ein subjektzentrierter Ansatz sei Am formuliert mehrmals um: <i>pourrait notre</i> > <i>pourrait on</i> > <i>pourrions nous</i>	
20:00			Überlegung welche Bezeichnung sie anstelle von Muttersprache verwenden; TN verwenden <i>langues biologiques</i> und gehen weiter	Besprechung, dass der Begriff der Muttersprache problembehaftet ist	
22:00			Übergang zum Ziel der Forschung; Formulierung des sechsten Satzes		
23:30			Formulierung des siebten Satzes; Am liest Zielvorstellung vor; Ca besteht noch einmal auf den empowerment-Aspekt; Umformulierung/Erweiterung des siebten Satzes	Ca spricht Französisch und verwendet den Begriff „Migrationshintergrund“ auf Deutsch Schwierigkeiten bei der Formulierung	
27:30			Übersetzung von Migrationshintergrund funktioniert nicht > A schreibt anstatt dessen einen Satz	(Formulierung im Screenvideo verfolgen)	

29:40			TN lesen die verfassten Sätze durch; Ca fragt, ob die Ziele der einzelnen methodischen Schritte eingefügt werden sollten	TN sehen die Textstruktur als ziemlich frei an	
31:20			Übergang zur Methodik; Ca macht einen Formulierungsvorschlag; Formulierung des achten und neunten Satzes	Ca beginnt auf Französisch und endet auf Deutsch	
33:40			TN kommentieren die andere Tastatur; Am liest verfasste Sätze vor		
34:10			Ca möchte einen Satz mit „Status Quo“/„Ausgangspunkt“ formulieren; TN springen zu den vorigen Sätzen zurück, in denen die Prozesshaftigkeit des Vorgehens ausgedrückt wird	Ma schlägt „Ausgangssituation“ nach	
35:40			TN stellen praktische Überlegungen zur Durchführung der Studie an; Formulierung des zehnten Satzes (hält praktische Informationen in Stichpunkten fest > elfter und zwölfter Satz)	Am überlegt wie man „Experiment“ auf Französisch sagt; Forschungsvokabular fehlt („Untersuchungsgruppe“, „Zeitraum“)	
39:10			Überlegungen zur Auswertungsmethodik;		

41:30			Formulierung des dreizehnten Satzes; Am sucht den Begriff der Sprachbiographie; Formulierung des vierzehnten Satzes	Für Ca und Ma unklar, worauf sich <i>observation</i> bezieht > Am bezieht sich hiermit auf die vorgeschaltete Beobachtungsphase Am verwendet den Ausdruck <i>déterminer le concept de la biographie langagière</i>	
43:00			Ca überlegt, ob ein sprachvergleichender Ansatz noch erwähnt werden sollte	TN befinden, dass die Ideen im Exposé ausreichend skizziert sind	
44:00			Formulierung des fünfzehnten Satzes (antizipierte Ergebnisse); TN handeln aus, zu welchen Zeitpunkten Interviews geführt werden; Kurzes Gespräch mit Forscherin; Überarbeitung des vierzehnten Satzes	Ca kommentiert, dass es „ganz schön viel Arbeit“ werde	
47:30			Ca formuliert einen Ausblick; Formulierung des fünfzehnten und sechzehnten Satzes	Verwechslung von <i>siècle</i> mit „Halbjahr“; Am wendet sich mit Entschuldigung an mich	
49:00			TN überlegen, wer nun interviewt werden soll > SchülerInnen und LehrerInnen; Erweiterung des sechzehnten Satzes;		

			TN rekapitulieren den Ablauf der Forschung		
51:00			Ca formuliert einen abschließenden Gedanken; Formulierung des siebzehnten Satzes	Verwendung von Konnektoren; „auswerten“ auf Französisch; Verwendung der Naturmetapher „a porté ses fruits“	
6. Abschluss					
53:30			Ca beschließt, dass der Text fertig sei; TN kopieren deutsche Stichpunkte auf andere Seite; TN wenden typographische Veränderungen („Tricks“) an		

Gesprächsinventar für Schreibinteraktion D

Zeit	Transkriptzeile	SprecherInnen	Inhalt/Handlung	Memo	Forschungsfrage
1. Vorgespräch					
0:00		Em, F, I	Einsatz eigener Aufnahmegeräte; Start des Screenvideos; Abermaliges Hinstellen des Aufnahmegeräts		
2:00		Em, I	Thema des Exposés wird festgelegt; Bestandteile des Exposés werden anhand des Handouts gesichtet; TN lesen ihr zweites kollaboratives Schreibprodukt durch		
2. Formulierungs- und Schreibprozess					
3:10		Em, I	Beginn des Schreibprozesses (Formulierung der Zwischenüberschrift „tema y relevancia“);		
3:40		I	Formulierung eines Einleitungssatzes		
5:00		Em, I	Formulierung des zweiten Satzes;		

			Em liest zweiten Satz vor und I nimmt eine sprachliche Korrektur vor		
6:50		Em, I	Formulierung des dritten Satzes		
7:50		Em, I	Verbalisierung des anschließenden Gedankens; Verschriftlichung des vierten Satzes; I nimmt sprachliche Korrekturen vor		
10:00		Em, I	TN lesen den bisher verfassten Text durch und nehmen kleine Korrekturen vor		
11:40	2-17	Em, I	TN orientieren sich am vierten Punkt ihres zweiten kollaborativen Textprodukts; Formulierung des fünften Satzes		
13:40	17-34	Em, I	Klarstellung, dass Punkt 4 und 5 des zweiten Textprodukts verschiedene Inhalte haben; Formulierung des sechsten Satzes;	Es konkurrieren die Ausdrücke <i>permitiendo</i> und <i>ello permite</i>	
15:40		Em, I	TN überprüfen anhand des Handouts, ob ihr erster Abschnitt vollständig ist Besprechung formaler Aspekte (Satz einrücken)		

3. Inhaltliche Aushandlung					
15:50		Em, I	TN gehen zum nächsten Abschnitt des Exposés („Fragestellung“) über; Veranschaulichung des Forschungsszenarios (Abschlussklasse) und Definition des didaktischen Materials, das zu Forschungszwecken eingesetzt werden soll (Rückgriff auf Sprachbiographie des Europäischen Sprachenportfolios)		
17:10		Em, I	TN besprechen ihr Vorgehen beim fiktiven Forschungsprojekt	Vielfältige Ausgestaltungsmöglichkeiten des Forschungsprojekts werden deutlich Rollenkonfusion bei I: Lehrer oder Forscher?	
18:40		Em, I	Überlegung, was die Fragestellung sein könnte; Em antizipiert Durchführung und Auswertung der Forschung		
19:10 19:40		Em, I I	I schlägt vor zuerst die Methodik (vor der Fragestellung) zu formulieren Unsicherheit, worin die Fragestellung besteht; Em		

			formuliert eine mögliche Fragestellung und ergänzt methodische Überlegungen (2 Vergleichsgruppen)		
20:45	40-49	Em, I	Aushandlung, worin Fragestellung und Ziel des Forschungsprojektes bestehen	Schwierigkeit, Fragestellung und Ziel voneinander zu trennen	Versatzstücke in wissenschaftlichen Textsorten
21:30	49-65	Em, I I Em, I	TN überlegen, wie sie ihre Gedanken verschriftlichen können; Sie entscheiden sich doch mit dem Abschnitt „Fragestellung“ zu beginnen; I schärft den Unterschied zwischen Fragestellung und Ziel; TN stellen Funktion des Exposés heraus	I überlegt, wie man Fragestellung auf Spanisch formuliert	Transferproblematik: Abstrakta (Bestandteile wissenschaftlicher Textsorten)
23:20	65-72	I Em	I ist verwirrt, was sie nun herausfinden möchten; Em setzt mit einer neuen Erklärung an, indem er sich auf die im ersten Abschnitt erläuterten didaktischen Vorzüge der Sprachbiographien bezieht		
24:00	72-95	Em, I	Formulierung eines Titels für den zweiten Abschnitt; Formulierung des siebten Satzes;	Es konkurrieren die Ausdrücke <i>questionamiento</i> und <i>planteamiento</i> Arbeit mit komplexen Verben <i>establecer</i> ,	Transferproblematik: Abstrakte Nomen und Verben

				<i>comprobar, discutir</i> > Annäherung an gewünschte Bedeutung <i>contacto intensivo</i> vs. <i>inmersión lingüística</i>	Transferproblematik: Fachbegriffe
			Methodische Überlegungen zu den Vergleichsgruppen kommen hoch		
27:00	95-110	Em, I	Orientierung am methodischen Teil des zweiten kollaborativen Schreibprodukts; Formulierung des siebten Satzes	Übertragung der Konzepte „Leistungskurs“ und „Abschlussfahrt“	Transferproblematik: Fachbegriffe
29:00	110-121	Em, I	TN überlegen, ob die Vergleichsgruppe unter „Fragestellung“ oder „Methodologie“ erwähnt werden sollte; Entscheidung die Zielvorstellung am Ende zu formulieren		Versatzstücke in wissenschaftlichen Textsorten
30:00	121-124	Em, I	TN beginnen die Methodik des Projekts zu formulieren (neunter Satz)		
30:30	124-158	Em, I	Aushandlung der methodischen Vorgehensweise und was man mit dieser herausfindet;	Aushandlung: Was ist die interessierende Variable? (Sprachkompetenz vs.	

			Methodische Überlegungen werden durch einen Test zur Überprüfung metalinguistischer Kompetenz ergänzt	metalinguistische Kompetenz); Versuch, ein realistisches Forschungsdesign zu entwerfen	
4. Formulierungs- und Schreibprozess					
33:20	158-165	Em, I	Übergang zur Formulierungsphase; Formulierung des neunten und zehnten Satzes		
34:20	166-173	Em	Em formuliert seine methodischen Überlegungen bezüglich des nachgeschalteten Tests aus		
35:00	173-191	Em, I	Formulierung des zwölften Satzes bezüglich der verwendeten didaktischen Grundlage für die Sprachbiographie	Überlegung wie formal auf die Materialgrundlage referiert werden soll; Adressatenorientierung; E hat Schwierigkeiten bei der Einfügung des Gradzeichens	
37:20	191-211	Em, I	Blick in die Materialien zum Europäischen Sprachenportfolio; TN entscheiden sich, weitere Informationen aufzunehmen (Welche Funktion haben die didaktischen Materialien?);	Hinweis, dass Sprachbiographie für alle Sprachen im Repertoire ausgefüllt werden muss <i>dominar vs. aprender</i>	

			Formulierung des dreizehnten Satzes		
39:40	211-225	Em, I	Überlegungen zum nachgeschalteten Test zur Auswertung der Forschung; Formulierung des vierzehnten Satzes	Fokus ist vage: metalinguistische vs. interkulturelle Kompetenzen	
41:15	225-232	Em	Em expliziert, was dieser Test für Fragen beinhalten könnte; Formulierung des fünfzehnten Satzes		
42:20	232-245	Em	Em erklärt, welchen Sinn dieser Fragebogen nach der Exkursion hat (Steigerung der metalinguistischen Kompetenz wird nicht einfach erwartet)	Em antizipiert, wie die beiden Vergleichsgruppen den Fragebogen bearbeiten würden	
43:20	245-250	Em, I	Formulierung des abschließenden Gedankens (wozu die Auswertung des Tests dient) und somit des siebzehnten Satzes		
44:10	250-259	Em	Em möchte sich auf die Fragestellung rückbeziehen		
45:10	259-266	Em, I	Formulierung des sechzehnten Satzes		
46:15	266-277	Em	Em verdeutlicht, worum es bei der Forschung eigentlich geht: Ob die zweite Gruppe eine höhere metalinguistische Kompetenz aufweist		

		I	I schlägt <i>ventajas de aprendizaje</i> vor		
47:30	277-292	Em, I	Aushandlung, was mit <i>aprendizaje</i> gemeint ist; Satz wird zu Ende formuliert		
5. Inhaltliche Aushandlung					
49:15	292-302	Em, I	Nachbesprechung, dass es bei der Forschung nur um einen Aspekt gehen sollte	Zusammenhang von metalinguistischer Kompetenz und Sprachkompetenz; Funktionsweise empirischer Forschung wird eingeschätzt; Interkulturelle Kompetenz wird als schwierig zu erfassen eingestuft	
50:10		Em, I Em	TN lesen methodischen Teil noch einmal durch; E verdeutlicht, dass sie jetzt nur noch das <i>meta</i> formulieren müssen; TN nehmen kleine sprachliche Korrekturen vor	Em akzeptiert I's Urteil, da er sie als Muttersprachlerin wahrnimmt	
52:00		I	I schlägt weitere Überarbeitungen vor		
52:50		Em	Em weist auf einen missverständlichen Punkt hin: Eine Gruppe soll die Sprachbiographie vor und		

			nach der Abschlussfahrt anfertigen		
53:30		Em, I	Em stellt eine sprachliche Frage an I, ob die Formulierung mit <i>finalmente</i> richtig sei (I würde es weglassen)	I vertritt die Ansicht, dass man bei wissenschaftlichen Arbeiten sehr konzise sein sollte	
54:10		I	I fragt, ob erklärt wird, warum die SuS den Fragebogen ausfüllen sollen; I ist noch nicht klar, was sie mit diesem Fragebogen genau herausfinden wollen		
55:20		Em Em, I	Em erklärt, wie er sich den Aufbau des fiktiven Fragebogens vorstellt; Irina findet, dass die Funktion des Fragebogens nicht deutlich wird; Em meint, dass der Abschlussatz hierfür noch einmal geändert werden müsse		
56:35		Em, I Em	Umformulierung des vorletzten Satzes; Em antizipiert abermals, wie beide Gruppen auf diesen Fragebogen antworten würden	Em differenziert zwischen den Ebenen der SchülerInnen und ForscherInnen	
58:20		I	I fragt, ob diese methodischen Überlegungen im Exposé deutlich werden;	Em weist auf ihre unterschiedlichen Interpretationen des	

		Em, I	TN lesen das Geschriebene noch einmal durch	gemeinsamen Textprodukts hin	
59:00		I Em, I	I wendet ein, dass man mit dem Fragebogen evtl. nicht so lange warten sollte; TN überlegen, ob die SuS während der Exkursion Notizen machen sollten und entscheiden sich dagegen		
61:00		Em, I	Überlegungen zum organisatorischen Ablauf der Abschlussfahrt; Em erinnert sich an seine Abschlussfahrt	I hat diesbezüglich keine Erfahrungen und interviewt Em	
62:40		I Em, I	I fragt, was jetzt noch im Text fehlt; TN überlegen, ob das Exposé für eine externe Person verständlich ist; I weist auf eine unklare Stelle hin; Überarbeitung des zehnten Satzes		
63:50		Em Em, I	Em wundert sich, ob jede <i>grupo</i> eine Klasse ist; TN entscheiden sich für zwei Gruppen aus unterschiedlichen Kontexten;	Problematik der Gruppenauswahl	

			TN ergänzen das Kriterium, dass beide Gruppen dieselbe Sprache lernen sollten		
66:00		Em Em, I	Em liest sich den Text ab Satz 14 noch einmal durch; TN entscheiden den methodischen Abschnitt so zu belassen		
66:30		Em, I	Einfügen des Abschnitts zur Zielvorstellung; Formulierung des achten Satzes	I verwendet <i>objetivos</i> und <i>metas</i> synonym; E ist verwirrt bezüglich des Artikel von <i>meta</i>	
6. Überarbeitung und Abschluss					
67:55		Em, I	TN lesen den Gesamttext durch; I ergänzt sprachliche Informationen; TN handeln sprachliche Feinheiten aus und nehmen Korrekturen vor	Orientierung an meiner Aufgabenstellung	
72:00		Em, I	Abschluss der Überarbeitungsphase; TN stoppen Screenvideo und Audioaufnahme		

Spektrum interaktiver Aufgaben zur Ausdifferenzierung der Gesprächssequenzen (innerhalb der Makrophasen)

	Interaktive Aufgabe	Beschreibung	Beispiel
1	(Aushandlung der) Organisation als Schreibgruppe und Schreibumgebung	Die TN besprechen die Rollenverteilung (z.B. wer schreibt?) und die sprachlichen Ausgangsbedingungen innerhalb der Gruppe. Die TN interagieren mit ihrer Schreibumgebung, z.B. mit einer anderen sich im Raum befindlichen Gruppe.	0001 L: kurz vorab ich hab ne frage irgendjemand der 0002 ähm (-) nicht französisch kann hier am tisch; 0003 P: also wirklich gar n– 0004 L: gar nichts noch nie gehört nie im unter [richt gehabt–] 0005 G: [+++] gehört schon aber in unterricht nicht; 0006 L: okay kein problem.
2	(Aushandlung der) Aufgabenstellung	Die TN stellen klar, worin die Schreibaufgabe besteht und welche Schritte hierfür getan werden müssen (z.B. welcher Ausschnitt sollte gelesen werden)	0061 P: ja; 0062 <<pp> bin echt grad verwirrt >; 0063 (-) nur bis dahin müssen wir lesen; 0064 G: (-) <<pp> ich denk (schon) >.
3	(Aushandlung der) Herangehensweise und der Textherstellungskriterien	Die TN überlegen, wie sie bei der Textproduktion vorgehen wollen (z.B. ob erst Stichpunkte) und woran sie sich Konzeption und Redaktion orientieren können (z.B. Textgenre, vorgegebene Textlänge)	0750 L: also ich würd erst mal mit stichpunkten an an– 0751 oder wir wolln wir gleich fließtext, 0752 P: nö können mit st stichpunkten arbeiten.
4	(Aushandlung von) Kontext, Inhalt, Struktur und Formulierung des Ausgangstexts	Die TN diskutieren und interpretieren die zentralen Aussagen des Texts auf Basis seiner disziplinären Einbettung, seiner Struktur sowie sprachlichen Gestaltung.	0512 L: okay– 0513 P: [wir müssen was zusammenfassen.] 0514 G: [(-) um was geht es?] 0515 ((lacht)) 0516 P: (1.3) es geht darum irgendwie nachzuweisen dass 0517 die sprach (-) biographie oder–

			<p>0518 L: also die EINZelnen, 0519 °h es geht darum dass die– (1.8) einzelne biographie, 0520 (1.6) also die EINZelnen erlebnisse der des individuums, 0521 (-) mit mehrsprachigkeit,</p>
5	(Aushandlung von) Kontext, Inhalt, Struktur, Formulierung, Grammatik, Orthographie, Typographie des Zieltexts	Die TN überlegen, welche Inhalte sie in ihren Text einbringen wollen, wie sie diesen strukturieren und wie sie sprachlich formulieren.	<p>0755 L: also (-) thema? 0756 L: (-) _intérêt pour la biographie langagière _aquisition du langage, 0757 pour analyser les aspects neurobiologiques et plur (.) et– (-) le (-) pluri– (-) linguisme (-) réussi. 0758 L: (1.2) besser ne?</p>
6	(Aushandlung von) fachlichen Wissensbeständen und Ideengenerierung	Die TN legen dar, was sie bereits über ein Thema gelernt haben. Die TN konzipieren Gedankengänge für ihren Textinhalt.	<p>0401 P: hm (.) vor allem es hieß doch mal ne zeit lang dass es– 0402 äh (.) vorteile bringt wenn man mehrsprachig is, 0403 P: und dann haben sie herausgefunden nee (.) nicht immer; 0404 At: bitte? 0405 P: wenn man mehrsprachig [aufwächst]dass es eigentlich (.) also_n privileg ist [und man GUT]is;</p>
7	(Aushandlung von) aufgabenexternen Aspekten	Die TN unterhalten sich über Aspekte, die nicht direkt mit ihrer Schreibaufgabe in Verbindung stehen, z.B. über ihr Studium, darüber, wie gut jemand eine Sprache spricht oder versteht, darüber, was die andere Gruppe im Raum macht.	<p>2082 P: wie lange sprichst den denn französisch? 2083 At: ähm [(.) ich war] (.) zwölf oder dreizehn als ich angefangen hab; 2084 L: [speichern–] 2085 P: weil du (.) (du) kannst das echt gut (-) find ich;</p>

8	Sonstige Kommentare (auf das Setting bezogen)	Die TN bekunden z.B., dass sie den eigenen Text besser als den Ausgangstext finden.	1828 P: ich find unsern text besser als den da; 1829 At: [((lacht))] 1830 P: [(-) das is-]ich versteh jetzt wo worüber wir schreiben; 1831 L: [(-) hm-] 1832 P: [(-) (...)] wir übersetzen hier nochmal für dich auf spanisch; 1833 G: auf deutsch;
---	---	---	--

C.3 Transkriptionslegenden

**Transkriptionslegende 1 für die Ebene der mündlichen Aushandlung
(Minimaltranskript nach cGAT)**

Transkriptionszeichen	Bedeutung
Literarische Umschrift (keine Großbuchstaben, kein Apostroph, kein Bindestrich, aber: Diakritika)	Wörter
äh ähm	Verzögerungssignale, sogenannte „gefüllte Pausen“
hm	Einsilbige Rezeptionssignale
hmhm mhmh	Zweisilbige Rezeptionssignale
ja ne, no	Vor- und Nachlaufelemente
hab_s gibt_s	Verschleifung zwischen Wörtern
+++ ++++++	Eine bzw. zwei unverständliche Silben
(...)	Unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(richtig?)	Vermuteter Wortlaut
(joa/so)	Alternativlautungen
(.)	Mikropause von bis zu 0.2 Sekunden Länge
(-)	Pause von ca. 0.2-1.0 Sekunden Länge
(1.5), (2.0) etc.	Gemessene Pausen ab ca. 1.0 Sekunden Länge
°h °hh °hhh h° hh° hhh°	Ein- und Ausatmen
<<t> > tiefes Tonhöhenregister <<h> > hohes Tonhöhenregister	Verändertes Tonhöhenregister
<<f> > forte, laut <<ff> > fortissimo, sehr laut <<p> > piano, leise <<pp> > pianissimo, sehr leise <<all> > allegro, schnell <<len> > lento, langsam <<cresc> > crescendo, lauter werdend <<dim> > diminuendo, leiser werdend <<acc> > accelerando, schneller werdend <<rall> > rallentando, langsamer werdend	*Veränderungen von Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit, mit Extension
<<lachend> >	*Lachpartikel in der Rede, mit Reichweite
((lacht))	Beschreibung des Lachens

((hustet)) ((seufzt)) ((stöhnt))	Para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
? hoch steigend , mittel steigend – gleichbleibend ; mittel fallend . tief fallend	*Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

*Elemente des Basistranskripts nach cGAT

Transkriptionslegende 2 für die Ebene der elektronischen Textproduktion

Transkriptionszeichen	Bedeutung
ABC abc ?%&	Abgetippte Buchstaben und Zeichen
↓	Enter, Absatz
↑	Bewegung nach oben
↑[XY] ↓[XY] →[XY] ←[XY]	Sprung zur Stelle XY
[del:]	Löschen von Buchstaben und Zeichen
[cop:] [cop: langagière] [cop: La biographie (...) élèves.]	Kopieren von Buchstaben und Zeichen
[cut:] [cut: langagière] [cut: La biographie (...) élèves.]	Ausschneiden von Buchstaben und Zeichen
[ins:] [ins: langagière] [ins: La biographie (...) élèves.]	Einfügen von Buchstaben oder Zeichen
[mod: XY > YZ]	Modifikation von Buchstaben oder Zeichen
[form:]	Formatänderung von Buchstaben oder Zeichen

C.4 Gesichtspunkte einer detaillierten Sequenzanalyse

Textlinguistik/Gesprächsanalyse
Detaillierte Sequenzanalyse (nach Deppermann 2008, 55ff.)

i. Paraphrase und Handlungsbeschreibung	
Worum geht es in der Gesprächspassage?	
Wer spricht worüber?	
Worauf beziehen sich die einzelnen Ausdrücke? Über welche Ereignisse, Personen, Sachverhalte, Zeiten, Orte etc. wird gesprochen?	
Welche Ausdrücke und Bezüge bleiben unverständlich, vage, mehrdeutig?	
Warum wird nicht expliziter gesprochen? Welche Gründe, Funktionen und Konsequenzen kann das haben?	
*alternativ: Wo und wann wären explizitere Versprachlichungen (in Anbetracht des besonderen Settings) zu erwarten?	
Wozu dienen die Äußerungen der Gesprächsteilnehmer? Welche Art von sprachlicher Handlung wird vollzogen? Mit welchen Aufgaben oder Anforderungen befassen sich die Interaktanten?	

ii. Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik	
Welche linguistischen Merkmale kennzeichnen die Äußerungen? Welche Merkmale und Formen sind besonders auffällig?	
Wie verhalten sich die Merkmale zueinander? Ergänzen, unterstützen, widersprechen, verdeutlichen sie einander?	
In welchem Verhältnis stehen die prosodischen zu den verbalen Äußerungseigenschaften?	
In welchem Verhältnis stehen vokale und nonvokale Kommunikation?	
(Wann) verändern sich linguistische Parameter bei den Sprechern im Gesprächsverlauf? Wie unterscheiden sich die beteiligten Sprecher?	
Aus welchen Beitragskonstruktionseinheiten besteht die Äußerung?	
In welche Teile wird der Beitrag durch sie gegliedert? Gibt es eine systematische Eröffnung und einen systematischen Abschluss?	
Nach welchen Prinzipien folgen sie aufeinander?	
Ist der Beitrag durch Stockungen, Wiederholungen, Formulierungsprobleme, Selbst-Korrekturen o.ä. gekennzeichnet?	
Welche Position innerhalb des Beitrags nimmt ein fokales Element ein? Welche besondere Funktion kann diese Position haben?	

iii. Kontextanalyse	
*Wann verwenden die InteraktantInnen welche Sprachen?	
Bestehen kohäsive Relationen zwischen Äußerungen, und welcher Art sind sie (z.B. Pronominalisierung, Wiederholung, lexikalische Ersetzung)?	
Welche Kohärenzverhältnisse bestehen zwischen Äußerungen? Wodurch werden sie hergestellt? Werden sie explizit gemacht oder nur angedeutet, insinuiert, offen gelassen etc.? Welche Wissensvoraussetzungen sind notwendig, um diese Kohärenzen herzustellen?	
Welche Merkmale der Äußerungsgestaltung sind Kontextualisierungshinweise? Was wird als relevanter Kontext aufgerufen?	
Was geht der fokalen Äußerung bzw. Sequenz voran? Wer spricht vorher?	
Welcher Art ist das Vorangegangene, und inwiefern schafft es (notwendige, günstige) Voraussetzungen für die fokale Äußerung?	
An welche Äußerung knüpft die fokale Äußerung an, und welches Verhältnis wird zu ihr hergestellt? (Wie) ist die fokale Äußerung auf die Eigenschaften der vorangegangenen Äußerung zugeschnitten?	

Wann wird welcher Kontext eingeführt oder aufgegeben? Was könnte zu Kontextwechseln Anlass gegeben haben, und welche Funktion hat die Einführung neuer Kontexte?	
Werden intertextuelle Bezüge hergestellt? Auf welche Aspekte des Bezugs- bzw. Ursprungskontextes bezieht sich der Verweis, und wie wird mit diesen Aspekten umgegangen? Welcher Art ist der Verweis (ironisch, als Autorität zitierend, verulkend)?	
Wie tiefgreifend sind Kontextveränderungen, die sich im Gesprächsverlauf entwickeln? Betreffen sie nur oberflächlichere Aspekte oder grundlegende (Beziehungs-)Qualitäten?	
Sind Kontextwechsel funktional miteinander verknüpft? (Welche Rolle spielen z.B. Klatschsequenzen in Geschäftsbesprechungen?)	
Teilen Gesprächspartner kontextbezogene Annahmen? Rivalisieren sie um die Definition des relevanten Kontextes? Reden Sie aneinander vorbei, da sie von unterschiedlichen Situationsauffassungen ausgehen? Werden Kontextannahmen einseitig durchgesetzt, ausgehandelt oder dezidiert vage gehalten?	

*ergänzende Fragen

C.5 Vorbereitende, glatte und abgebrochene Formulierungspassagen

Nachfolgend werden vorbereitende, glatte und abgebrochene Formulierungspassagen je anhand eines Interaktionsausschnitts illustriert.

C.5.1 Vorbereitende Formulierungspassagen (Aushandlung einer inhaltlichen Idee)

Vor der eigentlichen Formulierung muss ausgehandelt werden, welche inhaltliche Idee verschriftlicht werden soll. Makrostrukturell lässt sich im Gespräch stets eine Phase feststellen, in der die inhaltliche Aushandlung primär stattfindet. Bei den Schreibinteraktionen B und C werden in dieser Phase Notizen verfasst (s. 5.2.1). Jedoch lassen sich auch für die Phasen, in denen die prinzipielle Formulierungsarbeit stattfindet, punktuell kurze Sequenzen inhaltlicher Aushandlung feststellen, die in Formulierungspassagen eingebettet sind. Diese fungieren als Vorschlagsvorbereitung und münden zumeist in einem Formulierungsvorschlag.

Vorbereitende Formulierungspassagen kennzeichnen sich dadurch, dass gewisse Aspekte inhaltlich und/oder strukturell ausgehandelt werden müssen, bevor eine Formulierung für den Zieltext konzipiert werden kann. Ebenso kann es sein, dass bestimmte Begriffe erst einmal (vorbereitend) in die Zielsprache übertragen werden.³⁰⁹ Im Zuge vorbereitender Formulierungseinheiten kommt es selten zu Verschriftlichungen. Um dies an einem Beispiel zu veranschaulichen, soll nachstehend ein Ausschnitt aus Schreibinteraktion C mit Blick auf die erwähnten Merkmale erläutert werden (Sgt. 863-886, Abb. C.1). Hier bereiten die Studierenden eine Formulierung vor, mit der sie den Mehrwert sprachbiographischer Reflexionsformate für das sprachliche Lernen im Schulunterricht darstellen wollen. Konkret geht es dabei um die Aufwertung verschiedener Erstsprachen, die mit einer Form der Ermächtigung³¹⁰ auf Seite der SchülerInnen einhergehen kann. Carola besteht auf diesem inhaltlichen Punkt und bereitet eine Formulierung in Form eines gesprochen sprachlichen Entwurfs vor. Daraufhin handeln die Interaktionspartnerinnen aus, ob der Aspekt an aktueller Textstelle integriert werden kann.

³⁰⁹Dies ist zu unterscheiden von der Übertragung als ein Verfahren der Ad-hoc-Reformulierung, s. 5.3.2

³¹⁰Die Studentinnen verweisen auf das Konzept von *empowerment*.

	863 [24:57.1]	864 [24:59.1]
Ca [v]	(1.2) °h aber ich würd auch und das hatt ich eben gemeint- <<all> ich	
Ca [v]	würd nämlich gern nochmal auf das e empowerment eingehen also dass	
	865 [25:01.5]	866 [25:03.1] 867 [25:05.1]
Ca [v]	>- °h le::s hm; ((schnalzt)) äh les élèves avec une-(1.2)	
	868 [25:07.7]869 [25:08.1]	870 [25:09.7]
Am [v]	hmhm,	
Ca [v]	migrationshintergrund avec- äh ne, °h ähm- (-) peut savoir que	
	871 [25:11.5]	872 [25:13.8]
Am [v]	aber	
Ca [v]	c'est pas- (-) seulement une (.) un désavantage, comme (.) ja (also dass	
	874 [25:15.8]	875 [25:17.9]
Am [v]	das können wir zum schluss machen ich glaub als äh- of (.) er eröffnung	
Ca [v]	wir) +++ +++ +++	
	876 [25:19.8]	877 [25:21.6] 878 [25:22.3]
Am [v]	oder, mit darein, okay	
Ma [v]	(-) ich würd das schon mit darein machen eigentlich ja;	
	880 [25:23.6]	881 [25:24.3]882 [25:24.6] 883 [25:26.1]
Am [v]	gut. °h dann le but de +++ <<p>	
Ma [v]	weil sonst verliern wir so den bezug dazu.	
	884 [25:26.4]	885 [25:27.8]
Am [v]	(okay) (le but sera de pouvoir motiver;) > (-) <<pp> approche avec les	
Ma [v]		
	886 [25:29.9]	887 [25:32.5]
Am [v]	langues lang >-(pl) étrangères dans le cas de l'apprentissage,	
[d]	(1.3)	

Abbildung C.1: Formulierungsvorbereitung

Die Passage beginnt mit einem Rückbezug Carolas auf einen zuvor genannten Inhaltspunkt.³¹¹ Dabei leitet sie ihren Beitrag mit dem Diskursmarker „aber“ ein, mit dem sie ihr voriges Thema wieder aufgreift. Sie beginnt mit einem Vorschlag aus der Ich-Perspektive („aber ich würd auch“, 863) und schiebt dann einen Nebensatz ein („und das hat ich eben gemeint-“), mit dem sie ihren Rückbezug deutlich markiert. Anschließend trägt sie ihren inhaltlichen Vorschlag in erhöhter Geschwindigkeit vor und kennzeichnet ihn als ein persönliches Anliegen („ich würd nämlich gern“, 864). Mit dem Fachbegriff *empowerment* verweist sie auf einen Stichpunkt, den die Interakteurinnen in der zweiten Phase („Brainstorming und Stichpunkte“)

³¹¹In Sgt. 835-836 führt sie diesen Punkt mit folgenden Worten ein: „en plus ca peut- (-) donner une perspectif de (.) encouragement?“.

unter „Relevanz“ notiert hatten. Mit „also dass“ leitet sie zu einer Erläuterung ihrer inhaltlichen Idee über. Jedoch wechselt sie zur Konzeption einer Formulierung ins Französische. Dieser sprachliche Übergang ist von Häsitiation gekennzeichnet, erkennbar an einem gedehnten „le::s“ (865), das in „hm“ mündet, ein sich anschließendes Schnalzen sowie eine weitere Häsitationspartikel „äh“ (866). Carola setzt abermals zur Formulierung an und elaboriert diese. Aus vermutlich kompensatorischen Gründen baut sie nach kurzer Pause den Begriff „Migrationshintergrund“ in ihre Formulierung ein, den Amna mit einem Hörsignal bestätigt. Anschließend führt Carola ihre Formulierung fort. Amna fällt ihr mit einem Einwand („aber“, 872) ins Wort, der darauf beruht diesen Gesichtspunkt nicht an aktueller Textstelle, sondern am Ende des Exposés aufzugreifen. Sie gibt dabei eine Funktion dieser Anordnung an, die darin besteht, dass das Konzept von *empowerment* als „eröffnung“ fungieren kann, wobei es nahe liegt, dass sie hiermit „Perspektive“ meint. Daraufhin verkündet Maike ihre persönliche Meinung („ich würd das schon mit darein machen eigentlich ja;“, 876-878), mittels derer sie wiederum Carolas Position stärkt. Nach kurzer Rückversicherung bestätigt Amna diese strukturelle Entscheidung und will den Formulierungsfaden wieder aufnehmen, als Maike noch eine Begründung anfügt, die auf Textkohärenz basiert („weil sonst verliern wir so den bezug dazu.“, 882-883). Amna bestätigt dies kaum wahrnehmbar und vollzieht den Satz leise für sich nach (883-886).

C.5.2 Glatte Formulierungspassagen

Passagen, in denen Formulierungen flüssig aufgeschrieben werden, d.h. ohne Aktivitäten des Reparierens, Zurücknehmens etc. sowie sich hiermit verbindender Aushandlung unter den InteraktantInnen, tauchen im Korpus selten auf. Dabei kommt es zu zwei unterschiedlichen Szenarien: In den Fällen, in denen eine solche Formulierung von einer Co-Autorin verbalisiert und von der schreibenden Person unmittelbar fixiert wird, handelt es sich um einen unmarkierten Vorschlag (s. 5.3.1). Die Co-Autorin unterbreitet einen Formulierungsvorschlag als Diktat. In wiederum anderen Fällen konzipiert die schreibende Person eine glatte Formulierung und schreibt diese sofort auf. Dies kann auch als autonomer Formuliungsakt klassifiziert werden. Letzterer Fall ergibt sich 8 Mal in Schreibinteraktion C, in der die schreibende Amna an einigen Stellen eine Formulierung schriftlich fixiert, ohne diese mit ihren Co-Autorinnen zuvor ausgehandelt zu haben. Beispielsweise tut sie dies bei der Verschriftlichung der Zielvorstellung des Exposés (Sgt. 734-776, Abb. C.2).

	732 [22:14.8]733 [22:18.2]734 [22:19.2]735 [22:19.9]736 [22:20.9]737 [22:21.3]738 [22:22.3]
Am [v]	repertoires (...) > (1.1) le but– de ce travail,
Am [nv]	Le but de
[d]	(3.4) Am tippt, 8.8s
	739 [22:23.0]740 [22:24.2] 741 [22:25.7]742 [22:26.9]743 [22:27.2]744 [22:29.9]745 [22:30.8] 746 [22:31.9]
Am [v]	est de pouvoir– motiver (2.5) les élèves;
Am [nv]	ce travail est de pouvoir motiver
[d]	(3.0) Am tippt, 12.0s
	747 [22:32.3] 748 [22:32.7]749 [22:34.2]750 [22:34.5]751 [22:35.8]752 [22:36.5]753 [22:37.3]754 [22:37.9]
Am [v]	
Am [nv]	e [del: e] lesél [del: él] él've [del: 've]
[d]	
	755 [22:41.9]756 [22:42.0]757 [22:45.1] 758 [22:45.7] 759 [22:47.8]760 [22:48.3]761 [22:49.8]
Am [v]	<<p> à (-) avoir (-) une >>–
Am [nv]	èves a [del: a] à avoir une
[d]	(3.1) Am tippt, 2.8s (2.0) Am
	762 [22:50.7] 763 [22:50.7]764 [22:52.8]765 [22:53.2]766 [22:53.3] 767 [22:54.1]
Am [v]	meilleure; (-) <<p, len>
Am [nv]	meilleure approche avec leslan [del: lan] langues
Ca [v]	((räuspert sich))
[d]	tippt, 3.4s Am tippt, 15.1s
	768 [22:57.7]769 [23:00.6] 770 [23:01.0]771 [23:01.8]
Am [v]	approche (.) avec les langues >>– <<p> étrangères >
Am [nv]	
[d]	
	772 [23:01.8] 773 [23:04.4]774 [23:05.0] 775 [23:05.3]776 [23:09.3]
Am [v]	<<pp> dans le cas de (-) l_a (-) pprentissage >
Am [nv]	étrangère , dans le cas de
[d]	(2.1)

Abbildung C.2: Glatte Formulierung

Nachdem Anna festgestellt hat, dass sie den Abschnitt zur Relevanz (s. Brainstorming-Notizen, Abb. 6.4) beendet haben und zur Zielformulierung des Exposés übergehen müssen, vollzieht sie einige der hierzu fixierten Stichpunkte für sich nach. Dies ist daran festzumachen, dass sie, leiser werdend, die Stichpunkte vielmehr für sich durch- als den anderen vorliest.³¹² Nach ca. 4 Sekunden beginnt sie eine autonome Formulierung. Dabei fixiert sie zuerst den Satzanfang und verbalisiert diesen nachträglich („le but-“, 733-734). Anschließend setzt sie die Formulierung im Modus des *writing aloud* fort, wobei die Niederschrift nunmehr der Verbalisierung folgt. Zwischen den einzelnen verbalisierten Elementen, kommt es zu Pausen von ca. 2 bis 3 Sekunden Länge, während derer Anna das Vorgetragene schriftlich fixiert. Ab „à (-) avoir (-) une“ (757-758) wird sie sukzessive leiser, bis bei „dans le cas de

³¹²s. Sgt. 730-731

l'apprentissage“ (774-775) nur noch ihr Flüstern auf der Aufnahme vernehmbar ist. Das autonome Formulierungsverhalten wird von ihren Co-Autorinnen nicht negativ aufgegriffen. Vor der aktuellen Passage kam es zu einer kurzen Nebensequenz, in der die Interaktantinnen herausstellten, dass ihnen nur noch fünf Minuten für die Gruppenarbeit verbleiben. Der hieraus resultierende und subjektive Zeitdruck kann als Bedingungsfaktor für dieses Formulierungsverhalten angenommen werden.

C.5.3 Abgebrochene Formulierungspassagen

Auf der anderen Seite gibt es auch aushandlungsbedürftige Formulierungen, die in mehreren Schleifen stattfinden und durchaus zwecks inhaltlicher Unschärfe unterbrochen werden müssen.³¹³ Folglich kommt es hier zu einem Wechsel von Formulierungs- und Aushandlungssequenzen inhaltlicher bzw. konzeptioneller Natur, wobei etwaige Formulierungsentwürfe nicht unmittelbar niedergeschrieben werden. Dieser Fall tritt im folgenden Ausschnitt (Sgt. 107-132, Abb. C.3) der Schreibinteraktion D auf.

³¹³Auch in komplexen Formulierungseinheiten kommt es vor, dass noch keine akzeptierte Lösung für den Zieltext gefunden wird. Im Unterschied zu abgebrochenen Formulierungseinheiten besteht hier jedoch Kontinuität bei der Formulierungsarbeit.

	106 [13:16.8]	107 [13:18.2]
Em [v]	<<p> ja > also permitiendo,	
I [v]	machen damit er (.) da ANkommt wo er;	
	108 [13:19.8]	109 [13:21.8]
Em [v]	(-) wie (hast) du das formuliert?	
I [v]	además concientiza aspectos hasta ese	
[d1]	I liest bisherigen Satz durch	
	110 [13:25.5]	111 [13:30.9]
I [v]	momentom implícitos del lenguaje– (3.1) lenguaje (-) punto. °hh (-) also	
[d1]		
	112 [13:33.0]	113 [13:35.0] 114 [13:35.0]
Em [nv]	←[lenguaje] .	
I [v]	ich würd hier lenguaje– äh NICH wegmachen (-) punto, °hhh (-) perMIte	
	115 [13:37.0] 116 [13:39.2]	117 [13:41.7]
Em [v]	ja also es is ja darum dass er ähm; dass die (-)	
Em [nv]		
I [v]	de forma explícita;	
	118 [13:43.6] 119 [13:44.2]	
Em [v]	momentos, nee dass die dass die äh dass die aspectos imPLícitos	
I [v]	(.) ja;	
	120 [13:47.5] 121 [13:48.2] 122 [13:48.8]	123 [13:49.4] 124 [13:50.9]
Em [v]	jetzt– (-) ex plicitar; (.) werden.	
I [v]	(-) ja; ja; °hh el alumno debe– (-) debe (.) formular;	
	125 [13:53.4] 126 [13:54.8]	127 [13:58.1]
I [v]	(.) oder äh perMIte; °hh al alumno formular de forma exPLícita, °hh sus	
	128 [14:00.3] 129 [14:01.6]	130 [14:03.2]
Em [v]	mh mh es geht da darum dass– (.) also hier wir	
I [v]	metas, (-) de aprendizaje.	
Em [v]	hatten ja im vierten punkt exponer concientemente aspectos hasta ahora	
	131 [14:07.5]	132 [14:08.4] 133 [14:09.1]
Em [v]	IMplicitos; das is eigentlich n anderer punkt als der fünfte,	
I [v]	°hh ah ah okay;	

Abbildung C.3: Abgebrochene Formulierung

Nachdem Irina zuvor einen Formulierungsvorschlag auf Spanisch³¹⁴ unterbreitet und diesen auch auf Deutsch paraphrasiert hat,³¹⁵ möchte Emil den Verschriftlichungsprozess einleiten und signalisiert dies nach seiner kurzen Zustimmung mit einem leisen „ja.“ durch den Diskursmarker „also“ sowie die Aufnahme des ersten

³¹⁴Im Gegensatz zu den vorherigen zwei Interaktionsausschnitten der Schreibgruppe C, in denen Französisch die Zielsprache war (vgl. 4.6.3), schreibt die Schreibgruppe D auf Spanisch (vgl. 4.6.4).

³¹⁵s. Sgt. 89-106

Elements von Irinas Formulierung („permitiendo“, 107), das er bereits verschriftlicht hat. Anschließend fragt er Irina, wie sie den Gedanken formuliert hatte und fordert sie somit indirekt zur Wiederholung auf. Statt dieser Aufforderung zu folgen liest Irina den bisher formulierten Satz bis „lenguaje“ vor und ordnet an, den Satz hier nach mit einem Punkt zu beenden („punto.“, 110). Sie setzt zu einer Erklärung für diese Entscheidung an, während derer Emil den aktuellen Anschluss nach „lenguaje“ („de forma explícita, permitiendo“) markiert. Dies führt dazu, dass Irina, einen Löschvorgang erwartend, schnell interveniert mit dem Befehl, die entsprechenden Elemente nicht zu löschen („NICH wegmachen“, 112). Sie diktiert abermals den Punkt, woraufhin nun Emil den Cursor an die entsprechende Stelle bewegt und das Interpunktionszeichen setzt. Dann schlägt Irina einen Beginn für einen Anschlussatz vor und reformuliert dabei die durch die neue Strukturierung nunmehr losen Elemente mit „Permite de forma explícita“ (114-115). Emil unterbricht den Formulierungsprozess daraufhin kurzzeitig mit einer inhaltlichen Klärung. An dieser Stelle zeigt sich, dass die InteraktantInnen unterschiedliche Vorstellungen vom Inhalt des Satzes haben und Emil eine Aussage aus einem Stichpunkt aufgreifen möchte. Sein inhaltlicher Klärungsversuch löst eine abermalige Reformulierung bei Irina aus (122-128). Im weiteren Verlauf der Interaktion wird diese aber von Emil zurückgewiesen und es schließen sich weitere Sequenzen inhaltlicher Aushandlung an, bis die Formulierung des Folgesatzes schließlich bei Minute 14:26 (Sgt. 147) der Aufnahme (vorerst) ausgehandelt und niedergeschrieben wird.

C.6 Transkripte (Kommentar)

Die vollständigen Transkripte der vier Schreibinteraktionen sind dieser Arbeit als Daten-CD beigelegt. Auf dieser befinden sich zusätzlich die analysierten Datensätze. Zum Öffnen der Dokumente muss das entsprechende Programm vorab installiert werden (EXMARaLDA, ELAN, Transansa, f4Analyse; s. Download-Links in 3.4.2.1).