

Susanne Göpferich

Justus-Liebig-Universität Gießen / Deutschland

Herausforderungen für die Entwicklung akademischer Multiliteralität: Die Rolle der Muttersprache beim Schreiben in der Fremdsprache

ABSTRACT

Challenges for the development of academic multiliteracy:
The role of the L1 in L2 writing

Academic multiliteracy, i.e., the ability to read, write and learn from academic texts in more than one language, including English as the *lingua franca* of international scientific communication, is a challenging requirement for both students and scholars in an increasing number of disciplines. Although the L1 undeniably plays a role in L2 reception, learning and composing processes, resorting to one's L1 for these purposes has been seen as rather negative in most foreign language instruction paradigms. Empirical investigations of L1 use in L2 writing processes have revealed, however, that resorting to the L1, including translating from the L1, is a process that occurs naturally in L2 writing and does not necessarily have only negative effects on L2 text quality but may also lead to positive transfer and support the epistemic function of writing.

This article provides an overview of empirical research into the use of the L1 in L2 composing processes differentiating between the functions for which the L1 is used in L2 composition and taking into account writer-related variables such as composing competence, L1 and L2 language proficiencies, translation competence and the language(s) in which material that the writer uses is composed. From the findings obtained, pedagogical implications will be derived for L2 writing and translation instruction.

Keywords: multiliteracy, L2 writing, translation, epistemic function, language proficiency, translation competence.

1 Einleitung: Zur Relevanz des Themas

Akademische Multiliteralität, d. h. die Fähigkeit, wissenschaftliche Texte in mehr als einer Sprache lesen und schreiben sowie die aus ihnen entnommenen Informationen verarbeiten zu können (vgl. den Begriff der „Textkompetenz“ von Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008 sowie Preußner/Sennwald 2012), wobei eine der Sprachen in den meisten Fällen Englisch als *lingua franca* der internationalen Wissenschaftskommunikation sein muss, stellt für Studierende wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in einer zunehmenden Anzahl von Disziplinen eine Herausforderung dar, bei deren Bewältigung der Muttersprache eine nicht zu leugnende Funktion zukommt. Der Rückgriff auf die Muttersprache (L1) beim Schreiben in der Fremdsprache (L2), insbesondere das Übersetzen aus der L1 in die L2, wurde in den meisten Paradigmen der Fremdsprachendidaktik (Glottodidaktik) negativ bewertet und daher weitestgehend aus ihr verbannt (s. den Überblick in Liu 2009: 2 ff.). Die Abwertung des L1-Gebrauchs beim Schreiben in der L2, insbesondere in Form von Übersetzen aus der L1 in die L2, stützt sich dabei primär auf die Annahme, dass eine maximale Konfrontation mit der L2 bestmöglich zu deren Erwerb beitrage und der Rückgriff auf die L1 beim Schreiben in der L2 sich negativ auf die Entwicklung der Kompetenz in der L2 auswirke. Auf diese Annahme mag die Tatsache zurückzuführen sein, dass dem Rückgriff auf die L1 und dem Übersetzen aus der L1 in der L2-Schreibforschung bis in die 1980er Jahre wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (Rijlaarsdam 2002: ix, Liu 2009: 12).

Die wenigen empirischen Untersuchungen zur Rolle des Übersetzens beim Schreiben in der L2, die seither durchgeführt wurden, belegen jedoch, dass beim Schreiben in der L2 ganz selbstverständlich in verschiedenen Teilprozessen auch auf die L1 zurückgegriffen wird (s. z. B. Cumming 1989, Qi 1998, Roca/Murphy/Manchón 1999, Cohen/Brooks-Carson 2001, Wang/Wen 2002, Sasaki 2004, Liu 2009). Dabei wurden nicht nur Prozesse negativen Transfers beobachtet, sondern auch solche positiven Transfers, insbesondere in den Schreibprozessphasen, die dem eigentlichen Formulierungsprozess vorausgehen, wie dem Ideengenerieren, dem Strukturieren und dem Elaborieren (Uzawa/Cumming 1989, Cumming 1989, Kobayashi/Rinnert 1992, Uzawa 1994, Woodall 2002).

Diese Befunde lassen es angezeigt erscheinen, die Formen des Rückgriffs auf die L1, die beim Schreiben in der Fremdsprache zur Anwendung kommen, die Zwecke, zu denen sie angewandt werden, sowie ihre Auswirkung auf die Textqualität in der L2 differenzierter zu betrachten. Bei dieser differenzierteren Betrachtung müssen auch die verschiedenen Ziele berücksichtigt werden, mit denen in der L2 geschrieben wird. Schreiben in der L2 geschieht entweder als „writing-to-learn“, was beispielsweise dann der Fall sein sollte, wenn Studierende, deren Muttersprache nicht Englisch ist, Haus- und Abschlussarbeiten auf Englisch schreiben müssen, etwa in anglistischen Studiengängen. In diesen Fällen ist die Primärfunktion des Schreibens eine

epistemische, zumindest sollte sie das nach meinem Verständnis sein. Schreiben in der L2 kann jedoch auch die Funktion des „learning-to-write“ haben. Dies ist der Fall im traditionellen Fremdsprachenunterricht, dessen primäre Funktion darin besteht, die Entwicklung der L2-Sprachkompetenz der Studierenden voranzutreiben.¹

In diesem Artikel werden, basierend auf vorgängigen Studien, vier Thesen empirisch gestützt:

1. Die Unterdrückung der L1 beim Schreiben in der L2 kann die Kreativität der Schreibenden beeinträchtigen und sich hemmend auf die epistemische oder Wissen konstruierende Funktion des Schreibens („knowledge-constructing function“, Galbraith 1999) auswirken. Trifft diese These zu, so ergeben sich daraus auch Nachteile für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, wenn sie gezwungen sind, in einer Fremdsprache, in der Regel Englisch, zu publizieren, und hierfür keine Strategien erworben haben, mit denen sie hierbei auch ihre L1 nutzbar machen können, selbst wenn sie über eine hohe fremdsprachliche Kompetenz verfügen.
2. Übersetzen hat für die L2-Schreibdidaktik sowohl Vor- als auch Nachteile. Diese hängen vom Zweck ab, zu dem übersetzt wird, sowie von der Übersetzungskompetenz der Schreibenden.
3. Wer wissenschaftlich schreibt, muss in der Lage sein, für seine Textproduktion, auch wenn sie ausschließlich in einer Sprache erfolgt, Fachliteratur aus einer oder sogar mehreren anderen Sprachen rezipierend zu verarbeiten, eine Kompetenz, die unter dem Begriff der *Transliteralität* zu fassen ist. Sie schließt Übersetzungskompetenz ein.
4. Mit zunehmender L2-Kompetenz nehmen Übersetzungsprozesse, die beim Schreiben in der L2 auftreten, ab und verlagern sich auf die sprachfernen Teilprozesse des Schreibens, also Prozesse, die Levelt (1989: 9 ff.) in Bezug auf das Sprechen als „conceptualizing“ (im Gegensatz zum „formulating“) bezeichnet.

In Abschnitt 2 werden die Forschungsbefunde, auf die sich diese Thesen stützen, jeweils zusammen mit ihren didaktischen Implikationen vorgestellt.

2 Forschungsbefunde und ihre didaktischen Implikationen

2.1 Die negativen Auswirkungen der L1-Unterdrückung beim epistemischen Schreiben in der L2 und wie sie vermieden werden können

Die potenziellen negativen Auswirkungen der L1-Unterdrückung können in einem engeren und einem weiteren Kontext untersucht werden. Mit dem engeren

1] Hierbei handelt es sich um eine Aufgabe an der Schnittstelle von Fremdsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsförderung einerseits und Literalitätsförderung andererseits, bei denen beispielsweise Martin-Jones & Jones (2000) kritisieren, dass sie ihre Ergebnisse und Erkenntnisse gegenseitig zu wenig zur Kenntnis nehmen.

.....

ist hier derjenige der Textproduktion von Personen gemeint, die ohne Rückgriff auf die L1 in der L2 schreiben sollen, mit dem weiteren derjenige des grundsätzlich der Fremdsprache Ausgesetztseins, was in einer zunehmenden Anzahl von Disziplinen der Fall ist, in denen Englisch nicht nur als *lingua franca* der internationalen Wissenschaftskommunikation fungiert, sondern auch im sekundären und tertiären Bildungssektor als Unterrichtssprache an Bedeutung gewinnt. Selbst in Ländern, in denen Englisch keine Amtssprache ist, wie etwa Deutschland, lösen Studiengänge, in denen durchgängig auf Englisch gelehrt wird (*English-Medium Instruction – EMI*), solche ab, die in der bzw. den jeweiligen Landessprachen angeboten werden (vgl. Björkmann 2013). Nach Wächter & Maiworm (2014) stieg die Anzahl der Studiengänge, in denen an europäischen Hochschulen ausschließlich auf Englisch gelehrt wird, seit 2002 um mehr als das Zehnfache und beläuft sich derzeit auf ca. 8.000. Allein an deutschen Hochschulen wurden 2015 1.711 internationale Studiengänge angeboten, von denen in 1.430 auf Englisch gelehrt wurde (DAAD 2015).

Im engeren Kontext wird an vielen Universitäten weltweit beispielsweise von Studierenden in anglistischen Studiengängen erwartet, dass sie ihre Hausarbeiten, selbst die ersten, sowie ihre Abschlussarbeiten auf Englisch verfassen. In diesem engeren Kontext stehen Studierende, deren L1 nicht Englisch ist, also von Studienbeginn an vor einer doppelten Herausforderung: der Herausforderung, wissenschaftlich schreiben und sich damit Textsorten und einen Schreibstil aneignen zu müssen, mit denen sie weder in ihrer Muttersprache noch einer Fremdsprache vertraut sind, und zugleich der Herausforderung, dies gleich in einer Fremdsprache zu bewerkstelligen. Hier drängt sich die Frage auf, ob die Forderung, wissenschaftliche Texte direkt in der L2 schreiben zu müssen, noch bevor die Kompetenz dazu in der L1 erworben wurde, nicht zu einer solchen Aufgabenkomplexität führt, dass Studierende überfordert sind. Eine solche Überforderung könnte Konsequenzen haben, die sich nicht nur auf sprachliche Schwächen in den Texten beschränken, mit denen beim Schreiben in der Fremdsprache zwangsläufig gerechnet werden muss. Die Forderung, direkt in der Fremdsprache wissenschaftlich schreiben zu müssen, könnte auch dazu führen, dass das Thema weniger tief durchdrungen und die in der L2 verfasste Literatur zum Thema weniger gut verarbeitet wird. Dies hätte negative Auswirkungen auf die epistemische Funktion des Schreibens und schließlich auch auf die fachlich-kognitive Entwicklung der Schreibenden (Göpferich/Nelezen 2013, 2014).

Diese Befürchtungen werden beispielsweise gestützt von Studien, in denen die Studienleistungen von internationalen Studierenden in US-amerikanischen Colleges und Universitäten, die vor Studienbeginn in den USA in ihren Heimatländern zur Schule gegangen und dort in ihrer Muttersprache unterrichtet worden waren, verglichen wurden mit denjenigen von internationalen Studierenden, die zuvor bereits eine US-amerikanische *High School* besucht und dort

bereits auf Englisch unterrichtet worden waren. Diese Studien ergaben durchgängig, dass erstere letzteren überlegen waren (Muchinsky/Tangren 1999). Leki, Cumming & Silva (2008: 19) stellen mit Bezug auf Boshier & Rowenkamp (1992) sowie Cumming (2001) fest: „the best predictor of academic success in college for these students is the number of years spent in high school in L1 before immigration“. Ähnliche Beobachtungen konnten bei Kindern mit Migrationshintergrund gemacht werden, u. a. finnischen Kindern in Schweden und spanischsprachigen mexikanischen Kindern in den USA. Kinder, die vor ihrer Immigration in ihren Heimatländern in ihrer Muttersprache unterrichtet worden waren, zeigten bessere Leistungen als Migrantenkinder, die direkt in ihren Zielländern eingeschult wurden (vgl. den Überblick in Cummins 1996).

Können diese negativen Auswirkungen umgangen werden, wenn die Schreibenden für epistemische Zwecke auf ihre Muttersprache zurückgreifen (s. z. B. Lange 2012)? Bei der Beantwortung dieser Frage sind zahlreiche Faktoren zu berücksichtigen. Zu diesen zählen u. a. die von den Schreibenden erreichte Sprachkompetenzstufe in der L1 und der L2, die Schreibkompetenz in der L1, die Art der Zweisprachigkeit der Schreibenden sowie die Stufe der erreichten Translationskompetenz. Die Bedeutung dieser Faktoren wird u. a. bei einem Vergleich von L1- und L2-Schreibprozessen deutlich.

Die wenigen empirischen Studien, in denen Schreibprozesse in der L1 und in der L2 miteinander verglichen wurden, ergaben, dass sich L2-Schreibprozesse und L1-Schreibprozesse, wenn man von den zusätzlichen Problemen im Bereich Lexik und Grammatik durch die Verwendung einer Fremdsprache einmal absieht, stark ähneln. Dies führte zu der Annahme einer allgemeinen Schreibkompetenz („composing competence“, Krapels 1990), die sprachenübergreifend besteht, zumindest teilweise unabhängig von der L2-Kompetenz ist und von einer Sprache auf eine andere transferierbar ist (vgl. z. B. Cumming 1987, 1989, Hirose/Sasaki 1994: 216 ff., Sasaki 2000). Arndt (1987: 259) stellt hierzu fest: „It is the constraints of the composing activity, or of the discourse type, which creates problems for students writing in L2, not simply difficulties with the mechanics of the foreign language.“ Wie jedoch Silva (1992) bei einer Befragung von Studierenden feststellte, können sich gerade die Probleme im Bereich Lexik und Grammatik, die Studierende beim Schreiben in der Fremdsprache noch haben, sowie Interferenzen zwischen L1 und L2 negativ auf den Inhalt und damit die epistemische Funktion des Schreibens in der L2 auswirken. Er stellt fest, dass L2-Schreibprozesse auf Grund dieser Probleme stärker formbetont, zeitaufwändiger und weniger flüssig verlaufen und Texte entstehen, die weniger ausgefeilt („less sophisticated“) sind sowie die wirklichen Überzeugungen und Ansichten der Schreibenden schlechter ausdrücken (Silva 1992: 33). Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen auch Devine, Railey & Bischoff (1993) auf der Basis einer Befragung von jeweils 10 Studierenden im ersten Studienjahr, für die Englisch die L1 bzw. die L2 war und die außer der Teilnahme an

der Befragung in einer 90-minütigen Sitzung auch einen Essay in ihrer L1 bzw. L2 über Literatur schreiben mussten, die sie zuvor gelesen hatten. Diejenigen, die in ihrer L2 schreiben mussten, sahen sich mit dem Problem konfrontiert, nicht alles, was sie ausdrücken wollten, auch grammatisch korrekt ausdrücken zu können und daher Abstriche beim Inhalt machen zu müssen, ein Problem, das die L1-Textproduzenten nicht hatten. Darüber hinaus fielen die Essays, die in der L1 verfasst worden waren, erwartungsgemäß besser aus (s. hierzu auch den Forschungsüberblick in Cumming 2001 und Sasaki 2002: 51 f.). Diese Befunde stützen These 1, nach der der epistemische Nutzen des Schreibens geringer ausfällt, wenn in der L2 geschrieben wird, und auch die Annahme, dass die epistemische Funktion des Schreibens nur dann voll ausgeschöpft werden kann, und zwar sowohl in der L1 als auch in der L2, wenn Studierende in der betreffenden Sprache einen Mindestgrad an Flüssigkeit oder Automatisierung der Prozesse auf den niedrigeren Verarbeitungstufen wie der lexikalischen und grammatischen Ebene erreicht haben. Solange dies nicht der Fall ist, beanspruchen die Prozesse auf den niedrigen Verarbeitungsebenen kognitive Kapazität, die dann für die Verarbeitung auf den höheren Stufen fehlt (Cumming 1989: 126).

In mehreren Studien wurde ein Zusammenhang festgestellt zwischen dem Grad fremdsprachlicher Kompetenz und der Aufmerksamkeit, die verschiedenen Teilprozessen des Schreibens zuteil wurde. Whalen & Menard (1995) stellten fest, dass unter einer noch unzureichenden sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache beim Schreiben hauptsächlich Planungs-, Evaluations- und Revisionsprozesse auf der Makroebene leiden, die zugunsten der Lösung von sprachlichen Problemen auf der Mikroebene vernachlässigt werden. Dieses Ergebnis erbrachte eine Studie, in der Studierende im zweiten Studienjahr Texte in ihrer L1 Englisch und ihrer L2 Französisch erstellen und dabei laut denken mussten. Zu dem Resultat, dass bei noch unzureichender sprachlicher Kompetenz Schreibprozesse, die sich auf höhere Ebenen beziehen, zugunsten solcher auf niedrigeren Ebenen vernachlässigt werden, kamen auf der Basis der Analyse von jeweils drei Texten, die 281 Ächtklässler in ihrer L1 bzw. L2 produzieren mussten, auch Schoonen et al. (2003) und liefern hierzu die folgende Interpretation:

The L2 writer may be so much involved in these kinds of ‘lower-order’ problems of word finding and grammatical structures that they may require too much conscious attention, leaving little or no working memory capacity free to attend to higher-level or strategic aspects of writing, such as organizing the text properly or trying to convince the reader of the validity of a certain view. The discourse and metacognitive knowledge that L2 writers are able to exploit in their L1 writing may remain unused, or underused, in their L2 writing (Schoonen et al. 2003: 171).

Diese Interpretation wird auch gestützt von Befunden von Roca de Larios, Manchon & Murphy (2006), zu denen diese in einer Laut-Denk-Studie gelangten,

in der 21 Spanischmuttersprachler dreier verschiedener Englischkompetenzstufen jeweils einen spanischen und einen englischen Text verfassten: „In L2 writing [...] the patterns emerging from the data indicate that the lower the proficiency level of the writer, the more he or she engages in compensating for interlanguage deficits vis-à-vis ideational or textual occupations.“ (Roca de Larios/Manchon/Murphy 2006: 110) Hiermit übereinstimmend konnten Roca de Larios, Murphy & Manchón (1999) auch sprachkompetenzabhängige Unterschiede in der Häufigkeit feststellen, mit der beim Formulieren verschiedene Arten von Restrukturierungen durchgeführt wurden, d. h. Suchen nach alternativen Satzbauplänen aus sprachlichen, inhaltlichen oder textstrukturellen Gründen. In ihrer Studie nutzten Personen mit höherer Sprachkompetenz Restrukturierungen häufiger aus stilistischen, inhaltlichen und textstrukturellen Gründen, wohingegen Personen mit geringerer Sprachkompetenz restrukturierten, um ein Fehlen an sprachlichen Mitteln in der L2 zu kompensieren. Hat die Sprachkompetenz in der L2 ein bestimmtes Mindestniveau noch nicht erreicht, ist davon auszugehen, dass sie zu weniger präzisen Texten führt und sich damit auch nachteilig auf die epistemische Funktion des Schreibens auswirkt.

Diese Befunde stützen die Annahme, dass Schreibprozesse in der L2 solchen in der L1 erst dann ähneln, wenn ein bestimmter Mindestkompetenzgrad in der L2 erreicht wurde (vgl. Cumming 1989: 126, Sasaki/Hirose 1996: 156, Roca/Murphy/Manchón 1999, Kohro 2009: 16). Unterhalb dieses Schwellenwertes scheint die L2-Sprachkompetenz deutliche Auswirkungen auf die Schreibkompetenz in der L2 zu haben (Hirose/Sasaki 1994: 217). In diesem Zusammenhang stellte Sasaki (2004) die berechtigte Frage, ob die L2-Schreibprozesse von Personen mit zunehmender Sprachkompetenz denjenigen von kompetenten L1-Schreibern ähnlicher werden oder ob L2-Schreibprozesse sich grundsätzlich, zumindest in bestimmten Kriterien, von L1-Schreibprozessen unterscheiden, selbst auf der höchsten Kompetenzstufe. Neuere Studien stützen hier die Multi-Kompetenz-Theorie („multi-competence theory“), nach der der Erwerb einer weiteren Sprache sich auf alle zuvor erworbenen Sprachen auswirkt und somit das multilinguale Gedächtnis nicht einfach die Summe zweier oder mehrerer monolingualer Gedächtnisse darstellt (Cook 2003, 2008, Kecskes/Papp 2000). Nach der Multi-Kompetenz-Theorie werden L2-Schreibprozesse also L1-Schreibprozessen mit steigender Kompetenz nicht immer ähnlicher. Vielmehr verändert die zunehmende L2-Kompetenz auch das Schreiben in der L1 und führt zu einem multilingualen System, das epistemische Vorteile mit sich bringen kann, aber auch potenzielle Gefahren für die L1-Schreibkompetenz. Ortega & Carson (2010: 63) formulieren hierzu das folgende Desideratum:

We need further research that helps us understand how the development of L2 composing competence interacts with, destabilizes, and most likely transforms the

nature of L1 composing competence, and how the experiences afforded by different social contexts shape these processes. Perhaps the most salient observation to date in this area is that erosion and even loss of L1 composing capacities may be expected in certain contexts. (Ortega/Carson 2010: 63)

Bei vielen der referierten Studien ist zu beachten, dass die Sprachkompetenz der Schreibenden bis zu einem gewissen Grad mit ihrer Schreibkompetenz verwechselt oder vermischt worden sein mag. Cumming (1989) führte eine der ersten Studien durch, in denen streng zwischen Schreibkompetenz und L2-Sprachkompetenz unterschieden wurde. In seiner Studie mit 23 Versuchspersonen (Vpn), die verschiedene Kombinationen von Schreib- und L2-Sprachkompetenz aufwiesen, auf die sie getestet worden waren, kam Cumming (1989: 123) zu dem Ergebnis, dass Schreibkompetenz von Sprachkompetenz unabhängig ist, sobald die Sprachkompetenz einen bestimmten Schwellenwert überschritten hat.² Er stellt fest, „writing expertise is a central cognitive ability – with second-language proficiency adding to it, facilitating it in a new domain, and possibly enhancing it“. Darüber hinaus ergab seine Studie, dass durchschnittliche Schreibende deutlich stärker von einem Zuwachs an Englisch-Kompetenz (Englisch als Zweit- und Fremdsprache, ESL) profitierten als Schreibende mit entweder sehr hoher oder sehr geringer Schreibkompetenz (Cumming 1989: 105).

Kompetenzabhängige Unterschiede in den Schreibprozessen, die sich sowohl bei L2- als auch bei L1-Schreibenden beobachten ließen, sind, dass kompetentere Schreibende längere und komplexere Texte verfassen sowie schneller und flüssiger schreiben als weniger kompetente Schreibende (Sasaki 2000: 271, 282). Darüber hinaus planen kompetentere Schreibende mehr auf der Makroebene, während weniger kompetente Schreibende mehr auf der Mikroebene planen (Sasaki 2000: 273 f., 278). Beim Schreiben in der L2 (Englisch) entstehen bei weniger kompetenten Schreibenden häufig Unterbrechungen des Schreibprozesses dadurch, dass sie Ideen, die sie in ihrer L1 generiert haben, in die L2 übersetzen, während bei kompetenten L2-Schreibenden Unterbrechungen eher dadurch entstehen, dass sie an ihren englischen Formulierungen feilen (Sasaki 2000: 282).

In Übereinstimmung mit Cummins' (1981; 1996) Interdependenzhypothese ist anzunehmen, dass eine in einer Sprache einmal erworbene kognitiv-akademische Sprachkompetenz (*Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*)³ auf eine andere Sprache transferiert werden kann, wenn in dieser anderen Sprache

-
- 2| Vgl. Sasaki & Hirose (1996), die feststellten, dass der L2-Sprachkompetenzgrad ihrer Versuchspersonen 52 % der Varianz in deren L2-Schreibkompetenz erklärte.
- 3| Carson & Kuehn (1992: 159) nennen diese allgemeine Kompetenz „generalized discourse competence“. Sie definieren sie als „the ability to produce context-reduced academic prose in both L1 and L2 as a function of common underlying cognitive-academic language proficiency“.

eine Mindestsprachkompetenz erreicht wurde. Liegt diese Mindestsprachkompetenz nicht vor, beeinträchtigt die fehlende Sprachkompetenz die Nutzung dieser kognitiv-akademischen Sprachkompetenz beim Schreiben in der L2 selbst in sprachfernen Prozessen, wie dem Planen und Strukturieren von Texten. In solchen Fällen kann beim Schreiben in der L2 ein Rückgriff auf die L1 für solche Prozesse dazu beitragen, Textschwächen zu vermeiden. Die in der L1 erworbene kognitiv-akademische Sprachkompetenz auch in einer anderen Sprache nutzen zu können setzt jedoch Übung im wissenschaftlichen Schreiben in dieser anderen Sprache voraus (Cummins 1981).⁴ Dabei ist auch zu beachten, dass die Fähigkeit, in der L1 wissenschaftlich zu schreiben, wieder abnimmt, wenn ausschließlich in der L2 geschrieben wird. Dieser Schwund kann bei bleibender allgemeiner kognitiv-akademischer Sprachkompetenz auftreten, weil er auf die sprachnahen Ebenen des Schreibens beschränkt ist (Carson/Kuehn 1992: 163).

Carson & Kuehn (1992: 176 f.) gehen auch von einer Schreibbegabung („writing aptitude“) aus, die der Entwicklung von Schreibkompetenz, gleich in welcher Sprache, eine Obergrenze setzt. Für den Schreibkompetenztransfer von der L1 auf die L2 leiten sie daraus ab:

Given the appropriate educational context, good L1 writers will be good L2 writers, but poor L1 writers may not rise above the level of their L1 abilities to become better L2 writers. If poor L1 writing results from lack of L1 educational experience and there is writing aptitude, then there is potential for good L2 writing to develop. (Carson/Kuehn 1992: 177)

Zu der Frage, ob die Qualität englischer wissenschaftlicher Texte von Studierenden, die das wissenschaftliche Schreiben zunächst in ihrer Muttersprache und dann erst auf Englisch gelernt haben, diejenige von Studierenden übertrifft, die das wissenschaftliche Schreiben direkt in ihrer L2 Englisch erlernt haben, liegen noch keine kontrastiven Studien vor. Die Befunde aus den angeführten Studien zu Migrantenkindern und internationalen Studierenden, deren Leistungen besser ausfielen, wenn sie zunächst in ihrer Muttersprache unterrichtet worden bzw. wissenschaftlich sozialisiert worden waren, deuten jedoch darauf hin, dass dem Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens zunächst in der Muttersprache der Vorzug gegeben werden sollte. Ein weiteres Argument hierfür ist, dass wissenschaftliches

4| Vgl. Cummins (1996): „[W]riting expertise is common across languages but for effective writing performance in an L2 both expertise and specific knowledge of the L2 are required. As expressed by Cumming: ‘the present research has identified the empirical existence of certain cognitive abilities entailed in writing expertise – problem solving strategies, attention to complex aspects of writing while making decisions, and the qualities of content and discourse organization in compositions – which are not related directly to second language proficiency but which appear integral to effective performance in second language writing. (1987, p. 175).“

Schreiben in der L1 möglicherweise niemals erlernt wird, wenn das wissenschaftliche Schreiben in der L2 Englisch zum Standard wird (vgl. Casanave 1998, Flowerdew 2000, Shi 2003), was mit Domänenverlusten in den nicht-englischen Nationalsprachen verbunden wäre (vgl. auch Tang 2012: 228).⁵

Was in den meisten der referierten Studien nicht berücksichtigt wurde, ist, dass nicht-wissenschaftliches Schreiben (z. B. das Schreiben narrativer Texte) und wissenschaftliches Schreiben unterschiedliche kognitive Anforderungen stellen. Das wissenschaftliche Schreiben mit seiner epistemischen Funktion ist kognitiv anspruchsvoller. Es liegt nahe, dass diese zusätzliche kognitive Beanspruchung sich auch auf die Transferierbarkeit der Schreibkompetenz von der L1 auf das Schreiben in der L2 auswirkt. Personen, die versiert nicht-wissenschaftliche Texte schreiben können, mögen in der Lage sein, diese Kompetenz auch beim nicht-wissenschaftlichen Schreiben in der L2 zu nutzen, wohingegen ein solcher Transfer auf das wissenschaftliche Schreiben in der L2 nicht möglich sein könnte, solange die betreffenden Personen nicht mehr Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in der L1 erworben haben. Wenn diese Hypothese zutrifft, müssen mindestens zwei Schwellenwerte unterschieden werden: ein Schwellenwert der L1-Schreibkompetenz, der erreicht sein muss, um die allgemeine Schreibkompetenz in der L1 auch in der L2 nutzen zu können, und ein Schwellenwert der Kompetenz zum wissenschaftlichen Schreiben in der L1, der erreicht sein muss, um in der L2 auch diese Kompetenz zum wissenschaftlichen Schreiben nutzen zu können.⁶ Aus den Studien von Steinhoff (2007), Pohl (2007) und Beaufort (2007) wissen wir, dass Studienanfänger in ihr Studium zwar allgemeine Schreibkompetenz mitbringen, diese im Laufe des Studiums aber erst um die Kompetenz zum wissenschaftlichen Schreiben ergänzt wird (vgl. auch Knapp/Timmermann 2012: 43). Letzteres mag Studierenden leichter fallen, wenn dies in der L1 geschieht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es deutliche empirische Befunde dafür gibt, dass sich das Schreiben in der Fremdsprache Englisch bei Studierenden in englischsprachigen Studiengängen, deren L2-Sprachkompetenz in der Regel hinter ihrer L1-Sprachkompetenz zurückbleibt, negativ auf die epistemische Funktion des Schreibens auswirkt. Diese negativen Auswirkungen resultieren zumindest daraus, dass L2-Schreibprozesse auf niedrigeren Ebenen noch relativ viel kognitive Kapazität beanspruchen, die dann für Prozesse auf höheren Ebenen, wie dem Zielsetzen und Ideengenerieren, nicht zur Verfügung

5| Die bisher referierten Unterschiede zwischen dem Schreiben in der L1 und einer L2 sind entwicklungsbedingt. Abgesehen von solchen entwicklungsbedingten Unterschieden sind jedoch auch kulturspezifische Unterschiede zu berücksichtigen, auf die hier jedoch nicht eingegangen werden soll (s. hierzu auch Göpferich 2015a: 225 f.).

6| Diese Schwellenwerte sind nicht zu verwechseln mit Cummins (1979) *BICS* (*Basic Interpersonal Communication Competence*) und *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Beide Schwellenwerte, von denen ich spreche, liegen im Spektrum der *CALP*.

steht (Whalen/Menard 1995, Jones/Tetroe 1987, vgl. auch den Überblick in Roca de Larios/Murphy/Marín 2002: 32 f.) und damit den Schreibenden auch fehlt, um die allgemeine kognitiv-akademische Schreibkompetenz voll auszuschöpfen, die sie beim Schreiben in der L1 bereits erworben haben mögen. Prozesse auf den höheren Ebenen sind jedoch von zentraler Bedeutung für den Aufbau einer Argumentation und erfordern insbesondere dann erhöhte Aufmerksamkeit, wenn die Schreibenden mit den besonderen Anforderungen der Textsorte, in der sie schreiben müssen, noch nicht vertraut sind. Wie lässt sich dieser Nachteil umgehen?

Die erhöhte kognitive Beanspruchung, die mit Schreibaufgaben in der L2 einhergeht, kann dadurch reduziert werden, dass sie in Teilaufgaben unterteilt werden, deren Erfüllung weniger anspruchsvoll ist, weil sie nacheinander abgearbeitet werden können. Für die anspruchsvollsten Teilaufgaben, die mit höheren Schreibprozessen, wie Ideengenerieren und Strukturieren, einhergehen und bei denen die Gefahr einer Beeinträchtigung der epistemischen Funktion am größten ist, sollten Studierende auf diejenige Sprache(n) zurückgreifen können, in denen sie spontan Einfälle haben. D. h., sie sollten sowohl auf ihre L2 als auch auf ihre L1 oder eine Mischung aus beiden zurückgreifen und selbst weitere Sprachen nutzen können, wenn ihnen das leichter fällt (vgl. die Liste theoretisch möglicher Schreibstrategien für multilinguale Schreibende von Lange 2012). Um die kognitive Beanspruchung in dieser Phase noch weiter zu reduzieren, können Studierende auch zunächst von dem Zwang befreit werden, für eine bestimmte Zielgruppe und gemäß den Konventionen einer bestimmten Textsorte zu schreiben, sondern stattdessen einfach zu ihrem eigenen Verständnis schreiben dürfen. Für die Art der vorläufigen Texte, die hierbei entstehen, führen Bräuer & Schindler (2013: 34 f.) den Terminus des „Hilfstextes“ ein. Bei materialgestütztem Schreiben, also Schreibaufgaben, bei denen Schreibende ihre eigenen Gedanken in Beziehung setzen müssen zu dem, was in vorgängigen Texten erarbeitet wurde, wie dies beim wissenschaftlichen Schreiben üblich ist, kann Lesestoff vorgegeben werden, anhand dessen sich die Schreibenden mit dem Stand der Forschung vertraut machen können und der ihnen beim Auffinden einer Forschungslücke hilft. Studierende zu ermutigen, beim Schreiben ihr gesamtes Sprachenrepertoire auszunutzen ist eine Strategie, mit der sichergestellt werden kann, dass Gedanken nicht einfach deshalb unterdrückt werden, weil sie nicht verbalisiert werden können. Nachdem der epistemische Prozess abgeschlossen ist, können die Hilfstexte dann weiter verarbeitet werden zu dem, was Bräuer & Schindler „Transfertexte“ nennen. Hierbei werden die einmal in Hilfstexten festgehaltenen Gedanken in adressatenfreundlicher und textsortenadäquater Form in die L2 überführt. An diesen Prozess kann sich schließlich noch die Erstellung von „Reflexionstexten“ (Bräuer/Schindler 2013) anschließen, in denen die Studierenden dokumentieren, was sie anhand der Schreibaufgabe gelernt haben und welche Unklarheiten oder

Unsicherheiten für sie noch bestehen. Die Reflexion soll die Studierenden dabei unterstützen, von der Aufgabe zu abstrahieren und das erworbene Wissen für zukünftige Aufgaben im Sinne eines Wissenstransfers nutzbar zu machen (vgl. Perkins/Salomon 1988, o. J.). Lehrenden geben die Reflexionstexte Einblick in den Erfolg ihrer Lehrmethoden sowie mögliche Ansatzpunkte für Verbesserungen und die Bereitstellung unterstützender Materialien („scaffolding“).

2.2 Die Vor- und Nachteile von Übersetzen in der L2-Schreibdidaktik

Nach These 2 hat das Übersetzen in Abhängigkeit vom Zweck, zu dem es eingesetzt wird, sowie der Übersetzungskompetenz der Schreibenden in der L2-Schreibdidaktik sowohl Vor- als auch Nachteile. Betrachten wir zunächst die Vorteile: Einen Text zunächst in der L1 zu schreiben und ihn dann in die L2 zu übersetzen kann eine Methode zur Vermeidung kognitiver Überlastung sein, wie sie auftreten kann, wenn direkt in der L2 geschrieben wird. Diese Beobachtung machte Uzawa (1996) in einer Studie, in der 22 Studierende drei Schreibaufgaben zu bewältigen hatten: eine in ihrer L1 Japanisch, eine in ihrer L2 Englisch und eine, bei der sie einen Text zunächst in ihrer L1 verfassen und dann in ihre L2 übersetzen mussten. Die Übersetzungen wiesen eine höhere sprachliche Qualität auf als die direkt in der L2 verfassten Texten, was Uzawa darauf zurückführt, dass die Übersetzungsaufgabe die Vpn von extensiven Planungsprozessen entlastete und sie dadurch mehr Aufmerksamkeit sprachlichen Details schenken konnten. Die Vpn fanden die Übersetzungsaufgaben hilfreicher als das Essayschreiben, weil das Übersetzen sie nach ihren eigenen Angaben dazu zwang, Vokabular zu verwenden, auf das sie nicht gekommen wären, wenn sie direkt in der L2 hätten schreiben müssen (Uzawa 1996). Sie bestätigten auch, dass Übersetzungsaufgaben Lücken im L2-Wortschatz und grammatischen Repertoire eher bewusst machten, ein Prozess, den Schmidt (1990) *noticing* nennt (s. auch Qi/Lapkin 2001), wobei das *noticing* sie dann dazu veranlasst habe, diese Lücken zu schließen, was beim direkten Schreiben in der L2 weniger der Fall sei, wo Ideen, die in der L2 nicht ausgedrückt werden können, eher umgangen würden oder gar nicht erst aufkämen (zur Relevanz des *noticing* für den Fremdspracherwerb s. auch den Forschungsüberblick in Uzawa 1996: 272 f.). Übersetzungsaufgaben bieten also eine Möglichkeit, Schreiberfahrung bei verringerter Aufgabenkomplexität, insbesondere auf der Makroebene, zu sammeln, da der Ausgangstext die Inhalte bereits in verbalisierter Form enthält, so dass die Schreibenden sich auf die Feinheiten auf der Mikroebene konzentrieren können, die sie sonst vernachlässigten. Letzterer Vorteil des Übersetzens wird auch von Kim (2011) bestätigt, die feststellte, dass Studierende ihre L2-Texte beim Übersetzen von der L1 in die L2 kritischer bewerteten.

Manchón, Roca de Larios & Murphy (2000) stellten zudem fest, dass ihre Vpn beim Schreiben in der L2 in die L1 rückübersetzten, um sich die Bedeutung

des Textes klarer vor Augen zu führen (vgl. Ransdell/Barbier 2002: 8), wobei die Rückübersetzungen nicht nur zu einer Wiedergabe des Inhalts führten, sondern auch zu Elaborationen, von denen die epistemische Funktion des Schreibens profitiert.

Das Übersetzen von ganzen Texten und das Übersetzen als kognitiver Teilprozess des Schreibens in der L2 können jedoch auch Nachteile aufweisen, die sich aus der Gefahr der Fixiertheit auf den Ausgangstext sowie daraus resultierenden Interferenzen ergeben, einer Gefahr, deren Ausmaß von der translatorischen Kompetenz der Schreibenden abhängt. Je geringer die translatorische Kompetenz ist, desto stärker neigen sie zu Interferenzen aus der L1 aufgrund einer Fixiertheit auf die Oberflächenstrukturen des Ausgangstextes und eines Mangels an Flexibilität, sich von diesen zu entfernen, was einer idiomatischen Ausdrucksweise in der L2 im Wege steht (Mandelblit 1995, Bayer-Hohenwarter 2012, Göpferich 2013). Vereinfacht ausgedrückt, neigen Schreibende mit beschränkter übersetzerischer Kompetenz zum Übersetzen auf der Wort- oder Formebene, während Schreibende mit zunehmender übersetzerischer Kompetenz verstärkt auf der sprachfernen Bedeutungsebene übersetzen und damit resistenter gegen Interferenzen und andere Nachteile sind, die Übersetzungsübungen für den Erwerb von L2-Schreibkompetenz haben können. Dies konnte Liu (2009) bei Übersetzungsprozessen beobachten, die beim Schreiben in der L2 auftreten und abhängig von der L2-Sprachkompetenz der Schreibenden sind (s. Abschnitt 2.4).

Sowohl Vor- als auch Nachteile des Übersetzens für das Schreiben waren auch festzustellen in einer Studie, in der Anglistikstudierende mit deutscher Muttersprache eine deutsche Fassung eines populärwissenschaftlichen Textes erstellen mussten, den sie zuvor selbst in ihrer L2 Englisch verfasst hatten (Göpferich/Nelezen 2013, 2014). In der Aufgabenstellung wurde der Ausdruck *übersetzen* bewusst vermieden, weil er von den Studierenden dahingehend hätte missverstanden werden können, dass von ihnen eine möglichst wörtliche Übersetzung erwartet worden sei und dass sie Defekte im Ausgangstext in den Zieltext hätten übernehmen sollen. Erwartet wurde von ihnen vielmehr eine funktionale Übersetzung, also auch Abweichungen vom Ausgangstext, wenn diese dazu beitragen, den Text funktionsadäquater zu machen (Göpferich/Nelezen 2013, 2014).

Der Wahl der Aufgabenstellung gingen die folgenden Überlegungen voraus: Es wurde erwartet, dass die Vpn bei der Erstellung der deutschen Versionen von einer kognitiven Entlastung würden profitieren können, die daraus resultiert, a) dass sie ihre Muttersprache verwenden konnten, in der sie auf ein differenzierteres sprachliches Repertoire zurückgreifen konnten, um ihre Gedanken zum Ausdruck zu bringen, und b) dass die Tatsache, dass ihre Gedanken in den englischen Texten bereits in exteriorisierter Form vorlagen, es ihnen erleichtern würde, die Struktur und Argumentationsstränge ihrer Texte kritischer zu reflektieren. Wenn sich diese Annahmen bestätigt hätten, hätten die deutschen Texte

.....

eine logischere Struktur und weniger Fehler aufweisen sowie semantisch differenzierter ausfallen müssen als die englischen Ausgangstexte.

Bei einer kontrastiven Analyse, bei der die englischen Ausgangstexte und ihre deutschen Übersetzungen anhand des Karlsruher Verständlichkeitskonzepts (Göpferich 2001, 2009) bewertet wurden, konnten jedoch bei keiner der sechs Vpn signifikante Unterschiede in den Punktebewertungen zwischen den englischen Texten und ihren deutschen Pendanten festgestellt werden. Bei einer maximal erreichbaren Punktezahl von 45 lagen die Punktedifferenzen zwischen den Ausgangs- und ihren jeweiligen Zieltexten bei maximal +4 bis -2 Punkten; in drei Fällen lag die Qualität der englischen Ausgangstexte leicht über derjenigen ihrer deutschen Pendanten, in den drei restlichen Fällen verhielt es sich umgekehrt (s. zu den vollständigen Ergebnissen Göpferich/Nelezen 2012). Diese unerwartet geringen Veränderungen dürften auf die Art und Weise zurückzuführen sein, in der die Vpn die deutschen Versionen erstellten: Anstatt Optimierungen auf der Makroebene vorzunehmen, für die hinreichend Potenzial vorhanden war, übertrugen die Vpn die Inhalte einfach Satz für Satz ins Deutsche und konzentrierten sich dabei auf Texteinheiten, die maximal einen Satz mit dem ihm vorausgehenden oder nachfolgenden Satz einschließen. Eine solche Vorgehensweise ist charakteristisch für Übersetzungsnovizen und vermutlich auf die fehlende Übersetzungskompetenz der Vpn zurückzuführen. Die auf dieser Ebene vorgenommenen Veränderungen hatten nur eine geringe Auswirkung auf die Gesamtqualität der Texte im Sinne ihrer Funktionalität und Adressatengemessenheit. Eingeräumt werden muss jedoch, dass die mangelnden Veränderungen auf der Makroebene auch darauf zurückzuführen sein könnten, dass den Vpn die strukturellen Mängel ihrer Texte, und zwar sowohl der englischen Ausgangstexte als auch ihrer deutschen Versionen, schlicht nicht bewusst waren und ihre Ursachen damit in fehlender allgemeiner Schreibkompetenz begründet liegen könnte (Göpferich/Nelezen 2013, 2014).

Eine linguistische Fehleranalyse ergab entgegen der o. g. Eingangserwartungen auch, dass in den deutschen Texten sogar mehr Fehler (227 Fehler insgesamt) gemacht wurden als in den englischen (186 Fehler insgesamt). Die Fehleranzahl in den deutschen Texten war sogar in jeder der untersuchten Fehlerkategorien (formale Fehler, Wortwahlfehler und grammatische Fehler) mit Ausnahme der Fehler auf der Textebene, definiert als Ebene, die maximal einen Satz mit seinem vorausgehenden oder nachfolgenden Satz umfasst, höher als in den englischen Texten.

Es ist anzunehmen, dass die hohe Fehlerzahl in den deutschen Texten auf die Übersetzungsaufgabe zurückzuführen ist. Obwohl der Begriff 'übersetzen' in der Aufgabenstellung bewusst vermieden wurde, sind viele Fehler mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Interferenzen mit der Ausgangssprache und eine starke Fixiertheit auf die Ausgangstextformulierungen zurückzuführen (zum Phänomen der

Fixiertheit in der Psychologie s. Duncker 1945; zur Fixiertheit beim Übersetzen s. Mandelblit 1995). Diese Annahme wird auch gestützt durch Befunde aus der Translationswissenschaft, nach denen Übersetzungsstudierende zu Beginn ihrer Ausbildung stark zu interferenz- und fixiertheitsinduzierten Fehlern neigen und diese Tendenz mit zunehmender translatorischer Kompetenz abnimmt (Bayer-Hohenwarter 2012, Göpferich 2013). In Anbetracht der Tatsache, dass die Anglistikstudierenden in der referierten Studie nur eine geringe oder gar keine Übersetzungserfahrung hatten, liegt es nahe, davon auszugehen, dass ihr Verhalten beim Übersetzen demjenigen von Anfängern in einem Übersetzungsstudiengang entspricht. Möglichst nah am Ausgangstext zu bleiben mag den Vpn als Strategie der kognitiven Entlastung gedient haben: Um sich ihre kognitiven Ressourcen für andere Prozesse aufzusparen, wie etwa das Generieren von angemessenen deutschen Formulierungen für englische Ausdrücke, könnten sie es vermieden haben, deutlicher vom Ausgangstext abzuweichen, insbesondere auf der Makroebene.

In der Kategorie der Fehler auf der Textebene schnitten vier der sechs Vpn in ihren deutschen Texten besser ab als in ihren englischen (45 Fehler im Englischen, 39 im Deutschen). Zumindest auf dieser Ebene scheinen sich die Vpn also in ihrer L1 besser ausdrücken zu können als in ihrer L2, was eine kritischere Haltung gegenüber der Logik der Struktur und Argumentation benachbarter Sätze voraussetzt. Ein weiterer Erklärungsansatz ist, dass die Vpn hier in ihren deutschen Texten Verbesserungen erzielen konnten, weil die Struktur in den englischen Texten schon vorgegeben war und hierdurch eine Entlastung eingetreten sein mag, die kognitive Ressourcen für die kritische Überprüfung beim Übertragen ins Deutsche freigesetzt haben könnte.

Nicht in allen Subkategorien von Fehlern auf der Textebene waren jedoch in den deutschen Texten Verbesserungen festzustellen. Während die Fehlerzahlen in den deutschen Texten in den Subkategorien „Sinnfehler“ und „Implizitheitsfehler“⁷ deutlich niedriger ausfielen als in den englischen Ausgangstexten, waren sie in den deutschen Texten in den Subkategorien „Funktionale Satzperspektive (FSP)“ sogar höher (3 Fehler im Englischen, 6 Fehler im Deutschen). Letzteres dürfte darauf zurückzuführen sein, dass sich das Deutsche und das Englische in den Satzbaumöglichkeiten stark unterscheiden. Das Englische

7| Als „Sinnfehler“ wurden unverständliche oder keinen Sinn ergebende Einheiten einer Länge von mehr als einer Phrase und widersprüchliche Aussagen gewertet. Traf dies auf Einheiten zu, die kürzer als eine Phrase waren, wurde der entsprechende Fehler als „Semantikfehler“ den „lexikalischen Fehlern“ zugerechnet. „Implizitheitsfehler“ sind solche, die sich daraus ergeben, dass zu viel Information implizit gelassen wurde, beispielsweise dann, wenn ein Sachverhalt unausgedrückt blieb, obwohl sich eine Konjunktion auf ihn bezieht (z. B. *Es gibt drei Arten von Birken. Daher wird hier nur eine Art beschrieben. Daher bezieht sich hier auf einen implizit gelassenen Sachverhalt, nämlich Sie können hier nicht alle behandelt werden.*) (Göpferich/Nelezen 2013, 2014).

ist hier aufgrund seiner reduzierten Flexionsmorphologie an eine relativ starre Abfolge von Subjekt–Prädikat–Objekt gebunden, während das Deutsche mit seiner reichen Flexionsmorphologie in seinen Wortstellungsmöglichkeiten sehr flexibel ist. Die Vpn scheinen in ihren deutschen Texten die Wortstellung aus den englischen Ausgangstexten jedoch häufig einfach übernommen zu haben, was als Zeichen der Fixiertheit auf die Ausgangstextstrukturen zu werten sein könnte. Ein solcher typischer Fall findet sich in Beispiel [1]. Hier trat im deutschen Text ein Fehler an einer Stelle auf, an der im englischen Ausgangstext keiner vorlag. Dieser Fehler dürfte auf eine syntaktische Interferenz zurückzuführen sein. Die englische Wortabfolge wurde im Deutschen beibehalten, obwohl im Deutschen die Häufigkeits- und die Ortsangabe aus Gründen der kommunikativen Dynamik hätten vertauscht werden müssen (Göpferich/Nelezen 2013, 2014).

- [1] Melancholia, burnout-syndrome [sic], depression – mental diseases seem to be increasingly common in today's society. (LaSe)
 [1'] Melancholie, Burnout-Syndrom sowie Depressionen – physische [sic] Krankheiten treten *immer häufiger in unserer Gesellschaft* auf.

Beispiel [2] illustriert einen Fall, in dem die Verfasserin in ihrem deutschen Text einen Implizitheitsfehler aus ihrem englischen Text vermeidet:

- [2] *Though she is seriously ill*, her husband and physician John does not trust her opinion and prescribes her a medication [sic] which insidiously worsens her condition. (LaSe)
 [2'] Obwohl sie ihrer Meinung nach äußerst krank ist, sind alle ihre Bemühungen [sic] ergebnislos. Sie wird von ihrem Mann, der zugleich auch ihr Arzt ist, einfach nicht wahrgenommen [sic].

Im Ausgangstext wird die Tatsache, dass die Protagonistin ernsthaft krank ist, als Grund dafür dargestellt, dass ihr Mann ihr glauben müsste, was unlogisch ist, denn Krankheit ist keine Ursache für Glaubwürdigkeit. Was hier implizit bleibt, ist, dass sie sich die größte Mühe gibt, ihren Mann von ihrer Krankheit zu überzeugen. Dieses Bemühen steht in einer konzessiven Beziehung zu der Aussage, dass ihr Mann ihr nicht glaubt. Im deutschen Text wird deutlich, dass der Verfasserin dies bewusst ist, auch wenn das Nomen *Bemühungen* idealerweise noch näher hätte spezifiziert werden müssen (Bemühungen worum?).

Von den sechs Vpn, die an der Studie teilnahmen, übernahm nur eine, eine bilinguale Studierende, Implizitheitsfehler aus dem englischen Ausgangstext in ihre deutsche Fassung, während die andern fünf sie im Deutschen zu vermeiden verstanden. Die Ursache von Implizitheitsfehlern könnte darin liegen, dass sich die Vpn in der Fremdsprache weniger präzise ausdrücken können als in ihrer Muttersprache und daher als Problemvermeidungsstrategie das implizit lassen, was sie explizit in der Fremdsprache nicht auszudrücken verstehen, worunter

.....

schließlich die Verständlichkeit ihrer Texte leidet. Dieses Implizitlassen könnte sich auch negativ auf die epistemische Funktion des Schreibens in der Fremdsprache auswirken, weil Studierende sich in ihr nicht in gleicher Weise wie in ihrer Muttersprache darin üben, ihre Gedanken vollständig und präzise zu verbalisieren (Göpferich/Nelezen 2013, 2014).

Übersetzen hat also, wie deutlich wurde, in der L2-Schreibdidaktik sowohl Vor- als auch Nachteile. Zu den Vorteilen gehören: 1. eine kognitive Entlastung von Prozessen auf der Makroebene und hierdurch die Freisetzung von kognitiver Kapazität für Entscheidungen auf der Mikroebene, 2. die Schaffung von Gelegenheiten für Studierende, Lücken in ihrer L2 zu identifizieren („noticing“), 3. das Rückübersetzen als Mittel der Prüfung auf semantische Korrektheit und 4. die Förderung des Bewusstseins struktureller Unterschiede zwischen Sprachen einschließlich sprachspezifischer Anforderungen, wie etwa der Besonderheiten des Satzbaus unter kommunikativen Gesichtspunkten. Die Nachteile umfassen: 1. die Gefahr von Interferenzfehlern insbesondere bei Studierenden mit geringer translatorischer Kompetenz und 2. die Gefahr der Herausbildung einer Abhängigkeit von der L1 als Brückensprache bei der L2-Textproduktion in Verbindung mit der Vernachlässigung der Ausbildung von Paraphrasierungs- und verwandten Strategien, die es Schreibenden ermöglichen, sich auch mit einem beschränkten lexikalischen und grammatischen Repertoire in der L2 ausdrücken zu können.

Die Nachteile können in der L2-Schreibdidaktik bis zu einem gewissen Grad dadurch umgangen werden, dass Strategien kreativen Übersetzens eingeübt werden, die es Studierenden ermöglichen, ihre Fixiertheit auf den Ausgangstext zu überwinden. Um die Nachteile gering zu halten, ist es ferner sinnvoll, Übersetzungsaufgaben nur für Zwecke einzusetzen, in denen das „noticing“ und die Bewusstmachung struktureller Unterschiede zwischen den Sprachen im Vordergrund stehen. Mit maßgeschneiderten Übersetzungsaufgaben können Studierende darüber hinaus auch für sprachspezifische Mittel der Kohärenzherstellung sensibilisiert werden. Solche Aufgaben können beispielsweise darin bestehen, dass Texte übersetzt werden müssen, in denen systematisch alle Konnektoren durch Lücken ersetzt wurden, so dass die Studierenden bei der Übersetzung gezwungen sind, über die logische Beziehung zwischen Satzteilen und Sätzen und die Konnektoren, mit denen diese in der Zielsprache am besten ausgedrückt werden können, nachzudenken. So werden Studierende dazu angehalten, sich logische Beziehungen zwischen Äußerungen bewusst zu machen, was bei freien Schreibaufgaben schwerer zu bewältigen und zu überprüfen ist. Die kognitive Entlastung, die die übersetzungsinduzierte L2-Textproduktion auf der Makroebene mit sich bringt, kann alternativ auch durch eine Aufspaltung komplexer L2-Schreibaufgaben in weniger komplexe Teilaufgaben bewerkstelligt werden, etwa indem zunächst Hilfstexte zu erstellen sind, die erst in einem zweiten Schritt in Transfertexte umzuwandeln sind. Kognitive Entlastung bei Prozessen auf der

Makroebene kann ferner auch durch die Vermittlung von Planungsstrategien erreicht werden, die für bestimmte didaktische Ziele die besseren Alternativen zu Übersetzungsaufgaben sind (s. zu einer Metaanalyse von Schreibinterventionsstudien und den sich hierbei abzeichnenden förderlichen Schreibaufgaben Graham/Perin 2007: 466 f.).

2.3 Transliteralität und translatorische Kompetenz als integraler Bestandteil der Kompetenz zum wissenschaftlichen Schreiben

Ein ganz wesentliches Merkmal wissenschaftlichen Schreibens ist es, dass dieses stets materialgestützt erfolgt. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass relevantes Ausgangsmaterial in einer Sprache vorliegt, die eine andere sein kann als diejenige, in der der wissenschaftliche Text verfasst wird. Dies erfordert von allen wissenschaftlich Schreibenden, dass sie in der Lage sind, Informationen in einer Sprache schreibend zu verarbeiten, die sie in einer anderen Sprache rezipiert haben, eine Kompetenz, die Gentil (2005) in Anlehnung an Baker (2003) als „transliteracy“ bezeichnet.⁸ Diese Transliteralität erfordert Translationskompetenz. Das wird schon daran deutlich, dass Studierende ohne Translationskompetenz dazu neigen, in ihre Texte fremdsprachliche Ausdrücke aus den verwendeten Quellen entweder unübersetzt zu übernehmen oder für sie teilweise sinnentstellende wörtliche Übersetzungen einführen. Beide Arten von Fehlleistungen können nicht nur ein Indikator für fehlende übersetzerische Kompetenz sein, sondern auch für eine unzureichende Verarbeitung der rezipierten Literatur. Um dieser Problematik vorzubeugen, ist die Vermittlung eines Mindestmaßes an Translationskompetenz auch an diejenigen sinnvoll, die zwar nur in einer Sprache wissenschaftlich schreiben, rezeptiv aber mehr als eine Sprache verarbeiten können müssen. Dies kann durch „translanguaging“ geschehen. Dabei handelt es sich um einen Ausdruck, der eine Übersetzung des walisischen *trawysieithu* darstellt (Baker 2003: 81). Mit *trawysieithu* bezeichnet Cen Williams (1994) eine von ihm erprobte und bewährte Lehrmethode für den sekundären und tertiären Bildungsbereich, mit der dadurch der Erwerb von zwei Sprachen (im Falle von Williams Englisch und Walisisch) und zugleich eine profundere Verarbeitung fachlicher Inhalte erreicht werden soll, dass die Lernenden abwechselnd mit Lehrinhalten in beiden zu fördernden Sprachen rezeptiv konfrontiert werden und diese dann jeweils in der anderen Sprache produktiv nutzen müssen.⁹ Diese Form des

8| Hierbei schließt *transliteracy* die Fähigkeit zur sprachenübergreifenden Verarbeitung von Informationen in jeder Richtung ein, also auch das Sprechen in einer Sprache über Sachverhalte, über die sich die Sprecherin bzw. der Sprecher in einer anderen Sprache Wissen angelesen hat (vgl. Gentil 2005: 452).

9| Baker (2003: 82 f.) führt vier Vorteile für das „translanguaging“ an: 1. eine profundere geistige Verarbeitung des Stoffes („While full conceptual reprocessing need not occur, linguistic reprocessing is likely to help in deeper conceptualization and assimilation.“ [Baker

Sprachenwechsels, den der funktionalistische Begriff des Übersetzens mit abdeckt, kann das Tiefenlernen („deep learning“) fördern.

Interessant sind in diesem Kontext zwei kleinere Studien von Knapp (2014), in denen sie das Code-Switching-Verhalten von deutschen und internationalen Studierenden an der Universität Siegen beim Mitschreiben in Vorlesungen, die entweder auf Deutsch oder auf Englisch gehalten wurden, untersuchte sowie die von ihnen für Prüfungen bevorzugte Sprache. Es zeigte sich, dass die Studierenden stark diejenige Sprache bevorzugten, in der die Vorlesung gehalten bzw. der für die Prüfung relevante Stoff bereitgestellt wurde. Knapp (2014: 183) spricht hier vom „Kontinuitätsprinzip“. Die wenigen Fälle, in denen die Studierenden die Sprache wechselten, sieht sie als Indikatoren dafür, dass die Studierenden den Stoff zwar verstanden hatten, unter dem Zeitdruck der Vorlesungsmitschrift jedoch nicht in der Lage waren, ihn auch in ihrer L2 zu verbalisieren, und daher auf die L1 auswichen (Knapp 2014: 182). Code-Switching ist hier ein Indikator für eine inhaltliche Verarbeitung des Stoffes, während die reine Wiedergabe in der Sprache, in der der Stoff dargeboten wurde, keine Garantie für wirkliches Verständnis ist. In multikulturellen Gesellschaften wird von Studierenden erwartet, dass sie mit dem Wissen, das sie in einer Sprache erworben haben, auch in ihren anderen Arbeitssprachen arbeiten können. Ohne den Erwerb translatorischer Kompetenz könnte diese Fähigkeit unterentwickelt bleiben (vgl. auch Knapp 2014: 183). Aus Knapps Befragung zu den von den Studierenden bevorzugten Sprachen geht auch hervor, dass sie der Ansicht sind, ein profunderes Verständnis zu erzielen, wenn komplexe Sachverhalte zumindest auch in ihrer L1 Deutsch dargeboten werden (Knapp 2014: 186 f.), was ebenfalls für *Translanguaging*¹⁰ in der Lehre spricht. Knapp (2014: 194) plädiert daher für die Nutzung der multilingualen Ressourcen der Studierenden, da sie Vorteile auf drei Ebenen versprechen: 1. die bessere Erklärung von Bedeutungen, 2. eine profundere Verarbeitung und 3. die Befähigung dazu, so erworbenes Wissen in verschiedenen sprachlichen Kontexten in und außerhalb der Universität nutzen zu können. Disziplinäre Grenzen in der Forschung, die sich auch in der Lehre widerspiegeln, stehen dem derzeit noch entgegen. So stellt Gentil (2005: 460) berechtigterweise fest: „The current disciplinary divisions of labor among L1 composition, L2 writing,

2003: 83]), 2. die Förderung der schwächeren Sprache der Lernenden, 3. die Verbesserung der Kommunikation zwischen Lernenden und ihrem familiären Umfeld, wenn eine der beiden Sprachen diejenige ist, die die Lernenden normalerweise zu Hause verwenden und die andere die Bildungssprache, die die Eltern ggf. nicht beherrschen, da die Lernenden so befähigt werden, ihren Eltern zu kommunizieren, was sie gerade lernen, und 4. das Profitieren der in einer der beiden Sprachen Schwächern von der Kompetenz derjenigen, die diese Sprache gut beherrschen.

10| Van der Walt (2013: 194), auf den sich Knapp bezieht, spricht hierbei von „co-language“.

foreign language teaching, and translation constrain possibilities for research on and education for academic biliteracy“.

Unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten sollte die Wahl der Unterrichtssprache in der Fachlehre von dem Kriterium geleitet sein, welche der Sprachen der Förderung kognitiv-akademischer Kompetenzen förderlicher ist. Wie Gnutzmann, Jakisch & Rabe (2015: 21) konstatieren, scheint dieses Kriterium jedoch zurückgestellt zu werden hinter das der wirtschaftlichen Profitabilität und Attraktivität von Studiengängen. Hierin sehe ich eine gefährliche Entwicklung, die die Massen auf Kosten der wissenschaftlichen Profundität für den Einzelnen fördert. Die Beherrschung des Englischen ist zweifellos eine zentrale Anforderung für wissenschaftlichen Erfolg in unserer globalisierten Welt. Derzeit brauchen wir aber noch mehr Wissen über die Minimalanforderungen an die Sprachbeherrschung, die erfüllt sein müssen, um aus *EMI* den vollen Nutzen ziehen zu können, ohne dass die Profundität des erworbenen Fachwissens hierunter leidet. Wird in *EMI*-Studiengängen Englischkompetenz auf Kosten des Fachwissens und der Fachkompetenz erworben, dann sind *EMI* andere Formen der Englischvermittlung vorzuziehen. Zumindest bedarf es profunderer Erkenntnisse dazu, wie *EMI* zu gestalten ist, damit Studierende von *EMI* profitieren, ohne dass Einbußen beim Fachwissen und der Fachkompetenz hinzunehmen sind (vgl. Doiz/Langasabaster/Sierra 2013: 217). Zu diesen Bedingungen gehören nicht nur Mindestanforderungen an Schreib- und Sprachkompetenz, die die Studierenden mitbringen müssen, sondern auch Mindestqualifikationen, die von den Lehrenden zu fordern sind (Gnutzmann/Jakisch/Rabe 2015: 21 f.), und bestimmte multilinguale Lehrstrategien wie diejenige des *Translanguaging*.

2.4 Die Funktionen des Übersetzens beim Schreiben in der L2 und ihre Abhängigkeit von der L2-Sprachkompetenz

Eine Studie von Liu (2009) ergab, dass die Funktionen, zu denen beim Schreiben in der L2 auf die L1 zurückgegriffen wird, von der L2-Kompetenz der Schreibenden abhängen. In dieser Studie verfassten sechs Chinesisch-Muttersprachler, die seit ihrem 12. Lebensjahr Englisch gelernt und nicht länger als ein Jahr im Ausland gelebt hatten, jeweils einen Text in ihrer L2 Englisch und mussten dabei laut denken. Als Thema für ihre Texte wurde ein Vergleich zwischen dem amerikanischen Weihnachten und dem chinesischen Neujahr vorgegeben. Liu ging davon aus, dass ihre Vpn Wissen über dieses Thema primär in ihrer Muttersprache Chinesisch erworben hatten, so dass durch die Schreibaufgabe mehr L1-Begriffe evokiert würden und die Vpn hierdurch während ihres L2-Schreibprozesses dazu veranlasst würden, aus ihrer L1 in ihre L2 zu übersetzen (Liu 2009: 43).¹¹ Die

11| Lius (2009) Übersetzungsbegriff ist so weit gefasst, dass er auch die Umsetzung von Ideen in Sprache innerhalb der L1 umfasst wie bereits das frühe Modell von Hayes & Flower

Vpn standen nicht unter Zeitdruck und wurden gebeten, während des Schreibprozesses alles zu verbalisieren, was ihnen durch den Kopf ging, und zwar in der Sprache, in der es ihnen spontan in den Sinn kam. Drei der sechs Vpn hatten TOEFEL-Ergebnisse von 590 und mehr Punkten (hohe Sprachkompetenz), die anderen drei von 570 und weniger Punkten (niedrige Sprachkompetenz). Ihr lautes Denken wurde transkribiert und segmentiert. Die Segmente wurden in vier Kategorien eingeteilt: 1. lautes Denken ausschließlich in Englisch (nur L2), 2. lautes Denken nur in Chinesisch oder zunächst in Chinesisch mit anschließender Übersetzung ins Englische (nur L1 oder L1 → L2), 3. zunächst lautes Denken in Englisch und dann Wiederholung auf Chinesisch (L2 → L1) und 4. lautes Denken in nicht identifizierbaren Einheiten (Liu 2009: 45). Darüber hinaus wurden retrospektive Interviews geführt, bei denen Aufzeichnungen als Erinnerungshilfen dienten („cued retrospection“).

Die Studierenden mit niedriger Sprachkompetenz griffen während des L2-Schreibprozesses signifikant häufiger auf ihre L1 zurück als die Gruppe mit hoher Sprachkompetenz. Außerdem nutzten die Studierenden mit niedriger Sprachkompetenz ihre L1 häufiger dazu, in ihrer L2 ausgedrückte Gedanken zu überprüfen, als die Gruppe mit hoher Sprachkompetenz (Liu 2009: 54), und sie übersetzte während des L2-Schreibprozesses auch signifikant häufiger auf der syntaktischen Ebene als auf der semantischen, während die Studierenden mit höherer Sprachkompetenz signifikant häufiger auf der semantischen Ebene als auf der syntaktischen übersetzte. Die Studierenden mit niedriger Sprachkompetenz waren also fixierter auf die syntaktischen Strukturen ihrer L1, während die Studierenden mit hoher Sprachkompetenz ihre L1 allenfalls dazu nutzten, Konzepte abzurufen, um dann mit diesen direkt in der L2 zu formulieren.¹²

(1980). Sie definiert Übersetzen wie folgt: „I define translation from a broader perspective. Translation in my research is not ‘the replacement of a representation of a text in one language by a representation of an equivalent text in a second language’ (Hartmann & Storck, 1972, p. 713) at the textual level. It includes the processes of informational or conceptual coding, decoding, and reformulating at the cognitive level. Therefore, the translation process in writing may apply to both monolinguals and multilinguals. For monolinguals, the L1 writing process involves translating conceptual representations into linguistic codes through reorganization, resynthesis, and reconstruction. For multilinguals, especially the bilinguals in this book [also Chinesisch-Muttersprachler mit Englisch als L2], the L2 writing process involves not only the writing process of the monolinguals as mentioned above but also the cognitive process of language switch. Under this definition, translation in L2 writing involves research areas such as L1 transfer (linguistic and rhetorical), the use of L1, and language switching (LS).“ (Liu 2009: 11).

- 12] Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass im Gehirn von Bilingualen mit geringer Sprachkompetenz das L1- und L2-Lexikon separat voneinander gespeichert sind, während eine solche Trennung im Gehirn von Bilingualen mit hoher Sprachkompetenz nicht vorliegt (Perani et al. 1996). Dabei ist anzunehmen, dass Schreibende, deren L1- und L2-Lexika in denselben kortikalen Strukturen gespeichert sind, L2-Lexikoneinträge

Die folgende Aussage spiegelt die typische Vorgehensweise eines L2-Schreibenden mit geringer L2-Sprachkompetenz wider: „Usually, I use Chinese to generate ideas, and if I like the idea, I will try to translate it into English... If I don't use Chinese to lead the phrase or words, I'll forget about what I want to say in English.“ (Liu 2009: 68) Liu (2009: 68) erklärt diese Beobachtung wie folgt:

This quote suggests that the L2 operation consumes too much cognitive energy and produces too much mental load for the unskilled writers to conceive of semantic formulations as well as to organize them with syntactic structures for textual production. Therefore, unskilled writers tend to rely on L1 to generate and form ideas in words and phrases. Once the idea has been well formulated semantically and has been represented by L1 syntactic structures, unskilled L2 writers may finally translate the L1 idea into L2 with L2 syntax. In other words, the unskilled L2 writers use L1 to take care of as many cognitive subprocesses as possible to reduce their mental loads. As a result, the L1-L2 code translation may take place at the level close to the textual output, i.e., the syntactic level. Since most of the semantic-level concerns have been taken care of by L1, unskilled L2 writers may primarily pay attention to the use of L2 for the syntactic and lower level activities, such as orthography, grammar, equivalent lexical choices, and local changes. In a nutshell, skilled L2 writers tend to have more semantic transformation, whereas unskilled L2 writers tend to have more syntactic translation.

Lius zentraler Befund ist jedoch, dass Personen mit hoher L2-Sprachkompetenz ihre L1 beim Schreiben in der L2, wenn überhaupt, dann primär für höherrangige Prozesse, wie das Planen, das Prüfen neuer Informationen und das Editieren des bereits geschriebenen Textes nutzen; zur Verbalisierung ihrer festzuhaltenden Gedanken nutzten sie hingegen direkt die L2 (Liu 2009: 58 f.).

Eine weitere Studie, in der der Gebrauch der L1 und der L2 in den verschiedenen Teilprozessen des Schreibens in der L2 mit Hilfe von lautem Denken untersucht wurde, führten Wang & Wen (2002) durch. Ihre Vpn waren 16 Chinesisch-Muttersprachler mit Englisch als L2. Die Teilprozesse, zwischen denen sie unterschieden, waren Prozesssteuerung, Ideenstrukturierung, Ideengenerierung, Aufgabenanalyse und Textgenerierung. Für jeden dieser Teilprozesse ermittelten sie in den Protokollen des lauten Denkens den Prozentsatz der Wörter, der innerhalb des jeweiligen Teilprozesses auf Verbalisierungen in der L1 bzw. der L2 entfiel. Prozesssteuerungsprozesse fanden im Schnitt zu 81,5 % auf Englisch statt, Ideenstrukturierungsprozesse zu 70 % und Ideengenerierungsprozesse zu 61,5 %. Für Aufgabenanalyseprozesse wurde hingegen nur zu 21 % auf die L1

direkt über die Konzepte abrufen können, während Schreibende, deren L1- und L2-Lexika separat gespeichert sind, L2-Einträge möglicherweise nur über die entsprechenden L1-Einträge und damit durch Übersetzung auf der lexikalischen Ebene abrufen können (Liu 2009: 24).

zurückgegriffen und für Textgenerierungen, demjenigen Prozess, der der sprachlichen Oberfläche am nächsten ist, nur zu 13,5 % (Wang/Wen 2002: 234). Wie Liu stellten auch Wang & Wen darüber hinaus fest, dass die Sprache, die zur Textgenerierung verwendet wird, von der L2-Sprachkompetenz der Schreibenden abhängt: „less proficient writers construct sentences through L1-to-L2 translation, while proficient writers generate text directly in L2“ (Wang/Wen 2002: 240). Bei den anderen Teilprozessen konnte mit zunehmender L2-Sprachkompetenz kein so deutlicher Rückgang im Rückgriff auf die L1 beobachtet werden. Auch bei diesen Teilprozessen fragt es sich jedoch, ob in ihnen ein deutlicherer Rückgang in den Rückgriffen auf die L1 festzustellen ist, wenn die L2-Sprachkompetenz der Vpn einen bestimmten Schwellenwert überschritten hat (Wang/Wen 2002: 241).¹³

Mit zunehmender Komplexität von kognitiven Operationen nimmt die Neigung von L2-Schreibenden, auf ihre L1 zurückzugreifen, zu. Dies bestätigt eine Laut-Denk-Pilotstudie Studie von Qi (1998), in der eine einzige Vpn zwei L2-Schreibaufgaben, zwei Übersetzungen aus ihrer L1 Chinesisch in ihre L2 Englisch sowie zwei Rechenaufgaben zu bewältigen hatte, von denen jeweils eine Aufgabe kognitiv anspruchsvoll und eine weniger anspruchsvoll war. Qi (1998: 423) stellte eine positive Korrelation zwischen dem Rückgriff auf die L1 und der Schwierigkeit der Aufgabe fest. Ihre Daten:

strongly indicate that whenever the participant intuitively anticipated that the load of a task she faced would exceed the limit of her working memory span, she automatically switched to L1, her stronger language, to process the information in order to minimize the load to which the use of a weaker language might otherwise add. (Qi 1998: 428)

Als weitere Faktoren, die sich auf den Rückgriff auf die L1 auswirken können, identifizierte Qi „an implicit need to encode efficiently a non-linguistic thought in the L1 to initiate a thinking episode; a need to facilitate the development of a thought; a need to verify lexical choices; and a need to avoid overloading the working memory.“ (Qi 1998: 428 f.)

Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass auch die Sprache, in der das Wissen erworben wurde, das zur Bewältigung der Schreibaufgabe erforderlich ist, und die Sprache, in der die Schreibaufgabe formuliert ist, einen Einfluss darauf haben, ob und wie beim Schreiben in der L2 auf die L1 zurückgegriffen wird (Wang/Wen 2002: 240, 244). In einer empirischen Studie, in der 28 Studierende, deren Muttersprache Chinesisch ist, Texte in ihrer L2 Englisch verfassen mussten

13| Prozessorientierte Longitudinalstudien zur Schreibkompetenzentwicklung sind ein Desiderat. Abgesehen von den beiden korpuslinguistischen Longitudinalstudien zur Entwicklung der Kompetenz zum wissenschaftlichen Schreiben von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) ist eine der wenigen Studien zur Schreibkompetenzentwicklung diejenige von Sasaki (2004). Sie deckt eine Zeitspanne von 3,5 Jahren ab.

über Themen, zu denen sie das erforderliche Wissen entweder auf Chinesisch oder aber in ihrer L2 Englisch erworben hatten und für deren Planung sie Chinesisch verwenden mussten, stellte Friedlander (1990) fest, dass die Studierenden besser planteten und inhaltlich bessere Texte verfassten, wenn die Sprache, in der sie planteten, mit derjenigen übereinstimmte, in der sie das erforderliche Wissen erworben hatten. Qi (1998: 430) stellt hierzu jedoch die Hypothese auf, dass dies ggf. nur dann der Fall sein könne, wenn das Wissen zuvor nicht auch in der anderen Sprache verarbeitet worden ist.

Welche didaktischen Implikationen haben diese Befunde? Auf die L1 zurückzugreifen scheint immer dann eine natürliche Reaktion zu sein, wenn beim Schreiben oder einer anderen Form des Problemlösens eine kognitive Überlastung einzutreten scheint. Wenn solche Rückgriffe auf die L1 unterbunden werden, ist folglich mit negativen Auswirkungen auf den Problemlösungsprozess und speziell beim Schreiben mit einer Beeinträchtigung von dessen epistemischer Funktion zu rechnen. Es kann angenommen werden, dass mögliche nachteilige Auswirkungen, die Rückgriffe auf die L1 auf die Qualität von L2-Texten haben mögen, umso geringer sind, je sprachferner die Prozesse sind, bei denen sie erfolgen. Denn bei den sprachfernen Prozessen ist die Gefahr auftretender Interferenzen geringer. Die Ergebnisse aus translationswissenschaftlichen Studien in Abschnitt 2.2 deuten darauf hin, dass mögliche negative Auswirkungen des Rückgriffs auf die L1 auf der sprachnahen Ebene umso geringer ausfallen dürften, je höher die Übersetzungskompetenz und damit Interferenzresistenz der Schreibenden ist. Dies ist ein Grund, aus dem Übersetzungskompetenz nicht nur bei angehenden professionellen Übersetzerinnen und Übersetzern gefördert werden sollte, sondern bei allen, die in einer multilingualen Gesellschaft erfolgreich kommunizieren möchten. In multilingualen Gesellschaften sind Multiliteralität und Transliteratorität notwendige Kompetenzen, die neben der Fähigkeit, in mehr als einer Sprache kommunizieren zu können, auch die Fähigkeit einschließen, zwischen Menschen, die unterschiedliche Sprachen sprechen und aus verschiedenen Kulturen stammen, zu vermitteln, d. h. zu übersetzen im funktionalistischen Sinne (cf. z. B. Vermeer 1978, Reiß/Vermeer 1984, Nord 1993, Holz-Mänttari 1984). Fremdsprachenlernende und -lehrende zu zwingen, sich im Fremdsprachenunterricht und in der Lehre auf Englisch (*EMI*) ausschließlich der Fremdsprache zu bedienen, ist einer auf Wissens- und Kompetenzerwerb ausgerichteten anspruchsvollen Kommunikation abträglich. Gerade die Fähigkeit zu einer solchen Kommunikation ist jedoch, wie Wible (2013: 43) feststellt, in einer globalisierten Welt unabdingbar. Die Herausforderungen einer rhetorischen Bildung von Weltbürgern („global citizens“) im Sinne einer translingualen Bildung beschreibt er wie folgt:

This rhetorical education must aim not simply to teach students how to master skills and knowledges in a single language or even in multiple, yet discrete,

languages. Rather, this rhetorical education should also develop in students the willingness to try as best they can to collaborate in creating mutual understanding with people speaking and writing in other languages. (Wible 2013: 45)

Welche weiteren Implikationen man aus den Befunden der hier referierten Studien ableiten kann, hängt vom Zweck ab, zu dem Schreibaufgaben gestellt werden. In sog. „writing-to-learn“-Aufgaben, also Schreibaufgaben, mit denen epistemische Zwecke verfolgt werden, die Wissenstransformationen im Sinne von Bereiter & Scardamalia (1987) erfordern und die kognitiv anspruchsvoller sind als einfache Wissensreproduktionen (sog. „knowledge telling“), sollte der Rückgriff auf die L1 nicht unterdrückt werden, weil eine solche Unterdrückung die epistemische Funktion, auf die es bei solchen Schreibaufgaben gerade ankommt, beeinträchtigt. In sog. „learning-to-write“-Aufgaben jedoch, die durchaus mit Wissensreproduktionen einhergehen dürfen und bei denen es eher auf sprachliche Flüssigkeit und Wendigkeit ankommt, kann die Unterdrückung der L1 eine didaktisch sinnvolle Maßnahme sein. Bei letzterem Aufgabentyp fördert die Unterdrückung der L1 die Herausbildung von Problemvermeidungs- und anderen Strategien, die Lernende im Spracherwerbsprozess benötigen, um sich auch mit einem beschränkten sprachlichen Repertoire verständlich zu machen, beispielsweise durch Paraphrasierungen. Wie wichtig es ist, bei Sprachenlernern das Repertoire an Problemlösungsstrategien zu erweitern, konnte Macaro (2014) in einer explorativen Studie zeigen, in der er die Auswirkungen von Schreibstrategien auf die Textprodukte zweier Studierender untersuchte, die eine vergleichbare Kompetenz in ihrer L2 aufwiesen. Er stellt fest:

Both linguistic knowledge and strategic behaviour are involved in the completion of a language task. It is in the effective combination of strategies with the linguistic knowledge currently at the learner's disposal that tasks are successfully completed and, if success is measured not only in terms of task completion but also in terms of quality of language, that levels of proficiency can be determined. Put differently, I am arguing that proficiency in a writing task is the sum of linguistic knowledge and strategic behaviour. (Macaro 2014: 60)

Im Fremdsprachenunterricht muss also nicht nur die sprachliche Kompetenz der Lernenden weiterentwickelt werden, sondern auch deren Repertoire an Problemlösungs- und -vermeidungsstrategien. Die Unterdrückung der L1 ist hierfür eine sinnvolle Maßnahme.

In Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben in der L2 sollten jedoch nicht nur „learning-to-write“-Aufgaben gestellt werden, sondern auch „writing-to-learn“-Aufgaben mit epistemischer Funktion. Wird letzterer Aufgabentyp vernachlässigt, so mögen die Teilnehmenden zwar lernen, wie man flüssig schreibt und Problemlösungs- sowie Problemvermeidungsstrategien anwendet, sie

können sich jedoch schnell überfordert fühlen, wenn Wissenstransformationen erforderlich werden, für die sie geeignete Strategien zur kognitiven Entlastung brauchen, wie beispielsweise den Rückgriff auf die L1. Beim reinen „knowledge telling“ mögen sich Studierende während des gesamten Schreibprozesses auf die Nutzung ihrer L2 beschränken können. Für kognitiv anspruchsvollere Aufgaben mit epistemischer Funktion müssen sie jedoch Gelegenheit zum Erlernen von Entlastungsstrategien bekommen haben, wie beispielsweise dem Planen und Strukturieren unter Rückgriff auf die L1.

3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Wo liegen nun die Herausforderungen für die Entwicklung akademischer Multiliteralität, und wie lassen sie sich meistern? Der Weg zu akademischer Multiliteralität führt über die akademische Transliteratorität, also die Fähigkeit, für die Produktion von wissenschaftlichen Texten in einer Sprache zumindest auch rezeptive Informationen aus mindestens einer anderen Sprache verarbeiten zu können. Der Erwerb dieser Kompetenz ist, wie aufgezeigt wurde, über *Translanguaging* möglich und dieses erfordert wiederum ein Mindestmaß an übersetzerischer Kompetenz. Eine Herausforderung, mit der wir damit in unserer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft konfrontiert sind, ist also den Erwerb dieser Kompetenz allen angehenden Akademikerinnen und Akademikern zu ermöglichen. Translatorische Kompetenz ist keine berufsspezifische Kompetenz von Übersetzern und Dolmetschern mehr, sondern muss als Schlüsselkompetenz, als *Soft Skill*, in allen Studiengängen gefördert werden. *Translanguaging* befähigt Studierenden dazu, für ihre Wissenskonstruktion von all ihren Sprachressourcen zu profitieren, und ermöglicht ihnen, auf ihre L1 zurückzugreifen, wann immer ihre Kompetenz in der *lingua franca* der Wissenschaftskommunikation nicht ausreicht, um Tiefenverständnis zu erzielen. Für das Lehren und Prüfen bedeutet dies auch, dass *EMI* nicht *English only* bedeuten darf, sondern eine geeignete Einbindung der Muttersprache der Studierenden zulassen muss. Es bedeutet auch, dass es zulässig sein muss, dass Studierende in ihren Prüfungen auf ihre L1 zurückgreifen, wenn der Prüfungsgegenstand ihr Fachwissen und nicht ihre Sprachkompetenz ist. Hierdurch kann auch Domänenverlusten in der jeweiligen Muttersprache bis zu einem gewissen Grad vorgebeugt werden.

Welche Rolle soll oder darf die Muttersprache beim Schreiben in der Fremdsprache spielen? Wie die in diesem Artikel referierten Studien zeigen, verlangt die Frage, wie der Rückgriff auf die L1 beim Schreiben in der L2 zu bewerten ist, eine differenzierte Antwort. Beim Schreiben in der L2 auf die L1 zurückzugreifen kann eine Strategie sein, kognitive Überforderung zu umgehen und die epistemische Funktion des Schreibens bestmöglich zu nutzen. So gesehen kann der Rückgriff auf die L1 beim Schreiben in der L2 – oder generell beim Problemlösen in der L2

– als Katalysator für die Lösungsgenerierung fungieren. Ein Hemmnis kann der Rückgriff auf die L1 dann werden, wenn er Studierende davon abhält, Problemvermeidungs- und Problemlösungsstrategien zu entwickeln, wie sie erforderlich werden, wenn sie sich auch mit einem beschränkten lexikalischen und grammatischen Repertoire in der L2 flüssig ausdrücken möchten. Darüber hinaus bringt der Rückgriff auf die L1 insbesondere auf der sprachnahen Ebene im Gegensatz etwa zur Planungs- und Strukturierungsebene auch die Gefahr von Interferenzen mit sich. Diese Gefahr kann ebenfalls nur durch den Erwerb von translatorischer Kompetenz mit der mit ihr einhergehenden Interferenzresistenz umgangen werden.

Die Vorteile des Übersetzens für die L2-Schreibdidaktik bestehen in: 1. der kognitiven Entlastung bei Prozessen auf der Makroebene und damit der Freisetzung kognitiver Ressourcen für Entscheidungen auf der Mikroebene; 2. der Möglichkeit, Fremdsprachenlernenden Gelegenheit zu geben, Lücken in ihrer L2 zu identifizieren („noticing“); 3. dem Rückübersetzen als Möglichkeit der Überprüfung auf semantische Präzision; und 4. der Schaffung eines Bewusstseins für strukturelle Unterschiede zwischen Sprachen, wie beispielsweise solchen in der Wortstellung unter kommunikativen Gesichtspunkten.

Weitere didaktische Strategien zur Schreibkompetenzförderung in der L2 sind erstens die Reduktion der Komplexität von Schreibaufgaben durch deren Aufspaltung in weniger komplexe Teilaufgaben, die nacheinander abgearbeitet werden können und damit mit einer geringeren kognitiven Belastung einhergehen. Ein Beispiel für eine solche Teilaufgabe ist die Erstellung von Hilfstexten vor dem Verfassen des eigentlichen Transfertextes in der L2, bei der auf die L1 zurückgegriffen werden kann und L1 und L2 sogar vermischt werden können. Hierbei handelt es sich um eine Alternative zu Übersetzungsaufgaben, die dann sinnvoll ist, wenn das Übersetzen nur zur kognitiven Entlastung bei Prozessen auf der Makroebene eingesetzt würde (s. Vorteil 1 von Übersetzungsaufgaben oben). Die zweite Strategie betrifft Study-Skills-Sprachkurse, in denen sprachliche Kompetenzen auf den weniger komplexen Ebenen vermittelt werden, wie etwa durch den Ausbau des Wortschatzes und die Auffrischung von Grammatik. In solchen Kursen sollten Studierende mehr Routine bei Prozessen auf den niedrigeren Ebenen gewinnen, um dadurch mehr freie kognitive Kapazität für höherrangige Prozesse zur Verfügung zu haben. Während solche Study-Skills-Kurse als separate *Add-on*-Kurse angeboten werden können, muss das epistemische Schreiben in einem Fachwissensvermittlung und Literalitätsförderung integrierenden Ansatz, beispielsweise in schreibintensiven Seminaren, vermittelt werden, weil das Schreiben zu epistemischen Zwecken zwangsläufig fachgebunden ist (s. zum sog. „Content and Literacy Integrated Teaching“ Göpferich 2015b) und die Befähigung, auch in der Fremdsprache anspruchsvolle Fachtexte verfassen zu können, nach der *Cognition Hypothesis* von Robinson (2001, 2003, 2005) voraussetzt, dass dies an immer anspruchsvolleren Aufgaben in der Fremdsprache erlernt

wird, die schließlich einen Komplexitätsgrad erreichen, der die Anforderungen der lebensweltlichen Praxis der Schreibenden widerspiegelt. Während Krashen (1985) mit seiner *Input Hypothesis* davon ausging, dass für den Spracherwerb primär für die Lernenden bedeutungsvoller Input relevant sei, der zu einem unbewussten Spracherwerb führe, geht Robinson in seiner *Cognition Hypothesis* nämlich davon aus, dass neben bedeutungsvollen Input primär Aufgaben von Bedeutung seien, die die Lernenden zu für sie kognitiv anspruchsvollem Output veranlassen. Erst solche kognitiv anspruchsvollen Aufgaben bewegten die Lernenden durch Mechanismen, die mit Schmidts (1990) „noticing“ gefasst werden können, zu einer aufmerksameren und bewussteren Rezeption von Input, um in diesem Mittel zu finden, mit denen sich die anspruchsvolleren Aufgaben lösen lassen, die aufgrund der Komplexität des zu Verbalisierenden eine Erweiterung des bestehenden lexikalischen und grammatischen Repertoires erfordern und dadurch zu einer Weiterentwicklung der Sprachkompetenz führten. Eine weitere Voraussetzung hierfür ist nach der *Cognition Hypothesis*, dass auch eine entsprechende Interaktion der Lernenden mit ihrem Umfeld erfolgt (Robinson 2005: 3). Trifft dies zu, so folgt hieraus, dass die Befähigung zu schriftlicher Fachkommunikation in der Fremdsprache, wie sie Lernende in ihrem späteren beruflichen Alltag zu bewältigen haben, nicht losgelöst von anspruchsvollen Schreibaufgaben im Fach erworben werden kann.

Literaturverzeichnis

- Arndt, Valerie (1987). „Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing“. In: *ELT Journal* 41.4/1987. S. 257–267.
- Baker, Colin (2003). „Biliteracy and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh National Curriculum“. In: Hornberger, N. H. (Hg.) *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon (UK). S. 71–90.
- Bayer-Hohenwarter, Gerrit (2012). *Translatorische Kreativität: Definition, Messung, Entwicklung*. (Studien zur Translation 8). Tübingen.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale (NJ).
- Beaufort, Anne (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan (UT).
- Björkmann, Beyza (2013). *English as an Academic Lingua Franca: An Investigation of Form and Communicative Effectiveness*. Bosten/Berlin.
- Bosher, Susan/Rowenkamp, Jenise (1992). „Language Proficiency and Academic Success: The Refugee/Immigrant in Higher Education“. (Eric Document ED 353 914). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353914.pdf> (letzter Zugriff: 17. August 2014).

- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2013). „Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept“. In: Bräuer, G./ Schindler, K. (Hg.) *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Stuttgart. S. 12–63.
- Carson, Joan Eisterhold/Kuehn, Phyllis A. (1992). „Evidence of transfer and loss in developing second language writers“. In: *Language Learning* 42.2/1992. S. 157–182.
- Casanave, Christine (1998). „Transitions: The balancing act of bilingual academics“. In: *Journal of Second Language Writing* 7/1998. S. 175–203.
- Cohen, Andrew D./Brooks-Carson, Amanda (2001). „Research on direct vs. translated writing: Students’ strategies and their results“. In: *The Modern Language Journal* 85/2001. S. 169–188.
- Cook, Vivian (2003). „Background to the L2 user“. In: Cook, V. (Hg.) *Portraits of the L2 User*. Clevedon. S. 1–31.
- Cook, Vivian (2008). „Multi-competence: Black hole or wormhole for second language acquisition research?“. In: Han, Z. (Hg.) *Understanding Second Language Process*. Clevedon (UK). S. 16–26.
- Cumming, Alister (1987). *Writing Expertise and Second Language Proficiency in ESL Writing Performance*. [Unveröffentlichte Dissertation]. Toronto, zitiert nach Cummins (1996).
- Cumming, Alister (1989). „Writing expertise and second-language proficiency“. In: *Language Learning* 39.1/1989. S. 81–141.
- Cumming, Alister (2001). „Learning to write in a second language: Two decades of research“. In: *International Journal of English Studies* 1.2/2001. S. 1–23.
- Cummins, Jim (1979). „Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age and some other matters“. In: *Working Papers on Bilingualism* 19/1979. S. 121–129.
- Cummins, Jim (1981). „The role of primary language development in promoting educational success for language minority students“. In: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Univ., Evaluation, Dissemination and Assessment Center. S. 3–49, zitiert nach Carson/Kuehn (1992).
- Cummins, Jim (1996). „Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children“. In: Bialystok, E. (Hg.) *Language Processing Children*. Cambridge. S. 70–89.
- DAAD (2015). „International Programmes in Germany 2015“. <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programs/en/> (letzter Zugriff: 30 Juli 2015).
- Devine, Joanne/ Railey, Kevin/ Bischoff, Philip (1993). „The implications of cognitive models in L1 and L2 writing“. In: *Journal of Second Language Writing* 2.3/1993. S. 203–225.
- Doiz, Aintzane/ Lasagabaster, David/ Sierra, Juan Manuel (2013). „Future challenges for English-medium instruction at the tertiary level“. In: Doiz, A./

- Lasagabaster, D./ Sierra, J. M. (Hg.) *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Bristol, etc. S. 213–221.
- Duncker, Karl (1945). „On problem-solving“. In: *Psychological Monographs* 58.5. S. 1–114.
- Flowerdew, Lynne (2000). „Using a genre-based framework to teach organizational structure in academic writing“. In: *ELT Journal* 54/2000. S. 369–378.
- Friedlander, Alexander (1990). „Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language“. In: Kroll, B. (Hg.) *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. New York. S. 109–125.
- Galbraith, David (1999). „Writing as a knowledge-constituting process“. In: Torrance, M./ Galbraith, D. (Hg.) *Studies in Writing*. Bd. 4. *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production*. Amsterdam. S. 139–160.
- Gentil, Guillaume (2005). „Commitments to academic biliteracy: Case studies of anglophone university writers“. In: *Written Communication* 22.4/2005. S. 421–471.
- Gnutzmann, Claus/ Jakisch, Jenny/ Rabe, Frank (2015). „Englisch im Studium. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrenden“. In: Knapp, A./Aguado, K. (Hg.) *Fremdsprachen in Studium und Lehre: Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb/Foreign Languages in Higher Education: Opportunities and Challenges for the Acquisition of Knowledge*. (Theorie und Vermittlung der Sprache 57). Frankfurt/M. et al. S. 17–45.
- Göpferich, Susanne (2001). „Von Hamburg nach Karlsruhe: Ein kommunikationsorientierter Bezugsrahmen zur Bewertung der Verständlichkeit von Texten“. In: *Fachsprache/International Journal of LSP* 23.3–4/2001. S. 117–138.
- Göpferich, Susanne (2009). „Comprehensibility Assessment using the Karlsruhe Comprehensibility Concept“. In: *JoSTrans – The Journal of Specialized Translation* 11/2009. S. 31–51.
- Göpferich, Susanne (2013). „Translation competence: Explaining development and stagnation from a Dynamic Systems Perspective“. In: Ehrensberger-Dow, M./Göpferich, S./O’Brien, S. (Hg.) *Interdisciplinarity in Translation and Interpreting Process Research*. Special Issue of *TARGET: International Journal of Translation Studies* 25.1/2013. S. 61–76.
- Göpferich, Susanne (2015a). *Text Competence and Academic Multiliteracy: From Text Linguistics to Literacy Development*. (Europäische Studien zur Textlinguistik 16): Tübingen.
- Göpferich, Susanne (2015b). „Sich Fachliches erschreiben: Förderung literaler Kompetenzen als Förderung des Denkens im Fach.“ Vortrag anlässlich des 5-jährigen Jubiläums des Zentrums für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) der Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießen, 20. März 2015.
- Göpferich, Susanne/ Nelezen, Bridgit (2012). Data documentation for the article „Die Sprach(un)abhängigkeit von Textproduktionskompetenz: Translation als

- Werkzeug der Schreibprozessforschung und Schreibdidaktik.“ http://www.susanne-goepferich.de/Data_Documentation_Writing_L1_L2.pdf (letzter Zugriff: 17. August 2014).
- Göpferich, Susanne/ Nelezen, Bridgit (2013). „Die Sprach(un)abhängigkeit von Textproduktionskompetenz: Translation als Werkzeug der Schreibprozessforschung und Schreibdidaktik“. In: *ZfAL – Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 58.1/2013. S. 167–200.
- Göpferich, Susanne/ Nelezen, Bridgit (2014). „The language-(in)dependence of writing skills: Translation as a tool in writing process research and writing instruction“. In: *Minding Translation – Con la traducción en mente*. Special Issue of *MONTI* 1/2014. Hg. R. Munoz Martin. S. 117–149. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/43723/1/MonTI_2014_Special_Issue_04.pdf (letzter Zugriff: 16. Februar 2015).
- Graham, Steve/ Perin, Dolores (2007). „A meta-analysis of writing instruction for adolescent students“. In: *Journal of Educational Psychology* 99/2007. S. 445–476.
- Hartmann, Reinhard R. K./ Storck, F. Colin (1972). *Dictionary of Language and Linguistics*. Amsterdam, zitiert nach Liu (2009).
- Hayes, John R./ Flower, Linda S. (1980). „Identifying the organization of writing processes“. In: Gregg, L. W./ Steinberg, E. R. (Hg.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale (NJ). S. 3–30.
- Hirose, Keiko/ Sasaki, Miyuki (1994). „Explanatory variables for Japanese students’ expository writing in English: An exploratory study“. In: *Journal of Second Language Writing* 3.3/1994. S. 203–229.
- Holz-Mänttätö, Justa (1984). *Translatorisches Handeln – Theorie und Methode*. Helsinki.
- Jones, Stan/ Tetroe, Jacqueline (1987). „Composing in a second language“. In: Matsuhashi, A. (Hg.) *Writing in Real Time: Modelling Production Processes*. Norwood (NJ). S. 34–57.
- Kecskes, Istvan/ Papp, Tünde (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah (NJ).
- Kim, Eun-Young (2011). „Using translation exercises in the communicative EFL writing classroom“. In: *ELT Journal* 65.2/2011. S. 154–160.
- Knapp, Annelie (2014). „Language choice and the construction of knowledge in higher education“. In: *European Journal of Applied Linguistics* 2.2/2014. S. 165–203.
- Knapp, Annelie/ Timmermann, Silke (2012). „UniComm Englisch – Ein Formulierungswörterbuch für die Lehrveranstaltungskommunikation“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41.2/2012. S. 42–59.
- Kobayashi, Hiroe/ Rinnert, Carol (1992). „Effects of first language on second language writing: Translation vs. direct composition“. In: *Language Learning* 42.2/1992. S. 183–215.

- Kohro, Yoshifumi (2009). „A contrastive study between L1 and L2 compositions: Focusing on global text structure, composition quality, and variables in L2 writing“. In: *Dialogue* 8/2009. S. 1–19.
- Krapels, Alexandra Rowe (1990). „An overview of second language writing process research“. In: Kroll, B. (Hg.) *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. New York. S. 37–56.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York.
- Lange, Ulrike (2012). „Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen“. In: Knorr, D./Verhein-Jarren, A. (Hg.) *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/M. S. 139–155.
- Leki, Ilona/ Cumming, Alister/ Silva, Tony (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York.
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass.), London (Engl.).
- Liu, Yichun (2009). *Translation in Second Language Writing: Exploration of Cognitive Process [sic] of Translation*. Saarbrücken.
- Macaro, Ernesto (2014). „Reframing task performance: The relationship between tasks, strategic behaviour, and linguistic knowledge in writing“. Byrnes, H./ Manchón, R. (Hg.) *Task-Based Language Learning – Insights from and for L2 Writing*. Amsterdam. S. 53–77.
- Manchón, Rosa/ Roca de Larios, Julio/ Murphy, Christina (2000). „An approximation of the study of backtracking in L2 writing“. In: *Learning and Instruction* 10/2000. S. 13–35.
- Mandelblit, Nili (1995). „The cognitive view of metaphor and its implications for translation theory“. In: Lewandowska-Tomaszyk, B./Thelen, M. (Hg.) *Translation and Meaning*. Part 3. Maastricht. S. 483–495.
- Martin-Jones, Marilyn/ Jones, Kathrin (Hg.) (2000). *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. Amsterdam.
- Muchinsky, Dennis/ Tangren, Nancy (1999). „Immigrant student performance in academic intensive English program“. In: Harklau, L./Losey, K./Siegal, M. (Hg.) *Generation 1.5 Meets College Composition*. Mahwah (NJ). S. 211–234.
- Nord, Christiane (1993). *Einführung in das funktionale Übersetzen – am Beispiel von Titeln und Überschriften*. (UTB für Wissenschaft/Uni-Taschenbücher 1734). Tübingen, Basel.
- Ortega, Lourdes/ Carson, Joan (2010). „Multicompetence, social context, and L2 writing research practice“. In: Silva, T./ Matsuda, P. K. (Hg.) *Practicing Theory in Second Language Writing*. West Lafayette (Indiana). S. 48–71.
- Perani, Daniela, et al. (1996). „Brain processing of native and foreign languages“. In: *NeuroReport* 7/1996. S. 2439–2444.
- Perkins, David N./ Salomon, Gavriel (1988). „Teaching for transfer“. In: *Educational Leadership* 46.1/1988. S. 22–32.

- Perkins, David N./ Salomon, Gavriel (o. J.). „The science and art of transfer“. <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm> (letzter Zugriff: 17. August 2014).
- Pohl, Thorsten (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. (Reihe Germanistische Linguistik 271): Tübingen.
- Portmann-Tselikas, Paul R./ Schmölder-Eibinger, Sabine (2008). „Textkompetenz“. In: *Fremdsprache Deutsch* 39/2008. S. 5–16
- Preußner, Ulrike/ Sennewald, Nadja (Hg.) (2012). *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M. etc.
- Qi, Donald S. (1998). „An inquiry into language-switching in second language composing processes“. In: *The Canadian Modern Language Review* 54.3/1998. S. 413–435.
- Qi, Donald S./ Lapkin, Sharon (2001). „Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task“. In: *Journal of Second Language Writing* 10/2001. S. 277–303.
- Ransdell, Sarah/ Barbier, Marie-Laure (2002). „An introduction to New Directions for Research in L2 Writing“. In: Ransdell/Barbier (2002). S. 1–10.
- Ransdell, Sarah/ Barbier, Marie-Laure (Hg.) (2002). *New Directions for Research in L2 Writing*. (Studies in Writing 11). Dordrecht.
- Reiß, Katharina/ Vermeer, Hans J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. (Linguistische Arbeiten 147). Tübingen.
- Rijlaarsdam, Gert (2002). „Preface“. In: Ransdell/Barbier (2002). S. ix–x.
- Robinson, Peter (2001). „Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework“. In: *Applied Linguistics* 22.1/2001. S. 27–57.
- Robinson, Peter (2003). „The Cognition Hypothesis, task design, and adult task-based language learning“. In: *Second Language Studies* 21.2/2003. S. 45–105.
- Robinson, Peter (2005). „Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design“. In: *International Review of Applied Linguistics* 43/2005. S. 1–32.
- Roca de Larios, Julio/ Murphy, Liz/ Manchón, Rosa (1999). „The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language“. In: *Journal of Second Language Writing* 8.1/1999. S. 13–44.
- Roca de Larios, Julio/ Murphy, Liz/ Marín, Javier (2002). „A critical examination of L2 writing process research“. In: Ransdell/Barbier (2002). S. 11–47.
- Roca de Larios, Julio/ Manchón, Rosa M./ Murphy, Liz (2006). „Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem-solving formulation processes“. In: *The Modern Language Journal* 90/2006. S. 100–114.
- Sasaki, Miyuku (2000). „Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study“. In: *Journal of Second Language Writing* 9.3/2000. S. 259–291.

- Sasaki, Miyuku (2002). „Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes“. In: Ransdell/Barbier (2002). S. 49–78.
- Sasaki, Miyuku (2004). „A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers“. In: *Language Learning* 54.3/2004. S. 525–582.
- Sasaki, Miyuku/ Hirose, Keiko (1996). „Explanatory variables for EFL students' expository writing“. In: *Language Learning* 46.1/1996. S. 137–174.
- Schmidt, Richard W. (1990). „The role of consciousness in second language learning“. In: *Applied Linguistics* 11.2/1990. S. 129–158.
- Schoonen, Rob, et al. (2003). „First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge“. In: *Language Learning* 53.1/2003. S. 165–202.
- Shi, Ling (2003). „Writing in two cultures. Chinese professors return from the West“. In: *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 59/2003. S. 369–391.
- Silva, Tony (1992). „L1 vs. L2 writing: ESL graduate students' perceptions“. In: *TESL Canada Journal* 10.1/1992. S. 27–47.
- Steinhoff, Torsten (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten.* (Reihe Germanistische Linguistik 280). Tübingen.
- Tang, Ramona (2012). „Two sides of the same coin: Challenges and opportunities for scholars from EFL backgrounds“. In: Tang, R. (Hg.) *Academic Writing in a Second or Foreign Language: Issues and Challenges Facing ESL/EFL Academic Writers in Higher Education Contexts.* London, New Delhi, New York, Sydney. S. 204–232.
- Uzawa, Kozue (1994). „Translation, L1 writing, and L2 writing of Japanese ESL learners“. In: *Journal of the Canadian Association of Applied Linguistics* 16.2/1994. S. 119–134.
- Uzawa, Kozue (1996). „Second language learners' processes in L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2“. In: *Journal of Second Language Writing* 5.3/1996. S. 271–294.
- Uzawa, Kozue/Cumming, Alister (1989). „Writing strategies in Japanese as a foreign language. Lowering or keeping up the standards“. In: *The Canadian Modern Language Review* 46.1/1989. S. 178–194.
- Vermeer, Hans J. (1978). „Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie“. In: *Lebende Sprachen* 3/1978. S. 99–102.
- Wächter, Bernd/Maiworm, Friedhelm (Hg.) (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Stay of Play.* Bonn.
- van der Walt, Christa (2013). *Multilingual higher education. Beyond English medium orientations.* Bristol, etc.
- Wang, Wewnyu/Wen, Qiufang (2002). „L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers“. In: *Journal of Second Language Writing* 11/2002. S. 225–246.

- Whalen, Karen/ Menard, Nathan (1995). „L1 and L2 writers’ strategic and linguistic knowledge: A Model of multiple-level discourse processing“. In: *Language Learning* 45.3/1995. S. 381–418.
- Wible, Scott (2013). „Rhetorical activities of global citizens“. In: Canagarajah, S. (Hg.) *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. New York, London. S. 39–46.
- Williams, Cen (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. Unpubslihed PhD thesis. Bangor: Univ. of Wales, zitiert nach Baker (2003).
- Woodall, Billy R. (2002). „Language-switching: Using the first language while writing in a second language“. In: *Journal of Second Language Writing* 11/2002. S. 7–28.