



Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.):

Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft

Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund



Interdisziplinäres Symposium
vom 06. bis 07. Februar 2012
im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld

Juli 2013

Universität Bielefeld
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

DOI: 10.2390/biecoll-mehrspr2013_12

Bielefeld 2013

Alle Rechte vorbehalten.

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

Inhalt

Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers

DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann..... 1

Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre

Katarina Wagner & Claudia Maria Riehl

Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale..... 1

Yasemin Karakaşoğlu

Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund..... 9

Mark Becker

Bildungsaufstieg unterstützen: ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘..... 19

Potenzial und Entfaltung von Migranten im tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse aus soziologischer und psychologischer Perspektive

Haci Halil Uslucan

Psychologische Bedingungen des Bildungserfolgs von Migranten..... 29

Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka & Patricia Pielage

Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts..... 37

Lisa Unger-Fischer

Das Secondos-Programm der Universität Regensburg..... 51

Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation

Kirsten Schindler

Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende..... 57

Inger Petersen

Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden..... 69

Sonja Zimmermann & Ellen Rupprecht

Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache..... 81

Jutta Çıkar

Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund..... 91

Christoph Schroeder & Meral Dollnick	
Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch.....	101
Elke Langelahn, Heike Brandl & Emre Arslan	
„Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld.....	115
Autorinnen und Autoren.....	135

Erschienen in: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld, 115-134. http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html.

„Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld¹

Elke Langelahn, Heike Brandl, Emre Arslan

1 Ausgangslage

Im Wintersemester 2011/12 hatten von den insgesamt 17.371 Studierenden der Universität Bielefeld 501 eine inländische Hochschulzugangsberechtigung und eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit, das entspricht einem Anteil von 2,9 % (Universität Bielefeld: Statistisches Jahrbuch 2011). Dazu kommt eine große Zahl weiterer Studierender mit Migrationshintergrund², die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und deshalb hochschulstatistisch nicht gesondert erfasst werden. Die Studierenden mit türkischen Wurzeln bilden in Bielefeld die größte Gruppe unter den Bildungsinländern, gefolgt von denen mit russischen und polnischen Wurzeln. Wie einleitend und in verschiedenen Beiträgen dieses Bandes bereits ausgeführt, haben sich Studierende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem erfolgreich durchgesetzt und teilen im Studium die Chancen und Risiken, die für alle Studierenden gelten. Dennoch scheint es Gründe zu geben, die die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses zumindest für einen Teil dieser Studierendengruppe einschränken (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Literale Kompetenzen sollen dabei eine besondere Stellung einnehmen. Die Universität Bielefeld hält seit Langem Angebote bereit, die allen Studierenden studien- und berufsrelevante Schlüsselkompetenzen vermitteln und sie für die (internationale) Berufswelt qualifizieren sollen. Hierzu sind auch Angebote zur Weiterentwicklung literaler Kompetenzen zu zählen, die Studierende dabei unterstützen, ihre Studien- und Prüfungsleistungen noch besser zu erbringen. Es gibt zwei etablierte Einrichtungen, die Beratung und Training zum wissenschaftlichen Schreiben durchführen: das Bielefelder Schreiblabor³, zu dem auch die studentische Schreibberatung skript.um gehört, und PunktUm⁴. Während das Schreiblabor sich vorwiegend an muttersprachliche Studierende richtet und Unterstützung im Schreibprozess bietet, sind internationale Studierende, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, die Zielgruppe von PunktUm, dem Deutschlernzentrum der Universität

¹ Das aus Studienbeitragsmitteln finanzierte Projekt wurde von April 2010 bis September 2012 durchgeführt.

² Bei der Definition der Zielgruppe folgen wir Isserstedt et al. 2010, vgl. weiterführend Burger; Pfaff-Czarnecka; Pielage in diesem Band.

³ Vgl. Frank; Furchner; Ruhmann; Tente 1999 sowie Furchner; Großmaß; Ruhmann 1999.

⁴ Zur Geschichte und Entwicklung von PunktUm vgl. Riemer 2010; Aktuelles unter www.uni-bielefeld.de/punktum.

Bielefeld. Dessen Workshops und Seminare knüpfen an die Deutschprüfungen zum Hochschulzugang an und fokussieren literale Kompetenzen für das Studium, d.h. sie trainieren die Rezeption wissenschaftlicher Texte ebenso wie die Produktion verschiedener universitärer Textsorten (vgl. Brandl et al. 2008).

Obwohl sie nicht zur eigentlichen Zielgruppe gehören, nahmen in der Vergangenheit auch immer wieder Studierende mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, an den PunktUm-Veranstaltungen teil. Sie besuchten vor allem das Grammatik-, Formulierungs- und Wortschatztraining und die Einzelberatung, d.h. sie suchten Unterstützung für die sprachliche Überarbeitung ihrer Textprodukte. Die Kurse empfanden sie teilweise als sinnvoll, aber nicht ausreichend auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten, sodass der Wunsch nach spezifischen Angeboten, u.a. zur Rezeption wissenschaftlicher Texte, zu wissenschaftssprachlichen Formulierungen und spezifischen Bereichen der Grammatik entstand.

Die hochschuldidaktische wie internationale Ausrichtung der Universität aufgreifend entwickelten wir vor diesem Hintergrund das Projekt „Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“.⁵ Dabei gingen wir davon aus, dass deutsche wie internationale Studierende Subjekte mit individuell variierenden Voraussetzungen und Kompetenzen sind. Studierende mit Migrationshintergrund verfügen über hohe zwei- bzw. mehrsprachige Kenntnisse. Ausbalancierte Zwei- oder Mehrsprachigkeit, nach der Sprecher mehrerer Sprachen mühelos in allen Domänen von der einen in eine andere Sprache wechseln können, ist in der Wirklichkeit nur sehr selten anzutreffen (vgl. Apeltauer 2001). Insbesondere für die Kommunikation in formellen und/oder schriftlichen Situationen bedarf es auch bildungssprachlicher Kompetenzen. Diese werden im Bildungssystem, d.h. zunächst in der Schule, erworben und wissenschaftssprachliche Kompetenzen – sei es in Deutsch, Englisch oder anderen Sprachen – durch Sprachsozialisation bzw. Ausbildung an der Hochschule (vgl. Kruse 2003).

Vor diesem Hintergrund verfolgte das Projekt folgende Ziele:

- Schärfung und Entwicklung des mehrsprachigen und internationalen Profils von Studierenden mit Migrationshintergrund im Studium
- Ausbau der Sprachkompetenzen in den Erstsprachen der an der Hochschule am stärksten repräsentierten Migrantengruppen (d.h. Türkisch, Polnisch, Russisch) sowie Englisch als Fremdsprache auf akademischem Niveau
- Ausbau literaler Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache für das Studium
- Erhöhung der internationalen Mobilität
- Erhöhung der Studienerfolgsquote

2 Gesamtangebot

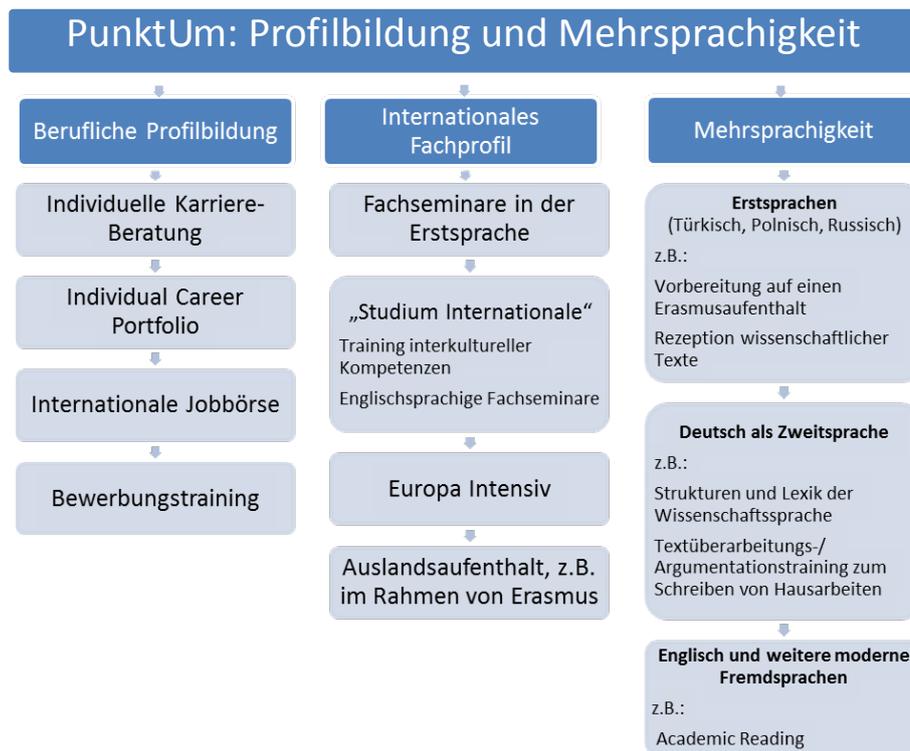
Die Umsetzung der Ziele erfolgte, wie Abbildung 1 auf der folgenden Seite zeigt, durch Angebote in den drei Bereichen „Berufliche Profilbildung“, „Internationales Fachprofil“ und „Mehrsprachigkeit“.

Aufgrund der bikulturellen Lebensgeschichte wird Menschen mit Migrationshintergrund häufig eine sprachliche wie interkulturelle Kompetenz zugesprochen, die sie als „Brückenbauer“ oder „Kulturvermittler“ qualifiziert. Ohne Zweifel verfügen sie neben ihren vor allem familiensprachlichen Fähigkeiten auch über umfassendes interkulturelles Wissen. Damit sich daraus Kompetenzen entwickeln, die im Studium wie im beruflichen Umfeld genutzt werden können, sind die bildungssprachliche Weiterentwicklung in der Muttersprache und eine fundierte fachliche Reflexion notwendig. Hier setzten die Angebote des Projektes an.

In den Veranstaltungen zur *Beruflichen Profilbildung* sollen die Studierenden sich zunächst ihrer Potenziale bewusst werden. In Workshop- und Beratungsformaten erhalten sie die Möglichkeit zur Reflexion ihres bisherigen Bildungsweges und zur Entwicklung damit zusammenhängender fach- und interessenspezifischer Strategien für das Studium bzw. den Beruf.

⁵ Die Durchführung des Projektes erfolgte in enger Kooperation verschiedener Einrichtungen der Universität, dem Fachsprachenzentrum, dem Schreiblabor, skript.um, dem Career Service, der Zentralen Studienberatung, dem International Office und den Fakultäten, um Synergien zu nutzen und den Aufbau von Doppelstrukturen zu vermeiden.

Abb. 1: Angebotsbereiche des Projekts Profilbildung und Mehrsprachigkeit



Diese Angebote wurden und werden über die Projektlaufzeit hinaus vom Bielefelder Career Service durchgeführt. Teilweise richten sie sich speziell an Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende, teilweise an alle Studierenden. Zur Veranschaulichung seien hier einige Angebote skizziert: Im Rahmen der *individuellen Karriereberatung* oder mithilfe des *Individual Career Portfolios* (ICP) bestimmen die Studierenden ihre Interessen und Kompetenzen, um berufliche Ziele entwickeln und verfolgen zu können. Diese Reflexion und Planung mündet in konkrete Umsetzungsmaßnahmen wie die Auswahl von Fachseminaren oder Praktika, die Stellenrecherche sowie die Erstellung entsprechender Bewerbungsunterlagen. Durch die Teilnahme an der *Internationalen Jobbörse* erhalten die Studierenden bewerbungsrelevante Informationen zum Anforderungsprofil international ausgerichteter Unternehmen oder erste Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zwecks Praktikum oder Bewerbung. Durch das *Bewerbungstraining* erhalten sie mehr Sicherheit für das Erstellen der Bewerbungsunterlagen und die Selbstpräsentation in Vorstellungsgesprächen.

Die Veranstaltungen im Bereich *Internationales Fachprofil* fokussierten demgegenüber die Entwicklung fachlicher Kompetenzen in den Herkunftssprachen bzw. in weiteren Fremdsprachen: Jedes Semester wurde in den ausgewählten Herkunftssprachen ein Fachseminar⁶ angeboten, das von zahlreichen Studiengängen als Fachveranstaltung anerkannt und somit für Studierende verschiedener Fächer studierbar war. Neben der Vermittlung von Fachinhalten wurde gleichzeitig eine authentische Kommunikationssituation in der Domäne Wissenschaft geschaffen, die die Studierenden fach- und wissenschaftssprachlich forderte. Deshalb wurden die Fachveranstaltungen von Kursen zur Wissenschaftssprache der jeweiligen Migrantensprache flankiert, die ebenfalls im Rahmen des Individuellen Ergänzungsbereichs studierbar waren (vgl. zu den Kursinhalten Kap. 3.3). Diese Fachveranstaltungen waren allen Studierenden mit entsprechenden Sprachkenntnissen zugänglich.⁷ Neben der fachlichen Qualifizierung der Studierenden konnten diese Veranstaltungen aber auch als

⁶ Zur Durchführung der Seminare konnten wir neben unserem Projektmitarbeiter für Türkisch muttersprachliche Wissenschaftlerinnen verschiedener Fakultäten der Universität Bielefeld gewinnen.

⁷ Das heißt deutschen Studierenden mit Türkisch-, Polnisch- oder Russischkenntnissen ab B2 nach dem GER sowie internationalen Studierenden mit entsprechender L1.

„Internationalisation at Home“⁸ bzw. als ideale Vorbereitung auf einen Auslands-/Erasmusaufenthalt im Herkunftsland der Familien oder an einem internationalen Qualifikationsprogramm angesehen werden. So bietet z.B. „Europa Intensiv“ im Rahmen des Studiums Möglichkeiten zur interdisziplinären Auseinandersetzung mit der Europäischen Union, dem Prozess der europäischen Integration sowie zur Orientierung im Hinblick auf eine berufliche Tätigkeit. Das Programm kann mit einem mehrwöchigen (Auslands-)Praktikum abgeschlossen werden. Mehrsprachigkeit für Wissenschaft oder akademische Berufstätigkeit umfasst selbstverständlich auch gute Kenntnisse der Lingua franca Englisch. Bielefelder Studierende können diese im Rahmen des *Studium Internationale*⁹ vertiefen, das englischsprachige Fachveranstaltungen sowie kulturreflexive Seminare bzw. interkulturelles Training umfasst und für alle Studierenden geöffnet ist.

Im Zentrum des Projektes standen die Angebote, die in der Abbildung 1 in die Rubrik *Mehrsprachigkeit* fallen: Die hier aufgeführten Sprachlernangebote zu den Herkunftssprachen knüpften an den sprachlichen Vorkenntnissen aus dem Familien- und Alltagsleben an (im Sinne der Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) nach Cummins 1979) und sollten sie um Cognitive Academic Language Proficiency Skills (CALPS, ebd.) erweitern (vgl. Hufeisen; Riemer 2010), die zur Bewältigung formeller Kommunikationssituationen in Studium bzw. Wissenschaft und Beruf erforderlich sind. Dies war eine wichtige Erweiterung des Sprachlernangebots der Universität. Hinsichtlich der Erstsprachen hatte es an der Universität Bielefeld bislang zwar durchaus Kurse in Türkisch, Russisch, Polnisch und Serbisch-Kroatisch gegeben, allerdings nur für Anfänger auf den Niveaus A1 und A2 nach dem GER. Damit waren Studierende, die diese Sprachen in ihren Familien und evtl. auch im Herkunftssprachenunterricht der Schule über zahlreiche Jahre hinweg erworben haben (vgl. Çıkar und Schroeder; Dollnick in diesem Band), deutlich unterfordert. Inhalte der Sprachkurse, die deshalb das B2-Niveau nach dem GER voraussetzten, waren u.a. Wortschatztraining für die türkische Wissenschaftssprache, Referate halten auf Türkisch, Schriftsprache Russisch, Wissenschaftssprache Russisch, Wissenschaftssprache Polnisch. Diese Sprachkurse standen in engem Bezug zu den o.g. Fachseminaren in den Herkunftssprachen, indem sie die wissenschaftssprachlichen Konventionen, Merkmale und Strukturen – sprachkontrastiv und funktional-pragmatisch – thematisierten, die zur Rezeption wissenschaftlicher Texte, zur Produktion schriftlicher Studienleistungen bzw. zur Partizipation an Lehrveranstaltungen oder Fachdiskussionen benötigt werden (vgl. Kap. 3).

Die Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) hingegen reagierten auf die eingangs von den Studierenden genannten Wünsche ebenso wie auf die schriftlichen Anforderungen der Lehr-/Lernsituation an der Universität. In Anlehnung an die Debatte um literale Kompetenzen und deren Vermittlung an der Hochschule¹⁰ entwickelte sich im Projektverlauf ein inkludierender Ansatz: Studierende sollten beim Lösen der fachlichen Schreibaufgaben im Studium unterstützt werden, indem verschiedene Dimensionen der Schreibkompetenz behandelt wurden, so z.B. durch am Schreibprozess orientierte Workshops zum Schreiben von Hausarbeiten, die das Bielefelder Schreiblabor für alle Studierenden anbietet. Erweitert wurden diese Angebote um im Projekt neu entwickelte Kursformate, die vor allem textuelle Merkmale und Strukturen behandelten und dabei die Kenntnisse und die besondere Spracherwerbssituation der Zielgruppe mit DaZ im Blick hatten, aber auch von Muttersprachlern bzw. internationalen Studierenden mit sehr fortgeschrittenen Deutschkenntnissen besucht werden konnten. Insgesamt sollte das Angebot die Studierenden in ihrer Eigenständigkeit bei der Bearbeitung fachlicher Problemstellungen in Form verschiedener Textsorten stärken, damit Schreibstrategien entwickelt und Erfahrungen wie Kompetenzen auch auf neue fachliche Anforderungen übertragen werden konnten (vgl. Kap. 4).

Um die fachlich-sprachliche Profilbildung im Studium zu erreichen, war es sinnvoll, Angebote aus allen drei o.g. Bereichen zu besuchen. Die Studierenden wurden mittels verschiedener (Werbe-) Maßnahmen dazu motiviert: individuelle Beratung, Verteilung von Flyern, Information über die Projekt-Homepage¹¹, Artikel in der Hochschulzeitschrift, Information von Lehrenden sowie durch Hinweise in unseren Kursen.

⁸ Hinter diesem Schlagwort verbergen sich Programme, mit denen Hochschulen ihren Studierenden ermöglichen, internationale Erfahrungen ohne Auslandsaufenthalt, d.h. an der eigenen Universität, zu sammeln. Überwiegend handelt es sich dabei um englischsprachige Angebote, so auch das *Studium Internationale* in Bielefeld.

⁹ Vgl. http://www.uni-bielefeld.de/International/Students/dokumente/studium_internationale_en.pdf (05.02.2013).

¹⁰ Vgl. Preußner; Sennwald 2012.

¹¹ Vgl. <http://www.uni-bielefeld.de/punktum/mehrsprachigkeit> (05.02.2013).

Zudem gab es regelmäßige Austauschtreffen mit den Kooperationspartnern, die ebenfalls als Multiplikatoren für das Programm wirkten.

Somit umfasste das Angebot an der Hochschule bereits bestehende als auch eigens neu entwickelte Formate. Grundsätzlich waren sie für alle Studierenden der Hochschule geöffnet, was einer Marginalisierung oder Stigmatisierung der Zielgruppe entgegenwirkte.¹²

3 Fach- und Sprachlernangebote Türkisch

3.1 Sprachliche Voraussetzungen

Die Kenntnisse der Herkunftssprache der Eltern sind bei Studierenden mit Migrationshintergrund unserer Erfahrung nach sehr heterogen. Zwar haben all diese Studierenden eine inländische Hochschulzugangsberechtigung erworben, sodass Deutsch die dominante Sprache ist (vgl. Kap. 4), aber die Fähigkeiten in der Herkunftssprache der Familien unterscheiden sich stark voneinander. In Bezug auf die an der Universität Bielefeld am häufigsten vertretenen Migrantensprachen Türkisch, Russisch, Polnisch und Serbo-Kroatisch stellten wir fest, dass die Studierenden die Sprache ihrer Eltern mündlich für familiäre und private Domänen problemlos beherrschen. Hinsichtlich bildungssprachlicher Kompetenzen bietet sich ein etwas anderes Bild: Einige Studierende verfügen über sehr gute, andere nur über geringe Lese- und Schreiberfahrungen in der Herkunftssprache¹³, was auf verschiedene Faktoren wie z.B. das Fehlen von Herkunftssprachenunterricht an Grund- und weiterführenden Schulen oder der Rolle der Herkunftssprache innerhalb der Familie zurückzuführen ist. Hinsichtlich der Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer türkischsprachigen Fach- und Sprachlehrveranstaltungen konnten wir feststellen, dass etliche zumindest in der Grundschule, einige auch an weiterführenden Schulen am herkunftssprachlichen Unterricht teilgenommen hatten und die türkische Sprache auf vielfältige Weise nutzen und pflegen (z.B. durch privat organisierten Sprachunterricht, Reisen, Verwandten- und Sprachkursbesuche im Herkunftsland). Auf formelle und insbesondere schriftliche Kommunikationskontexte sind viele von ihnen vor dem Eintritt in die Hochschule in der Regel jedoch nicht vorbereitet.

Um das Potenzial dieser auf natürlichem Weg erlangten Mehrsprachigkeit für die spätere Berufstätigkeit oder Kontexte in der Wissenschaft nutzen zu können, müsste eine angemessene schulische bzw. institutionelle Unterstützung zur Entwicklung von ‚Mehrschriftlichkeit‘ geleistet werden, wie es z.B. Schroeder (2003) oder auch Wagner und Riehl (in diesem Band) zu Recht fordern. Leider erfolgt dies an weiterführenden Schulen oder Hochschulen in Deutschland bisher nur selten.

Grundlage für die Entwicklung derartiger Angebote sollten wissenschaftliche Erkenntnisse zu Spracherwerb und -entwicklung in den Erstsprachen sein. Allerdings spiegelt sich die geringe Relevanz der Migrantensprachen im deutschen Schul- und Ausbildungssystem auch im Stand der Forschung wider: Erst in den letzten Jahren sind einige Untersuchungen entstanden, die die Schreibkompetenzen in Türkisch von fortgeschrittenen Schülern bzw. Gymnasiasten in der Oberstufe erforschen. Studien, die die Türkischkompetenzen einer studentischen Zielgruppe betrachten, liegen bislang kaum vor. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Studien für unsere Konzeptentwicklung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Laut Şimşek und Schroeder (2011) erfreut sich das Türkische in Deutschland großer Lebendigkeit und wird bis heute von Generation zu Generation weitergegeben. Auch von der jüngsten Generation wird die türkische Sprache sehr aktiv und kreativ verwendet. Auf jeden Fall beherrschen die Jugendlichen das Deutsche und das Türkische so gut, dass „teilweise nicht von einer dominanten oder unterlegenen Sprache oder einer Ausgangs- und Zielsprache gesprochen werden kann“ (ebd.: 208). Jugendsprachliche Phänomene oder das Code-Switching bzw. -Mixing seien neueren Studien zufolge als identitätsstiftende kreative Sprachverwendungsformen anzusehen, derer man sich je nach Situation und Zusammenhang mit Rückgriff auf das Formenspektrum beider Sprachen bedient. Uneinigkeit besteht hinsichtlich der Frage, ob das heute in Deutschland von Menschen mit türkischen Wurzeln gesprochene Türkisch als

¹² Allerdings erforderte die Teilnahme an den wissenschaftssprachlichen Kursen bzw. den Fachveranstaltungen in Migrantensprachen Vorkenntnisse, die – neben den Bildungsinländer/-innen – fast nur von internationalen Studierenden, die diese Sprachen als Muttersprachen sprechen, sowie von einigen deutschen Studierenden mitgebracht wurden, die diese Sprachen über einen längeren Zeitraum als Fremdsprachen gelernt haben.

¹³ Vgl. hierzu auch die Erfahrungen der Universität Regensburg im Secondos-Projekt (Unger-Fischer, in diesem Band).

eigene Varietät anzusehen ist, die konstante Veränderung gegenüber dem Türkietürkischen aufweist. Dass es in der Sprachverwendung Unterschiede und Veränderungen gibt, belegen Untersuchungen, die Sprachproduktionen von Schulkindern in Deutschland und in der Türkei vergleichen und Differenzen z.B. hinsichtlich des Gebrauchs adverbialer Kasusmarkierungen, der Semantik ausgewählter Verben oder der Verwendung komplexer Syntax feststellen. Zudem werden vergleichsweise altersuntypische Sprachproduktionsphänomene, Wortschatzprobleme sowie die Verwendung unüblicher orater Strukturen in schriftlichen Texten identifiziert (vgl. ebd.: 221f.). Zurückzuführen ist dies den Autoren zufolge vornehmlich auf die anderen, nicht-sprachlichen und sozialen Erwerbsbedingungen in Deutschland bzw. den fehlenden Input gegenüber den Bedingungen, die Schüler in der Türkei vorfinden. Çıkar (in diesem Band) zeigt anhand des von telc und der hessischen Landesregierung durchgeführten Projektes ‚Türkische Schule‘ ebenfalls, dass die Türkischlernmotivation von Schülern mit entsprechendem Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen¹⁴ groß ist und der im Rahmen des Projektes durchgeführte herkunftssprachliche Unterricht gute Ergebnisse hervorbringt. So schneidet die große Mehrheit der Teilnehmer z.B. im B2-Testteil ‚Sprechen‘ sehr gut ab und erreicht 90 bis 100 % der erreichbaren Punktzahl. Hinsichtlich der Fertigkeiten ‚Lesen‘ und ‚Sprachbausteine‘ ist demgegenüber eine größere Streuung festzustellen; aber auch hier erreichen die meisten 70 bis 90 % der möglichen Punkte. In Bezug auf die B2-Schreibleistungen ist die größte Streuung unter den Schülerleistungen festzustellen; hier liegen die erreichten Punkte zwischen 72 und 100 % des Möglichen. Auch wenn zu bedenken ist, dass die Testaufgaben im Unterricht gezielt vorbereitet und geübt wurden, sind dies hervorragende Ergebnisse und eine sehr gute Grundlage für die Weiterentwicklung der Türkischkompetenzen an der Hochschule.

Schroeder und Dollnick (in diesem Band) vertiefen diese Erkenntnisse durch die Untersuchung türkischsprachiger Textprodukte von dreißig bilingualen bzw. mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern der 12. Klasse eines Berliner Gymnasiums. Grundsätzlich sind die Oberstufenschüler der Textproduktionsaufgabe gewachsen. Auch wenn einige die Anforderung vermeiden, greifen diejenigen, die sie meistern, dabei auf literate Kenntnisse des Türkischen zurück oder auf „Ressourcen, die sie aus der Abstraktion ihres im Deutschen erworbenen Wissens über Schriftlichkeit gewinnen“ (ebd. 112). Auch wenn sich die Texte in Bezug auf die Länge unterscheiden, liegen insgesamt gute orthographische und grammatikalische Kenntnisse vor. Fehlender Wortschatz lässt einige Texte oberflächlich erscheinen, wengleich von den Schülerinnen und Schülern Passepartout-Wörter, Redundanzen und Neologismen zur Überbrückung dieser Schwierigkeit verwendet werden. Hinsichtlich der Vertextung werden drei Strategien ausgemacht: „Einsatz orater Strukturen, normsprachlich literater Sprachausbau, nicht normsprachliche literate Strukturen“ (ebd.: 107). Die Art und Weise ihres Vorkommens ist bei dieser Zielgruppe bemerkenswert:

[Es] gibt unterschiedliche ‚Mischverhältnisse‘, und hier scheint vor allem entscheidend, ob die Verfasser den Türkischunterricht (auch) in der weiterführenden Schule besuchen oder nicht: Texte von Schülerinnen und Schülern, die in der weiterführenden Schule den Türkischunterricht fortsetzen, zeigen eine stärkere Tendenz zu normsprachlich türkischen und ‚hyperliteraten‘ Strukturen, wohingegen diejenigen, die keinen Türkischunterricht in der weiterführenden Schule hatten, die Strategie der oraten Strukturen bevorzugen. (Ebd.: 112)

Vor diesem Hintergrund kommen die Autoren zu dem Schluss, dass die Weiterentwicklung von Schreibkompetenzen auch an der Hochschule bei den für die Schriftsprache typischen Phänomenen beginnen und „in der Vermittlung um deren funktionale Grundierung bemüht sein muss“ (ebd. 112).

Zu vergleichbaren Erkenntnissen kommt auch Uluçam (2007) in ihrer kontrastiven Analyse von Konnexität, Kohäsion und Kohärenz in schriftlichen türkischsprachigen Textproduktionen mono- und bilingualer Studierender in der Türkei und in Deutschland. Grundsätzlich sind die Texte beider Studentengruppen trotz der festgestellten diskonnexen, diskohäsiven bzw. logisch-semantischen Abweichungen für den Leser gut verständlich und nachvollziehbar, da sie gleichzeitig zahlreiche angemessene und korrekte sprachliche Phänomene, Strukturen sowie inhaltliche Bezüge enthalten. Die dennoch bei den Bilingualen festgestellten Abweichungen seien nicht allein auf fehlendes Sprachwissen zurückzuführen. Vielmehr scheint für die Kohärenzherstellung Text- und Vertextungswissen gleichermaßen wichtig. Weitere nicht regelgerechte Phänomene in den Textproduktionen der

¹⁴ 75 % der am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler stammen von hessischen Gesamtschulen oder Gymnasien.

Bilingualen sind orate statt literate Strukturen oder interlinguale Interferenzen. Uluçam führt diese Schwierigkeiten „auf die ungenügende schulische Förderung der türkischen schriftlichen Standardsprache [an deutschen Schulen] zurück [...]“ (ebd. 279). Sie plädiert deshalb für einen Türkischunterricht, der die besonderen Erwerbsbedingungen berücksichtigt, sprachkontrastive Elemente enthält und dabei „sowohl das Sprach- als auch das Textwissen konsequent und zielgerichtet erweitert [...]“ (ebd.: 280).

Auch wir sind im Projektverlauf zu der Erkenntnis gelangt, dass die vorhandenen Sprachkompetenzen ausreichen, um Fachveranstaltungen folgen und sich aktiv beteiligen zu können, wenn diese von wissenschaftssprachlichen Veranstaltungen begleitet werden. Studierende mit Migrationshintergrund bringen also im Sinne Bourdieus hohes ‚kulturelles Kapital‘ mit an die Hochschule.¹⁵ Wie die hessischen Schüler begegneten auch unsere Studierenden dem Türkisch-Angebot mit sehr großem Interesse und hoher Motivation, was eine gute Basis für das Erreichen der Sprachlehr-/lernziele war. Weitere subjektive Motive für die Teilnahme waren die Weiterentwicklung der Erst- bzw. Zweitsprachenkenntnisse für formelle Register und den Bereich Wissenschaft sowie die Vorbereitung auf einen Erasmusaufenthalt an einer türkischen Partnerhochschule.

An den oben aufgeführten linguistischen Erkenntnissen und der besonderen Sprachlernmotivation der Studierenden anknüpfend lassen sich die formal- und schriftsprachlichen Kenntnisse bilingualer Studierender für das Studium oder die Berufspraxis erfolgreich erweitern.

3.2 Fachlicher Hintergrund der Studierenden

Die Verteilung der Studierenden mit Migrationshintergrund auf die Bielefelder Fakultäten ergab zum Projektstart ein vielfältiges Bild: Die meisten studieren Wirtschaftswissenschaft (183), gefolgt von Rechtswissenschaft (178), Linguistik und Literaturwissenschaft (165) sowie Erziehungswissenschaft (115). In der Mathematik, Soziologie, Geschichte, Philosophie und Theologie sind zwischen 80-100 Studierende identifizierbar. An den verbleibenden Fakultäten Psychologie und Sport, Technische Fakultät, Biologie, Chemie, Gesundheitswissenschaft und Physik beläuft sich ihre Zahl auf 20-50. Da jede Fakultät eine große Anzahl verschiedener Studiengänge anbietet, sind die Studierenden auf zahlreiche Einzeldisziplinen verteilt. Aus Erfahrung und Gesprächen mit Dozenten wissen wir, dass ein Teil davon auch das Lehramt anstrebt.

Die Kursevaluationen im Projektverlauf zeigten, dass die meisten Teilnehmer aus sprach-, geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Disziplinen kamen (insbesondere aus Germanistik/Linguistik, Erziehungswissenschaft, Geschichte und Soziologie). In verhältnismäßig geringerer Zahl nahmen jedoch auch Interessierte der Fächer Mathematik, Sportwissenschaft und Rechtswissenschaft teil. Diese Verteilung berücksichtigten wir bei der Konzeptentwicklung.

3.3 Konzeption

Mit dem Ziel, das Potenzial und die Motivationen der Studierendengruppe mit Migrationshintergrund für die Kommunikation an der Hochschule bzw. für eine Berufstätigkeit im akademischen Umfeld fruchtbar zu machen, betraten wir didaktisches Neuland. Unterrichtsmaterialien für die Studienbegleitung im Bereich Türkisch als Wissenschaftssprache wurden bislang weder in Deutschland noch in der Türkei entwickelt; auch Konzepte oder Vorschläge für die Vertiefung landeskundlicher Kenntnisse, die auf Tätigkeiten im interkulturellen Wissenschaftsaustausch vorbereiten, waren nicht vorhanden. Die Türkischangebote deutscher Schulen erreichen höchstens das B2-Niveau nach dem GER und sind vielfach weit davon entfernt, literale Kompetenzen zu vermitteln, die auf wissenschaftssprachliche Anforderungen vorbereiten. Auch hinsichtlich landeskundlicher Inhalte bleiben Sprachlehrwerke hinter den Möglichkeiten, Interessen und Bedürfnissen akademisch gebildeter Teilnehmer zurück.

Auf Materialien zur Studienbegleitung aus der Türkei konnte ebenfalls nicht zugegriffen werden. Der Anteil ausländischer Studierender, die in der Türkei an türkischsprachigen Fachveranstaltungen teilnehmen, ist eher gering und international ausgerichtete türkische Universitäten bieten Ausländern vor allem englischsprachige Studienprogramme an. Der Rückgriff auf andernorts bereits veröffentlichte Konzepte zur Vermittlung von Türkisch als Wissenschaftssprache bzw. Landeskunde für Akademiker war also nicht möglich. Deshalb entwickelten wir in Anlehnung an textlinguistische Forschungen mit Bezug

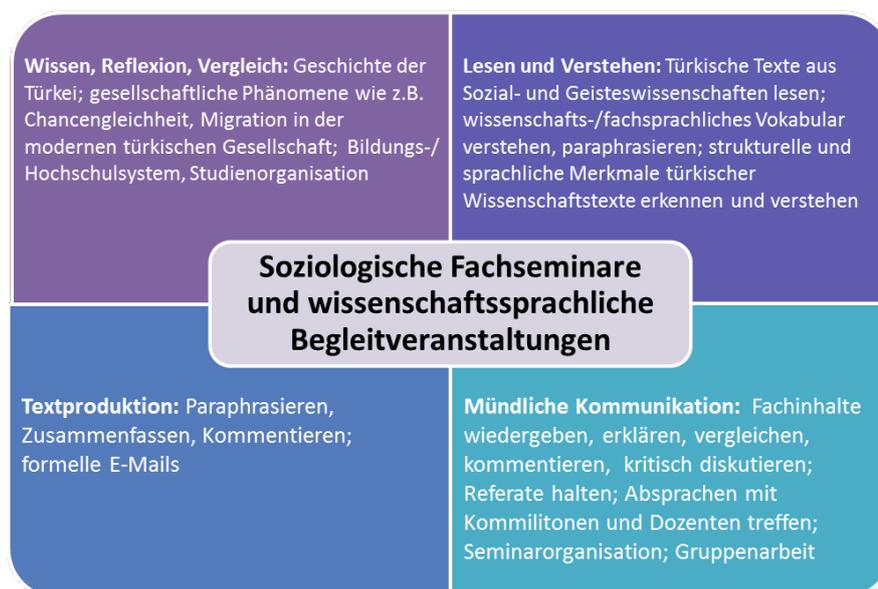
¹⁵ Dieses Niveau kann von Studierenden, die an der Hochschule im fächerübergreifenden Sprachunterricht mit dem Lernen von Türkisch beginnen, in der Regel nicht erreicht werden.

zur Didaktik und an bestehende PunktUm-Konzepte aus dem Bereich Studienbegleitung für internationale Studierende mit Deutsch als Fremdsprache (vgl. z.B. Fandrych; Thurmair 2011, Brandl et al. 2008 und 2010, Riemer 2010) folgende Prinzipien zur Kurskonzeption:

- fächerübergreifender Ansatz, d.h. Themenspektrum für Hörer aller Fakultäten
- Schaffung authentischer Kommunikationssituationen in der Lehre in der Zielsprache
- Betrachtung und Reflexion gesellschaftlicher Phänomene aus (inter)disziplinärer Perspektive
- funktional-pragmatische Ausrichtung des Sprachunterrichts an den (universitären) Textarten, Vermittlung und Übung der Textfunktionen, -strukturen und textsortenspezifischen sprachlichen Merkmale

Umgesetzt wurden diese Prinzipien durch den Aufbau von zwei Angebotsbereichen: 1. im individuellen Ergänzungsbereich studierbare, fächerübergreifende Fachseminare und 2. Sprachkurse (ab dem Niveau B2 nach dem GER) zu unterschiedlichen Textsorten und wissenschaftssprachlichen Themen, wie es die folgende Abbildung zeigt:

Abb. 2: Türkische Fachseminar- und Sprachkursangebote



Im Zentrum des Angebots standen die Fachseminare mit den Themen ‚Migration, Integration und Sprache‘ (*Göç, Uyum ve Dil*), ‚Bildung und soziale Ungleichheit im internationalen Vergleich‘ (*Eğitim ve Sosyal Eşitsizlik: Uluslararası Karşılaştırmalar*) sowie ‚Türkei und EU: geschichtliche, politische und kulturelle Aspekte‘ (*Türkiye ve AB: tarihsel, siyasal ve kültürel boyutlar*). Sie wurden begleitet von den Sprachlehrveranstaltungen ‚Türkisch als Wissenschaftssprache‘ (*Bilim Dili olarak Türkçe*), ‚Referieren auf Türkisch‘ (*Türkçe Sunum*), ‚Schreibtraining auf Türkisch‘ (*Türkçe Yazı Alıştırmaları*), ‚Wortschatztraining Türkisch‘ (*Türkçe Kelime Bilgisi*) und ‚Türkisch für einen Erasmusaufenthalt in der Türkei‘ (*Türkiye’de Erasmus için Türkçe*).

Allgemeine Lehr-/Lernziele

Ziel aller Angebote war der Aufbau von Fachkompetenz bei gleichzeitiger Weiterentwicklung literaler Kompetenzen im Türkischen durch:

- Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen der Sozial- und Geisteswissenschaften zu verschiedenen Themen aus dem Bereich Bildung, Migration und Spracherwerb unter Verwendung aktueller wissenschaftlicher Literatur (in den Sprachen Türkisch, Deutsch und Englisch sowie deren Diskussion in Türkisch)
- Kennenlernen der türkischen Wissenschaftskultur und wichtiger Vertreter mittels exemplarisch ausgewählter Themen und damit verbundener Diskurse
- interkulturelle Reflexion des (fach)wissenschaftlichen Wortschatzes beider Sprachen
- Sensibilisierung für Strukturen und Merkmale türkischer Texte aus den Domänen Forschung/Lehre und Wissenschaft

3.3.1 Fächerübergreifende Fachveranstaltungen auf Türkisch

Da wir davon ausgehen, dass viele türkeistämmige Studierende in einem transnationalen sozialen Raum leben, galt in den Fachseminaren dem Thema ‚Transnationale Räume zwischen der Türkei und Deutschland‘ besondere Aufmerksamkeit (vgl. Faist 2000, Pries 2008). Das Seminar *Türkei und EU: geschichtliche, politische und kulturelle Aspekte* fokussierte die historische Dimension der Beziehung zwischen der EU und der Türkei und insbesondere die Frage, welche kulturellen und politischen Formen diese Beziehung seit den 1950er Jahren angenommen hat. Es wurden konkurrierende Positionen bezüglich des EU-Beitritts der Türkei in Europa und in der Türkei durch Gruppenaufgaben und Diskussionen erarbeitet sowie Entwicklungen in der türkischen und europäischen Politik und Wirtschaft in Form von Einzelreferaten präsentiert. Auch im Seminar *Bildung und soziale Ungleichheit im internationalen Vergleich* wurden die geschichtlichen Entwicklungen des Bildungssystems in verschiedenen Ländern verglichen: Nach der Erarbeitung theoretischer Grundlagen, u.a. mit Texten von Pierre Bourdieu (auf Deutsch, Englisch und Türkisch), wurden Fragestellungen zur Bildungssituation eines ausgewählten Landes (Deutschland, Türkei oder Kanada) erarbeitet, präsentiert und diskutiert. Auf diese Weise waren die thematischen Schwerpunkte nicht allein auf Deutschland oder die Türkei beschränkt, sondern fokussierten grenzübergreifende soziale Räume wie transnationale Medien, politische Aktivitäten und kulturelle Produktionen zwischen diesen und anderen Ländern. Durch die Seminarteilnahme erweiterten die Studierenden ihre Fähigkeiten, sich kritisch mit der mehrsprachigen Fachliteratur auseinanderzusetzen und die wissenschaftlichen Diskurse der einbezogenen Wissenschaftskulturen zu vergleichen; gleichzeitig bewirkten die Veranstaltungen auch die Reflexion der eigenen Lebens-, Studien- und Arbeitswirklichkeit.

In allen Veranstaltungen wurde der Seminargegenstand aus der Perspektive verschiedener Disziplinen – insbesondere der Soziologie, Geschichte, Pädagogik und einer Sprachwissenschaft – betrachtet. Das Seminar *Migration, Integration und Sprache (Göç, Uyum ve Dil)* setzte sich mit der Sprachenpolitik in Deutschland und der Türkei auseinander. Von der Reflexion der eigenen Sprachbiografie ausgehend wurden die wissenschaftlichen Diskurse und Erkenntnisse in Bezug auf das Thema Mehrsprachigkeit erarbeitet und anhand türkischer und deutscher Presse- und Wissenschaftstexte verglichen. So beschäftigten sich die Studierenden mit Texten der Soziologie zu Fragen traditioneller und moderner Machtstrukturen, mit historischen Texten zu Fragen des politischen und gesellschaftlichen Wandels und mit sprachwissenschaftlichen Texten hinsichtlich der Sprachenpolitik im Umgang mit sprachlichen Minderheiten in der Türkei und in Deutschland. Neben ersten Einsichten in die Verschiedenheit der Fachdiskurse innerhalb beider Länder lernten die Teilnehmer den Diskurs in der Türkei kennen und mit dem englischer und deutschsprachiger Publikationen zu vergleichen.

Wie bereits deutlich wurde, wurden in den Seminaren Texte internationaler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Originalsprachen, d.h. auf Türkisch, Deutsch oder Englisch, gelesen. Die Studierenden näherten sich damit den sozialen Phänomenen aus der Perspektive unterschiedlicher Wissenschaftskulturen, erfuhren dabei exemplarisch die Unterschiedlichkeit der Perspektiven, wissenschaftlichen Methoden und Semantisierungen, lernten diese einzuschätzen und Gründe für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verstehen. Dies erweiterte ihren fachlichen Horizont, vertiefte das fachwissenschaftliche Verständnis und erweiterte die rezeptiven und produktiven fach- und wissenschaftssprachlichen Kenntnisse.

Die Unterrichtssprache in allen Seminaren war Türkisch, auch wenn deutsch- oder englischsprachige Texte besprochen wurden. Obwohl die Veranstaltungen eher soziologischen Charakter hatten, waren sie für Studierende verschiedener Fächer relevant. Sie stellten nicht nur eine sinnvolle Vertiefung im individuellen Ergänzungsbereich dar, sondern waren in den Fakultäten der Soziologie, Erziehungswissenschaften und der Geschichte und Philosophie als fakultative Veranstaltungen in die Fachmodule der Bachelor-Studiengänge integriert und anrechenbar (Modul ‚Heterogene Lebenslagen‘ in den Erziehungswissenschaften, Hauptmodul ‚Gesellschaftswissenschaft‘ in Geschichte und Philosophie, ‚Weltgesellschaft, Transnationalisierung und Entwicklung‘ in der Soziologie).

Von der Begegnung und dem Vergleich der verschiedenen Diskurse in unterschiedlichen Sprachen profitierten auch zwei andere Studierendengruppen: Der inkludierende Ansatz sah vor, deutschen Studierenden bei entsprechenden Türkischkenntnissen ebenfalls die Teilnahme an Veranstaltungen und Sprachkursen zu ermöglichen. Dies wurde besonders von denjenigen angenommen, die einen Erasmusaufenthalt in der Türkei planten. Eine weitere Zielgruppe waren Gaststudierende aus der Türkei,

die die Universität Bielefeld im Rahmen des Erasmusausstausches besuchten und teilweise nur über Deutschkenntnisse des Niveau B1/B2 verfügten, was den Besuch deutschsprachiger Seminare sehr erschwerte. Die Verwendung von Türkisch als Lehr- und Lernsprache erleichterte und motivierte auch diese Studierenden zur Veranstaltungsteilnahme. Gleichzeitig bereicherten sie durch ihre Fachkenntnisse sowie die muttersprachliche Sprachbeherrschung das Seminar. Beim gemeinsamen Lernen, dem Verstehen von Texten und vor allem dem Aushandeln von Bedeutung brachte jede Gruppe ihre jeweiligen fachlichen und sprachlichen Stärken ein, was die Kooperation und den interkulturellen Austausch untereinander förderte.

Durch das Lesen der türkischen Fach- bzw. Wissenschaftstexte und die damit verbundenen Diskussionen erhielten viele Studierende erstmals Einblicke in den türkischen Fachdiskurs. Als besonders wichtig erachteten die Studierenden die Erfahrungen mit den z.T. verschiedenen Bedeutungen des Fachwortschatzes: Sie erkannten, dass „es sich um Vokabular mit besonderen Geschichten“ handelt – so eine Teilnehmerin in der Seminarreflexion. Das gleiche Wort, z.B. „Migrant“, kann auf Türkisch oder auf Deutsch sehr unterschiedliche Assoziationen hervorrufen und Inhalte umfassen, weil beide Ländern verschiedene, wenn nicht sogar gegensätzliche politische Erfahrungen mit diesem Phänomen gemacht haben. Mehrsprachige Fachveranstaltungen, die das Medium Sprache auch zum Gegenstand inhaltlicher Reflexion machen, können so zu fachlicher Mehrperspektivität und tieferem interkulturellen Verständnis führen. Von den Teilnehmenden wurden sie in diesem Sinne als besondere Horizonterweiterung und Bereicherung angesehen.

3.3.2 Wissenschaftssprache Türkisch

Lehr-/Lernziele

Ziel der Kurse war der Ausbau der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen für den Bereich Wissenschaft bzw. formelle Kommunikationssituationen. Besonders fokussiert wurde:

- Reflexion wissenschaftlicher Kommunikationssituationen in der Türkei und in Deutschland
- Reflexion der eigenen Sprachlernbiografie und Verortung der eigenen Kompetenzen
- Entwicklung von Sprachlernzielen für das Studium
- Erweiterung des Textwissens und des wissenschaftssprachlichen Wortschatzes
- Kennenlernen und Anwenden von Strukturen und Merkmalen gesprochener und geschriebener türkischer Wissenschaftssprache
- Bewältigung formeller Kommunikationssituationen an der Hochschule

Die Sprachkurse standen im funktionalen Zusammenhang zu den sprachlichen Anforderungen der Fachseminare. Deshalb wurde den Teilnehmern der Seminare empfohlen, zur systematischen Erweiterung der Sprachkenntnisse an dem wöchentlichen Sprachkurs *Türkisch als Wissenschaftssprache* sowie an den Workshops *Referate halten auf Türkisch* und *Schreibtraining Türkisch* teilzunehmen.

Die Rezeption türkischer Wissenschaftstexte war das primäre Ziel im Sprachkurs *Türkisch als Wissenschaftssprache*. Das Textverstehen stand im Vordergrund, weil eine hohe Textverarbeitungskompetenz in der Erst- bzw. Zweitsprache für die Studierenden sowohl im Studium wie auch danach von Nutzen ist. In mehrsprachigen Kontexten kann die Notwendigkeit entstehen, neue Gegenstands- oder Themenbereiche zu erschließen oder mit wissenschaftlichen bzw. sprachlich elaborierten Quellen zu arbeiten, um ein Themengebiet zu erkunden, darauf Bezug zu nehmen, das Erfahrene einschätzen und kommentieren zu können. Aus diesem Grund wurden allgemeine Lese- und Texterarbeitungsstrategien sowie typische sprachliche Phänomene behandelt: So wurde der Fachwortschatz in Bedeutung und Form analysiert und mit dem Deutschen verglichen; Wörterbücher, (Fach-)Lexika wurden angewendet und hinsichtlich ihrer Einsetzbarkeit erprobt bzw. kritisch reflektiert; morpho-syntaktische Strukturen der geschriebenen Sprache wurden erklärt und eingeübt. Mittel zum wissenschaftlichen Sprachhandeln (z.B. Argumentieren) sowie spezifische Formen der Syntax wurden ebenfalls analysiert und systematisch zur eigenen Verwendung zu Wortschatz- und Redemittellisten aufgearbeitet. Nach dem Besuch dieses Kurses sollten die Studierenden ein Bewusstsein für verschiedene Sprachregister des Türkischen haben, zwischen mündlicher Alltagssprache und den Anforderungen formeller Kommunikationssituationen bzw. der Wissenschaftssprache besser unterscheiden können und darüber hinaus ausgewählte Themen referieren bzw. mündlich oder schriftlich in kürzerem Umfang Stellung nehmen können.

Der Workshop *Referate halten auf Türkisch* simulierte den Prozess der Herstellung eines Referats in der Zweitsprache für alle Arbeitsphasen. Innerhalb von zwei Kurstagen bewältigten die Studierenden alle Teilaufgaben gewissermaßen im Zeitraffer. Die Referatsthemen waren, wie im Fachseminar, nach Interesse frei wählbar. Die Veranstaltung begann mit der Bewusstmachung der Vorkenntnisse zum Thema, setzte sich fort mit der Themeneingrenzung und -planung, stellte Zeit zur Bearbeitung der vom Lehrenden vorbereiteten (Kurz-)Texte zum Thema zur Verfügung, integrierte Textplanungsübungen und unterstützte bei der Aufbereitung und stichwortartigen Verschriftlichung eines 10-Minuten-Referats, welches abschließend vor der Gruppe gehalten und besprochen wurde. Zur Unterstützung stand den Studierenden vom Kursleiter vermitteltes Sprachlernmaterial zur Verfügung, wie z.B. einschlägige Redemittel zur Einführung ins Thema, zum Aufbau des Vortrags, zum Resümieren, zum Argumentieren und Diskutieren. Neben der Verwendung wissenschaftlicher Arbeitstechniken übten die Studierenden das Referieren und Unterscheiden fremder und eigener Positionen, das Entwickeln der Argumentation und die Selbstbehauptung in der anschließenden Diskussion. Durch das individuelle Feedback nach vorgegebenen kursbezogenen Kriterien wurden die Stärken jedes Einzelnen sichtbar ebenso wie der individuelle Weiterentwicklungsbedarf. Beides wurde von den Studierenden als Ermutigung und insgesamt sehr positiv aufgenommen. Der Kurs wurde von allen Teilnehmenden – auch muttersprachlichen Austauschstudierenden – als sehr wertvoll empfunden.

Der Workshop *Schreibtraining Türkisch* zielte auf die Erarbeitung und Festigung von Fachwissen mithilfe verschiedener Schreibaufgaben und -techniken. Der Kurs konzentrierte sich auf das Verfassen von Exzerpten, Zusammenfassungen, Kommentaren bzw. auf die Produktion kürzerer Texte, da die Studierenden im Rahmen des Studiums an der Universität keine schriftlichen Studienleistungen in türkischer Sprache erbringen müssen. Durch das Schreiben dieser Texte wurden Textverstehen, verschiedene Reformulierungsverfahren bzw. Paraphrasierungsfähigkeiten und jene morpho-syntaktischen Strukturen geübt, die Kennzeichen türkischer Wissenschaftstexte sind und somit wissenschaftliches Schreiben in der Zielsprache vorbereiten. Hierbei wurden einerseits die formalsprachlichen Formulierungsgrenzen der Teilnehmer sichtbar, andererseits aber auch das Potenzial zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen: Die Kursteilnehmer beschäftigten sich intensiv mit ihren Texten, diskutierten die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten und arbeiteten an der grammatikalischen wie stilistischen Überarbeitung, die sich durch die fokussierten Überarbeitungsschleifen und das gegenseitige Feedback der Teilnehmenden deutlich verbesserten.

Der Kurs *Türkisch für Erasmus in der Türkei* wandte sich an alle Studierenden der Universität, die einen Studienaufenthalt an einer Partnerhochschule in der Türkei planen. Im Kurs wurden grundlegende Informationen zum Studiensystem in der Türkei gegeben. Durch Binnendifferenzierung und den Einsatz des Internets wurde ‚universitäres Alltagstürkisch‘ erarbeitet, welches den Studierenden die Orientierung an der Hochschule und die schnelle Integration in die Studienabläufe erleichtern sollte. Der Wortschatz für typische Kommunikationssituationen mit der Verwaltung (Kontaktaufnahme, Einschreibungsformulare etc.) wurde ebenso behandelt wie Themen des Studienalltags (Stundenplanerstellung, Sprechstundengespräche, Diskussionskultur im Unterricht usw.). Alltagsthemen wie Freizeitgestaltung oder Zimmersuche wurden ebenfalls aus interkultureller Perspektive besprochen. Damit auch Studierende ohne Migrationshintergrund bzw. mit geringeren Türkischkenntnissen an diesem Kurs teilnehmen konnten, wurde binnendifferenziert gearbeitet und teilweise auf die deutsche Sprache zurückgegriffen. Insbesondere die Praxisorientierung und das Einbinden von an der Universität Bielefeld weilenden Erasmusstudenten türkischer Partnerhochschulen wurden von den Teilnehmenden als Gewinn bezeichnet.

4 Wissenschaftliches Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

Hochschuldidaktiker und Schreibforscher sind sich darüber einig, dass wissenschaftliches Schreiben eine komplexe Aktivität ist, die alle Studierenden vor große Herausforderungen stellt¹⁶. Für die Konzeption des DaZ-Angebotes stellte sich deshalb die Frage, ob und wenn ja, mit welchen besonderen

¹⁶ Zu den diversen Problemen von muttersprachlichen und nicht muttersprachlichen Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben vgl. z.B. für muttersprachliche Studierende Ruhmann 1995, 1997, 2000, Ehlich 1999, Kruse; Jakobs 1999, Pohl 2007, 2011, Steinhoff 2007; für nicht muttersprachliche Studierende Muszynska 2013; Büker 1998; Graefen 1999, Stezano Cotelo 2008, Brandl 2008, Brandl; Brinkschulte; Immich 2008, Bourova; Brandl 2013 (i. Dr.).

Schwierigkeiten Studierende mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert sind. Die Studierenden selbst beklagen laut der Studie „Bildungsinländer 2011“ des DAAD „Probleme mit der Beherrschung der deutschen Sprache im wissenschaftlichen Kontext“ (DAAD 2012: 6) und wünschen sich mehr Unterstützungsangebote (vgl. Çağlayan-Baburşah; Chrissou 2000, Karakaşoğlu 2011). Bislang liegen jedoch nur vereinzelte Untersuchungen hierzu vor.

Petersen (in diesem Band) nimmt in ihrer Studie in den Blick, wie sich die Schreibfähigkeiten von Studierenden mit Migrationshintergrund im Laufe der gymnasialen Oberstufe weiterentwickeln und über welche Kompetenzen sie zu Beginn des Studiums verfügen. Sie untersucht insbesondere die Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschülern sowie Studierenden. Hinsichtlich der konzessiven Argumentationskompetenz kann sie keine Unterschiede zwischen Ein- und Mehrsprachigen feststellen, erkennt jedoch eine häufigere „nicht zielsprachenadäquate Verwendung von Lexik“ (i.d.B.: 74) bei den Mehrsprachigen. Sie schließt daraus, dass im Bereich des Wortschatzes Unterstützungsbedarf besteht. Zu ähnlichen Erkenntnissen gelangt auch Cakir (2009), die fünf Seminararbeiten von Studierenden mit türkischem Hintergrund untersucht und dabei das makro- und mikrostrukturelle Wissen der Probanden fokussiert. Sie stellt fest, dass die meisten Fehler typische schriftsprachliche Elemente betreffen, z.B. (Genitiv-) Attribute, Pro-Formen, Artikel, Konnektoren. Zimmermann/Rupprecht (in diesem Band) vergleichen im Rahmen einer Pilotstudie die TestDaF-Leistungen von Muttersprachlern, Deutsch-als-Fremdsprache- und Deutsch-als-Zweitsprache-Sprechern. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass mit den verwendeten quantitativen Methoden (u.a. Messung der Type-Token-Relation, Zählung Lexikalischer Bündel) keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und denen mit Deutsch als Zweitsprache sichtbar werden. Jedoch fallen beim Lesen der Texte Letzterer Fehler im lexikalischen Bereich sowie Unsicherheiten in der Grammatik auf. Die Ergebnisse sind allerdings aufgrund der kleinen Probandengruppe mit Vorsicht zu interpretieren.

Auch wenn also weitere Untersuchungen notwendig sind, um ein umfassendes Bild von der Zielgruppe zu erhalten, lenken die Ergebnisse dieser Studien bereits den Blick auf wichtige Aspekte der Schreibkompetenzen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache und bieten damit Anknüpfungspunkte für die Konzeption spezifischer Angebote. Es scheinen sich für einen Teil der mehrsprachig aufgewachsenen Studierenden besondere Herausforderungen auf der Produktebene abzuzeichnen, und zwar in Bezug auf Lexik, Syntax, grammatische Korrektheit (Artikel, Präpositionen, Konnektoren) und Rechtschreibung. Diese Tendenz wird auch durch unsere Projekterfahrungen bestätigt. Ungeklärt ist jedoch die wichtige Frage, wen diese Schwierigkeiten überhaupt betreffen. Sind dies in erster Linie Seiteneinsteiger, also diejenigen, die im bereits fortgeschrittenen Kindes- oder Jugendalter in das deutsche Schulsystem eingetreten sind und nur unsystematisch Unterstützung beim Deutschlernen erhielten? Im Laufe der Projektlaufzeit haben wir die Erkenntnis gewonnen, dass die Gruppe der Studierenden sowohl in Bezug auf die Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache sehr heterogen ist als auch im Hinblick auf ihren Zuwanderungs- und Bildungshintergrund, auf die familiäre, soziale und ökonomische Situation und den kulturellen Hintergrund, auf Interessen und motivationale Orientierungen. Dies galt es bei der Konzeption und Durchführung von Angeboten für diese Zielgruppe zu beachten.

4.1 Konzeption

Neben den oben genannten Forschungserkenntnissen bot insbesondere die individuelle Schreibberatung Anhaltspunkte für die Konzeptionierung der Angebote; sie wurde dazu genutzt, Informationen über die besonderen Anliegen und die Sprachbiografie der Studierenden zu erhalten. Dem Anteil an der Gesamtstudierendenschaft entsprechend hatte der überwiegende Teil der Ratsuchenden einen türkischen Hintergrund (gefolgt von Studierenden mit russischen und denen mit polnischen Wurzeln), wurde in Deutschland geboren bzw. wanderte mit den Eltern vor Beginn der Schulzeit nach Deutschland ein. Die Erfahrungen mit den Studierenden im Rahmen der individuellen Schreibberatung lieferten insofern keine Anhaltspunkte dafür, dass es in erster Linie die Seiteneinsteiger sind, die sprachliche Unterstützung suchen. Die Gruppe war allerdings zu klein, um verlässliche Aussagen dazu treffen zu können. Die Studierenden äußerten Fragen und Unsicherheiten hinsichtlich des Schreibprozesses (z.B. Themenfindung und -eingrenzung, Planung, Zeitmanagement), überwiegend jedoch in Bezug auf das Schreibprodukt: Struktur, Formulierungen, Roter Faden, Zitationsregeln, wissenschaftssprachlicher Stil, Vermeidung von Umgangssprache, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Artikelgebrauch, Deklination,

Präpositionen, Satzbau. Zudem nannten sie Schwierigkeiten im Umgang mit Literatur, z.B. dass Fachliteratur nicht verstanden wurde oder beim Paraphrasieren das Lösen vom Originaltext schwerfiel. Diese Einsichten berücksichtigend entwickelten wir ein Konzept, für das folgende Prinzipien leitend waren: Die Zusammenarbeit mit den Studierenden basierte auf einer ressourcenorientierten und wertschätzenden Haltung, in der die Mehrsprachigkeit und die kulturellen Erfahrungen der Studierenden als Ressource und Potenzial angesehen wurden. Die Angebote boten einen geschützten Raum und schafften in Bezug auf die individuelle Schreib- und Sprachbiografie einen selbstreflexiven Zugang, der durch praktische Übungen und Vertiefung der Kenntnisse über die wissenschaftliche Textproduktion mittels authentischer Materialien zu mehr Schreibwissen und größerem Selbstvertrauen in Bezug auf das eigene Schreiben führen sollte. Die Didaktisierung der Themen folgte linguistisch einem funktional-pragmatischen Ansatz, in dessen Zentrum die für das Studium notwendigen Textsorten mit ihren funktionalen und strukturellen Eigenschaften standen (vgl. Fandrych; Thurmair 2011), und didaktisch einem emanzipatorischen Ansatz, der an den Erfahrungen der Studierenden anknüpfte, Neues präsentierte, bewusst machte und einübte, damit es möglichst zeitnah im Fachstudium direkt Anwendung finden und möglichst noch im Seminkontext reflektiert werden konnte.

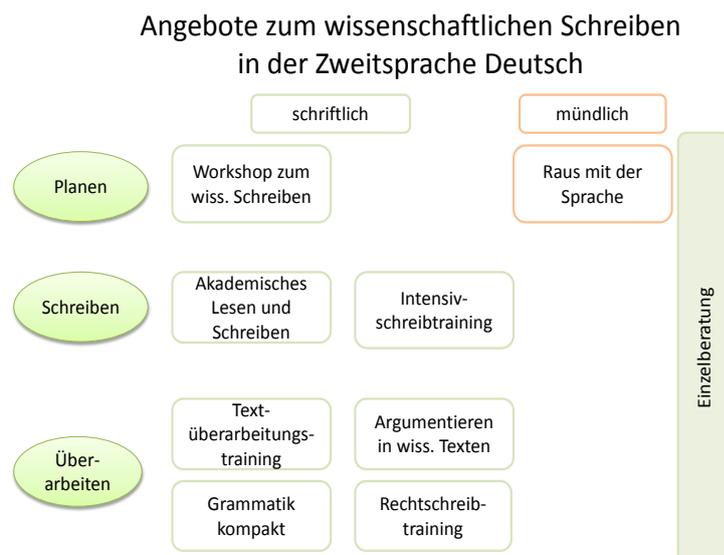
Lehr-/Lernziele

Wichtigstes Ziel war, die wissenschaftssprachliche Handlungskompetenz der Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache zu erhöhen, damit sie zum einen die Leistungsanforderungen im Studium erfüllen und zum anderen die eingeübten Strategien und Methoden auf weitere Textsorten des Studiums bzw. auf das Schreiben im Beruf transferieren konnten. Die Ziele im Einzelnen waren:

- Reflexion der individuellen Schreibstärken und -schwächen
- Bewusstmachung der Konventionen und Anforderungen, die an das Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte gestellt werden
- Einüben von Methoden zur Steuerung und Durchführung eines Schreibprojekts
- Einüben von Planungs- und Überarbeitungstechniken
- Ausbau des expliziten Sprachwissens und der Sprachanalysefähigkeiten
- Erweiterung des wissenschaftssprachlichen Ausdrucksvermögens

Abbildung 3 zeigt die Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben in der Zweitsprache Deutsch in einer Übersicht.

Abb. 3: DaZ-Angebote



4.2 Kurse und Workshops

Schwerpunkte des wöchentlichen Seminars *Akademisches Lesen und Schreiben* waren die Rezeption von wissenschaftlicher Literatur sowie der Ausbau des expliziten Sprachwissens in Bezug auf Merkmale wissenschaftlichen Schreibens und der (Alltäglichen) Wissenschaftssprache (vgl. dazu auch Graefen

2009). Dazu gehörten beispielsweise das systematische Lesen und Exzerpieren von Fachliteratur sowie das anschließende Schreiben einer Zusammenfassung. Zudem wurden Methoden zur Durchführung des eigenen Schreibprozesses (z.B. inhaltliche Planung, Umgang mit Schreibblockaden) und zur Erweiterung des wissenschaftlichen Wortschatzes vermittelt. Im Rahmen kreativer Schreibübungen reflektierten die Studierenden ihre individuelle Sprach- und Schreibbiografie.

Der zweitägige *Workshop zum Schreiben im Studium*¹⁷ fokussierte den Schreibprozess. Hier erfuhren die Studierenden anhand praktischer Übungen und teilweise am eigenen Schreibprojekt die Schritte wissenschaftlichen Schreibens: von der Planung über die Recherche bis zum Schreiben. Inhalte waren außerdem kreative Schreibtechniken (z.B. Free Writing, Cluster und Mindmap) und Methoden für Krisensituationen sowie das Einüben von wertschätzendem und konstruktivem Peer-Feedback. Die Arbeitsmaterialien basierten u.a. auf Übungen von Elbow (1998), Rico (2004) und Scheuermann (2011).

Im zweitägigen *Textüberarbeitungstraining* wurden die Studierenden ebenfalls für den Schreibprozess sensibilisiert, allerdings bezogen auf das Schreibprodukt, d.h. für verschiedene Überarbeitungsstufen von der Roh- bis zur Endfassung. Es wurden Techniken zur Überarbeitung auf inhaltlicher (Makrostruktur, Roter Faden) als auch auf sprachlicher Ebene (Satzebene, Wortebene, Endkorrektur) vermittelt. Auch hier spielte das gegenseitige Textfeedback eine bedeutende Rolle: Zum einen erhielten die Studierenden Feedback auf ihre eigenen Schreibprodukte und lernten so, ihre Schreibfähigkeiten besser einzuschätzen und selbst weiterzuentwickeln. Zum anderen erweiterten sie ihre eigene Textkompetenz, indem sie anderen Studierenden konstruktive Rückmeldung gaben (vgl. z.B. ebenfalls Schindler 2012 und 2013, in diesem Band).

Der zweitägige *Workshop Argumentieren in wissenschaftlichen Texten* diente der Sensibilisierung sowie dem Aufbau von Wissen¹⁸ in Bezug auf Argumentationsstrukturen in wissenschaftlichen Texten und deren sprachlicher Darstellung, z.B. Funktion und Semantik von Konnektoren. Die Studierenden schrieben im Laufe des Workshops in einem angeleiteten Prozess einen argumentativen Text zu einem Thema, das ihre Lebenswelt betraf und für das (populär)wissenschaftliche Literatur verfügbar war.

In dem zweitägigen *Workshop Grammatik kompakt* reflektierten die Studierenden ihr implizites Sprachwissen und bauten durch das explizite Lernen ausgewählter grammatischer Strukturen ihre Sprachkompetenz aus. Es wurden insbesondere solche Aspekte behandelt, die für das Beherrschen der Wissenschaftssprache bedeutsam und aufgrund unserer o.g. Erfahrungen häufig Anlass für Fehler sind, wie z.B. Präpositionen in wissenschaftssprachlichen Kollokationen, Artikel (insbes. bestimmter, unbestimmter Artikel, Nullartikel), Konnektoren (insbes. Semantik) und Satzgefüge. Neben der Vermittlung von Lerntechniken und -strategien war auch die Arbeit mit verschiedenen Wörterbüchern und Lexika Teil des Workshops.

Auch in dem eintägigen *Rechtschreibtraining* ging es um die Vertiefung der Textproduktkompetenz sowie um die Stärkung der Selbstlernstrategien und der Selbstverantwortung. Unsicherheiten in der Rechtschreibung, die möglicherweise durch den mehrsprachigen Erwerbskontext oder durch den Transfer bereits erworbener Regeln auf wissenschaftliche Texte entstehen, wurden hier bearbeitet. Themen waren u.a. Laut-Buchstaben-Zuordnung, Groß-Kleinschreibung, Getrennt-Zusammenschreibung und Zeichensetzung (insbesondere Kommata).

Das zweitägige *Intensivschreibtraining* fokussierte das Schreiben eines Textes („Kurz-Hausarbeit“), d.h., die Studierenden durchliefen im Zeitraffer den wissenschaftlichen Schreibprozess. Dabei standen der Umgang mit Fachliteratur, das Einbinden fremder Aussagen in den eigenen Text (Funktion von Zitaten, sprachliche Mittel) und das (wissenschaftssprachliche) Formulieren im Vordergrund. Ziel war es ebenfalls, die Studierenden in ihrer eigenen Autorenidentität zu bestärken (vgl. Kruse; Chitez 2012: 61).

Der eintägige *Workshop Raus mit der Sprache* richtete sich in erster Linie an Studierende mit Redeängsten, z.B. in Seminardiskussionen oder bei Referaten, und wurde gemeinsam mit einer Pädagogin der Zentralen Studienberatung durchgeführt. Neben der Vermittlung von Strategien zur Überwindung von Nervosität, Vortragsangst oder Scheu vor Wortbeiträgen im Studium wurden sprachliche Aspekte behandelt, z.B. Verwendung von umgangs- und wissenschaftssprachlichen Formulierungen, Formulierungen für Krisensituationen, sowie die Aussprache. Wichtigste Elemente

¹⁷ Dieses Angebot wurde und wird über die Projektlaufzeit hinaus vom Schreiblabor der Universität durchgeführt und richtet sich an alle Studierenden.

¹⁸ Zur Bedeutung der „Dimension Wissen“ im Rahmen der Schreibkompetenzentwicklung siehe z.B. Kruse 2003, Kruse; Chitez 2012.

dieses Workshops waren die Simulation, d.h. die Teilnehmer begaben sich wiederholt in kurze, fachlich zunehmend anspruchsvollere Vortragssituationen, und das sich jeweils anschließende Peer-Feedback. Dadurch konnte die häufig zu negative Selbstwahrnehmung mit der oftmals unerwartet positiven Fremdwahrnehmung abgeglichen und Ängste konnten allmählich abgebaut werden.

Flankierend zu den Kursen und Workshops konnten die Studierenden die *individuelle Schreibberatung* in Anspruch nehmen. Hier wurden sie beim Schreiben einer Haus- oder Abschlussarbeit über einen längeren Zeitraum in einem geschützten Umfeld begleitet. Durch den lösungsorientierten Beratungsansatz (Brandl 2010; Rotzal 2012) wurden die Studierenden in die Lage versetzt, ihre Texte selbstständig zu überarbeiten und zu verbessern. Die Schreibberatung war ein bedeutsamer Teil des Gesamtangebotes in zweifacher Hinsicht. Die Studierenden erhielten die Gelegenheit, differenzierte Rückmeldung zu ihren Texten zu erhalten. Techniken und Strategien, die sie in den Workshops kennengelernt hatten, konnten sie auf die Arbeit mit dem eigenen Text anwenden. Zum anderen diente die individuelle Schreibberatung als Ressource für die Konzeption der Kurse und Workshops, da hier Problembereiche der Studierenden deutlich wurden und authentisches Übungsmaterial gewonnen werden konnte. Nicht zuletzt diente die Einzelberatung auch der Sprachlern- und Profilberatung. Deren Ergebnis konnte die Teilnahme an unterschiedlichen Kursen, Workshops oder einem internationalen Austauschprogramm sein, sodass aus persönlichen, fachlichen und sprachlichen Kompetenzen ein individuelles ‚Profilbildungsportfolio‘ entstehen konnte.

4.3 Öffnung der Kurse

Die Kurse und Workshops für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache stießen auch bei Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und sehr fortgeschrittenen internationalen Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache auf großes Interesse. Da es derartige textproduktorientierte Angebote an der Universität Bielefeld bislang nicht gab, öffneten wir die Kurse auch für diese Studierendengruppen. Das gemeinsame Lernen wurde von allen Studierenden als sehr bereichernd wahrgenommen und führte teilweise zu ‚Überraschungen‘, wenn z.B. ein vermeintlich unsicher sprechender Studierender mit DaF-Hintergrund den muttersprachlichen Studierenden die Wortarten erläuterte.

5 Erfahrungen und Ausblick

Die Studierenden mit Migrationshintergrund sind eine sehr heterogene Gruppe sowohl in Bezug auf ihre kulturelle und soziale Herkunft als auch hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen in Erst- und Zweit- bzw. weiteren Sprachen. Diese Erkenntnis ist nicht neu – sie wird jedoch gerade in der praktischen Arbeit mit den Studierenden immer wieder offenbar. Insofern bestätigen unsere Erfahrungen die kritischen Diskussionen zum Kategorisierungsmerkmal ‚Migrationshintergrund‘ und den Gefahren der damit einhergehenden, oftmals defizitären, Zuschreibungen. Diese sind aus unserer Sicht unzutreffend und verkennen die umfassenden Sprachkenntnisse, die diese Zielgruppe mit an die Hochschulen bringt.¹⁹ In Fragebögen, die die Studierenden am Ende von Veranstaltungen und Schreibberatungen ausfüllten, in Abschlussgesprächen sowie in Beratungsdokumentationen erhielten wir wertvolle Rückmeldungen zum erfahrenen Nutzen und zur Weiterentwicklung der Angebote, die wir nachfolgend kurz referieren. Gleichzeitig soll im folgenden Abschnitt der Forschungsbedarf sichtbar werden wie auch der Nutzen des Projektes für die Studierenden, die beteiligten Fakultäten und die Universität insgesamt.

Unserer Erfahrung nach verfügen Studierende mit Migrationshintergrund über eine hohe Studienmotivation, sind sehr leistungsorientiert und zielstrebig.²⁰ Viele von ihnen haben ‚gebrochene‘ Biografien und Bildungslaufbahnen mit mehrmaligen Schul- und Wohnortwechseln (über Landesgrenzen hinaus). Sie sind in der Regel mindestens zweisprachig, oft auch mehrsprachig (z.B. Türkisch, Kurdisch, Deutsch) aufgewachsen und haben an den weiterführenden Schulen weitere Fremdsprachen gelernt. Sie verfügen über eine hohe mündliche Sprachkompetenz sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache – wobei Deutsch die dominantere Sprache ist –, während sich die schriftsprachlichen Kompetenzen stärker unterscheiden (vgl. hierzu Çıkar und Schroeder; Dollnick in diesem Band). Im Laufe der Schulzeit in Deutschland haben die Studierenden wenig systematische Unterstützung beim Deutschlernen erhalten und wurden häufig eher auf Defizite aufmerksam gemacht, als für die mehrsprachigen Kompetenzen geschätzt. Diese negativ konnotierte Wahrnehmung haben sie oftmals in ihr Selbstbild integriert. Dieser

¹⁹ Vgl. auch Burger; Pfaff-Czarnecka; Pielage in diesem Band, Fürstenau 2011.

²⁰ Zu bildungsfolgreichen Migrantinnen und Migranten vgl. vertiefend z.B. Niehaus 2008 und Raiser 2007.

Prozess setzt sich an der Hochschule teilweise fort und die negative Selbsteinschätzung gilt auch in Bezug auf die Erstsprache, deren Nutzung im sekundären Bildungsbereich bis heute nicht systematisch gefördert wird. Die in der Schulzeit gesammelten Erfahrungen der Studierenden wirken sich schließlich auch einschränkend auf die Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf den Erfolg beim Verfassen akademischer Texte bzw. der Möglichkeit des Erreichens eines erfolgreichen Studienabschlusses aus (vgl. auch Uslucan in diesem Band). Dieser negativen Selbsteinschätzung versuchten wir mit unserem Angebot und seiner Ressourcen anerkennenden und wertschätzenden Ausrichtung entgegenzuarbeiten.

Den wissenschaftssprachlichen Angeboten in den Erstsprachen begegneten viele Studierende zunächst mit einer gewissen Irritation; mit zunehmendem Bekanntheitsgrad des Projektes entstand jedoch große Zufriedenheit über die – sonst eher unübliche – Anerkennung und Wertschätzung der Kompetenzen in der Herkunftssprache an der Hochschule. Damit einhergehend steigerte sich das Interesse, die mehrsprachigen Kompetenzen weiterzuentwickeln – bei Studierenden mit Türkisch als Erstsprache noch stärker als bei solchen mit Polnisch oder Russisch. Die beiden letztgenannten Gruppen unterschieden sich von der Gruppe derer mit türkischen Wurzeln auch dadurch, dass die Erstsprache z.T. nur mündlich beherrscht wurde und literale Kompetenzen nicht oder wenig entwickelt waren. Genauere Erkenntnisse hinsichtlich der erstsprachlichen Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund müssen zukünftige Studien geben ebenso wie eine Antwort auf die Frage nach den Gründen für den unterschiedlichen Stellenwert der Erstsprache innerhalb der verschiedenen Migrantengruppen.

Insgesamt erlebten viele Studierende, wie sich ihr Verständnis von Wissenschaft und deren Kommunikationsformen vertiefte und sich die Sprachkompetenzen und Texte durch die intensive Reflexion und Übung in beiden Sprachen verbesserten. In Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben in DaZ gewannen die Studierenden mehr Sicherheit hinsichtlich der Bewältigung kommunikativer Anforderungen im Studium, insbesondere durch die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Textprodukten. Die überarbeiteten und von den Fachdozenten z.T. als sehr gut bewerteten Studienleistungen wirkten darüber hinaus ermutigend und erhöhten die Studienmotivation.

Auch die Angebote in den Erstsprachen sind auf hohe Resonanz gestoßen bei Studierenden wie in einigen Fächern. Das hier erprobte Modell bestehend aus Fachveranstaltungen in Kombination mit funktional und wissenschaftssprachlich ausgerichteten Sprachkursen belebt die Diskussionen um wissenschaftliche Mehrsprachigkeit und ihre Vermittlung an der Hochschule. Diese Form der ‚Internationalisation at Home‘ bereichert und erweitert die Internationalisierung von Lehre und Forschung fachlich wie individuell, für Studierende wie Lehrende. Sie fördert den Austausch mit internationalen Gastwissenschaftler/-innen, die im Rahmen von Austausch- oder Kooperationsprogrammen regelmäßig an die Universität kommen und in den entsprechenden Sprachen lehren. Derzeit bringen sie sich vielerorts allein mit englischsprachigen Veranstaltungen ein; unserer Erfahrung nach sind sie auch gern bereit, die Entwicklung wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit zu unterstützen und eine Fachveranstaltung anzubieten, die für international ausgerichtete Studierende mit türkischen, russischen oder polnischen Wurzeln ausgerichtet und dabei für andere Studierende mit entsprechenden Erst- und Fremdsprachenkenntnissen geöffnet ist. Diese ohne großen Aufwand mögliche sprachliche Binnendifferenzierung kann die sogenannten International Tracks bzw. ein Studium Internationale bereichern und viele Studierende sprachlich auf mehrsprachige Arbeitskontexte inner- und außerhalb des Bildungswesens vorbereiten. Studierende mit Migrationshintergrund erfahren eine Aufwertung der Herkunftssprache ihrer Familien und die Möglichkeit, sich darüber fachlich bzw. beruflich zu profilieren. Durch den Ausbau ihrer natürlichen Mehrsprachigkeit können diese Studierenden als ‚Grenzgänger‘ ihr (Sprach-)Potenzial einsetzen, um Brücken zu anderen Fachkulturen und Diskursen zu bauen, die den bilateralen Austausch und die Wissenschaftskooperation befruchten. Davon profitieren nicht nur die Studierenden, sondern auch die Hochschulen, die Arbeitswelt und damit die Gesellschaft.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz ; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 628-638.
- Bourova, Nadja; Brandl, Heike (2013, i.Dr.): Den Endspurt meistern. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2011 in Leipzig) Göttingen: Universitätsverlag.
- Brandl, Heike (2008): Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache Deutsch: Schreibdidaktische Konsequenzen für Studienbegleitung und -vorbereitung. In: Gutjahr, Jaqueline; Yu, Xuemei (Hrsg.): *Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung*. München: iudicium Verlag, 165-182.
- Brandl, Heike (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. (Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 83) Göttingen: Universitätsverlag, 189-205.
- Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Brandl, Heike; Brinkschulte, Melanie; Immich, Stefanie (2008): Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. (35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 in Berlin) Göttingen: Universitätsverlag, 401-430.
- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Burger, Hannah; Pfaff-Czarnecka, Joanna; Pielage, Patricia (2013): Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 39-52.
- Çağlayan-Baburşah, Şükran; Chrissou, Marios (2000): Qualifizierung von Studierenden mit Migrationshintergrund. *Deutsch lernen* 1, 32-43.
- Cakir, Yurdakul (2009): *In der Zweitsprache Deutsch Seminararbeiten schreiben. Analyse zum makro- und mikrostrukturellen Textwissen türkischer Muttersprachlerinnen und Muttersprachler*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Çıkar, Jutta (2013): Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft*. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Bielefeld: Universität Bielefeld, 91-99.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011): *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26 (1), 3-24.

- Elbow, Peter (1998): *Writing without Teachers*. (2. Aufl.) Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Faist, Thomas (Hrsg.) (2000): *Transstaatliche Räume: Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei*. Bielefeld: Transcript.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Frank, Andrea; Furchner, Ingrid; Ruhmann, Gabriela; Tente, Christina (1999): Das Bielefelder Schreiblabor. In: Kruse, Otto; Jacobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 290-292.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Martin (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.
- Furchner, Ingrid; Großmaß, Ruth; Ruhmann, Gabriela (1999): Schreibberatung oder Studienberatung? Zwei Einrichtungen, zwei Zugangsweisen. In: Kruse, Otto; Jacobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 37-60.
- Graefen, Gabriele (1999): Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand: Wissenschaftssprache – Fachsprache, Landeskunde aktuell, Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 222-239.
- Graefen, Gabriele (2009): Muttersprachler auf fremdem Terrain? Absehbare Probleme mit der Sprache der Wissenschaft. In: Lévy-Tödter, Magdalène; Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 263-279.
- Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 738-753.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorf, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster u.a.: Waxmann, 121-135.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 19-34.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich Schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter, 95-111.
- Kruse, Otto; Chitez, Madalina (2012): Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In: Preußner, Ulrike; Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 57-83.
- Muszynska, Karolina (2013): *Schwierigkeiten und Bewältigungsstrategien von Nichtmuttersprachlern und Muttersprachlern des Deutschen beim Schreiben der ersten Hausarbeit – eine empirische Studie*. Masterarbeit Universität Bielefeld, im Druck.
- Niehaus, Ingo (2008): *Grenzgänger. Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder*. (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag, Reihe: Sozialwissenschaften Bd. 13) Marburg: Tectum Verlag.

- Petersen, Inger (2013): Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 69-79.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2011): Wissenschaftlich schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. *Der Deutschunterricht* 5, 2-11.
- Preußner, Ulrike; Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2012): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Pries, Ludger (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Raiser, Ulrich (2007): *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Berlin u.a.: LIT Verlag.
- Rico, Gabriele L. (2004): *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs*. (4. Aufl.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Riemer, Claudia (2010): Statt eines Nachwortes: 10 Jahre PunktUm an der Universität Bielefeld. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. (Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 83) Göttingen: Universitätsverlag, 227-231.
- Rotzal, Mareike (2012): Akademische Schreibberatungen bei Studierenden mit der Fremdsprache Deutsch: Zur Symmetrie und Asymmetrie im Schreibberatungsgespräch. Eine empirische Untersuchung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4, 436-464.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben, Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-106.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 125-140.
- Ruhmann, Gabriela (2000): Keine Angst vor dem ganzen Satz. *Deutschunterricht* 53, 43-49.
- Scheuermann, Ulrike (2011): *Die Schreibfitness-Mappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Wien: Linde.
- Schindler, Kirsten (2012): Texte im Studium schreiben und beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 51-74.
- Schindler, Kirsten (2013): Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 57-68.
- Schroeder, Christoph (2003): Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4 (1), 23-39.
- Schroeder, Christoph; Dollnick, Meral (2013): Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 101-114.
- Şimşek, Yazgül; Schroeder, Christoph (2011): Migration und Sprache in Deutschland – am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskinde. In: Ozil, Şeyda; Hofmann, Michael; Dayioğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*. (Türkisch-deutsche Studien. Jahrbuch 2011). Göttingen: V&R unipress, 205-226.

- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibleistung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Stezano Coteló, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München: iudicum.
- Uluçam, Azize Işık (2007): *Konnexität – Kohäsion – Kohärenz. Eine textlinguistische Analyse schriftlicher Texte türkisch-deutsch Bilingualer*. Essen: Die blaue Eule.
- Unger-Fischer, Lisa (2013): Das Secondos-Programm der Universität Regensburg. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 51-55.
- Universität Bielefeld (2011): *Daten. 2011. Statistisches Jahrbuch*. Bielefeld.
- Wagner, Katarina; Riehl, Claudia Maria (2013): Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 1-8.
- Zimmermann, Sonja; Rupprecht, Ellen (2013): Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 81-89.