



Mehr Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung wagen. Ein Plädoyer für individualisierte Sprachenwahl in Beratung

Sandra Drumm

Abstract: Sprachbildung im Beruf fokussiert immer noch stark auf Deutsch, während es als gesichert gelten kann, dass Sprachenvielfalt nicht nur in vielen Berufen gesucht und gebraucht wird, sondern die Einbeziehung des gesamten Sprachenrepertoires sich als positiv für Lernprozesse erweist. Gerade Schreiben für den Beruf ist ein komplexer Prozess, der positiv beeinflusst wird, wenn Schreibende all ihre Ressourcen nutzen können. Schreibberatung, verstanden als individuelle, ressourcenorientierte und klient*innenzentrierte Unterstützung, kann hier zielführend sein, besonders, wenn im Sinne des Translanguaging agiert wird. Der Beitrag zeigt auf, welche Konzepte und Erfahrungen es dazu aktuell gibt, und welche Faktoren in der Ausbildung von Beratenden berücksichtigt werden sollten.

Multilingualism in vocational education and training. A call for individualized language choice in counselling

Language education in professional settings and vocational schools still focuses strongly on German, while it is established that language diversity is not only sought and needed in many professions, but that the inclusion of the entire language repertoire of a person proves to be positive for learning processes in general. In particular, writing in professional contexts is a complex process that is positively influenced when writers can use all their resources. Writing advisory and tutoring as individual, resource-oriented and client-centered support can be purposeful here, especially when acting in the spirit of translanguaging. The article shows which concepts and experiences are currently available and which factors should be considered in the training of consultants.

Schlagwörter: Schreiben, Sprache im Beruf, Mehrsprachigkeit, Schreibberatung; writing, language for professional purposes, multilingualism, writing advisory.

Drumm, Sandra (2024):
Mehr Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung wagen.
Ein Plädoyer für individualisierte Sprachenwahl in Beratung.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 1, 89–111.
<https://doi.org/10.48694/zif.3850>

1 Einleitung

Der Fachkräftemangel in Deutschland steigt und bringt die Notwendigkeit mit sich, mehr Menschen für bestimmte Berufe zu qualifizieren. Dabei handelt es sich einerseits um Fachkräfte aus dem Ausland, die in immer mehr Berufsfeldern aktiv angeworben werden (vgl. Bundesregierung 2022), andererseits müssen die Bildungschancen für Bildungsinländer*innen verbessert werden. Neuzugewanderte, die nach Deutschland kommen, verfügen nur zum Teil über ausreichend passgenaue berufliche Kompetenzen (vgl. BAMF 2021; Granato 2017) und müssen ggf. Anpassungs- oder Weiterqualifizierungen durchlaufen. Selbst wenn die mitgebrachten berufsfachlichen Erfahrungen ausreichen, so müssen sie jedoch in der Regel Deutsch für den Beruf erwerben. Jungen Menschen, die ihre Schulzeit (größtenteils) in Deutschland verbracht haben, müssen der Übertritt in die und der Abschluss einer Ausbildung ermöglicht werden. Gerade Jugendliche, die migrationsgeschichtlich mehrsprachig sind, scheinen hier benachteiligt zu sein, da sie weniger häufig eine Ausbildung erfolgreich abschließen (vgl. Gogolin/Duarte 2016; Beicht 2015).

Bei beiden Gruppen spielen Kenntnisse des schriftsprachlichen Registers der Berufssprache Deutsch eine zentrale Rolle, um die beruflichen und privaten Bildungsziele in Deutschland zu erreichen (vgl. Ohm 2017; Efing 2017). Gleichzeitig greift der alleinige Fokus auf (Berufs-)Deutsch jedoch zu kurz. Vielmehr gilt es die individuellen sprachlichen Ressourcen, die die Menschen bereits mitbringen, in diese Bildungsprozesse einzubeziehen. Zuwandernde Fachkräfte haben nicht nur berufliche, sondern auch (schrift)sprachliche Kenntnisse in Herkunftssprachen und ggf. in weiteren Sprachen erworben. Bildungsinländer*innen weisen mitunter zusätzlich zu den Schulfremdsprachen Sprachenkenntnisse auf, die es einzubeziehen gilt, um das berufliche Register zu erwerben und Schreibfähigkeiten in allen Sprachen zu verbessern. Generell kann aktuell als gesichert gelten, dass Sprachen im Gehirn vernetzt gespeichert sind und ein gemeinsames sprachliches Repertoire bilden, das, als Ganzes einbezogen, Vorteile für Lernprozesse bringen kann (vgl. Sambanis 2020).

Es zeigt sich, dass das Feld der Berufssprachenbildung einen doppelt individualisierenden Zugang benötigt, denn zum einen sind die beruflichen Ziele und Felder divers und breit gefächert, zum anderen kommen, wie aufgezeigt, unterschiedliche Lernende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen ins System. Aus diesem Grund gewinnt Beratung zunehmend an Bedeutung. Sie bietet individualisierte, ressourcenorientierte und klient*innenzentrierte Zugänge, die den individuellen Bedürfnissen und Bedarfen gerecht werden können. Der folgende Beitrag plädiert dafür, Mehrsprachigkeit aktiv als Ressource in solche Beratungsprozesse einzubeziehen. Dazu wird zunächst geklärt, was unter Mehrsprachigkeit und Schreiben im Hinblick auf Berufsbildung zu verstehen ist. Im dritten Teil werden Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen Schreiben als Grundlage der mehrsprachigkeits-

orientierten Beratung herangezogen, ehe aus der Praxis berichtet wird. Daraus folgen Überlegungen zur Integration von multilingualen Anteilen in Berater*innen-Aus- und Weiterbildung.

2 Mehrsprachiges Schreiben im Beruf

Sprachliche Kompetenzen gelten als Schlüsselqualifikation und Basis für den Wissenserwerb im Rahmen der beruflichen Bildung sowie für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen (vgl. Niederhaus 2018: 151). Berufliche Register werden im Kontext von Aus- und Weiterbildung sowie in beruflicher Tätigkeit erworben, angewandt und ausgebaut. Die wesentlichen Ressourcen für den Erwerb des berufssprachlichen Registers sind die fachlichen Kenntnisse und das Repertoire sprachlicher Mittel, welches Lernende mit in die Aus- und Weiterbildung einbringen. Um über berufssprachliche Kompetenzen im Sprachenrepertoire mehrsprachiger Menschen zu sprechen, sind individuelle Aneignungskonstellationen zu unterscheiden, die je unterschiedliche Ausprägungen der Kompetenzen bedingen (vgl. Gürsoy/Roll 2018: 351; Drumm/Niederhaus in diesem Heft). Neuzugewanderte werden als Fachkräfte angeworben, besitzen also bereits berufliche und berufssprachliche Kenntnisse in der Herkunftssprache, es kommen aber auch Menschen ohne Ausbildung neu nach Deutschland, die zunächst in Zuwanderungsklassen und Integrationskurse und dann ggf. in die berufliche Bildung integriert werden. Es kann nie von einer vollumfänglichen Beherrschung einer Sprache ausgegangen werden, da Menschen in Sprachgemeinschaften aufwachsen, die nicht abgeschlossen sind, sondern sich überschneiden, vermischen und in verschiedene Varietäten und Register ausdehnen (vgl. Wandruszka 1979). Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext nicht als Nebeneinander von sogenannten Nationalsprachen, sondern als ein alle denkbaren Register, Stile, Codes etc. umfassendes Kontinuum verstanden, das stets kontextgebunden ist, und die Berufssprache umfasst (vgl. Busch 2012). Es werden keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen angenommen, da Einzelsprachen als sozial konstruiert zu verstehen sind und sich die Unterscheidung zwischen Sprachen auf individuell-kognitiver Ebene nicht aufrechterhalten lassen. Individuen verfügen über ein sprachliches Gesamtrepertoire, welches sie in Abhängigkeit vom sozialen Kontext strategisch, flexibel und integriert einsetzen (vgl. Gantefort 2020: 202).

Herkunftssprachen sind in diesem Sinne Teil des Gesamtrepertoires, so wie sie in Familien mit Zuwanderungsgeschichte präsent sind und als Kommunikationssprache genutzt werden. Aktiv gesprochene Herkunftssprachen sind in Deutschland in großem Umfang vertreten, jedoch variieren die Sprecher*innen-Zahlen stark von Region zu Region. Die häufigsten Herkunftssprachen sind Türkisch, Russisch, Polnisch, Paschtu/Dari (vgl. Reich/Settelmeyer 2016: 128). Faktoren, die diese Verteilung bestimmen, sind u.a. Aufenthaltsdauer (der Individuen wie der Gruppe insgesamt), verfügbare kommunikative Ressourcen (Mig-

rationsorganisationen, ethnic business, Massenmedien), Prestige der Sprachen, Möglichkeiten institutioneller Förderung sowie Bildungsstand der Familie (vgl. ebd. 131). Bei Kindern, die im Einwanderungsland geboren werden, werden Grundgrammatik und Grundwortschatz der Herkunftssprache in der Regel auch altersgerecht erworben (vgl. ebd.), die Verwendungskontexte sind aber überwiegend mündlich und dienen dem lebensweltlichen Gebrauch der Herkunftssprachen. Berufsbezogener Unterricht hingegen basiert auf basalen und weiterführenden Fähigkeiten der Schriftlichkeit. Solche hierarchiehohe kommunikativen Strategien und Muster entwickeln sich zwar auf der Basis elementarer Mittel von Wortschatz und Grammatik (vgl. Gantefort 2020: 201), gehen aber auch darüber hinaus. Bildungssprachliche Repertoires, z. B. aus dem herkunftssprachlichen Unterricht, sind weitgehend ungleich verteilt (vgl. Settlemeyer 2020,; Reich/Settlemeyer 2016). Dieser Unterricht könnte wichtige Funktionen beim Erhalt und Ausbau der Herkunftssprachen übernehmen, jedoch erreicht er nur einen Teil der Kinder und Jugendlichen und muss nicht selten unter schwierigen Arbeits- und Lernbedingungen stattfinden (vgl. Reich/Settlemeyer 2016: 132). Das bedeutet, dass in durch Migration geprägten Aneignungskontexten Menschen ihre Erstsprache(n) nicht ausgewogen erwerben können bzw. die Literalisierung ausschließlich auf Deutsch erfolgt (vgl. Gürsoy/Roll 2018: 352). Daraus folgt, dass zentrale Kompetenzen, wie sie in der beruflichen Bildung notwendig sind, nur – wenn überhaupt – in der Zweitsprache Deutsch vorliegen und die Kompetenzen in den jeweiligen Herkunftssprachen weit auseinandergehen. Neuzugewanderte weisen durchschnittlich höhere Herkunftssprachenkenntnisse auf als in Deutschland geborene Mehrsprachige, denn sie verfügen häufig über Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit, verschiedenen Varietäten der Herkunftssprache und deren bildungssprachlichen Gebrauch (vgl. Reich/Settlemeyer 2016: 132). Solche sprachlichen Kenntnisse sind in vielen Berufen von Vorteil (s. vertiefend dazu ebd.), da Gespräche mit Kund*innen, Patient*innen und Geschäftspartner*innen von mehrsprachigen Kompetenzen im Unternehmen profitieren können. Herkunftssprachen sind also nicht nur für Lernprozesse und das individuelle Selbstverständnis wichtig, sondern können auch selbst monetären Wert im Arbeitsleben einnehmen. Letzteres gilt besonders dann, wenn sie auf einem Niveau beherrscht werden, wie es im Berufsleben wichtig ist. Dieses Niveau orientiert sich, wie bereits erwähnt, an der konzeptionellen Schriftlichkeit, die insbesondere schreibend erworben wird, weshalb dem Schreiben ein zentraler Stellenwert in der beruflichen Bildung zukommt.

2.1 Schreiben in der beruflichen Bildung

Dass Schreiben in der beruflichen Bildung und im Berufsleben eine gesonderte Herausforderung darstellt, ist seit Jahren ein wiederkehrendes Thema der Forschung. Berufsschüler*innen haben Probleme mit dem verstehenden Lesen von Texten sowie mit der eigenen Textproduktion, wobei Lernende, die zuwanderungsbedingt mehrsprachig sind, deutlich schlechter abschneiden (vgl. Efing 2006; Niederhaus 2022). Da diese Jugendlichen den

Großteil ihrer Schulzeit in Deutschland verbracht haben, wirken hier scheinbar Lernver-säumnisse vor der Berufsschulzeit nach (vgl. Niederhaus 2018: 150).

Aus einer Entwicklungsperspektive ist die Beherrschung des Schreibens ein langwieriger Prozess, mit gradueller Entwicklung auf einem Kontinuum von der Mündlichkeit hin zur Schriftlichkeit (vgl. Schnoor/Usanova 2023: 600). Kompetenzen im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit gehen über die im Alltag erworbenen Kompetenzen hinaus und umfassen weitere Fertigkeiten, die in der Regel unter dem Begriff Textkompetenz/literale (Handlungs-)Kompetenz gefasst werden. Sie können in der Regel nur institutionell und/oder bezogen auf konkrete Kontexte erlernt werden. Über die grammatischen und lexi-kalischen Besonderheiten hinaus spielen beim Schreiben von Texten auch bestimmte textmusterspezifische Konventionen eine Rolle. Darunter werden eine Reihe von Aspekten subsumiert, die beherrscht werden müssen, um Texte bezogen auf die jeweilige Handlung-situation verstehen und selbst produzieren zu können (vgl. Riehl 2017: 222). Berufliches Schreiben ist demnach gebunden an berufliche Situationen und erfordert Schreibexpertise, Wissen um berufliche Textsorten, Adressat*innen, Zielsetzungen usw. Formulieren ist hierbei mehr als nur Sprachproduktion, es handelt sich um textbezogene Entscheidungs-prozesse an denen sukzessive gearbeitet wird (vgl. Dengscherz 2020). Aufgrund der indi-viduellen Herausforderungen, die sich beim Schreiben in beruflichen Kontexten ergeben, müssen Schreibende individuell begleitet werden. Als Grundlage dazu dienen Einsichten in die zentrale Rolle des Sprachenrepertoires (vgl. ebd.: 398).

Schreiben als Prozess erfordert die koordinierte Nutzung von kognitiven, metakognitiven und sprachlichen Fertigkeiten (vgl. Schnoor/Usanova 2023: 600). Zu den Faktoren, die den Schreibprozess negativ beeinflussen, zählen Probleme mit der Orthographie, unzu-reichende Wortschatz- und Grammatikkenntnisse, mangelndes Textsortenwissen und über-mäßige Konzentration auf die Formulierung, was wiederum zur Vernachlässigung der Pla-nungsphase (Organisation von Ideen und Informationen) führen kann (vgl. Linsen-meier/Kröniger/Mueller-Liu/Park 2017: 69). Schüler*innen, die die entsprechenden Mus-ter der konzeptionellen Schriftlichkeit noch nicht vollständig erworben haben, weichen auf die Muster konzeptioneller Mündlichkeit aus (vgl. Riehl 2017: 225). Zahlreiche Studien (u.a. Augst/Faigel 1986; Feilke 1993; Harsch/Neumann/Lehmann/Schröder 2007) zeigen, dass die Fähigkeit, normgerechte, kohärente und lesefreundliche Texte zu schreiben, mit dem Abschluss der Regelschulzeit nicht bei allen Lernenden voll entwickelt ist. Selbst- und Fremdeinschätzungen von Auszubildenden zu deren Kompetenzen zeigen, dass die Fähig-keit, Texte zu schreiben, zu Beginn der Berufsausbildung in geringem Maße vorhanden ist, sich jedoch im Laufe der Ausbildungszeit weiterentwickelt (vgl. Fleuchaus 2004). Daher muss die Berufsschule den gezielten Ausbau dieser Fertigkeiten, die in vielen Berufen not-wendig sind, aktiv und zielgruppengerecht gestalten (vgl. Riehl 2017: 221).

Studien zu Lernenden an Berufs- und Berufsfachschulen (vgl. u.a. Lehmann/Ivanov/Hun-ger/Gänsefuß 2005; Lehmann/Seeber 2007) zeigen, dass besonders migrationsbedingt

mehrsprachige Jugendliche bei den allgemeinen Grundqualifikationen am Ende der beruflichen Ausbildung schlechtere Leistungen zeigen als einsprachige. Die Autor*innen leiten daraus ab, dass gerade die Fertigkeit des berufsbezogenen und berufsspezifischen Schreibens bei migrationsbedingt mehrsprachigen Jugendlichen gezielt gefördert werden muss, um so die notwendigen konzeptionell schriftlichen Kenntnisse aufzubauen.

Neuzugewanderte, deren Sprachkompetenzen im Deutschen nicht den Normen weiterführender Bildungseinrichtungen entsprechen, werden in Intensivprogrammen beschult. Dort kann die Überforderung im berufsbezogenen Schreiben jedoch nicht aufgefangen werden, denn allgemein gehaltene Sprachfördermaßnahmen bereiten nicht auf den Gebrauch benötigter Registermerkmale vor, die entsprechend innerhalb des jeweiligen Berufsfeldes vermittelt werden müssen (vgl. Knappik 2013; vgl. für den Kontext Schreiben an Hochschulen Zernatto 2021).

Zusammengefasst stellt das berufliche Schreiben nicht nur für Mehrsprachige eine Herausforderung dar. Professionelles Schreiben unter mehrsprachigen Bedingungen bringt jedoch weitere Aspekte mit sich, die im Folgenden angesprochen werden.

2.2 Das Sprachenrepertoire beim Schreiben

Der Schreibprozess ist ein dynamisches System, bestehend aus einer Kette von Schreibsituationen, in denen Strategien und Routinen angewandt werden und auf den viele Faktoren Einfluss nehmen (vgl. Göpferich 2015). Da Schreiben solch ein komplexer Vorgang ist, stellt sich die Frage, ob die Nutzung mehrerer Sprachen das Arbeitsgedächtnis eher belastet oder bereichert. Wird in einer weniger dominanten Sprache geschrieben, kann es passieren, dass die sprachbezogenen Anforderungen (Wortschatz- und Grammatikorganisation usw.) zu Lasten der schreibspezifischen gehen (Textentfaltung, Leser*innenführung usw.). Der Text wird damit weniger register- und textsortenkonform (vgl. Göpferich/Nelzen 2014). Dass fremdsprachliche und aufgabenbezogene Anforderungen konkurrieren, ist in mehreren Studien nachgewiesen (vgl. dazu vertiefend Machura 2022: 115–121): Inhaltsbezogene Leistungen in der Fremdsprache sind schwächer, fehleranfälliger und weniger lösungsbezogen. Mehrsprachige Schreibende nutzen ihr Sprachenrepertoire mit unterschiedlichen Zielsetzungen und gehen dabei individuell vor (vgl. Dengersch 2020). „Writers in particular will spontaneously resort to the language in which they feel they can solve a problem best“ (Machura 2022: 117). Zentral für das bisher ausgeführte ist, dass die Schreibfähigkeit in der Erstsprache abnehmen kann, wenn sie nur in der Zweitsprache gefördert wird (vgl. Göpferich 2015), weshalb die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen wichtig ist. Lernende profitieren aber auch emotional, wenn es gestattet ist, alle verfügbaren Sprachen zu verwenden (vgl. Lewis/Jones/Baker 2013).

Generelle Untersuchungen zur Sprachverwendung mehrsprachiger Personen zeigen, dass diese andere und vielfältigere Strategien im Umgang mit Sprachen und beim Schreiben

entwickeln als einsprachige (vgl. Canagarajah 2013). Es bestehen positive Beziehungen zwischen Sprachen in mehrsprachigen Schreibprozessen, was als Hinweis darauf interpretiert wird, dass Sprachen(kenntnisse) sich gegenseitig als Ressourcen dienen (vgl. Riehl 2020; Schnoor/Usanova 2023). Die Beziehungen zwischen Schreibfertigkeiten in verschiedenen Sprachen basieren auf dem gemeinsamen sprachlichen und metakognitiven Wissen, das sie teilen. So können Schreibende ihr metakognitives Wissen über Schreibaufgaben und -strategien in einer Sprache nutzen, um einen Text in einer anderen Sprache zu verfassen (vgl. Schnoor/Usanova 2023). Je nach Verwandtschaftsgrad der Sprachen, zwischen denen gewechselt wird, unterscheiden sich Erfolg und Reibungslosigkeit: Schreibende, die beim Prozess lange in einer entfernten L1 verweilen, erzielen schlechtere Texte in der L2 als Schreibende, die die gleiche Strategie anwenden, deren Sprachen aber nah verwandt sind (vgl. Woodall 2002 zitiert nach Machura 2022: 122–123).

Mehrsprachige Schreibende greifen, wenn es gestattet ist, und sie darin geübt sind, ganz natürlich auf Strategien wie *translanguaging* und *codeswitching* zurück, um mit den kognitiven Anforderungen der Aufgabe umzugehen (vgl. Dengscherz 2019). Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext nicht als Nebeneinander von sogenannten Nationalsprachen, sondern als ein alle denkbaren Register, Stile, Codes etc. umfassendes Kontinuum verstanden, das stets kontextgebunden ist und die Berufssprache umfasst (vgl. Busch 2012, 2013). Es werden keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen angenommen, da Einzelsprachen als sozial konstruiert zu verstehen sind und sich die Unterscheidung zwischen Sprachen auf individuell-kognitiver Ebene nicht aufrechterhalten lässt. Individuen verfügen über ein sprachliches Gesamtrepertoire, welches sie in Abhängigkeit vom sozialen Kontext strategisch, flexibel und integriert einsetzen (vgl. Gantefort 2020: 202). *Translanguaging* ist die flexible Nutzung dieser mehrsprachigen Repertoires. Damit wird ein konzeptioneller Rahmen zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem kommunikativen Handeln bezeichnet (vgl. z. B. García 2009). Sprachliches Handeln umfasst demnach lexikalische, grammatische und textuelle Elemente unterschiedlicher Sprachen, die flexibel je nach Erfordernis und Zweck in der Kommunikation eingesetzt werden können (García/Wei 2014). *Translanguaging* referiert auf ein „funktionales, interaktionales und dynamisches Verständnis von Mehrsprachigkeit“ (Gürsoy/Roll 2018: 353). Wenn Sprachen keine getrennten modularen Systeme darstellen, sondern untereinander vernetzt und im Gebrauch gleichzeitig aktiv sind – auch wenn sie in monolingualen Situationen durch bestimmte Mechanismen unterdrückt werden – kann das volle Potential der Mehrsprachigkeit für Lernprozesse nur genutzt werden, wenn metasprachliches und metakognitives Wissen in den vorhandenen Sprachen vertieft und ausgebaut wird.

Der Umfang, in dem die Erstsprache eingesetzt wird, hängt dabei vom Fertigungslevel der Zweitsprache ebenso ab, wie vom Prozessschritt, der gerade bearbeitet wird. Fortgeschrittene Zweitsprachler*innen nutzen weniger die Erstsprache, sondern formulieren gleich in der L2, besonders wenn es sich um bilinguale, professionelle Schreibende handelt (vgl.

Machura 2022: 121–122). Unter Bedingungen der Migration spielt die Erstsprache jedoch eine größere Rolle. Lernende mit Spanisch als L1, die vor dem siebten Lebensjahr in die USA gezogen sind und auf Englisch unterrichtet werden, ziehen Spanisch für Problemlösungen vor (vgl. Jiménez Jiménez 2015, zit. in Machura 2022: 124). Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass in Migrant*innen-Communities die Sprache auch relevant für die Identität und Gruppenzugehörigkeit ist (vgl. Dirim/Mecheril 2017).

In einer Studie von Friedl & Scharf (2020) verwenden mehrsprachige Schreibende in allen Schreibprozessphasen bis zur Endfassung neben der Zielsprache sowohl die L1 als auch eine andere Fremdsprache (L3), obwohl diese kein Teil der Aufgabenstellung ist. Anzumerken ist, dass der Anteil der L1 bzw. der L3 innerhalb des Schreibprozesses sukzessive abnimmt. Beim Brainstorming verwenden ca. 84 % die L1 und ca. 21 % eine L3. Bei der Endfassung sind dies nur noch ca. 13 % (L1) bzw. ca. 9 % (L3). In Bezug auf Feedback und Korrekturen werden L1 und L3 häufiger verwendet als während des Überarbeitens des Rohtextes (vgl. Friedl/Scharf 2020: 45). Neben den individuellen Voraussetzungen sind es die situativen Bedingungen, die die Sprachenwahl bestimmen. Dengerscherz (2020: 411) nennt Erhöhung von Kreativität, Überbrückung von Formulierungsschwierigkeiten und den Wechsel auf eine Metaebene als mögliche Gründe für die Nutzung anderer Sprachen als der Zielsprache. Außerdem kommt Mehrsprachigkeit dann stärker zum Einsatz, wenn die heuristische Dimension des Schreibens für die Schreibenden im Vordergrund steht. Sprachmischungen entstehen, wenn Texte geplant und Aspekte inhaltlich erarbeitet werden (vgl. ebd. 413). Steht die rhetorische Dimension im Vordergrund, wird vermehrt in der Zielsprache geschrieben, u.a. durch Rückgriff auf Paralleltexte und einsprachige Wörterbücher (vgl. ebd. 415). Schließlich wirken sich die Aufgabenkomplexität und die Sub-Prozesse des Schreibens auf die Sprachenwahl aus. Je anspruchsvoller die Aufgabe wahrgenommen wird, desto mehr greifen Schreibende auf ihre L1 zurück, ebenso wie bei Sub-Prozessen, die die Textgestaltung (Higher Order Concerns) betreffen (vgl. Machura 2022: 132). Schritte wie Planung, Organisation und Entwicklung sowie Problemlösung werden eher in der L1 durchgeführt (vgl. ebd. 120).

Die eigene Mehrsprachigkeit der Schreibenden wird von ihnen selbst jedoch nicht immer positiv bewertet, sondern mitunter auch als Hürde aufgefasst, sodass sie bewusst von ihrer Erstsprache beim Schreiben Abstand nehmen bzw. diese ausblenden (vgl. Knorr/Andresen/Alagöz-Bakan/Tilmans 2015; Tilmans 2019). Die Beschränkungen in der Nutzung des Sprachenrepertoires kann Einschränkungen bei der Bewältigung von Schreibaufgaben als Ganzes nach sich ziehen (vgl. Knorr 2019). Lernende fokussieren sich beim Schreiben auf Deutsch auf die passenden und korrekten Formulierungen und vernachlässigen dadurch die Gesamtstruktur, d.h. die Argumentation des Textes. Daraus kann sich eine geringe Bereitschaft zu oder gar ein Widerstand gegen Überarbeitung der Gesamtstruktur ergeben (vgl. Knorr 2011). Das Ringen um den richtigen Ausdruck oder das richtige Wort kann Verzögerung im Schreibfluss bedingen und damit ggf. auch neue Ideen hinsichtlich

der Gesamtargumentation des Textes blockieren (vgl. Tilmans 2019: 21). Auch Machura (2022: 131) argumentiert, dass sich die Nutzung der L1 positiv auf die Textqualität in der L2 auswirkt, sofern die Schreibenden an codeswitching gewöhnt sind und dies im Alltag nutzen, bzw. ihre Übersetzungsfähigkeiten geschult sind. Ist dies nicht der Fall, kann der Wechsel zwischen Sprachen das Arbeitsgedächtnis zusätzlich belasten oder Interferenzen auslösen, wenn beim Übersetzen die Struktur der L1 in der L2 beibehalten wird (vgl. Dengerscherz 2020).

Es kann festgehalten werden, dass der Wechsel zwischen Sprachen die Belastung des Arbeitsgedächtnisses erhöhen oder verringern kann, Studien hier jedoch keine eindeutige Aussage treffen lassen, da dies von zahlreichen Faktoren abhängig ist (vgl. Machura 2022: 133). Diese Faktorenkomplexität unterstreicht die Notwendigkeit von individualisierter und auf gründlicher Anamnese des Einzelfalls abgestellte Beratung, statt generalisierter Unterweisung. Wenn Lernende ihr gesamtes Repertoire sprachlicher Mittel für das Schreiben (und damit zum Lernen) nutzen können sollen, müssen sich die Rahmenbedingungen für das Lernen an sprachlicher Diversität orientieren (vgl. Gantefort 2020).

3 (Schreib)Beratung in beruflicher Bildung

Es gibt unterschiedliche Formen der Begleitung von Lernenden und unterschiedliche Begrifflichkeiten wie Tutoring, Beratung, Mentoring usw. Häufig sind all diese Angebote an Zentren angesiedelt und ggf. vernetzt, z.B. arbeiten Schreibzentren an Universitäten mit der psychosozialen Unterstützungsstelle, Sprachen- und Lernzentren zusammen, an Schulen vernetzen Schreibwerkstätten sich mit der Schulbibliothek und der Nachmittagsbetreuung. Dabei verschwimmen im konkreten Handlungsfeld oft die Aufgaben – Tutor*innen haben auch Beratungsanteile, Schreibberatende helfen beim selbstständigen Spracherwerb usw.

Um etwas Klarheit der Begriffe zu schaffen, werden diese im Folgenden voneinander abgegrenzt und Gemeinsamkeiten aufgezeigt. Die Ausführungen dienen als Hintergrund, um später die Ergebnisse der Studien einordnen zu können, bei denen ggf. Konzepte nicht trennscharf zum Einsatz kommen, wie es in der Beratungspraxis vorkommen kann.

Beratung (vgl. Schubert 2019), verstanden als umfassendes Konzept, kommt aus dem englischsprachigen Raum und wird als *Counseling* (us-amerikanisch) oder *Counselling* (britisch) bezeichnet, wobei Letzteres stark psychologisch-therapeutisch einzuordnen ist, Erstes hingegen auf einem breiteren, psychosozial angelegten Verständnis basiert. Beiden gemeinsam ist jedoch, dass sie in Richtung Therapie zu verorten sind. Der Begriff *Counseling* wird in den 1970er Jahren nach Deutschland überführt und mit *Beratung* übersetzt. Später, besonders in den ausgehenden 1980er und zum Beginn der 90er Jahre, entstehen daraus Coaching- und Beratungsansätze, die sich von der ursprünglichen Bedeutung entfernen.

Um im Folgenden mehr Klarheit zu schaffen, wird von *Counseling* gesprochen, wenn Beratung im weiteren, therapeutisch orientierten Sinne gemeint ist, bei dem Expert*innen-Wissen die zentrale Rolle spielt. *Beratung* als Begriff wird als Nachbardisziplin von Coaching, Supervision und Mentoring verstanden. Diese gliedern sich berufsbezogen wiederum in die Unterkategorien Sprachlern-Coaching, Sprachlernberatung, Schreibberatung, Mentoring am Arbeitsplatz usw. (s. Abb. 1).

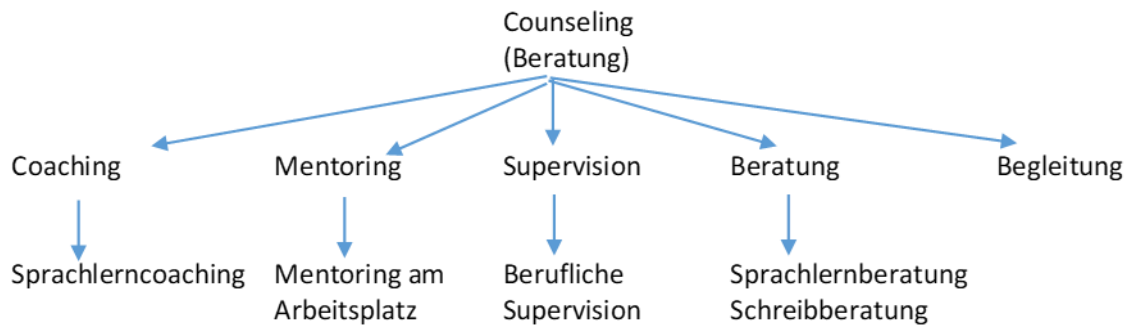


Abb. 1: Konzepte von Counseling im Beruf

Allen ist gemein, dass es sich um klient*innenzentrierte, lösungsorientierte und ressourcenfokussierte Unterstützung handelt. Das bedeutet, dass die Lösung am individuellen Bedürfnis der Klient*innen ansetzt, um von dort aus gemeinsam mit den Beratenden zu erarbeiten, welche Ressourcen bereits zur Verfügung stehen und welchen Lösungsweg die Ratsuchenden gehen wollen und können. Die Rolle der Beratenden ist dabei stets unterstützend-begleitend, möglichst non-direktiv (vgl. Schubert 2019, Grieshammer/Liebetanz/Peters/Zegenhagen 2019). Diese Formen der Unterstützung sind für berufliche Zusammenhänge insofern gut geeignet, insofern sie das Individuum und dessen Bedürfnisse ins Zentrum rücken. Die inhaltlichen und sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden sowie die Bedarfe und Bedürfnisse von Unternehmen und beruflichen Aus-/Weiterbildungen unterscheiden sich und sind höchst einzelfallabhängig, weshalb sich gruppenorientierte Modelle oft wenig eignen. Eine Mitarbeiterin eines internationalen Unternehmens, die nach Deutschland kommt, hat sehr spezifische Bedürfnisse und Vorkenntnisse, die in einem Sprachcoaching besser aufgegriffen und nutzbar gemacht werden können: Eine Pflegefachkraft, die nach Deutschland kommt und eine Anpassungsqualifizierung durchläuft, kennt den Berufsalltag bereits, benötigt aber Unterstützung beim Schreiben eines Berichts auf Deutsch, wobei individuelle Schreibberatung, die die in der Herkunftssprache vorhandenen Kenntnisse einbezieht, sinnvoller sein kann als ein allgemeiner Schreibkurs. Welche Rolle dabei bereits vorhandene Sprachkenntnisse spielen und wie man diese einbeziehen kann, wird im Folgenden thematisiert.

3.1 Konzeptuelle Grundlagen des mehrsprachigkeitsorientierten Beratens

Schreibberatung ist immer Teil der Institution, in der sie stattfindet. Ist diese Institution monolingual geprägt, müssen Schreibzentren mehr Arbeit leisten, um Mehrsprachigkeit aktiv und produktiv einzubinden (vgl. Kasprick/Mpoutsis-Voutsis 2019: 69). Dies betrifft einerseits die Akzeptanz durch Beratende und die umgebende Institution, andererseits die Bereitschaft durch die Ratsuchenden selbst, Mehrsprachigkeit zu nutzen. Im Sinne eines Paradigmenwechsels sollte Schreibberatung dazu beitragen, dass der Schwerpunkt im Spracherleben nicht auf Defizite gelegt wird, sondern zur Aufwertung sprachlicher Identitäten beiträgt/führt/verhilft (vgl. Lira Lorca 2019). Je nach kommunikativer Reichweite bzw. Adressat*innenkreis des sprachlichen Handelns im Schreiben, verfassen die Lernenden ihre Texte standardsprachlich oder sprachenübergreifend; für Prozesse der Planung und Revision nutzen sie unabhängig davon sämtliche sprachlichen Ressourcen. Allgemeiner pädagogische Prinzipien betreffen die generelle Anerkennung von Herkunftssprache(n) mehrsprachig aufwachsender Lernender sowie deren Unterstützung darin, multiple und fluide Identitäten sowie sozioemotionales Wohlbefinden aufzubauen (vgl. Gantefort 2020: 202).

Die Vorteile des mehrsprachigen Schreibens sind auf drei Ebenen anzusiedeln (vgl. Machura 2022: 121): Kapazität, Bewusstheit und Identität. In Bezug auf die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses wird kognitive Belastung reduziert, bezüglich der Bewusstheit dient der Erwerb neuer Sprachen und Register der Sprach- und Selbstreflexion und die Selbstermächtigung der Lernenden wird unterstützt, da sie die Sprachen, die zu ihnen gehören, frei nutzen können. Dabei muss berücksichtigt werden, wie nah die jeweiligen Sprachen verwandt sind, in welchen Kontexten die Ratsuchenden diese gewöhnlich verwenden, und ob sie im codeswitching und Translanguaging geübt sind. Gerade die Nutzung von Erstsprachen (die von den Ratsuchenden eventuell als weniger akademisch angesehen werden) kann mit Ängsten verbunden sein, was durch aktive Arbeit mit den Sprachen abgebaut werden kann. Steigende Wertschätzung der Erstsprache gegenüber eröffnet diese als Ressource für das Schreiben: breitere Literaturbasis, größere Sicherheit im Ausdruck, stabileres Selbstbewusstsein in der Sprachenverwendung in allen Sprachen (vgl. Barczaitis/Grieshammer 2021: 172–173).

Lernende, die Deutsch nicht als Bildungssprache erworben haben, müssen verschiedene Kompetenzen möglichst zeitgleich erwerben und umsetzen, denn die Norm der sprachlichen Korrektheit stellt ebenso ein Beurteilungskriterium dar, wie die inhaltliche Richtigkeit. Erschwerend wirkt, dass textstrukturelle Bewertungskriterien seitens der Bewertenenden oftmals als transparent und bekannt vorausgesetzt und nicht explizit gelehrt werden (vgl. Zernatto 2021: 181). Die konkrete Arbeit in der Schreibberatung zeigt, dass Lernende aufgrund der Fokussierung auf sprachliche Korrektheit häufig Schwierigkeiten haben, die Strukturen wissenschaftlicher Texte zu erkennen und auch selbst zu entwickeln (vgl. ebd.:

184). Um über die Praktikabilität des mehrsprachigen Schreibens mit den Ratsuchenden nachzudenken, kann es sinnvoll sein, Textprodukte verstärkt in die Reflexion miteinzubeziehen, da sich hier Prozesse des Sprachausbaus und der Sprachdynamik abzeichnen. Ausprägungen einer Mehrschrittigkeit können Anlass zum Registerausbau werden, denn „Sprachausbau findet vor allem im formellen Register statt, in dem die Schriftlichkeit verankert ist“ (Stierwald 2016: 40).

Eine Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im Rahmen der Arbeit eines Schreibzentrums fördert eine flexible Einstellung zu Sprachen und kreative Umsetzungen von Zusammenarbeit über Sprachen und professionelle Hierarchien hinweg, was wiederum dazu beitragen kann, Hierarchien in Bildungseinrichtungen ein Stück weit zu dekonstruieren und die Handlungsfähigkeit der Studierenden zu erhöhen (vgl. Aksakalova 2021). Severino (2002: 231) schlägt vor, dass das Schreibzentrum die „Kontaktzone bildet, in der verschiedene Kulturen, Sprachen, Literaturen und Diskurse aufeinandertreffen“.

Aus dem Gesagten lässt sich schließen, dass Sprachgebrauch und sprachliches Handeln eng mit Emotionen verknüpft ist (vgl. Krumm/Jenkins 2001; Nardi 2006). Daraus folgt, dass Wertschätzung von Sprachen Grundlage einer sprachsensiblen Schreibberatung und Schreibdidaktik sein muss. Gerade Beratung ist auf den Prozess des Lernens ausgerichtet und findet vermehrt in bewertungsfreien Zusammenhängen statt (vgl. Knorr 2020). Lernende erhalten zu jeder Zeit die Möglichkeit und explizite Anregung in der Sprache zu schreiben, in der sie sich am sichersten fühlen (vgl. Kasprick/Mpoutsis-Voutsis 2019: 67). Um dem empfundenen Widerspruch zwischen mehrsprachigem Schreibprozess und gefordertem, einsprachigem Endprodukt zu begegnen, schlägt Zernatto (2021: 185–186) vier didaktische Säulen der Beratung vor, nämlich 1) Bewusstmachung der eigenen Mehrsprachigkeit und ihrer Kontextgebundenheit während des Prozesses, 2) Entwicklung individueller Strategien zum Umgang mit Sprachen, 3) sprachliche Entlastung und Fokusverschiebung besonders im Bereich der Higher Order Concerns (Strukturierung, Themeneingrenzung, Rohfassung Schreiben) und 4) Aufbau eines wissenschaftssprachlichen Registers in der Zielsprache zum Ende des Prozesses. Letzteres basiert auf der Vermittlung von Aspekten der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999).

Außerdem spielen bei der Beratung von neuzugewanderten Ratsuchenden neben den (meta-) kognitiven Fähigkeiten auch äußere Einflüsse wie Einbeziehung von Peer-Feedback und Rückmeldung von Betreuenden eine Rolle (Lira Lorca 2019: 27). Auf fortgeschrittenem Niveau sollte der kleinschrittige Ablauf von Schreibprozessen vermittelt werden, da mit zunehmender Sprachkompetenz bzw. in bestimmten Berufsfeldern Texte produziert werden sollen, die komplexer und zeit- sowie planungsaufwändiger sind (vgl. ebd.). Neuere theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse und mehrsprachigkeitssensible, potentialorientierte methodisch-didaktische Ansätze für die Praxis (vgl. Knorr 2018; Dengersch 2019) beginnen jedoch erst langsam in die Institutionen einzusickern (vgl. Zernatto 2021: 176).

3.2 Mehrsprachige Beratung in der Praxis

Wie dargelegt wurde, kann die Mehrsprachigkeit der Lernenden in unterschiedlichen Situationen und Schreibphasen als Unterstützung genutzt werden, indem z. B. die Gesamtstruktur in einer anderen Sprache als dem Deutschen erstellt oder die erste Fassung eines Textes nicht ausschließlich auf Deutsch verfasst wird, sondern auch Formulierungen aus anderen Sprachen genutzt werden (vgl. Knorr et al. 2015). Dadurch wird eine Fokussierung auf die Argumentationsstruktur des Textes und nicht auf die Sprache ermöglicht (vgl. Tilmans 2019: 21) und das Arbeitsgedächtnis beim Schreiben entlastet.

Schreibberatende in der Praxis betrachten Texte von Ratsuchenden

nicht als Produkt, sondern als Teil eines dynamischen Prozesses, der aus einer Reihe miteinander verschränkter Teilprozesse besteht: sich orientieren, Material sammeln und bearbeiten, strukturieren, Rohfassung schreiben, überarbeiten und korrigieren/editieren (Lira Lorca 2019: 27).

Diese Teilschritte unter Einbeziehung von mehrsprachigen Ressourcen zu gestalten, muss im Gespräch mit den Ratsuchenden angeleitet werden. Die Ratsuchenden überlegen zunächst gemeinsam mit Beratenden, an welchen Stellen des Schreibprozesses Erstsprache(n) und andere gelernte Fremdsprachen eine bereichernde Rolle spielen können. Zum Beispiel kann die Phase der Materialsammlung mehrsprachig erfolgen, indem extensives Lesen von Primär- und Sekundärtexten und bei empirisch basierten Arbeiten das Erheben bzw. Auswählen von Daten, die Erarbeitung relevanter Quellen nicht nur auf Deutsch, sondern auch in allen anderen Sprachen aus dem eigenen Sprachenrepertoire erfolgen kann (vgl. ebd.: 28).

Kasprick und Mpoutsis-Voutsis (2019) beschreiben anhand eines Einzelfalls aus der Praxis, wie Schreibberatung unter Einbeziehung der mehrsprachigen Kompetenzen des Lernenden gelingen kann: Der Ratsuchende liest auf Englisch, schreibt Notizen auf Polnisch und übersetzt dann ins Deutsche. Herausfordernd sind für ihn die kaum vorhandene Schreibfahrung in der Textsorte Hausarbeit und wenig Schreibroutinen in der Wissenschaftssprache Deutsch, da im Studium mehr Klausuren geschrieben werden. Er sucht die Beratung auf, um Textfeedback zu erhalten und sieht seine Probleme also mehr auf der sprachlichen Textoberfläche, die Beratenden bieten jedoch Beratung bezogen auf die Texttiefenstruktur an (vgl. Kasprick/Mpoutsis-Voutsis 2019: 67). Sie betonen, dass gerade die Phase der Strukturentwicklung mit entsprechenden Übungen geeignet ist, Schreibprozesse flüssiger zu gestalten. Durch die Einbeziehung und Ermöglichung aller sprachlichen Ressourcen in der Entwicklungsphase wird die Motivation zum (Weiter-)Schreiben erhalten und eine Verbesserung der inhaltlichen Auseinandersetzung angestrebt. Dem Ratsuchenden klarzumachen, dass einem Mix aus mehreren Sprachen innerhalb des Schreibprozesses nichts entgegensteht, solange es ihm bei der inhaltlichen Bearbeitung hilft, ist Hauptaufgabe der Beratung (vgl. ebd.). Anschließende sprachliche Verbesserungen am Rohtext sind

leicht durchzuführen, da der Ratsuchende „die deutsche Grammatik institutionell erworben hat und infolgedessen das erlernte Regelsystem abrufen kann“ (ebd.: 68).

Den Schreibprozess hemmende Emotionen können in der Schreibberatung thematisiert werden. Dohmann, Drumm & Niederhaus (2020) präsentieren Ergebnisse aus der Schreibwerkstatt einer beruflichen Schule, die Neuzugewanderte in der Anpassungsqualifizierung zu Erzieher*innen und Heilerziehungspflegerinnen begleitet. Die Autorinnen zeigen, dass Emotionen einen zentralen Aspekt des Schreibens in der Zielsprache ausmachen und diese in der Beratung gezielt adressiert werden können. Ängste, das Gefühl ungenügend zu sein, Ausdrucksprobleme usw. können in individuellen Gesprächen aufgegriffen und positiv gewendet werden. Die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit als Ressource könnte hier die positiven Aspekte der Beratung noch verstärken, indem auf bereits vorhandene Ressourcen fokussiert wird. Eine solche Schreibberatung kann auch das Selbstbewusstsein der Ratsuchenden stärken, wenn ihrer multilingualen Identität im universitären Kontext Wertschätzung entgegengebracht wird (vgl. Kasprick/Mpoutsis-Voutsis 2019: 69). Gerade im Rahmen von Schreibberatung können Emotionen adressiert und eingebunden werden. Positive Gefühle wie intrinsische Motivation und Selbstreflexion unterstützen den Lernprozess, weshalb Knorr (2020: 3) die Nutzung einer Skala bezüglich des Wohlfühlens mit der jeweiligen Sprache vorschlägt. Um Hemmungen bezüglich der Nutzung der Erstsprache abzubauen, kann es hilfreich sein, den direkten Einsatz in der Beratung zu demonstrieren und zu reflektieren (vgl. Tilmans 2019: 21–22).

Auch Lira Lorca (2019: 28) berichtet aus der Praxis der mehrsprachigkeitsorientierten Beratung und kommt zu dem Schluss, dass das mehrsprachige Orientieren und Strukturieren z.B. in Form eines codemeshing-freewriting Schreibhemmungen und -blockaden vorbeugen kann. Wichtige, individuelle Ideen können identifiziert und anschließend ins Deutsche übertragen werden, um von der Produktorientierung (Fokus auf korrektes Schreibprodukt) zur Leserorientierung (Fokus auf Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Argumentation) zu gelangen. Schlüsselwörter, die keine exakte deutsche Entsprechung haben, können den wissenschaftlichen Diskurs bereichern, wenn sie in der anderen Sprache in den Text integriert und dazu umfassend eingeführt und erläutert werden. Bezogen auf Prozesse im Unterricht bieten diese neuen Fremdwörter aus den jeweiligen Erstsprachen oder aus anderen Wissenschaftssprachen eine gute Grundlage für Diskussionen im Plenum oder in Kleingruppen. Besonderheiten von und Unterschiede zwischen Sprachen werden ebenso thematisiert wie ein möglicher Mehrwert, den Fremd- und Lehnwörter an sich mitbringen. So

werden für die Lernenden Zugänge geschaffen, die wechselseitige Beeinflussung von Sprachen und Denken zu reflektieren. Denn nur das, was in Worte gefasst werden kann, kann auch weitergedacht und anschließend einer Leserschaft vermittelt

werden. Ein Reflektieren sprachlicher Eigenheiten führt nicht nur zum klareren Verständnis der deutschen Sprache, sondern ebenso zur Wertschätzung der eigenen Sprache (ebd. 28–29).

Wenn Beratende ausreichende Kompetenzen in der Erstsprache der Ratsuchenden haben, kann diese auch durch die Beratenden in die Beratung eingebracht werden. Tilmans (2019: 22) verdeutlicht anhand von Beratungen auf Russisch, dass Ratsuchende das offene Angebot, Teile der Beratung in ihrer Erstsprache durchzuführen, gern annehmen. Die Verwendung der Erstsprache dient dabei unterschiedlichen Zwecken, z.B. der flüssigeren Verständigung, der Klärung von Konzepten in der Erstsprache, bevor sie in den deutschen Text übersetzt werden, und schließlich der Beziehungsgestaltung. Dabei sind verschiedene Vorteile, aber auch Herausforderungen zu erwarten (vgl. ausführlich ebd. 23–26): Oft unterscheiden sich die Sprachniveaus in der Erstsprache des Ratsuchenden bei Ratsuchenden und Beratenden, was Missverständnisse auslösen kann. Dies kann jedoch auch passieren, wenn Ratsuchende in der Zielsprache beraten werden, die sie selbst weniger gut beherrschen als die Beratenden. Ggf. kann die Beratung selbst zügiger und produktiver verlaufen als eine Beratung in der Zielsprache. Durch die Verwendung der Erstsprache in der Beratung kann eine Nähe zwischen Ratsuchenden und Beratenden entstehen, was einerseits den Prozess unterstützen, aber auch Rollenkonflikte auslösen kann. Dem kann und sollte durch klare Vereinbarungen für die Verwendung der Erstsprache vorgebeugt werden. Ratsuchende können durch eine Beratung in der Erstsprache eine neue Perspektive zum Schreibprojekt einnehmen, z.B. von der Formulierungsebene auf die Textstruktur wechseln. Wenn die Besprechung der Struktur ebenfalls in der stärkeren Sprache der Studierenden erfolgt, steht der Prozess und nicht die Suche nach den benötigten deutschen Formulierungen im Vordergrund.

Wang-Hiles (2020) untersucht die Möglichkeit des Einsatzes der L1 in der Schreibberatung sowohl aus der Sicht mehrsprachiger Schreibender als auch aus der Sicht mehrsprachiger Tutor*innen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Nutzung der L1 in der Beratung von mehrsprachigen Schreibenden die Entwicklung ihrer Schreib- und damit der L2-Kenntnisse erleichtert. Es entsteht eine günstige Lernatmosphäre, die ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation für das Schreiben und die Sprachentwicklung in der L2 erheblich steigert. Dennoch wird die eigene Erstsprache von Ratsuchenden oft mehr als Handicap erlebt, denn als Ressource (vgl. Lira Lorca 2019: 27). Selbst neuzugewanderte Lernende, die aufgrund von Schulerfahrung im Herkunftsland eine ausgebaute Erstsprache mitbringen, stellen diese beim Schreibprozess zurück, weil sie keinen Sinn in der Nutzung erkennen. Der Text muss später in der Zweit- bzw. Fremdsprache abgegeben werden und die Nutzung der Erstsprache wird als Umweg empfunden (vgl. Knorr et al. 2015). Stierwald (2016: 40) resümiert, dass Ratsuchende „trotz vereinzelter Anzeichen einer multilingualen Schreibpraxis keinen expliziten Nutzen aus ihrer Mehrsprachigkeit für den Schreibprozess ziehen“. Sie vermutet, dass die Studierenden sich im Rahmen der mehrsprachigen Beratung

zum ersten Mal Gedanken über den Nutzen ihrer Mehrsprachigkeit im Schreibprozess machen und sich daher noch nicht eindeutig positionieren können. Auch werden akademische Textsorten als restriktiv, unflexibel und einsprachig wahrgenommen. Es zeigt sich ein Mangel an praktischen Erprobungsformaten für mehrsprachige Prozesse. Schriftliche Sprachwechsel geschehen in einem monolingualen Umfeld nicht von allein, sondern müssen angeleitet und reflektiert werden, um das Ressourcenbewusstsein der Schreibenden zu stärken.

Generell schätzen mehrsprachige Schreibende den Stellenwert ihrer Erstsprache an der Bildungseinrichtung als gering ein und die Frage, ob die jeweiligen Erstsprachen eine größere Rolle spielen sollten, wird eher abschlägig beantwortet (vgl. Dannerer 2017: 70). Gerade bei Neuzugewanderten greift noch ein weiterer Aspekt, der in Beratungssituation berücksichtigt werden sollte: Aufgrund des grammatikorientierten Fremd- und Zweitsprachenunterrichts fokussieren Lernende beim Schreiben häufig auf diese Aspekte und verlieren Strukturentwicklung und Inhalt des Textes aus dem Blickfeld (vgl. Zernatto 2021: 181). Wenn jedoch die eigene Mehrsprachigkeit nicht als Ressource, sondern eher als Makel wahrgenommen wird, den es besser zu kaschieren gilt, kann das zu möglichen Hemmnissen in der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz führen, wie Knorr (vgl. 2018: 145) konstatiert – ein Befund, den die Praxiserfahrungen aus den Schreibwerkstätten bestätigten (vgl. Zernatto 2021: 178).

Wie bereits angesprochen ist das Ausmaß der Übersetzungsfähigkeiten und codeswitching-Gewohnheiten der Ratsuchenden ein zentraler Faktor bei der Einbeziehung solcher Techniken in die Beratung. Barczaitis & Grieshammer (2021) stellen eine Workshopreihe zum mehrsprachigen akademischen Schreiben am Schreibzentrum einer deutschen Hochschule vor. Die Studierenden erhielten im Rahmen der Veranstaltung unterschiedliche Anregungen, ihre Sprachen und unterschiedliche Register in diesen Sprachen zu nutzen und den Gebrauch zu reflektieren. Die Evaluation ist nicht repräsentativ, zeigt jedoch interessante Einblicke in die Auswirkungen der Workshoparbeit auf das Empfinden der eigenen Mehrsprachigkeit: Die Nutzung weiterer Sprachen neben der Zielsprache des Schreibprojektes steigt im Schreibprozess und die Teilnehmenden geben an, verschiedene Sprachen in mehr Phasen des Schreibprozesses als zuvor zu nutzen. Zudem sind sie eher bereit, wissenschaftliche Literatur in verschiedenen Sprachen, auf die sie Zugriff haben, für ihre Schreibprojekte zu verwenden und sich nicht nur solche in der Zielsprache des eigenen Textes. Auch steigt die empfundene Sicherheit bei der Verwendung ihrer verschiedenen Sprachen im Schreibprozess.

4 Fazit und Ausblick

Es gibt bisher kaum Studien zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in Schreib- und Sprachlernberatungsprozesse der beruflichen Bildung (außer Dohmann et al. 2020; Denschertz 2019), und auch in Bezug auf Schreibberatung an Hochschulen beschränkt sich die Datenlage auf wenige Einzelfallstudien bzw. Berichte aus der Praxis. Hier zeigt sich der dringende Bedarf an Aus- und Weiterqualifizierung der Beratenden und Weiterentwicklung der Beratung an sich, um dann Studien anzuschließen, die die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit als Grundlage der Beratung begleiten. Für solche Aus- und Weiterbildungsschwerpunkte liegen erste Überlegungen vor, die sich aus der leichten Übertragbarkeit von Textsorten in andere Sprachen ergeben (vgl. Beese/Gürsoy 2019), sowie aus der Translanguaging-Forschung. Für Beratung bedeutet dies, dass Aus- und Weiterbildung von Beratenden gezielt Gelegenheiten bieten und / oder schaffen muss, in denen Auszubildende sich in den eigenen Sprachen ausprobieren und auch für sie fremde Sprachen in Schreib- und Lernprozesse einbeziehen. Scheu vor mehrsprachigem ‚Kauderwelsch‘ muss abgebaut werden und Strategien des mehrsprachigen Gehirns müssen explizit thematisiert und erprobt werden (codemeshing und codeswitching, Strategien der Intercomprehension usw.). Dabei lohnt es sich, unterschiedliche Prozessphasen (Beginn, Sammlung, Kreativität, Konzeptualisierung) gezielt mehrsprachig anzuleiten und während der zur Zielsprache führenden Schritte die Arbeit mit Paralleltexten und Formulierungshilfen zu fokussieren (vgl. Machura 2022).

Die Beratungsausbildung sollte auf neuere Modelle zum Schreibprozess (vgl. Knorr 2019; Denschertz 2020) zurückgreifen, um den Einsatz von Sprachen in der Anamnese besser erfassen und mit den Schreibenden reflektieren zu können. Es lohnt sich, mit den Ratsuchenden zu besprechen, ob aktuell higher order concerns und heuristische Funktionen im Schreibprozess anstehen, oder ob es um lower order concerns und Formulierungsfragen geht. Je nachdem wie Erst- und Zweitsprache zueinanderstehen, müssen bestimmte Techniken angewandt werden. Wenn Schreibende über wenig Erfahrung und/oder Selbstbewusstsein in der Sprachenwahl verfügen, kann zunächst hier angeknüpft werden. Gerade in späteren Prozessphasen oder bei Schreibenden, die sich mit codeswitching unwohl fühlen – vielleicht auch, weil die schriftsprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache nicht ausreichen – eignen sich berufliche Schriftstücke als Paralleltexte, um Formulierungen und Textmuster einzuüben. So kann an den berufsfachlichen Aufgaben angeknüpft und schrittweise am Ausbau umfassender Registerkompetenzen – in allen Sprachen – gearbeitet werden.

Literaturverzeichnis

- Aksakalova, Olga (2021): Bilingual practices in a transnational writing center. *The Writing Center Journal* 38: 3, 57–74.
- Augst, Gerhard & Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Barczaitis, Irina & Grieshammer, Ella (2021): Texte für verschiedene Zielgruppen mehrsprachig verfassen: Aufgabenarrangements zur Förderung mehrsprachiger akademischer Schreibkompetenz. *Fachsprache* 43: 3–4, 155–174.
- Beese, Melanie & Gürsoy, Erkan (2019): Biologie hat viele Sprachen. Mehrsprachigkeit im Biologieunterricht nutzen. *Lernenden Schule* 86, 32–37.
- Beicht, Ursula (2015): Berufsorientierung und Erfolgchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang Schule – Ausbildung im Spiegel aktueller Studien. In: Scherr, Albert (Hrsg.): *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung*. Weinheim: Beltz, 82–114.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2021): *Spracherwerb ist die tragende Säule der Integrationsarbeit. Pressemitteilung*. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2021/20211001-fachtagung-stuttgart-berufssprachkurse.html?nn=403804> (18.06.2023).
- Bundesregierung (2022): *Mehr Fachkräfte aus Drittstaaten gewinnen*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/fachkraefteeinwanderungsgesetz-2146480> (18.06.2023).
- Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Proffessur an der Universität Wien. Klagenfurt, Wien: Drava. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_Sprachliches_Repertoire.pdf (17.05.2023).
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Canagarajah, Athelstan Suresh (2013): Negotiating translanguaging literacy: An enactment. *Research in the Teaching of English* 48: 1, 39–67.
- Dannerer, Monika (2017): Sprachliche Repertoires an der Universität. Sprachliche Vielfalt und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit an der Universität Salzburg. *ÖDaF-Mitteilungen* 33: 1, 63–78.
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen, und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: Lang.
- Dengscherz, Sabine (2020): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen – das PROSIMS- Schreibprozessmodell. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 397–422. <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/3238/> (02.07.2023).

- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni, Karim & Meral, El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, 447–462.
- Dohmann, Olga; Drumm, Sandra & Niederhaus, Constanze (2020): Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen Bildung mittels Schreibwerkstatt für neu zugewanderte Lernende. In: Roche, Jörg; Hochleitner, Thomas (Hrsg.) *Berichte zur beruflichen Bildung*. Bonn: Barbara Budrich, 40–56.
- Efing, Christian (2006): Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing, Christian & Janich, Nina (Hrsg.): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz – Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl, 33–70.
- Efing, Christian (2017): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Ausbildung. In: Daase, Andrea; Ohm, Udo & Mertens, Martin (Hrsg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*. Münster: Waxmann, 171–196.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26: 1, 3–24.
- Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. *Diskussion Deutsch* 129, 17–34.
- Fleuchaus, Isolde (2004): *Kommunikative Kompetenzen von Auszubildenden in der beruflichen Ausbildung. Ausprägungen, Förderung und Relevanz im Urteil von Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Friedl; Marie-Theres & Scharf; Elisabeth (2020): Schreibmaterialien und das mehrsprachige Schreiben. *Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung* 2, 41–51.
- Gantefort, Christoph (2020): Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique P (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 201–206.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg; Brouër, Birgit & Lüttenberg, Dina (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin u.a.: De Gruyter, 478–499.
- Göpferich, Susanne, & Nelezen, Bridgit (2014): The language-(in)dependence of writing skills: Translation as a tool in writing process research and writing instruction. *Special Issue of MonTI* 1, 117–149.
- Göpferich, Susanne (2015): Text competence and academic multiliteracy: From text linguistics to literacy development. *Europäische Studien zur Textlinguistik* 16. Tübingen: Narr.

- Granato, Mona (2017): Bildungsaspirationen, Bildungskapital und Qualifizierungsbedarfe (junger) Geflüchteter. In: Granato, Mona & Neises, Frank (Hrsg.): *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora & Zegenhagen, Jana (2019): *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. [2. Aufl.]. Bielefeld: Schneider bei wbv.
- Gürsoy, Erkan & Roll, Heike (2018): Schreiben und Mehrschriftlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In: Griesshaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 350–364.
- Harsch, Claudia; Neumann, Astrid; Lehmann, Rainer & Schröder, Konrad (2007): Schreibfähigkeit. In: Klieme, Eckhard & Beck, Bärbel (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u.a.: Beltz, 42–62.
- Kasprick, Vanessa & Mpoutsis-Voutsis, Elisabeth (2019): Mehrsprachige Schreibende in der Schreibberatung – ein Fallbeispiel. *Journal für Schreibwissenschaft* 1, 63–70.
- Knappik, Magdalena (2013): *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz*. Wien: BMUKK. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2018/12/sprachensfrpbroschuere26215.pdf> (17.05.2023).
- Knorr, Dagmar (2011): Randkommentare: Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In: Knorr, Dagmar & Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 157–176.
- Knorr, Dagmar; Andresen, Melanie; Alagöz-Bakan, Özlem & Tilmans, Anna (2015): Mehrsprachigkeit – Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende. In: Dirim, Inci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potraz, Marianne; Lengyel, Dorit; Reich, Hans H. & Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 318–338.
- Knorr, Dagmar (2018): Schreibentwicklung in der Hochschule: Wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Griesshaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 135–149.
- Knorr, Dagmar (2019): Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 165–179.
- Knorr, Dagmar (2020): Schreiben in verschiedenen Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25, 1–10.
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.) (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits*. Wien: Eviva.

- Lehmann, Rainer H.; Ivanov, Stanislav; Hunger, Susanne & Gänsefuß, Rüdiger (2005): *ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Lehmann, Rainer H. & Seeber, Susan (Hrsg.) (2007): *ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Lewis, Gwyn; Jones, Bryn & Baker, Colin (2013): 100 bilingual lessons: Distributing two languages in classrooms. In: Abello-Contesse, Christian & Beltrán, Rubén Chacon (Ed.(s.): *Bilingualism in a school setting*. Bristol: Multilingual Matters, 107–135.
- Linsenmeier, Julia; Kröninger, Karin; Mueller-Liu, Patricia & Park, Babette (2017): Schreiben, Schreibkompetenz und Schreibfähigkeit. In: Lutz Götze, Norbert Gutenberg und Robin Stark (Hrsg.): *Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache: Leistungstests - Förderprogramm - Evaluation*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67–72.
- Lira Lorca, Alina (2019): Mehrsprachigkeit als Ressource. *Fremdsprache Deutsch* 61, 26–30.
- Machura, Ina Alexandra (2022): *Training multilingual writing strategies in higher Education: Multilingual approaches to writing-to-learn in discipline-specific courses*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nardi, Antonella (2006): *Der Einfluss aussersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Zürich: Universität Zürich. <https://edudoc.ch/record/4081?ln=de> (1.7.2020).
- Niederhaus, Constanze (2018): Schreiben in der beruflichen Bildung in der Zweitsprache Deutsch. In: Griesshaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 149–164.
- Niederhaus, Constanze (2022): *Deutsch für den Beruf – eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Ohm, Udo (2017): Literatur Sprachausbau im Übergang Schule-Beruf. Sprachentwicklung als konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns mit einem Fokus auf Deutsch als Zweitsprache. In: Daase, Andrea; Ohm, Udo & Mertens, Martin (Hrsg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*. Münster: Waxmann, 213–247.
- Reich, Hans H. & Settlemeyer, Anke (2016): Mehr als Englisch, Französisch und Deutsch: Migrationsbedingte Vielsprachigkeit als Ressource für berufliche Kontexte. In: Siemon, Jens; Ziegler, Birgit; Kimmelman, Nicole & Tenberg, Ralf (Hrsg.): *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 28*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 123–146.

- Riehl, Claudia Maria (2017): Schriftsprachliche Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta & Börsel, Anke (Hrsg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Band 4*. Münster, New York: Waxmann, 221–246.
- Riehl, Claudia Maria (2020): Multiliteracy in heritage language speakers – the interdependence of L1 and L2, and extra-linguistic factors. *Heritage Language Journal* 17: 3, 377–408.
- Sambanis, Michaela (2020): Neurophysiologische Aspekte von Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 61–66.
- Schnoor, Birger & Usanova, Irina (2023): Multilingual writing development: Relationships between writing proficiencies in German, heritage language and English. *Read Writ* 36: 3, 599–623.
- Schubert, Franz-Christian; Rohr, Dirk & Zwicker-Pelzer, Renate (2019): *Beratung. Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer.
- Settelmeier, Anke (2020): Mehrsprachigkeit in beruflicher Ausbildung und im Beruf. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique P. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer, 251–257.
- Severino, Cogie (2002): Writing centers as linguistic contact zones and borderlands. In: Wolff, Janice M. (Ed.): *Professing in the contact zone: Bringing theory and practice together*. Champaign: NCTE, 230–240.
- Stierwald, Mona (2016): Akademische Schreibhaltungen und Schreibstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine ethnografische Annäherung an Narrationen lateinamerikanischer Studierender der Goethe-Universität. In: Alagöz-Bakan, Özlem; Knorr, Dagmar & Krüsemann; Kerstin (Hrsg.): *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten*. Hamburg: Universität Hamburg, 3–41.
- Tilmans, Anna (2019): Individuelle Mehrsprachigkeit von Berater*innen in einer Schreibberatung nutzen. *Journal für Schreibwissenschaft* 1, 20–27.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Wang-Hiles, Lan (2020): Empowering multilingual writers. Challenging the english-only tutoring ideology at university writing centers. *NYS TESOL JOURNAL* 7: 2, 26–34.
- Zernatto, Eva (2021): Das (verhinderte) Potential der Mehrsprachigkeit. Später Einblick in eine Reihe von Schreibwerkstätten (2015–2017) an der Universität Wien. *Fachsprache* 43: 3–4, 175–192.

Kurzbio:

Sandra Drumm hat die Professur Deutsch als Zweitsprache an der Universität Kassel inne und forscht zu den Themen Schreiben und Schreibberatung, Sprache im Fachunterricht sowie Digitalisierung in der Lehrer*innen-Bildung.

Anschrift:

Sandra Drumm
Universität Kassel
Kurt-Wolters-Straße 5
34125 Kassel
Drumm@uni-kassel.de