



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Schreiben in der Fremdsprache

Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen – das PROSIMS-Schreibprozessmodell

Sabine Dengerscherz

Abstract: Schreibprozesse verlaufen individuell und situativ unterschiedlich. Wie Strategien, Routinen und verschiedene Sprachen bei anspruchsvoller Textproduktion in mehrsprachigen Kontexten eingesetzt werden, hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Das dreiteilige PROSIMS-Schreibprozessmodell fokussiert auf das Zusammenspiel dieser Faktoren: Der Schreibprozess wird als Abfolge von Schreibsituationen modelliert, in denen sich jeweils heuristische und/oder rhetorische Anforderungen und Herausforderungen (HRAH) in einem spezifischen Bedingungsgefüge ergeben. Die HRAH stellen wiederum Anknüpfungspunkte für Strategien und Routinen dar, die auf die jeweilige Schreibsituation wirken, sie verändern und eine neue schaffen – mit neuen HRAH. Werden Schreibprozesse solcherart als dynamische Systeme in mehrsprachigen Kontexten modelliert, unterstützt dies die Reflexion und Analyse des Einsatzes von Schreibstrategien und sprachlichen Ressourcen in individueller und situativer Variation.

Writing processes vary individually and situationally. How strategies, routines and multilingual resources are applied in the production process of texts with high level requirements, depends on a variety of influence factors. The PROSIMS writing process model focuses on the interaction of those factors: The writing process is visualized as sequence of writing situations containing specific heuristic and rhetorical requirements and possible challenges (HRRC; in German: HRAH). The HRRC can be seen as connecting points for strategies and routines. Activities during writing interact with the conditions of the writing situation, change them and thus create a new situation – with new conditions and new HRRC. Such an understanding of writing processes as dynamic systems supports the reflection and analysis of the use of (multilingual) verbal resources in its individual and situational variation in writing processes.

Schlagwörter: Schreibprozess, Mehrsprachigkeit, Modell, individuelle und situative Variation, Einsatz sprachlicher Ressourcen; Writing process, multilingualism, model, individual and situational variation, use of verbal resources

Dengerscherz, Sabine (2020),
Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen –
das PROSIMS- Schreibprozessmodell.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 397–422.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Im Fremdsprachenunterricht hat Schreiben einen wichtigen Platz: einerseits als Mittel, um Kenntnisse in der Zielsprache zu festigen, andererseits als Zielfertigkeit, die auf die Produktion von Texten für unterschiedliche Verwendungskontexte ausgerichtet ist. Die Schreibprozessforschung fokussiert in der Regel auf Letzteres.

In vielen Bildungsverläufen und beruflichen Kontexten spielt die erfolgreiche Produktion von anspruchsvollen Texten in mehreren Zielsprachen eine wichtige Rolle. Schreibberatung unterstützt Schreiber*innen bei ihrer individuellen Professionalisierung gezielt dort, wo sie Hilfe benötigen. Schreiber*innen und die Probleme, die sie beim Schreiben lösen möchten, sind im Kontext ihrer Bildungsbiographien zu betrachten, und im Kontext der Systeme, in denen sie agieren (vgl. Lange/Wiethoff 2014: 285). Nicht zuletzt die Mobilität der Generation Erasmus bringt es mit sich, dass Studierende im Laufe ihres Studiums wissenschaftliche Texte in verschiedenen Sprachen schreiben und sich an unterschiedliche Instituts- und Schreibkulturen anpassen. Sie erfüllen eine Vielzahl unterschiedlicher Schreibaufgaben, bei denen sie je nach ihrer persönlichen Sprach- und Bildungsbiographie auf unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen aufbauen.

Dies schafft individuelle Herausforderungen in spezifischen Schreibsituationen. Um Schreiber*innen in ihrer Individualität begleiten und unterstützen zu können, braucht es Einsichten in die spezifischen Herausforderungen, die sich beim Schreiben ergeben (können), und in das Zusammenwirken von Einflussfaktoren in Schreibsituationen. In meinem Beitrag stelle ich ein Schreibprozessmodell vor, das auf Basis der Analyse von Schreibsituationen in mehrsprachigen Kontexten auf dieses Zusammenspiel von Faktoren fokussiert und individuelle und situative Variation im Einsatz von Schreibstrategien und sprachlichen Ressourcen in den Mittelpunkt rückt. Das Modell bezieht sich auf wissenschaftliches Schreiben und darüber hinaus auf die Produktion von anspruchsvollen Texten (etwa Kurztexten aus Journalismus, PR oder Transkultureller Kommunikation). Im Mittelpunkt stehen Anforderungen und Herausforderungen, die sich beim professionellen Schreiben in mehrsprachigen Kontexten in spezifischen Schreibsituationen ergeben. Professionelles Schreiben verstehe ich als Schreiben, das in beruflichen Kontexten stattfindet oder an berufliche Textproduktionssituationen angelehnt ist und eine gewisse Schreibexpertise im Sinne von Kellogg (2008) erfordert.

Im Folgenden skizziere ich einige Fachdiskurslinien zur Modellierung von Schreibprozessen und Überlegungen zu Sprache und Textgestaltung, die wichtige Impulse für die Entwicklung des PROSIMS-Schreibprozessmodells gegeben haben (Kap. 2). Eine kurze Projektbeschreibung soll zudem die Einordnung des Modells erleichtern. Diese Ausführungen schaffen die Basis und den Kontext für die Beschreibung

des dreiteiligen PROSIMS-Schreibprozessmodells (Kap. 3). Das Modell basiert auf einer umfangreichen Cross-Case-Analyse von 17 Fallstudien (vgl. Dengersch 2019b) und nimmt eine ganzheitliche Perspektive auf Schreibprozesse ein. Aus Platzgründen können hier nur beispielhaft Einblicke in das Material gegeben werden. Der Fokus meines Beitrags liegt auf dem Schreibprozessmodell selbst, seinem theoretischen Hintergrund und dem Einsatz von sprachlichen Ressourcen beim Schreiben. Die Rolle von sprachlichen Ressourcen bei der Bearbeitung und Weiterentwicklung von Wissen wird deshalb noch vertiefend diskutiert (Kap. 4). Überlegungen zum Einsatz des Modells in der Schreibberatung schließen den Beitrag ab (Kap. 5).

2 Gegenstandsbestimmung

Wenn der Umgang mit Sprache/n im Schreibprozess untersucht werden soll, dann gilt es zum einen, sich mit Schreibprozessen und ihrer Modellierung auseinanderzusetzen (Kap. 2.1), und zum anderen, die Rolle von Sprache/n beim Umgang mit Wissen und bei der Textproduktion zu untersuchen (Kap. 2.2).

2.1 Zur Modellierung von Schreibprozessen

Schreibprozesse wurden mit unterschiedlichen Zielsetzungen analysiert, die jeweils bestimmte Aspekte hervorheben und andere in den Hintergrund rücken. Knorr (2019: 166) unterscheidet drei Strömungen in der Erforschung von Schreibprozessen: kognitionspsychologische Betrachtungsweisen zum Schreiben als Problemlöseprozess, diskurstheoretische Modellierungen, die „Schreiben als situiertes Handeln in Arbeitskontexten betrachten und rahmen“ sowie kompetenzorientierte entwicklungspsychologische Ansätze.

Modellierungen von Schreibprozessabläufen sind zumeist der kognitionspsychologischen Betrachtungsweise zuzuordnen und fokussieren auf Teilaktivitäten beim Schreiben. Dies gilt für das bekannte und viel zitierte Modell von Hayes/Flower (1980) und die Nachfolgemodelle von Hayes (1996) und Hayes (2012) ebenso wie etwa für das *parallel-stage interaction model* von Beaugrande (1982). Bei solchen Modellierungen stehen in der Regel überindividuelle und situationsübergreifende Gemeinsamkeiten im Mittelpunkt. Individuelle Variation in der Anwendung von Schreibstrategien (vgl. Ortner 2000 oder Keseling 2004) oder im Einsatz von sprachlichen Ressourcen (vgl. Lange 2012; Dengersch 2018a, 2019a, 2019b) lassen sich in dieser Art von Modellen weniger gut abbilden.

Diskurstheoretische (z.B. Kruse 2003; Beaufort 2005; Beaufort/Iñesta 2014) und kompetenzorientierte Ansätze (z.B. Pohl 2007; Steinhoff 2007; Knappik 2013, 2018; Knorr 2019) setzen sich hingegen stärker mit der Rahmung des Schreibens,

mit den Anforderungen von Schreibsettings und den Ressourcen von Schreiber*innen auseinander, wodurch situativen Bedingungen und individuellen Voraussetzungen mehr Bedeutung zukommt. Damit rücken in der Regel jedoch die prozessualen Abläufe im Schreibprozess in den Hintergrund.

Schon früh wurde dafür plädiert, Schreibprozesse mehrdimensional zu modellieren und dabei situative Bedingungen und individuelle Variation zu berücksichtigen (vgl. Rose 1984: 11). Die meisten Schreibprozessmodelle fokussieren aber auf überindividuelle und situationsübergreifende Gemeinsamkeiten in der Ausführung von Teilaktivitäten. Sollen Schreibprozesse ganzheitlich betrachtet werden – in individueller Variation, situativer Rahmung und in ihrer Prozesshaftigkeit –, so müssten diese Ansätze kombiniert und integriert werden.

Das dreiteilige PROSIMS-Schreibprozessmodell (vgl. Dengersch 2019b), das in diesem Beitrag vorgestellt wird, verfolgt dieses Ziel und integriert verschiedene Perspektiven auf den Schreibprozess. Das Modell verortet Schreiben in seiner Situiertheit, analysiert das Zusammenspiel von Anforderungen, Kompetenzen und anderen Faktoren in konkreten Schreibsituationen. Schreibprozesse werden als eine Abfolge von Schreibsituationen modelliert, in denen jeweils spezifische Bedingungen zum Tragen kommen. Einen wichtigen Stellenwert nimmt dabei – nicht zuletzt beim Schreiben in mehrsprachigen Kontexten – der Einsatz von sprachlichen Ressourcen beim Schreiben ein. Deshalb soll zunächst die Rolle von Sprache bei der professionellen Textgestaltung reflektiert werden, bevor auf das Modell und seinen Kontext näher eingegangen wird.

2.2 Sprache und professionelle Textgestaltung

Sprache wird in Bezug auf das Schreiben als Ressource und gleichzeitig als Beschränkung thematisiert (vgl. Knorr 2019: 166). Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts stehen dabei häufig die Beschränkungen im Vordergrund. Es wird aber nicht nur eine Diskrepanz zwischen Ausdrucksabsichten und Ausdrucksmöglichkeiten konstatiert (vgl. z.B. Mohr 2000: 109), sondern auch das „Lern- und Reflexionspotential“ des Schreibens, das „eine bewusstere Auseinandersetzung mit einzelsprachlichen Gesetzmäßigkeiten und textuellen Strukturen“ ermöglicht (Gantfort/Roth 2014: 66).

Wird Schreiben in mehrsprachigen Kontexten thematisiert, werden Formulierungsschwierigkeiten häufig auf mangelnde Sprachkompetenz in der Zielsprache zurückgeführt (vgl. z.B. Mohr 2000: 109). Das Ringen nach Worten ist allerdings nicht auf das Schreiben in einer Fremdsprache beschränkt: So betrachtet Antos (1989: 6) – ganz allgemein, also auch hinsichtlich des Schreibens in einer Erstsprache – das Formulieren als „Sprachproduktion im Hinblick auf die Überwindung bestimmter

Barrieren“. Dabei geht es um Einschränkungen der Gestaltungsmöglichkeiten, die sich durch die Schreibaufgabe und ihre spezifischen Anforderungen oder durch den fortschreitenden Schreibprozess – und den im Prozess bisher gestalteten Text – ergeben. Antos (1982: 31) wendet den Problemlöseansatz auf das Formulieren an und unterscheidet zwischen Formulierungsproblemen auf einer sachlichen und Formulierungsschwierigkeiten auf einer psychisch-emotionalen Ebene: *Formulierungsprobleme* liegen also auf der Textebene, in den Anforderungen des Produkts und der Kommunikationssituation, *Formulierungsschwierigkeiten* sind hingegen personengebunden. Die Barrieren, die beim Formulieren überwunden werden müssen, können somit sehr unterschiedlicher Natur sein.

Formulieren ist zudem mehr als ‚nur‘ Sprachproduktion: Beim Formulieren werden Entscheidungen getroffen, es wird vagen Vorahnungen Gestalt verliehen, es entstehen „Objektivationen“ (Ortner 2000: 131), an denen sukzessive weitergearbeitet werden kann. Dabei müssen zudem Textaufbau sowie andere Aspekte der Textgestaltung und Themenentwicklung im Text berücksichtigt werden. Beim Formulieren kann die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens (vgl. Molitor-Lübbers 2003: 33) genutzt werden und/oder es kann an teils (einzel)sprachabhängigen, teils (einzel)sprachunabhängigen Aspekten der Textgestaltung gearbeitet werden.

Dafür sind eine Reihe von Kompetenzen notwendig, die nur zum Teil an Sprache bzw. eine Einzelsprache gebunden sind. Bereits Portmann (1991: 271) hat auf die wichtige Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz und Textkompetenz hingewiesen, und auch aus den Modellierungen von Kruse (2003), Beaufort (2005), Beaufort und Iñesta (2014) lassen sich sprach(en)abhängige und sprach(en)unabhängige Kompetenzbereiche ablesen, die sich auf die Textgestaltung (z.B. für bestimmte Diskurse und kulturelle Kontexte) und darüber hinaus auf die Organisation von Schreibprozessen beziehen. Ein detailliertes „sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens“ hat Knorr (2019) entworfen. Sie unterscheidet explizit zwischen „*Sprache* und Einzelsprachen“ (171), also zwischen *einzel-sprachenübergreifendem* Sprachwissen und *einzel-sprachenspezifischem* Sprachwissen. Diese Unterscheidung ist für das PROSIMS-Schreibprozessmodell ebenfalls wesentlich.

Das PROSIMS-Schreibprozessmodell bezieht unterschiedliche Formen des Schreibens mit ein: wissenschaftliches Schreiben und das Verfassen von kürzeren Gebrauchstexten, die sich in ihrer sprachlichen Handlungsstruktur (vgl. Rolf 1993: 37), ihrem Kommunikationsziel (vgl. Vermeer 1993: 78) und ihrer Ausrichtung auf Kommunikationssituationen (vgl. Dengersch/Cooke 2020) stark voneinander unterscheiden können. Gemeinsam haben diese Formen des Schreibens, dass sie auf *Knowledge Crafting* im Sinne von Kellogg (2008) ausgerichtet sind. Damit gehen einige Anforderungen einher, die professionelle Schreibexpertise kennzeichnen

(vgl. Dengscherz 2019b). Professionelles Schreiben ist auf „doing of language as social activity“ (Pennycook 2010: 114) ausgerichtet, das neben „Sprachgebrauchskompetenz“ (Bubenhof/Scharloth 2010: 86) auch Adressat*innen-Orientierung verlangt, also das empathische Einnehmen einer „Doppelperspektive der wertmäßigen Bestimmtheit von Welt – für sich selbst und für den anderen“ (Bachtin 2011: 144). In der „zerdehnten Sprechsituation“ (Ehlich 1989: 91) müssen adäquate Kontextualisierungshinweise gegeben werden (vgl. Portmann-Tselikas/Weidacher 2010: 104). Es braucht also domänenspezifische „Kontextualisierungskompetenz“ (Steinhoff 2010: 167) – und zwar für mehrere Domänen, Diskurse und Vertextungssituationen.

Neben der engeren Kommunikationssituation müssen „rhetorische Langzeitwirkungen“ (Weidacher 2010: 185) berücksichtigt werden. Dazu gehört der Umgang mit (kulturellen) Präsuppositionen und mit Textsortenkonventionen, die – je nach spezifischer Kommunikationsabsicht – eingehalten oder auch gezielt überschritten werden können (vgl. Engberg 2001: 70). Textproduktion wird also als (kontext-)bewusstes Handeln verstanden, das sich im Wechselspiel zwischen diskursiven Bezügen und Konventionen einerseits und individuellen Intentionen und der eigenen Stimme als Autor*in andererseits entfaltet (vgl. Bartholomae 1985). In dieser Auseinandersetzung zwischen individueller Ausdrucksabsicht und dem ‚Üblichen‘ spielt das Erarbeiten von Textsortenkonventionen eine wesentliche Rolle, u.a. im Hinblick auf potenziellen Textmustertransfer aus der Erstsprache (vgl. Kaplan 1966; Mohr 2000; Mohammadi 2010; Roncoroni 2011) oder anderen zuvor gelernten Sprachen (vgl. Ricci Garotti 2018). In den Fallstudien im Projekt PROSIMS lässt sich allerdings beobachten, dass Schreiber*innen sich Textsorten und ihre Spezifika nicht zwingend zuerst in einer Erstsprache erarbeiten, sondern – je nach Schreib-, Sprach- und Bildungsbiographie – auch häufig von vornherein in einer Fremd- oder Zweitsprache (vgl. Dengscherz 2019b).

Ein weiterer Aspekt ist die Kulturspezifität von Textsortenkonventionen. Für professionelles Schreiben in mehreren Sprachen und für professionelle transkulturelle Kommunikation ist ein vorsichtiger Umgang mit ‚Kultur‘ geboten: Homogenisierung und Essenzialisierung kann zu Vereinfachungen und Verkürzungen und damit zu Problemen bei der Textgestaltung führen (vgl. Dengscherz 2018c). Kulturspezifika decken nicht alle Aspekte der Kommunikationssituation ab. Auch die verwendete Sprache wird nicht automatisch zur Trägerin einer (National?)Kultur: Dies ist am Beispiel der der Lingua Franca Englisch gut zu sehen, die in sehr unterschiedlichen kulturellen Kontexten verwendet wird.

Bei der Analyse von Schreibsituationen sollten die Kommunikationssituation der Schreibaufgabe und die jeweiligen individuellen Voraussetzungen in ihrer Komplexität berücksichtigt werden. Die Anforderungen von Schreibaufgaben werden

von Schreiber*innen vor dem Hintergrund individueller Sprachen- und Schreibbiographien (Knappik 2018) wahrgenommen, die wiederum eingebettet in gesellschaftliche Machtverhältnisse sind (vgl. Canagarajah 2013; Lillis/Curry 2010; Curry/Lillis 2013).

Schreibsituationen und die Verwendung von sprachlichen Ressourcen in Schreibsituationen sind also in einem komplexen Faktorengeflecht zu verorten (vgl. Dengersch 2019b). Das PROSIMS-Modell fokussiert auf das Zusammenspiel dieser Faktoren im Schreibprozess. Im Folgenden wird auf das Modell und den Projekt-Hintergrund genauer eingegangen.

3 Das dreiteilige PROSIMS-Schreibprozess-Modell

In den drei Teilen des PROSIMS-Schreibprozessmodells wird individuelle und situative Variation in Schreibprozessen in Abhängigkeit von Anforderungen und (eventuellen) Herausforderungen und weiteren Einflussfaktoren modelliert. Es wird auf Faktoren fokussiert, die bestimmte Teilaktivitäten *auslösen*, statt auf die Teilaktivitäten selbst. Im Zentrum stehen Anknüpfungspunkte für Strategien, Routinen und Sprachen in spezifischen Schreibsituationen. Der Einsatz von Strategien, Routinen und Sprachen wird in seiner Situiertheit und Gebundenheit an individuelle Voraussetzungen analysiert. Das Modell wurde auf Basis der Analyse von Schreibprozessen mehrsprachiger Schreiber*innen im Projekt PROSIMS entwickelt.

3.1 Das Projekt PROSIMS

Im FWF-Projekt PROSIMS¹ (Laufzeit 2014–2019) wurden authentische Schreibsituationen (*Real Life Writing*) in den Zielsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Ungarisch erforscht. PROSIMS steht für **Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen**. Das Kernstück des Projekts bilden 17 Fallstudien mit mehrsprachigen Schreiber*innen: 13 Studierenden und 4 Wissenschaftler*innen. Die systematische Cross-Case-Analyse bildet die empirische Basis für das PROSIMS-Schreibprozessmodell.

Im Mittelpunkt der Analyse steht anspruchsvolle Textproduktion in akademischen Kontexten. Das Modell basiert auf der Analyse einer Vielfalt von Schreibsituationen.

¹ Das Projekt PROSIMS wurde vom Österreichischen Forschungsförderungsfonds FWF im Elise Richter-Programm unterstützt (Projekt-Nr. V-342). Herzlich danken möchte ich auch den Proband*innen in den Fallstudien und meiner Mitarbeiterin Melanie Steindl für die konstruktive Zusammenarbeit sowie meinem Mann Robert Dengersch für seine graphische Expertise und Unterstützung bei der Visualisierung des Modells.

nen: Neben wissenschaftlichem Schreiben wurde die Produktion von kurzen Gebrauchstexten mit professionellem Anspruch einbezogen, wie Studierende sie im BA-Studium der Transkulturellen Kommunikation in (mindestens) drei Arbeitssprachen produzieren. Die Proband*innen verfassten teils längere wissenschaftliche Texte (Masterarbeit, Bachelor- bzw. Seminararbeit, Essay und wissenschaftlicher Fachartikel), teils kürzere Texte im Wissenschaftsbetrieb (Fachbuch-Rezension, Abstract, Biostatement, Projektbericht). Weitere Schreibaufgaben waren Kurztex te mit gewissem professionellem Anspruch (z.B. Glosse, Zeitungsnotiz/Kurzbericht, Blog-Eintrag, Posting, verschiedene Arten von Geschäftsbriefen, eine Intro-Sequenz für eine Radiosendung oder das Manuskript für eine Willkommensrede). Die Schreibaufgaben stellen sehr unterschiedliche Anforderungen an die Schreiber*innen (siehe dazu auch Dengscherz 2019b, Kap. 6). Es wurde analysiert, wie Schreiber*innen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Voraussetzungen an diese Anforderungen herangehen und wie sie mehrsprachige Ressourcen in spezifischen Schreibsituationen nutzen. Daraus ergibt sich besonderes Erkenntnispotenzial hinsichtlich der Rolle von Sprache/n beim Schreiben.

Die Proband*innen erstellten Screen-Capturing-Videos von ihren Schreibprozessen mit dem Programm Snagit © Techsmith. Sie installierten Snagit auf ihren eigenen Computern, arbeiteten an authentischen Schreibaufgaben aus dem Studium bzw. dem Wissenschaftsbetrieb, schrieben zu selbstgewählten Zeiten an selbstgewählten Orten. Insgesamt stellten die 17 Proband*innen Screen-Capturing-Videos von insgesamt 111 Stunden Länge für die Auswertung zur Verfügung. Bei der Analyse des Aktualverhaltens beim Schreiben konnte also auf reichhaltiges Material zurückgegriffen werden.

Mit den Proband*innen wurden zudem retrospektive Interviews geführt (vgl. Dengscherz 2017a), in denen ihr Aktualverhalten in einen breiteren Kontext gestellt werden konnte: Schreibgewohnheiten, Sprachen- und Schreibbiographien, persönliche Herangehensweisen an das Schreiben (Einstellungen, emotionale Faktoren, Motivation, eventuelle Schreibängste etc.) sowie die jeweiligen Textaufträge und ihre Rahmenbedingungen wurden dabei thematisiert.

Die Kombination der Methoden zielte darauf ab, Aktualverhalten im Kontext des Habitualverhaltens (vgl. Ortner 2000: 109) und weiterer Einflussfaktoren zu erforschen. Das umfangreiche Material wurde zunächst in Einzelfallstudien analysiert, die von den Proband*innen wiederum gegengelesen und kommentiert werden konnten, bevor sie in die Cross-Case-Analyse einfließen (für eine ausführliche Darstellung, Evaluierung und Diskussion der Methoden siehe Dengscherz 2019b). Auf Basis dieser Analyseergebnisse werden im PROSIMS-Schreibprozessmodell Schreibsituationen auf einer Metaebene modelliert.

3.2 Das HRAH-Konzept

Ein wichtiger Baustein des PROSIMS-Schreibprozessmodells ist das Konzept der heuristischen und rhetorischen Anforderungen und Herausforderungen (HRAH). Das Konzept beruht auf zwei Unterscheidungen: erstens der Unterscheidung einer heuristischen und einer rhetorischen Dimension und zweitens der Unterscheidung zwischen Anforderungen und Herausforderungen.

Während sich die *heuristische* Dimension auf den Erkenntnisprozess bezieht, geht es in der *rhetorischen* Dimension um die Gestaltung des Zieltexts. Aspekte wie das Entwickeln von Positionen zum Gegenstand, das Ausarbeiten von Zusammenhängen oder das Arbeiten am vertiefenden Verständnis gehören zur heuristischen Dimension, während Textaufbau, intersubjektive Verständlichkeit und das Feilen an der sprachlichen Gestaltung der rhetorischen Dimension zugeordnet werden. Die Unterscheidung zwischen heuristischer und rhetorischer Dimension verläuft nicht zwischen Inhalt und Form, sondern zwischen zwei verschiedenen Funktionen des Schreibens: In der heuristischen Dimension wird am persönlichen Erkenntnisprozess gearbeitet und dafür die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens genutzt. In der rhetorischen Dimension geht es hingegen um die adäquate Darstellung nach außen, für die Adressat*innen des Zieltexts. Dabei spielen Textsortenkonventionen ebenso eine Rolle wie die Zieltext-adäquate Auswahl von Informationen, der Aufbau des Texts und die konkrete sprachliche Gestaltung in der Zielsprache.

Es ist davon auszugehen, dass in beiden Dimensionen mit Sprache/n gearbeitet werden kann und wird, und dass in beiden Dimensionen aber auch andere Zeichensysteme (etwa unterschiedliche Formen der Visualisierung) einbezogen werden können. Inwiefern die heuristische und die rhetorische Dimension integriert oder getrennt bearbeitet werden, wird wiederum davon beeinflusst, inwiefern sich für Schreiber*innen Herausforderungen ergeben und um welche Art von Herausforderungen es sich dabei handelt².

Damit wird die zweite Unterscheidung im HRAH-Konzept wichtig, nämlich jene zwischen Anforderungen und Herausforderungen (vgl. Dengersch 2017b: 164). Die *Anforderungen* liegen im Schreibvorhaben, der Aufgabe, dem Textauftrag selbst; die *Herausforderungen* wiederum sind auf einer persönlichen Ebene zu verorten, bei den Schreiber*innen. Damit ist die Unterscheidung ähnlich gelagert wie jene, die Antos (1982: 31) zwischen Formulierungsproblemen und Formulierungsschwierigkeiten vornimmt – das HRAH-Konzept bezieht sich allerdings nicht nur

² Das getrennte Bearbeiten von heuristischen und rhetorischen Aspekten beim Schreiben ist eine mögliche Form der Zerlegung von Herausforderungen in kleinere Portionen. Andere Formen der Zerlegung können innerhalb der heuristischen oder der rhetorischen Dimension beobachtet werden (vgl. Dengersch 2019b).

auf das Formulieren, sondern auf den gesamten Textproduktionsprozess, auf alle heuristischen und rhetorischen Aspekte, die im Laufe des Schreibens zu bearbeiten sind.

Hohe Anforderungen führen nicht automatisch zu großen Herausforderungen: Inwieweit eine Schreibsituation herausfordernd wird, hängt von einer ganzen Reihe von Faktoren ab, u.a. von spezifischen Vorarbeiten und Vorerfahrungen der Schreiber*innen.

3.3 Modellierung von Schreibsituationen

Das PROSIMS-Schreibprozessmodell besteht aus drei Teilen: Im ersten Teil, dem Situationen-Abfolge-Modell (SAM), wird der Schreibprozess als Abfolge von Schreibsituationen dargestellt, im zweiten Teil, dem Situationen-Zoom-Modell (SZM), wird in die Schreibsituation hineingezoomt, und im dritten Teil, dem Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM), wird der Einsatz von Strategien, Routinen und sprachlichen Ressourcen mit den Faktoren in Zusammenhang gesetzt, die in einer Schreibsituation wirksam werden.

Die Abb. 1 zeigt das Situationen-Abfolge-Modell (SAM): Schreibaufgabe und Ausgangssituation bilden zusammen mit dem Ziel (der Textgestalt am Ende) einen Halbrahmen für den Schreibprozess, in dem sich Schreibsituationen in unbestimmter Anzahl aneinanderreihen. Die Pfeilspitzen des Halbrahmens verdeutlichen, dass der Prozess nicht nur eindimensional gerichtet ist, sondern dass die Zielvorstellung von der Textgestalt am Ende sich auf die Anfangssituation auswirkt: Die Vorstellungen der Schreibenden beziehen sich hier auf eine (vage) Ahnung davon, wie der Text am Ende aussehen soll. Das ‚Ende‘ eines Schreibprozesses ist keine ‚natürliche‘ Größe – theoretisch kann an Texten endlos weiter gearbeitet werden.

Wann das ‚Ende‘ des Schreibprozesses tatsächlich erreicht ist, hängt häufig von äußeren Rahmenbedingungen (z.B. Deadlines) ab. Die Imagination der ‚Textgestalt am Ende‘ basiert jedoch auf einer (mehr oder weniger vagen) Idealvorstellung vom entstehenden Text.

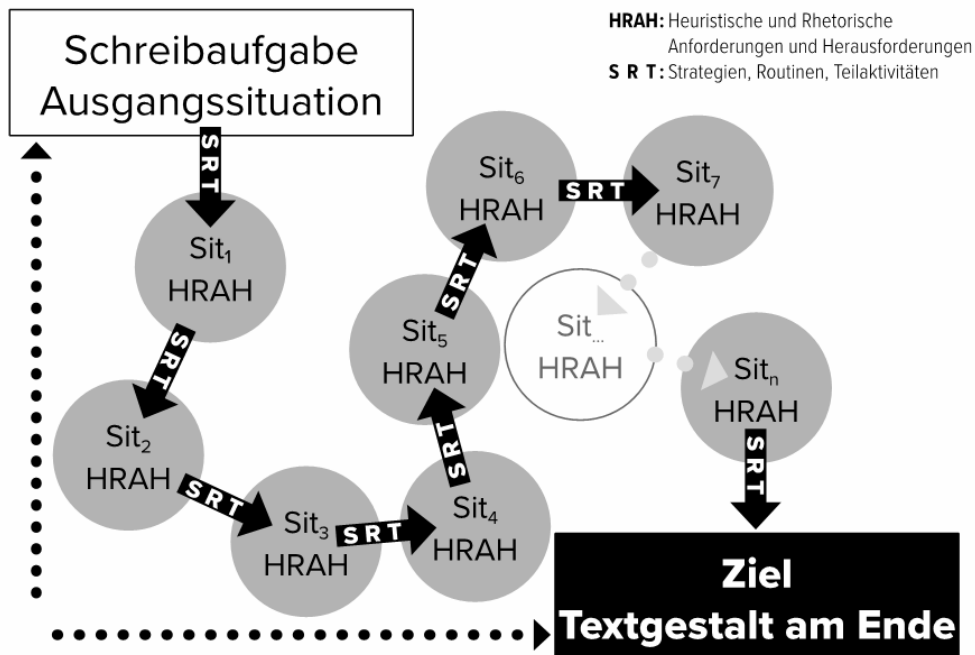


Abb.1: PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 1 – Situationen-Abfolge-Modell (SAM) (Dengscherz 2019b: 161)

Der Schreibprozess ist als eine Kette von Schreibsituationen modelliert. In jeder Schreibsituation ergeben sich jeweils spezifische Heuristische und Rhetorische Anforderungen und Herausforderungen (HRAH). Durch die Anwendung von Strategien und Routinen, durch Teilaktivitäten aller Art verändert sich jeweils die aktuelle Schreibsituation, und es entsteht eine neue. Alles, was Schreiber*innen in einer Situation tun, hat Konsequenzen: Es verändert die Bedingungen einer aktuellen Schreibsituation und schafft die Ausgangsbedingungen für eine neue. Da im Modell nicht festgelegt wird, worin die jeweiligen Teilaktivitäten bestehen, ist es offen für individuelle und situative Variation: Individuelle Voraussetzungen wirken mit situativen Bedingungen zusammen. Der Schreibprozess kann in diesem Sinne als dynamisches System verstanden werden (vgl. Göpferich 2015), in dem eine Vielfalt von Faktoren in einem komplexen Zusammenspiel wirksam werden (vgl. Jacobs/Perrin 2014: 187). Abläufe sind in dynamischen Systemen nicht vorhersagbar, aber auch nicht zufällig. Welche Faktoren eine konkrete Schreibsituation bestimmen, wird deutlich, wenn in die Situation hineingezoomt wird (s. Abb. 2):

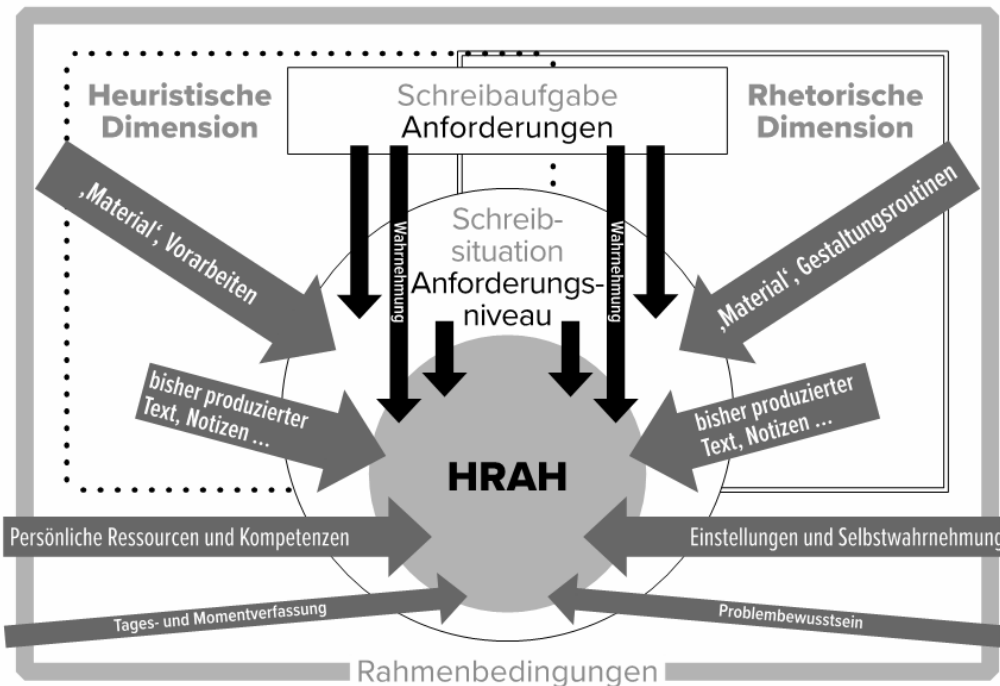


Abb. 2: PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 2 – Situationen-Zoom-Modell (SZM) (Dengscherz 2019b: 167)

Das Situationen-Zoom-Modell (SZM) fokussiert auf die Einflussfaktoren in einer Schreibsituation: Aus den Anforderungen der Schreibaufgabe und den bisher im Schreibprozess geleisteten Arbeiten ergibt sich ein bestimmtes Anforderungsniveau, das teils von den Anforderungen der Schreibaufgabe bzw. des Textauftrags bestimmt wird, teils von den bereits geleisteten Vorarbeiten. Außerdem kann auf vorangegangenen Schreibprozessen aufgebaut werden (z.B. wenn Schreiber*innen das Thema schon andernorts behandelt haben o.Ä.).

Sowohl in der heuristischen als auch der rhetorischen Dimension können Vorarbeiten und Material aus früheren Schreibprozessen in die Schreibsituation einfließen, die beiden Dimensionen sind zudem überlappend vorzustellen. In der Schreibsituation wirken bisher produzierter Text, Notizen und Erfahrungen aus früher produzierten Texten³ zusammen mit persönlichen Ressourcen (u.a. Kompetenzen, Erfahrungen und Schreibexpertise) und Einstellungen zum Schreiben (u.a. Selbstwahrnehmung, Motivation, eventuelle Ängste und Bedenken sowie ‚Writing Beliefs‘, also Vorannahmen über Schreiben und Schreibprozesse). Auch das Problembewusstsein der Schreiber*innen und ihre Tages- und Momentverfassung spielen eine

³ Material im Sinne von Vorarbeiten und erfahrungsbasierten Gestaltungsroutinen bezieht sich auf frühere Schreibprozesse, während bisher produzierter Text und Notizen auf den aktuellen Schreibprozess bezogen zu verstehen sind. Dies wird auch durch die unterschiedlichen Pfeillängen verdeutlicht. Die Vorarbeiten und Gestaltungsroutinen wirken von weiter außen auf den aktuellen Schreibprozess ein.

Rolle. Die Schreibsituation ist des Weiteren in institutionelle und lebensweltliche Rahmenbedingungen eingebettet.

Aus dem Zusammenspiel all dieser Faktoren entstehen auf der Basis heuristischer und rhetorischer Anforderungen aus der Schreibaufgabe bzw. dem Textauftrag und dem Anforderungsniveau der Schreibsituation heuristische und rhetorische Herausforderungen. Die Spezifik dieser Herausforderungen ist – zusammen mit den anderen genannten Einflussfaktoren – entscheidend für das Verhalten von Schreiber*innen in einer Schreibsituation. Inwieweit z.B. heuristische und rhetorische Belange integriert oder getrennt bearbeitet werden, hängt von der Spezifik eventueller Herausforderungen in der Schreibsituation ab, und zudem von individuellen Gewohnheiten, Strategien und Routinen. Diese Zusammenhänge verdeutlicht das Situations-Wechselwirkungen-Modell (SWM), das auf Wechselwirkungen zwischen den HRAH und dem Einsatz von Strategien, Routinen und sprachlichen Ressourcen in der Schreibsituation fokussiert (s. Abb. 3):

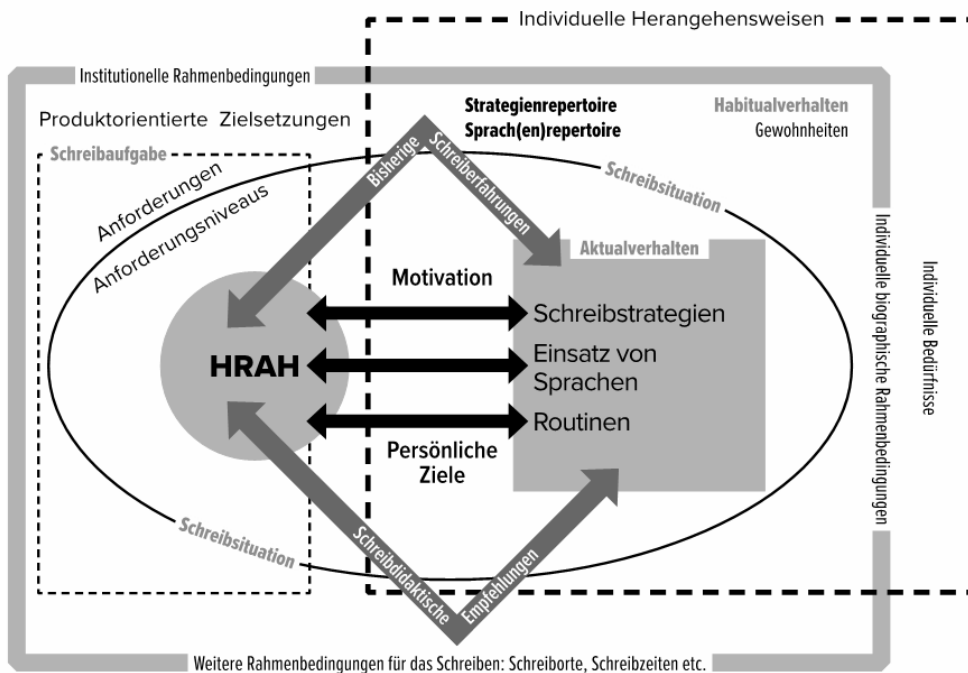


Abb. 3: PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 3 – Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM), (Dengscherz 2019b: 172)

HRAH und Strategien, Routinen und Sprachen stehen in Relation zu einander: Erstens können direkte Wechselwirkungen beobachtet werden, und zweitens werden frühere Schreiberfahrungen und schreibdidaktische Empfehlungen wirksam. Das Aktualverhalten in einer Schreibsituation ist im Kontext von persönlichen Zielen und spezifischer Motivation zu sehen sowie im Kontext des Habitualverhaltens,

also individuellen Herangehensweisen, Bedürfnissen und Gewohnheiten und dem üblicherweise eingesetzten Strategien- und Sprach(en)repertoire.

Produktorientierte Zielsetzungen werden im Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen sowie die spezifische Schreibaufgabe und ihre Anforderungen spezifiziert. Darüber hinaus wirken weitere Rahmenbedingungen für das Schreiben wie Schreiborte, Schreibzeiten oder biographische Rahmenbedingungen in die Schreibsituation hinein und beeinflussen dadurch das Aktualverhalten, den Einsatz von Strategien, Routinen und Sprachen⁴.

4 Diskussion: Zur Rolle sprachlicher Ressourcen im Schreibprozess

Für die Diskussion wird nun die Modellierung der Rolle sprachlicher Ressourcen im Schreibprozess herausgegriffen: Der Einsatz sprachlicher Ressourcen wird im PROSIMS-Schreibprozessmodell als teils strategischer, teils routinisierte betrachtet. Mehrsprachige Schreiber*innen können während des Schreibprozesses auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen und verschiedene Sprachen für verschiedene Funktionen verwenden (vgl. Lange 2012). Im Projekt PROSIMS ließen sich – abhängig von individuellen Voraussetzungen und situativen Zielsetzungen – unterschiedliche Muster beobachten. Einerseits variieren die individuellen Zugänge zur eigenen Mehrsprachigkeit, andererseits werden sprachliche Ressourcen mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen eingesetzt.

Wichtige Einflussfaktoren auf den Einsatz sprachlicher Ressourcen in einer spezifischen Schreibsituation sind das Sprach(en)repertoire der Schreiber*innen und ihre individuellen Zugänge dazu. Die Schreiber*innen in den Fallstudien unterscheiden sich stark im Hinblick darauf, inwieweit es für sie eine Normalität, eine Bereicherung oder eine Belastung bedeutet, beim Schreiben zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln. So versucht Gellért (CS6) systematisch, seine Arbeitssprachen auseinanderzuhalten und setzt dabei sogar Notizen als Relais ein, um nicht direkt von einem ungarischen Ausgangstext in einen deutschen Zieltext arbeiten zu müssen. Annamària (CS3) geht hingegen gewohnheitsmäßig von einem Gesamtsprachenrepertoire aus und gibt an, sie „übersetze“ aus der Mehrsprachigkeit in die jeweilige Zielsprache (sie bezeichnet die Mehrsprachigkeit als ihre „Muttersprache“)⁵. Beim Schreiben arbeitet sie mit Wörterbüchern in verschiedenen Sprachenkombinationen (vgl. Dengersch 2019a, 2019b). Sowohl Gellért als auch

⁴ Strategien und Routinen sind nicht als völlig getrennte Kategorien zu verstehen, die Übergänge sind fließend. Für genauere Ausführungen und praktische Beispiele vgl. Dengersch (2019b).

⁵ Auf die Sprachenrepertoires der Proband*innen kann hier nicht vertiefend eingegangen werden. Eine Analyse der Erwerbskontexte findet sich in Dengersch (2019b). Eine Unterscheidung

Annamária sind mehrsprachig aufgewachsen (Gellért mit Slowakisch und Ungarisch; Annamária mit Ungarisch, Koreanisch und Deutsch). Beide studieren am Zentrum für Translationswissenschaft in Wien und beherrschen ihre Arbeitssprachen auf hohem Niveau. Welche sprachenbiographischen und kognitiven Faktoren für das Bedürfnis nach Sprachentrennung oder Vernetzung verantwortlich sind, ist noch wenig erforscht. Neuere neurolinguistische Studien lassen jedenfalls auf starke individuelle Variation und die Bedeutung von Erwerbskontexten von Sprachen schließen (vgl. Riehl 2018: 24–25).

Neben den individuellen Voraussetzungen sind es situative Bedingungen, die den Einsatz von sprachlichen Ressourcen prägen. Wenn Schreiber*innen andere Sprachen als die Zielsprache des entstehenden Texts verwenden, verfolgen sie dabei unterschiedliche Zielsetzungen, die vor dem Hintergrund der spezifischen HRAH einer Schreibsituation analysierbar sind (s. Kap. 4.1): Das Einbeziehen anderer Sprachen als der Zielsprache kann dazu dienen, die Kreativität anzukurbeln oder Schwierigkeiten beim Formulieren in der Zielsprache zu überbrücken. Darüber hinaus kann die Verwendung einer anderen Sprache als der Zielsprache den Wechsel auf eine Metaebene markieren (wenn z.B. Kommentare zum Text gemacht werden). Der Wechsel von der Zielsprache in (eine) andere Sprache/n lässt sich – je nach individuellen Schreibstrategien und Routinen – unterschiedlich gut beobachten: Wenn Zwischentexte in verschiedenen Sprachen oder in Sprachmischungen entstehen, hinterlässt die Sprachverwendung dokumentierbare Spuren. Wenn allerdings Prätexte im Kopf formuliert und in der Zielsprache niedergeschrieben werden, kann der Einsatz sprachlicher Ressourcen nicht oder allenfalls indirekt beobachtet werden. Beobachtbare Zeichen der Präsenz anderer Sprachen als der Zielsprache sind dann z.B. zweisprachige Wörterbücher, die im Schreibprozess verwendet werden (vgl. Dengersch 2019a, 2019b).

4.1 Wissen und Sprache in heuristischer und rhetorischer Dimension

Die Unterscheidung zwischen heuristischer und rhetorischer Dimension hat sich für die Analyse des Einsatzes von sprachlichen Ressourcen für unterschiedliche Funktionen beim Schreiben als besonders fruchtbar erwiesen (vgl. Dengersch 2019b). Darauf soll nun anhand einiger Beispiele aus den Fallstudien und einiger einschlägiger interdisziplinärer Diskurslinien noch genauer eingegangen werden. Dabei lohnt sich ein differenzierter Blick auf die frühe Schreibforschung.

zwischen Fremdsprache und Zweitsprache ist in Bezug auf viele Sprachen in den Repertoires nicht zu treffen und bei einigen Schreiber*innen erweist sich auch die Unterscheidung zwischen L1 und L2 als problematisch.

Das Zusammenspiel von Wissen und Sprache beim Schreiben wird in der Schreibwissenschaft kontrovers diskutiert. Durch das Modell von Hayes/Flower (1980) wurde die Metapher ‚Translating‘ für das Formulieren in den Diskurs eingebracht. Diese Metapher scheint nahezu legen, dass der heuristische Anteil des Denkens ohne Sprache auskommt, und das Ergebnis des Denkprozesses dann in Sprache ‚übersetzt‘ wird. So interpretieren etwa Alamargot und Chanquoy (2001: 65) ‚Translating‘ als „change from a conceptual structure to a linguistic structure“. Ortner (2000) kritisiert die Vorstellung vom ‚Translating‘ hingegen vehement und betont, dass die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens gerade durch das Ausarbeiten in Sprache unterstützt wird, und das Formulieren demnach sehr viel mehr Potenzial hat als zuvor geplanten Inhalten eine sprachliche Form zu verleihen.

In der Debatte spielen vor allem zwei Fragen eine wichtige Rolle: erstens, inwieweit Wissen sprachabhängig oder auch sprachunabhängig *gespeichert* sein kann, und zweitens, welche Rolle der Sprache – und damit konkreten Formulierungen – bei der *Bearbeitung und Weiterentwicklung* dieses Wissens zukommt.

In Bezug auf die *Speicherung* von Wissen räumen Hayes und Flower (1980: 15) die Möglichkeit ein, dass Wissen nicht nur sprachlich, sondern auch propositional vorliegen kann: „We assume that material in memory is stored as propositions but not necessarily as language“. Mit dem Hinweis auf die Möglichkeit der Existenz sprachunabhängigen Wissens ist allerdings keineswegs gesagt, dass alles Wissen rein propositional gespeichert wäre. Hayes und Flower schließen keineswegs aus, dass Wissen auch mit Sprache verknüpft gespeichert sein *kann*. Insofern handelt es sich hier nicht um eine Entkoppelung des Wissens von Sprache, sondern vielmehr um einen offenen Zugang zur Frage, in welcher Form Wissen vorliegen könnte: versprachlicht oder nicht. Beim Schreiben in mehrsprachigen Kontexten stellt sich zudem die Frage, in *welcher* Sprache Wissen gespeichert ist – und ob es sich dabei um eine Einzelsprache handelt oder um translinguale sprachliche Ressourcen (vgl. Dengersch 2019b). Ein erhellendes Konzept dazu stammt aus der Translationswissenschaft: Kaiser-Cooke (2004: 61) argumentiert, dass die Möglichkeit von Translation bedeutet, dass Wissen von einer Einzelsprache entkoppelbar sein muss. Sie nimmt für den Wissenstransfer von einem Ausgangstext in einen Zieltext eine Art ‚dritten Raum‘ an, einen „transfer stage“ (ebd.). Die Konstruktion von Bedeutung muss also nicht an die Zielsprache gebunden sein, sondern es können dabei auch andere Sprachen einbezogen werden.

Und damit kommt die zweite Frage ins Spiel: jene nach der prozessualen *Ausarbeitung und Weiterentwicklung* des Wissens im Schreibprozess. Die Weiterentwicklung von Wissen in eine zunächst unbekanntere Richtung kann als ein ‚ill-defined problem‘ verstanden werden, bei dem die Zielsetzungen nicht in der Problemstellung enthalten sind und Kreativität eine wichtige Rolle spielt. Darauf haben bereits

Flower und Hayes (1980: 65) hingewiesen, die davon ausgehen, dass „the writers themselves create the problems they solve“. Genau genommen ist nicht nur der Umgang mit Wissen als ‚ill-defined problem‘ zu verstehen, sondern ebenso die Ausarbeitung der Textgestaltung. Somit lässt sich Textproduktion als komplexes Problemhandeln verstehen (Risku 1998: 40).

Für komplexe Problemlöseprozesse wird häufig das entwicklungspsychologische Konzept von Piaget herangezogen (vgl. Aebli 1994: 24–25), das von einem Bedürfnis nach einem kognitiven Äquilibre ausgeht, in dem Wissensschemata ein harmonisches Gesamtbild bilden. Durch neue Informationen wird das Äquilibre gestört – und muss neu hergestellt werden: entweder durch Assimilation, bei der die neuen Informationen den vorhandenen Wissensschemata angepasst werden oder durch Akkomodation, bei der die Wissensschemata auf Basis der neuen Informationen umgestaltet werden (vgl. Piaget 2003: 53–62). Auf diese Weise kann Lernen stattfinden, als *Knowledge Transforming* (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987) im Wortsinne. Auf das Schreiben lässt sich dieses Modell in zweierlei Weise beziehen: als ontogenetisches Entwicklungsmodell für Schreibkompetenzen wie bei Steinhoff (2007) oder als aktualgenetisches Modell für Teilprozesse beim epistemisch-heuristischen Schreiben wie bei Ortner (1995, 2000 oder 2006).

Welche Rolle spielt nun die Sprache bei einer so verstandenen Weiterentwicklung und Bearbeitung von Wissen? Ein sprachliches Festhalten von Wissen erfordert in vielen Fällen eine Präzisierung dieses Wissens. Auch Ortner (2000: 204–205) weist darauf hin, dass es „möglich“ sei, „im Bereich des intuitiven Wissens bereits über eine Lösung zu verfügen, die im Bereich des diskursiven Wissens erst noch gesucht werden muss“. An dieser Stelle kommt wieder das HRAH-Konzept ins Spiel, denn es ist wesentlich, ob Sprache in der epistemisch-heuristischen Funktion verwendet wird, um solche notwendigen Präzisierungen vorzunehmen – oder ob auf rhetorische Aspekte fokussiert wird, also die konkrete Ausarbeitung des Zieltexts für einen bestimmten Verwendungskontext und bestimmte Adressat*innen. Diese beiden Funktionen *können* zusammenfallen und integriert bearbeitet werden, sie *müssen* es aber nicht.

Im Projekt PROSIMS konnte beobachtet werden, dass Schreiber*innen ihr mehrsprachiges Repertoire vor allem dann als kreative Ressource einsetzen, wenn sie auf die heuristische Dimension fokussieren. So gibt etwa die Translationswissenschaftlerin Kerstin (CS12) an, dass sie Sprachen gerne mischt, wenn sie Texte plant und Aspekte inhaltlich ausarbeitet. In dieser heuristischen Dimension bedeutet ihre

Mehrsprachigkeit einen kreativen Mehrwert. Es könnten in verschiedenen Sprachen verschiedene Ideen kommen⁶.

Für manche Schreiber*innen erweist es sich als besonders effizient, in der heuristischen Dimension ihr gesamtes sprachliches Repertoire einzusetzen und Ideen möglichst schnell in der Sprache zu notieren, in der es im Moment naheliegend oder am einfachsten ist (vgl. Dengersch 2019b). Ein Beispiel dafür ist Andrea (CS1). Ihre Erstsprache ist Ungarisch, sie absolviert in Wien ein MA-Studium für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sie hat Screen-Capturing-Videos zur Verfügung gestellt, die umfangreiche Ausschnitte aus dem Produktionsprozess ihrer Masterarbeit und einer Fachbuchrezension zeigen (insgesamt knapp 24h Schreibprozess). Sowohl die Masterarbeit als auch die Rezension sind für Andrea sehr herausfordernd. Einerseits hat sie mit den Textsorten noch keine Erfahrung (weder auf Ungarisch noch auf Deutsch), andererseits hat sie hohe Ansprüche an die inhaltliche Qualität der Texte. Zudem hat sie Ausdrucksschwierigkeiten in der Fremdsprache Deutsch und fühlt sich insgesamt nicht stilsicher (auch auf Ungarisch nicht). Im Interview meint sie, sie habe keine „literarische Vene“. Trotz dieser Schwierigkeiten gelingt es Andrea, gute, funktionierende Texte zu verfassen: Ihre Rezension wird veröffentlicht, ihre Masterarbeit mit ‚sehr gut‘ bewertet.

Diese Erfolge sind nicht zuletzt einem reichhaltigen und zielführenden Einsatz von individuellen Schreibstrategien zu verdanken, mit denen Andrea die Herausforderungen bewältigt, die sich für sie beim Schreiben stellen. In der heuristischen Dimension greift sie auf ihr gesamtes Sprach(en)repertoire zurück. Ihre Erstsprache Ungarisch setzt Andrea häufig ein, wenn es darum geht, sich Zusammenhänge zu erarbeiten und Perspektiven zu entwickeln. Dabei arbeitet sie gemischtsprachig: Fachvokabular (das sie sich aus anderen Texten bereits erarbeitet hat) wird auf Deutsch in ungarische Sätze eingebettet. Auch die Tastaturbelegung belässt Andrea auf Deutsch und passt die ungarische Rechtschreibung dementsprechend an, indem sie auf Sonderzeichen (wie das lange ö oder ü) verzichtet oder sie durch andere ersetzt (aus á wird ä). Dass Andrea Ungarisch beim Schreiben verwendet, bedeutet also nicht, dass sie damit auf ungarische Konventionen ‚umschaltet‘. Sie setzt ihre Erstsprache als ein Hilfsmittel ein, das leichter verfügbar ist als die Fremdsprache Deutsch, bleibt aber auf den deutschen Zieltext fokussiert (vgl. Dengersch 2018b, 2019b).

In der rhetorischen Dimension setzt Andrea gezielt Recherche und Hilfsmittel ein. Dazu gehört u.a. das gezielte Arbeiten mit Texten auf Deutsch: So erarbeitet sie sich die Textsorte Fachbuchrezension anhand von Paralleltexten aus derselben

⁶ Wenn es um die sprachliche Ausgestaltung des Zieltexts geht, fokussiert Kerstin auf die Zielsprache.

Fachzeitschrift, für die sie ihren Text verfasst und übernimmt Formulierungen der alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) aus Fachtexten, die sie für ihre Masterarbeit liest. Dabei hat sie, wie sie im Interview angibt, manchmal das Gefühl zu „cheaten“ oder zu „klauen“, denn sie ist auf diese Weise imstande, Texte zu verfassen, die ihr Sprachniveau übersteigen. Wenn es um Textgestaltung in der rhetorischen Dimension geht, bemüht Andrea sich, ihre Texte weitgehend in der Zielsprache Deutsch zu verfassen. Dies gelingt ihr bis zu einem gewissen Grad auch, manchmal lässt sie jedoch Lücken und markiert sie für spätere Vokabelrecherchen.

Am Beispiel Andrea ist zu sehen, wie in der heuristischen Dimension sprachliche Mittel als Hilfsmittel für das Denken verwendet werden, Sprachmischungen werden zielgerichtet eingesetzt, Gestaltungskonventionen ausgeblendet. In der rhetorischen Dimension verschiebt sich der Fokus hingegen auf die Zielsprache.

Insgesamt ist in den Fallstudien zu beobachten, dass mehrsprachiges Arbeiten in der heuristischen Dimension bei jenen Schreiber*innen, die gerne mehrsprachig arbeiten, tendenziell positiv besetzt ist und als Schreibstrategie verstanden wird, während Sprachmischungen in der rhetorischen Dimension vor allem kompensatorischen Charakter haben und darauf zurückzuführen sind, dass die entsprechenden sprachlichen Mittel in der Zielsprache (im Moment) nicht zur Verfügung stehen.

4.2 Auswirkungen persönlicher Zielsetzungen auf den Einsatz sprachlicher Ressourcen

Der Einsatz sprachlicher Ressourcen ist also vor dem Hintergrund persönlicher Zugänge zur Mehrsprachigkeit und in Wechselwirkungen mit anderen Faktoren in der Schreibsituation zu sehen. Bisherige Schreiberfahrungen und Gewohnheiten (in welchen Sprachen wird in welchen Situationen geschrieben, welche Wörterbücher werden in welchen Schreibsituationen verwendet etc.) und echte oder vermeintliche schreibdidaktische Empfehlungen wirken sich auf das Zusammenspiel zwischen den HRAH und dem Einsatz verschiedener Sprachen aus. Darüber hinaus spielen Motivation und persönliche Ziele eine wichtige Rolle: So ist für die Studierenden der Translationswissenschaft die Beherrschung ihrer Arbeitssprachen eine wichtige Schlüssel- und Zielkompetenz. Wenn ein Zieltext in einer dieser Arbeitssprachen erstellt werden soll, dann wird die Produktion dieses Zieltexts in der Regel als Lernsituation und Lernaktivität im Hinblick auf die Fertigkeiten in der Zielsprache verstanden.

Dies hat Auswirkungen auf die eingesetzten Sprachen und Schreibstrategien: So betreibt etwa die Studentin Franziska (CS9) in ihrer Arbeitssprache Englisch (ihrer schwächeren Erstsprache) vor dem Schreiben gerne ausgedehnte, thematisch fokussierte Wortschatzrecherchen, durchaus im Bewusstsein, dass sie gar nicht alles Vokabular, das sie recherchiert hat, im Text einsetzen wird. Dies empfindet sie zwar

manchmal als Umweg, aber es erfüllt für sie mehrere Funktionen: Sie stimmt sich auf das Schreiben ein, sie sammelt sprachliche Mittel für den Zieltext – und sie arbeitet an ihrem Wortschatz in der Zielsprache. Auch bei anderen Studierenden der Translationswissenschaft ist zu beobachten, dass sie sprachbezogene Recherchen und das Feilen an der rhetorischen Ausgestaltung des Texts bewusst einsetzen, um ihre Repertoires zu professionalisieren.

Dass dieser Fokus auf Kompetenzen in der Zielsprache keineswegs selbstverständlich ist, zeigt das Beispiel Magdalena (CS13), einer Studentin der Sozialanthropologie, die im Zuge ihres Studiums immer wieder Seminararbeiten in ihrer L2 Englisch schreiben muss. Englisch ist eine Sprache, in der sie sich nicht stilsicher fühlt, die ihr aber auch nicht wichtig ist. Das Schreiben auf Englisch nimmt sie eher als lästigen Umweg wahr, der ihr Schreibtempo verlangsamt und die Textqualität beeinträchtigt. Dementsprechend versucht sie immer wieder, Arbeiten in ihrer Erstsprache Deutsch zu schreiben (und dann auch auf Deutsch abzugeben, was aber zumeist nicht klappt). Magdalenas Fokus ist also nicht die *Zielsprache* Englisch, sondern vor allem der *Zieltext*, und ein möglichst reibungsloser, effizienter Schreibprozess dorthin. Potenzielle Umwege durch Recherchen, die über die Erfordernisse des Zieltexts hinausgehen, werden in diesem Sinne als ‚ineffizient‘ interpretiert.

An diesen Unterschieden zeigt sich, wie wichtig es ist, die persönlichen Ziele und die Motivation der Schreiber*innen einzubeziehen, um ihr Verhalten, ihren Umgang mit sprachlichen Ressourcen und ihre Bedürfnisse in einer bestimmten Schreibsituation nachvollziehen zu können.

5 Fazit und Ausblick: Zu Einsatzmöglichkeiten des PROSIMS-Modells in der (mehrsprachigen) Schreibberatung

Indem das PROSIMS-Schreibprozessmodell Raum für diese individuelle und situative Variation bietet, ist es auch als Analysegrundlage in der Schreibberatung einsetzbar. Das dreiteilige Modell unterstützt die Begleitung individueller Professionalisierung, indem es auf das Zusammenspiel von Einflussfaktoren fokussiert.

Es bietet Ansatzpunkte für die Analyse von Schreibproblemen und ihre Auswirkungen auf das Arbeiten in der heuristischen und rhetorischen Dimension. Und es regt dazu an, (in der Analyse oder in einem Beratungsgespräch) die heuristische und die rhetorische Dimension immer dann getrennt zu fokussieren, wenn es sich als notwendig bzw. hilfreich erweist. Gerade beim Schreiben in mehrsprachigen Kontexten kann es für Schreiber*innen sinnvoll sein, über den Einsatz sprachlicher Ressourcen für verschiedene Zielsetzungen beim Schreiben zu reflektieren. Dabei ist

es wichtig, auf Vorerfahrungen und individuellen Voraussetzungen aufzubauen und persönliche Zielsetzungen beim Schreiben mit zu berücksichtigen.

Das PROSIMS-Schreibprozessmodell liefert den systemischen Kontext dazu: Es beschäftigt sich mit den Prozessmustern bei der Anwendung von Strategien, Routinen und Sprachen, die im Konzept der HRAH wiederum in Abhängigkeit von Sprachen- und Strategienrepertoires und weiteren Wissensbestandteilen und Kompetenzen zu sehen sind. Die Modellierung dieser Systemzusammenhänge kann als Grundlage und Ansatzpunkt für die Reflexion von Schreibprozessen und den Einsatz von Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess genutzt werden. Dadurch wird möglich, herausfordernde Schreibsituationen gezielt zu analysieren und festzustellen, welche Faktoren es vor allem sind, die für die Herausforderungen sorgen und zu Schreibschwierigkeiten führen. Je nach Schreibsetting und individuellen Voraussetzungen der Schreiber*innen können diese stark variieren. Gerade diese Variation und die Wechselwirkung unterschiedlicher Faktoren ist es, die sich durch das Modell sichtbar machen lässt. Dadurch lässt es sich in der Schreibberatung und Schreibbegleitung in unterschiedlichen Kontexten einsetzen: in Schule, Universität und Beruf – und in der Lehrer*innen-Fortbildung als Ausgangspunkt für die Reflexion von Schreibprozessen jener, die Schreiben begleiten und anleiten.

Literatur

- Aebli, Hans (1994): *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alamargot, Denis & Chanquoy, Lucile (2001): *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Antos, Gerd (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Antos, Gerd (1989): Textproduktion: Ein einführender Überblick. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 5–57.
- Bachtin, Michail M. (2011): *Zur Philosophie der Handlung*. [Übersetzung aus dem Russischen: Dorothea Trottenberg; Hrsg. und Anmerkungen: Sylvia Sasse]. Berlin: Matthes & Seitz.
- Bartholomae, David (1985): Inventing the University. In: Rose, Mike (Ed.): *When a Writer Can't Write*. New York: Guilford Press, 134–165.
- Beaufort, Anne (2005): Adapting to new writing situations. How writers gain new skills. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (Hgg.) (2005): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 201–216.

- Beaufort, Anne & Iñesta, Anna (2014): Author profiles: Awareness, competence, and skills. In: Jakobs, Eva-Maria & Perrin, Daniel (Eds.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin/Boston: De Gruyter, 141–158.
- Beaugrande, Robert de (1982): Psychology and Composition: Past, Present and Future. In: Nystrand, Martin (Hrsg.): *What Writers Know. The language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press, 211–267.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. London/New York: Routledge (Digitaler Nachdruck 2009).
- Bubenhofer, Noah & Scharloth, Joachim (2010): Kontext korpuslinguistisch. Die induktive Berechnung von Sprachgebrauchsmustern in großen Textkorpora. In: Klotz et al. (Hrsg.) (2010): 85–107.
- Canagarajah, Suresh (2013): *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge.
- Curry, Mary Jane & Lillis, Theresa (2013): *A Scholar's Guide to Getting Published in English. Critical Choices and practical strategies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dengscherz, Sabine (2017a): Retrospektive Interviews in der Schreibforschung. In: Brinkschulte, Melanie & Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der angewandten Schreibforschung*. Bielefeld: wbv, 139–158.
- Dengscherz, Sabine (2017b): Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch. Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. *ÖDaF-Mitteilungen* 2017: 1, 157–173.
- Dengscherz, Sabine (2018a): Sprachenrepertoire als schreibstrategische Ressource? Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. In: Dannerer, Monika & Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 349–367.
- Dengscherz, Sabine (2018b): Heuristische und rhetorische Herausforderungen meistern – Strategien für wissenschaftliches Formulieren in der L2 Deutsch. In: Nied Curcio, Martina & Cortés Velásquez, Diego (Hrsg.): *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens*. Berlin: Frank & Timme, 211–232.
- Dengscherz, Sabine (2018c): Kampf der Kulturbegriffe? Eine Fallstudie zum wissenschaftlichen Schreiben über „Kultur“ im BA-Studium Transkulturelle Kommunikation. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* 58, 231–256. DOI: <https://doi.org/10.7146/hjlc.v0i58.111688>.

- Dengscherz, Sabine (2019a): Schreibprozesse – mehrsprachig – gestalten. In: Huemer, Birgit; Lejot, Eve & Deroey, Katrien (Hg.): *Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education. / L'écriture académique à travers les langues : approches multilingues et contrastives dans l'enseignement supérieur / Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. Wien: Böhlau Verlag, 181–207.
- Dengscherz, Sabine (2019b): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Frankfurt/M.: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/b16495>.
- Dengscherz, Sabine & Cooke, Michèle (2020): *Transkulturelle Kommunikation*. München: UVK, UTB.
- Ehlich, Konrad (1989): Zur Genese von Textformen. Prolegomena zu einer pragmatischen Texttypologie. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 84–99.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *InfoDaF* 26, 3–24.
- Engberg, Jan (2001): Kulturspezifische Ausprägung kulturübergreifender Texthandlungsmuster – deutsche und dänische Landgerichtsurteile im Vergleich. In: Fix, Ulla; Habscheid, Stephan & Klein, Josef (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 69–86.
- Flower, Linda S. & Hayes, John R. (1980): The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. In: Perl, Sondra (Ed.) (1994): *Landmark Essays on Writing Process*. New York: Routledge, 63–74.
- Gantefort, Christoph & Roth, Joachim (2014): Schreiben unter den Bedingungen individueller Mehrsprachigkeit. In: Knorr, Dagmar & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann, 54–73.
- Göpferich, Susanne (2015): Translation Competence. Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective. In: Ehrensberger-Dow, Maureen; Göpferich, Susanne & O'Brien, Sharon (Eds.): *Interdisciplinarity in Translation and Interpreting Process Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 63–78.
- Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, Michael C. & Ransdell, Sarah (Eds.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1–27.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29: 3, 369–388. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>.

- Hayes, John R. & Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3–30.
- Jacobs, Geert & Perrin, Daniel (2014): Production modes: Writing as materializing and stimulating thoughts. In: Jakobs, Eva-Maria & Perrin, Daniel (Eds.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin/Boston: de Gruyter, 181–208.
- Kaiser-Cooke, Michèle (2004): *The Missing Link. Evolution, Reality and the Translation Paradigm*. Frankfurt/Main: Lang.
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning* 16: 1–2, 1–20.
- Kellogg, Ronald T. (2008): Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research* 1, 1–26.
- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klotz, Peter; Portmann-Tselikas, Paul R. & Weidacher, Georg (Hrsg.) (2010): *Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns*. Tübingen: Narr.
- Knappik, Magdalena (2013): *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung*. Wien: BM für Unterricht, Kunst und Kultur.
https://dafdaz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/schreibenfuerreflexiveprofessionalisierung_web-1.pdf (22.8.2019).
- Knappik, Magdalena (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Knorr, Dagmar (2019): Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 165–179. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/956/955> (20.03.2020).
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter, 95–111.
- Lange, Ulrike (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse. In: Knorr, Dagmar / Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/Main: Lang, 139–154.
- Lange, Ulrike & Wiethoff, Maike (2014): Systemische Schreibberatung. In: Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 283–299.

- Lillis, Theresa & Curry, Mary Jane (2010): *Academic Writing in a Global Context. The politics and practices of publishing in English*. London/New York: Routledge.
- Mohammadi, Vida (2010): Transfer eigenkultureller Textnormen in die fremdsprachliche Textproduktion. In: Skiba, Dirk (Hrsg.): *Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt/M.: Lang, 127–142.
- Mohr, Imke (2000): Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studien Verlag, 109–155.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2003): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto & Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 33–46.
- Ortner, Hanspeter (1995): Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetschen Kognitionspsychologie. In: Baurmann, Jürgen & Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Nachdruck), 320–342.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Ortner, Hanspeter (2006): Schreiben und Denken. In: Berning, Johannes; Keßler, Nicola & Koch, Helmut H. (Hrsg.): *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag*. Berlin: LIT Verlag, 29–64.
- Pennycook, Alastair (2010): *Language as a Local Practice*. London and New York: Routledge.
- Piaget, Jean (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. [Hrsg. v. Reinhard Fatke] Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann-Tselikas, Paul R. & Weidacher, Georg (2010): Nicht nur zur Begrifflichkeit. Kontexte, Kommunikation und Kompetenzen. In: Klotz et al. (Hrsg.) (2010): 9–57.
- Riehl, Claudia Maria (2018): Neurolinguistische und psycholinguistische Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Hepp, Marianne & Nied Curcio, Martina (Hrsg.): *Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Roma: Istituto Italiano Studi Germanici, 21–36.

- Ricci Garotti, Federica (2018): Die Rolle der Sprachenfolge und des interlingualen Einflusses in der Entwicklung fremdsprachlicher Textproduktion. In: Nied Curcio, Martina & Cortés Velásquez, Diego (Hrsg.): *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens*. Berlin: Frank & Timme, 199–218.
- Risku, Hanna (1998): *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Rolf, Eckard (1993): *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Roncoroni, Tiziana (2011): Hausarbeiten – Schreibanforderungen an nicht muttersprachliche Studierende. Beobachtungen zur Textstrukturierung und Leserorientierung. In: Knorr, Dagmar & Nardi, Antonella (Hgg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt/M.: Lang, 69–89.
- Rose, Mike (1984): *Writer's Block: The Cognitive Dimension*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2010): Kontexttransposition. Studentisches Schreiben zwischen Journalismus und Wissenschaft. In: Klotz et al. (Hrsg.) (2010): 167–181.
- Vermeer, Hans J. (1993): Über die Schwierigkeit der transkulturellen Kommunikation (Bayreuth 1993). In: Vermeer, Hans J. (2007): *Ausgewählte Vorträge zur Translation und anderen Themen. Selected Papers on Translation and other subjects*. Berlin: Frank & Timme, 77–86.
- Weidacher, Georg (2010): Textrhetorik und Kontextualisierung. In: Klotz et al. (Hrsg.) (2010): 183–202.

Kurzbio: Dr. Sabine Dengscherz, Privatdoz., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin an der Universität Wien (Zentrum für Translationswissenschaft und Institut für Germanistik: Fachbereich DaF/DaZ). Sie hat Germanistik, Publizistik und Hungarologie studiert, war als ÖAD-Lektorin an der Corvinus Egyetem Budapest tätig und beschäftigt sich interdisziplinär mit den Feldern Schreibwissenschaft, Transkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeit. 2014–2019 hat sie das FWF-Projekt PROSIMS (Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen, Projektnr. V342) geleitet.

Anschrift:
Zentrum für Translationswissenschaft
Gymnasiumstr. 50
1190 Wien
sabine.dengscherz@univie.ac.at