



Der Gebrauch von (verschieden-)sprachlichen Ressourcen in den unterschiedlichen Phasen des Entstehungsprozesses studentischer wissenschaftlicher Arbeiten

Leona Fischer, Kanita Halkić (Universität Wien)
Betreuerin: Klara Dreo (Universität Wien)

Abstract:

Bisherige Forschungen zeigen, dass im wissenschaftlichen Kontext nicht alle Sprachressourcen, über die Personen verfügen, gleichermaßen zum Einsatz kommen (Mueller & Siemund, 2017, 59-60, 65, Dreo, 2016, 46-72). Bei unserem Schreibmentoring-Abschlussprojekt untersuchten wir die Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen in den verschiedenen Phasen des Entstehungsprozesses studentischer wissenschaftlicher Arbeiten. Zu diesem Zweck führten wir qualitative Erhebungen mit drei Bachelor-Studierenden der Universität Wien durch. Diese bestanden jeweils aus drei aufeinanderfolgenden Etappen: der Bearbeitung eines Sprachenportraits, der Einteilung von Schreibphasen durch eine von uns entwickelte Erhebungsmethode sowie einem episodischen Interview. Insgesamt 18 Sprachen bzw. Varietäten führten die Studierenden in ihren Sprachenportraits und den Gesprächen an. Von diesen fanden allerdings nur Varietäten des Deutschen und Englischen als Teil des Entstehungsprozesses wissenschaftlicher Arbeiten Erwähnung. Als besonders prägend für die im Schreibprozess gebrauchten Sprachen zeigten sich die Zielsprachen der wissenschaftlichen Arbeiten. Die Studierenden beschrieben ähnliche Arbeitsschritte im Entstehungsprozess ihrer Texte, wobei sie diese in unterschiedlich viele Phasen mit verschiedener Dauer und Reihenfolge zusammenfassten. Als entscheidender Faktor für den Gebrauch verschiedener Varietäten kam der Fortschritt im Schreibprozess zur Geltung. Während die Studierenden die frühen Phasen in der Arbeit an ihren akademischen Texten als vielfältiger beschrieben, erklärten sie, in den späteren ausschließlich Wissenschaftssprache zu verwenden.

Keywords: Mehrsprachigkeit, Sprachenportrait, Schreibprozess, Sprachrepertoire, Schreibphasen

Empfohlene Zitierweise:

Fischer, L. Halkić, K. (2024): Der Gebrauch von (verschieden-)sprachlichen Ressourcen in den unterschiedlichen Phasen des Entstehungsprozesses studentischer wissenschaftlicher Arbeiten zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 11, 115-137. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.241108>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Der Gebrauch von (verschieden-)sprachlichen Ressourcen in den unterschiedlichen Phasen des Entstehungsprozesses studentischer wissenschaftlicher Arbeiten

Leona Fischer, Kanita Halkić (Universität Wien)

Betreuerin: Klara Dreo (Universität Wien)

Einleitung

Bei einer Fragebogen-Erhebung, die im Rahmen des Projekts „Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität“ durchgeführt wurde, um die multilingualen Ressourcen der Akteur*innen an der Universität Hamburg zu erfassen, wurden von den Studierenden und Lehrenden insgesamt 279 Sprachen angeführt, die sie angeben, verstehen, sprechen oder schreiben zu können. Unter diesen fanden sich auch Kreolsprachen, Pidginsprachen, Gebärdensprachen, Programmiersprachen, Kunstsprachen, Dialekte und diverse weitere Varietäten. Dennoch gab ein Großteil der Studierenden an, in ihrem Studium hauptsächlich Deutsch und Englisch zu nutzen (Mueller & Siemund, 2017, 59-60, 65). Mehrsprachige Ressourcen scheinen also an der Universität anders gebraucht zu werden als im Alltag. Hinzu kommt, dass der akademische Kontext eigene Varietäten hervorbringt, die Studierende erlernen müssen, um in ihrem Studium erfolgreich zu sein. Wissenschaftssprachen haben spezifische Strukturen, bestimmte Inhalte und Formulierungen, die sich je nach Institution, Fachbereich und überdachender Sprache unterscheiden können (Redderer, 2019, 265). Mehrsprachigkeit an der Universität und explizit beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten zeichnet sich also als vielschichtiges Forschungsfeld ab.

Ziel unseres Schreibmentoring-Abschlussprojekts war es, Mehrsprachigkeit mit den unterschiedlichen Phasen beim Produzieren eines akademischen Textes in Zusammenhang zu bringen. Zu diesem Zweck erforschten wir qualitativ die sprachlichen Ressourcen, die drei Bachelor-Studierende der Universität Wien im Entstehungsprozess ihrer zuletzt abgegebenen Seminararbeiten gebraucht haben. Durch Sprachenportraits nach Busch (2021) und eine von uns entwickelte bildliche Erhebungsmethode stellten die Proband*innen zunächst ihr individuelles Sprachrepertoire und die Arbeitsschritte ihrer letzten Seminararbeit dar. In einem anschließenden episodischen Interview nach Misoch (2019) regten wir die Studierenden an, die beiden Bilder zusammenzuführen und uns davon zu berichten, welche Sprachen sie in ihrem Schreibprozess zum Einsatz bringen und inwiefern sich diese je nach Phase unterscheiden. Die Auswertung der Daten erfolgte durch eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Folgende Forschungsfrage war für uns leitend:

Welche sprachlichen Ressourcen nutzen Studierende der Universität Wien in den unterschiedlichen Phasen des Entstehungsprozesses von wissenschaftlichen Arbeiten?

Im vorliegenden Artikel geben wir zunächst einen Überblick über die theoretischen Hintergründe unserer Forschung. Mehrsprachigkeit fassten wir im Rahmen unseres Projekts durch Repertoires (u.a. Gumperz, 1964, Blommaert & Backus, 2013, Busch, 2012, 2017, 2021) auf. Dieses Konzept begreift Sprachen als wandelbare, dynamische Konstrukte, wodurch unsere Proband*innen selbst definieren konnten, was für sie eine Sprache oder Varietät darstellt. Neben dem Konzept des Sprachrepertoires

werden im theoretischen Teil unseres Artikels unterschiedliche Schreibprozessmodelle (u.a. Dengerscher, 2020, Wolfsberger, 2021, Girgensohn & Sennwald, 2012) vorgestellt. Zudem geben wir einen Überblick über bisherige Forschungen zu Mehrsprachigkeit an der Universität und im akademischen Schreiben. Es folgt die Methodenbeschreibung sowie Darstellung unserer Forschungsergebnisse.

Mehrsprachigkeit

Sprachrepertoires

Das Konzept des Sprachrepertoires geht auf Gumperz (1964) zurück. Bei ihm stehen *verbal repertoires* in engem Zusammenhang mit *speech communities*, Gruppen von Sprecher*innen, die über längere Zeit regelmäßig miteinander kommunizieren (Gumperz, 1964, 137). *Verbal repertoires* haften *speech communities* an und stellen innerhalb von ihnen „all the accepted ways of formulating messages“ (Gumperz, 1964, 137-138) dar. Um so sprechen zu können, dass es von den Angehörigen einer *speech community* akzeptiert wird, ist es essenziell, mit den Konventionen dieser *speech community* vertraut zu sein. Kommunizieren Personen außerhalb ihres gewohnten Umfelds, kann es sein, dass Äußerungen oder Sprechweisen andere Wirkungen erzeugen als intendiert (Gumperz, 1964, 138). Weiters beschreibt Gumperz (1964, 139-140), dass Sprecher*innen je nach Kontext und Gegenüber unterschiedliche Rollen einnehmen, die mit verschiedenen Formen des Repertoires verbunden sind. So ist es zum Beispiel wahrscheinlich, dass dieselbe Person in deren Arbeitsumfeld anders kommuniziert als mit Freund*innen oder im Kreise der Familie. Sprachgebrauchsformen, die in bestimmten Kontexten oder Rollen verwendet werden, nennt Gumperz (1964, 140) Varietäten. Durch diese Auffassung von Varietäten als an Rollen gebunden, gelten alle Personen, unabhängig von der Anzahl an Einzelsprachen, die sie beherrschen, als mehrsprachig.

Das Konzept des Sprachrepertoires wurde nach Gumperz (1964) von diversen Forscher*innen aufgegriffen, abgewandelt und weiterentwickelt. Häufig wird dabei der Zusammenhang mit *speech communities* kritisiert und stattdessen für eine biographische, individuenzentrierte Perspektive plädiert, die die Dynamik von Gruppen, persönliche Erfahrungen und Hintergründe von Personen, Machtverhältnisse sowie sprachliche und gesellschaftliche Hierarchien berücksichtigt (u.a. Blommaert, 2009, Blommaert & Backus, 2013, Busch, 2021). Der Kerngedanke, dass alle Personen mehrsprachig sind, bleibt dabei jedoch erhalten.

Machtstrukturen und Hierarchien spielen vor allem bei Busch (u.a. 2012, 2017, 2021) eine zentrale Rolle. In ihrer Konzeption des Sprachrepertoires unterscheidet sie zwischen zwei Aspekten: Sprachideologien und Spracherleben. Bei ersteren handelt es sich um Einstellungen zu Sprache(-n) und deren Sprecher*innen (Busch 2017, 347-348, 2021, 31, 89). Sprachideologien stehen in enger Verbindung zu Sprachregimen. Diese stellen Hierarchisierungen und Reglementierungen von Sprache(-n) innerhalb von Kontexten, Gruppierungen oder Institutionen dar - sind also zum Beispiel Konventionen beim wissenschaftlichen Schreiben an Universitäten. Sprachregime und -ideologien herrschen überall, werden von Sprecher*innen konstituiert, prägen diese umgekehrt aber auch, indem sie zum Beispiel Einfluss auf das Spracherleben, den zweiten Aspekt in Buschs (u.a. 2012, 2017, 2021)

Konzeption des Repertoires, nehmen (Busch, 2012, 520). Das Spracherleben meint, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich interagierende wahrnehmen“ (Busch, 2021, 20). Es wirkt sich darauf aus, wie Sprecher*innen ihr Sprachrepertoire empfinden, welchen Wert sie Sprachen oder Varietäten zuschreiben und welche sie dementsprechend in verschiedenen Kontexten (z.B. beim Verfassen wissenschaftlicher Texte) verwenden oder nicht (Busch, 2017, 347-348).

Pennycook und Otsuji (2014) plädieren dafür, dass trotz der Berücksichtigung der biographischen Perspektive der soziale Gedanke, den Gumperz (1964) mit seinen *speech communities* beschreibt, nicht vernachlässigt werden sollte. Sie entwickeln das Konzept des *spatial repertoire*, das die sprachlichen Ressourcen eines bestimmten Ortes bzw. Kontexts beschreibt (Pennycook & Otsuji, 2014: 165). Das *spatial repertoire* bezieht nicht alle Sprachhandlungen eines Kontexts mit ein, sondern nur jene, die sich aus der Relation der typischen Aktivitäten, Objekte und Akteur*innen ergeben und regelmäßig stattfinden (Pennycook & Otsuji, 2014, 167-180).

Forschungsstand: Mehrsprachigkeit an der Universität und im akademischen Schreiben

Dreo (2016) führte im Rahmen ihrer Masterarbeit eine Erhebung mittels Sprachenportraits an der Universität Wien durch. Ziel der Forschung war es, einen Einblick zu erlangen, wie mehrsprachige Studierende ihre sprachlichen Ressourcen beschreiben und wahrnehmen. In den auf die Sprachenportraits folgenden Gesprächen kamen die Proband*innen auch auf Sprachen im Studium zu sprechen. Mehrere von ihnen unterschieden zwischen Sprachen, die auf persönlicher, emotionaler Ebene für sie wichtig sind und anderen, die sie bei der Arbeit oder an der Universität benötigen. Als zweitere wurden nur Deutsch und Englisch genannt. Dennoch waren sich die Proband*innen einig, dass Mehrsprachigkeit insgesamt eine Bereicherung darstellt (Dreo, 2016, 46-72).

Das Projekt „VAMUS“ (Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg) wurde zwischen 2014 und 2017 durchgeführt und untersuchte die Rolle und Bewertung verschiedener Sprachen in der Forschung, Lehre sowie Universitätsverwaltung. Zu diesem Zweck wurden an den Universitäten Salzburg, Wien, Innsbruck und Bozen schriftliches Datenmaterial zur universitären Sprachpolitik untersucht und Interviews mit Entscheidungsträger*innen geführt. An der Universität Salzburg gab es zusätzlich Online-Fragebögen, Video- und Audioaufnahmen von Lehrveranstaltungen und Servicegesprächen sowie Interviews mit Studierenden, Lehrenden und Verwaltungspersonal (Dannerer, 2015, 144-146). In den analysierten Dokumenten zur Sprachpolitik befürworteten die Universitäten Mehrsprachigkeit, entsprechende Maßnahmen waren allerdings in der Regel auf Englisch, zum Beispiel ein höheres Angebot an englischsprachigen Lehrveranstaltungen oder die Förderung von Publikationen auf Englisch, beschränkt (Dannerer, 2015, 147). Insgesamt wurde Englisch in den Interviews sehr positiv als vernetzende Sprache beschrieben, was sich auch darin zeigt, dass an der Universität Salzburg die meisten Publikationen auf Englisch oder Deutsch verfasst sind, während andere Sprachen nur in geringem Maß vorkommen (Dannerer, 2015, 148-149, Flach, 2016, 50-454). Des Weiteren äußerten Studierende, deren Erstsprachen nicht Deutsch oder Englisch sind, den Eindruck, ihre Erstsprachen würden an der Universität keine Rolle spielen. Die Studierenden

gaben an, durch die Beherrschung unterschiedlicher Sprachen keine Vorteile im Studium, jedoch im Berufsleben zu erwarten (Dannerer, 2015, 147-149).

Die große Bedeutung des Englischen im akademischen Kontext zeigte sich auch im Teilprojekt „Die Sprachen der Wissenschaft: Eine Pilotstudie zur forschenden Reflexion über Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg, das im Rahmen des Projekts Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität“, das zwischen 2015 und 2016 durchgeführt wurde. Ziel war es, durch Interviews mit Post-Docs und Professor*innen zu erfahren, welche Sprachen die befragten Personen an der Universität gebrauchten und wie sie diese bewerteten. Dabei wurde deutlich, dass die Proband*innen englischsprachige Publikationen sowie die Teilhabe an Diskursen aus dem englischsprachigen Raum als unumgänglich für eine erfolgreiche universitäre Karriere erachteten und mit Erfolg, Professionalität, Anerkennung, Zugehörigkeit zum Institut und höherer Qualität verknüpfen (Giannoutsou, 2019, 233-238). Anderen Sprachen wurde nur wenig Wert im akademischen Bereich zugeschrieben (Giannoutsou, 2019, 238-239).

Canagarajah (2011) beschreibt die Translanguaging-Strategien einer Studentin mit arabischer Erstsprache, die eine seiner Lehrveranstaltungen besuchte. Translanguaging definiert er als „the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system“ (Canagarajah, 2011, 401). In der Lehrveranstaltung sollte in mehreren Drafts ein Essay angefertigt werden (Canagarajah, 2011, 403-404). Einige Studierende entschieden sich dagegen, Sprachen zu mischen, obwohl es explizit die Möglichkeit dazu gab. Canagarajah (2011, 415) vermutet, dass sie so versuchten, den Sprachideologien der Universität zu entsprechen. Im Gegensatz dazu baute die Studentin arabische, französische Elemente und Smileys in ihren englischen Essay ein. Sie beschreibt ihr Sprachrepertoire als Ressource, von der die Entwicklung ihrer englischsprachigen Schreibkompetenz profitiert und empfindet das Schreiben auf nur einer Sprache als Einschränkung (Canagarajah, 2011, 403-408). Canagarajah (2011, 416) vertritt die Perspektive, dass das Mischen von Sprachen ein großes Potenzial für akademische Texte bietet und nicht abgewertet werden sollte. Er plädiert dafür, ein Bewusstsein für die mehrsprachigen Ressourcen von Studierenden zu schaffen und ist der Auffassung, dass das Mischen von Sprachen dazu genutzt werden kann, um effektiver zu kommunizieren (Canagarajah, 2011, 413-416).

Insgesamt zeigen sich in der Literatur mehrere zentrale Aspekte in Bezug auf den Gebrauch unterschiedlicher Sprachressourcen an der Universität und im wissenschaftlichen Schreiben: An deutschsprachigen Universitäten scheinen hauptsächlich Deutsch und Englisch in Gebrauch zu sein, obwohl Studierende Mehrsprachigkeit insgesamt als Bereicherung empfinden (Dreo, 2016, Dannerer, 2015). Vor allem dem Englischen kommt ein besonders hoher Stellenwert zu (Giannoutsou, 2019). Canagarajahs (2011) Beschreibungen lassen zudem vermuten, dass das Mischen von Sprachen in wissenschaftlichen Texten eher unüblich ist, aber eine wertvolle Ressource für diese darstellen könnte.

Entstehungsprozesse akademischer Arbeiten

Knorr und Brinkschulte (2019, 53) schreiben, dass Studierende oft unsicher sind, wie qualifizierte akademische Texte geschrieben sein sollten. Es wird vorausgesetzt, dass Studierende einen bestimmten Pfad beim Schreiben der wissenschaftlichen Arbeiten verfolgen. Wir schauen uns in den nächsten Kapiteln verschiedenen Schreibprozessmodelle an und präsentieren einige leitende Forschungsergebnisse.

Schreibprozessmodelle

Unsere Forschungsfrage lehnt sich an die prozessorientierte Schreibforschung an, daher werden die Schreibprozessmodelle, die einen Prozessablauf im Vordergrund haben, hier thematisiert. Viele davon orientierten sich an größeren Abschlussarbeiten (wie Master- und Diplomarbeiten) (Dengscherz, 2020, 399-340). Mit unserer Forschung wollen wir den Entstehungsprozess auch bei den kleineren studentischen Arbeiten (wie Pro- und Seminararbeiten) erforschen. Ausgangspunkt unserer Forschung und unseres Forschungsstandes sind die Schreibprozessmodelle von Girgensohn und Sennewald (2012) sowie Wolfsberger (2021). Das sind auch die Modelle, die das CTL (Center for Teaching and Learning) der Universität Wien in der Schreibdidaktik anwendet.

Beide Modelle, das Modell von Girgensohn und Sennewald (2012) sowie das Modell von Wolfsberger (2021), gehen von fünf Stufen aus:

- Orientierung und Planung, Recherche, Themen finden
- Material auswerten, Strukturieren
- Schreiben der Rohfassung
- Feedback holen, Überarbeiten
- Korrigieren (lassen), Abschließen (Girgensohn & Sennewald, 2012, 102, Wolfsberger, 2021, 59)

Bei diesem Modell handelt es sich um einen Vorschlag, wie eine Masterarbeit bzw. Diplomarbeit verfasst sein soll. Die hier idealtypisch getrennt voneinander stehenden Phasen gehen in der Realität oft ineinander über, wiederholen und überlappen sich.

Mehrsprachigkeit in der Entstehung studentischer akademischer Arbeiten

Baake und Hoppe (2016) untersuchten Schreibphasen, in denen Mehrsprachigkeit zum Ausdruck kam und unter welchen Bedingungen die Verwendung aller sprachlichen Ressourcen sichtbar werden kann. Zusätzlich erforschten sie, in welcher Weise Mehrsprachigkeit die Phasen beeinflusst. Sie gingen von dem Schreibphasenmodell von Hayes und Flower aus (Baake & Hoppe, 2016, 64). Proband*innen waren Schüler*innen einer zweisprachigen Schule in Deutschland und hatten als Erst- und Familiensprache Italienisch.

Die Schüler*innen haben die Anweisungen bekommen, eine Geschichte innerhalb des vorgegebenen Rahmens zu schreiben und dazu eigene Gedanken laut zu sagen und zu verschriftlichen. Ihnen wurde die Möglichkeit gegeben, anhand des Modelles von Hayes und Flower das Vorhaben zu planen und zu überarbeiten. Die Forscher*innen kamen auf das Ergebnis, dass eine*r von fünf Schüler*innen in der Planungsphase ihre Mehrsprachigkeit nutzt (Baake & Hoppe, 2016, 74).

Dengscherz (2020) stellt in ihrer PROSIMS-Studie auch die Mehrsprachigkeit in den Fokus des Schreibprozesses. Die Entwicklung und Erhebung des Projektes PROSIMS fand am Zentrum für Translationswissenschaften der Universität Wien statt. Erhoben wurden 17 Fälle, deren Schreibprozess verfolgt wurde. Außerdem wurden retrospektive Interviews durchgeführt. Die Proband*innen waren mehrsprachig und verfassten unterschiedlich lange Texte in unterschiedlichen Sprachen. Ausgehend von Dengscherz (2020) sind folgende Ergebnisse für unsere Forschung besonders wichtig: Im PROSIMS Schreibprozessmodell wird der Einsatz sprachlicher Ressourcen als strategisch und routiniert betrachtet. Wie Schreibende mit Mehrsprachigkeit umgehen, ist unterschiedlich: Einige halten die Sprachen strikt auseinander, arbeiten von Anfang an in der Zielsprache und betrachten die Übersetzung als Belastung. Andere verfassen verschiedensprachliche Notizen und übersetzen sie später in die Zielsprache (Dengscherz, 2020, 410). Die Einbeziehung anderer Sprachen kann als kreativer Einsatz betrachtet werden und kann auch dazu dienen, Formulierungen in der Zielsprache zu überbrücken oder Text und Inhalte auf eine Metaebene zu heben. Gerne wird in der Planungsphase gemischt. Was ebenso beobachtet wurde, ist, dass die Personen die Übersetzungen im Kopf vornehmen und dazu keine Notizen oder Verschriftlichungen verwenden (Dengscherz, 2020, 411).

Die Auswahl an Studien, die sich explizit mit der Mehrsprachigkeit im deutschsprachigen Raum und akademischen Kontext auseinandersetzen, war sehr begrenzt. Obwohl sie sich auf Schüler*innen und nicht Studierende bezieht, haben wir die Studien von Baake und Hoppe (2016) herangezogen, da sie explizit die Anwendung der Mehrsprachigkeit beim Verfassen bestimmter Textsorte und unter Bezug auf ein bestimmtes Schreibprozessmodell beleuchtet, ähnlich wie bei (Pro-)Seminararbeiten, die eine bestimmte Textsorte darstellen und einen bestimmten Schreibprozess verfolgen. Die Ergebnisse beider Studien werden sich auch in unseren Daten wiederfinden (Dengscherz, 2020).

Methode

Erhebung

Ziel unserer Erhebung war es, die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen und deren Zusammenhang mit den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses unserer Proband*innen detailliert zu untersuchen, die Studierenden ausführlich zu Wort kommen zu lassen und sie die Erhebung sowie Interpretation ihrer Äußerungen selbst mitgestalten zu lassen. Dementsprechend haben wir uns für ein qualitatives Forschungsdesign entschieden. Zwischen Mai und Juni 2024 führten wir mit drei Proband*innen jeweils einzeln eine Erhebung durch, die aus drei aufeinanderfolgenden Etappen bestand: der Bearbeitung eines Sprachenportraits, der Einteilung von Schreibphasen durch eine von uns entwickelte Erhebungsmethode sowie einem episodischen Interview.

Bei den Sprachenportraiterhebungen folgten wir dem Ablauf, den Busch (2021) beschreibt: Die Proband*innen sollten über alle sprachlichen Ressourcen nachdenken, die in ihrem Leben eine Rolle spielen oder gespielt haben und diese mit bunten Stiften in eine zur Verfügung gestellte Körpersilhouette einzeichnen (Busch, 2021, 41-42). Es folgte eine von uns entwickelte Erhebungsmethode, bei der die Proband*innen ihren Schreibprozess in Phasen unterteilten. Zu diesem Zweck ersuchten wir sie, an ihre

zuletzt verfasste Seminararbeit und die von ihnen vollzogenen Arbeitsschritte zu denken. Wir stellten folgende Kärtchen zur Verfügung, auf denen die Studierenden die Phasen ihres Schreibprozesses eintrugen:

<p>Arbeitsschritt / -phase:</p> <p>In diesem Arbeitsschritt mache ich:</p> <p>Dazu schreibe ich:</p> <p>Dieser Arbeitsschnitt dauert etwa:</p>

Abbildung 1: Kärtchen zur Erhebung der Schreibprozessphasen

Die Proband*innen konnten selbst entscheiden, wie viele Phasen sie festlegen und wie sie diese benennen. Durch die Vorgabe, dass sie an eine Seminararbeit denken sollten, wollten wir Vergleichbarkeit zwischen den Phasen, Vorgehensweisen und der Dauer der Arbeitsschritte schaffen. Die Proband*innen brachten schließlich die von ihnen festgelegten Phasen auf einem Zeitstrahl in eine Reihenfolge und erzählten uns von ihrem Vorgehen.

Die letzte Etappe unserer Erhebung bildeten episodische Interviews nach Misoch (2019). Dabei handelt es sich um leitfadengestützte Interviews, die konkrete Fragen mit Erzählanreizen kombinieren. Dadurch kann einerseits gezielt auf Fragestellungen eingegangen werden, aber es gibt auch Raum für Berichte über persönliche Einstellungen und Erlebnisse (Misoch, 2019, 57-64). In den Interviews batem wir die Proband*innen, die im Sprachenportrait vermerkten Sprachen mit den Phasen ihres Schreibprozesses in Verbindung zu bringen, uns zu erzählen, welche Sprachen und Varietäten in den Arbeitsschritten gebraucht werden und inwieweit sich diese je nach Fortschritt der Seminararbeiten unterscheiden. Wir gingen davon aus, dass die Proband*innen durch die bereits bearbeiteten bildlichen Methoden, die ihnen während des gesamten Interviews zur Verfügung standen, besonders ausführlich über die Sprachen ihres Schreibprozesses sprechen können. Die Gespräche während der gesamten Erhebung wurden aufgezeichnet.

Datenauswertung

Die Aufzeichnungen der Interviews wurden mithilfe des Online-Tools TurboScribe transkribiert, die Texte daraufhin dem Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2013, 20-25) entsprechend vereinheitlicht. Anschließend werteten wir die Transkripte mit der Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) aus. Bei dieser Methode werden Kategorien festgelegt und die Inhalte der Interviews diesen in mehreren Kodierungsprozessen zugeordnet (Kuckartz & Rädiker, 2022, 132-134). Bei der Kategorienbildung sind wir induktiv vorgegangen, haben uns aber auch an der im theoretischen Teil erwähnten Literatur, insbesondere den Schreibphasenmodellen nach Wolfsberger (2021) und Girgensohn und Sennwald (2012) sowie unserer Forschungsfrage orientiert. Es ergaben sich folgende Kategorien, bei deren Benennung wir einerseits auf Wolfsberger (2021) sowie Girgensohn und Sennwald (2012) und andererseits auf die Bezeichnungen unserer Proband*innen zurückgegriffen haben:

- Themenfindung
- Recherche und Aufbereitung der Literatur
- Fixierung/Gliederung
- Schreiben
- Überarbeitung und Finalisierung

Die Kategorien stellen die Grundlage unserer Analyse dar, deren Ergebnisse wir in den folgenden Kapiteln präsentieren.

Proband*innen und deren Sprachrepertoire

Bei unseren drei Proband*innen handelt es sich um Bachelor-Studierende der Universität Wien, mit denen wir durch Lehrveranstaltungen oder über Bekannte in Kontakt gekommen sind. Die vorkommenden demographischen Daten wurden vor der Erhebung durch einen Fragebogen abgefragt. Um die Anonymität der Studierenden zu gewährleisten, haben wir Pseudonyme gewählt, mit denen wir auf sie Bezug nehmen. Die folgende Tabelle stellt die Pseudonyme der Proband*innen, deren Studiengänge, im Sprachenportrait vermerkten Sprachen sowie die Anzahl der bisher von ihnen verfassten wissenschaftlichen Texte dar.

Tabelle 1: Proband*innen, deren Studiengänge, im Sprachenportrait vermerkten Sprachen und Anzahl der bisher von ihnen verfassten wissenschaftlichen Texte

Pseudonym	Studium	Im Sprachenportrait vermerkte Sprachen	Bisher verfasste wissenschaftliche Texte
Theresa	LA Deutsch und Geografie	Dialekt, Spanisch, (Standard-)Deutsch, Tschechisch, Englisch, Italienisch	5-10
Letizia	BA Sprachwissenschaft	Deutsch, Englisch, Französisch, chilenisches Spanisch, niederösterreichischer Dialekt, Jugendsprache, Denglisch, Internet-Online-Sprache	3
Joshua	BA Slawistik	Englisch, Deutsch, Spanisch, BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch), Französisch	16

Die erste Erhebung führten wir mit Theresa durch. Sie studiert Lehramt in den Fächern Deutsch sowie Geografie und hat in ihrem Studium bisher etwa 5 bis 10 wissenschaftliche Arbeiten verfasst. In ihr Sprachenportrait zeichnete sie Dialekt, Standarddeutsch, Englisch, Spanisch, Latein und Tschechisch ein. Während sie Latein und Spanisch im Interview als unliebsame Sprachen beschrieb, die sie während ihrer Schulzeit erlernen musste, äußerte sie sich deutlich positiver zu Tschechisch, der Sprache, mit der sie während ihres Auslandssemesters in Kontakt kam. Italienisch beschrieb Theresa als Sprache, die sie zu lernen begonnen, aber dann nicht fortgesetzt hat. Größere Relevanz kommt in Theresas Sprachenportrait dem Englischen zu. Sie sagt, dass sie keine Emotionen mit der Sprache verbindet, erklärt aber, dass Englisch oft nützlich für sie war. Im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen

Arbeiten beschreibt Theresa, dass es für die Themen, über die sie schreibt, zwar englischsprachige Literatur gibt, sie diese aber meidet, da sie sich im Umgang mit ihr unsicher fühlt und Schwierigkeiten beim Übersetzen und Zitieren hat. Die größte Rolle kommt bei Theresa dem Deutschen zu, das sie als ihre Erstsprache bezeichnet. Vor allem ihr Dialekt, die Sprache mit der Theresa aufgewachsen ist und die sie mit ihrer Familie spricht, ist für sie sehr relevant. Sie vermerkt ihn im Herzen des Sprachenportraits in Rot. Das Standarddeutsche zeichnet Theresa im Kopf des Sprachenportraits ein und beschreibt es als Sprache des beruflichen Kontextes und der Universität, darunter auch als Zielsprache ihrer wissenschaftlichen Arbeiten. Im weiteren Verlauf des Interviews grenzt Theresa die akademische Standardsprache zusätzlich von Standardvarietäten ab, die sie in anderen Kontexten gebraucht. Sie empfindet die Wissenschaftssprache als unnatürlich und nicht authentisch. Theresa erklärt: „das ist auch was, wo ich als Erstsprecherin der deutschen Sprache hineinwachsen musste“ (Theresa, Z 255-256). Des Weiteren sind Dialekt und Standardsprache für Theresa medial gekoppelt. Sie erklärt, dass sie ihren Dialekt nie schriftlich gebrauchen würde.

Unsere zweite Probandin war Letizia, die Sprachwissenschaft studiert und angab, bisher drei wissenschaftliche Arbeiten verfasst zu haben. Sie zeichnete Deutsch, chilenisches Spanisch, Englisch, Französisch, niederösterreichischen Dialekt, Jugendsprache, Denglisch sowie Internet-Online-Sprache in ihr Sprachenportrait ein. Zusätzlich vermerkte sie durch strichlierte Flächen Sprachen, die sie nicht spricht, von denen sie aber einzelne Wörter aufgefasst hat und nennt im Gespräch Türkisch als ein Beispiel. Letizia bezeichnet Deutsch und chilenisches Spanisch als ihre Erstsprachen. Während Deutsch die Sprache ihres Alltags darstellt, beschreibt sie Spanisch als Sprache, die sie ausschließlich mit ihrer Familie spricht und mit der sie Wärme und Liebe verbindet. Englisch gebraucht Letizia unter anderem mit ihren Freund*innen. Sie beschreibt die Sprache sehr positiv und verbindet sie auch mit dem akademischen Kontext. Englisch ist für sie die Voraussetzung zur Teilnahme an englischsprachigen Lehrveranstaltungen sowie die Zielsprache ihrer wissenschaftlichen Arbeiten. Während sie ihre ersten Texte an der Universität auf Deutsch verfasste, entschied sie sich schließlich wegen der hauptsächlich englischsprachigen Literatur dazu, ihre Seminararbeiten auf Englisch zu schreiben. Mittlerweile ist das Englische, so berichtet Letizia, für sie „im wissenschaftlichen Kontext auch mehr Erstsprache geworden“ (Letizia, Z 330). Sie äußert außerdem den Eindruck, dass viele Forschende auf Englisch schreiben und Personen mit englischer Erstsprache einen Vorteil in der Wissenschaft haben. Einerseits findet sie es gut, dass durch die Tendenz von Wissenschaftler*innen auf Englisch zu schreiben, englischsprachige Personen auf viel Literatur zugreifen können, andererseits bedauert sie, dass anderen Sprachen im akademischen Kontext weniger Relevanz zukommt. Sie erklärt auch, dass Spanisch beim wissenschaftlichen Arbeiten keine Funktion für sie hat, es „einfach viel mehr auf Englisch und Deutsch auf der Uni Wien als auf Spanisch“ (Letizia, Z 316-317) gibt (wahrscheinlich bezieht sie sich damit auf Lehrangebote und verfügbare Literatur) und sie dementsprechend nie darüber nachgedacht hat, wissenschaftliche Texte auf Spanisch zu verfassen sowie die spanische Wissenschaftssprache nicht erlernt hat. Die anderen eingezeichneten Sprachen kommen im Interview bzw. vor allem Letizias Schreibprozess nur am Rande vor. Jugendsprache, Denglisch sowie Internet-Online-Sprache spricht Letizia vor allem mit ihren Freund*innen. Sie erklärt, dass ihr der Gebrauch der Varietäten beim

Umgang mit Englisch in der Wissenschaft hilft. Französisch ist eine Sprache, die Letizia in der Schule gelernt hat und in der sie ihre Kenntnisse als gering einstuft, aber gerne ausbauen würde. Die Sprache ihrer Mutter und deren Familie bezeichnet Letizia als niederösterreichischen Dialekt und erzählt, dass sie die Varietät versteht, aber selbst nicht gebraucht.

Mit Joshua führten wir die dritte Erhebung durch. They studiert Slawistik und hat bereits 16 wissenschaftliche Arbeiten verfasst. In their Sprachenportrait zeichnete they Englisch, Deutsch, Spanisch, BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) sowie Französisch ein. Spanisch und Französisch, Sprachen, die Joshua in their Schulzeit erlernte und in denen they their Kenntnisse als gering einstuft, kamen genauso wie Bosnisch, Kroatisch und Serbisch, mit denen er sich in seinem Studium befasst, im Gespräch nur am Rande vor. Zentral waren hingegen Englisch und Deutsch. Englisch bezeichnet Joshua als their Erstsprache. They hat die Sprache während seines Aufwachsens in den USA erlernt und zeichnet sie in Rot, das they als „Blut- und Herzfarbe“ (Joshua, Z 42) empfindet, in their Sprachenportrait ein. Beim wissenschaftlichen Schreiben versucht Joshua Englisch allerdings zu vermeiden, weil they es als effizienter empfindet, ausschließlich Deutsch, die Zielsprache their Arbeiten, zu gebrauchen. Nur wenn they etwas nicht auf Deutsch ausdrücken kann, schreibt they es auf Englisch und übersetzt es später. Englisch scheint im wissenschaftlichen Schreiben also vor allem ein Hilfsmittel für Joshua darzustellen. They beschreibt es dennoch als Vorteil im akademischen Bereich, mit Englisch als Erstsprache aufgewachsen zu sein. Deutsch hat Joshua eher zufällig im Rahmen their Bachelorstudiums in den USA gelernt. Mittlerweile lebt und studiert they in Wien. Joshua erklärt:

Als ich zuerst nach Wien gezogen bin, ich fand, Deutsch für mich war eher so akademisch, eher so Arbeitssprache, eher so etwas ein bisschen kälter, hat wenig Herz, weil so nur für so Lernen etwas, ein bisschen so fremd für mich. (Joshua, Z 205-208)

Inzwischen hat Joshua allerdings deutschsprachige Freund*innen gefunden, gibt an, sich mit dem Sprechen von Deutsch wohlfühlen und sich gerne auf der Sprache zu unterhalten. Die deutsche Wissenschaftssprache erachtet they hingegen als übermäßig kompliziert. Im Deutschen empfindet they die Differenz zwischen Umgangssprache und akademischer Sprache größer als im Englischen. Obwohl alle drei Proband*innen den Eindruck äußern, dass ihre sprachlichen Ressourcen, die nicht Teil des Englischen oder Deutschen sind, an der Universität keine Rolle spielen, beschreiben sie ihr Sprachrepertoire insgesamt als Ressource und Bereicherung.

Phasen im Schreibprozess und deren Sprachen

Themenfindung

Tabelle 2: Fortschritt, Bezeichnung der Phase(-n) durch die Proband*innen und Dauer

	Fortschritt	Bezeichnung der Phase(-n)	Dauer
Theresa	Phase 1/5	Themenfindung	1 - 2 h
	Phase 1/13	Lehrveranstaltung auswählen	3 Wochen
	Phase 2/13	Vorgaben von LV-Leiter / Thema finden	3 Tage
Letizia	Phase 3/13	Einreichung v. Thema / Vorschlag an LV-Leiter	1 - 2 Tage
Joshua	Phase 1/6	Idee	ein paar Tage

Die erste Phase, die sich aus dem Datenmaterial herausbildete, ist Themenfindung, wie Theresa sie im Interview genannt hat. Neben der Themenfindung fügte Letizia hinzu, dass die Auswahl der Lehrveranstaltung auch eine entscheidende Rolle spielt und auch die Rücksprache mit der Lehrveranstaltungsleitung (LV-Leitung) entscheidend ist. Letizia achtet darauf, „welche Lehrveranstaltung [sie] eben am meisten interessieren würde, also wo [sie] am besten [sich] vorstellen könnte, dass [sie] halt was dazu schreib[t]“ (Letizia, Z 153-155). Die Auswahl der Lehrveranstaltung spielt auch bei anderen Befragten eine Rolle, wurde aber nicht explizit als Schritt im Schreibprozess genannt. Theresa berichtet ebenso, dass sie meist schon im Seminar ist, wo sie ca. weiß, worüber sie schreiben mag und das Thema ist relativ schnell gewählt.

In der Phase wird nicht so viel geschrieben, Überlegungen finden oft nur gedanklich statt. Joshua berichtet, dass they in der Phase nichts schreibt, Theresa wiederum schreibt einige Ideen und ein paar Notizen. Letizia schreibt Notizen und auch die E-Mail an die LV-Leitung, um das Thema einzugrenzen, ansonsten ist es „mehr so gedanklich, eher ein Prozess“ (Letizia, Z 157). Auch Quellen, die schon gesichtet wurden, schreibt Letizia zusammen.

Theresa berichtet:

Also bei der Themenfindung ist es durchaus so, dass ich den meinen Dialekt brauche, weil das ist oft was, wo ich mich mit Freunden oder Studienkollegen oder auch mit ja Personen, die halt sehr geübt sind oder die geübt sind im wissenschaftlichen Schreiben, dass ich mich mit denen austausche, auch im privaten Kontext oder auch mit meinem Freund oder so, dann red i im Dialekt oder a mit meinem Bruder oder wem auch immer. (Theresa, Z 116-120)

Es wird sichtbar, dass in der Phase der Themenfindung der Dialekt eine prägende Rolle spielt. Theresa tauscht sich mit anderen Personen aus ihrem Umfeld aus und verwendet den Dialekt dazu. Sie schaut und tastet ab, ob das Thema verständlich und bearbeitbar ist und dazu verwendet sie ihren Dialekt - auch weil sie mit bestimmten Personen redet, mit denen sie auch nur Dialekt spricht. Auch relevant ist es zu erwähnen, dass die Phase der Themenfindung eine Phase ist, wo Studierende noch nicht so viel schreiben oder eher informell denken und das eventuell auch den Einsatz verschiedener sprachlicher Ressourcen fördert. Letizia berichtet: „vielleicht hat es angefangen mit auf Deutsch gedacht, aber dann

bin ich immer mehr ins Englisch reingekommen“ (Letizia, Z 256-258). Sie verfasst bei der Themenfindung Notizen, die umgangssprachlich sein können (Letizia, Z 397). Wenn Joshua merkt, dass eine Idee schlecht ist oder they durch Recherche eine bessere Idee gefunden hat, dann ändert they die Idee (Joshua, Z 84-85). Die Phase der Ideen- bzw. Themenfindung ist also nicht wirklich von der Phase der Recherche zu trennen. Diese Untrennbarkeit und die gegenseitige Bedingung einzelner Phasen werden auch an anderen Stellen sichtbar (vgl. Kapitel Scheibprozessmodelle sowie Diskussion und Fazit).

Recherche und Aufbereitung der Literatur

Tabelle 3: Fortschritt, Bezeichnung der Phasen(-n) durch die Proband*innen und Dauer

	Fortschritt	Bezeichnung der Phase(-n)	Dauer
Theresa	Phase 2/5	Recherche	3 - 4 h
	Phase 5/13	Literaturrecherche für jedes Kapitel	3 h (über mehrere Tage verteilt)
Letizia	Phase 6/13	Zitieren	30 min
Joshua	Phase 2/5	Recherche	ein paar Wochen

In der Phase der Recherche und Aufbereitung der Literatur suchen die Studierenden nach passenden Quellen in Datenbanken, in digitaler Form, aber auch in physischer Form. Neben der Suche nach Quellen erstellen die Studierenden auch vorläufige Gliederungen, aber auch Literaturverzeichnisse, mit allen Quellen, die sie in der Arbeit verwenden werden. Letizia beschäftigt sich hier schon mit dem Zitierstil APA. Teresa schreibt „vielleicht ein vorläufiges Literaturverzeichnis, wo [sie] einfach schau[t], okay, was kann [ihr] behilflich sein und [erstellt] den groben Aufbau“ (Theresa, Z 80-82). Kapitelweise werden auch digitale Notizen gemacht und in Schreibdokument geordnet, welche Quelle wo zitiert wird, um einen guten Überblick zu schaffen (Letizia, Z 181-182).

Die Sprache ist schon definiert und es wird, je nach Zielsprache, auf Deutsch oder Englisch geschrieben. Dialekt kommt dabei nur ergänzend bei Theresa zum Einsatz. Dialekt wird so lange benutzt, bis die Gliederung fix steht und sie von Gedanken ins Tun und Schreiben kommt:

Dann bei der Recherche, also das Standarddeutsche und den Dialekt, weil eben, wenn ich nachfrage oder so, kann es schon sein, dass das im Dialekt ist, je nachdem, wen ich frage, ansonsten ist es einfach Standarddeutsch. (Theresa, Z 121-123)

Da oft die Zielsprache Deutsch ist, wird die Literatur meistens auf Deutsch gelesen und paraphrasiert. Stark aufgefallen ist, dass die Personen das Übersetzen von englischen Texten ins Deutsche (oder umgekehrt) als schwer und unangenehm empfinden, auch Ort und Haltung sind Joshua wichtig:

Und die Recherche, ja, also ich gehe gerne in die Bibliothek, oder jetzt auch so viel einfacher, so Datenbanken zu benutzen und da durchgehen, aber ich finde es auch schön, mal in die Bibliothek zu setzen, auch so Bücher auszusuchen, aber ich finde es auch, dass es hilft, so in so einen Schreibmodus zu kommen. (Joshua, Z 85-89)

Ein bestimmter Ort, in dem Fall die Bibliothek, gibt them das Gefühl, dass they jetzt an their Arbeit schreiben soll und sich jetzt mit der Literatur beschäftigen soll. Auch eine bestimmte Haltung und eine forschende Rolle werden von Joshua angenommen. Die Literatur wird hauptsächlich in der Zielsprache gesucht, da die Übersetzung und Suche nach richtigen wissenschaftlichen Phrasen und Begriffen oft als unangenehm empfunden wird (Joshua, Z 148, Theresa, Z 162, Letizia, Z 307).

Gliederung/Fixierung

Tabelle 4: Fortschritt, Bezeichnung der Phasen(-n) durch die Proband*innen und Dauer

	Fortschritt	Bezeichnung der Phase(-n)	Dauer
Theresa	Phase 3/5	Fixierung	10 h
	Phase 4/13	Inhaltsverzeichnis	2 h
Letizia	Phase 8/13	vorgegebene Wortanzahl aufteilen	15 min
Joshua	Phase 3/6	Planung	1 - 2 h

Die drei befragten Proband*innen berichteten, dass nach den ersten zwei Phasen, eine Phase der Gliederung/Fixierung folgt. In der Phase wird das vorläufige Inhaltsverzeichnis bzw. die Gliederung erstellt. Die Studierenden überlegen sich, wie viele Zeichen bzw. Wörter in die jeweiligen Kapitel gehören. Allgemein wird der Schreibprozess geplant und durchgedacht. In der Phase passiert noch die Absprache mit der LV-Leitung (Letizia, Z 178, Theresa, Z 128), es werden Notizen, kleine Teaser (Joshua, Z 95), Outlines geschrieben (Joshua, Z 95). Die Zitate und Quellen werden den Kapiteln zugeordnet (Letizia, Z 210ff). Nach der Phase erhoffen sich die Proband*innen, dass die Gliederung und Planung abgeschlossen sein soll und ev. auch eine Exposé geschrieben ist.

Sprachlich betrachtet wird jetzt nur Standardsprache verwendet. Theresa berichtete:

[A]uch der Mail-Austausch oder so mit Lehrveranstaltungsleitungen, das passiert auch im Standarddeutschen, also da brauche ich dann eigentlich nur noch das Standarddeutsche. (Theresa, Z 128-129)

Wie aus dem Zitat zu sehen ist, wird in der Phase Standardsprache verwendet, da auch der formale Austausch mit der LV-Leitung stattfindet. Sie knüpft die Sprache und Auswahl der Sprachen an das Konzept des „Konkreten“:

Also lustigerweise, wenn ich dann wirklich schon was Konkretes habe, einen konkreten Aufbau oder so, dann ist das auch nichts mehr, was ich im Dialekt sage, sondern schon im Standarddeutschen. (Theresa, Z 207-209)

Da scheint es so, als ob die Standardsprache was Konkretes bedeutet, anders als bei Dialekt, der nach dieser Logik etwas Unkonkretes sein soll. Weitere Auslegungen des Zitats werden an dieser Stelle nicht ausgeführt, da es den Rahmen dieser Arbeit überschreitet.

Schreiben

Tabelle 5: Fortschritt, Bezeichnung der Phasen(-n) durch die Proband*innen und Dauer

	Fortschritt	Bezeichnung der Phase(-n)	Dauer
Theresa	Phase 4/5	Schreiben	5 - 10 h
	Phase 7/13	First Draft für LV-Leiter	10 h (innerhalb von 2 Wochen)
Letizia	Phase 9/13	großer Schreibprozess	1 Monat
Joshua	Phase 4/6	Schreiben	1h/Seite

Das Vorgehen in der Phase des Schreibens ist bei Joshua und Theresa vergleichbar. Sie beide formulieren nun die zuvor angefertigten Stichworte zu Fließtext in ganzen Sätzen aus. Während Theresa versucht, so viel wie möglich zu schreiben und ihre Notizen in anderer Farbe noch in ihrem Dokument stehen lässt, greift Joshua their Stichworte und vorbereitete Zitate direkt auf, ergänzt sie, aber fasst sie bei Bedarf auch zusammen. Letizia geht anders vor. Ihr Schreiben verteilt sich, zumindest bei der Arbeit von der sie uns berichtete, auf zwei Phasen. Zunächst fertigt sie, wie von ihrem Lehrveranstaltungsleiter gefordert, einen First Draft bestehend aus Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis und der ersten Seite der Einleitung an. Bei Unsicherheiten macht sie sich direkt im Word-Dokument Notizen. Bevor ihr „große[r] Schreibprozess“ (Letizia, Z 214) beginnt, nimmt Letizia eine weitere Planungsphase vor, in der sie sich die Wortanzahl, die sie für die einzelnen Kapitel anstrebt, direkt in das Dokument notiert, in dem sie dann ihren Fließtext schreibt. Im „große[n] Schreibprozess“ (Letizia, Z 214) produziert Letizia, wie sie erklärt, eine Rohfassung. Sie setzt bei der bereits verfassten Einleitung fort, schreibt dann den Hauptteil ihrer Arbeit und schließlich Schluss und Abstract. Zusätzlich fertigt sie Notizen an, wenn sie sich unsicher ist oder den Eindruck hat, an einzelnen Stellen noch etwas ergänzen zu müssen. Alle Proband*innen geben an, in der Phase des Schreibens fast ausschließlich die Zielsprache ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu gebrauchen. Joshua erklärt:

Ich versuche immer so nur auf Deutsch zu schreiben, zu denken, damit ich auch in so einen Modus kommen kann, wo ich einfach durchgehen kann, ohne abgelenkt zu werden (Joshua, Z 148-150)

Den Gebrauch unterschiedlicher Sprachen scheint they also beim Schreiben als ablenkend zu empfinden. Für Theresa ist schriftlicher Fließtext klar an das Standarddeutsche gekoppelt. Sobald sie die Literaturrecherche abgeschlossen sowie die Gliederung ihrer Arbeit erstellt hat und beginnt, in ganzen Sätzen zu formulieren, gebraucht sie ihren Dialekt nicht mehr. Auch wenn sie in dieser Phase des Entstehungsprozesses ihrer wissenschaftlichen Arbeit über ihr Projekt spricht, macht sie dies standardsprachlich. Weitere Sprachen kommen im gesamten Entstehungsprozess ihrer Arbeiten nicht vor. Die drei Proband*innen meiden außerdem über Literatur zu schreiben, die von der Zielsprache ihrer Arbeiten abweicht. Theresa beschreibt, dass sie sich bisher dagegen entschieden hat, englischsprachige Literatur zu zitieren, weil „[sie] wirklich nicht wüsste, wie [sie] das machen soll“ (Theresa, Z 246-247).

Joshua äußert sich ähnlich. They fände es verwirrend und ablenkend, sich in einem deutschsprachigen Text auf englische Literatur zu beziehen. Letizia empfindet es ebenfalls als einfacher, in ihren englischsprachigen Arbeiten englische Fachtexte zu zitieren. In der Arbeit, von der sie uns im Interview detailliert berichtet, nutzt sie dennoch neben vielen englischen auch eine deutschsprachige Quelle. Darüber hinaus gebraucht Letizia Deutsch als Hilfestellung. Wenn ihr ein englischsprachiges Wort nicht einfällt, schreibt sie es zunächst auf Deutsch und ersetzt es nach Fertigstellung des Absatzes oder in der Phase der Überarbeitung durch einen geeigneten englischen Begriff. Dasselbe Vorgehen schildert auch Joshua. Obwohl they das Mischen von Sprachen vermeiden möchte, gebraucht they in their deutschsprachigen Arbeiten zum Teil englische Phrasen, um nicht aus dem Schreibfluss zu kommen und übersetzt sie zu einem späteren Zeitpunkt mithilfe des Online-Tools DeepL. Letizia erzählt, dass sie zu Beginn ihres Studiums auch Arbeiten auf Deutsch verfasst hat. Wenn sie innerhalb dieser ein englisches Wort als passender als eine deutsche Übersetzung empfunden hat, verwendete sie es und setzte es in Anführungszeichen. Letizia fertigt im Gegensatz zu Joshua und Theresa auch in der Phase des Schreibens Notizen an, die, wie sie erklärt, auch umgangssprachlich formuliert sein können.

Überarbeitung und Finalisierung

Tabelle 6: Fortschritt, Bezeichnung der Phase(-n) durch die Proband*innen und Dauer

	Fortschritt	Bezeichnung der Phase(-n)	Dauer
Theresa	Phase 5/5	Überarbeitung und Finalisierung	2 h
	Phase 10/13	Kontrolle / Drüberlesen	4 Tage
	Phase 11/13	Verbessern	1 Woche (mit Unterbrechungen)
	Phase 12/13	2. Kontrolle / 2. Verbesserung	2 Tage
Letizia	Phase 13/13	Abgabe	1 Stunde
Joshua	Phase 5/6	Umschreiben	3 - 4 h
	Phase 6/6	Bibliographie	1 - 2 h

Trotz der unterschiedlichen Dauer, die die Proband*innen für *Überarbeitung und Finalisierung* angeben, ähnelt sich ihr Vorgehen. Während allerdings Joshua und Letizia ihre Arbeit mehrmals durchgehen und dabei unterschiedliche Aspekte der Überarbeitung fokussieren (Zitation, Rechtschreibung etc.), nimmt Theresa all ihre Veränderungen in einem einzigen Arbeitsschritt vor. Sie löscht zuvor angefertigte Notizen, aktualisiert Verzeichnisse, nimmt, falls sie es als notwendig erachtet, Korrekturen vor und kümmert sich um das Format. Außerdem überarbeitet und ergänzt sie ihre Quellenangaben, die sie während des Schreibens nur grob angefertigt hat.

Bei Joshua spielen Korrekturen eine größere Rolle. They nimmt sie im Arbeitsschritt „Umschreiben“ (Joshua, Z 114) vor, in dem they their Text einmal durchliest, verbessert und Elemente umschreibt. Dazu liest they die Arbeit laut vor. Wenn them die Arbeit sehr wichtig ist oder they „viel Respekt“ (Joshua, Z 120) vor dem*der Lehrveranstaltungsleiter*in hat, druckt they den Text aus und nimmt mit einem Stift Anmerkungen vor. Joshua erklärt: „Ich hasse umschreiben. Ich vermeide es, wenn ich kann,

was es nicht gut ist“ (Joshua, Z 114-115). Womöglich nimmt they sich deshalb deutlich weniger Zeit für die sprachliche und inhaltliche Überarbeitung their Arbeit als Letizia. Wie auch Theresa fertigt Joshua während des Schreibens nur vorläufige Quellenangaben an, die they im Arbeitsschritt Bibliographie in ihr finales Format bringt. Zu diesem Zweck liest they seine Arbeit abermals durch.

Die sprachliche und inhaltliche Überarbeitung verläuft bei Letizia in drei Durchgängen. Im Arbeitsschritt, den sie „Kontrolle/Drüberlesen“ (Letiza, Z 222) nennt, überprüft sie, ob die Wortanzahl der einzelnen Kapitel in etwa jener entspricht, die sie im Arbeitsschritt *vorgegebene Wortanzahl aufteilen* festgelegt hat. Sie verbessert außerdem Rechtschreibfehler und kontrolliert, ob ihre Quellenangaben dem APA-Format entsprechen. Letizia übersetzt außerdem einzelne deutschsprachige Elemente in ihrem englischen Text, falls sie dies nicht schon nach dem Verfassen des jeweiligen Absatzes gemacht hat. Darüber hinaus macht sie nach wie vor Notizen, wenn sie noch etwas anzumerken hat. Im Arbeitsschritt „Verbessern“ widmet sie sich eben diesen Notizen, die sie während des Entstehungsprozesses ihrer Arbeit angefertigt hat und nimmt den Anmerkungen entsprechend Veränderungen vor. Es folgt der Arbeitsschritt „2. Kontrolle/2. Verbesserung“ (Letizia Z 229), in dem Letizia die beiden vorangegangenen Schritte wiederholt, ihre Arbeit abermals durchliest und verbessert. Über ihre zuletzt verfasste Seminararbeit berichtet sie: „Da habe ich mir eventuell auch noch Notizen in Word gemacht, aber das waren dann nur ganz minimale Sachen“ (Letizia, Z 233-234). Letizias letzter Arbeitsschritt in der Phase der Überarbeitung und Finalisierung lautet „Abgabe“ (Letizia Z 234). Nun kümmert sie sich um das Layout ihrer Arbeit, speichert sie im PDF-Format ab und sendet sie an die Lehrveranstaltungsleitung. In der Phase der Überarbeitung und Finalisierung beschränkt sich der Sprachgebrauch der drei Proband*innen bereits weitestgehend auf die Zielsprachen ihrer Arbeiten. Theresa, die spätestens, sobald sie ganze Sätze formuliert, ausschließlich das Standarddeutsche gebraucht, greift auch in der Phase der Überarbeitung und Finalisierung nicht auf andere Sprachen oder Varietäten zurück. Letizia hingegen fertigt noch beim Arbeitsschritt „Kontrolle/Drüberlesen“ (Letiza, Z 222), eventuell auch bei der „2. Kontrolle/2. Verbesserung“ (Letizia Z 229) Notizen an, die zum Teil umgangssprachlich sind. Wie bereits erwähnt, übersetzt Letizia bei der Überarbeitung und Finalisierung auch einzelne deutschsprachige Wörter, die sie beim Schreiben als Platzhalter gebraucht hat. Wenn sie Arbeiten auf Deutsch verfasst, kann es sein, dass auch in der finalen Fassung einzelne englische Begriffe vorkommen, die Endversion ihrer englischsprachigen Arbeiten ist jedoch stets einsprachig. Joshua gibt nicht explizit an, wann they die von them gebrauchten englischen Phrasen in their deutschen Arbeiten übersetzt, es ist aber naheliegend, dass they diesen Arbeitsschritt bei der *Überarbeitung und Finalisierung* vornimmt.

Diskussion und Fazit

Im Anschluss an die Datenauswertung können mehrere zentrale Tendenzen festgehalten werden. Auffällig ist die Diskrepanz zwischen jenen Sprachen, die die Studierenden in ihre Sprachenportraits eintrugen bzw. im Interview erwähnten und jenen, die sie an der Universität verwenden. Während in den Erhebungen insgesamt 18 unterschiedliche Sprachen und Varietät thematisiert wurden, kamen nur Deutsch und Englisch auch im Studium bzw. beim wissenschaftlichen Schreiben vor. Selbige Diskrepanz konnte zum Beispiel auch Dreo (2016) feststellen, die untersuchte, wie Studierende der Universität

Wien ihre sprachlichen Ressourcen beschreiben.

Einen besonders hohen Stellenwert im universitären Kontext schreiben vor allem Letizia und Joshua dem Englischen zu. Sie beide erachten es als Vorteil für das wissenschaftliche Arbeiten, Englisch als Erstsprache erlernt zu haben und äußern den Eindruck, dass an der Universität Wien hauptsächlich deutsch- und englischsprachige Lehrveranstaltungen und Literatur angeboten bzw. zur Verfügung gestellt werden. Letizia nimmt es sogar so wahr, dass zu den Themen, über die sie schreibt, primär englischsprachige Literatur existiert. Die englische Sprache ist für sie darüber hinaus Voraussetzung für die Teilnahme an Lehrveranstaltungen. Der Eindruck unserer Proband*innen, dass Englisch im wissenschaftlichen Kontext besonders wichtig ist, deckt sich mit Beschreibungen aus der Literatur und scheint nicht nur bei Studierenden, sondern auch bei Professor*innen weithin vertreten zu sein, wie die Projekte „VAMUS“ und „Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität“ aufzeigen (Dannerer, 2015, 147, Giannoutsou, 2019, 233-238).

Anderen Sprachen als Deutsch und Englisch schreiben die Proband*innen im akademischen Kontext keine Relevanz zu und gebrauchen sie nicht. Letizia erklärt, dass Spanisch beim wissenschaftlichen Arbeiten keine Funktion für sie hat und empfindet das spanischsprachige Angebot an der Universität Wien als wenig umfassend. Einerseits bedauert sie, dass im wissenschaftlichen Bereich vor allem Englisch wichtig ist und anderen Sprachen wenig Relevanz zukommt, andererseits findet sie es aber auch positiv, dass das Publizieren englischsprachiger Texte vielen Personen ermöglicht, auf sie zuzugreifen. Dass Sprachen, die nicht Deutsch und Englisch sind, von den Proband*innen als nicht nützlich im wissenschaftlichen Schreibprozess wahrgenommen werden, ist vor allem dahingehend interessant, als dass alle drei von ihnen ihr Sprachrepertoire grundsätzlich als Bereicherung empfinden. Diese Beobachtung machte auch Dreo (2016, 46-72). Ihre Proband*innen beschrieben Mehrsprachigkeit ebenfalls als wertvolle Ressource, gebrauchten an der Universität aber nur Deutsch und Englisch. Ähnliches zeigte sich auch im „VAMUS“-Projekt. Die befragten Studierenden gaben an, sich durch ihre Sprachressourcen keine Vorteile im Studium, jedoch im Berufsleben zu erwarten (Dannerer, 2015, 147-149).

Sowohl in Bezug auf das Deutsche als auch das Englische kamen die Proband*innen auf spezifische, wissenschaftssprachliche Varietäten zu sprechen. Die deutsche Wissenschaftssprache beschreibt Theresa als unnatürlich, Joshua empfindet sie als übermäßig kompliziert. Theresa erklärt zudem, dass sie auch als erstsprachige Sprecherin des Deutschen lernen musste, wissenschaftlich zu schreiben. Ähnlich äußert sich Letizia, deren Erstsprache neben Deutsch chilenisches Spanisch ist. Sie berichtet, die spanische Wissenschaftssprache nicht erlernt zu haben. Joshua erzählt von Unterschieden zwischen akademischem Deutsch und akademischem Englisch. Damit zeigen die Proband*innen ein Bewusstsein dafür, dass sich Wissenschaftssprachen, wie zum Beispiel Redderer (2019, 265) erklärt, durch spezifische Strukturen und Formulierungen auszeichnen und erlernt werden müssen. Außerdem wird deutlich, dass die Beherrschung von Wissenschaftssprachen Voraussetzung für die Teilhabe am universitären Diskurs ist.

Die Phasen, die wir aus den von den Proband*innen genannten Arbeitsschritten in ihrem Entstehungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten ermittelten, ähneln jenen, die in der Literatur

beschrieben werden. So legen zum Beispiel auch Girgensohn und Sennewald (2012, 102) fünf Phasen fest. Während Recherche und Themenfindung bei ihnen allerdings gemeinsam die erste Phase bilden, haben sich die beiden Arbeitsschritte bei unseren Proband*innen als eigene Phasen abgezeichnet. Bei Girgensohn und Sennewald (2012, 102) ist gemeinsam mit der Strukturierung die Materialauswertung Phase 2. Die Erhebung von Daten und deren Auswertungen wurde von unseren Proband*innen nicht thematisiert. Die Aufarbeitung von Literatur kam nur im Zusammenhang mit deren Recherche vor und bildete deshalb mit ihr gemeinsam eine Phase in unserer Auswertung. Die Phase des Schreibens deckt sich mit Girgensohn und Sennewald (2012, 102). Sie unterscheiden allerdings im Gegensatz zu uns zwischen einer Phase, in der überarbeitet und Feedback eingeholt wird, sowie einer weiteren des Korrigierens und Abschließens. Diese Unterscheidung hat sich in unserer Auswertung nicht als fruchtbar erwiesen, da unsere Proband*innen nicht auf Feedback zu sprechen kamen. Joshua und Letizia beschrieben allerdings, im Gegensatz zu Theresa, mehrere Korrektur- und Überarbeitungsprozesse. Insgesamt zeigte sich, dass die Phasen bei unseren Proband*innen sehr individuell ablaufen. Während sich die einzelnen Tätigkeiten, die sie im Entstehungsprozess ihrer Seminararbeiten beschrieben, weitestgehend decken, unterscheidet sich die Anzahl an Arbeitsschritten, die festgelegt wurden, deutlich. So beschrieb Theresa fünf Schritte, Joshua sechs und Letizia mit 13 in etwa doppelt so viele wie die beiden anderen. Auch die Reihenfolge der Arbeitsschritte variierte: Letizia gab zum Beispiel an, zwischen ihren beiden Schreibprozessen eine weitere Planungsphase durchzuführen. Besonders deutlich waren die Unterschiede in der Dauer der einzelnen Phasen. Während Theresa erklärte, für alle Phasen nur wenige Stunden zu benötigen, brauchte Joshua für manche Arbeitsschritte mehrere Tage, Letizia in der Regel sogar Wochen. Einzig für die Phase der Recherche gab sie an, nur drei Stunden zu benötigen. Bei Joshua hingegen stellte genau diese Phase mit einer Dauer von mehreren Wochen die längste dar.

Schließlich lässt sich in Bezug auf unser zentrales Forschungsinteresse, wie sich der Sprachgebrauch der Proband*innen, in den unterschiedlichen Phasen ihres Schreibprozesses unterscheidet, Folgendes festhalten: Je weiter die Studierenden im Entstehungsprozess ihrer akademischen Arbeiten fortschreiten, desto eher gebrauchen sie ausschließlich die Zielsprache ihres Textes, also wissenschaftliches Deutsch oder Englisch. Die erste Phase, Themenfindung, ist sprachlich noch am vielfältigsten. Theresa verwendet ihren Dialekt, um sich mit Freund*innen, Studienkolleg*innen oder ihrer Familie über ihr Projekt auszutauschen und Letizia gibt an, noch auf Deutsch über die Arbeit nachzudenken, die sie schließlich auf Englisch verfasst. Sie schreibt außerdem Notizen, die umgangssprachlich sein können und sich dadurch von der wissenschaftssprachlichen finalen Version ihrer Seminararbeit unterscheiden. Dass verschiedene Sprachen in der Planungsphase von Texten noch am präsentesten sind, spiegelt sich auch in der Literatur. So zeigte sich zum Beispiel bei Baake und Hoppe (2016, 74), die erforschten, welche Sprachen Schüler*innen beim Schreiben von Geschichten zum Einsatz bringen, dass die genutzten Sprachressourcen vor allem bei der Planung vielfältig sind.

Als sprachlich weniger divers zeichnet sich bereits die zweite Phase, Recherche, ab. Die Proband*innen erklärten, vor allem Literatur in der Zielsprache ihrer Arbeiten zu suchen, da sie es als zusätzlichen Aufwand empfinden, beim Zitieren Übersetzungen vornehmen zu müssen. Während Theresa nicht-

deutschsprachige Literatur strikt meidet, schließen Letizia und Joshua Literatur, die nicht der Zielsprache ihrer Seminararbeiten entspricht, nicht gänzlich aus und verwenden sie, wenn sie relevant für ihre Thematik ist.

Noch deutlicher nach der Zielsprache richtet sich die Phase der Gliederung. Sobald sie das Thema ihrer Arbeit fixiert und schriftlich den Aufbau ihrer Arbeit plant, verwendet Theresa ihren Dialekt nicht mehr. Ab diesem Zeitpunkt denkt und spricht sie auch standardsprachlich über ihr Projekt. Die beiden anderen Proband*innen sind ebenfalls an den Zielsprachen ihrer Texte orientiert.

Markant ist, dass die Phase des Schreibens sprachlich wieder etwas vielfältiger ist. Joshua und Letizia verwenden Begriffe aus ihren Erstsprachen als Platzhalter, falls ihnen keine äquivalenten Wörter oder Phrasen in der Zielsprache einfallen, um ihr Schreiben nicht unterbrechen zu müssen. Dies deckt sich mit der Beschreibung von Canagarajah (2011, 415), der den Standpunkt vertritt, dass das Mischen von Sprachen dazu beitragen kann, effizienter zu kommunizieren.

Die Phase der *Überarbeitung und Finalisierung* schließlich hat zum Zweck, den Text so anzupassen, dass er ausschließlich in der Zielsprache, wissenschaftlichem Deutsch oder Englisch, geschrieben ist. Platzhalter aus abweichenden Sprachen werden entsprechend, gegebenenfalls durch Zuhilfenahme von Übersetzungstools, ausgetauscht. Interessant ist allerdings, dass Letizia erzählt, in deutschsprachigen Arbeiten, die sie zu Beginn ihres Studiums verfasste, einzelne englischsprachige Wörter gebraucht zu haben. Dass sie es als angebracht empfindet, in deutschsprachigen Texten englische, aber nicht in englischsprachigen Texten deutsche Wörter zu verwenden, könnte mit dem hohen Stellenwert des Englischen im wissenschaftlichen Kontext zusammenhängen.

Insgesamt möchten wir im Anschluss an unsere Erhebung die Sprachen beim Schreiben von Seminararbeiten an der Universität Wien nach Pennycook & Otsuji (2014, 167-180) als *spatial repertoire* auffassen, das durch die Relation typischer Aktivitäten (z.B. dem Schreiben eines Rohtextes), Objekte (z.B. Forschungsliteratur) und Akteur*innen (z.B. Studierende, Professor*innen) konstituiert wird. Das *spatial repertoire*, das unsere Proband*innen beschreiben, setzt sich primär aus wissenschaftlichem Deutsch und Englisch zusammen, wobei zweiterer Sprache ein besonders hoher Stellenwert zukommt. Weitere Sprachen und Varietäten kommen nur als zwischenzeitliche Platzhalter und in Form von Notizen vor und werden im Voranschreiten des Schreibprozesses tendenziell seltener gebraucht. Die finalen Versionen von Seminararbeiten sind einsprachig, in nicht-englischsprachigen Texten können allerdings einzelne englische Begriffe enthalten sein. Wir gehen davon aus, dass Studierende das *spatial repertoire* beim akademischen Schreiben an ihrer Universität sowie dessen übliche Anwendung kennen müssen, um erfolgreich Seminararbeiten zu verfassen. Diese Annahme ist vergleichbar mit Gumperz (1964, 138) Beschreibung von Konventionen, die Sprecher*innen erlernen müssen, damit ihre Äußerungen innerhalb von *speech communities* akzeptiert werden. Dass unsere Proband*innen nur wenige Sprachen bzw. Varietäten aus ihren Repertoires auch beim wissenschaftlichen Schreiben gebrauchen, weist zusätzlich darauf hin, dass wie Busch (2012, 520, 2017, 347-348) erklärt, in allen Kontexten und somit auch an der Universität Sprachideologien und -regime herrschen, die Hierarchien zwischen Sprachen festlegen und dadurch beeinflussen, wie diese gebraucht werden. Bei zukünftigen Erhebungen könnte es interessant sein, die Beschreibungen unserer Proband*innen mit der Analyse

von unterschiedlichen Sprachressourcen in Texten (z.B. Notizen) und Textfassungen, die Studierende im Entstehungsprozess von wissenschaftlichen Arbeiten produzieren, zu vergleichen. Auch eine quantitative Forschung zu den Phasen, die Studierende in der Produktion von Seminararbeiten festlegen und deren Dauer, könnte aufschlussreiche Ergebnisse liefern.

Literatur

- Baake, H., & Hoppe, H. (2016). Schreibphasen in der Narration – Mehrsprachigkeit genutzt? In P. Rosenberg & C. Schroeder (Eds.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 55–84). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-006>
- Blommaert, J. (2009). Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology*, 50(4), 415-441. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/600131>
- Blommaert, J., Backus, A. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. In I. de Saint-Georges & J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 11-32). Sense Publishers.
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523.
- Busch, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358.
- Busch, B. (2021). Mehrsprachigkeit. *Facultas*.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Dannerer, M. (2015). Gewünschte, gelebte und verdeckte Mehrsprachigkeit an der Universität. *ÖDaF-Mitteilungen*, 31, 144-151.
- Dengscherz, S. (2020). Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen—Das PROSIMS-Schreibmodell. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 397–422.
- Dresing, T., Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag.
- Dreo, K. (2026). „Sprachenbilder“– Beschreibungen und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Überlegungen zum Einsatz von Sprachenportraits [Masterarbeit, Universität Wien].
- Flach, M. (2016). Die mehrsprachige Universität und ihre Stereotype Einblicke in das Forschungsprojekt VAMUS. *Linguistik Online*, 79(5), 43-58.
- 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: Erlbaum, 3–30.
- Knorr, D. (2019). Akademisches Schreiben lehren und lernen – Spektren einer prozessorientierten Schreibdidaktik: *Journal für Psychologie*, 27(1), 51–71. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-1-51>.
- Giannoutsou, M. (2019). Multilingualism and the ELF at the University Workplace: Investigating Language Practices and Ideologies in the Production of Academic Discourse. In B. Huemer, E. Lejot & K. L B. Deroey (Eds.), *Academic writing across languages* (pp. 233-251). Böhlau Verlag.
- Girgensohn, K., & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: eine Einführung*. WBG (Wiss. Buchges.).
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137-153. <https://www.jstor.org/stable/668168>
- Kuckartz, U., Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter.

Pennycook, A., Otsuji, E. (2014). Metrolingual multitasking and spatial repertoires: 'Pizza mo two minutes coming'. *Journal of Sociolinguistics* 18(2), 161-184.

Redderer, A. (2019). Komparative und mehrsprachige Wissenschaftsbildung – Befund und Konzept. In B. Huemer, E. Lejot & K. L. B. Deroey (Eds.), *Academic writing across languages* (pp. 261-280). Böhlau Verlag.

Mueller, J. T., Siemund, P. (2017). Multilingualism as a Source of the Sustainable University. In I. Gogolin, J. Androutsopoulos & K. Bühring *Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht* (pp. 48-72). peDOCS.

Wolfsberger, J. (2021). *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (5. bearbeitete Auflage). Böhlau Verlag.

Abbildungsverzeichnis

[Abbildung 1: Kärtchen zur Erhebung der Schreibprozessphasen](#)