



Schreiben in verschiedenen Sprachen

Dagmar Knorr

„Mein Sprachenmännchen ist von grünen Streifen durchzogen, wobei grün für die Sprache Deutsch steht. Grün ist meine Lieblingsfarbe, die ich mit positiven Emotionen verbinde. In meinem Sprachenmännchen sind auch die Haare und eine Halskette, ja selbst die Schuhe grün. Das soll verdeutlichen, dass ich sozusagen vom Scheitel bis zur Sohle von der deutschen Sprache durchzogen bin. Sie ist meine Muttersprache und nur auf dieser Sprache kann ich alles ausdrücken, was ich denke und fühle.“

„Usbekisch ist in Usbekistan, meiner Heimat, die Hauptsprache. Seitdem ich in Deutschland lebe, ist es mir manchmal sehr peinlich, wenn ich gefragt bin, ob ich Usbekisch kann. Ich kann nämlich nicht, oder nicht so gut, dass ich es wirklich behaupten kann. In der Schule hatte ich Usbekisch als Zweitsprache, es war aber nie meine Zweitsprache. Ich beherrschte Grammatik sehr gut, aber sprechen konnte ich nicht wirklich. Usbekistan ist multikulturell, da wohnen Menschen verschiedener Nationalitäten, es wird aber überall von meisten Russisch gesprochen, insbesondere in der Hauptstadt, wo ich gewohnt habe. In der Schule war das gesamte Unterricht auf Russisch, an der Uni auch. In meiner Familie war Russisch immer die Familiensprache.“

Wie eng Sprache und Identität miteinander verwoben sind, verdeutlicht sich in den beispielhaften Aussagen zweier Studierender. Sie wurden im Rahmen einer Studie zum Einsatz von Sprachen beim wissenschaftlichen Arbeiten erfasst und zeigen auf, welche tragende Rolle Emotionen und Selbstwertungen im Umgang mit Sprache spielen. Der Ausdruck „Lieblingsfarbe“ ist eine positive Wertung und in „ich kann“ steckt Zutrauen in die eigene Fähigkeit. Im zweiten Beispiel dominiert dagegen die

Knorr, Dagmar (2020),
Schreiben in verschiedenen Sprachen.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 2, 1–10.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

Sichtweise des Nicht-Könnens. Dieses Nicht-Können wird als Makel der eigenen Person angesehen; es ist „peinlich“, man „schämt“ sich (vgl. Dirim 2013: 419).

In der Sprachendidaktik existieren diverse Modellierungen zum Sprachenlernen. Je nach Ansatz liegt der Fokus auf linguistischen und/oder externen Faktoren des Lernens. Auf diese Weise können förderliche, aber auch hemmende Einflüsse im Umgang mit Sprachen identifiziert werden (für einen Überblick vgl. Hufeisen 2003). Auch die Begriffe, mit denen Wissenschaftler*innen und Sprachdidaktiker*innen die Sprachen von Personen bezeichnen, spiegeln ihre theoretische Annäherung und die gewählte Perspektive wider, beleuchten jedoch auch die Kritik an anderen Bezeichnungen. So lenken bspw. die Bezeichnungen *L1*, *L2*, *L3*, *Lx* die Aufmerksamkeit auf die Erwerbsreihenfolge, während *Erst-*, *Zweit-* und *Fremdsprache* auf verschiedenen Erwerbs- und Lernzusammenhänge hinweisen. Der Begriff der *Muttersprache* wird in fachlichen Diskursen kontrovers diskutiert. So spricht sich Siebert-Ott (2006: 31) für die ausschließliche Verwendung des Terminus *Muttersprache* aus, wenn über „Sprache des kulturellen Erbes“ gesprochen wird. Sie betont, dass diese Sprache weder notwendigerweise die Erstsprache eines Kindes, noch die am beherrschte, „starke“ Sprache sein müsse. Denn im alltäglichen Sprachgebrauch wird *Muttersprache* immer noch als Referenzgröße für eine hohe Sprachkompetenz verwendet. Sie entkoppelt damit der Verbindung von Sprachkompetenzniveaus und den Bezeichnungen persönlicher Sprachen. Die kann entlastend für die Wahrnehmung der eigenen Sprachen wirken.

Der Begriff der *Fremdsprache* hat neben seiner didaktischen, auch eine philosophische Dimension. Denn im Begriff des Fremden steckt das Gegenstück des Eigenen. Das Eigene und das Fremde bilden zwei Seiten einer Medaille, die zu Staunen und Irritiert-Sein führen, also den Ausgangspunkten für das Philosophieren (vgl. Sollberger 2017: 14).

Aber anstatt diese Thematik auf wissenschaftlichem Niveau auszudehnen, möchte ich den Blick auf die Praxis wenden. Denn in meiner Tätigkeit begegnen mir immer wieder Personen, auf die ich die vorhandenen Bezeichnungen von Sprachen nicht anwenden kann: Da ist der Kollege mit Deutsch als Erstsprache, der durch seinen langjährigen Aufenthalt in den USA, inklusive Studium und wissenschaftlicher Tätigkeit, im wissenschaftlichen Diskurs viel lieber auf Englisch redet und schreibt als auf Deutsch. Oder die Kollegin, die mühelos zwischen vier Sprachen hin und her wechselt – je nach Aufgabe und Situation.

Aber da ist auch die Studierende, die von sich sagt, sie habe keine Mutter- oder Erstsprache, da ihre Mutter ihr Deutsch auf der Basis eines dreimonatigen Deutschkurses beigebracht habe. Deutsch habe sie dann erst „richtig“ in der Schule gelernt.

Die Sprache ihrer Mutter spreche sie nicht, weil ihre Mutter sie nie mit ihr gesprochen hat. Diese Studierende fühlt sich um eine sprachliche Identität beraubt. Oder eine andere, die zweisprachig aufwuchs, sich aber als Jugendliche beschloss, die Sprache ihrer Mutter nicht mehr zu sprechen. In Gesprächen gingen wir dieser ablehnenden Haltung nach und es wurde deutlich, dass diese Studentin gar nicht die Sprache an sich ablehnte, sondern dies ein Mittel war, um sich den Anweisungen ihrer Mutter zu widersetzen. Denn immer, wenn die Mutter reglementierend handelte, hat sie dies in ihrer Herkunftssprache getan.

Diese wenigen Beispiele illustrieren, wie facettenreich der Sprachgebrauch ist und wie eng sprachliches Handeln mit Emotionen verknüpft ist (vgl. bspw. Krumm/Jenkins 2001; Nardi 2006). Aus diesem Grund ist sprachliche Wertschätzung Grundlage einer sprachsensiblen Schreibberatung und Schreibdidaktik. Beide sind auf den Prozess des Lernens ausgerichtet und finden daher häufig in Zusammenhängen statt, in denen nicht bewertet werden muss. Sprachensible didaktische Ansätze können jedoch auch in Kontexten eingesetzt werden, in denen bewertet und getestet werden muss. Die in diesem Themenheft versammelten Artikel sind Beispiele hierfür. Denn das Ziel, dass auf so vielfältige Weise erreicht werden soll, ist bei allen Beiträger*innen das Gleiche: Sie möchten die Lernenden dabei unterstützen, sich eine neue Sprache anzueignen.

Im Verlauf des Aneignungsprozesses haben Lernende diverse Hürden zu überwinden. Intrinsische Motivation und Selbstreflexion unterstützen den Lernprozess, denn beides kann dazu führen, den Grad des Unwohl-Seins in ein Wohlfühlen zu überführen. Unter dem Paradigma der Schreibberatung (vgl. Antos 2021/in Vorbereitung) bietet sich daher eine schreibendenzentrierte und ressourcenorientierte Beschreibung des Sprachenreservoirs von Personen anhand der Dimension des Wohlfühlens an. Die Dimension kann über eine Skala mit den Polen „Ich fühle mich mit und in einer Sprache äußerst wohl“ und „Ich fühle mich mit und in einer Sprache äußerst unwohl“ beschrieben werden.

Eine solche subjektive Einschätzung durch die Schreibenden kann in einer sprachsensiblen Schreibberatung als Ausgangspunkt für die Wahl von Beratungsstrategien genutzt werden. Die Dimension des „Wohlfühlens“ kann auch auf das Schreibprojekt selbst ausgedehnt werden, um ins Gespräch über den inneren Zensor (vgl. Elbow 1998 [1981]) und den Umgang mit den einer Schreibaufgabe inhärenten Anforderungen zu kommen (vgl. Dengerscherz 2019).

Je nachdem, wie Schreibende mit sich selbst umgehen, sind die Wahrnehmungen verschieden. Und so ermöglicht die Unterscheidung zwischen (vermeintlich objek-

tiven) Anforderungen einer Schreibaufgabe und den individuellen Herausforderungen im Umgang mit einer Schreibaufgabe eine differenzierte Betrachtung des Prozesses auf dem Weg zu einem Text. Er soll deshalb kurz näher beleuchtet werden.

Ein Schreibprojekt definiert sich aus einem fremden oder eigenen Auftrag heraus, einen Text zu produzieren. Im hochschulischen Kontext kann dies das Anmelden einer Prüfungsleistung in einem Seminar (Hausarbeit) sein oder aber der Entschluss, sich ein Thema für die Abschlussarbeit zu suchen. Denn von diesem Moment an, beginnt die Auseinandersetzung mit dem Schreibprojekt – auch wenn sich dies für die Personen selbst häufig noch nicht nach „Schreiben“ anfühlt. Aber Prozesse des Lesens, des Ideengenerierens, des Sich-Annäherns an ein Thema können als Bestandteile eines komplexen Schreibprozesses konzeptualisiert werden (vgl. Knorr 2016: 263). Diese weite Konzeptualisierung des Schreibprozesses ermöglicht die Betrachtung der jeweiligen Anforderungen zu verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf eines Schreibprozesses und die Verbindung zu den hierbei ausführbaren Handlungen (vgl. Knorr, 2021/eingereicht). Die Basishandlungen sind Lesen, Schreiben und Reden (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 102). Diese Basishandlungen können danach differenziert werden, ob sie erkenntnisgenerierend sind oder sich auf das Produkt richten. Erkenntnisgenerierende Lesehandlungen sind beispielsweise solche, die dazu dienen, sich Überblick über ein Themengebiet zu erarbeiten oder sich methodisches Wissen anzueignen, während produktorientierte Lesehandlungen darin bestehen, bereits vorhandenes Wissen zu reaktualisieren (vgl. Jakobs 1997: 84–85). Epistemisch-heuristische Schreibprozesse dienen ebenfalls dazu, sich über das eigene inhärente Wissen bewusst zu werden. Hierzu können kreative Strategien eingesetzt werden. Die Produkte, die während solcher Schreibprozesse entstehen, sind in der Regel nicht direkt in den Text zu übernehmen, da textuelle Anforderungen nicht berücksichtigt worden sind. Das bewusste Ausblenden textueller Anforderungen kann entlastend wirken, da eine Konzentration auf die Entwicklung der eigenen Gedanken erfolgen kann. Allerdings erfordert eine solche Differenzierung das Zulassen der Möglichkeit, dass Geschriebenes nicht direkt und sofort *druckreif* bzw. *abgabefähig* ist. Als einer der Pioniere der Schreibdidaktik führt Murray (1978) das Überwinden des inneren Zensierens als einen wesentlichen Schritt hin zur (Weiter-)Entwicklung von Schreibkompetenz an.

Das Reden ist eine Basishandlung, die unter dem Paradigma der Schreibberatung in den Fokus schreibdidaktischer Ansätze gerückt ist, um Schreibende aus ihrer „Einsamkeit“ (Keseling 2004) herauszuholen. Beim Reden müssen Gedanken – genau wie beim Schreiben – linearisiert werden. In Interaktionen können Schreibende nicht nur selbst als geistig Arbeitende agieren, sondern als soziale Wesen. Allerdings kann – und dies soll hier auch nicht verschwiegen werden – die Interaktion mit Betreuenden/Prüfenden durchaus belastend sein (vgl. Knorr/Andresen/Alagöz-

Bakan/Tilmans 2015: 320–321). Die Feedback-Forschung untersucht daher die fördernden und hemmenden Einflüsse von Feedback auf den Schreibprozess (vgl. Hattie/Timperley 2007), besonders im mehrsprachigen Umfeld (vgl. Heine 2019; Hyland/Hyland 2006). Für Schreibende ist es daher eine produktive Strategie, sich auf Peer-Ebene Personen für den Austausch zu suchen, von denen sie wertschätzende und ehrliche Rückmeldungen zu ihren Gedanken und Text(teile) erhalten können.

Ein Faktor, der von Lernenden jedoch häufig unterschätzt wird, ist die Anstrengung und die Zeit, die für das Verstehen und die Produktion von Fachtexten erforderlich ist. Kann zudem nicht in der Wohlfühlsprache gearbeitet werden, potenziert sich der Zeitaufwand. Zudem ist im mehrsprachigen Kontext das professionelle Sprechen über das Schreiben auch immer verbunden mit dem Sprechen über Sprache und das Sprachenlernen. Während Sprachlernberatung allgemein auf den Sprachenlernprozess ausgerichtet ist (vgl. Vogler 2011: 11), zielen schreibdidaktische Ansätze darauf, dass Sprachenlernen im Medium Schrift und in Textproduktionen stattfindet. Hier sind die Beiträge dieses Themenheftes angesiedelt.

Überblick über die Beiträge

Die Autor*innen dieses Themenheftes nähern sich auf verschiedenen Wegen den individuellen Herausforderungen und den Anforderungen, die sich durch die verschiedenen Facetten des Schreibens in der Lehre stellen.

Die Verbindung von Sprachenlernen und Schreiben und die Schreibkompetenzentwicklung steht in den Beiträgen von Bernstein, Moss, Lay und Bohle/Iglesias im Mittelpunkt. Schreibkompetenz zeigt sich dann u. a. daran, dass Schreibende ihr eigenes Handeln reflektieren und bewusst Handlungen einsetzen, die zur Bewältigung der anstehenden Teilhandlung im Gesamtprozess des Schreibens erforderlich ist (vgl. Knorr 2019). Hierzu gehört das Bewusstsein darüber, in welchem Teilprozess welche der zur Verfügung stehenden Sprachen zu welchem Zweck eingesetzt wird. Hierzu gehört auch die Reflexion darüber, ob die einzelsprachlichen Kompetenzen ausreichen, um die Aufgabe zu bearbeiten, bzw. welche Kompensationsstrategien entwickelt werden sollten und welchen Einfluss der Faktor Zeit hier nimmt. Diese Aspekte beleuchten die Beiträge von Knospé/Malmqvist, Mayr und Zimmermann. Hinzu kommen sprachliche Einflüsse, die erst auf den zweiten Blick für Sprachenlernende sichtbar werden: sprachliche Einflüsse auf motorische Routinen des Schreibens (in dem Artikel von Breuer) sowie auf den fachspezifischen Sprachgebrauch (in dem Beitrag von Krekeler).

Den Auftakt bilden drei Beiträge, in denen kreative Zugänge zum Schreiben präsentiert werden. Die Praxisberichte verbindet die Motivation, Räume zu schaffen,

in denen mit Sprache gespielt werden kann, in denen sich Studierende ausprobieren können. Diese Freiräume bieten die Chance, Sprachen und deren Aneignungsprozesse mit positiven Emotionen zu verbinden, was eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass aus einer fremden Sprache eine Wohlfühlsprache werden kann.

Nils Bernstein nutzt Poetry Slams. Seine These ist, dass Studierende, die gut und gerne kreative Texte schreiben, auch bessere Hausarbeiten schreiben, da beim kreativen Schreiben eine sehr intensive Auseinandersetzung mit Sprache erfolgt. Er analysiert mit seinen Studierenden Poetry Slams, lässt sie selbst welche schreiben und vortragen.

Maria Moss setzt Vignetten und Haikus im Sprachunterricht für Englisch auf B2/C1-Niveau ein. Sie stellt Praxisbeispiele vor, wie diese Textarten genutzt werden können, um Besonderheiten der englischen Sprache zu entdecken und mit diesen zu spielen. Die Rückmeldungen ihrer Studierenden zeigen, dass dieses Konzept aufgeht.

Tristian Lay verwendet in seinem Sprachunterricht des Deutschen auf B1 bis C1-Niveau Schreib- und Erzählimpulse, die mit der Lebenswelt der Studierenden eng verknüpft sind. Kennzeichnend für diese Schreibaufträge ist, dass sie mit Rechercheaufgaben verbunden sind. Auf diese Weise werden grundlegende wissenschaftliche Arbeitstechniken aktiviert: Die Akquise neuen Wissens auf der Basis von Vorwissen und deren Anwendung auf neue Situationen.

Die nächsten vier Beiträge analysieren und diskutieren authentische Schreibprozesse aus verschiedenen Zusammenhängen vor dem jeweiligen theoretischen Hintergrund.

Ulrike Bohle und *Ana Maria Iglesias* zeigen anhand von internationalen Schreibpartnerschaften Potenziale des Schreibens in der Fremdsprache auf, in denen in einer wertschätzenden, konstruktiven Atmosphäre verschiedene Facetten des Schreibens eingeübt und reflektiert, sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in kulturellen und individuellen Herangehensweisen erarbeitet werden können.

Sonja Zimmermann untersucht das Schreiben von Zusammenfassungen in der Fremdsprache Deutsch. Zusammenfassungen erstellen zu können, ist eine zentrale Anforderung wissenschaftlichen Schreibens, weshalb das Zusammenfassen ein Aufgabentyp im TestDaF ist. In ihrer Studie verwendet sie ein Mixed-Methods-Design mit Eye-Tracking und stimulated recall-Techniken, um die Strategien von Lernenden beim Zusammenfassen zu analysieren. Ihre Ergebnisse zeigen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Aufgabentyp sinnvoll wäre, um das Testinstrument weiterzuentwickeln.

Gisela Mayr lässt ihre Lernenden ihre gesamten vorhandenen sprachlichen Ressourcen nutzen. In einem Text dürfen und sollen verschiedene Sprachen eingesetzt werden. Sie analysiert einen viersprachigen Text einer Schülerin und zeichnet nach, wie die Wahl der Sprache eine argumentative Funktion übernimmt. Sie plädiert für eine Öffnung der Sprach- und Schreibdidaktik für mehrsprachiges Schreiben, da dies Schreibenden ermöglicht, verschiedene Aspekte ihrer Persönlichkeit einzubringen.

Yvonne Knospe und *Anita Malmqvist* untersuchen, wie Deutschlernende digitale Schreibhilfen wie Übersetzungstools einsetzen. Im Rahmen einer Interventionsstudie haben sie mit Schüler*innen den Gebrauch von Übersetzungstools reflektiert, Schreibstrategien für fremdsprachliches Schreiben besprochen und dann argumentative Texte schreiben lassen. Die Analyse zeigt u. a. die Schwierigkeiten auf, die bei der Nutzung digitaler Wörterbücher und Übersetzungshilfen auftreten. Deshalb plädieren die Autorinnen für eine kritische Auseinandersetzung der Lehrenden mit der Nutzung von digitalen Schreibhilfen im Unterricht.

Das Themenheft wird durch zwei Studien abgerundet, die sich dem Schreiben in verschiedenen Sprachen über quantitative Ansätze nähern.

Esther Odilia Breuer analysiert das Tippverhalten von Studierenden, also das motorische Erzeugen von Buchstaben. Ausgangspunkt für ihre Studie sind Erkenntnisse darüber, dass längere, flüssige Schreib- und Tippeinheiten sich auf die Qualität von Texten auswirken. Ihre These ist, dass Schreibende diese Flüssigkeit beim Tippen nur erreichen, wenn sie das für die jeweilige Sprache geltende orthografische System abrufen können. In einem Abschreibetest haben Studierende Wörter und Buchstabensequenzen auf Deutsch und Englisch getippt. Die Auswertungen belegen den Einfluss der (schrift-)sprachlichen Hintergründe auf das Tippverhalten. Breuer fordert daher eine erhöhte Aufmerksamkeit für die motorischen Ausführungsprozesse in der Schreibdidaktik, besonders für die Arbeit mit fremdsprachlichem Hintergrund.

Christian Krekeler untersucht in seiner korpuslinguistischen Studie, ob sich ein fachspezifischer Gebrauch von Phrasen finden lässt, die der alltäglichen Wissenschaftssprache zuzuordnen ist. Hierfür untersucht er ein Korpus aus deutschsprachigen Dissertationen der Fächer Maschinenbau und Betriebswirtschaft auf die Häufigkeit von verschiedenen Mehrworteinheiten. Hier kann der Nachweis disziplinärer Unterschiede im Sprachgebrauch erfolgen. Zudem setzt er seine Ergebnisse mit solchen für das Englische in Verbindung und weist Parallelen und Unterschiede nach. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion über die Chancen und Grenzen korpuslinguistischer Erkenntnisse für die Schreibdidaktik.

Literatur

- Antos, Gerd (2021/in Vorbereitung): Anfänge der Schreibforschung im deutschsprachigen Raum. In: Heine, Carmen & Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreibwissenschaft methodisch*. Berlin u.a.: Lang.
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: Lang.
- Dirim, İnci (2013): „Ich schäme mich etwas zu sagen, weil ich viel zu viele Fehler mache.“. Überlegungen zum integrierten Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der akademischen Lehre. In: Springsits, Birgit; Clar, Peter & Greulich, Markus (Hrsg.): *Zeitgemäße Verknüpfungen*. Wien: Böhlau, 408–425.
- Elbow, Peter (1998 [1981]): *Writing with power. Techniques for masterin the writing Process* Second edition. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Girgensohn, Katrin & Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77: 1, 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Heine, Carmen (2019): Student Peer Feedback in a Translation Task. Experiences with Questionnaires and Focus Group Interviews. In: Huertas-Barros, Elsa; Vandepitte, Sonia & Iglesias-Fernández, Emilia (Eds.): *Quality Assurance and Assessment Practices in Translation and Interpreting*. Hershey, PA: IGI Global.
- Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 97–109. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513> (23.08.2020).
- Hyland, Ken & Hyland, Fiona (2006): Feedback on second language students' writing. *Language Teaching* 39: 2, 83–101.
<https://doi.org.10.1017/s0261444806003399>.
- Jakobs, Eva-Maria (1997): Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In: Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 75–90.
- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers: Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Knorr, Dagmar (2016): Modell „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“. Eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibtraining. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 251–273.
- Knorr, Dagmar (2019): Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 165–179. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/956/955> (1.7.2020).
- Knorr, Dagmar (2021/eingereicht): Was wann tun beim Schreiben? Kaskadenmodell akademischer Textproduktion. *Exposé – Zeitschrift für wissenschaftliches Schreiben und Publizieren* 2: 1.
- Knorr, Dagmar; Andresen, Melanie; Alagöz-Bakan; Özlem & Tilmans, Anna (2015): Mehrsprachigkeit. Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H. & Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster u.a.: Waxmann, 318–338.
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.) (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits*. Wien: Eviva.
- Murray, Donald D. (1978): Internal revision. A process of discovery. In: Cooper, Charles R. & Odell, Lee (Eds.): *Research on composing. Points of departure*. Urbana IL: NCTE, 85–103.
- Nardi, Antonella (2006): *Der Einfluss aussersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Zürich. <https://edudoc.ch/record/4081?ln=de> (1.7.2020).
- Siebert-Ott, Gesa (2006): Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. Paderborn u. a.: Schöningh, 30–41.
- Sollberger, Daniel (2017): Das Eigene und das Fremde. Mehr als eine Begriffsbestimmung. In Sollberger, Daniel; Boehlke, Erik & Kobbé, Ulrich (Hrsg.): *Das Eigene und das Fremde*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 14–20.
- Vogler, Stefanie (2011): Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis. In: Vogler, Stefanie & Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachenlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme, 11–32.

Kurzbio: Dr. Dagmar Knorr leitet das Schreibzentrum / Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg. Als Linguistin und Schreibwissenschaftlerin forscht, lehrt und publiziert sie zum wissenschaftlichen Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Sie gründete und leitet die Sektion „Schreibwissenschaft“ in der Gesellschaft für Angewandte Linguistik und ist Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus).

Homepage: <https://www.leuphana.de/universitaet/personen/dagmar-knorr.html>

Anschrift:
Dr. Dagmar Knorr
Leuphana Universität Lüneburg
Schreibzentrum / Writing Center
Universitätsallee 1
21335 Lüneburg
dagmar.knorr@leuphana.de