

**Universitäre Schreibenleitungen als Hilfe bei der Entwicklung einer
wissenschaftlichen Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch an der
Hochschule/Universität –
eine empirische Studie**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigt durch die Fakultät
für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften
der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von: Solveig Buder
geb. am: 05.12.1970 in Forst/Lausitz

Gutachter: Prof. Dr. habil. Armin Burkhardt
Gutachterin: Prof. Dr. habil. Ines Busch-Lauer

eingereicht am: 26.10.2009
Verteidigung der Dissertation am: 08.07.2010

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	5
Abkürzungsverzeichnis.....	6
0 Einleitung.....	7
1 Ziele, Inhalte und Methoden der Arbeit	10
1.1 Erläuterung der wissenschaftlichen Problemstellung.....	10
1.2 Begründung der inhaltlichen Leitlinie.....	11
1.3 Methodisches Herangehen.....	15
2 Zum Stand der Schreibforschung	18
2.1 Theoretische Ergebnisse der Schreibforschung und Schreibmodelle.....	19
2.1.1 Empirische Untersuchungen.....	24
2.1.2 Didaktische Überlegungen.....	26
2.1.3 Entwicklungsperspektiven der Schreibforschung und der Schreibdidaktik	30
2.2 Zum Wesen des Schreibens	31
2.2.1 Begriffsbestimmung „akademisches/wissenschaftliches Schreiben“	32
2.2.2 Merkmale wissenschaftlichen Schreibens und wissenschaftlicher Schreibkompetenz.....	34
2.2.2.1 Wissenschaftliche Schreibenanforderungen.....	39
2.2.2.2 Textkompetenz als Grundlage wissenschaftlicher Schreibkompetenz.....	40
2.2.3 Fachperspektive des Schreibens	41
2.2.4 Erkenntnisse der Schreibforschung über die Entwicklung einer fremdsprachlichen Schreibkompetenz.....	42
2.3 Wissen über Textsorten und Textmuster	46
2.3.1 Kulturspezik des Schreibens.....	48
2.3.2 Diskussion universitärer Textsorten: Exzerpt, Rezension, Praktikumsbericht.....	52
3 Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch.....	62
3.1 Studien- und Leistungsanforderungen im Germanistikstudium	62
3.2 Schreibprobleme	64
4 Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz mit Hilfe universitärer Schreibenanleitungen	71
4.1 Schreiblabore, Schreibwerkstätten und Propädeutika an deutschen Hochschulen/Universitäten.....	72

4.1.1	Schreibangebote für deutsche Studierende.....	73
4.1.2	Schreibangebote für ausländische Studierende	76
4.2	Universitäre Schreibanleitungen.....	80
4.2.1	Ziele universitärer Schreibanleitungen	81
4.2.2	Aufbau, Struktur und Inhalte universitärer Schreibanleitungen	82
4.2.3	Universitäre Schreibanleitungen für ausländische Studierende	92
4.2.4	Fremdsprachlichkeit von Schreibanleitungen.....	93
4.2.5	Untersuchung ausgesuchter universitärer Schreibanleitungen	95
4.3	Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen in universitären Schreibanleitungen	98
4.4	Vorteile und Grenzen universitärer Schreibanleitungen.....	101
4.5	Thesen.....	107
5	Eignung universitärer Schreibanleitungen in studienbegleitenden Schreibkursen – eine empirische Studie	108
5.1	Zielsetzung der Untersuchung	109
5.2	Beschreibung der Methode	110
5.3	Vorstudie.....	111
5.4	Hauptuntersuchung	114
5.4.1	Aufbau der Schreibseminare.....	114
5.4.2	Beschreibung des Vorgehens.....	115
5.4.3	Analyse ausgewählter studentischer Schreibprodukte.....	119
5.4.3.1	Deskription und Analyse von Exzerpten	120
5.4.3.2	Deskription und Analyse von Rezensionen/Filmrezensionen	124
5.4.3.3	Deskription und Analyse von Praktikumsberichten	129
5.4.4	Beurteilung ausgewählter universitärer Schreibanleitungen mit Hilfe von Fragebögen	143
5.4.5	Beurteilung ausgewählter universitärer Schreibanleitungen mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews	178
5.5	Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Hauptuntersuchung.....	182
6	Diskussion und Schlussfolgerungen für die Konzeption einer universitären Schreibanleitung für ausländische Studierende	185
6.1	Prüfung der Thesen.....	185
6.2	Einflüsse auf die Gestaltung universitärer Schreibanleitungen.....	193
6.3	Empfehlungen für die Konzeption einer universitären Schreibanleitung für	

	ausländische Studierende.....	196
6.4	Zusammenfassung und Forschungsausblick.....	202
7	Anhang.....	204
	Anhang I.....	205
	Vergleich ausgewählter inhaltlicher Kriterien in universitären Schreibanleitungen	205
	Anhang II	209
	Auswertung des Kategorienschemas der Vorstudie	209
	Anhang III.....	216
	Analyseergebnisse aller studentischen Exzerpte der Untersuchungsgruppe A	216
	Anhang IV.....	220
	Analyseergebnisse aller studentischen Filmrezensionen der Untersuchungsgruppe A.....	220
	Anhang V	228
	Analyseergebnisse aller studentischen Praktikumsberichte der Untersuchungsgruppe B.....	228
	Anhang VI.....	233
	Fragebögenmuster und Auswertung der Fragebögen a, b und c.....	233
	Anhang VII	262
	Fragebogen zur praktischen Verwendbarkeit der Schreibanleitungen (1) und (2)	262
	Anhang VIII.....	265
	Transkription der Interviews und Kategorienschema der leitfadengestützten Interviews.....	265
	Anhang IX.....	280
	Konzeption eines Schreibanleitungskapitels für ausländische Studierende	280
8	Literaturverzeichnis	287

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Didaktisches Modell des Schreibens nach Pogner (1992).....	29
Abbildung 2: Fremdsprachendidaktisches Modell nach Börner (1989a)	45
Abbildung 3: Typen von Textmustern nach Kaplan (1966)	50

Abkürzungsverzeichnis

Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2000): <i>Schreiben im Studium: mit Erfolg</i> . Berlin: Cornelsen.	Schreibanleitung (1)/ Bünting et al.
Deutsch als Fremdsprache	DaF
Ludwig-Maximilians-Universität München	LMU
Starke, Günther/Zuchewicz, Tadeusz (2003): <i>Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache</i> . Frankfurt a.M.: Lang.	Schreibanleitung (2)

0 Einleitung

Wir leben heute in einer „Wissensgesellschaft“, in der individuelle und kollektive Kenntnisse und deren Vernetzung Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens geworden sind. Wissen stellt eine Schlüsselressource dar und somit ist Bildung die wichtigste Voraussetzung, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.¹ Damit die Menschen ihre Gesellschaft bewusst mitgestalten können, müssen sie Fähigkeiten entwickeln, aus dem Überangebot an Wissen und Informationen, die für sie relevanten Erkenntnisse und Nachrichten selbständig auszuwählen, sie zu verarbeiten, sich rasch in neuen Gebieten zurechtzufinden und deren Zusammenhänge zu verstehen. Diese komplexen Anforderungen an jeden Kommunikationsteilnehmer² werden in unterschiedlichen Befähigungsniveaus in den rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören sowie in den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sichtbar.

Die produktive Fertigkeit Schreiben gehört dabei in der Aus- und Fortbildung zur „*Schlüsselkompetenz*“ (Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999: 5; vgl. Büker 1998: 5) und ist in ihrer Bedeutung in der Forschungsliteratur hinreichend beschrieben worden.

Um diese Fähigkeit zu lernen und anzuwenden, bietet die Ratgeberliteratur zum Schreiben Hilfe an, zum einen als Ergänzung zur Bewältigung alltagsspezifischer Situationen beispielsweise im Umgang mit Behörden und zum anderen in der Aus- und Fortbildung, speziell im Studium als Handlungsanleitung zur Entwicklung einer akademischen/wissenschaftlichen³ Schreibkompetenz.

Das wissenschaftliche Schreiben ist kulturspezifisch geprägt (vgl. Hufeisen 2000a/b; Adamzik/Antos/Jakobs 1997).

Zu Recht meint deshalb Reuter (2003: 324), dass die Wissenschaft – trotz Berufung auf die universale Vernunft – in die Normen und Werte der jeweiligen Kultur eingebunden ist (vgl. Krumm 1989: 15; Krumm 2000: 56). Diese Tatsache ist vor allem für ausländische Studierende bedeutsam, die ein Voll- oder Teilzeitstudium in Deutschland absolvieren. Neben

¹ <http://www.wissensgesellschaft.org> (Zugriff: 18.01.2007, 08:11 Uhr MEZ)

² Im Folgenden wird bei personenbezogenen Begriffen die männliche Form verwendet, wobei die weibliche Form stets mitgedacht ist.

³ Kapitel 2.2.1 klärt die Begriffe „akademisches“ und „wissenschaftliches“ Schreiben in der Forschungsliteratur.

sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten fühlt sich der ausländische Studierende gerade im Bereich der wissenschaftlichen Arbeitstechniken allein gelassen, weil zum einen an den Hochschulen/Universitäten und in den Buchhandlungen geeignete didaktisierte Lehrmaterialien zum Selbststudium fehlen und zum anderen ungenügend fakultätsübergreifende Schreibpropädeutika oder studienbegleitende Schreibseminare angeboten werden.¹ Die Konsequenzen sind (zu) lange Studienzeiten, Studienwechsel bzw. Studienabbruch.²

Aus den folgenden persönlichen Erfahrungen wird erkennbar, wie wichtig es ist, die wissenschaftlichen Schreibkonventionen der Zielkultur zu beherrschen: Als Studentin der Germanistik im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache absolvierte ich im Rahmen des EU-Mobilitätsprogramms Erasmus ein Teilzeitstudium im fremdsprachigen Ausland. Zu diesem Schritt, einen Teil ihres Studiums bzw. ein Praktikum im europäischen Ausland zu absolvieren, entschließen sich jedes Jahr ca. 180.000³ Studierende. Neben sprachlichen Verständnisschwierigkeiten stand ich als Teilzeitstudierende vor dem Problem der Anerkennung meiner Studienleistungen durch die gastgebende spanische Bildungseinrichtung, denn meine an der deutschen Universität gelernten Methoden, studienrelevante Fachtextsorten schriftlich zu produzieren, stimmten mit den kulturspezifischen wissenschaftlichen Schreibkonventionen in Spanien nicht überein. 'Wir können zwar deinen Text lesen, er ist aber in seiner Struktur unvertraut und deshalb können wir ihn nicht bewerten', wurde mir mitgeteilt.

¹ In den letzten Jahren wurden an einigen deutschen Hochschulen Schreibkurse eingerichtet. Ein Beispiel für ein fakultätsübergreifendes Schreibpropädeutikum bietet seit 2003 die TU Dresden an. Dennoch stellen Lehnen/Schindler in ihren Untersuchungen (2008: 231) fest, dass sich diese Angebote auf die Vermittlung allgemeiner Schreibfähigkeiten richten und sich vorwiegend auf die Geistes- und Sozialwissenschaften konzentrieren.

² Eine Studie, die der Akademische Austauschdienst beim Hochschulinformationsdienst in Auftrag gegeben hat, belegt, dass mehr als die Hälfte der ausländischen Erstsemester spurlos verschwinden. Es ist unbekannt, ob sie die Fachrichtung wechselten, umgezogen sind oder das Studium abgebrochen haben. Im internationalen Vergleich ist diese Bilanz eine Katastrophe. Der Bundesverband ausländischer Studierender wirft den Hochschulen vor, nicht genug für die fachliche Betreuung der Gastakademiker zu tun (Kirchgessner, In: DIE ZEIT 2008: 71, vgl. auch Horstkotte, In: DIE ZEIT 2003: 38).

³ „Circa 90 % der europäischen Hochschulen wirken an Erasmus mit, und 2 Millionen Studenten haben seit dem Start 1987 teilgenommen.“

In: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_de.htm (Zugriff: 30.09.2009, 10:20 Uhr MEZ).

Als ich später als DaF-Lehrerin meine Teilzeitstudierenden auf das zwei- bis viersemestrige Fachstudium an einer deutschen Universität vorbereiten sollte, wurde ich – nun auf der anderen Seite stehend – mit der Tatsache konfrontiert, dass die akademischen/wissenschaftlichen Schreibanforderungen nicht mit den Schreibvoraussetzungen bzw. dem akademischen/wissenschaftlichen Schreibselbstverständnis meiner ausländischen Studierenden übereinstimmten.

Gemeinsam mit Fachdozenten und Kollegen, die in Schreibseminaren unterrichten, stellten wir fest, dass es bis zum heutigen Zeitpunkt nur eine Schreibanleitung¹ für die Zielgruppe der ausländischen Studierenden gibt und noch keine Veröffentlichungen über die Wirksamkeit universitärer Schreibanleitungen² im Bereich DaF existieren.

Die Anforderungen an die Wissensgesellschaft, das Auseinanderklaffen von Studienvoraussetzungen und Studienanforderungen auf dem Gebiet des akademischen/wissenschaftlichen Schreibens im Bereich DaF, meine eigene Lernerbiografie sowie meine Lehrerfahrungen veranlassten mich deshalb, die vorliegende Untersuchung durchzuführen.

¹ Starke, Günter/Zuchewicz, Tadeusz (2003): Wissenschaftliches Schreiben im Studium Deutsch als Fremdsprache. In: Pohl, Inge/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hgg.): Sprache, System und Tätigkeit. Bd. 46. Frankfurt a.M.: Lang.

² Im Folgenden werden die Begriffe (universitäre) Schreibanleitung/en“, „Schreibratgeber“, „Anleitungstexte“, „Ratbertexte“ und „Ratgeber zum akademischen/wissenschaftlichen Schreiben“ als Synonyme verwendet.

1 Ziele, Inhalte und Methoden der Arbeit

1.1 Erläuterung der wissenschaftlichen Problemstellung

Bis jetzt wurde die Wirksamkeit universitärer Schreibanleitungen in studienbegleitenden Schreibkursen bei ausländischen Studierenden noch nicht untersucht.

Deshalb ist es das Ziel der vorliegenden Untersuchung, zu erforschen, ob ausländische Studierende in studienbegleitenden Schreibkursen durch die Nutzung ausgewählter akademischer/wissenschaftlicher Schreibanleitungen eine akademische/wissenschaftliche Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch entwickeln bzw. diese Kompetenz verbessern können.

Aus diesem Ziel ergibt sich folgende Leitfrage:

Inwieweit helfen universitäre Schreibanleitungen den ausländischen Studierenden bei der selbständigen Bewältigung universitärer Studienanforderungen im DaF-Studium bzw. in den einzelnen Studienfächern?

Dabei werden folgende Fragen erörtert:

1. Wie ist der Forschungsstand zum Schreibprozess in der Mutter- bzw. Fremdsprache, zu den Schreibmodellen, zur Kulturgebundenheit von Textsorten sowie zu den Aufgabenformulierungen als Steuerungskomponenten zur Entwicklung einer akademischen/wissenschaftlichen Schreibkompetenz einzuschätzen?
2. Wie definiert die Forschung den Begriff „wissenschaftliche Schreibkompetenz“?
3. Vor welchen Schreibanforderungen stehen die ausländischen Studierenden in Deutschland und welche Schreibvoraussetzungen bringen sie aus ihren Heimatländern mit?
4. Welche Bedeutung wird der Könnensentwicklung im Schreiben in der Fremdsprache im universitären Hochschulcurriculum eingeräumt?
5. Inwieweit berücksichtigen die Schreibanleitungen die theoretischen Erkenntnisse der Schreibprozessforschung?
6. Welche Einsatzpotentiale und Grenzen sind der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für die ausländischen Studierenden immanent?

7. Welche didaktischen Konsequenzen für die Konzeption einer universitären Schreibanleitung für ausländische Studierende ergeben sich aus der empirischen Studie?

Zur Klärung dieser Fragen soll u.a. die empirische Studie mit zwei Untersuchungsgruppen herausfinden, ob die universitären Schreibanleitungen für diese Probanden als studienbegleitende Lehrmaterialien unter Berücksichtigung ihrer fachlichen, fachsprachlichen, kulturspezifischen und studienorganisatorischen Voraussetzungen sowie der Studienbedingungen an einer Universität geeignet sind.

Die vorliegende Untersuchung kommt zu folgenden Ergebnissen:

- Erkenntnisse über Einsatzpotentiale von universitären Schreibanleitungen und ihre Grenzen in studienbegleitenden Schreibkursen,
- Erkenntnisse über die Befähigung ausländischer Studierender zum selbstständigen Umgang mit universitären Schreibanleitungen,
- Empfehlungen für eine universitäre Schreibanleitung für ausländische Studierende sowie ihre Einsatzmöglichkeiten in der universitären Lehrpraxis.

1.2 Begründung der inhaltlichen Leitlinie

Die Untersuchung nutzt die Erkenntnisse aus der Schreibforschung, der Textlinguistik und der Fremdsprachendidaktik und erforscht, wie die universitären Schreibanleitungen zur Entwicklung einer akademischen/wissenschaftlichen Schreibkompetenz bei ausländischen Studierenden beitragen.

Kapitel 2 setzt sich mit den theoretischen Aspekten des Schreibens auseinander: Die Schreibforschung hat die Aufgabe, Schreibprozesse zu untersuchen und daraus u.a. schreibdidaktische Vorschläge zu unterbreiten. Schreibmodelle sollen dabei die im Unsichtbaren ablaufenden Schreibprozesse visualisieren und bieten die Möglichkeit – aber nicht die Gewähr – zur systematischen Hinführung zum Schreiben.

Wissenschaftliches Schreiben lässt sich dadurch charakterisieren:

„...dass es eine besondere Wissensbasis verlangt, dass es eigene linguistische Konventionen besitzt und dass es Texte für spezielle kommunikative Zusammenhänge produziert.“

(Kruse 2004: 71)

Eine Besonderheit des akademischen/wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache besteht im Einfluss des eigenkulturellen Textmusterwissens auf die fremdsprachliche Textproduktion. Damit die Kommunikation mit Texten gelingen kann, müssen Textproduzent und Textrezipient ein gemeinsames Wissen über globale Textstrukturen und Textsorten besitzen, was sich aus der Erfahrung im Umgang mit Texten und der Anwendung konventionalisierter Schemata ergibt. Dieses Wissen wird während der Sozialisation erworben und erlaubt es den Kommunikationsteilnehmern, Texte zu produzieren und zu verstehen. Heinemann/Viehweger (1991: 110) bezeichnen dieses Wissen als „Textsortenmuster“ und Linke/Nussbaumer/Portmann (1994: 253) als „Textmusterwissen“. Da Texte aber sprach-, kultur-, domänen- und individualspezifisch (Hufeisen 2002: 67) geprägt sind, weichen sie teilweise deutlich von den wissenschaftlichen Schreibkonventionen der Zielkultur ab (vgl. Eßer 1997; Kruse 2001; Adamzik/Krause 2005). Diese Tatsache spiegelt sich in den für diese Arbeit ausgewählten universitären Textsorten (Exzerpt, Filmrezension, Praktikumsbericht) wider, die für die empirische Studie relevant sind.

In der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur (Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999; Ehlich/Steets 2003b; Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald 2005; Kruse in Kruse/Berger/Ulmi 2006) zeigt sich, dass sich in der universitären Lehre neben der Kulturprägtheit von Wissenschaftsstilen und individuellen Schreibschwierigkeiten von ausländischen Studierenden auch strukturelle Probleme verbergen. Daraus ergibt sich die Frage nach dem Stellenwert des Schreibens im universitären Studium, speziell in der Fremdsprache Deutsch.

Kapitel 3 stellt deshalb die Studienanforderungen (Leistungsanforderungen im schriftsprachlichen Bereich, verankert in den Studien- und Prüfungsordnungen der jeweiligen Fachrichtungen) den studentischen Studienvoraussetzungen gegenüber.

Schreiben als „*Schlüsselkompetenz für alle akademischen Berufe*“ (Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999: 5) blieb an den deutschen Hochschulen lange Zeit unbeachtet. Erst in jüngerer Zeit wird untersucht, was wissenschaftliche Schreibkompetenz bedeutet, wie sie im universitären

Kontext erworben werden kann und welche Möglichkeiten es gibt, das akademische/wissenschaftliche Schreiben in die Hochschullehre zu integrieren (vgl. Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999; Hug 2001; Hufeisen 2002; Ehlich/Steets 2003b; Pospiech 2005a). Die Schreibdidaktik weiß um die studentischen Schreibprobleme und bietet unterschiedliche Wege der Befähigung zum akademischen/wissenschaftlichen, beruflichen oder kreativen Schreiben an, z.B. in Schreiblaboren, Schreibwerkstätten und im Rahmen von Propädeutika. Wer diese Angebote nicht nutzen kann, aber eine Schreibhilfe sucht, nimmt in der Regel eine Schreibanleitung zur Hand, um sich zu informieren. Diese Schreibratgeber haben das Ziel, Wege aufzuzeichnen, wie man sich einer wissenschaftlichen Schreibe nähert und ihre Qualität verbessert (Bünting et al. 2000: 7).

Kapitel 4 diskutiert die Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz mit Hilfe universitärer Schreibanleitungen, da diese eine umfassende und gründliche Anleitung für wissenschaftliches Arbeiten anbieten (Theisen 2002: Geleitwort). Schreibanleitungen sind gleichermaßen als Lehrbuch und Nachschlagewerk konzipiert und nach den Phasen der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit aufgebaut (Brink 2005: Vorwort). Da die universitäre Lehre vorwiegend sachbezogenes Wissen, aber keine Metakompetenzen vermittelt, wie mit diesem Wissen umzugehen sei, wollen die Anleitungstexte diese Lücke schließen, indem sie diese Metakompetenzen erläutern (Stickel-Wolf/Wolf 2005: 1). Die Auflagenstärke der Schreibanleitungen zeigt, dass diese Hilfsangebote nachgefragt werden (vgl. Kruse „Keine Angst vor dem leeren Blatt“ seit 2004 in 10. Auflage; Theisens „Wissenschaftliches Arbeiten“ seit 2002 in 11. Auflage). Neuere Forschungsarbeiten zum Schreiben verweisen einerseits auf die Anleitungstexte als Nachschlagewerke bei Schreibproblemen, bemängeln aber andererseits deren Inhalte. Pospiech (2005a: 6) stellt fest:

„Die Hinweise der Anleitungen richten sich in der Mehrzahl auf das wissenschaftliche Arbeiten und formale Aspekte. [...] Das zugrunde liegende Textwissen ist ein Beurteilungswissen, kein Handlungswissen: es ist auf Fehlererkennung sowie auf Korrektur gerichtet und dient nicht dem aktiven Formulierungsprozess. Wieder bleibt der/die Schreibende mit der Arbeit an seinem/ihrem Sprachwerk allein.“

Ziel müsste es vielmehr sein, eine Schreibhandlungsbewusstheit zu entwickeln, die eine selbstständige Arbeit mit der Schreibanleitung initiiert (ebd.: 16; vgl. auch Hufeisen 2002: 162ff.).

Studienrelevante Fachtextsorten (z.B. Exzerpte, Referate, Thesenpapiere, Essays, Rezensionen, Praktikumsberichte Magisterarbeiten, Masterarbeiten, Diplomarbeiten) schreibt der Studierende vorwiegend allein am Schreibtisch, mit Kommilitonen und/oder in der Bibliothek. Dabei gibt es keine Möglichkeit, Fachdozenten und/oder Sprachlehrer zeitnah zu Schreibproblemen zu konsultieren. In diesen Situationen ermöglichen zielorientierte Aufgabenstellungen und Checklisten in den Schreibratgebern als Steuerungskomponenten die Entwicklung einer Schreibhandlungsbewusstheit auch außerhalb eines angeleiteten Schreibseminars. Schreibleitungen werden ihrem Anspruch erst dann gerecht, wenn es ihnen gelingt, mit dem Nutzer „in Interaktion“ zu treten. Anlass und Ausgangspunkt sind Aufgaben, die auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems bzw. der sprachkommunikativen Handlungen angesiedelt sind. Positive Lerneffekte entstehen dann, wenn Aufgaben theoretisch und systematisch begründet werden (vgl. Häfele 1995). Sie helfen, z.B. Lernstrategien zu festigen oder Aneignungsprozesse und Techniken zu erwerben, die zu einem selbstständigen Lernen führen. Bei allen Aufgabenkonstruktionen gilt aber folgende Regel: Die Effektivität hängt zum einen von der regelmäßigen Kontrolle ab und zum anderen von der Einsicht der Studierenden in die Notwendigkeit des Lernens.

Kapitel 5 überprüft die Überlegungen anhand einer empirischen Studie.

Dazu werden die in den Schreibseminaren entstandenen Schreibprodukte der ausländischen Studierenden betrachtet. In einem zweiten Schritt wird überprüft, ob die Probanden ihren Wissenszuwachs und ihre Kenntnisse zum akademischen/wissenschaftlichen Schreiben den im Schreibseminar eingesetzten Schreibleitungen zu verdanken haben.

Kapitel 6 formuliert Empfehlungen für die Konzeption einer universitären Schreibanleitung für ausländische Studierende an einer deutschen Hochschuleinrichtung. Diese verstehen sich als Beitrag zur Verbesserung von studienvorbereitenden bzw. -begleitenden Lehr- und Selbststudienmaterialien für diese Zielgruppe im universitären Kontext.

1.3 Methodisches Herangehen

Die empirische Studie verwendet den explorativ-interpretativen Untersuchungsansatz der „Triangulation“. Triangulation ist ein Konzept, das besagt, dass ein Untersuchungsgegenstand von mindestens zwei Seiten aus mit verschiedenen Methoden zu untersuchen oder für seine Erforschung verschiedene Datenquellen heranzuziehen sind (Flick 2005: 309). Das Potential dieses Untersuchungsansatzes besteht darin, dass die Erkenntnisse gleichberechtigt aus unterschiedlichen Quellen gewonnen werden und damit Einseitigkeiten oder Verzerrungen, die bei der Verwendung von nur einer Methode auftreten können, ausgeglichen werden (Flick 2004: 12). Die in der empirischen Studie verwendete Daten-Triangulation kombiniert Angaben aus unterschiedlichen Quellen, die zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten bei verschiedenen Personen erhoben wurden. Dieses Verfahren wird in der Vorstudie und in der Hauptuntersuchung angewendet.

In der Vorstudie werden Vertreter unterschiedlicher Statusgruppen, wie z.B. Hochschullehrer, Fachdozenten, Assistenten und Sprachlehrer im studienvorbereitenden und -begleitenden Unterricht interviewt. Dabei werden universitäre Schreibanforderungen erfragt, der Stellenwert der Schreibanleitungen in der universitären (Schreib)-Lehre ermittelt sowie Einsatzmöglichkeiten der Anleitungstexte bei ausländischen Studierenden diskutiert. Die Vorstudie trägt u.a. dazu bei, die Schreibanforderungen und die -realität im universitären Alltag zu veranschaulichen.

In der Hauptuntersuchung werden die Schreibergebnisse von ausländischen Studierenden der Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ an der TU Dresden (Untersuchungsgruppe A) und „Berufspädagogik“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Untersuchungsgruppe B) verarbeitet, die im Sommersemester 2006 und im Wintersemester 2006/07 an Schreibseminaren teilgenommen haben.

Die Hauptuntersuchung stützt sich auf drei Untersuchungskomplexe.

Der erste Untersuchungskomplex prüft, ob die Hinweise/Hilfestellungen in den Schreibanleitungen die Ursachen für qualitativ/quantitativ bessere studentische Schreibprodukte sind. Das Ziel besteht darin, zu erforschen, ob diese Hinweise/Hilfestellungen die studentischen Schreibfähigkeiten bei der Anfertigung eines Exzerpts, einer Filmrezension und eines Praktikumberichts beeinflussen.

Nach Sichtung der Ratgeberbertexte wurden zwei Schreibanleitungen ausgewählt, mit denen die Probanden im Schreibseminar arbeiteten. Diese Schreibanleitungen sind:

(1) Bunting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2000): *Schreiben im Studium: mit Erfolg* (= Schreibanleitung 1)

und

(2) Starke, Günther/Zuchewicz, Tadeusz (2003): *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache* (= Schreibanleitung 2).

Jeder Teilnehmer der Untersuchungsgruppe A erhielt während des Schreibseminars die Aufgabe, ein Exzerpt und eine Filmrezension anzufertigen. Um die Ergebnisse zu vergleichen, wurde die Untersuchungsgruppe A in Gruppe I und in eine Kontrollgruppe II geteilt. Gruppe I erhielt die für die Aufgabe relevanten Kopien mit Hinweisen/Hilfestellungen aus der Schreibanleitung (1). Die Kontrollgruppe II verfasste ihre Texte ohne diese Hinweise/Hilfestellungen.

Dieses Verfahren wurde ebenfalls bei der Anfertigung des Praktikumberichtes bei Gruppe B angewendet.

Die studentischen Schreibprodukte der Gruppe I und der Kontrollgruppe II wurden mit Hilfe eines Beurteilungsrasters verglichen.

Der zweite Untersuchungskomplex fragt nach, wie die Teilnehmer der Untersuchungsgruppe A ihre Arbeit mit den Anleitungstexten bei der Bewältigung ihrer Schreibaufgabe beurteilen. Dafür wurden Fragebögen eingesetzt, die parallel zur Schreibaufgabe ausgefüllt wurden. Die Probanden setzten sich intensiv mit dem Anleitungstext auseinander, um Verständnisschwierigkeiten konkret zu benennen. Deshalb forderte der Fragebogen die Studierenden auf, sich zur Textstruktur, zur sprachlichen Gestaltung und zum Layout zu äußern sowie einzuschätzen, ob die Kriterien der Wissenschaftlichkeit im Anleitungstext berücksichtigt wurden. Bei diesem Untersuchungskomplex wurde auf die Gruppenbildung verzichtet.

Die Einzelergebnisse der Fragebögen wurden in einem verbalen Urteil zusammengefasst und Vorteile, Einsatzpotentiale, Entwicklungsperspektiven und Grenzen der Anleitungstexte für die Zielgruppe der ausländischen Studierenden aufgezeigt.

Im dritten Untersuchungskomplex beurteilen die Probanden der Untersuchungsgruppe A mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews den Nutzen der im Schreibseminar eingesetzten Schreibratgeber für die eigene Textarbeit.

Das Ziel bestand darin, zu erforschen, welche Erfahrungen die Probanden im Umgang mit den universitären Schreibanleitungen gemacht haben und ob sie sich in Zukunft vorstellen können, mit den Anleitungstexten auch außerhalb des Schreibseminars zu arbeiten.

Die Gespräche wurden seminarbegleitend mit allen Teilnehmern geführt, transkribiert und den Befragten zur Bestätigung vorgelegt.

Die Ergebnisse der drei Untersuchungskomplexe werden miteinander verknüpft, um daraus Empfehlungen für die Konzeption einer universitären Schreibanleitung für ausländische Studierende zur Verbesserung ihrer Schreibprodukte zu diskutieren.

2 Zum Stand der Schreibforschung

Kapitel 2 diskutiert, welche theoretischen Erkenntnisse im Bereich der mutter- und fremdsprachlichen Schreibforschung vorliegen, aus welchen Bestandteilen eine wissenschaftliche und fachspezifische Schreibkompetenz besteht und wie die Kulturspezifika von Textsorten und Textmustern das Schreibverhalten beeinflussen.

Innerhalb der Schreibforschung existieren zwei Hauptrichtungen (Sutterheim 1994: 252):

- Die erste Richtung sieht den Textproduktionsprozess als einen ballistischen Ablauf. Die Weichen werden zu Beginn des Schreibprozesses gestellt, alle weiteren Schritte ergeben sich im Wesentlichen auf der Basis schematisierter Muster. Diese Richtung stellt das Schreib**produkt** in das Zentrum ihrer Forschungen.
- Die zweite Richtung sieht die Schreibproduktion als ein problemlösendes Verfahren. Der Schreiber trifft zu jedem Zeitpunkt Entscheidungen über den Verlauf des Schreibprozesses. Die grundlegende Fragestellung besteht darin, herauszufinden, was der Schreibende während dieser Tätigkeit tatsächlich tut. Diese Richtung stellt den Schreib**prozess** in das Zentrum ihrer Forschungen.

Die Schreibprozessforschung betrachtet Schreiben als einen zeitlich diskontinuierlichen und komplex strukturierten Vorgang zwischen inhaltlicher Planung, deren sprachlicher Realisierung sowie dem Wechsel zwischen der Überprüfung des Schreibproduktes und der prospektiven Weiterplanung. Für Ortner (2000: 104) ist diese Forschungsrichtung zukunftsweisend.

Krings beschreibt den Schreibprozess als: „*Ontogenese des Textproduktes*“ (1992: 47) und versteht darunter:

„...alle mentalen Prozesse und alle zugeordneten materiellen Handlungen, die ein Schreibprodukt, also einen wie auch immer gearteten Text, überhaupt erst entstehen lassen. Der Schreibprozess beginnt mit der Wahrnehmung einer übertragenen oder einer selbst gestellten Schreibaufgabe und endet mit dem Textprodukt in seiner endgültigen Form.“

2.1 Theoretische Ergebnisse der Schreibforschung und Schreibmodelle

Nachdem das Schreiben über viele Jahre als Forschungsgegenstand vernachlässigt wurde, begann mit der Entwicklung der kognitiven Wissenschaft und der Lernpsychologie ab Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts die Wiederentdeckung dieser produktiven Fertigkeit. Einen Überblick über die geschichtliche Schreibentwicklung gibt Busch-Lauer (2001: 82), die die deutschsprachige Schreibhistorie in vier Phasen unterteilt:

- Die von 1930 bis in die 60er Jahre hineinreichende Phase wird **schreibnaive Phase** genannt, da sie die Schriftsprache innerhalb des Fremdsprachenunterrichts verabsolutiert.
- Die von Anfang der 1970er Jahre bis zu Beginn der 1980er Jahre hineinreichende Phase bezeichnet eine **schreibfeindliche Phase**, weil sie durch die Entwicklung der Pragmalinguistik die gesprochene Sprache zum Forschungsmittelpunkt machte.
- Die mit Beginn der 1980er Jahre beginnende Phase wird als **plurifunktionale Phase** bezeichnet und führte zu einer Renaissance innerhalb der Schreibforschung und darin immanent, zu ersten Untersuchungen bezüglich der Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache unter Berücksichtigung der Kulturgeprägtheit von Textsorten.
- Diese Phase wandelt sich zu einer **Schreib-Boom-Phase**, die sich sowohl mit dem Vorgang als auch mit dem Produkt des Schreibens innerhalb der Angewandten Linguistik, der Neurolinguistik und der Schreibdidaktik auseinandersetzt.

Das verdeutlicht auch die im Jahr 2000 von Ehlich/Steets/Traunspurger annotierte Bibliografie mit ca. 400 Titeln zu Arbeiten aus den Bereichen Schreibforschung, empirische Forschungen innerhalb der wissenschaftlichen Textproduktionen, Vermittlung von Schreibfähigkeiten in Schule und Hochschule und dem Forschungsbereich Deutsch als Fremdsprache zur Interkulturalität des wissenschaftlichen Schreibens. Seit dieser Zeit erlebt die Schreibforschung eine Renaissance, es entstehen zahlreiche Abhandlungen, Monografien und Artikel (Glück 1988: 26), die durch unterschiedliche Spezialisierungsrichtungen und heterogene Begriffsbestimmungen zur Kategorisierung der Ergebnisse gekennzeichnet sind. Busch-Lauer (2001: 83) fasste z.B. deskriptive Untersuchungen zu Schreibprodukten und den zugrunde liegenden Schreibprozessen u.a. von Winter (1992) und Lindbergh (1994), instruktive Untersuchungen u.a. von Reichelt/Silva 1995 zum Textproduktionsprozess in der unterrichtspraktischen Durchführung und präskriptive Untersuchungen u.a. von Swales/Feak (1994) für die Entwicklung akademischer Schreibfertigkeiten zusammen.

Zur Modellierung dieser Handlungen sind in den letzten 20 Jahren innerhalb der Schreibprozessforschung zahlreiche Schreibmodelle entstanden, u.a.:

- das „kognitive Modell“ und dessen Präzisierung sowie Weiterentwicklung von Molitor-Lübbert (1984; 1996),
- das „Modell der Ontogenese der Schreibkompetenz“ von Feilke/Augst (1989),
- das „Modell zur Entwicklung der Schreibfähigkeit“ und dessen Präzisierung sowie Weiterentwicklung von Bereiter/Scardamalia (1980; 1982; 1986; 1987),
- das „fremdsprachendidaktische Modell“ von Börner (1989a) und
- das „Schreibprozessmodell der Zusammenfassung“ von Keseling (1993).

Diese Modelle sprechen alle die dem Schreibprozess immanenten Teilkomponenten an: (1) Texte vorbereiten/planen, (2) Texte formulieren und (3) Texte überarbeiten/korrigieren.

Das kreative Schreiben ist ein Schreibansatz, der diese Tätigkeit als einen kreativ-sprachlichen Ablauf versteht, zu dem jeder methodisch angeleitet werden kann. Den Untersuchungsschwerpunkt bildet der Schreibprozess, der durch gestaltende Methoden trainiert wird. Dazu publizierten u.a. Eismann (1985), Schlemminger (1985; 1991), Mummert (1989), Pogner (1992; 1993), Kästner (1997), Scheidt (2000) und Pyerin (2003).

Im Folgenden werden davon zwei Arbeiten exemplarisch erläutert: Kästner untersuchte Textproduktionen im fremdsprachlichen Deutschunterricht vor dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien.

Pyerin begleitet mit ihrem Lehr- und Arbeitsbuch „Kreatives wissenschaftliches Schreiben“ den gesamten Prozess des wissenschaftlichen Schreibens mit Hilfe von Übungen in spielerischer Form.

Verschiedene Textsorten wurden u.a. von Becker-Mrotzek (1992; 1997)¹, Endres-Niggemeyer/Schott (1992)², Koch (1992)³, Rothkegel (1992)⁴, Graefen (1997)⁵, Linke (2007)⁶ und Wagner⁷ (2007) untersucht.

Im Folgenden werden davon fünf Arbeiten exemplarisch erklärt: Becker-Mrotzek erforschte die Schreibentwicklung bei der Textsorte Bedienungsanleitung. Dazu bat er Schreiber unterschiedlicher Berufs- und Altersgruppen, eine Bedienungsanleitung für eine elektronische Stoppuhr zu schreiben. Er verglich die sachliche Richtigkeit der Anleitungsschritte mit der Wirkung auf den Leser sowie mit der Organisation der Schreibhandlung und kam zu dem Ergebnis, dass die Schreibentwicklung eher kontinuierlich als sprunghaft von einer praktischen und zweckorientierten Instruktion über die gezielte Wissensvermittlung bis hin zur Übernahme der Leserperspektive erfolgt. Die Schreibentwicklung wird also durch Lernprozesse beeinflusst.

Endres-Niggemeyer/Schott erforschten die professionellen Abstracts, die sie als einen Typ der Texterzeugung beschreiben, bei dem viel gelesen und nachgedacht, aber weniger formuliert wird. Deshalb sollten auch die Verfasser von Abstracts über ein breites Repertoire von Lesestrategien verfügen. Einsichten dieser Art führen zu einer differenzierten Sicht des Textproduzierens, der sich auch die allgemeinen Modelle nicht entziehen können.

Graefen untersuchte in ihrer Arbeit die Strukturmerkmale eines wissenschaftlichen Artikels mit Hilfe von empirischen Materialien.

Linke erforschte den Textmusterwandel und den kulturellen Wandel von Todesanzeigen in Zeitungen. Dabei untersuchte sie die Medialisierung von Trauer und das Verhältnis von Öffentlichkeit und Intimität.

¹ Textsorte Bedienungsanleitung

² individuelles prozedurales Modell des „Abstracting“

³ automatische Generierung von Kochrezepten

⁴ Textstruktur und Computermodelle der Textgenerierung

⁵ wissenschaftlicher Artikel

⁶ Wandel der Todesanzeige in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

⁷ Redeeinleitung im Alten Testament und im Alten Orient

Wagner analysierte Redeeinleitungen aus den Texten im Alten Testament und im Alten Orient. Die Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass sich die Redeeinleitung im Alten Testament als eine eigene stark differenzierte Textsorte entwickelte.

Trotz umfangreicher Forschungsergebnisse und Schreibmodelle bescheinigt Eigler (1996: 993 vgl. auch Krings 1992: 49) der Schreibprozessforschung sowohl in inhaltlicher und als auch in methodologischer Hinsicht eine große Heterogenität. Seine Kritik trifft z.B. auf diejenigen Modelle zu, die sich in Anzahl und Art von Teilschreibprozessen unterscheiden: Hayes/Flower (1980a/b) differenzieren z.B. in drei rekursiv ablaufende Schreibphasen (Planen, Formulieren, Überarbeiten), während Portmann (1991) in vier Schreibphasen (Fixieren, Kopieren, Reproduzieren, Notieren) unterteilt.

Dennoch entdeckt Schneuwly (1996: 31) bei den Schreibmodellen gemeinsame Grundzüge:

„Schreiben ist ein komplexer, multidimensionaler Prozess, wobei mindestens die vier folgenden Dimensionen in allen Modellen in dieser oder jener Form erwähnt werden:

- a.) Erarbeitung einer Vorstellung der Kommunikationssituation, die als Orientierungsgrundlage der sprachlichen Tätigkeit dient;*
- b.) Textplanungsprozesse, in denen Inhalt- und Formaspekte interagieren;*
- c.) Prozesse des Erarbeitens einer sprachlich linearen Form, d.h. des Textes als einer Kette linguistischer Einheiten;*
- d.) Evaluationsprozesse des zu produzierenden und des schon produzierten Textes.“*

Einig sind sich die Schreibforscher darin, dass die Modelle, die den Schreibprozess als eine lineare Abarbeitung von ablaufenden Teilprozessen verstehen, nicht der Realsituation entsprechen. Deshalb kritisiert Ortner (2000: 106) diejenigen Modelle, die immer nur eine Richtung als Zuerst-dann-Abfolge darstellen: vom Motiv zur Intention, weiter zum Plan, zur Durchführung und zu den Kontrollprozessen. Der Text entsteht, so wird suggeriert, durch eine Aneinanderreihung von Leistungsphasen nach dem Prinzip: Anlasser-Motor = (Motiv-) Intention-Plan-Durchführung.

In den 1980er Jahren beginnt auch der Fachbereich Deutsch als Fremdsprache die Rolle des Schreibens auf theoretisch-didaktischer Ebene u.a. mit den Arbeiten von Bohn (1986; 1987), Börner (1987; 1989a/b), Portmann (1991) und Jakobs/Knorr/Molitor-Lübbert (1995) zu

untersuchen. Zum studentischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch¹ sind u.a. folgende Untersuchungen veröffentlicht worden:

- Edelmann (1995; 1997) zur Textsorte „Revision“,
- Drewnowska-Varganè (1997 a/b) zur Textsorte „Aufsatz“ im kontrastiven Vergleich mit dem Polnischen,
- Eßer (1997) zur Textsorte „studentische geisteswissenschaftliche Arbeit“ im kontrastiven Vergleich mit dem Mexikanischen,
- Faistauer (1997a/b; 2000) zum Schreiben in Gruppen im fremdsprachlichen Unterricht,
- Bücker (1998) zum Schreibprozess ausländischer Studierender aus subjektiver Sicht sowie
- Hufeisen (2002) zu Essays und verschriftlichten Referaten von kanadischen Studierenden in deutscher Sprache.

Fast alle Arbeiten sind in den vergangenen 13 Jahren entstanden und verdeutlichen, dass die Relevanz des Schreibens in der Fremdsprache Deutsch innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft erkannt wurde.

Im Folgenden werden davon zwei Arbeiten exemplarisch erklärt: Eßer beschrieb systematisch die kulturelle Geprägtheit der wissenschaftlichen Textsorte „studentische wissenschaftliche Hausarbeit“. Dabei verglich sie mexikanische und deutsche Hausarbeiten und formulierte Handlungsrichtlinien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Universität.

Bücker prüfte Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender beim Herstellen der Magister-, Examens- oder Diplomarbeit. Den Untersuchungsgegenstand ihrer Arbeit bildeten narrative Interviews ausländischer Studierender, bei denen sich die Befragten zu ihren (kulturspezifischen) Vorgehensweisen beim Anfertigen ihrer Textprodukte äußerten. Aus den Ergebnissen der empirischen Studie formulierte Bücker Empfehlungen von Betreuungsmaßnahmen für ihre Untersuchungsklientel.

Fazit: Die Schreibmodelle versuchen, dem Schreibprozess eine Form zu geben, aber sie sind nicht in der Lage, die Subjektivität und Individualität dieser Tätigkeit in einem Schema zu vereinen und damit zu generalisieren. Aus den zahlreichen Schreibmodellen schlussfolgere

¹ Terrasi-Haufe (2004) führte z.B. eine empirische Studie mit dem Ziel durch, die DaF-Kenntnisse von Schülern in der italienischsprachigen Schweiz zu prüfen, weil zum damaligen Zeitpunkt über die Effizienz des Bildungssystems in der Schweiz stark diskutiert wurde.

ich, dass sich keines der Modelle durchsetzen konnte, weil sie zu ungenau sind, um ausreichend empirisch geprüft zu werden. Deshalb sollten künftige Schreibmodelle die Subjektivität und Individualität dieser Tätigkeit verdeutlichen.

2.1.1 Empirische Untersuchungen

Aufgrund der Heterogenität für den methodischen Zugriff der Untersuchungsinstrumente und ihrer z.T. unklaren Ergebnisse (Krings 1992: 51) beschreibt dieses Kapitel lediglich vier Verfahren: (1) das „Laute Denken“, (2) den retrospektiven Ansatz mit Hilfe des Computers, die Durchführung von (3) Gruppengesprächen und (4) Interviews.

(1) Krings (ebd.: 47f.) stellt in seinem Forschungsüberblick neun empirische Arbeiten zu fremdsprachlichen Schreibprozessen vor, die die Methode des „Lauten Denkens“ einsetzen. Die Versuchspersonen erhalten den Auftrag, alle Gedanken, die ihnen bei der Erledigung ihrer Arbeitsaufgabe einfallen, laut auszusprechen. Diese Verbalisierungen werden durch ein Tonbandgerät aufgezeichnet, transkribiert und nach bestimmten Kriterien ausgewertet.

Bemerkenswert dabei ist, dass 78% der Untersuchungen mit weniger als 10 Teilnehmern stattfanden. Der Grund ist der große zeitliche und organisatorische Aufwand, den dieses introspektive Verfahren verlangt. Des Weiteren stellen sich im Regelfall nur Lernende zur Verfügung, die ein überdurchschnittliches Interesse am Fremdsprachenlernen besitzen. Deshalb können die mit diesem Verfahren erzielten Ergebnisse nicht auf die gesamten Fremdsprachenlerner übertragen werden.

(2) Börner (1989a) nutzt als methodischen Untersuchungsansatz ein retrospektives Computerverfahren, bei dem der Computer eine so genannte „Echofunktion“ besitzt. Der Rechner bietet damit die Möglichkeit, intern ablaufende Prozesse zu verdeutlichen (vgl. auch Jakobs/Knorr/Molitor-Lübbert 1995; Schmidt 2005). Die Software speichert bei diesem Verfahren schrittweise alle Lösch-, Korrektur- und Verbesserungsmaßnahmen ab, ohne den Schreibprozess zu behindern. So entsteht ein detailliertes Datenprotokoll, was den Textproduktionsprozess dokumentiert. Zusätzlich werden diese Daten dazu verwendet, die Probanden zu fragen, an welche konkreten Gedankengänge sie sich während ihres Schreibvorganges erinnern. Sowohl die auf Tonband aufgezeichneten Verbalisierungen als auch die Computerprotokolle dienen als Grundlagen für die Analyse und Auswertung der Ergebnisse, die u.a. die Rekursivität des Schreibens (vgl. Hayes/Flower 1980a) bestätigen.

(3) In der Untersuchung von Dam/Legenhausen/Wolff (1990: 325) geht es um die Frage, welchen Einfluss der Computer auf das fremdsprachliche Schreiben ausübt. Schreiben wird mit zwei bis vier Probanden durchgeführt, dabei dienen Gruppengespräche sowie Videoaufzeichnungen als Datengrundlagen. Die Forscher kommen zu dem Ergebnis, dass die Textproduktion in kleinen Gruppen ein effizienter Weg ist, Schreibfähigkeiten zu fördern.

(4) Zamel (1982: 195f.) stützt sich in ihrem empirischen Verfahren der Datenerhebung auf Interviews, bei denen sie die Versuchspersonen zu ihren Denkvorgängen während des Schreibprozesses befragt. In der zweiten Untersuchung wird zusätzlich beobachtet, aber ohne Videoaufzeichnung dokumentiert. Krings (1992: 53) vermutet aufgrund fehlender Daten der Interview- und Beobachtungstechnik unsystematische Ergebnisse, die nicht den Standardanforderungen einer wissenschaftlich nachvollziehbaren empirischen Forschung genügen.

Diese vier exemplarisch ausgewählten Verfahren verdeutlichen methodische Forschungsdesiderate. Laut Krings (1992: 55f.) sind die Teilprozesse nicht erschöpfend untersucht worden, denn neben den Planungsprozessen existieren auch die Teilprozesse des Bewertens, des Überarbeitens sowie des Schreibens als motorischer Fähigkeit. So unterteilt er z.B. die Planungsprozesse in eine „Links-Rechts-Dynamik“; das entspricht dem linearen Vorschreiten im Text und in eine „Oben-Unten-Dynamik“, das entspricht dem hierarchischen Vorschreiten im Text von allgemeinen zu speziellen Plänen. Als wichtigsten Indikator nennt er Pausen, die Börner (1989b: 50) in seinen Untersuchungen gemessen hat.

Fazit: Es ist festzustellen, dass die empirischen Untersuchungen bis zum heutigen Zeitpunkt mit heterogenen Ergebnissen aufwarten. Sie sind weder systematisiert, noch halten sie dem Versuch einer Verallgemeinerung stand. Damit stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse der methodischen Untersuchungen zu einer systematischen Schreibdidaktik beitragen. Die empirische Schreibforschung hat deshalb die Aufgabe, Forschungsergebnisse bereitzustellen, die zum einen systematisiert werden können und zum anderen die Subjektivität, Individualität und Rekursivität des Schreibprozesses berücksichtigen.

2.1.2 Didaktische Überlegungen

Die größte Ungewissheit der Schreibenden besteht darin zu entscheiden, was „*angemessen*“ schreiben heißt (Pospiech 2005b: 39). Damit setzt sich u.a. die Schreibdidaktik auseinander, denn sie erarbeitet Konzepte, die sich dieser Ungewissheit annehmen und dabei auch die Ergebnisse der Schreibforschung berücksichtigen (Feilke/Steinhoff 2003: 113). In der Forschungsliteratur (vgl. Portmann-Tselikas 2002: 13f.) sind zahlreiche Untersuchungen bekannt, die die Ergebnisse der Schreibforschung auf fremdsprachendidaktische Problemstellungen übertragen. Dieses Kapitel diskutiert deshalb exemplarisch die schreibdidaktischen Überlegungen von Wolff (1992) und Pogner (1992).

Das Grundprinzip der prozessorientierten Schreibförderung ist das von Bereiter/Scardamalia (1982/1987) aufgestellte Prinzip der prozeduralen Erleichterung (procedural facilitation). Dieses Grundprinzip überträgt Wolff (1992: 124f.) auf die Schreibdidaktik:

- durch das Zerlegen des komplexen Schreibprozesses in einfachere Prozesse und die Fokussierung auf einen spezifischen Teilprozess,
- durch das Verteilen der Lasten während des Schreibprozesses, z. B. durch das Schreiben in Gruppen¹,
- durch das Bereitstellen oder das gemeinsame Erarbeiten von Schreibtechniken, die Auskunft darüber geben, wie bestimmte Teilprozesse (z.B. Planungsphasen) gemeistert werden können.

Daraus folgend spezifiziert Wolff acht Arbeitstechniken zur Förderung des Schreibens (ebd.: 126ff.):

(1) Förderung des Planungsverhaltens

Bei einer Schreibaufgabe haben Lernende Schwierigkeiten, Inhalte bereitzustellen. Deshalb sollten ihnen Techniken vermittelt werden, die das relevante Wissen für die Schreibaufgabe aktivieren. Diese so genannten „*prewriting activities*“ beinhalten die Vorentlastung des Themas, z.B. durch Filme, Texte, Brainstorming.

¹ Dem Schreiben in Gruppen sind m.E. methodische Schwächen immanent, denn die Lastenverteilung birgt für den einen eine Mehrarbeit, hinter der sich der andere verstecken kann. Außerdem werden nicht alle Teilprozesse gleichmäßig geübt, wenn spezielle Arbeitsaufträge vergeben werden.

Die Schreibforschung stellt fest, dass den Schreibern die Notwendigkeit der Planung lange Zeit verborgen bleibt (vgl. auch Pogner 1992: 252). Die Schwierigkeiten bei der Ableitung einer Planungsstrategie werden durch das Nichtisolieren von Planungsprozessen verursacht, da sie automatisch und unbewusst den gesamten Schreibverlauf begleiten. Es wird daher überlegt, Satzanfänge vorzugeben und Möglichkeiten zu deren Weiterführung zu diskutieren. Der Reiz der Kontrolle dieser Aufgaben besteht darin, den eigenen Text mit der Originalversion zu überprüfen.

Eine andere Möglichkeit schlagen Bereiter/Scardamalia (1987) vor: Beide haben zu Endsätzen geforscht und festgestellt, dass die Schreibenden bei der Vorgabe von Endsätzen gezwungen sind, den Text detailliert zu planen und angemessene Teilziele aufzubauen.

Andere Untersuchungen zeigen ebenfalls, dass das Planungsverhalten beim Formulieren von Texten durch Planungshilfen positiv beeinflusst werden kann. Als schwierig gestaltet sich aber die Vermittlung von kulturspezifischen Planungsstrategien. Hier ist die Schreibdidaktik gefragt, die die kulturspezifischen Planungsunterschiede zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Texten zu gleichen Themen kontrastiv behandeln kann.

(2) Förderung der Schreibzielformulierungen

Schwierigkeiten bereiten die Grob- und Feinplanungen im Vorfeld des Schreibens. Deshalb sollte das Schreibziel durch die Formulierung von Teilzielen bewusst gemacht werden.

(3) Förderung des „anderen“ Perspektivierungsvermögens

Es ist schwer, Fremdsprachenlernern die Art und Weise der Perspektivierung beim Schreiben in der Zielsprache angemessen zu vermitteln. Deshalb empfiehlt Wolff (ebd.: 128f), authentische Texte in der Ausgangs- und Zielkultur zu vergleichen (vgl. auch Eßer 1997).

Ohne Anleitung, so stellt auch Wolff fest, ist es dennoch kaum möglich, einen Perspektivwechsel vorzunehmen.

(4) Förderung der Textsortenangemessenheit

Die Lernenden sollen ihr Textsortenwissen erweitern. Zu Beginn der Schreibentwicklung werden narrative Texte im Vordergrund stehen, die später von universitären Textsorten abgelöst werden. Wichtig ist, dass die kulturbedingten Textsortenunterschiede (z.B. Normen einer Textsorte) auch bei fortgeschrittenen Lernern durch kontrastive Textvergleiche in der Ausgangs- und Zielsprache verdeutlicht werden sollten (vgl. auch Hufeisen 2000a: 234ff.).

(5) Förderung der lexikalischen und syntaktischen Angemessenheit

Fremdsprachenlerner müssen zum einen ihr Sprachwissen erweitern und zum anderen Strategien entwickeln, dieses Wissen abzurufen. Diese Fertigkeiten sollten durch Textübungen perfektioniert werden.

(6) Einbeziehung der Leser

Der Schreibende sollte sich immer wieder fragen, welche Informationen für den Leser erforderlich sind, wie man diese Informationen nachvollziehbar machen kann und wie die Aussagen so gestaltet werden, dass der Autor beim Leser seine Schreibziele erreicht. Als Möglichkeit schlägt Wolff deshalb das Üben von leserfreundlichen Textsorten, wie z.B. von Briefen, Biografien und Antworten auf Inserate, vor.

(7) Routineformulierungen

Mit Hilfe von Routineformulierungen und Redemitteln sind Texte leichter zu bewältigen. Sätze mit fehlenden oder nicht korrekt eingesetzten Kohärenzsignalen und Satzkonnectoren bieten sich dabei als Übungen an.

(8) Förderung des Überarbeitungsverhaltens

Wenn Lernende angeleitet werden, sind sie in der Lage, ihre Texte zu überarbeiten. Wichtig sind dabei die Beherrschung einer Lese-, Schreib- und Korrekturtechnik. Bereiter/Scardamalia (1987) konnten bei ihren Untersuchungen feststellen, dass konkrete Bewertungskriterien für die Revision und Korrektur von Texten hilfreich sind.

Pogner (1992: 253) fordert, dass das Schreiben als Prozess vermittelt werden soll und entwickelt in Anlehnung an Arndt/Ryan (1989) ein didaktisches Modell des Schreibens (Abbildung 1), welches zwischen den Teilprozessen „prewriting“ (hier: planen), „writing“ (schreiben), „revising“ (korrigieren, ändern), „editing“ (aufbereiten, bearbeiten) und „postwriting“ (hier: herausgeben, veröffentlichen, publizieren) unterscheidet.

Beim „prewriting“ werden Materialien gesammelt und Vorüberlegungen getroffen. Des Weiteren sind Planungen durchzuführen, die Textsorte auszuwählen sowie die Textidee und die Textintention zu bestimmen. Beim „writing“ wird der erste Entwurf geschrieben. Mit ihm beginnt der Weg zum Endtext. Die nachfolgende Phase „revising“ beinhaltet das Umschreiben nach der Rückmeldung zum Textprodukt. Arbeitstechniken sind dabei umschreiben, kürzen, ergänzen, gliedern usw. In der Phase „editing“ findet der Prozess der Orthografie- und Grammatikkorrektur sowie der Layoutgestaltung statt. In der letzten Phase „postwriting“ wird der Text veröffentlicht und der Autor erwartet die Reaktionen seiner Leser.

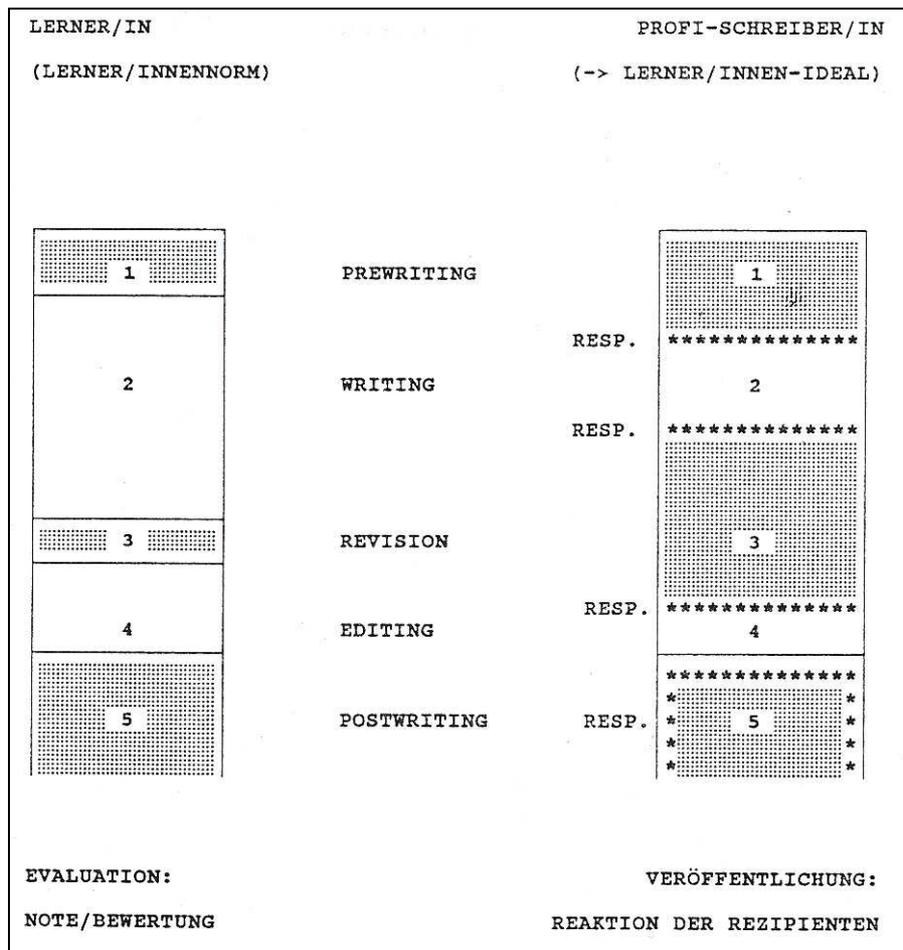


Abbildung 1: Didaktisches Modell des Schreibens nach Pogner (1992)

Abbildung 1 verdeutlicht, dass bei Schreibanfängern im Gegensatz zu Schreibgeübten die Phase „prewriting“ weitaus geringer ausfällt, die Phase „writing“ einen zeitlich umfangreichen Raum einnimmt, die Phase „revising“ unbedeutend ausfällt und bei der Phase „editing“ außergewöhnlich viel Zeit mit der Korrektur verbracht wird.

Pogners Modell hat didaktische Konsequenzen für die Schreibvermittlung: Während „prewriting“ Ideen aktivieren soll, übernehmen „writing“ und „revising“ die Aufgaben, das Schreibprodukt zu formulieren, zu erweitern und zu überarbeiten. „Postwriting“-Aktivitäten können Schreibdefizite aufarbeiten, die während des Schreibens auftreten (vgl. auch Mühlmann 1992: 183). Es sollten deshalb Techniken und Routinen für das vernachlässigte „prewriting“ eingeübt sowie „response-Phasen“ (hier: Antwortphasen, Rückmeldungen/ Feedback erteilen) eingebaut werden. Indem die Textproduzenten die einzelnen Teilprozesse einüben und dabei auftretende Schreibschwierigkeiten sowie Problemlösungsstrategien diskutieren, wird der rekursive Prozesscharakter dieser Tätigkeit deutlich.

Fazit: Die Schreibdidaktiker zerlegen den Schreibprozess in Teilprozesse, um die spezifischen Schreibphasen mit ihren Tätigkeitsanforderungen zu identifizieren und daraus didaktische Vermittlungsstrategien zu entwerfen. Dennoch erweisen sich auch die schreibdidaktischen Überlegungen als zu komplex, als dass sie zum einen aus widerspruchsfreien Theorie- und Empirieansätzen schöpfen und zum anderen eine homogene Lehr- und Lernleitlinie postulieren können. Eine Integration der Ergebnisse der fremdsprachlichen Schreibprozessforschung in eine übergreifende Theorie des Fremdsprachenlernens und -lehrens ist bis jetzt noch nicht formuliert worden (vgl. Krings 1992: 69; Starke/Zuchewicz 2003: 30). Die Schreibdidaktik kann sich aber nur auf solide Ergebnisse einer empirischen Schreibforschung stützen.

2.1.3 Entwicklungsperspektiven der Schreibforschung und der Schreibdidaktik

Welche Entwicklungsperspektiven sind innerhalb der Schreibforschung zu erwarten?

Eßer (1997: 135) meint, dass der Transfer der theoretischen Ergebnisse noch nicht in die Unterrichtspraxis stattgefunden hat. Somit sollten weiterhin kreative Übungen zu prozessualen Komponenten der Textproduktion, Übungen zu Gebrauchstexten sowie kulturkontrastiv angelegte Schreibübungen entwickelt werden.

Pohl (2007: 527ff.) geht der Frage nach, warum es so schwierig ist, den Studierenden das wissenschaftliche Schreiben beizubringen, und macht dafür sieben Dilemmata (sozialisatorisches, ontogenetisches, kommunikatives, fachliches, strukturelles, curriculares und kreatives Dilemma) verantwortlich. Daraus sind m.E. weitere Schreibforschungsergebnisse zu erwarten.

Im Bereich der empirischen Forschung werden die heterogenen Ergebnisse beklagt (vgl. Krings 1992), die bislang keiner Kontinuität unterliegen.

Außerdem moniert Becker-Mrotzek (2003: 59) mangelnde Untersuchungen über den Zusammenhang von Schreibunterricht und Schreibentwicklung sowie die Auswirkungen von unterschiedlichen schreibdidaktischen Ansätzen auf verschiedene Schreibertypen.

Im Bereich der Schreibdidaktik beklagt Ehlich (2000: 5) eine fehlende curriculare Struktur, die sich auf die Ergebnisse empirischer Analysen von Schreibproblemen stützt.

Es ist daher eine Schreibdidaktik zu entwickeln, die

- den Schreibenden systematisch befähigt, zu einer Metareflexion/Sprachbewusstheit über das Schreiben zu gelangen,
- Kenntnisse und Fähigkeiten im Sprachverstehen und im Kulturwissen verbessert,
- das Vertrauen in die bereits erworbenen Schreibstrategien zur Bewältigung komplexer Schreibherausforderungen aufbaut und
- auf die kognitive Ausbildung von Wissen, Erfahrung, Beobachtung, Kommunikation und Sprachlichkeit aufmerksam macht (vgl. auch Beisbart 2004).

Aus diesen Gründen ist die Forderung nach der Implementierung einer kontinuierlichen Schreibdidaktik vor allem für die ausländischen Studierenden an den Hochschulen/Universitäten berechtigt, weil sie den Studienerfolg und damit die internationale Reputation der Bildungseinrichtung nachhaltig beeinflusst.

2.2 Zum Wesen des Schreibens

Für Krumm (1989) stellt die schriftliche Fixierung von Sprache die Entwicklungssensenz des Menschen dar. Das Niveau einer Gesellschaft lässt sich seiner Meinung nach danach messen, wie die Schriften verfasst und verbreitet sind und wie man liest und schreibt.

Schreiben findet laut Portmann (1991: 275f.) in einem äußeren und inneren Umfeld statt und ist abhängig von den zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln. Dabei sind relevante Einflussgrößen kognitive Ressourcen, Textkenntnisse, Textvorarbeiten, Motivation, „Schreibhardware“ sowie Schreibsituationen.

Beisbart (2004: 9f.) identifiziert drei Fähigkeitsdomänen (auch Kompetenzdomänen), die das Schreiben erst ermöglichen: **Wissen**, **Sprache** und **Kommunikation** (vgl. auch Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999): Ohne das fachliche Wissen, auch als Weltwissen oder Referenzwissen bezeichnet, kann man nicht über eine Frage- oder Themenstellung schreiben. Des Weiteren spielen kognitive Fähigkeiten eine Rolle, die das Schreiben ermöglichen.

Die zweite Domäne, die Sprache, ist eine wissensgenerierende und wissensstrukturierende Kraft.

Die dritte Domäne Kommunikation beinhaltet zum einen die Kenntnis über die Adressaten und zum anderen die Fähigkeit, adressatengerecht zu reagieren.

Für Eigler et al. (1987: 383) übernimmt das Schreiben eine epistemische, also eine wissensentwickelnde Funktion. Schreiben ist eine Form des Weiterverarbeitens von eigenen Kenntnissen und für die Studierenden, z.B. bei der Anfertigung von Hausarbeiten, relevant.

Wenn Denken kognitives Verarbeiten bedeutet, ist Schreiben ein Vollzug des Denkens und somit ein Instrument des Präzisierens, Erweiterns und des Entwickelns von Denken (Krings 1992: 81). Wenn durch eine Textproduktion neues Wissen entsteht (Eigler 1998: 6) und unter Berücksichtigung der Textsortenkonventionen neue Ordnungen erstellt werden, ist das ein Beweis fortgeschrittener Sprachentwicklung (Pospiech 2005a: 26). Durch den Schreibprozess werden des Weiteren semantische Netzwerke festgeschrieben, die zum Ziel haben, dass sich der Leser mit Hilfe des Textes sein Wissen aufbaut. Dies verlangt wiederum einen Perspektivwechsel beim Autor (Molitor 1984: 7). Natürlich helfen Schreibkonventionen, die beim Schreiber/Leser bestimmte Erwartungen intendieren. Dennoch besteht die kognitive Leistung des Schreibers im Metawissen über die Wissens-voraussetzungen des Lesers. Die wichtigsten Faktoren eines kommunikativen Schreib-prozesses sind also Text und Leser. Das Lesen unterbricht den Schreibprozess, um das Verschriftlichte auf diese Weise zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Diese „Autor – Text – Interaktion“ hat die Funktion, dass der Autor die Position des Lesers einnimmt und die Wirkung seines Textes kontrolliert. Somit bewirkt die metakommunikative Ebene, dass sich der Autor bei der Planung seines Schreibproduktes Kriterien ausdenkt, anhand derer er seinen Text konzipiert und verschriftlicht (Molitor 1984: 5f). Molitor-Lübbert (1989: 281) bezeichnet *„Schreiben als kognitive Problemlösestrategie“*, denn

„Die Funktionen des Speicherns, Wiederholens und Korrigierens, die das Schreiben bietet, ermöglichen den sukzessiven Aufbau von Denk- und Wissensstrukturen unterschiedlicher Komplexität in verschiedenen Textfassungen.“

2.2.1 Begriffsbestimmung „akademisches/wissenschaftliches Schreiben“

Jakobs (1999: 183) charakterisiert wissenschaftliches Schreiben als:

„...zielgerichtete, zweckorientierte Form sprachlichen Handelns, die in übergeordnete Tätigkeiten eingebunden ist und unter situativen Rahmenbedingungen stattfindet, denen der Verfasser Rechnung tragen muß, da sie Ansprüche und Normen für das sprachliche Handeln in Texten mitbestimmen.“

Schreibdidaktiker Kruse (2006: 156) stützt diese Begriffsverwendung, wenn er formuliert:

„Wissenschaftliches Schreiben ist dementsprechend Handeln in der Disziplin und verlangt danach, die Gemeinschaft, für die man schreibt und zu deren Mitglied man wird, kennen und verstehen zu lernen, indem man schreibt.“

Die Schreibdidaktik, die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben, die Schreibwerkstätten und -labore sowie die Autoren im Internet gebrauchen mehrheitlich den Begriff „wissenschaftliches Schreiben“, wenn sie das Schreiben im universitären Kontext meinen. Streng genommen verlangt das Studium aber kein wissenschaftliches, sondern ein akademisches Schreiben (Jakobs 1999: 173), denn wissenschaftliche Schreibfähigkeiten verlangt das Schreiben von z.B. wissenschaftlichen Artikeln oder Monografien. Aber nur eine Minderheit der Hochschulabsolventen wird ihre berufliche Laufbahn an der Hochschule/Universität fortsetzen und muss damit in der Lage sein, für die Fachwelt zu publizieren. Die überwiegende Mehrzahl der Absolventen beginnt eine Tätigkeit in der Wirtschaft, Bildung, Verwaltung und Industrie. In ihrem Arbeitsalltag werden sie somit andere Textsorten (z.B. Anleitungsprozedere für Maschinen) verfassen als die im universitären Kontext üblichen.

Studierende sollen zunächst die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens verinnerlichen, z.B. Textsortenanforderungen, sprachliche Spezifika, formale Anforderungen an schriftliche Textprodukte, Argumentationstechniken. Erklärtes Ziel der Anleitungstexte ist es, sich dem Schreiben in all seiner Komplexität „zu nähern“ (vgl. Bünting et. al. 2000: 7), das heißt, die Anforderungen an das Schreiben im universitären Kontext kennen zu lernen und eine Bewusstheit für relevante Textsorten zu entwickeln. Deshalb trifft der Terminus „wissenschaftliches“ Schreiben nicht exakt das Ziel der Ratgebertexte.

Da ich das Schreiben von Deutsch als Fremdsprache untersuche, ist es unangemessen, die ausländischen Studierenden mit wissenschaftlichen Schreibratgebern zu überfordern. Sie sollten vielmehr die Fähigkeiten entwickeln, universitäre Textsorten zu identifizieren und Strategien zu entwickeln, diese angemessen zu produzieren. Ich stimme Jakobs zu und verwende aus diesem Grund die Bezeichnung „**universitäre**“ **Schreibanleitungen/Anleitungstexte/Schreibratgeber** und nicht „wissenschaftliche“ Schreibanleitungen/Anleitungstexte/Schreibratgeber. Eine Ausnahme bildet hier die Bezeichnung „**Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben**“, weil dieser Terminus die Gesamtheit der vorhandenen Anleitungstexte umfasst.

Gleichwohl stelle ich in der Schreibforschung ein Desiderat fest: Die Begriffe „akademisches Schreiben“, „akademische Schreibkompetenz“ und „akademische Schreibanforderungen“ wurden bislang nicht definiert. Somit werde ich mit folgenden Begriffen arbeiten: „**wissenschaftliches Schreiben**“, „**wissenschaftliche Schreibkompetenz**“ und „**wissenschaftliche Schreibanforderungen**“

2.2.2 Merkmale wissenschaftlichen Schreibens und wissenschaftlicher Schreibkompetenz

Für Disterer (1998: 30) bedeutet wissenschaftliches Schreiben, verständlich, geordnet, folgerichtig und nachvollziehbar zu formulieren und dabei die Quellen, Ergebnisse und Vorgehensweisen zum einen im Bereich des sprachlichen Ausdrucks und zum anderen in der Anordnung und der Absicherung eigener Thesen und fremder Positionen darzustellen. Wissenschaftliches Schreiben bedeutet aber auch, ein Thema auf wissenschaftliche Weise zu bearbeiten. Dies betrifft die Arbeits- und Vorgehensweise und die Art der sprachlichen Darstellung. In verschiedenen Wissenschaftsbereichen besitzt das wissenschaftliche Schreiben unterschiedliche Funktionen (vgl. Bünting et al. 2000: 13f.). Jedoch ist wissenschaftliches Schreiben insgesamt objektiv logisch und überprüfbar. Der sprachliche Ausdruck ist von rationaler Genauigkeit, objektiver Richtigkeit und Allgemeingültigkeit (Gössmann 1987: 6). Wissenschaftliches Schreiben ist eine Form des wissenschaftlichen Arbeitens und gehört zu den Schlüsselkompetenzen im universitären Studium (Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999: 20).

Kruse (2001: 15f) beschreibt sieben Bestandteile wissenschaftlichen Schreibens:

- Verbindung von Lesen und Schreiben,
- Themenfindung und Themeneingrenzung,
- Einbettung des Schreibens in den Forschungsprozess,
- Rhetorik der Wissenschaftssprache,
- Zitieren,
- Textrevision und
- Wissenschaftssprache.

Verbindung von Lesen und Schreiben

Verstehendes Lesen ist die Voraussetzung, einen universitären Text zu produzieren. Jakobs (1997a: 75ff.) meint, dass es für Studierende das größte Problem sei, zu einer aktiven Rezeptionshaltung zu kommen, die mit einer tatsächlichen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen einhergeht. Es fehlt an einer kritisch- produktiven Textauseinandersetzung.

Themenfindung und Themeneingrenzung

Es gehört des Weiteren zu den Schreibbestandteilen, das zu bearbeitende Thema selbst einzugrenzen, um zu verdeutlichen, welches Ziel der Schreiber verfolgt. Schreibbeginner stehen dabei vor einer scheinbar unlösbaren Aufgabe, weil sie sich nur schwer auf einen Ausschnitt eines Themas einlassen können.

Einbettung des Schreibens in den Forschungsprozess

Es gibt spezifische Textelemente, die genau definierte Funktionen im wissenschaftlichen Schreibprozess besitzen, z.B. Fragestellungen, Formulierung der Forschungsfrage, Darstellung des Forschungsstandes, Diskussion der Ergebnisse und Forschungsausblick.

Rhetorik der Wissenschaftssprache

Wissenschaftlich Arbeiten heißt, mit fremden Adressaten deren unbekanntem Wissensstand zu diskutieren. Dazu sind die in der wissenschaftlichen Gemeinschaft als gebräuchlich geltenden rhetorischen Mittel zu verwenden.

Zitieren

Zitate dienen dem wissenschaftlichen Diskurs. Wissenschaftlichkeit ist nur dann gewährleistet, wenn Aussagen auch nachprüfbar sind. Oft werden aber ganze Textpassagen aus Büchern oder dem Internet ohne Quellenangaben kopiert. In der deutschen Wissenschaftskultur bedeutet das Diebstahl geistigen Eigentums und wird geahndet. In chinesischen und vietnamesischen Wissenschaftskulturen z.B. besteht die geistige Eigenleistung jedoch darin, das relevante Wissen aus der Literatur zu referieren.¹ Außerdem ist alles, was publiziert wurde, Wissen, das auch allen gehört, deshalb erntet der Deutsche hinsichtlich seiner Forderung nach der Angabe von Quellenzitaten Unverständnis. Aus diesem Grund sollten Schreibanleitungen nachdrücklich zur Zitatzpflicht auffordern.

Textrevision

Textrevisionen begleiten den Schreiber während des gesamten Schreibprozesses. Wenn Schreibanfänger Texte überarbeiten, geschieht dies in der Regel nach Grammatik- und Rechtschreibregeln, jedoch nicht in Hinblick auf den Gesamtzusammenhang und die Textlogik. Dies sollte jedoch trainiert werden.

¹ Zu Beginn des Sommersemesters 2007 teilte mir eine chinesische Studentin mit, dass sie mit ihrer ab dem Wintersemester 2007/08 zu schreibenden Masterarbeit fertig sei. Sie übergab 170 Seiten Text zum Thema „Handlungsorientierter Unterricht“ mit kopierten und unzitierten Textpassagen aus 15 Büchern und war der Meinung, dass die geistige Leistung im Schreibfluß bestehe.

Wissenschaftssprache

Kruse (2001: 21) beklagt, dass die Konventionen der Wissenschaftssprache den Studierenden zu wenig vermittelt werden. Neben den Anforderungen an die sprachliche Gestaltung existieren weitere unausgesprochene Normen, die nicht über Regeln vermittelt werden können. Das ist aber gerade bei ausländischen Schreibern, die wesentlich über das Regelwissen lernen, ein „kritischer Punkt“. Die Wissenschaftssprache grenzt sich bewusst von der Alltagssprache ab, birgt aber die Gefahr einer Experten-Geheim-Sprache durch den inflationären Gebrauch von Fremdwörtern, Hypotaxen und sinnentleerten Wörtern, die sich hinter komplizierten Komposita verstecken. Dadurch werden Schreibanfänger verunsichert, weil es ihnen schwer fällt, ihr Wissen mit klaren und einfachen Worten darzustellen.

Steinhoff (2003: 39) beschreibt zwei weitere Merkmale des wissenschaftlichen Schreibens, deren Nichtbeachtung Schreibprobleme auslöst: Zum einen muss ein Fachtext adäquat und zielführend mit dem Sachverhalt der zu bearbeitenden Problemstellung zusammenhängen und zum anderen muss der Text den Anforderungen der Wissenschaftskommunikation entsprechen.

Zu den Merkmalen der Schreibkompetenz. Dahmen (2007: 4f.) versteht darunter die Fähigkeit:

„...unter Anwendung bestimmter Schreibstrategien Texte zu verfassen, die ziel- und adressatenorientiert einen Sachverhalt bzw. ein Thema strukturiert und geordnet darlegen, vorhandene Schreibmuster aufgreifen und weiterentwickeln sowie bestimmte Schreibkonventionen wie Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik beachten.“

Ich stimme der Definition von Dahmen zu und möchte ergänzen: Wissenschaftliche Schreibkompetenz umfasst, Wissen reflektiert aufzubereiten, daraus Bezüge zu Erkenntnissen anderer Autoren herzustellen, um Einsichten für die Begründung des eigenen Standpunktes zu gewinnen.

Wissenschaftliche Schreibkompetenz verlangt also spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten, die nicht intuitiv vorhanden sind, sondern gelernt werden müssen. Kruse/Jakobs (1999: 23) charakterisieren sie als:

- Textsortenkompetenz: Textsorten sind fach- und kulturspezifisch geprägt.
- Stilkompetenz: Wissenschaftliche Sprache zeichnet sich durch Klarheit, Folgerichtigkeit und Widerspruchsfreiheit aus (vgl. auch Ehlich 1994; Weinrich 1994).

- rhetorische Kompetenz: Wissenschaftliche Texte sind durch empirische Begründbarkeit, logische Argumentation, Genauigkeit und Systematik gekennzeichnet.
- Fähigkeiten zur Herstellung von Text-Text-Bezügen: Wissenschaftliche Texte müssen die Erkenntnisse anderer Forscher und Autoren berücksichtigen. Deshalb ist unter Angabe von Quellen und der Anwendung von korrekten Zitierweisen auf andere Texte Bezug zu nehmen.
- Lese- und Rezeptionskompetenz: Wissenschaftliche Texte müssen einem wissenschaftlichen Diskurs standhalten.

Wissenschaftliche Schreibkompetenz beinhaltet außerdem die Fähigkeit, den Schreibprozess, der sich aus Textplanungs-, Formulierungs- und Textrevisionsphasen zusammensetzt, zu organisieren. In der prozessorientierten Schreibdidaktik wird er in **planerische**, **formulierende** und **überarbeitende Teilprozesse** unterteilt (Wrobel 1995: 82ff; vgl. auch Baurmann/Weingarten 1995; Becker-Mrotzek 1997).

Zum **planerischen Teilprozess** gehört es, Inhalte bereitzustellen und Texte zu gliedern. Schreibanfängern bereitet dies oft Schwierigkeiten, weil ihnen noch die Fähigkeit fehlt, thematisch relevante Informationen systematisch und gezielt zu erschließen und zu ordnen (Wolff 1992: 124ff.). Schreiber haben des Weiteren die Aufgabe, die Inhalte – abhängig von Ziel, Zweck und Adressaten – auszuwählen und in eine passende Reihenfolge in Form einer Gliederung zu bringen. Bei der Planung dominieren zwei Vorgehensweisen: Erfahrene Schreiber behalten den „roten Faden“ im Blick, für Anfänger besteht die Gefahr, dass sie an einen Endpunkt geraten, der keinen Übergang zum nächsten Gedanken erlaubt (Kruse 1997: 152f.). Besonders Fremdsprachenlerner planen zwar die einzelnen Teilschritte, aber übernehmen gern unbewusst die wohlgeformten scheinbar perfekten Textformulierungen und kommen somit allmählich vom eigenen Thema ab. Eigene Gedanken, die zum Aussageziel beitragen, erscheinen ihnen zu banal (Zuchewicz 2001: 17). Deshalb sollte die Planung nicht unterschätzt werden, weil sie es ist, die einen Gesamtzusammenhang des Textes herstellt.

Beim **formulierenden Teilprozess** werden die Texte sprachlich gestaltet. Das heißt, Wörter werden zu Sätzen, Sätze zu Satzfolgen und Textbausteine zu einem zusammenhängenden Text verbunden. Die Schreiber müssen daher über Schreibmotorik und Kenntnisse in Orthografie, Grammatik, Wortschatz, Satzbau, Kohäsionsmittel und Themenentfaltung verfügen. Die sprachliche Umsetzung fällt besonders Fremdsprachenlernern schwer, da die Transformation der inneren Sprache in die äußere Fremdsprache meist auf einem Umweg über die äußere Muttersprache vonstatten geht, deren Filterwirkung die fremdsprachliche Textproduktion beeinflusst (Kästner 1997: 181ff.).

Der **überarbeitende Teilprozess** ist das konstitutive Element des Schreibprozesses und zeigt, dass die Schreibhandlung nicht linear, sondern rekursiv, zyklisch und prozessual abläuft (vgl. Hayes/Flower 1980a/b). In Orientierung auf das Schreibziel werden noch einmal die ersten zwei Teilphasen durchlaufen, bis das Ergebnis in Inhalt, Ziel, Zweck, Form und Adressatenbezug der eigenen Zielvorstellung entspricht.

Wachtel (2006: 3)¹ unterscheidet zwei besonders bedeutende Überarbeitungsschritte: Das **Berichtigen** und das **Optimieren**. Beim Berichtigen geht es um die korrekte Ausführung von Buchstaben, um Grammatik sowie die angemessene Ausführung stilistischer Regeln, wie z.B. Anrede oder Grußformel. Hierbei wird eher auf der Textoberfläche operiert. Beim Optimieren befasst sich der Textproduzent mit dem Verhältnis des Geschriebenen zum Schreibziel, zum Schreibzweck, zu den Adressaten und den geltenden Standards und Regeln für die Kommunikationsform (z.B. Textsortenadäquatheit). Hierbei wird eher auf den Informationsgehalt, die Verständlichkeit und die Attraktivität des Textproduktes Wert gelegt. Die Textrevison ist bedeutsam, um einem Text Tiefe, Komplexität und eine kontinuierliche Qualität zu verleihen. Voraussetzung dafür ist, dass der Schreibende einen Fehler oder eine stilistische und/oder inhaltliche Unstimmigkeit im Text erkennt, den Rahmen der Umformulierung absteckt und eine mögliche Lösung anbieten kann. Selbst die Lösung unterliegt wiederum Teilhandlungen: Zunächst müssen Lösungsalternativen gefunden, geprüft, bewertet und realisiert werden. Diese Phase bezeichnen Hayes/Flower (1980a/b) in ihrem kognitiven Schreibprozessmodell als „planvolles Untersuchen und Überarbeiten“.

Fazit: Es ist festzustellen, dass eine wissenschaftliche Schreibkompetenz aus verschiedenen Teilhandlungen besteht, die aufgrund spezifischer Aufgaben ein intelligentes Handeln verlangen. Dieses intelligente Handeln bildet und perfektioniert sich aber erst durch die Tätigkeit. Das heißt, Schreiben lernt man nur durch Schreiben selbst (Girgensohn 2007: 207; vgl. auch Pospiech 2005).

¹ In: Texte schreiben, SS 06.
<http://www.uni.giessen.de/~g917/files/Bilder/Texte%20Schreiben.pdf>
(Zugriff: 23.04.2007, 14:55 Uhr MEZ)

2.2.2.1 Wissenschaftliche Schreibanforderungen

Das wissenschaftliche Schreiben unterliegt spezifischen Normen. Darunter verstehe ich mit Jakobs (1999: 171f.):

“...sozial verbindliche Regeln für fachliches Handeln, die sich im Laufe der Zeit in Fachgemeinschaften herausgebildet haben.“

Wer zu einer Fachgemeinschaft gehören will, muss die Normen anwenden können. Diese fachspezifischen und -übergreifenden Normen stellen ein „ungeschriebenes“ Gesetz dar, d.h. sie sind nicht schriftlich fixiert und damit zu lernen, sondern nur über die praktische Anwendung realisierbar. Wissenschaftliches Schreiben wird deshalb als sehr viel schwerer empfunden, weil sich die Anforderungen und gleichzeitig die Einschränkungen erhöhen.

Der sichere Umgang mit der Sprache ist Voraussetzung für das wissenschaftliche Schreiben, denn die Wissenschaftssprache vermittelt Forschungsergebnisse objektiv und enthält sich weitgehend persönlicher Wertungen (Mair 2007: 159). Wissenschaftliche Texte beinhalten eine hohe Informationsdichte, deshalb werden darin lexikalische und grammatische Strukturen verwendet, die diesem Anliegen gerecht werden, wie z.B. Nominalisierungen, Entpersonalisierungen, Wiederholung von Fachwörtern und bevorzugte Stellung von Adverbialbestimmungen am Satzanfang zur Textverflechtung (ebd.: 160ff.).

Weitere wissenschaftliche Schreibanforderungen sind Kenntnisse auf dem Gebiet wissenschaftlicher Handlungskompetenzen sowie das Wissen über den Sachgegenstand. Zu den wissenschaftlichen Handlungskompetenzen gehören das abstrakte Denken, das begriffliche Formulieren und die Fähigkeit, eine theoretisch begründete Methode anzuwenden. In der Schule kann dieser Anspruch noch nicht realisiert werden, deshalb ist die Entwicklung des wissenschaftlichen Methodenbewusstseins Aufgabe der Hochschulen/Universitäten (Gössmann 1987: 114f.).

Winkler (2003: 130) präzisiert drei Anforderungsbereiche des wissenschaftlichen Schreibens: Zum Ersten erfordert die erfolgreiche Bewältigung von Schreibaufgaben eine **sozial-kommunikative Kompetenz**, das heißt, der Schreiber hat sich in den Adressaten hineinzuversetzen und sollte seine Leser durch den Text führen. Schriftlichkeit erschwert im Gegensatz zur Mündlichkeit das Verständnis, weil sie auf emotionale außersprachliche Mittel, wie z.B. Mimik, Gestik und Intonation, verzichten muss. Deshalb werden eine exakte

Wortwahl und eine stringente sowie logische Gedankenführung verlangt. Das **Sachwissen** über den Textinhalt ist eine zweite Anforderung, vor der der Schreiber steht. Er muss in der Lage sein, sein gespeichertes Wissen abzufragen sowie die Fähigkeit besitzen, dieses Wissen aus anderen Quellen bereitzustellen und zu strukturieren. Die dritte Anforderung beinhaltet die **schriftsprachliche Kompetenz**, die das Sachwissen in die Schriftsprache überträgt. Diese Kompetenz bezeichnen Feilke/Augst (1989: 297ff.) als „*Routinewissen*“, welches das linguistische Makro- und Mikrostrukturwissen, die Kenntnis über eine Metaebene sowie das Wissen über den Schreibprozess umfasst und diese Fähigkeiten/Fertigkeiten in den genannten Teilbereichen beim Schreiben umsetzt.

Fazit: Es ist festzustellen, dass den wissenschaftlichen Texten nachvollziehbare Gedankengänge und Argumentationsketten immanent sind. Eine unklare und missverständliche sprachliche Gestaltung wirkt sich negativ auf die Bewertung und ein sinkendes Leseinteresse aus. Deshalb wird vom Autor inhaltliches und sprachlich-textuelles Sachwissen verlangt. Dazu gehören grammatikalisches und orthografisches Wissen, Textmusterwissen, Wissen über partnerorientierte Vertextungsvarianten sowie Höflichkeitsformen in der Fremdsprache (Jakobs 1997b: 26). Um einen erfolgreichen Text zu produzieren, muss der Textautor die Normen, Anforderungen und Erwartungen berücksichtigen.

2.2.2.2 Textkompetenz als Grundlage wissenschaftlicher Schreibkompetenz

Das Wissen über den Text ist die Basis, um die Schreibtätigkeit überhaupt erst ausführen zu können. Ohne Textkompetenz keine Schreibkompetenz, oder anders ausgedrückt: Textkompetenz generiert Schreibkompetenz. Winkler (2003: 141) ist der Auffassung, dass sich Schreibkompetenz und Textkompetenz ergänzen und einander bedingen. Der Schreiber benötigt zum einen das Wissen über die Spezifik einer Textsorte und zum anderen die Fähigkeit zu deren Verschriftlichung.

Textkompetenz beinhaltet für Portmann-Tselikas (2002: 14) zum einen die Fähigkeit, aus gelesenen Texten Informationen für das Denken, Sprechen und Schreiben zu erhalten und zum anderen die Fähigkeit, Texte zu produzieren, die die Schreibabsichten eindeutig und adäquat darlegen. Eine bedeutende Komponente der Textkompetenz ist das Vermögen, domänenspezifische Formulierungen zu verwenden. Linguistisch wird diese Kompetenz als Ausdruckskompetenz beschrieben. Sprachliches Wissen ist für Steinhoff (2003: 40) ein Wissen über dem 'common sense' entsprechenden Sprachgebrauch. Typisch wissenschaftliche

Ausdrücke sind z.B. „ein Problem eingrenzen“, „Forschungsfragen diskutieren“ „zwei Ansätze vergleichen“, die zum einen den Fachtext strukturieren und zum anderen Wissenschaftlichkeit signalisieren. Steinhoff (2007: 137ff.) veröffentlicht dazu ein Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz, was auf der Annahme basiert, dass die wissenschaftliche Schreibentwicklung in eine nicht zufällige individuelle Erwerbsfolge eingebunden ist.

Sprachkenntnisse bilden die Grundlage für die Textkompetenz. Hierbei ist die Entwicklung von Schreibfähigkeiten in den Bereichen Sprache, Wortschatz und Syntax abhängig vom Schreibinteresse, dem persönlichen Erfahrungshorizont und der Rückmeldung durch den Leser. Man bezeichnet die allmähliche Entstehung von Fähigkeiten im narrativen, deklarativen und argumentierendem Schreiben auch als „Textkompetenzerwerb“ (vgl. Portmann-Tselikas 2002). Aufgrund der Wechselbeziehung zwischen Schreiben und Denken (vgl. Molitor 1984; Ong 1987; Krings 1992; Ortner 2000; Beisbart 2004) schließt die Schreibkompetenz auch das Wissen und die angemessene Verwendung von Sprachhandlungstypen mit ein, wie z.B. „verknüpfen“, „urteilen“, „charakterisieren“. Pospiech (2005b: 38) fordert die Kompetenzentwicklung im Schreiben durch den bewussten Sprachgebrauch. Diese kann erreicht werden, wenn die Schreibenden in der Lage sind, eine intentions- und adressatenorientierte Auswahl zu treffen, um den Anforderungen an Textsorten gerecht zu werden. Des Weiteren sollten die Schreibenden befähigt werden, fachsprachliche und gemeinsprachliche Anforderungen in ein produktives Wechselverhältnis zu bringen und sich an bestimmten Textmustern zu orientieren. Das heißt, nicht „richtig“ oder „falsch“, sondern „angemessen“ oder „unangemessen“ schreiben.

2.2.3 Fachperspektive des Schreibens

Für Baumann (2000: 158ff.) sind Fachsprachen Subsysteme natürlicher Sprachen, weil sie innerhalb einer Arbeitsteilung entstehen und sich mit dem Voranschreiten, der Differenzierung und Spezialisierung innerhalb dieser Arbeitsteilung verändern. Der Charakter der Fachsprachen beruht auf einer spezialisierten Verwendung sprachlicher Zeichen und Begriffe, die nur in einem bestimmten fachlichen Bereich anzutreffen sind. Fachsprachen erleichtern die Kommunikation in und über ein Fach. Zuchewicz (2001: 17) merkt an, dass die Studierenden über die Denkstrukturen des jeweiligen Fachgebietes verfügen müssen, um sich sach- und empfängerbezogen sowie stilgerecht auszudrücken.

Aber daran fehlt es, denn Busch-Lauer (1999: 249) stellt in ihrer Untersuchung zur fremdsprachlichen Schreibkompetenz bei der Ausbildung von Medizinstudenten fest, dass Kurse zum Erwerb fachbezogener fremdsprachiger Schreibkompetenz sowie dazugehörige didaktisierte Lehrwerke die Ausnahme an deutschen Hochschulen/Universitäten bilden.

Fachkommunikative Kompetenz verlangt nach Baumann (2000: 158ff.) interkulturelle, soziale, fachliche, funktionale, textuelle, stilistische, textsyntaktische und lexikalisch-semantiche Teilkompetenzen sowie die Teilkompetenzen des Fachdenkens. Dazu stellt er (1999: 274) in seinen kontrastiven Vergleichen fest, dass kulturelle Konventionen die Fachtextproduktion gravierend beeinflussen, z.B. sind in der deutschen und englischen wissenschaftlichen Kommunikation unterschiedliche Organisationsstrukturen vorhanden. Für Baumann ist also die fachkommunikative Schreibkompetenz die Fähigkeit, die in dem jeweiligen Studienfach geltenden Standards und akademischen Regeln zu kennen, anzuwenden und darüber reflektieren zu können. Lernende zu befähigen, kommunikative Handlungssituationen effektiv zu bewältigen, wird in berufsbezogener sowie in studienpropädeutischer und -begleitender Ausbildung zunehmend eine Rolle spielen. Diese Schreibbefähigung kann nur durch einen integrativen fachsprachlichen (Fremd)sprachenunterricht erfolgen, der auf die Entwicklung einer fachbezogenen Schreibkompetenz gerichtet ist. Diese generiert sich aus fachsprachendidaktischer Sicht als eine hierarchisch geordnete Gesamtheit von Teilkompetenzen des Schreibens.

2.2.4 Erkenntnisse der Schreibforschung über die Entwicklung einer fremdsprachlichen Schreibkompetenz

Ausgehend vom muttersprachlichen kognitiven Schreibprozessmodell nach Hayes/Flower (1980a/b), sind für die Arbeit die folgenden Modelle relevant:

- Bereiter/Scardamalias Modellbeschreibung aus ontogenetischer Sicht (1980; 1987) und
- das fremdsprachdidaktische Modell von Börner (1989a).

Als bedeutend für den Schreibvorgang hat sich das kognitive Schreibprozessmodell nach Hayes/Flower (1980a), als das „Urmodell“ des Schreibens, herauskristallisiert. Die Schreibhandlung läuft nicht linear, sondern rekursiv, zyklisch und prozessual ab. Das Modell beinhaltet drei Phasen, „planning“, „drafting“ und „revising“. Die zyklischen und rekursiven Schreibphasen beschreibt eine hermeneutisch aufstrebende Spirale, die die Rückkehr zu bereits bearbeiteten Schreibphasen auf einer neuen und erweiterten Ebene veranschaulicht.

Das Modell von Bereiter aus ontogenetischer Sicht (1980: 73f.) ist für die Arbeit deshalb von Interesse, da es auf seinen Transfer in die fremdsprachliche Schreibentwicklung hin diskutiert wurde (vgl. Krumm 1989). Bereiter stellt sich die Frage, wie und in welcher Abfolge sich die unterschiedlichen Schreibebenen aufeinander aufbauen und vernetzen. In seinem Modell wird stufenförmig eine neue Fähigkeit in die bereits vorhandenen Fähigkeiten integriert. Bereiter (1980: 84f.) beschreibt die unterschiedlichen Ebenen des Schreibkönnens in fünf Stufen:

- Auf der ersten Stufe, dem „assoziativ-expressiven Schreiben“ (associative writing) schreibt der Textproduzent spontan, was ihm einfällt. Im Vordergrund stehen das Bereitstellen von Wissen und das Textfüllen.
- Auf der zweiten Stufe integriert der Schreiber so genannte Schreibkonventionen, wie z.B. Orthografie und Zeichensetzung. Hierbei wird das „performative/normbewusste Schreiben“ (standard writing) erreicht.
- Die dritte Stufe wird im „kreativen Schreiben“ (communicative writing) gesehen. Der Leser wird durch den Schreiber fiktiv oder real mit einbezogen. Der Schreibprozess wird nun durch Inhalt, Form und Adressatengerichtetheit bestimmt.
- Die vierte Ebene entwickelt sich im „gestaltenden Schreiben“ (unified writing). Schreiben ist nun nicht mehr nur Mitteilungsinstrument, sondern auch eine produktive Tätigkeit und der Schreiber besitzt die Fähigkeit, Texte zu beurteilen.
- Die höchste Stufe, das „epistemische Schreiben“ (epistemic writing) wird erreicht, wenn das Schreiben zu einem Bestandteil des Denkens geworden ist. Diese Art Schreiben bringt Wissen hervor.

Gemeinsam mit Scardamelia spezifizierte Bereiter sieben Jahre später die Schreibfähigkeiten und -strategien von Schreibbeginnern und geübten Schreibern. Die beiden Forscher kamen zu folgenden Ergebnissen:

- Geübte Schreiber planen und überarbeiten den Schreibvorgang bewusst. Sie können reflektieren und während des Schreibprozesses eine Wechselbeziehung zwischen inhaltlicher und sprachlicher Arbeit herstellen. Dagegen entstehen die Schreibprodukte der Schreibbeginner weder inhaltlich noch sprachlich geplant.
- Es fällt Schreibanfängern schwer, das vorhandene Wissen über die Textsorten korrekt einzusetzen, Texte werden dahingehend nicht überarbeitet.

Die Forschungsergebnisse von Bereiter/Scardamelia im muttersprachlichen Bereich überträgt Holzer (1993: 158ff) auf den fremdsprachlichen Schreibentwicklungsprozess, indem sie die Schreibentwicklung nichtmuttersprachlicher Lerner und die Schreibentwicklung von Muttersprachlern zueinander in Beziehung setzt und folgende Thesen aufstellt:

- Assoziatives Schreiben ist, außer beim Zweitsprachenerwerb, mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und einem unterschiedlichen Erfahrungshorizont vorhanden.
- Das epistemische Schreiben ist nicht gestört, in diesem Zusammenhang stellt sich aber die Frage, ob diese Schreibart für das reflexive Denken in der Fremdsprache überhaupt genutzt wird.
- Erwachsene Lerner haben ihre kulturspezifische Schreibkompetenz in ihrer Muttersprache schon ausgebildet.
- Dadurch, dass die Lerner in der Zielsprache eine geringe Schreibkompetenz besitzen, ist zwar die Fähigkeit zum kommunikativen Schreiben vorhanden, aber durch kulturelle Missverständnisse gestört. Die Fähigkeit zum normbewussten Schreiben ist dagegen nicht ausgebildet.

In diesem Zusammenhang kritisiert Faistauer (1997a: 50) die kulturbedingten Missverständnisse in der Forschung als zu „...*lasch*...“, weil sie davon ausgeht, dass es sich um handfestes fundamentales kulturbedingtes anderes Wissen über die Welt und andere Wissensbestände handelt, in denen die Lernenden sozialisiert sind.

Ein Zusammenhang besteht bei Holzer zwischen normativem und gestaltendem Schreiben – ist Ersteres gestört, ist auch Letzteres gestört. Sie schlussfolgert daraus, dass innerhalb der Fremdsprachenausbildung in der Anfänger- und Mittelstufe Kurse für das assoziative und kommunikative Schreiben angeboten werden sollten, da hier die am wenigsten zu erwartenden Störfälle zu verzeichnen sind. Allerdings zeigen die Ergebnisse ebenfalls, dass sich Schreibfähigkeiten auch aufbauen lassen, um zur normativen Schreibkompetenz zu gelangen (vgl. Krumm 1989).

Bereiters/Scardamalias Modellbeschreibungen aus ontogenetischer Sicht sind für weitere Untersuchungen geeignet, da beide Forscher von einem Schreiben ausgehen, dass sich durch Integration von Fähigkeiten in anderen Lebenszusammenhängen entwickelt hat, sich weiter entwickeln kann und somit für die fremdsprachliche Schreibmodelldiskussion bedeutsam ist. Das Schreiben in der Fremdsprache ist gegenüber dem Schreiben in der Muttersprache komplizierter, weil die bereits erworbenen Schreibfähigkeiten auf die neuen (kulturspezifischen) Schreibenanforderungen hin verändert, erweitert und an diese angepasst werden müssen. Vor allem sind die Fremdsprachenkenntnisse der ausländischen Studierenden nicht immer zufrieden stellend und demzufolge entwicklungsbedürftig. Außerdem sind die Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache im deutschen Sprachsystem anders als in der Muttersprache der Fremdsprachenlerner geregelt. Demzufolge sollten zuerst die stilistischen, pragmatischen und sozialen Anforderungen des wissenschaftlichen

Schreibens in der Fremdsprache bewusst gemacht werden. Des Weiteren muss bei Muttersprachlern sehr fremder Sprachen (z.B. Chinesisch, Laotisch, Arabisch, Hebräisch) eine andere Feinmotorik der Hand entwickelt werden (vgl. Glück 1988: 27).

Das fremdsprachendidaktische Modell nach Börner (1989a) (Abbildung 2) gilt als Prototyp der spezifischen Gegenstandsbeschreibung des Schreibens in der Fremdsprache. Neu an diesem fremdsprachendidaktisch modifizierten Modell ist die Aufspaltung der Sprache in L_1 , L_2 und L_{int} . Die Muttersprache der Lerner, in der sich kognitive Schreibprozesse wie Planen und Bereitstellen von Wissen vollziehen, wird als L_1 bezeichnet. L_2 stellt die zu erwerbende Fremdsprache dar, in der die Texte verfasst sind. L_{int} bildet die Interimssprache, die so genannte „Lernersprache“.

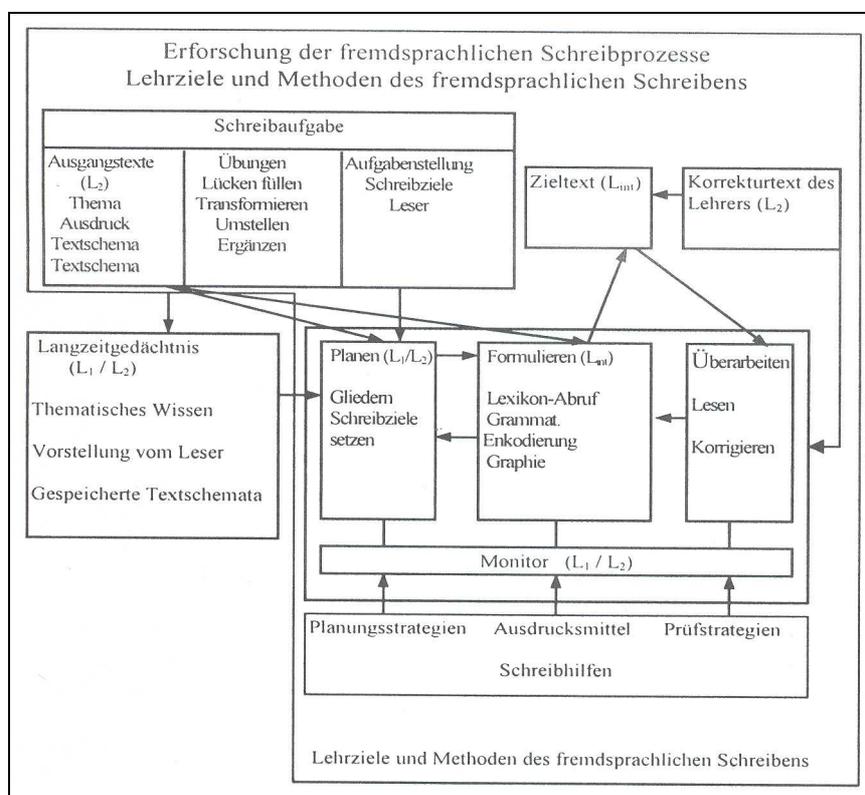


Abbildung 2: Fremdsprachendidaktisches Modell nach Börner (1989a)

Börner (1989a: 355) beschreibt in seinem Modell drei Ebenen:

- Die erste Ebene besteht aus Planen, Formulieren, Überarbeiten und dem Monitor (darunter werden die Lehrtätigkeiten als Kontrollinstanz erfasst).
- Die zweite Ebene beinhaltet das thematische und textschematische Wissen, die Schreibaufgabe und die Intertexte (darin immanent: Ausgangstext, der entstehende Zieltext, der Korrekturtext sowie Hilfen zur Planung und Formulierung).
- Die dritte Ebene ist die Auseinandersetzung mit dem Textprodukt. Diese „Lehrer-und-Lerner-Interaktionen“ werden u.a. durch Annahmen, Lehrziele, Textauswahl, Methoden, Übungsformen und Leistungsmessung geplant, gesteuert und ausgewertet.

Diese drei Ebenen stellen ein Spezifikum des fremdsprachlichen Schreibens dar: Die fremdsprachlichen L₂-Texte bilden den Ausgangspunkt für Schreibübungen in der Fremdsprache. Die im Ausgangstext bereits versprachlichten Inhalte werden gemäß der Aufgabenstellung rezipiert, weiter verarbeitet und in den eigenen Text L_{int} eingeflochten, der nach der Korrektur als Feedback in der korrigierten Fremdsprache L₂ an den Verfasser zurück kommt. Bei diesem Modell tritt die intensive Wechselbeziehung zwischen Lerner und Lehrer hervor (Starke/Zuchewicz 2003: 28). Die Lernenden müssen beim Verfassen ihrer Texte stets eine Balance zwischen der im eigenen Denkprozess verhafteten kulturspezifischen Angemessenheit der Muttersprache und der sprachlichen Korrektheit und Verständlichkeit der Zielsprache finden. Die Planung und Steuerung der Schreibübungen mit dem Wissen über die Erkenntnisse der fremdsprachlichen Schreibdidaktik beeinflusst auch den Lehrenden. Gerade deshalb trägt er bei der Feedbackerteilung eine große Verantwortung.

2.3 Wissen über Textsorten und Textmuster

Brinker (1997: 132) bezeichnet Textsorten als:

„...konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen ... Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben.“

Textsorten sind bei Klotz (2005: 67):

„...relativ konventionalisierte Sprachhandlungen, die formale Kommunikationserwartungen erfüllen (sollen).“

Fachtextsorten besitzen nach Gläser (1990: 29) formale und funktionale Besonderheiten und gehören zu einem bestimmten fachlichen Kontext. Sie typologisiert schriftliche Fachtextsorten in fachinterne Kommunikation und fachexterne Kommunikation. Zur fachinternen Kommunikation werden fachinformationsvermittelnde Textsorten wie z.B. Primärtextsorten (Monografie, wissenschaftlicher Zeitschriftenartikel) und abgeleitete Textsorten (Rezension) gezählt. Zur fachexternen Kommunikation gehören didaktisierende, popularisierende und verhaltenssteuernde Textsorten. Letztere werden in instruktive Textsorten (Ratgeber text) und direkte Textsorten unterteilt. Universitäre Textsorten wie z.B. Seminararbeit, Hausarbeit, Magister- oder Diplomarbeit können unterschiedlich eingeordnet werden. Zum einen vermitteln sie aufgenommenes Wissen und können den didaktisierenden Textsorten zugeordnet werden, zum anderen er- und verarbeiten sie wissenschaftliches Wissen und gehören damit in den Bereich der Experten-Kommunikation (ebd.: 50f.).

Heinemann/Heinemann (2002: 55) beschreiben ein Differenzierungsmerkmal von Textmustern und Textsorten: Textmuster stellen kognitive Prozesse zur Generierung und zum Verstehen sowie Verarbeiten konkreter Textexemplare dar – Textsorten sind dagegen die Ergebnisse kognitiver Operationen:

„Das Textmusterwissen darf als Wissen über kognitive Operationen, vor allem zur Herstellung und Darstellung neuer Texte charakterisiert werden: das Textsortenwissen dagegen ist ein Wissen über Zuordnungsoperationen zur Klassenbildung auf der Basis von Relationen zwischen Texten und prototypischen Merkmalen von Textexemplaren.“ (ebd.: 55).

Dieses Textmusterwissen ist für die ausländischen Studierenden bedeutsam, weil es die Aussage von der kulturellen Spezifik von Textsorten ergänzt. Abweichungen von gespeicherten Textnormen und Textmustern führen zu Irritationen und zu Ablehnungen eines Textes (Venohr 2005: 132; vgl. auch Einleitung: 8).

2.3.1 Kulturspezik des Schreibens

Texte sind sprach-, kultur- und domänenspezifisch geprägt sind, das beweisen zahlreiche Untersuchungen zu verschiedenen Textsorten und Domänen (im Kulturvergleich), u.a. von Hufeisen (2000a/b, 2002). Busch-Lauer (2001) fertigte eine linguistische Analyse zu Fachtexten in der Medizin und Linguistik an, Moll (2001a/b) zu der universitären Fachtextsorte Protokoll, Eßer (1997) zur universitären Fachtextsorte Referat. Adamzik/Krause (2005) beschäftigten sich mit Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Faistauer (1997a/b) untersuchte das kooperative Schreiben, von Werder (2002) sowie Pyerin (2003) publizierten zum kreativen Schreiben und mit dem Schreiben in elektronischen Umgebungen befassten sich Jakobs/Knorr/Molitor-Lübbert (1995). Hutz, Lehker, Pèrennec, Piitulainen und Veronesi (2007)¹ beschäftigen sich mit speziellen Textsorten und Domänen im Kulturvergleich.

In den 1970er und 1980er Jahren wurde die kulturelle Geprägtheit der Textsorten ein wichtiger Bestandteil in der Forschungsdiskussion. Faistauer (1997a: 32ff.) z. B. gibt einen Überblick über diejenigen Definitionsansätze, die auf das Konzept interkultureller Kommunikation zielen. Die Schreibforschung erkannte, dass Schreiben im hohen Maß kulturgeprägt ist und in einer Wechselbeziehung zwischen Schriftlichkeit und Kulturgeschichte steht. Faistauer (1996: 159) meint, dass eigenkulturelles Textwissen von den Lernenden auf bewusster und unbewusster Ebene mitgebracht wird und den Rahmen darstellt, in dem ein Text geplant und produziert wird. Das bedeutet, dass jeder Schreibende sein kulturelles Textwissen in das schriftliche Textprodukt mit einbringt. Somit kommt es bei der Produktion von fremdsprachlichen Texten zu einer Übertragung des eigenen kulturellen Textsortenmusterwissens auf die fremdsprachliche Textsortenproduktion (vgl. auch Kaplan 1966; Clyne 1981; Bickes 1988; Eßer 1989/1997).

Die folgenden vier exemplarischen Untersuchungen stützen diese Feststellung:

(1) Günther (1988) stellt in ihren Untersuchungen bei Aufsätzen von chinesischen Verfassern eine Anhäufung von Sprichwörtern, Autoritätszitaten und Redensweisen fest. In China gilt dies als Ausdruck eines guten Stiles. In chinesischen Hausarbeiten findet der Leser bereits im

¹ In: Fix, Ulla/Habscheid, Stefan/Klein, Josef (2007): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen: Narr.

Vorwort eine Entschuldigung für die schlechte Eigenleistung, das gilt als Charakterzug der Bescheidenheit. Auch werden die Lehrer in der Zusammenfassung der Hausarbeit ausdrücklich für ihre mühevollen Arbeit gelobt.¹ Dagegen wird in der westlichen Argumentationstheorie bei bestimmten Aufsatzsorten (z.B. Erörterung als sachlich-objektive Auseinandersetzung) der Einsatz von sprachlichen Mitteln, die auf Gefühle abzielen, negativ bewertet (Lehker 2007: 143).

(2) Aus textlinguistischer Perspektive vergleicht Bickes (1988) die Textprodukte von griechischen und deutschen Schreibern. Unterschiedliche Nuancen der Weltsicht werden dabei deutlich, z.B. dass die griechischen Darstellungen in der Mehrzahl erzählend und episch, die deutschen Texte dagegen eher erörternd geschrieben werden. In den griechischen Texten wird eine bildhafte Wortwahl favorisiert. Die deutschen Texte zeichnen sich durch ihre Problemorientierung aus, die griechischen Texte dagegen vermeiden negative Darstellungen.

(3) Eßer (1989) vergleicht die universitäre Fachtextsorte „studentische wissenschaftliche Arbeit“ von deutschen und mexikanischen Studierenden und kommt u.a. zu folgenden Ergebnissen:

- Texte von deutschen Studierenden sind theorielastig und besitzen eine sprachliche Enge.
- Texte von mexikanischen Studierenden sind praxisorientiert und sprachlich ästhetisch formuliert.
- Deutsche Arbeiten beinhalten sachliche und logische Argumente, die begründet werden, mexikanische Arbeiten sind z.T. emotionale und individuelle Darstellungen.

Die Begründungen für die Unterschiede sind im Bildungswesen und in den historischen Traditionen und Auffassungen von Wissenschaftskultur verankert (vgl. Clyne 1987a/b).

(4) Hutz (2007: 109ff.) vergleicht amerikanische und deutschsprachige wissenschaftliche Buchrezensionen mit dem Ziel, Ähnlichkeiten und Unterschiede bei der sprachlichen Realisierung von Kritik zu ermitteln. Untersucht wurden vor allem sprachliche Mittel zur Verstärkung und Abschwächung von Kritik. Der Forscher kommt zu dem Ergebnis, dass die deutschsprachigen Rezensionen mehr Freiraum für kritische Äußerungen zulassen und direkter und konfrontativer formuliert sind. Die deutschsprachigen Rezensenten schreiben ungeschminkter, sie verwenden weniger Abtönungspartikel (z.B. eben, mal) und sie

¹ Eigene Lehrerfahrungen bei chinesischen Studierenden.

formulieren unpersönlicher, damit die Rezension objektiver wird. Es ist eine hohe Sachorientierung erkennbar. M.E. unterstreichen diese Untersuchungsergebnisse die Forderung nach der Entwicklung einer Schreibhandlungsbewusstheit besonders bei „heiklen“ Textsorten wie z.B. Rezensionen, denn Schreiber sollen nicht die Diskursregeln ihrer Muttersprache auf die Fremdsprache zu übertragen und damit gegen bestehende Diskurskonventionen der Zielsprache verstoßen.

Galtung (1985) sieht die Ursache für die Kulturgeprägtheit von Textsorten in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Stilen. Vorausgegangen war eine Untersuchung von Kaplan (1966), der versuchte, den Zusammenhang zwischen der Weltsicht und dem Wissen in der schriftlichen Textproduktion nachzuweisen. Kaplan ist der Auffassung, dass zwischen Sprache und Kultur eine wechselseitige Kausalität herrsche und fand bei der Untersuchung von englischsprachigen Essays vier Typen von Textmustern heraus (Abbildung 3), die er mit Gedankenmustern gleichsetzte. Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass jede Kultur über ein spezifisches Gliederungssystem beim Schreiben von erklärenden Texten verfügt.

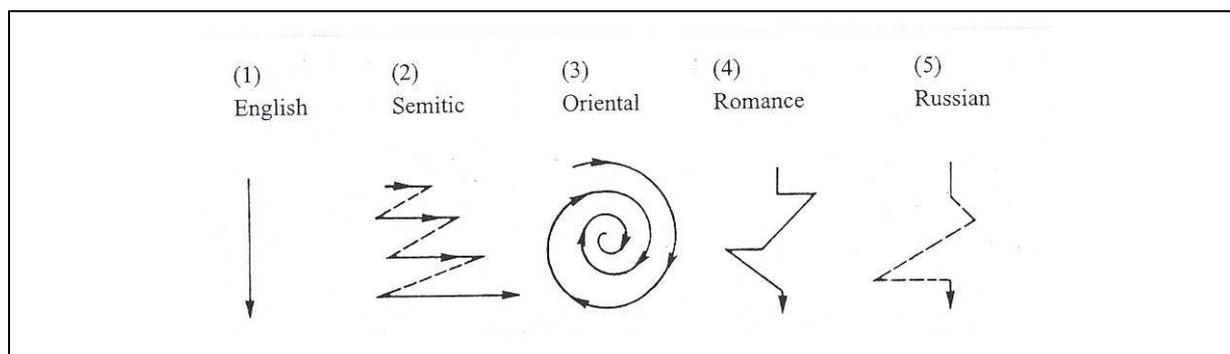


Abbildung 3: Typen von Textmustern nach Kaplan (1966)

Kaplan (1966) konnte nachweisen, dass sich die kulturspezifisch zugrunde liegenden Planungsstrukturen auch zeigen, wenn der Schreibende eine andere Sprache benutzt. Diese Ergebnisse wurden von Riley im Jahr 1990 wieder aufgenommen, denn er stellte in seinen Untersuchungen fest, dass kulturspezifische Planungskonventionen beim Schreiben von Generation zu Generation weitergegeben werden. Dass dabei geografische Entfernungen keine Rolle spielen, weist Adamzik (1999: 141f.) in ihrer kontrastiv angelegten Studie zu wissenschaftlichen Texten aus dem Französischem und dem Deutschen nach. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass für den deutschen wissenschaftlichen Stil eine umfangreiche Rezeption und Diskussion der Forschungsliteratur bedeutsam sind. Weniger wichtig ist dagegen eine in

sich stimmige Erläuterung der Sachproblematik. Für den französischen wissenschaftlichen Stil steht letzteres im Vordergrund. Die Rezeption und die Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur werden dem konsequent untergeordnet. Das führt dazu, dass die deutschen Texte zu einem Diskurs provozieren, die französischen jedoch einer linearen Rezeption folgen (vgl. auch Clyne 1987 a/b).

Diese unterschiedliche Kulturspezifität zwischen Nachbarländern hat z.B. Auswirkungen auf die gemeinsame Erarbeitung von Lehrbüchern: Seit 2006 ist das erste gemeinsame deutsch-französische Geschichtslehrbuch auf dem Markt, das in der jeweiligen Landessprache im Unterricht eingesetzt wird. Die deutsche Unterrichtskultur ist von der kartesischen Herangehensweise geprägt, d. h. durch das Zerlegen von Texten, die Aufspaltung von Problemen in Einzelprobleme und die strukturierte Darstellung von Analyseergebnissen. In den französischen Schulen sollen die Schüler die Quellen lediglich bestätigen, im deutschen Wissenschaftskontext müssen sie über diese Bestätigung hinausgehen (SPIEGEL 29/2006: 125).

Ein weiteres Beispiel für die unterschiedliche Kulturspezifität untersucht Schwarze (2007: 187): Sie vergleicht den französischen und mit dem italienischen Wissenschaftsstil. Den französischen Wissenschaftsstil kennzeichnet eine strenge syntaktische Struktur. Dem Italienischen wird dagegen im geisteswissenschaftlichen Diskurs eine Vorliebe zum ästhetisch-rhetorischen Klang und zur Eleganz anstatt semantischer Strenge vorgeworfen. Während man in Frankreich die Eigenständigkeit von Forschungsansätzen betont und selten ausländische Literatur zitiert, werden in Italien Untersuchungen international angeführt.

Breitkopf/Vassileva (2007: 211f.) charakterisieren osteuropäische Wissenschaftstexte und stellen Folgendes fest: Osteuropäische Texte weisen keine klare Struktur und überschaubare Gliederung auf. Des Weiteren sind die für einen inhaltlichen Übergang charakteristischen Kapitelüberschriften ungenügend vorhanden.

Glaboniat et al. (2002: 49) sind der Auffassung, dass Textmuster kulturspezifisch sind, da sie kulturell unterschiedliche Anforderungen bzw. Erwartungen besitzen. Dennoch zweifelt Adamzik (2005: 231) an dieser Auffassung, denn sie meint, dass alle empirischen Untersuchungen zu kulturspezifischen Verhaltensweisen und Ist-Normen von Textsorten zeigen,

„...dass man in der Regel die typisch deutschen usw. Gegebenheiten nur als ein Mehr oder Weniger bestimmter Merkmale fassen kann, und zwar ein Mehr oder Weniger im Verhältnis zu einer bestimmten anderen Sprache und Kultur.“

Demzufolge ist es für Adamzik fast unmöglich, für die verschiedenen Lernaltersgruppen und -kulturen exakte Kulturspezifika der Zielsprache anzugeben.

Jakobs (1999: 178) geht davon aus, dass Normen für die Vertextung von fachlichen Inhalten kultur- und einzelsprachlichen Einflüssen unterliegen. Die Lernenden wenden also ihre in ihrer Kultur verankerten Textmuster für die Textproduktion in der Fremdsprache an (vgl. auch Hornung 1997). Diese Tatsache ist für die Fremdsprachenlerner außerordentlich bedeutsam, weil sie sich die kulturgeprägten Textsortenanforderungen in der Zielsprache aneignen müssen. Die universitäre Schreiblehre und die Hilfen zum wissenschaftlichen Schreiben haben demzufolge die Aufgabe, die Kulturspezifika des Schreibens bewusst zu machen. Zwar setzt man auch bei ausländischen Studierenden eine gut ausgeprägte Schreib- und Textkompetenz voraus, aber hier besteht die Gefahr:

„...dass diese Klientel eigensprachliche Texte in einer zielsprachlichen Kodierung schreiben, ohne daß es sich tatsächlich um einen zielsprachlichen Text handeln würde.“

(Hufeisen 2000a: 237; vgl. auch Krings 1992: 85).

2.3.2 Diskussion universitärer Textsorten: Exzerpt, Rezension, Praktikumsbericht

Das Schreiben im Studium erfordert das Verfassen von unterschiedlichen Texten, die durch eine kommunikative Funktion und ein spezielles Organisationsprinzip gekennzeichnet sind.

Texte erfüllen unterschiedliche Zwecke und verlangen unterschiedliche Arbeitstechniken, z.B. unterscheidet man Texte, die Inhalte dokumentieren von Texten, die wissenschaftliches Arbeiten demonstrieren (Bünting et al. 2000: 24). Texte folgen ihrer eigenen Intention, ihnen sind differenzierte Sprachhandlungsmuster immanent. Bünting et al. (2000: 146) bezeichnen Sprachhandlungsmuster als „Formulierungsmuster“. M.E. ist der Begriff „Sprachhandlungsmuster“ treffender und wird auch in der vorliegenden Arbeit verwendet, weil der Terminus die daraus folgende Tätigkeit, die Handlung, mit einschließt. Der Begriff „berichten“ z.B. verlangt eine ganz bestimmte Handlung, nämlich vorhandenes Wissen darzustellen und/oder Erlebtes wiederzugeben.

Zum einen gibt es Texte, die der Verfasser für sich selbst und zur Erinnerung schreibt und damit die Erkenntnisfunktion des Schreibens nutzt (z.B. Thesenpapier zum Referat, Mitschrift). Zum anderen existieren Texte, die für die wissenschaftliche Gemeinschaft verfasst werden und in denen der Schreiber nachweisen soll, dass er die Techniken des

wissenschaftlichen Arbeitens zur Beantwortung einer wissenschaftlichen Aufgabenstellung anwenden kann (z.B. Magisterarbeit).

Da die Sprachstrukturen der deutschen Fachliteratur formalisiert und der Textaufbau konventionalisiert ist, ergeben sich bestimmte charakteristische Merkmale von Textsorten (Heidrich 1992: 236): Fachwissenschaftliche Texte gehören zur Gruppe der Sachtexte. Im philologischen und geisteswissenschaftlichen Studium wird der Produktion von schriftlichen Fachtexten große Bedeutung beigemessen. Vor allem die schriftliche Hausarbeit und die Klausur sind diejenigen Textsorten, die in der Mehrzahl als Abschluss für einen benoteten Leistungsschein verlangt werden. Hierbei soll der Verfasser nachweisen, dass er mit den Methoden und der Technik des wissenschaftlichen Schreibens vertraut ist und ein lehrveranstaltungsrelevantes Thema selbständig bearbeiten kann. Wichtige Bausteine bei der Produktion dieser Fachtextsorten sind ein sachliches und logisches Formulieren und eine stringente Gedankenführung bei der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur.

Aufgrund der universitären Bedeutung von **Seminararbeit**, **Magister-**, **Diplom- oder Masterarbeit**, **Mitschrift**, **Klausur** und **Protokoll** werden diese Fachtextsorten im Folgenden näher beschrieben.

Die Seminararbeit legt ihren Schwerpunkt auf die Reproduktion von Wissen eines Fachgebietes. Sie ist eine Ausarbeitung zu einer vom Dozenten vorgegebenen Fragestellung, die vom Studierenden in vorgegebener Zeit eigenständig anzufertigen ist. Seminararbeiten dienen der Vorbereitung und Übung für die Magister-, Diplom- oder Masterarbeit. Die Gedanken in einer Seminararbeit müssen verständlich und nachvollziehbar sein, das betrifft die Verwendung von Satzbaukonstruktionen, Grafiken, Tabellen usw. Die Regeln der Formvorschriften sollten eingehalten werden. Die Vorstellungen über die Bearbeitungsdauer und den Umfang einer Seminararbeit unterscheiden sich zwischen den Fächern sowie den Dozenten innerhalb eines Institutes. Genaue Angaben sind den Prüfungsordnungen zu entnehmen und/oder beim Studienberater/Fachdozenten zu erfragen.

Der Magister-, Diplom- oder Masterarbeit wird aufgrund der Produktion eigenständiger Problemlösungen einen deutlich höheren Stellenwert eingeräumt. Die formalen Anforderungen an sie sind deutlich umfassender als an Seminararbeiten. Die Studierenden entwickeln mit Hilfe einer wissenschaftlichen Methode einen selbständigen Lösungsansatz zu einem Fachthema (Disterer 1998: 43ff.).

Die Mitschrift ist für Steets (2003: 51) in allen akademischen Disziplinen die am häufigsten eingesetzte Schreibform und für Bünting et al. (2000: 25f.) ein sinnvoll strukturiertes Gerüst einer Vorlesung oder eines Seminars.

Die Klausur wird am Ende eines Seminars geschrieben, um das Wissen der Studierenden zu überprüfen und zu bewerten. Es gibt verschiedene Typen von Klausuren: der Multiple-Choice-Test, Fragen zu verschiedenen Themenbereichen in Form eines Katalogs mit Auswahlmöglichkeiten zu Bearbeitung und Klausuren mit wenigen oder nur einer Frage, wobei der Prüfling in einem frei zu formulierenden Text die Möglichkeit hat, selbst inhaltliche Schwerpunkte zu setzen (Bünting et al. 2000: 46f.).

Das Protokoll ist für Moll (2003: 36; 2001a; 2001b) eine Textart zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Dabei unterscheidet sie verschiedene Protokollarten, die jeweils unterschiedliche kommunikative Zwecke erfüllen. Aufgrund der Bindung an mündlich geführte Seminarkurse handelt es sich beim Protokoll um eine sekundäre, eine abgeleitete Textart. Bei Protokollen, die der Verschriftlichung mündlicher Kommunikation dienen, wird zwischen Verbal-, Verlaufs- und Ergebnisprotokoll differenziert. Für Bünting et al. (2000: 27) sind Protokolle verbindliche Unterlagen, die die Realität reproduzieren und demzufolge keine eigene Meinung beinhalten dürfen. Die Autoren unterscheiden wörtliches Protokoll, Verlaufsprotokoll, Ergebnisprotokoll und Gedächtnisprotokoll. Theisen (2002: 7) differenziert zwischen einem Verlaufsprotokoll, das den Ablauf und den Inhalt einer Lehrveranstaltung festschreibt und dem Ergebnis- bzw. Schlussprotokoll, das in verdichteter Form die wichtigsten Gedanken und Diskussionsergebnisse erfasst. Theisen (ebd.: 6) nutzt im Übrigen den Begriff „Manuskriptarten“ zur Bezeichnung von Texten, die als Nachweise zum wissenschaftlichen Schreiben im Hochschulbereich verwendet werden. Dazu gehören das Protokoll, das Thesenpapier, die Übungs-/Hausarbeit, das Referat, die Seminararbeit, die Klausur, die Diplomarbeit, die Dissertation und die Habilitation.

Da die Fachtextsorten Exzerpt, Rezension und Praktikumsbericht in der vorliegenden empirischen Studie Grundlagen für die Untersuchung sind, werden sie im Folgenden näher erläutert.

Exzerpt

Exzerpte haben die Aufgabe, wissenschaftliche Sekundärliteratur so zu verarbeiten, dass sie für die Erstellung von eigenen schriftlichen Textprodukten (z.B. Seminar-, Haus- und/oder Magisterarbeiten) verwendet werden können. Formale Ansprüche an ein Exzerpt sind z.B. die

Angabe einer korrekten bibliografischen Quelle, um diese in den eigenen Text mit vergleichbaren Zitaten und Beweisen zu übernehmen. Ein Exzerpt kann unterschiedlich aufgebaut sein, entweder kann es den Gang einer Argumentation chronologisch nachvollziehen oder es zieht die für den eigenen Text relevanten Aussagen heraus und gliedert sie neu oder es arbeitet den Originaltext für den eigenen Text komplett um. Ein Exzerpt kann auch eigene Meinungen, Kommentare und Bewertungen beinhalten. Dabei sollte zwischen den Fakten und persönlichen Einstellungen unterschieden werden. Wenn Seminar-, Haus- und/oder Magisterarbeiten geschrieben werden, sollten die für den eigenen Text relevanten Textauschnitte aus der Sekundärliteratur wortwörtlich in das Exzerpt aufgenommen oder ihre Aussagen prägnant zusammengefasst werden, weil sie als „Beweismaterial“ für die eigene Argumentation dienen.¹ Für Jansen (2004: 34) ist das Exzerpt eine Textsorte, die Relevantes aus einem Text auswählt. Dabei sind die Quellenangaben, die Auswahl und die Einordnung des Textes in den Gesamtzusammenhang bedeutsam. Gläser (1990: 50) nennt in ihrer Typologie schriftlicher Fachtextsorten das Exzerpt nicht explizit. Aufgrund seiner Merkmale gehört es für sie innerhalb der fachinformationsvermittelnden Textsorten, wie auch die Rezension, zu den abgeleiteten Textsorten. Für Menzel (1996: 29) ist das Exzerpt ein Schreiben nach einer Textvorlage und Ehlich (2003b: 19ff.) rechnet das Exzerpt zu den reproduktiven Textarten, weil es sich auf einen schriftlich formulierten Text bezieht, den man im Vergleich zur Mitschrift beliebig oft wiederholen und redigieren kann. Das Exzerpt hat die Funktion, die Fülle von Informationen aus Primärtexten zu reduzieren, ohne dadurch den Aussagegehalt des zu untersuchenden Gegenstandes wesentlich zu schmälern. Dabei müssen die relevanten Aussagen des Textes abhängig von ihrer Wichtung in einen argumentativen Zusammenhang und in eine logische Abfolge gebracht werden. Ehlich unterscheidet zwischen zwei Exzerpt-Typen: zum einen dem objektiven Exzerpt, das die Wiedergabe der gesamten Argumentationsstruktur des Textes anstrebt, und zum anderen dem subjektiven Exzerpt, das sich leseorientiert darstellt und nur diejenigen Argumente aufnimmt, die für den Exzerpierenden relevant sind.

Exzerpte besitzen eine bestimmte Struktur, dazu gehören der Exzerptkopf, der Hauptteil und der Fußteil. Darüber hinaus gelten textmusterspezifische Sequenzregeln (Sandig 1997: 30)

¹ http://www.swiaczny.de/Lehre/einf_B_exz.htm (Zugriff: 23.05.2008; 10:42 Uhr MEZ)

oder Textablaufeschemata (Göpferich 1995: 218), die die Elemente im Text positionieren. Im Exzerptkopf sind die bibliografischen Angaben des Textes und eine kurze Zusammenfassung zu finden. Der Hauptteil enthält Entlehnungen aus dem Text, Literaturhinweise, Quellenangaben sowie eigene Ideen, Positionen und Querverweise. Im Fußteil stehen Stichwörter zur Bedeutung des Gelesenen für den eigenen Text. Das Sequenzmuster ist hier als Einleitung – Hauptteil – Schluss zu verstehen (Bünting et al. 2000: 34).

Bei der Quellenauswertung in Exzerpten schlägt Uhlenbrock (2007: 51) eine chronologische Quellenauswertung und ein Gliederungsmodell vor, bei dem die relevanten Textinformationen verarbeitet werden. Die Quellenauswertung beinhaltet folgende Arbeitsschritte: Rückbesinnung auf das Thema, Gewinnung eines ersten Überblicks, gründliches Lesen, auswerten-des Lesen und Erstellung einer Stoffsammlung.

Hinsichtlich der Schreibweise von Exzerpten empfehlen Heinemann/Viehweger (1991: 166f.) zur besseren Orientierung eine gleichbleibende Schreibweise der Hochsprache, Schrift- und Fachsprache, der Reihenfolge von Angaben, Abkürzungen bei Zitaten oder bestimmten Wendungen. Diese Empfehlung unterstützt auch Esselborn-Krumbiegel (2004: 83), da man Zeit und Arbeit spart, wenn das Gelesene schon provisorisch den Kapiteln der geplanten Arbeit zugeordnet wird.

Kruse/Ruhmann (1999: 109f.) beschreiben typische studentische Anfängerprobleme bei der Anfertigung von Exzerpten: Schreibbeginner sorgen sich in der Mehrzahl darüber, ob sie den Inhalt des Fachtextes verstanden haben und fragen sich weniger, welche Freiheiten die Wiedergabe des gelesenen Textes erlaubt. Des Weiteren haben sie Schwierigkeiten, die Balance zwischen der Wiedergabe des Gelesenen mit eigenen Worten und dem wörtlichen Zitieren zu halten. Gerade Studienbeginner ängstigen sich vor der Autorität der Publikationen und setzen sich somit nicht kritisch mit dem Text auseinander.

Eine von Ehlich/Steets (2003a: 129ff.) durchgeführte Umfrage bei Professoren der LMU München zu wissenschaftlichen Schreibanforderungen in unterschiedlichen Disziplinen kommt bei der Fragestellung: „Wie schätzen Sie die Fähigkeit Ihrer Studenten ein, Exzerpte zu erstellen?“ zu dem Ergebnis, dass 57% der Befragten nicht in der Lage seien, zu beurteilen, über welche Fähigkeiten des Exzerprierens die eigenen Studierenden verfügen. Bezogen auf 43% der Professoren, die diese Fähigkeiten einschätzen, sehen 11% das Exzerpieren als „gut“, 63% als „hinreichend“ und 26% als „schlecht“ an. Ehlich/Steets (ebd.: 138) leiten daraus offensichtliche Zweifel ab, dass die Studierenden in der Lage seien, Exzerpte anzufertigen. Besonders alarmierend ist die Lage in den einzelnen Disziplinen. Die Mathematiker (33%) stehen an der Spitze einer positiven Einschätzung dieser Fähigkeit, in den Bereichen der

Geisteswissenschaften/Philologen dagegen schätzen sie nur 5% der Professoren als „gut“ ein. Die Technik des Exzerpierens wird selten im Grundstudium vermittelt, denn nur 11% der befragten Hochschullehrer bewerten sie positiv. Auf der einen Seite wird diese studienrelevante Fähigkeit nicht vermittelt, auf der anderen Seite aber schätzen 60% der Befragten die Anfertigung eines Exzerptes als relevant für den Studienerfolg ein. Die Umfrage macht deutlich, dass Lehrpraxis und Einschätzungen stark auseinander klaffen (ebd.: 151).

Rezension

Das Wort *Rezension* kommt aus dem Lateinischen *recensere* und heißt übersetzt: sorgfältig prüfen/mustern. Das ist auch das Hauptmerkmal dieser Textsorte, denn Poenicke (1988: 103) und Jansen (2004: 83) charakterisieren sie als: „wertende Stellungnahme“, deren Kritik nachvollziehbar und konstruktiv sein sollte.

Die Rezension gehört zu den Inhaltsangaben und ihre Kriterien beschreibt die DIN 1426 im wissenschaftlichen Bereich. Sie gibt vor, welche Normen einer Rezension zugrunde liegen.

Gonline¹ (2005: 8) unterscheidet zwischen Rezensionen und wissenschaftlichen Rezensionen und innerhalb der wissenschaftlichen Rezensionen in Einzelrezensionen eines Werkes (Buch/Aufsatz) in Form einer ein- bis mehrseitigen Besprechung sowie Sammelrezensionen, die eine vergleichende Besprechung mehrerer Werke beinhalten und den wissenschaftlichen Wert des Werkes für die aktuelle Forschung diskutieren. Eine wissenschaftliche Rezension dient dazu, sich schnell über eine neue wissenschaftliche Veröffentlichung zu informieren. Rezensionen erfüllen eine wichtige Funktion im fachwissenschaftlichen Diskurs und beeinflussen die Aufnahme einer Veröffentlichung durch die wissenschaftliche Gemeinschaft. Eine wissenschaftliche Rezension hat folgende Anforderungen zu erfüllen (ebd.: 9), sie sollte:

- die vollständigen Titelangaben beinhalten,
- angeben, ob sich die Zielsetzungen des Autors erfüllt haben,
- die zentralen Thesen herausstreichen und kritisch reflektieren,
- Untersuchungsmethoden und -techniken und ihre empirische Umsetzung darstellen,
- den Standpunkt des Autors verdeutlichen,
- den wissenschaftlichen Wert des Werkes reflektieren,

¹ https://gonline.univie.ac.at/index_m1.php?lid=1&sid=2285. S. 1-14. (Zugriff: 13.04.2006, 14:45 Uhr MEZ)

- den Text mit anderen Veröffentlichungen vergleichen,
- eine inhaltliche Zusammenfassung des zu untersuchenden Gegenstandes beinhalten,
- die sprachliche Qualität und die Vermittlungsweise beschreiben,
- die Aufbereitung der Untersuchungsergebnisse kritisieren und
- eine begründete Empfehlung zur Lektüre aussprechen.

Für Pielsticker/Günther (2006: 1f.)¹ hat die Rezension eine informierende Orientierungs- und Selektionsfunktion. Sie gibt einen Überblick über literarische sowie filmische Neuerscheinungen und beeinflusst u.a. auch Kaufentscheidungen. Des Weiteren sanktioniert sie, indem sie Kenntnisse über das rezensierende Medium vermittelt und gleichzeitig Schwächen des Buches/Filmes aufzeigt. Eine Rezension besitzt letztendlich auch eine Unterhaltungsfunktion, weil sie sich im Feuilletonteil der Presse befindet.

Weil der Rezension eine eigene Meinung immanent ist, ist sie auf die Anlegung von Wertmaßstäben angewiesen. Dabei unterscheidet man wirkungsbezogene und objektbezogene Argumente. Wirkungsbezogene Argumente sind der persönliche Eindruck, der unbegründet Empfindungen beschreibt. Die objektbezogenen Argumente sollen die wirkungsbezogenen Argumente stützen, indem sie den subjektiven Eindruck mit Hilfe von Textmerkmalen, Stilmitteln und Beispielen begründen. Beide Autoren schlagen folgende Ansätze einer Rezensionsanalyse vor (Auswahl):

- Charakter des Texttyps,
- Bestandteile (Informationen über den Autor, Form, Inhalt),
- Adressatenkreis,
- Funktion und
- angewendete rhetorische Mittel.

Für Bunting et al. (2000: 35) ist die Rezension eine textkritische Buchbesprechung, die einen Text kommentiert wiedergibt. Bei dieser Textsorte ist es dem Verfasser zum einen gestattet, kulturelle Schöpfungen wie Bücher, Filme, Kunstwerke, Konzerte u.ä. zu beurteilen und zum anderen verlangt die Rezension vom Verfasser, dass seine Kritik am rezensierten Text oder durch den Bezug zur wissenschaftlichen Diskussion nachvollziehbar ist.

¹ Pielsticker, Stefan/Günther, Hendrik-Jörn (2006): Deutsch Lernzettel 1.
In: <http://www.guennet.de/Deutsch/Lernzettel%201.pdf> (Zugriff: 23.05.2008, 13:31 Uhr MEZ)

Rezensionsdienste sind in unterschiedlichen Medien zugänglich, zum Ersten in gedruckten Fachpublikationen, die sich auf Rezensionen spezialisiert haben, zum Zweiten bieten Rezensionsdienste auch Online-Datenbanken an und zum Dritten verfügen nationale sowie internationale Wochenzeitungen ebenfalls über Rezensionsdienste.

Eine spezielle Form der Rezension ist die Filmrezension.

Eine Filmrezension ist die Beurteilung eines Filmes nach ästhetischen, künstlerischen, ökonomischen, politischen und technischen Gesichtspunkten. Filmrezensionen entwickelten sich aus der Theaterkritik, die zu Beginn nur in der Fachpresse zu lesen waren. Heute kann man Filmkritiken auch in der Presse, im Radio, Fernsehen und auf Online-Medien lesen und hören.

Eine ausführliche Filmrezension besteht aus dem Protokoll, der Inhaltswiedergabe, der Analyse und der Stellungnahme. Das Protokoll beinhaltet den Titel des Filmes, das Produktionsjahr, die produzierende Fernsehanstalt, das Datum der Ausstrahlung und die Zugehörigkeit zum Genre. Die Inhaltswiedergabe benennt die Protagonisten des Filmes, die Handlungsorte, die Fallbeschreibung und den Handlungsablauf in den Haupt- und Nebensträngen. In der Analyse werden Fragen zum Film diskutiert (z.B. politische Brisanz, soziale Probleme, Spannungserzeugung, Klischees und Geschlechterbilder). Die begründete Stellungnahme fasst den persönlichen Eindruck zusammen.¹

Um einen Film zu analysieren, ist ein Protokoll über den filmischen Ablauf anzulegen. Dabei sollten folgende Schritte chronologisch berücksichtigt werden²: Beschreibung des Filminhalts, Fragestellung und Problemnennung, Sequenzbeschreibung, in denen das Problem deutlich wird, Analyse und Interpretation unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Zusammenfassung der wichtigsten Resultate.

¹ <http://homepage.univie.ac/marion.loeffler/archiv/Tatort-SS02/rezension.htm> (Zugriff: 10.04.2008, 8:35 Uhr MEZ)

² <http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/filmgestaltung/filmanalyse/index.php> (Zugriff: 23.05.2008, 13:51 Uhr MEZ)

Praktikumsbericht

Für Gläser (1990: 50) gehört der Praktikumsbericht zu den fachinformationsvermittelnden Textsorten und zu den Primärtextsorten. Ein Bericht ist eine sachbezogene Wiedergabe von Fakten in einer chronologischen Reihenfolge, er wird im Präteritum geschrieben und hat die Aufgabe, den Leser über Tatsachen zu informieren. Es gibt Zeitungs-, Veranstaltungs-, Firmen- und Praktikumsberichte (vgl. Jansen 2004: 15).

Ein Bericht bezieht sich auf ein konkretes Ereignis, welches man bearbeitet oder untersucht hat. Er stellt zunächst dar, wie eine Sachlage tatsächlich ist. Berichtet werden kann z.B. über Erlebtes, Gelesenes und experimentell Ausgedachtes. Berichte können aber auch Beschreibungen eigener Gefühle oder persönliche Reflexionen über Ereignisse beinhalten. Ein Bericht sollte vollständig und präzise sein, damit er für diejenigen, die nicht am Ereignis teilgenommen haben, nachvollziehbar ist (Kruse 2004: 127f.).

Bünting et al. (2000: 32) beschreiben den (Praktikums)-Bericht als einen weitgehend objektiven Text, der sich auf konkrete eigene Beobachtungen bezieht. Berichte sind klare Darstellungen, die den Leser informieren, was, wer, wann, wo, auf welche Art und Weise, mit welchem Ziel und welchem Resultat getan hat. Eine sachlich nüchterne Darstellung wird empfohlen. Die Bestandteile des Berichtes sind die Situationsanalyse, die Chronologie der Ereignisse, die Darstellung der Ergebnisse und deren Dokumentation. Zu den Elementen des Berichtes gehören u.a. Titel, Inhaltsverzeichnis, Abstract, Einleitung, Hauptteil, Ergebnisse, Ausblick und wenn nötig, Anhang. Das Ziel eines Praktikumsberichtes ist es, eigene Erfahrungen in professionellen Handlungsfeldern zu reflektieren.

Für die Praktikumsberichte in der vorliegenden empirischen Studie ist von Interesse, welche Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem Studium im Betrieb gebraucht werden und welche Schlüsselqualifikationen die Praxis benötigt. Ein Praktikumsbericht hat die Aufgabe, einen sachlichen, exakten, eindeutigen und sprachlich präzisen Text über die Tätigkeit außerhalb der Bildungseinrichtung zu schreiben. In der Regel umfasst er 15-20 Seiten und besteht aus dem Deckblatt, dem Inhaltsverzeichnis, dem Hauptteil und evtl. den Anlagen. Der Hauptteil fasst die ausgeführten Tätigkeiten, die in Bezug zum Studium/zur wissenschaftlichen Fragestellung stehen, zusammen.

Im Praktikumsbericht sind zu berücksichtigen¹:

- Bereitstellung von Informationen über das Unternehmen (z.B. Firmengeschichte, Mitarbeiterzahl, Struktur, Standorte),
- Beschreibung des Praktikumsverlaufs (z.B. Dauer und Zeitraum, Zusammenarbeit mit dem Mentor, Einsatzbereiche und Aufgaben) sowie
- Bewertung des Praktikums (z.B. Bedeutung für die eigene Lernerbiografie, Verbesserungsvorschläge).

¹ http://www.uni-essen.de/pressestelle/webredaktion/Kulturwirt/praktikum_bericht.pdf
(Zugriff: 10.04.2008, 08:39 Uhr MEZ)

3 Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Kruse/Jakobs/Ruhmann (1999: 5) bezeichnen Schreiben als Schlüsselkompetenz für alle akademischen Berufe. Welche Möglichkeiten bieten die Hochschulen/Universitäten an, ihre Studierenden dahingehend zu befähigen? Portmann-Tselikas (2001a: 12) schätzt ein, dass die Hochschulen/Universitäten relativ starre Leistungserwartungen an ihre Studierenden stellen und nur wenig angepasste Fördermöglichkeiten anbieten. Der Sprachunterricht in der Fremdsprache Deutsch hilft, die Sprachkompetenz im Alltag zu verbessern. Wo aber der akademische Diskurs das Problem darstellt, helfen diese Sprachkenntnisse nur zum Teil. Hier besteht Bedarf in der Lehre von kulturspezifischen Schreibkonventionen. Die Hochschulen/Universitäten bieten zwar Schreibseminare an, doch vermitteln diese häufig formale Schreibtechniken (z. B. Zitier- und Gliederungsübungen) und nicht textstrukturierende Strategien. Zuchewicz (2001: 14) beklagt deshalb zu Recht, dass den ausländischen DaF-Studierenden kaum Seminare und keine geeigneten Lehrmaterialien für eine systematische Schreibentwicklung angeboten werden.

3.1 Studien- und Leistungsanforderungen im Germanistikstudium

Die Studien- und Leistungsanforderungen für deutsche und ausländische Studierende der Germanistik an einer deutschen Hochschule beschreibt Heldmann (1998: 65ff): Die Voraussetzung ist eine hohe sprachliche Kompetenz. Dazu gehört eine fehlerfreie mündliche und schriftliche Beherrschung der deutschen Sprache. Ein Germanistikstudent soll nicht nur Informationen aufnehmen, sondern auch für literarische Phänomene und deren historische Bedingungen aufgeschlossen sein. Kombinationsvermögen, ein gutes Gedächtnis, Interesse an künstlerischen Ausdrucksformen werden genauso vorausgesetzt wie Beobachtungsgabe, Abstraktionsfähigkeit und Strukturierungsvermögen. Arbeitstechnische Voraussetzungen sind eine ausgeprägte Lesefertigkeit und die Freude am mündlichen und schriftlichen Formulieren. Eine wichtige Rolle spielen daneben das Sammeln von Informationen, Daten, Belegen und Quellen. Die Arbeitshaltung ist durch geistige Flexibilität und das Interesse an kultureller Überlieferung gekennzeichnet. Für das Germanistikstudium ist es wichtig, über das Einzelfach hinaus den Zusammenhang von Sprache und Literatur im Blick zu haben, da die Beschäftigung mit Literatur immer Bezüge zur Lebenswelt eröffnet, die es zu erkennen und zu verstehen gilt. Des Weiteren sind sehr gute Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen, in

Geschichte sowie eine Grundorientierung in Philosophiegeschichte notwendig. Ein Grundlagenwissen über die Bibel sowie über griechische und römische Mythologie sollte vorhanden sein. Für den sprachwissenschaftlichen Teil des Studiums sind Lateinkenntnisse unabdingbar.

Die konkreten Studien- und Leistungsanforderungen werden in den Studien- und Prüfungsordnungen der einzelnen Studienfächer beschrieben. Diese unterscheiden sich deutlich zwischen den Hochschulen/Universitäten.

Im Folgenden werden deshalb exemplarisch die Leistungsanforderungen für das Haupt- und Nebenfach Germanistik/Deutsch als Fremdsprache im Magisterstudiengang an der Technischen Universität Dresden (Bearbeitungsstand: 20.10.2000)¹ genannt: Benotete Leistungsnachweise sind im Seminar II (Lehrveranstaltung mit vertiefend-einführendem Charakter) durch Kurzvorträge, Rezensionen und Abstracts zu erbringen. Das Seminar III (Lehrveranstaltung mit thematisch-exemplarischem, problemorientiertem Charakter) verlangt ein Referat/eine Belegarbeit zu einem Teilthema. Im Hauptseminar werden ein Referat bzw. eine wissenschaftliche Belegarbeit zu einem wissenschaftlichen Thema gefordert.

Diese Studienanforderungen verdeutlichen, dass im Germanistikstudium und damit auch im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache in der überwiegenden Mehrzahl schriftliche Texte anzufertigen sind. Demzufolge müssen auch die ausländischen Studierenden für einen erfolgreichen Studienverlauf über eine wissenschaftliche Schreibkompetenz in der Fremdsprache des Ziellandes verfügen.

¹ <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/studord/studordn.htm> (Zugriff: 15.04.2008, 16:52 Uhr MEZ)

3.2 Schreibprobleme

Eindringlich beschreiben Werder/Schulte-Steinicke (2002: 7), dass 40-50% aller Studienabbrüche auf Schreibstörungen zurückgehen.

Schreibprobleme sind Schwierigkeiten beim Niederschreiben einer wissenschaftlichen Arbeit, die in allgemeine und spezielle Schreibprobleme differenziert werden.

Zu den allgemeinen Schreibproblemen: Esselborn-Krumbiegel (2004: 6) beschreibt verschiedene Arten von allgemeinen Schreibproblemen, z.B. „dem-nicht-anfangen-können“, die kontinuierliche Selbstkritik, die den Schreibfluss stoppt, das Organisationschaos, Motivationsprobleme und Zeitdruck. Kruse (2004: 21ff.) unterscheidet zwischen typischen und verfestigten Schreibproblemen. Typische Schreibprobleme sind z.B. die Angst vor dem leeren Blatt, die Angst, etwas Falsches zu schreiben, die Angst, nicht den Anforderungen an das Studium zu genügen, die Angst, sich nicht präzise genug auszudrücken, sowie die Angst vor der Meinung der Anderen. Das Gefühl, keinen Überblick mehr über das Fachgebiet und kein Wissen über wissenschaftliche Arbeitsweisen zu haben, zählt zu den verfestigten Schreibproblemen. Zu den verfestigten Schreibproblemen zähle ich des Weiteren eine fehlende Textkompetenz (vgl. auch Portmann-Tselikas 2001a: 7f.). Sie ist für einen internen Textzusammenhang sowie für das situationsangemessene Formulieren verantwortlich. Wenn die Textkompetenz nicht vorhanden ist, übersteigt die Komplexität einer Schreibaufgabe die Fähigkeiten des Schreibenden. Zu den verfestigten Schreibproblemen zähle ich weiterhin fehlende kognitive Fähigkeiten, z.B. in den Bereichen der Textmuster und der Teilprozesse beim Schreiben sowie der Bereitstellung von Inhalten (vgl. auch Becker-Mrotzek 1997: 110). Die von Ruhmann (1997: 137) beschriebenen „*typischen Mängel von Studienarbeiten*“ spezifiziert Pohl (2007: 18f.) und unterscheidet dabei drei Gruppen: Gruppe 1 beschreibt allgemein-sprachliche Mängel (z.B. orthografische Mängel, Formulierungsschwächen), Gruppe 2 allgemeine textorganisatorische Mängel und Gruppe 3 spezifische Mängel wissenschaftlicher Textproduktion (z.B. wissenschaftliches Zitieren und Referieren, wissenschaftliches Argumentieren).

Kruse (2006: 157) macht allgemeine studentische Schreibprobleme in vier Bereichen aus, die für deutsche Studienanfänger ebenso wie für ausländische Studierende gelten. Die Differenz liegt im Ausmaß und in der Spezifik der Probleme: Auf der Inhaltsebene ist das Wissen an Fachsprachen gebunden und die Schreibenden müssen dieses Wissen innerhalb der disziplinären Bezugssysteme auch präsentieren. Auf der Ebene der Sprach- und Textnormen müssen die Schreiber den Übergang von lebendigen Schulaufsätzen zu einem diskursiven

Schreiben meistern und die dafür notwendigen rhetorischen, stilistischen und argumentativen Anforderungen erfüllen. Die Prozesshaftigkeit des Schreibens wird zunehmend aber dennoch unzureichend in der Abiturstufe berücksichtigt. Kruse vermutet, dass die Schreiber nur ungenügend über Metakompetenzen und Schreibstrategien verfügen. Wissenschaftliche Texte sind für Schreibbeginner eine perfekt formulierte Buchstabenansammlung und für sie mehr ein individuelles Tun als eine Kommunikation mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft.

Schreiben erzwingt also: „*elaborierte Problemlöse- und Managementfähigkeiten*“ (Lehnen/Schindler 2008: 230), die im Beruf gebraucht werden. Dennoch ist das Schreiben für die Studierenden in der Mehrzahl ein lästiges und dazu zeitintensives Muss, weil sie (noch) kein Problembewusstsein für die Bedeutung dieser Fähigkeit im späteren Arbeitsprozess besitzen (ebd.: 240).

Fleischer (2001: 249) zählt Ursachen für Schreibprobleme im Bereich der Konzepte und Strategieentwicklung auf:

- fehlende Strategien, die das Lesen und das Zusammenfassen von Texten aus der Literatur erleichtern,
- fehlende rhetorische Mittel, die den Text strukturieren sowie
- fehlende Kenntnisse über das vorläufige Schreiben mit Hinweisen auf spätere Umformulierungen.

Wenn dazu noch kognitive Probleme, Schwierigkeiten im logischen Denken, fehlendes Fachwissen und Unsicherheiten in der Studienorganisation hinzukommen, verschlimmern sich die Schreibschwierigkeiten.

Gaul et al. 2006¹ stellen ein fehlendes Problembewusstsein beim wissenschaftlichen Schreiben fest. Der Schreibende muss wissen, über was er schreibt, und dafür sind sprachliche und inhaltliche Konventionen zu berücksichtigen. Außerdem benötigt er rhetorische und kommunikative Fähigkeiten, einen Adressatenbezug herzustellen.

Fehlende Kernkompetenzen sind die Ursache für Schreibprobleme, stellen Kruse/Jakobs (1999: 25ff.) fest. Die Folgen davon sind u.a. Unsicherheiten beim Strukturieren von Inhalten, beim Formulieren, beim Absichern von Behauptungen, bei der Herstellung von Text-Text-

¹https://www.kuess-die-uni-wach.de/studienberatung/47_161Schreibprobleme_loesen_schreibkompetenz-vermitteln.pdf (Zugriff: 30.06.2006, 11:10 Uhr MEZ)

Bezügen sowie bei der Entwicklung von Argumentationslinien. Das Schreiben wird somit zu einem Kraftakt.

Lehnen/Schindler (2008: 238) beklagen z.B. die fehlende Transparenz bei der Anleitung und Vermittlung wissenschaftlicher Schreib- und Bewertungskriterien seitens der Betreuer studentischer Schreibprodukte im Bereich der Ingenieurwissenschaften. Nach Auskunft von Hochschullehrern werden Qualitätsanforderungen sowie einheitliche Bewertungskriterien häufig nicht durchgesetzt, weshalb sich Textprobleme auf der sprachlichen Oberfläche wie z.B. der Orthografie, Zeichensetzung und Grammatik, bei der Umsetzung wissenschaftlicher Schreibnormen sowie bei der Beschreibung von Bildern, der Argumentation und Textstrukturierung zeigen. Des Weiteren stellen Schindler/Lehnen (ebd.: 240) fest, dass die Studierenden zu Fehleinschätzungen ihrer wissenschaftlichen Schreibkompetenzen neigen, die sie in der großen Mehrzahl als „gut“ einschätzen. Damit wird ersichtlich, dass ein mangelndes Problembewusstsein vorliegt, weil über die Bedeutung wissenschaftlicher Texte im Arbeits- und Forschungsprozess sowie deren Qualitätsanforderungen keine Vorstellungen vorhanden sind. Das heißt, Hochschullehrer, Assistenten und Studierende sehen Schreibprobleme nur bei der Umsetzung fachschriftsprachlicher und fachbezogener Normen, die sich in Orthografie, Zeichensetzung und Grammatik erschöpfen. Damit wird das Schreiben oberflächlich und immer noch als Fertigkeit angesehen, die in der schulischen Ausbildung abgeschlossen ist!

Schreiben findet zu selten in Gruppen oder zu zweit statt, wo Möglichkeiten vorhanden sind, über Entstehungsprozesse zu diskutieren, beklagen des Weiteren Furchner/Ruhmann/Tente (1999: 63). Den Studierenden fehle demzufolge das Wissen darüber, welche einzelnen Handlungsschritte organisiert werden müssen, wie sie zusammenhängen und wie man Texte effektiv plant. Deshalb werden Schreibprobleme auch als persönliches intellektuelles Versagen gedeutet. Bei ausländischen Studierenden kommen Sprachprobleme und ihre soziokulturell verankerten Schreibvoraussetzungen hinzu.

Wolff (1992), Bock (1994), Moll (2001) u.a. werfen den Hochschullehrenden, die der Meinung sind, dass das Schreibenlernen Aufgabe des Deutschunterrichtes in der Schule sei oder in die Verantwortung der studienvorbereitenden Sprachkurse falle, mangelnde Vermittlungsbemühungen hinsichtlich der Förderung von studentischer Schreibkompetenz vor. So ist es nicht verwunderlich, dass Schreibfähigkeiten durch die gelegentliche Einübung vorgegebener Textmuster und durch Abarbeiten von Textsortenregelungen sowie der Übung von sprachlichen Formen nur ungenügend gefördert werden.

Zu den speziellen Schreibproblemen in der Fremdsprache Deutsch: Die Literatur ist mit Erfahrungsberichten zu dieser Problematik recht umfangreich. So berichtet z.B. Wasmuth

(1988: 78f.) von indonesischen Deutschlernern, dass in ihrer schulischen Bildungsstruktur ausschließlich rezeptive Fähigkeiten gefördert werden.

Chinesische Deutschlerner legen aufgrund ihrer eigenen Sprachstruktur viel Wert auf die grammatikalische Richtigkeit und auf die Vollständigkeit von Sätzen. Ihnen fällt es besonders schwer, Mitschriften in der Vorlesung anzufertigen und zwischen unwichtigen und wichtigen Aussagen zu unterscheiden. Die chinesischen Studierenden in Deutschland sind mehrheitlich der Auffassung, dass alles, was publiziert worden ist, gleich wichtig und bedeutsam ist (vgl. Schlenker 1988; eigene Lehrerfahrungen). Lernende aus konsensstradierten Bildungsstrukturen (z.B. VR China, SR Vietnam) sind in der überwiegenden Mehrzahl sehr aufmerksam und verfügen über eine ausdauernde Lernfähigkeit, ihnen sind aber die Strategien der aktiven Textverarbeitung, des kritischen Lesens und prüfenden Vergleichens nahezu unbekannt. Wenn sich die Studierenden diese Fähigkeiten nicht aneignen können, werden viele von ihnen beim Studium aufs Äußerste gefordert und auch überfordert (Portmann-Tselikas 2001a: 7). Das Studium in Deutschland setzt ein hohes Maß an Eigenorganisation voraus, was für die Studierenden aus den kulturellen Lernsozialisationen Asiens, Osteuropas und dem Nahen Osten fremd ist. Vor allem sind für sie die eigenständige Kursgestaltung, das eigenverantwortliche Abwägen von zu besuchenden Lehrveranstaltungen, der lose Studentenverbund aufgrund fehlender fester Seminargruppen und Stundenpläne sowie die scheinbar zeitlichen Freiräume befremdlich. Ungeklärte Rahmenbedingungen sind also auch eine Ursache für Schreibprobleme (vgl. Jansen 2004: 85).

Spezielle Schreibprobleme in der Fremdsprache sind für Schmidt (2005: 146) mangelndes Sprachwissen in der Zielsprache, mangelnde schreibstrategische Kompetenzen und mangelndes kulturspezifisches textuelles Wissen.

Zöllner (2006: 215) stützt die Aussage von Schmidt, wenn sie meint, dass das wichtigste Problem der Studierenden der Umgang mit der Fremdsprache Deutsch selbst sei. Gleich danach kommen Unterschiede im fachlichen Verstehen und der fachspezifischen Wissenschaftssprache. Die facheigenen Verfahren sind genauso unbekannt wie die Anforderungen an Fachtexte sowie die Kenntnisse über Textnormen. Das Anfertigen von Fachtextsorten ist für diese Studierenden demzufolge zeitintensiv und anstrengend. Außerdem sind sie mit anderen akademischen Standards vertraut und müssen die hierzulande geltenden Regeln erst einmal kennen und anwenden lernen.

Für Eßer (1997) ist mangelndes kulturspezifisches textuelles Wissen eine Ursache für Schreibprobleme ausländischer Studierender. Faktoren wie z.B. die kulturelle Textsortengebundenheit, die Lerntraditionen des Heimatlandes und die fehlende Routine, in der

Fremdsprache zu schreiben, spielen dabei ebenfalls eine Rolle.

Hufeisen (2002: 10f.) stellt fest, dass sich fast alle Fachgebiete über die mangelnden Schreibfähigkeiten ausländischer Studierender beklagen. Diese seien nicht fähig, eine stringente, zusammenhängende, nachvollziehbare und logische Arbeit zu schreiben, und ignorierten die inhaltlichen und formalen Gestaltungsvorgaben von Textsorten. Die Texte würden nach den Textmustern ihrer Muttersprache, aber nicht nach den Textnormen der Zielsprache geschrieben. Lerner benötigten also eine systematische Textproduktionskompetenz (vgl. Hufeisen 2000a: 240), denn im Studium gelte es, universitäre Fachtextsorten wie Referat, Klausur, Seminararbeit, Rezension, Exzerpt, Protokoll usw. zu produzieren. Die empirische Schreibforschung bestätigt diese Klagen, nur sind die curricularen und didaktischen Konsequenzen daraus für die Hochschulschreiblehre zu zaghaft.

Die Studienkollegs bieten ausländischen Studierenden eine sprachliche und fachbezogene Studienpropädeutik an und stellen damit eine Art Vorstudium dar. Dazu führen sie in Schwerpunktkursen einen einjährigen Vorbereitungsunterricht durch und nehmen die Feststellungsprüfung ab.¹ Leider spielt das wissenschaftliche Schreiben in den Lehr- und Arbeitsbüchern, die an den Studienkollegs verwendet werden, bislang keine besondere Rolle. Die Relevanz dieser Schlüsselqualifikation wird z.B. in den untersuchten Lehrbüchern „Brücken zum Studium“ (2005) und „Fachsprache Wirtschaftswissenschaften“ (2004) sowie in den dazugehörigen Arbeitsbüchern 1 und 2 (2004) vom Liebaug-Dartmann-Verlag nicht hervorgehoben. Zwar werden Sprachhandlungsmuster (z.B. „beschreiben“, „definieren“, „beurteilen“) erklärt, Hinweise zu Arbeitstechniken gegeben und die universitäre Textsorte „Zusammenfassung“ geübt, aber theoretische Grundlagen zum Schreiben, die Beschreibung von universitären Fachtextsorten, der Umgang mit Schreibblockaden, der Stil wissenschaftlichen Schreibens, Gliederungshinweise, die Kulturprägtheit von Textsorten u.a. spielen keine Rolle. Damit wird deutlich, dass spätestens zu Beginn des Fachstudiums Schreibangebote in den Studienbetrieb verankert werden müssen, da das Studienkolleg keine hinreichende Vorbereitung zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz anbietet. Hufeisen (2000b: 40) beklagt bei den Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken und besonders bei den Lehrwerken zu den Fachsprachen, wie z.B. Wirtschaftsdeutsch, dass universitäre Textsorten zwar in andere Themen integriert, aber dem ausländischen Studenten

¹ <http://www.studienkollegs.de/09034/index.html> (Zugriff: 25.03.2009, 12:35 Uhr MEZ)

nicht bewusst gemacht werden. Sie fordert deshalb, universitäre Textsorten in einer speziellen Lehrveranstaltung zu üben.

Kiel (2001: 58) betrachtet die typisch deutsche wissenschaftliche Diskurstätigkeit als Ursache für die Schreibprobleme ausländischer Studierender. Es existierten zwar Sprachhandlungsmuster, sie würden aber begrifflich recht heterogen bezeichnet. Gerade aber ausländische Studierende würden durch die Verwendung unterschiedlicher Termini mehr verunsichert als Muttersprachler.

Neben den bereits erläuterten Problemen kommen hochschulorganisatorische Rahmenbedingungen hinzu, die sich für die ausländischen Studierenden besonders negativ auswirken, z.B. die Bürokratie an deutschen Hochschulen/Universitäten (Ebtsch 2008: 65). Aufgrund der seit Jahren steigenden Zahl von Studierenden ist eine individuelle Betreuung vor allem in den geistes-, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Fächern kaum noch möglich. Prüfungen werden aufgeschoben, weil die Kandidaten nicht wissen, wie man sich am besten auf eine Klausur vorbereiten oder eine Hausarbeit strukturieren soll (vgl. Jansen 2004: Vorwort). Besonders an großen Universitäten mangelt es an Mitarbeitern, die sich für ihre ausländischen Studierenden Zeit nehmen müssten, Textprodukte gemeinsam zu besprechen. Der größte Anteil der ausländischen Studierenden kommt aus der VR China. Die Fachtextsorte Seminararbeit ist dort nahezu unbekannt¹ – an der deutschen Hochschule aber gebräuchlich (Zhao 2006). Die Textprodukte dieser Studierenden sind deshalb z.T. nicht bewertbar und übersteigen die verfügbare Arbeitszeit des Lehrpersonals, den Studierenden die im deutschen Wissenschaftskontext gebräuchlichen Textsorten und ihre Anforderungen zu erklären. Außerdem würden Asiaten einem Professor aus Respekt niemals eine Frage stellen, wenn sie etwas nicht verstanden haben (Kirchgessner 2008: 71). Da es an den deutschen Hochschulen/Universitäten üblich ist, die Hausarbeit am Ende des Semesters zu schreiben, ist zu fragen, wie ausländische Studierende lernen sollen, besser zu schreiben, wenn ihnen niemand sagt, wie sie schreiben sollen? Das akademische Selbstverständnis an deutschen Hochschulen/Universitäten verunsichert auch osteuropäische Studierende, die einen strengen Frontalunterricht gewöhnt sind und deshalb Schwierigkeiten mit modernen Sozialformen in

¹ Die chinesischen Studierenden des Jahrgangs 2006/07 im Masterstudiengang „Technical Vocational Education and Training“ (Untersuchungsgruppe B) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg bestätigten diese Aussage.

den Lehrveranstaltungen (z.B. Gruppenarbeit, Stationenbetrieb, Projektunterricht) haben. Des Weiteren bemängeln die Studierenden das Fehlen von Richtlinien zur Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten an den Instituten sowie Angebote zu ihrer Vermittlung (vgl. Bock 1994; Ehlich 2003b; Kruse 2006). Es ist im Übrigen eine Tatsache, dass nur ca. 30% der Gastakademiker Kontakte zu deutschen Studierenden pflegen. Diese fehlende Integration führt dazu, dass die Gäste am Ende des Studiums schlechter Deutsch sprechen als am Anfang, weil sie ihre Sprachkompetenzen nicht mit Hilfe von Muttersprachlern perfektionieren konnten (Kirchgessner 2008: 71).

Ich schlussfolgere daraus, dass die Forschungsliteratur die studentischen Schreibprobleme bereits umfangreich beschrieben und Vorschläge zur curricularen schreibdidaktischen Umsetzung unterbreitet hat, aber dass scheinbar diese Vorschläge nicht ausreichend Gehör bei den Verantwortlichen in den Hochschulen/Universitäten finden, und stimme Eßer (1997: 199) zu, wenn sie meint:

„...die Fähigkeit, textmusteradäquate (wissenschaftliche) Texte verfassen zu können, ist wie eine Extra-Fremdsprache, die sich der Lerner/ausländische Student zusätzlich zur mündlichen Kommunikation aneignen muß. Das bedeutet für die Unterrichtspraxis und die Lehrperson die Notwendigkeit einer gezielten, systematischen und stetigen Vermittlung von Schreibfertigkeiten und für die Lernenden die Notwendigkeit gezielten, systematischen und stetigen Übens.“

4 Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz mit Hilfe universitärer Schreibleitungen

Zahlreiche Publikationen, Untersuchungen und Diskussionen bei Konferenzen und Fachtagungen (vgl. FaDaF-Tagung 2006 Hannover, Themenschwerpunkt 3: Schreiben und Sprechen in den Wissenschaften) und Schreibhilfsangebote auf privater Ebene, im Internet und an Hochschulen/Universitäten beweisen die Aktualität des Schreibens in Schule, Aus- und Fortbildung, Studium und Beruf. Bei der Eingabe des Stichwortes „wissenschaftliches Schreiben“ unter *www.google.de*, erhält man in 0,10 Sekunden 450.000 Einträge mit einem schier unerschöpflichen Informationsreichtum zum eingegebenen Begriff. So kann sich der Interessent im deutschen Bildungsserver, im Schreibtutorial, an der Uni-DaF-Trier, an der Uni-Konstanz, bei multimedialen Hilfsmitteln für das Schreiben, bei Studis-online Tipps, im Schreibtrainer, unter *www.arbeitsschreiben.de*, auf Seiten wissenschaftlicher Weiterbildungen, im Lehrportal der Uni Wien, im Nachdiplomkurs „Berater für wissenschaftliches Schreiben“, im wissenschaftlichen Schreiben für Anfänger und Fortgeschrittene usw. über das Schreiben im Allgemeinen und Speziellen informieren.¹

Schreibdidaktiker stellen in Fachzeitschriften Selbststudienmaterialien zur Förderung der Fertigkeit Schreiben vor (Krischer 2002: 383). Verlage publizieren jedes Jahr neue Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben sowie im zunehmenden Maße fachspezifische Schreibleitungen. Auswahlbibliografien anderer Anleitungstexte finden sich in universitären Schreibleitungen z.B. bei Theisen (2002: 255) und Sommer (2006: 137).

Des Weiteren gibt es universitäre Schreibwerkstätten, -labore und -schulen sowie Schreibzirkel und Schreibbüros.

Die Aktualität des Schreibens begründet sich neben den bildungspolitischen Zielstellungen im Rahmen des Bologna-Prozesses auch aus der Schreibforschung, zum einen auf kulturspezifischer Ebene, wenn es um die Fähigkeit zur Schriftlichkeit in einer von Schriftlichkeit geprägten Gesellschaft und Kultur geht, zum anderen auf anthropologisch-psychologischer Ebene, wenn es darum geht, den Lerner durch das Schreiben in seinen kognitiven,

¹ In: *www.google.de*, Suchwort: wissenschaftliches Schreiben, (Zugriff: 30.09.2009, 17:38 Uhr MEZ).

emotionalen, sozialen und kreativen Fähigkeiten zu unterstützen, sowie aufgrund der Einsicht in die (ästhetische) Leistung der Sprache als Symbolisierungsmittel (Beisbart 2002: 185).

4.1 Schreiblabore, Schreibwerkstätten und Propädeutika an deutschen Hochschulen/Universitäten

Rheindorf et al. (2006: 3)¹ bescheinigen dem deutschsprachigen Raum ein sehr umfassendes Angebot an Schreibkursen. Sie unterscheiden zwischen Schreibzentren, kostenpflichtigen privaten Agenturen, universitären Organisationen und in die Lehrpläne integrierten Schreibangeboten für Studierende.

Ein Beispiel für ein Schreibzentrum mit umfangreichen Angeboten ist die Schreibschule Erfurt², die diese Fertigkeit in den (Schreib)-Alltag zu integrieren versucht. Dabei möchte sie eine neue Art des Literaturverständnisses wecken und bietet deshalb Basis- und Aufbaukurse für kreatives Schreiben, autobiografisches Schreiben, Theorie und Praxis literarischer Übersetzung, visuelle Wahrnehmung in Literatur und Film, Textkritik, Kinder- und Jugendliteratur sowie eine Lyrikwerkstatt an.

Eine weitere Möglichkeit der wissenschaftlichen Schreibförderung ist die Etablierung von universitären Schreibwerkstätten/Schreiblaboren und Studiengängen, die die Aufgabe übernehmen, ihre Studierenden im wissenschaftlichen Schreiben zu unterweisen.

Die hochschuleigenen Schreiblabore, Schreibwerkstätten und Propädeutika möchten Hilfestellungen zu den Etappen des wissenschaftlichen Arbeitens geben, Kenntnisse über Fachtextsorten und deren inhaltliche sowie formale Anforderungsmuster vermitteln, eine Schreibmotivation initiieren sowie durch (kontrastive) Übungen Schreibstrategien und eine Schreibbewusstheit entwickeln.

Hufeisen (2002: 28ff.) hat eine Übersicht über die Schreibangebote in Deutsch als Fremdsprache an den Sprachenzentren deutscher Hochschulen zusammengestellt. In ihrer Auswertung stellt sie eine große Heterogenität fest. Gerade für ausländische Studierende, die

¹ Rheindorf, Markus/Huemer, Birgit/Gruber, Helmut (2006) Schreiben – leicht gemacht? Eine Bestandsaufnahme sozial- und geisteswissenschaftlicher Schreibratgeber im deutschsprachigen Raum. In:

<http://www.univie.ac.at/linguistics/personal/helmut/Schreibprojekt/downloads/Schreiben%20leicht%20gemacht.pdf> (Zugriff: 15.07.2008, 08:57 Uhr MEZ)

² <http://www.schreibschule-erfurt.de/wir.htm> (Zugriff: 23.11.2005, 10:23 Uhr MEZ)

ihren Studienstandort auch nach der Qualität der Sprachbetreuung auswählen, ist diese Vielfalt nicht optimal. Manche Universitäten unterscheiden zwischen studienvorbereitenden und studienbegleitenden Kursen, andere nicht. Unterschiedlich sind auch die Angebote zum kreativen und fachbezogenen Schreiben sowie zu Schreibangeboten, die universitäre Textsorten behandeln. Fach- und allgemeinsprachliche Zertifikatskurse werden von einigen Universitäten angeboten, nur bleiben die Kursinhalte unbekannt. Gerade für ausländische Studierende wäre eine eindeutige Beschreibung angebracht. Hufeisen (ebd.: 38) stellt bei ihren Recherchen resümierend fest:

„Im Großen und Ganzen jedoch gehört der Bereich Schreiben zu den eher vernachlässigten Gebieten und erscheint im Vergleich zu den traditionellen Angeboten zu Lexik und Grammatik, Aussprache und Intonation oder kommunikativen Einheiten wie Konversation und Mitteilungsfähigkeit oder Landeskunde punktuell, willkürlich und wenig systematisch.“

Die folgenden Beispiele veranschaulichen zum einen die Angebotsvielfalt auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens und verdeutlichen zum anderen, dass Schreibkurse speziell für ausländische Studierende nicht systematisch offeriert werden.

4.1.1 Schreibangebote für deutsche Studierende

Die folgenden 10 ausgewählten Schreibangebote an deutschen Hochschulen/Universitäten können auch ausländische Studierende besuchen.

- (1) Schreibangebote werden in die Curricula von Studiengängen implementiert, wie z.B. an der FH Zittau-Görlitz im Studiengang „Kommunikationspsychologie“.
- (2) Das kreative wissenschaftliche Schreiben wird im Studiengang „Medienpädagogik“ an der TU Berlin angeboten.
- (3) Für die Studierenden der Sozialpädagogik/Sozialarbeit an der Katholischen Fachhochschule Norddeutschland in Osnabrück wurde im Hauptstudium eigens eine Schreibwerkstatt eingerichtet.

(4) Das Schreiblabor der Universität Bielefeld¹ verfolgt das Ziel, zu einer nachhaltigen Verbesserung der Schreibausbildung beizutragen. Ein wichtiges Aufgabenfeld bleibt der fakultätsinterne Austausch über fachspezifische Anforderungen und daraus resultierende Schreibprobleme sowie das Knüpfen eines nachhaltigen Netzwerkes, um die Schreibberatung in das gesamte Hochschulcurriculum zu implementieren. Was in den USA schon Realität ist, könnte auch in Bielefeld Wirklichkeit werden: Neben der Bewusstheit im Umgang mit wissenschaftlichen Textprodukten könnte fakultätsübergreifend auch eine Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten erfolgen. Deshalb kooperiert Bielefeld mit Schreibzentren aus den USA und veranstaltete im Jahr 2002 einen fachlichen Austausch zum Thema „Ausbildung von studentischen Schreibtutor/innen an amerikanischen und deutschen Universitäten“. Dabei wurden Modelle schreibdidaktischer Multiplikatorenschulungen vorgestellt. In Bielefeld ist man sich sicher, dass die Einführung der konsekutiven Studiengänge im Rahmen des Bolognaprozesses eine Möglichkeit wäre, diese kollaborativen Lern- und Arbeitsformen auszuprobieren (vgl. auch Haacke/Frank 2006).

(5) Die Alice-Solomon-Fachhochschule in Berlin wagt den Vorstoß eines Masterstudienganges, postgraduierte Studierende zu Schreibpädagogen auszubilden (Werder/Schulte-Steinicke 2002: 8ff.).

(6) An der Saarbrückener Universität werden Schreibtutorien angeboten, die die Fähigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens in Form eines Stufenprogramms vermitteln. Diese Art der Vermittlung orientiert sich an unterschiedlichen Niveaus, beginnend mit Tutorien für Erstsemester, des Weiteren für Studierende im Grundstudium bis hin zu Examenskandidaten (Jakobs 1999: 173).

(7) Seit 1997 besteht an der Universität Essen – Duisburg die *Schreibwerkstatt*², die in fakultativen Workshops und Blockveranstaltungen für die Studierenden aller Fächer im Grund- und Hauptstudium fächerübergreifende Grundlagen vermittelt und Grundfragen des wissenschaftlichen Schreibens und Formulierens thematisiert. Des Weiteren besteht seit 1992 die Möglichkeit, sich am Spr@chtelefon zu sprachlichen, grammatikalischen oder stilistischen Unsicherheiten beraten zu lassen. Im Internet bietet der Sprachtrainer, ein multimediales

¹ http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Schluesselkompetenzen/slab/peer_t
(Zugriff: 23.11.2005, 14:45 Uhr MEZ)

² <http://www.uni-essen.de/Schreibwerkstatt/index.html> (Zugriff: 08.11.2005, 16:01 Uhr MEZ)

Nachschlagewerk, Informationen zum wissenschaftlichen Schreiben und zu Textsorten im Studium und Beruf an. Links und Angebote im Internet zu Themen der Grammatik und Sprachbeschreibung werden sortiert, kommentiert und zur Verfügung gestellt. Studierende, Schüler und Privatpersonen nutzen dieses Universitätsangebot.

Die Leiterin der *Schreibwerkstatt*, Frau Dr. Ulrike Pospiech (2005b: 41), fordert eine Sprachbewusstheit und eine Sprachkritik:

„Sprachkultur, Sprachbewusstheit und Sprachkritik benötigen einen Orientierungsrahmen, eine Sprache über das Sprechen über die Sprache.[...] Die Sprachdidaktik, das Spr@chtelefon und eine Schreibwerkstatt können ihren Beitrag dazu leisten, dass Sprachfragen im Dienste der Sprachkultur gestellt und beantwortet werden.“

Die *Schreibwerkstatt* bietet:

- Workshops zu Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens,
- Intensivkurse zu Grundfragen wissenschaftlichen Schreibens mit Schwerpunktsetzung auf:
 - Schreiben organisieren,
 - effektiv lesen,
 - sinnvoll exzerpieren,
 - richtig zitieren,
 - klar argumentieren,
 - präzise formulieren,
 - Texte überarbeiten,
- Crashkurse zur Rechtschreibung und Zeichensetzung, Ausdruck und Stil sowie
- Blockseminare zu Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens in der vorlesungsfreien Zeit.

(8) Das 1993 gegründete Schreiblabor Marburg (vgl. auch Keseling 1999) verbindet Schreibberatung und Forschung mit dem Ziel, Schreibstörungen zu erkennen und diese zu reduzieren. Während des Semesters kann sich der Interessent in offenen Schreibgruppen beraten lassen. Zuerst wurde das Projekt aus Landesmitteln finanziert. Derzeit wird es als privates Einmannunternehmen weiter geführt. Dabei wird deutlich, dass einen verbindlichen Rahmen für die Implementation des wissenschaftlichen Schreibens innerhalb der Hochschulcurricula zu wenig Bedeutung beigemessen wird und Privatinitiativen nicht genügend gewürdigt werden (Popp 2005: 204).

(9) Popp (ebd.: 210f.) stellt den Modellversuch der „Bamberger Schreibschule“ vor. Ziel dieser universitären Schreibberatung ist es, das wissenschaftliche Schreiben in die Hochschullehre zu integrieren und es als kreative Tätigkeit zu erfahren. Deshalb wurden in einem Seminar schreibdidaktische Ansätze mit einem deutschdidaktischen Thema verknüpft. Dabei wird deutlich, dass Lehrende nach Möglichkeiten suchen, Strategien wissenschaftlichen Schreibens mit Fachinhalten zu verbinden. Diese Schreibinitiative unterstreicht auch die Forderung von Jakobs (1999: 188) nach einer: *„Integration des Themenkomplexes ‚wissenschaftliches Schreiben‘ in die fachliche Ausbildung...“*

(10) Eine Schreibberatung als individuelle Förderung können die Studierenden an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder und an der PH Freiburg in Anspruch nehmen (Zegenhagen 2008: 156).

4.1.2 Schreibangebote für ausländische Studierende

Die folgenden vier ausgewählten Schreibangebote richten sich vorzugsweise an ausländische Studierende.

(1) Das Institut für Erziehungswissenschaft der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg hat als Ergänzung zu den bestehenden Beratungs- und Integrationsangeboten ein „Training interkultureller Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten für ausländische Studienanfänger“ beantragt.¹ Ziel ist es, die Integration ausländischer Studierender in den Studienalltag der gastgebenden Universität durch die Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeits- und Lernformen zu verbessern.

(2) Am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München wird im Rahmen des Kurs- und Beratungsprogrammes „Effektiv studieren“ ein Kurs nur für ausländische Studierende angeboten. Der Sprachkurs „Wissenschaftssprache Deutsch“ vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der besonderen Sprachstrukturen beim Anfertigen von Seminar- und Magisterarbeiten (Fischer/Guadatiello 2001: 29ff.).

¹ Internes Papier der Fakultät/Struktureinheit: FIN & Arbeitseinheit wissenschaftliche Weiterbildung (FGSE), der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

(3) An der TU Dresden wurde eine zu geringe Studienerfolgsquote bei ausländischen Studierenden festgestellt.¹ Diese Tatsache mahnt zu gezielten Maßnahmen hinsichtlich einer Qualitätssicherung der Ausbildung ausländischer Studierender. Vom Akademischen Auslandsamt wurde deshalb im Januar 2004 das Projekt zur Verbesserung der fachlichen Betreuung von ausländischen Studierenden: „Aufbau und Pflege eines fachlichen Tutorenprogramms Propädeutikum für ausländische und deutsche (Spätaussiedler) Studienanfänger verbunden mit einem studienbegleitenden Monitoring“ initiiert. Vorrangiges Ziel ist die Verbesserung der Studienerfolgsquote unter den ausländischen Studierenden in einer angemessenen Studienzeit und somit die Reduzierung derjenigen, die ihr Studium abbrechen oder an andere Hochschulen abwandern. Diese Maßnahmen sollen einerseits ein eigenverantwortliches Lernen bewirken und andererseits die Studienfachberater und Fachschaften in ihrer Arbeit entlasten. Anknüpfend an die Einführungsveranstaltungen der Fakultäten für alle Studierende werden ausländerspezifische Propädeutika angeboten. Diese Veranstaltungen werden von wissenschaftlichen Mitarbeitern und studentischen Tutoren innerhalb der Fachrichtungen vorbereitet und durchgeführt. Somit ist eine effektivere Anbindung an den jeweiligen Fachbereich garantiert. Hinsichtlich der Kontrolle der Wirksamkeit des Propädeutikums und der Betreuung der ausländischen Studierenden in den einzelnen Fakultäten werden Zielvereinbarungen zwischen den Studierenden und ihren Fachbereichen abgeschlossen und durch ein Monitoring überprüft. Verantwortlich dafür ist die Fakultät.

Die Zusammenarbeit zwischen dem Akademischen Auslandsamt, den Ansprechpartnern der einzelnen Fachbereiche, den Fachschaften und Fachschaftsräten sowie der zentralen Studienberatung und des Immatrikulationssamtes wird durch eine wissenschaftliche Hilfskraft koordiniert. Sie soll die Kontinuität und Qualität der studienvorbereitenden und studienbegleitenden Propädeutika durch eine pädagogisch-didaktische Anleitung der studentischen Tutoren und deren Betreuung sichern. Der innovative und modellhafte Charakter des Propädeutikums besteht in der Starthilfe für ein selbstständiges bzw. eigenverantwortliches Studium. Sowohl für das studienvorbereitende als auch für das studienbegleitende Propädeutikum sind eine intensive Betreuung der Studierenden in Tutorien, die Vermittlung in bereits bestehende Beratungsangebote, die Organisation der obligatorischen

¹ Interne Konzeption des Akademischen Auslandsamtes der TU Dresden

Tutorien, der Einsatz von geschulten wissenschaftlichen Mitarbeitern der Fachbereiche und studentischen Tutoren sowie die Unterstützung der Integration bzw. Kontaktaufnahme zu deutschen Studenten durch deutsche Tutoren umzusetzen.

Die drei Phasen des Projektes lauten: studienvorbereitendes Propädeutikum, studienbegleitendes Propädeutikum während des Orientierungssemesters (jeweils im Sommersemester) oder des 1. Fachsemesters und studienbegleitendes Propädeutikum bis zum Ende des 2. Fachsemesters in Zusammenarbeit mit vier Modellfakultäten (Wirtschaftswissenschaften, Informatik, Maschinenbau und Geistes-, Literatur- und Kulturwissenschaften) mit integrierter Studienverlaufskontrolle mittels Zielvereinbarungen mit den Studierenden.

(4) Die Schreibwerkstatt der Universität Darmstadt geht von drei Stufen (intrasprachliche Stufe, intersprachliche Stufe und transsprachliche Stufe) aus, die die Lernenden durchlaufen sollten (Hufeisen 2000a: 241f.), um eine Kompetenz des wissenschaftlichen Schreibens zu erlangen.

In der intrasprachlichen Stufe geht es darum, die eigensprachlichen Textmuster bewusst zu machen. Das geschieht durch das Verfassen von Textsorten in der eigenen Sprache. Die Analyse dieser Textprodukte nach ihrer Struktur und Funktion soll beim Lernenden zu einem Textmusterbewusstsein führen. M.E. ist der erste Teilprozess in seiner Durchführung unrealistisch, denn die in der Erstsprache produzierten Texte, die den Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit des jeweiligen Herkunftslandes entsprechen, können weder vom Lehrenden bewertet noch von anderen Lernern gelesen werden. Somit gibt es in einer heterogenen Gruppe keine Chance, Texte zu vergleichen. Wie soll es unter diesen Umständen zu einem Bewusstmachen des kulturell geprägten Textmusterwissens kommen? Dieser lobenswerte Ansatz ist nur in homogenen Gruppen möglich, in denen alle Lerner und der Lehrende die Herkunftssprache aller Lerner und des Lehrers sprechen sowie die kulturspezifischen Textmuster aller Herkunftsländer und des Ziellandes kennen.

In der intersprachlichen Stufe werden mit Hilfe zielsprachlicher Texte Hypothesen über zielsprachliche Textkonventionen und -strukturen aufgestellt. Diese werden mit den Strukturen und Funktionen der eigensprachlichen Textprodukte aus der ersten Stufe verglichen und kontrastiert. Der Vergleich von Paralleltexten (Texte gleichen Inhalts in der Mutter- und Fremdsprache) dient dazu, Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen. Die Kontrastierung erhöht das Bewusstsein für Schreibkonventionen in der Zielsprache.

In der transsprachlichen Stufe nähern sich die Lerner schreibend mit Hilfe von Korrekturen einer Zielvariante, die im Idealfall in den kulturspezifischen Rahmen eines angemessenen Textmusters passt.

Diese drei Stufen beschreibt Hufeisen (ebd.: 243) als konstruktivistischen Aneignungsprozess:

„ [...]denn das Schreiben übernimmt die Funktion des Entwickelns von Schreibwissen: Schreibenderweise lernen und üben die Lernenden zu schreiben.“

Dabei stehen das Verstehen, das Bewusstsein über unterschiedliche Textmuster, das hinzukommende Wissen über sie in der Zielsprache und das ständige Revidieren in einer wechselseitigen Abhängigkeit. Zuerst muss ein Schema für das eigensprachliche Textmuster entwickelt werden, nur so kann ein Vergleich mit dem zielsprachlichen Textmuster stattfinden. Die intersprachliche Stufe bietet Anbindungsmöglichkeiten, denn hier wird das neu hinzukommende Wissen verzahnt. Dabei bildet sich das Wissen im konstruktivistischen Sinn. Erst in der transsprachlichen Stufe können die Schreibenden vor dem Hintergrund des Wissens der intra- und intersprachlichen Stufe neue Schemata für die zielsprachlichen Textmuster bilden und anwenden.

Diese rezeptiven sowie produktiven Kenntnisse über unterschiedliche Schreibvarianten sind eine Etappe auf dem Weg zum autonomen Lernen. Die Lernenden sollen sich selbstständig neuen Textsorten nähern, sie rezipieren und produzieren. Diese Forderung bleibt aber wirkungslos, wenn die Lernenden ihr Wissen nicht schematisieren können, das betrifft die Fähigkeit, wie man es verarbeitet und in Strategien überträgt. Der Eigentätigkeit des Lernenden ist eine „*Subjektivierung des Wissens*“ (Hufeisen 2000a: 245) immanent, denn der Lernende konstruiert sich seine eigenen Vorlagen über die Textmuster.

Für die Schreibwerkstatt der Universität Darmstadt heißt das, Arbeitstechniken zu vermitteln, Lernstrategien vorzustellen und schreibstrategisches Verhalten bewusst zu machen. Die Fremdsprachenlerner sollten deshalb mit authentischen Texten konfrontiert werden, die deren Lebenswirklichkeit reflektieren sowie das Prinzip des kooperativen Lernens verinnerlichen.

Fazit: Aus den exemplarisch ausgesuchten Schreibangeboten für deutsche und/oder ausländische Studierenden ist zu erkennen, dass es an einigen Hochschulen/Universitäten bereits ermutigende Schreibprojekte gibt, die problemlos zu einem fakultätsübergreifenden Curriculum zusammengefasst werden könnten. Eine Möglichkeit ist die z.B. die Einrichtung einer *Schreibwerkstatt*, wie z.B. an der Universität Duisburg – Essen, die semesterbegleitend und/oder in Blockseminaren Kurse für wissenschaftliches Arbeiten mit der Vergabe von ECTS-Punkten als Anreiz anbieten. Aufgrund der aktuellen finanziellen Lage ist es erstrebenswert, die schon existierenden Schreibzentren der einzelnen

Hochschulen/Universitäten effizienter zu nutzen. Das funktioniert über Sponsoringprojekte, die auf das berufliche Schreiben zielen, über kooperative Projekte gemeinsam mit der Wirtschaft bis hin zu teilnehmerfinanzierten Angeboten. Eine weitere Möglichkeit sehe ich darin, wissenschaftliches Schreiben im Rahmen des „Studium Generale“ zu initiieren. Dazu bietet z.B. der Fachbereich Sprachen an der Westsächsischen Hochschule Zwickau seit 2007 im Rahmen des Studium Generale einen Kurs „Einführung in das wissenschaftliche Schreiben“ für muttersprachliche Ingenieurstudierende an und hat dieses Angebot seit 2008 durch einen Kurs „Einführung in die Arbeit mit Textsorten“ praxisorientiert ergänzt.

Dennoch stellt Popp (2005: 204) in ihren Untersuchungen fest, dass eine „[...]gezielte Schreibberatung und Schreibförderung nur selten Teil der regulären Hochschullehre[...]“ ist.

4.2 Universitäre Schreibanleitungen

Schreibanleitungen sind Anweisungstexte und repräsentieren eine bislang wenig beachtete Textsorte (Schindler/Pierick/Jakobs 2007: 26). Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben ist eine besondere Form der Anweisungstexte, weil sich der Rezipient an diese Anweisungen, Anforderungen und Schreibnormen halten muss, um nicht von der Wissenschaftsgemeinschaft ausgeschlossen zu werden.

Pieth/Adamzik (1997: 31ff.) unterscheiden zwei Varianten der Textsorte „Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte“:

- Typ 1 ist die Schreibanleitung „Wie man eine Abschlussarbeit schreibt?“,
- Typ 2 sind die von den Instituten in Eigenregie verfassten Merkblätter (z.B. Universität Stuttgart, Institut für Linguistik/Fachbereich Anglistik)¹.

M.E. ist es möglich, Typ 1 noch weiter zu spezifizieren in:

- klassische universitäre Schreibanleitungen, die den Schreibprozess in seinen Teilprozessen erläutern und Hinweise zu inhaltlichen und formalen Anforderungen geben (vgl. Bünning et al. 2000; Sommer 2006),
- fachspezifische universitäre Schreibanleitungen, die sich zu Schreibthemen und den damit verbundenen Schreibkonventionen in einer/m Fakultät/Fachbereich äußern (vgl.

¹ <http://ifla.uni-stuttgart.de/lehre/documents/TWA.pdf> (Zugriff: 04.03.2009, 13:46 Uhr MEZ)

Schmale 1999 für das Fachgebiet Geschichte; Deininger et al. 2002 für Studierende der Informatik; Bliefert/Ebel 2003 für den naturwissenschaftlich-technischen Nachwuchs; Starke/Zuchewicz 2003 für den Fachbereich „Deutsch als Fremdsprache“; Behmel 2005 für das Studium der Geisteswissenschaften; Baade/Gertel/Schlottmann 2005 für den Fachbereich Geografie) und

- universitäre Schreibanleitungen, die sich einem inhaltlichen Schwerpunkt verschrieben haben (vgl. Pyerin 2003 zum kreativen Schreiben und Kruse 2004 mit Strategien und Tipps gegen Schreibblockaden).

4.2.1 Ziele universitärer Schreibanleitungen

Das Ziel universitärer Schreibanleitungen besteht darin, ihren Lesern Wissen zu vermitteln und sie anzuleiten, dieses Wissen in ihrer täglichen Schreibearbeit anzuwenden (Schindler/Pierick/Jakobs 2007: 33). Deshalb beschreiben die Anleitungstexte formale und inhaltliche Anforderungen an schriftliche Textsorten und geben Tipps und Hinweise, wie man wissenschaftlich arbeitet. Sie wollen Wege aufzeigen, wie sich der Interessierte der wissenschaftlichen Schreibearbeit nähern kann, wie er seine persönlichen Fertigkeiten nutzt, die eigenen Texte zu verbessern, kurz: Wie er schnell und einfach lernt, gute wissenschaftliche Texte zu schreiben (vgl. Bunting et al. 2000; Esselborn-Krumbiegel 2004; Stickel-Wolf/Wolf 2005). Des Weiteren helfen Schreibanleitungen, Schreibblockaden abzubauen, Schreibstrategien zur Lösung der Schreibaufgabe bewusst zu machen und sie anzuwenden.

Gemeinsam ist den universitären Schreibanleitungen, dass sie wenig formale Vorschriften enthalten, weil sie bewusst keine Normen in Form von Lösungsbeispielen setzen wollen, um schöpferische Lösungen nicht auszuschließen. Demzufolge kann die Schreibanleitung nur einen Schreibrahmen geben. Die Ratgebertexte verweisen in der Mehrzahl auf unterschiedliche formale Anforderungen seitens der Institute und Lehrdozenten und/oder bitten ihre Leser, nach entsprechenden fächergebundenen Merkblättern, Bibliografie-formalitäten und/oder Zitierweisen nachzufragen (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2004; Brink 2005).

4.2.2 Aufbau, Struktur und Inhalte universitärer Schreibanleitungen

Die ca. seit dem Jahr 2000 publizierten Ratgeber zum wissenschaftlichen Arbeiten/Schreiben versuchen, problemorientiert an Defizitbereichen anderer Publikationen zum gleichen Thema anzusetzen. Sie streben danach, mit Hilfe von Übungen und Beispielen Textnormen abzuleiten und berücksichtigen die Erkenntnisse der Schreibprozessforschung, indem sie den Schreibprozess in folgende Arbeitsphasen gliedern:

- Orientieren und Planen,
- Recherche und Materialbearbeitung,
- Ordnen und Strukturieren des Materials,
- Schreiben des Rohentwurfes,
- Überarbeiten und
- Erstellen der Endfassung des Textproduktes.

Dabei verlangt jede Arbeitsphase unterschiedliche Arbeitsmethoden und Schreibstrategien (vgl. Bunting et al. 2000; Starke/Zuchewicz 2003; Brink 2005; Stichel-Wolf/Wolf 2005 u.a.). Hufeisen (2002: 23) hat die Inhalte der behandelten Themen in den meisten deutschsprachigen universitären Schreibanleitungen zusammengefasst.

Tabelle 1: Inhalte der meisten deutschsprachigen Schreibanleitungen

Organisation	Form	Schreiben
Themenwahl	Bestandteile	Sprache
Anforderungen	Arten, Textsorten	Grammatik und Orthografie
Methode	Gliederung	Angemessenheit
Zeitplan	Verzeichnisse	Stil, Perspektive
Literatursuche	Layout	Prozess des Schreibens
Materialverwaltung (auch exzerpieren, markieren, lesen)	Zitate	thematischer Aufbau
Veröffentlichung	Korrekturen	
Technik (Medien)		
Sozialform		
Motivation		

Die Forschungsgruppe um Rheindorf (2006)¹ an der Universität Wien verglich die Inhalte, den Aufbau und die Struktur von 19 deutschsprachigen Schreibanleitungen in den Geistes- und

¹ Rheindorf, Markus/Huemer, Birgit/Gruber, Helmut (2006) Schreiben – leicht gemacht? Eine Bestandsaufnahme sozial- und geisteswissenschaftlicher Schreibratgeber im deutschsprachigen Raum. In:

<http://www.univie.ac.at/linguistics/personal/helmut/Schreibprojekt/downloads/Schreiben%20leicht%20gemacht.pdf> (Zugriff: 15.07.2008, 08:51 Uhr MEZ)

Sozialwissenschaften unter der Fragestellung, wie die Anleitungstexte auf die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen eingehen und in welchem Umfang sie ihre Gestaltungshinweise als vorschreibende Aufforderung oder als funktional sprachliche Strategie darstellen. Sie kam zu dem Ergebnis, dass die Schreibanleitungen nach dem Jahr 2000 verstärkt auf wissenschaftssprachliche Textmerkmale setzen und sich bemühen, mit Übungen und Beispielen die Normen funktional abzuleiten. Schreibanleitungen vor dem Jahr 2000 konzentrieren sich dagegen mehr auf formale Textvorgaben und präsentieren die Normen des wissenschaftlichen Schreibens unkommentiert.

Die Inhaltsverzeichnisse der in den eigenen Schreibseminaren verwendeten universitären Schreibanleitungen besitzen auf den ersten Blick inhaltliche Gemeinsamkeiten:

- Informationen zur Organisation des Arbeitsprozesses einer schriftlichen Ausarbeitung (z.B. Zeitplanung, Themenfindung, Literatursuche, Motivationsstrategien),
- Informationen über Sprachhandlungsmuster (z.B. „argumentieren“, „formulieren“, „bibliografieren“, „zitieren“ und „rezipieren“ als Phase der Textproduktion; „redigieren“ und „gestalten“ als Phase der Überarbeitung),
- Informationen über formale Kriterien (z.B. Layoutgestaltung, Gliederungstechniken) und
- Hinweise zur Sprache in einer wissenschaftlichen Arbeit.

Brinks Schreibanleitung „Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten“ (2005) listet acht Lerneinheiten/Arbeitsschritte auf, die in der überwiegenden Mehrzahl in den Anleitungstexten verankert sind und deshalb exemplarisch erläutert werden:

Lerneinheit 1: Vorarbeiten der Bachelor-, Master- und Diplomarbeit

Hier stehen die Vorarbeiten im Vordergrund, wie z.B.:

- Ausarbeitung eines Zeitplans,
- Vorbereitung des Arbeitsplatzes und der technischen Hilfsmittel,
- Vorbereitung des Literaturstudiums,
- Anlegen eines Exzerptsystems und die Suche nach relevanten Forschungseinrichtungen und Bibliotheken.

In Vorbereitung der Manuskripterstellung wird das Lesen der Literatur zum wissenschaftlichen Schreiben empfohlen sowie auch die Teilnahme an Schreibkursen, die Anfertigung von Referaten zu Übungszwecken und eine Auswertung von Dissertationen zum zu bearbeitenden Thema.

Lerneinheit 2: Literaturrecherche

Die Themensuche, Themenwahl und -eingrenzung sind der Beginn einer schriftlichen wissenschaftlichen Arbeit. Die Literaturrezeption folgt, sie soll einen Überblick über das zu bearbeitende Thema schaffen. Es werden die traditionelle sowie die EDV-gestützte Literaturrecherche vorgestellt. Aktuelle Publikationen zum wissenschaftlichen Schreiben enthalten zusätzlich ein Kapitel zur Arbeit mit elektronischen Datenbanken (z.B. Sommer 2006).

Lerneinheit 3: Literaturbeschaffung, -beurteilung und -verwaltung

Schwerpunkt dieser Lerneinheit sind Strategien und Kriterien zur Literaturbeurteilung.

Lerneinheit 4: Betreuungs- und Expertengespräche

Auch Betreuungsgespräche verlangen eine inhaltliche Vorbereitung. In wissenschaftlichen Arbeiten dienen Experteninterviews dazu, die theoretischen Erkenntnisse mit praktischen Beispielen zu belegen. Dafür sind eine inhaltliche Planung der Gespräche und Kenntnisse über die Durchführung und Auswertung eines Experteninterviews notwendig.

Lerneinheit 5: Gliederung

Formale sowie inhaltliche Anforderungen an eine Gliederung sind für eine wissenschaftliche Arbeit genauso bedeutsam wie Gliederungsverfahren und Gliederungsprinzipien.

Lerneinheit 6: Erstellung des Manuskriptes

In diesem Arbeitsschritt werden Hinweise zum Erstellen

- des Titelblattes,
- der Einleitung (Einführung in die Thematik, Problemstellung der Arbeit, Gang der Untersuchung),
- des Hauptteils (Logik der Argumentation, Lesbarkeit der Ausführungen),
- des Fußnotenapparates (Zitate und Anmerkungen),
- von Abbildungen und Tabellen im Text,
- des Schlusses und
- des Anhangs mit diversen Verzeichnissen gegeben.

Lerneinheit 7: Zitieren

Lerneinheit 7 beinhaltet Techniken und Formen des Zitierens aus der Primär- und Sekundärliteratur sowie aus dem Internet.

Lerneinheit 8: Kontrolle des Manuskriptes

Wie liest man Korrektur? Welche Beurteilungskriterien existieren für wissenschaftliches Arbeiten? Diese Fragen versucht der letzte Arbeitsschritt zu beantworten. Eine Checkliste soll bei der Kontrolle des Endproduktes helfen.

Im Folgenden werden diejenigen universitären Schreibleitungen beschrieben, mit denen ich in den eigenen Schreibseminaren gearbeitet habe.

Die Schreibanleitung von Bunting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2000): *Schreiben im Studium – mit Erfolg* sowie die Schreibanleitung von Starke/Zuchewicz (2003): *Wissenschaftliches Schreiben im Studium Deutsch als Fremdsprache* werden umfangreicher beschrieben, weil sie für die empirische Studie relevant sind. Ziel der Analyse ist es, die Schreibleitungen auf ihre Eignung/Praktikabilität/Verständlichkeit für die ausländischen Studierenden aus der Fremdsprachenperspektive zu untersuchen. Aufgrund dieser Zielstellung wurde auf eine linguistische Analyse verzichtet.

Es gibt weitaus mehr Publikationen zur Schreibthematik als diese dargestellten 19 Veröffentlichungen. Zum einen würde es den Rahmen der Arbeit sprengen, die gesamte Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben in einer Bibliografie zu kommentieren, zum anderen ist das nicht Ziel der Studie. Diese Beschreibung möchte vielmehr verdeutlichen, wie facettenreich sich die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben etabliert hat.

(1) Bänsch, Axel (2003): Wissenschaftliches Arbeiten.

Der Autor (ebd.: Vorwort) meint, dass sich fast alle Studierenden bei der Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten etwas unsicher fühlen, weil die Schule keine Zeit für die Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitstechniken hat und die Hochschule/Universität diese Defizite nicht aufholen kann.¹ Deshalb bietet er mit seiner Schreibanleitung eine Hilfestellung in Form einer dreigliedrigen Struktur an:

- Block 1 beschäftigt sich mit den Grundansprüchen an das wissenschaftliche Arbeiten.
- Block 2 behandelt Hinweise und Regeln für die einzelnen Entstehungsschritte und illustriert diese mit Hilfe von Beispielen.
- Block 3 nennt Beurteilungskriterien zur abschließenden Kontrolle in Form einer Checkliste, die prüft, ob die Endfassung des Textproduktes als wissenschaftliche Leistung bestehen kann.

¹ „Jeder zweite Studienanfänger hat keine ausreichenden Kenntnisse über die Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens.“ (In: Forschung und Lehre 2002: 58, Befragung von 8000 Studienanfängern aller Fachrichtungen).

(2) Becker, Howard S. (2000): Die Kunst des professionellen Schreibens.

Becker stellt in seinem Buch fest, dass geistes- und sozialwissenschaftliche Texte oft schlecht geschrieben sind. Es sieht den Grund in der Verwendung von stilistischen Unarten, die einen vermeidlich wissenschaftlichen Jargon ausmachen. Deshalb gibt dieser Leitfaden Ratschläge, wie man diese Fehler vermeiden kann.

(3) Behmel, Albrecht (2005): Erfolgreich studieren in den Geisteswissenschaften.

Behmel stellt die Hochschule in den Mittelpunkt. Der Leser erhält praktische Hinweise, wie er seine Karrierechancen im anonymisierten Hochschulbetrieb erhöhen kann. Das Buch richtet sich an Studierende im Grundstudium und stellt in konzentrierter Form fächerübergreifende Hinweise und Ratschläge von Lehrkräften vor, die ein erfolgversprechendes Studium garantieren sollen.

(4) Brink, Alfred (2005): Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten.

Brinks Leitfaden zur Erstellung von Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten baut auf Erfahrungen in den Wirtschaftswissenschaften auf, eignet sich aber auch für Studierende auf geisteswissenschaftlichem Gebiet. Weil eine Zusammenstellung der Recherchewege über alle Fachrichtungen nur oberflächlich bleiben kann, ist es erklärtes Ziel dieser wissenschaftlichen Schreibanleitung, die vorhandenen Möglichkeiten der Literaturrecherche umfassend darzustellen. Die fachunspezifischen Recherchewege sind für alle Fächer relevant, die fachspezifischen Recherchemöglichkeiten dagegen fachabhängig. Der Leitfaden ist als Lehrbuch und Nachschlagewerk konzipiert.

(5) Bunting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2000): Schreiben im Studium – mit Erfolg.

Der Untersuchungsfokus dieser Schreibanleitung (1) dokumentiert die sieben Etappen des wissenschaftlichen Schreibens. Die Arbeit besteht aus den Kapiteln „Schreiben im Studium“, „Textsorten des Schreibens im Studium“, „Wissenschaftlich arbeiten“, „Richtig zitieren: warum, wann und wie“, „Sprache und Stil einer wissenschaftlichen Arbeit“, „Argumentieren und gliedern“, „Den Text schreiben und überarbeiten“ und dem Stichwortverzeichnis. Gegenstand der Schreibanleitung sind die Organisation des Arbeitsprozesses, die universitären Textsorten, die Besonderheiten der einzelnen Arbeitsschritte, die angemessene Behandlung verschiedener Gegenstände, die Argumentationsstrategien, inhaltliche, formale und sprachliche Gliederungsprinzipien, Definitionsweisen, die Sprache wissenschaftlicher Texte sowie die äußere Form wissenschaftlicher Arbeiten.

Das Ziel dieser Schreibanleitung besteht in der Annäherung der Studierenden an eine wissenschaftliche Schreibearbeit und in der Verbesserung ihrer wissenschaftlichen Textprodukte.

Hervorzuheben sind die dezidierten Beschreibungen mit den formalen Hinweisen zu universitären Textsorten. Des Weiteren sind im Kapitel „Argumentieren und gliedern“ die grafischen Darstellungen zum Thema „Argumentationsmuster“ gelungen, da abstrakte Sachverhalte sehr selten visualisiert werden. Beispiele sind vorhanden, z.B. bei den Anforderungen an die Wissenschaftssprache im Kapitel 5.1.3. Auch Formen und Funktionen der sprachlichen Gliederung (Kapitel 6.3.4) helfen dem Leser, seine Gedanken zu logischen Sätzen zu verknüpfen.

Entwicklungsperspektiven sind im Bereich der Übungsangebote zu sehen, denn es werden keine zielführenden Aufgabenstellungen angeboten. Das schmälert die Verwendbarkeit des Ratgebertextes außerhalb eines angeleiteten Schreibseminars. Außerdem berücksichtigt diese Schreibanleitung nicht die Spezifik des jeweiligen Studienfaches, so kann leicht der Eindruck entstehen, dass bei konkreten Fragen keine hinreichenden Hilfestellungen gegeben werden können.

Ein Schreibtrainer als CD-ROM mit Hinweisen zum beruflichen und wissenschaftlichen Schreiben mit einer stilistischen Grammatik, einem Rechtschreib-Trainingsprogramm und Hinweisen zur Benutzung von Nachschlagewerken ist beigelegt. Die Entwicklung wurde vom Kompetenznetzwerk Universitätsverbund Multimedia Nordrhein-Westfalen gefördert.

Das Skript „Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens“ der *Schreibwerkstatt* Duisburg – Essen gibt Tipps und Hinweise, die sich in der Praxis in der von Frau Dr. Pospiech geleiteten *Schreibwerkstatt* bewährt haben. Es ersetzt aber keine Veranstaltung der *Schreibwerkstatt*, sondern ergänzt sie. Die Inhalte orientieren sich an der Publikation von Bünting et al. (2000). So kann der Interessent Informationen über die sieben Etappen des wissenschaftlichen Schreibens, Textsortenerklärungen, Tipps zum wissenschaftlichen Lesen, zum Zitieren, Argumentieren, Formulieren und zur Form von Quellenbelegen finden.

(6) Disterer, Georg (1998): Studienarbeiten schreiben. Diplom-, Seminar- und Hausarbeiten in den Wirtschaftswissenschaften.

Der Autor informiert über qualitative und formale Anforderungen, die an schriftliche Arbeiten in den Wirtschaftswissenschaften gestellt werden, und offeriert eine Handlungsanleitung, die das Anfertigen von Studienarbeiten zu einer lohnenden Aufgabe macht.

(7) Eco, Umberto (1993): Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Eco erklärt, was man unter einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit versteht, wie man sich für ein Thema öffnet und sich die Zeit für die Bearbeitung einteilt, wie man gefundenes Material auswertet und wie man seine Ausarbeitung äußerlich ansprechend gestaltet.

(8) Esselborn-Krumbiegel, Helga (2004): Von der Idee zum Text – Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben.

In diesem Buch wird der Entstehungsprozess einer wissenschaftlichen Arbeit schrittweise verfolgt. Wenn der Interessent systematisch wissenschaftlich schreiben lernen will, so sollte er Kapitel für Kapitel durcharbeiten und die angebotenen Übungen durchführen. Das Buch ist so konzipiert, das man auch gezielt bestimmte Modulbausteine nutzen und somit Themen selektieren kann.

(9) Göttert, Karl-Heinz (2002): Kleine Schreibschule für Studierende.

Götterts Publikation bietet Informationen zu typischen Begründungsproblemen in der Wissenschaft mit Hinweisen zu Fachsprachen, Gliederungsproblemen und dem Umgang mit Zitaten und Fußnoten, zum wissenschaftlichen Schreibstil und zur Grammatik. Das Buch möchte durch konkrete Beispiele aus schriftlichen Textprodukten auf häufige Fehler aufmerksam machen und geeignete Hilfsmittel zur Reduzierung dieser Fehler vorstellen.

(10) Karmansin, Matthias/Ribing, Rainer (2007): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten.

Dieser Leitfaden setzt sich mit der inhaltlichen und formalen Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten auseinander. Das Buch enthält Informationen über formale Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten, die Verwendung wissenschaftlicher Quellen, korrektes Zitieren sowie Hinweise für professionelles Präsentieren. Die Publikation ist für Studierende geistes-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Fächer geeignet und setzt kein Vorwissen voraus.

(11) Krämer, Walter (1994): Wie schreibe ich eine Seminar-, Examens- und Diplomarbeit.

Dieses Buch wurde für Studierende aller Fächer an Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien geschrieben. In ihm werden Abläufe und Arbeitstechniken vorgestellt: von der Themensuche bis zur Schlussredaktion, von der Bibliothekskarteikarte bis zur Benutzung von Datenbanken. Einen Schwerpunkt bildet die Manuskriptgestaltung. Praktische Angaben zu Stil- und Ausdrucksmitteln, Datensammlungen und PC-Programmen komplettieren diese Schreibanleitung.

M.E. nimmt dieser Ratgebertext für sich in Anspruch, für alle Studierenden aller Fachdisziplinen eine Lösung gefunden zu haben. Solch ein universeller Anspruch kann aber nur oberflächlich sein. Es lässt sich nicht verleugnen, dass die Schreibanleitungen darauf angewiesen sind, ihre Ratschläge und Hinweise als das Nonplusultra zu verkaufen. So kann man sich m.E. des Eindrucks nicht erwehren, dass teilweise das Rad immer wieder neu erfunden wird, um vermeidliche Verkaufsnischen gewinnbringend zu besetzen.

(12) Kruse, Otto (2004): Keine Angst vorm leeren Blatt.

Der Autor möchte Studierenden helfen, ohne Schreibblockaden ihr Studium zu absolvieren, und begründet die Zielstellung seiner Schreibanleitung mit der Tatsache, dass das wissenschaftliche Schreiben zwar über den Studienerfolg entscheidet, aber an der Hochschule kaum systematisch gelehrt wird. Es herrscht immer noch die Meinung vor, dass mit dem Reifezeugnis genügend Schreibfertigkeiten zur Schreibbewältigung universitärer Fachtextsorten erworben wurden (vgl. auch Ehlich 2003b). Kruse möchte ein lesbares und lebensnahes Kompendium bieten. Diese Publikation enthält keine Informationen über formale Anforderungen oder richtige Zitierweisen.

(13) Lück, Wolfgang (1990): Technik wissenschaftlichen Arbeitens – Seminararbeit, Diplomarbeit, Dissertationen.

Diese Arbeitshilfe ist für Studierende der Wirtschaftswissenschaften und benachbarter Disziplinen geschrieben und fungiert als praktikable Anleitung zur Gestaltung schriftlicher Arbeiten.

(14) Niederhauser, Jürg (2000): Die schriftliche Arbeit.

Dieser Leitfaden zum Schreiben von Fach-, Seminar- und Abschlussarbeiten in der Schule und beim Studium bietet Hinweise für ein effizientes Vorgehen beim Schreiben, bei der Literaturrecherche, bei Literaturangaben und bei Literaturverzeichnissen. Die Phasen zur Erstellung der Arbeit werden dargestellt und dabei die einzelnen Tätigkeitsbereiche charakterisiert.

(15) Pyerin, Brigitte (2003): Kreatives wissenschaftliches Schreiben.

Die Autorin bedient mit ihrer Publikation einen Teilbereich der Schreibforschung (vgl. auch Scheidt 2000; Werder v. 2002; Kruse 2004). Beim Schreiben als komplexem Vorgang kommt es ihr nicht nur auf Wissen und Kenntnisse an, sondern auch auf Gefühle, die den Schreibprozess beeinflussen. Das Ziel ihres Buches ist es, eine Vielzahl von Übungen und Techniken als Unterstützung bereitzustellen, um das wissenschaftliche Schreiben entspannt anzugehen.

(16) Rossig Wolfram/Prätsch, Joachim (2005): Wissenschaftliche Arbeiten.

In dieser Schreibanleitung werden Themen und Fragen rund um das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten dargestellt. Dieses Buch stellt ein Nachschlagewerk dar und beinhaltet eine Kontrollliste für die Anfertigung von Arbeiten sowie Anleitungen für den Gebrauch des am häufigsten genutzten Textverarbeitungsprogramms MS Word. Die Tipps zur Textformatierung helfen, gängige Probleme von Beginn der Schreibarbeit an zu vermeiden.

Die Anleitung zur Nutzung des Internets und der Verwendung von Textstellen sowie der Gestaltung von Quellenangaben unterstreichen die Aktualität dieses Leitfadens.¹

(17) Sommer, Roy (2006): Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben.

Dieser Anleitungstext begreift Schreiben als Prozess, in dem sich kreative und analytische Phasen miteinander abwechseln. Praxistipps und Beispiele sollen helfen, Schreibblockaden zu überwinden, Texte zu strukturieren, zu produzieren und nachzubereiten.

(18) Stickel-Wolf, Christine/Wolf, Joachim (2005): Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren – gewusst wie!

Beide Autoren kritisieren, dass viele Schreibanleitungen nur auf die Form einer wissenschaftlichen Arbeit eingehen, jedoch inhaltliche Kriterien, wie Denkfähigkeit, Argumentationsfähigkeit und Kreativität beim wissenschaftlichen Schreiben außer Acht lassen. Deshalb enthält diese Publikation Hinweise zum Lesen, Zuhören und Mitschreiben, zur Gruppenarbeit, zur Präsentation von Arbeiten, zur Prüfungsvorbereitung und zur Studienplanung.

(19) Theisen, Manuel René (2002): Wissenschaftliches Arbeiten.

Diese Schreibanleitung beinhaltet Informationen und Hinweise zum zielgerichteten wissenschaftlichen Schreiben für Studierende, Absolventen und Doktoranden aller Fachrichtungen.

Nach der Arbeit mit diesen 19 in den eigenen Schreibseminaren eingesetzten universitären Schreibanleitungen wird deutlich, dass die Ratgebertexte die Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten sowie die Etappen des Schreibprozesses berücksichtigen und dass technische und sprachliche Aspekte mit Hilfe von Beispielen erläutert werden. Die Publikationen nach dem Jahr 2000 weisen zusätzlich auf andere und damit konkurrierende Schreibanleitungen hin und informieren über elektronische Datenbanken und Internetrecherche.

M.E. gehen die Schreibanleitungen in der überwiegenden Mehrzahl nicht ausreichend auf die Bedeutung des Schreibens als Schlüsselkompetenz ein. Des Weiteren findet der Leser zu wenige Informationen zu Hypothesenformulierungen, Textsortenerklärungen und Tipps gegen Schreibblockaden. Die Schreibanleitungen bieten keine Lösungsschlüssel an, sondern

¹ <http://www.uni-heidelberg.de/studium/infothek/wissarb.html> (Zugriff: 25.04.2007, 21:23 Uhr MEZ)

verweisen darauf, dass die Nutzer die im Buch beschriebenen Hinweise nicht als Anweisung verstehen sollen, wie geschrieben werden muss, sondern als Entscheidungshilfe, die in der eigenen Schreibpraxis auszuprobieren sei (vgl. Bunting et al. 2000).

4.2.3 Universitäre Schreibanleitungen für ausländische Studierende

Hufeisen (2000) stellt fest, dass bis zum Jahr 2000 keine Schreibanleitung explizit für ausländische Studierende veröffentlicht wurde. Deshalb können im Folgenden nur eine in der Zwischenzeit publizierte Schreibanleitung vorgestellt und ein Lehrbuchprojekt genannt werden.

Die Veröffentlichung „*Wissenschaftliches Schreiben im Studium Deutsch als Fremdsprache*“ von Starke/Zuchewicz (2003) wählt einen theoretischen Ansatz: Sie verbindet eine Einführung in die Theorie des Schreibkönnens mit einer problem- und praxisorientierten Anleitung zur Anfertigung schriftlicher Arbeiten speziell im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache und will damit eine Lücke im Lehrbuchangebot schließen. Die Schreibanleitung gliedert sich in insgesamt acht Kapitel: Sie skizziert den Sinn und Zweck schriftlicher Arbeiten im Philologiestudium, charakterisiert das Schreiben in Forschung und Lehre, stellt die Anforderungen an schriftliche Hausarbeiten in humanwissenschaftlichen Fächern dar, erklärt die Arbeitsschritte bei der Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten, gibt einen Exkurs zur Revision und Optimierung von Arbeitsentwürfen, mit der Fragestellung: „Wie baut man einen Text?“, bietet einen Exkurs zur Verteidigung einer Magister-/Diplomarbeit an und stellt einen Leitfaden für die Schriftgestaltung studienrelevanter Textsorten vor. Ein Literaturverzeichnis ist ebenfalls vorhanden.

Die Schreibanleitung versteht sich ausdrücklich nicht als Rezeptbuch für ein erfolgreiches Schreiben, sondern zielt auf eine ausführliche Erörterung einzelner Arbeitsschritte bei der Anfertigung schriftlicher Textsorten.

Gelungen sind dabei die Beispiele aus problematischen Magisterarbeiten, die kritisch analysiert und bei denen Lösungsangebote seitens der Autoren unterbreitet werden. Durch Piktogramme wird das Leseverständnis erleichtert.

Entwicklungsperspektiven sind im Bereich der Übungsangebote zu sehen. Wie auch in der Schreibanleitung (1), werden keine zielführenden Aufgabenstellungen angeboten. Das wirkt sich negativ auf die Verwendbarkeit des Anleitungstextes außerhalb eines angeleiteten Schreibseminars aus.

Zuchewicz (2001: 14f.) kritisiert zwar diejenigen Schreibratgeber für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, die mit Texten arbeiten, deren Produktion nie richtig geübt worden ist, aber in der vorliegenden Schreibanleitung kann sich der Interessent auch nicht informieren, welche Merkmale und Anforderungen universitären Textsorten im Philologiestudium immanent sind.

Zur 34. Jahrestagung „Deutsch als Fremdsprache in Hannover 2006“ stellten Beinke et al. ein Lehrbuchprojekt „Akademisches Schreiben für ausländische Studierende – ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene“ vor. Das Autorenteam begründet seine Publikation vor allem mit fehlenden Textsortenkenntnissen der ausländischen Studierenden bei der Anfertigung von Seminar- und Abschlussarbeiten. Das Lehrbuch soll die Studierenden in die Lage versetzen, ihre eigene Arbeit mit Hilfe von Textanalysen in Verbindung mit Schreibübungen zu verfassen. Diese Schreibanleitung wird die Ergebnisse der Schreibforschung umsetzen und untergliedert das Schreiben in Einzeltätigkeiten wie „einleiten“, „gliedern“, „definieren“ und „argumentieren“. Das Lehrbuch ist für ausländische Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften, unabhängig von deren Studienstand, geeignet.

4.2.4 Fremdsprachlichkeit von Schreibanleitungen

Warum existieren, im Gegensatz zu den Schreibanleitungen für Muttersprachler, nur so wenige Schreibanleitungen speziell für ausländische Studierende?

Das liegt m.E. in der Fremdsprachlichkeit der Schreibanleitungen begründet. Den Anleitungstexten ist eine wissenschaftliche Sprache (z.B. Nominalisierungen, Passivkonstruktionen, lange Sätze) immanent, es werden auf einem hohen sprachlichen Niveau abstrakte Sachverhalte transportiert, die im Übrigen auch Muttersprachlern Schwierigkeiten bereiten. Natürlich dürfen die Schreibanleitungen für ausländische Studierende wissenschaftliche Sprachkenntnisse ihrer Klientel voraussetzen, schließlich ist die erfolgreich bestandene Zulassungsprüfung eine Basis für das Fachstudium im Zielland. Dennoch ist die Benutzung der Schreibanleitungen vom Grad der Sprachbeherrschung abhängig, die nicht bei allen Fremdsprachenlernern gleich sein kann. Dagegen kann man in diesem Bereich bei Muttersprachlern eine gewisse Homogenität erwarten. Ein Anleitungstext für ausländische Studierende muss zum einen abstrakte wissenschaftliche inhaltliche und formale Anforderungen an universitäre Texte erörtern und dabei gleichzeitig den unterschiedlichen Sprach- und Kulturhintergrund seiner Leser berücksichtigen. Wenn dies in einer zu einfachen Sprache geschieht, werden die Aussagen über inhaltliche und formale Anforderungen an

universitäre Texte oberflächlich, einseitig und damit falsch. Wenn diese Sprache vom Leser aber nicht verstanden wird, benötigt er zu viel Zeit mit der Übersetzung und der Sinngebung der Inhalte und nutzt die Schreibanleitung im Endeffekt nicht.

Den zweiten Grund sehe ich in der Fachsprachlichkeit der Schreibratgeber. Die ausländischen Studierenden müssen nicht nur die abstrakten Sachverhalte begreifen, sondern das Konzept des Ratgebers im fachsprachlichen Kontext verstehen und anwenden können.

Außerdem muss die Schreibanleitung für ausländische Studierende die kulturelle Textsortenspezifität berücksichtigen. Einen Anleitungstext nutzen Leser aus unterschiedlichen Kulturkreisen, aber kein Schreibratgeber kann alle unterschiedlichen kulturspezifischen Voraussetzungen seiner Leser berücksichtigen. Die chinesischen Studierenden in Deutschland kennen z.B. die Textsorte „Praktikumsbericht“ nicht (vgl. Zhao 2006), weil sie während ihrer Schulzeit in China keine Betriebspraktika absolvieren. Die arabischen Lerner können mit der Textsorte „Rezension“ nichts anfangen, weil sie in ihrer Schulausbildung nicht relevant ist. Man müsste also für die ausländischen Studierenden einen Schreibratgeber entwickeln, der zum einen alle Textsortenmerkmale beschreibt und sie, wenn vorhanden, mit den Textsortenmerkmalen aus der jeweiligen Heimatkultur vergleicht. Dafür müssten sich die Autoren der Schreibanleitung in den einzelnen Kulturkreisen auf Textsortensuche begeben, um authentische Beispiele als Vergleichsmöglichkeiten anbieten zu können. Dieser enorme personelle, finanzielle und zeitliche Aufwand steht aber in keinem Verhältnis zum Nutzen, zumal internationale Publikationen in der überwiegenden Mehrzahl in der englischen Essayform verfasst werden.

Vom ausländischen Studierende wird also eine dreifache Verstehensleistung gefordert: auf den Gebieten der Wissenschaftssprache, der Fachsprache und dem Wissen über die Textsorten. Eine Schreibanleitung für ausländische Studierende steckt zum einen in einem Dilemma und steht zum anderen vor einer Herausforderung: Sie muss wissenschaftliche Aussagen sowie verbindliche Anforderungen unter Berücksichtigung des Sprachstandes der Leser und der Kulturgebundenheit von Textsorten reduzieren, ohne dass ihr Sinn und ihre Aussagekraft verloren gehen.

4.2.5 Untersuchung ausgesuchter universitärer Schreibanleitungen

Ein Vergleich ausgewählter Kriterien (vgl. Anhang I) informiert darüber, ob die 19 in den Schreibseminaren genutzten Schreibanleitungen folgende Inhalte besitzen:

- (1) zielorientierte Aufgabenstellungen/Übungsangebote/Schreibanregungen, die als Übungsmöglichkeiten außerhalb eines angeleiteten Schreibkurses genutzt werden können,
- (2) Beispielnennungen und -kommentierungen und
- (3) kontrastive Vergleiche, da Texte sprach-, kultur-, domänen- und individualspezifisch geprägt sind (vgl. Eßer 1997; Hufeisen 2002).

(1) Der Vergleich kam zu folgenden Ergebnissen: Von 19 untersuchten Schreibanleitungen findet der Leser lediglich in den Anleitungstexten von Pyerin (2003), Kruse (2004) und Esselborn-Krumbiegel (2004) zielorientierte Aufgabenstellungen, Übungsangebote und/oder Schreibanregungen. Zwar verstehen sich die universitären Schreibanleitungen als Unterstützung bei der Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz, sie sind aber aufgrund ihres Aufbaus, ihrer Struktur, ihrer Zielstellungen und ihrer Inhalte in der überwiegenden Mehrzahl nicht in der Lage, mit Hilfe zielorientierter Aufgabenstellungen Übungsangebote außerhalb eines angeleiteten Schreibkurses anzubieten.

Im Folgenden werden die Schreibanleitungen von Pyerin, Kruse und Esselborn-Krumbiegel als Beispiele für zielorientierte Aufgabenstellungen analysiert.

Pyerin (2003: 66f.) offeriert z.B. Schreibanregungen zum Thema Clustern:

„Es ist wichtig, beim Clustern für ca. 10 Minuten möglichst ungestört zu sein und einen ruhigen Platz zum Schreiben zu haben.

Schreiben Sie das Kennwort, z.B. „ängstlich“ in das obere Drittel eines weißen Blattes (so bleiben die unteren zwei Drittel für den Text) oder in die Mitte eines Blattes (dann entsteht der Text auf einem gesonderten Blatt). Umkreisen Sie dann das Wort.

Versuchen Sie eine entspannte, meditative, spielerische Haltung einzunehmen; machen Sie es sich bequem, lassen Sie sich gehen und Ihren Gedanken freien Lauf. Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie an das Wort „ängstlich“ denken? Bewerten Sie Ihre Ideen nicht, wählen Sie nicht aus. Schreiben Sie einfach zügig Assoziationen um Assoziationen nieder. Lassen Sie die Stichworte, die Sie notieren, vom Kernwort ungehindert in alle Richtungen ausstrahlen, wie es sich gerade ergibt, und ziehen Sie um jedes Wort einen Kreis.“

Kruse (2004: 81) möchte mit seinen Anregungen zum Schreiben animieren:

„Nehmen Sie Ihre letzte schriftliche Arbeit (besser noch einen Text, an dem Sie gerade schreiben) und überarbeiten Sie einige Abschnitte davon in folgender Weise: Schreiben Sie mit Bleistift zu jedem Begriff, Abschnitt oder Absatz dazu, was Sie sich beim Schreiben jeweils gedacht haben. Schreiben Sie also Ihre Überlegungen zur Begriffswahl, zur Genauigkeit des Ausdrucks, Ihre Zweifel oder Ihren Stolz bei einzelnen Formulierungen, Auslassungen usw. dazu. Sie erhalten dadurch einen Text, an den Sie Gedanken bzw. Gefühle wieder angefügt haben, die Sie beim Schreiben aus ihm elimiert haben. Schreiben Sie dann den Abschnitt neu, indem Sie Ihre Gedanken wieder in den Text einfügen. Schreiben Sie den Text aber für sich selbst, sodass Sie selbst dessen Adressat sind. Vergleichen Sie anschließend Originaltext und neu formulierten Text. Was hat sich verändert?“

Esselborn-Krumbiegels (2004) Schreibanleitung besitzt eine Bausteinstruktur, das heißt, der Ratsuchende kann das Buch auch selektiv benutzen und sich gezielt bestimmte Kapitel herausuchen. Zum Thema „der rote Faden“ bietet die Autorin z.B. folgende Übungsaufgabe (ebd.: 126) an:

„Versuchen Sie, mit wenigen Strichen mögliche Ergebnisse in einer Kritzelzeichnung festzuhalten. Verändern Sie die Zeichnung solange, bis Sie das Gefühl haben, dass sie in etwa das abbildet, was Sie herausgefunden haben. Und verlieren Sie nicht den Mut, wenn diese Technik nicht auf Anhieb funktioniert. Fast alle kreativen Tipps in diesem Buch sollten Sie wiederholt anwenden und ausprobieren.“

In allen drei Textbeispielen bemühen sich die Autoren, Schreibblockaden und -probleme durch kreative Schreibtipps und dem Spiel mit der Sprache, wie z.B. das Anfertigen von Clustern, Zeichnungen, Grafiken und Skizzen, abzubauen. Damit sollen die Schreibenden motiviert werden, mit der Sprache zu spielen und etwas Neues auszuprobieren. Schreiben und wissenschaftliches Schreiben werden somit verknüpft. Der Schreibende soll Verständnis dafür aufbringen, dass wissenschaftliche Texte an Konventionen gebunden sind und dass sie, im Gegensatz zu kreativen Texten, ihre Erkenntniswege nachvollziehbar aufzeigen müssen.

Diese Beispiele verarbeiten psychologische Erkenntnisse, wie z.B. emotionale Probleme, Angst, Lustlosigkeit, übertriebenen Perfektionismus oder fehlenden Ehrgeiz, und sind somit sehr nah am Alltag des Studierenden, der sich in diesem Buch wieder finden soll. Diese Art

der Wissensvermittlung nehmen die Leser an, das beweist die Auflagenstärke der genannten Bücher (z.B. Kruse 2004 in 10. Auflage).

Im Übrigen weisen englischsprachige Schreibanleitungen Aufgabenstellungen auf, z.B.: „The Student Writer“ von Clouse (2004). Zahlreiche Textbeispiele „suggestions for writing“ erläutern diese Aufgaben. Die Teilkapitel „learning from others writers“ bieten zwei bis drei studentische Zusammenfassungen zu einem Thema an, die wiederum mit Arbeitsaufträgen versehen sind. Diese Themen reflektieren das Lebensumfeld der Zielgruppe und animieren somit zum Schreiben. Ein Lösungsschlüssel ist nicht vorhanden, die Bewertung sollte durch eine Person erfolgen, damit bleibt auch hier der Mensch die zentrale Vermittlungsfigur und nicht das Buch oder der Computer. An diesem Beispiel wird deutlich, dass zielorientierte Aufgabenstellungen keine Unmöglichkeit darstellen und durchaus zu einer Schreibanleitung in Buchform passen. Hufeisen (2000b: 40) meint, dass die englischsprachigen Schreibanleitungen viel stärker auf den Aspekt: „*Wie schreibe und formuliere ich?*“ eingehen.

(2) Beispielnennungen und -kommentierungen sind in allen untersuchten Schreibanleitungen vorhanden: Das ist lobenswert, denn Studierende sind für diese Art der „Visualisierung“ von abstrakten Textinhalten dankbar. Damit versinnbildlichen die Anleitungstexte die Hinweise/Vorschläge zu inhaltlichen und formalen Kriterien bei der Anfertigung von relevanten Textsorten im Studium, bei der Gestaltung von Inhaltsverzeichnissen, beim Anfertigen einer Bibliografie, beim korrekten Zitieren usw. Besonders hervorzuheben sind in der Schreibanleitung (2) Beispiele und Autorenkommentare für gelungene und weniger gelungene Schreibprodukte mit Hilfe von international verständlichen Piktogrammen.

(3) Kontrastive Vergleiche sind in keiner Schreibanleitung zu finden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die untersuchten Schreibanleitungen für deutschsprachige Studierende bestimmter Studienfächer oder allgemein für Lernende an weiterführenden Bildungseinrichtungen konzipiert wurden und nicht explizit für ausländische Studierende. Dennoch sind auch die ausländischen Studierenden Teil einer Universität und besuchen, wie auch ihre deutsche Kommilitonen, Seminare, Vorlesungen, nutzen die Literatur in den Bibliotheken, schreiben Klausuren und absolvieren Prüfungen – somit sind auch sie in die deutsche akademische Forschungsgemeinschaft mit eingebunden.

In Bereich der kontrastiven Vergleiche sehe ich die größten Entwicklungspotentiale für künftige zielgruppenspezifische Schreibanleitungen und unterstütze die Forderung von Hufeisen (2002: 26), die verschiedenen Schreibtraditionen bei der Konzeption einer Schreibanleitung für ausländische Studierende zu berücksichtigen.

Bücker (1998:47) schlägt ebenfalls vor:

„[...]dass die Anleitung zur Erstellung der Abschlußarbeit in der Fremdsprache einige Extrakapitel enthalten müsste, die sich explizit mit der Bedingungen der Fremdsprachlichkeit befassen.“, z.B. Informationen über empfehlenswerte Wörterbücher.

Hufeisen (2002: 26) geht noch weiter und fordert:

„[...]dass diese Kapitel nicht die Bedingungen der Fremdsprachlichkeit allgemein, sondern auch den jeweiligen Kontrast/Vergleich Ausgangssprache und -kultur mit der Zielsprache und -kultur diskutieren müssten. Im Idealfall gäbe es für jedes Sprachenpaar eigene Anleitungen.“

4.3 Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen in universitären Schreibanleitungen

Besonders Studierende im philologischen und geisteswissenschaftlichen Studium wenden einen erheblichen Teil ihres Studiums auf, sich Fachinhalte im Selbststudium anzueignen. Seminararbeiten werden jedes Semester für einen benoteten Leistungsschein angefertigt und dienen als Vorbereitung auf die wesentlich umfangreichere Graduierungsarbeit am Ende des Studiums.

Die Schreibanleitungen haben die Aufgabe, ihren Lesern wissenschaftliche Arbeitstechniken zu vermitteln und Hinweise zu geben, wie man schnell und effektiv gute Fachtexte schreibt. Deshalb sollten die Inhalte so dargestellt werden, dass die Verstehens- und Behaltensleistung ihrer Leser erhöht wird. Eine Möglichkeit dafür sind Aufgabenangebote und Handlungsanweisungen, um mit dem Leser in Interaktion zu treten.

Für die vorliegende Arbeit sind die Termini: **Studierhilfen**, **Studierfragen** und **Studieraufgaben** relevant, weil sie beim Lerner mit Hilfe zielgerichteter Aufgabenformulierungen einen selbständigen Lern- und Schreibvorgang außerhalb eines angeleiteten Schreibseminars initiieren sollen.

„Als Studierhilfen bezeichnet man all solche Informationen, die die Autoren zusätzlich zum reinen Lerntext anbieten, beispielsweise Zusammenfassungen, grafische Übersichten oder Aufgaben zur Überprüfung des erworbenen Wissens.“

(Häfele 1995: 6)

Studierfragen in Form von Lückentexten, Multiple-Choice-Aufgaben und offenen Fragen sind eine Möglichkeit, zu überprüfen, ob die Lerner den Inhalt des Kapitels verstanden haben und ihn auf andere Sachverhalte transformieren können. Entweder sind Auskünfte im Anhang ersichtlich, oder es existieren Verweise, wo man die Antwort auf Richtigkeit kontrollieren kann. Studierfragen sind zwei Funktionen immanent (Häfele 1995: 30): Zum einen sollen sie den Lehrstoff differenzieren und zum anderen sollen sie ihn steuern und kontrollieren. Dazu sollte sich der Leser immer wieder die Frage stellen, ob er den Text verstanden hat und ihn in Beziehung zu dem vorangegangenen Textinhalt setzen kann. Studierfragen geben des Weiteren Hinweise darüber, was im Folgenden besonders beachtet werden soll.

Dillon (1982: 147ff.) unterscheidet dabei drei Bereiche, in denen Studierfragen eingesetzt werden:

- (1) Faktenfragen, die eine exakte Reproduktion einzelner im Text genannter Fakten verlangen (Anforderungsbereich I – Wiedergabe von Kenntnissen verbunden mit Sprachhandlungsmustern wie „nennen“).
- (2) Fragen auf einem höheren kognitiven Niveau (Anforderungsbereich II – Anwenden von Kenntnissen verbunden mit Sprachhandlungsmustern wie „erklären“, „erläutern“). Hier geht es darum, Hintergründe und Besonderheiten zu beschreiben.
- (3) Der Anforderungsbereich III (Problemlösen und Werten, verbunden mit den Sprachhandlungsmustern wie „bewerten“, „beurteilen“) prüft, ob der Lerner den Text verstanden hat.

In der Forschung besteht Einigkeit darüber, dass sich Fragen unterschiedlicher Niveaus auch verschieden auf das Behalten und Verstehen von Textinhalten auswirken. Fragen sollen Denkprozesse anregen – reine Faktenfragen helfen dabei nicht, aber Anwendungsfragen setzen das erworbene Wissen um und transformieren es auf neue Beispiele (in Anlehnung an Häfele 1995: 31):

Fragen, die den Wissenserwerb fördern sollen sind, z.B.:

- Nennen Sie die Inhalte und Merkmale eines Essays!
- Wie lauten die Argumentationsketten?
- Welche Angaben benötigt ein vollständiges Zitat?

Fragen, die eine kritische Auseinandersetzung mit einem zu bearbeitenden Text fördern sollen:

- Ist die Beschreibung zum Praktikumsbericht geeignet, inhaltliche Anforderungen dieser Textsorte auszumachen?
- Ist der kontrastive Vergleich in Ihrer Wissenschaftsauffassung angemessen dargestellt?
- Lässt sich die Schreibkompetenz mit Hilfe einer Schreibanleitung verbessern?

M.E. sind diese Fragen, die eine kritische Auseinandersetzung fördern sollen, mit ja/nein zu beantworten. Ich würde deshalb Häfeles Frageformulierungen mit Hilfe von Sprachhandlungsmustern präzisieren z.B.: „nennen“, „erklären“, „erläutern“, „bewerten“, „beurteilen“ wie z.B. „Erläutern Sie inhaltliche Anforderungen an eine Rezension und vergleichen Sie diese mit dem vorliegenden Textprodukt.“

Die zuletzt genannten Fragen verlangen vom Leser ein gewisses Maß an Vorwissen. Studienbeginner können diese Art Fragen nur ungenügend beantworten. Für universitäre Schreibanleitungen bedeutet das, mehrheitlich Fragen zu verwenden, die zunächst den Wissenserwerb fördern sollen.

Studieraufgaben konfrontieren die Lerner mit einer sprachlich-kognitiven Komplexität und zielen darauf ab, sie dazu zu bringen, eigene (kreative) Wege ihrer Bewältigung einzuschlagen. Sie stehen damit im Gegensatz zu Fragen, die eine sofortige Antwort benötigen. Zu einer musterhaften Aufgabe gehört nach Portmann-Tselikas (2001b: 17ff.), dass:

- die Bearbeitung einer Fragestellung allein, zu zweit oder in der Gruppe erfolgt,
- die Schreibenden für einen Zeitraum auf sich allein gestellt sind und die Aufgabe selbstständig bearbeiten,
- die Lösung als Ergebnis vorhanden ist (hier als Textprodukt),
- sich die Lernenden selbstständig Informationen besorgen und
- die Lernenden eigenständig entscheiden, wann eine Aufgabe abgeschlossen ist und den Anforderungen genügt.

Merkmale gelungener Aufgabenstellungen beschreibt Schäfers (2006: 231f.):

(1) Aufgaben sollten vom optischen Eindruck her für Lernende gekennzeichnet sein.

Möglich wäre dies durch ein unterschiedliches Layout zum eigentlichen Text. Einzel- oder Teilaufgaben sollten durch eine Nummerierung in eine erkennbare sinnvolle Reihung gebracht werden, die auch den methodischen Anforderungen gerecht wird (z.B. zuerst analytische Aufgaben als Voraussetzung für produktorientierte Aufgaben). Hilfreich wäre es auch, die methodischen Anforderungen anzukündigen.

(2) Aufgaben sollten sich als Lernstandards für gleiche Darstellungs- und Verstehensleistungen verstehen.

Aufgaben fördern zum einen die Methodenkompetenz der Lerner und bieten zum anderen Freiräume für eigene Lösungswege an und sollten sich im alltäglichen Unterricht sowie in Prüfungssituationen nicht voneinander unterscheiden. Außerdem sollten die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade erkennbar sein (vgl. Anforderungsbereiche I, II und III).

(3) Aufgaben sollten logisch formuliert werden.

Der Lernende wird Aufgaben immer dann als logisch empfinden, wenn er die Ausgangsbedingungen, die formulierten Handlungsoperatoren, den Zweck, das Ziel und den Zeitumfang der Ausführung mit erfährt. Eine höfliche und dennoch verbindliche Aufgabenstellung trägt dazu bei, den Leser zu motivieren, eine Aufgabe zu lösen.

(4) Aufgaben sollten verschiedene Sprechakte des Aufforderns integrieren.

Lerner sollten mit Hilfe von Sprachhandlungsmustern, wie z.B. „nennen“, „erklären“, „definieren“ usw. die Aufgaben entsprechend ihrer Intention lösen können.

(5) Aufgaben sollten bevorzugt die Formen von Anforderung, Anleitung, Appell, Vorschlag und Ratschlag verwenden.

Die Aufgabenresultate sollten eine Diskussionsbasis für die Klärung von Problemen und der Weiterarbeit an Lösungsmöglichkeiten bieten.

In der Lernpsychologie wird Lernen als selbstgesteuerte Tätigkeit betrachtet und der Unterricht hat dabei die Aufgabe, diesen Prozess zu unterstützen. Dazu gehören Aufgabenstellungen/Handlungsanweisungen, die den Lernern Wege aufzeigen, ihr Lernziel effektiv zu erreichen. Aufgaben informieren die Lerner darüber, was sie mit einer Übung tun sollen (z. B. „Ergänzen Sie den Lückentext.“), und Handlungsanweisungen verstehen sich als die Organisationsform der Übung (z.B. „Arbeiten Sie zu zweit.“) (Solmecke 2006: 18).

4.4 Vorteile und Grenzen universitärer Schreibanleitungen

Das folgende Kapitel diskutiert empirische Forschungsergebnisse zu universitären Schreibanleitungen und fasst eigene Erfahrungen bei der Arbeit mit ausgesuchten Anleitungstexten zusammen. Im Folgenden werden ihre Vorteile, Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten erläutert.

Positiv zu vermerken ist, dass die Erkenntnisse der Schreibprozessforschung in den Publikationen nach dem Jahr 2000 systematisch berücksichtigt werden. Damit ist eine Einheit von Forschung und didaktischer Umsetzung zu erkennen. Seit dieser Zeit ist auch ein Trend zur Spezialisierung der Anleitungstexte festzustellen: zum einen auf bestimmte Schwerpunkte (z.B. Pyerin, 2003 – kreatives Schreiben; Stickel-Wolf/Wolf, 2005 – Lernstrategien) und zum anderen auf fachspezifische Gebiete (z.B. Deininger et al., 2002 – Informatik; Bliefert/Ebel 2003 – Naturwissenschaft/Technik). Außerdem enthalten moderne Materialien auch CD-Roms

(vgl. Schreibtrainer bei Bunting et al. 2000).

Inhaltlich enthalten alle untersuchten wissenschaftlichen Schreibenleitungen dezidierte Informationen, wie man sein Arbeitsprojekt organisieren sollte, welche Arbeitsschritte chronologisch erfolgen und was man in diesen zu beachten hat.

Die universitären Schreibenleitungen haben im hohen Maße dazu beigetragen, dass Schreiben einen „öffentlichen Raum“ in Forschung und Lehre erhalten hat.

Kommen wir zu den Grenzen, und daraus folgend, zu Entwicklungsmöglichkeiten der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben.

Hufeisen (2000b: 40) stellt in ihren Untersuchungen zu den deutschsprachigen Schreibenleitungen fest, dass sich die Mehrzahl der Ratgebertexte auf die Vermittlung von technischen Aspekten konzentriert, z.B. wie komme ich wo an welche Informationen, wie verarbeite ich sie in welcher Chronologie. In den Schreibenleitungen werden zwar die Erkenntnisse der Schreibforschung berücksichtigt, aber die spezifische Situation des Schreibens in der Fremdsprache sucht man oft vergebens. Der Umgang mit anderen Texten und die damit verbundenen sprachlichen und wissenschaftlichen Konventionen werden in den Schreibenleitungen selbst für die deutschen Studierenden nicht beachtet (vgl. Jakobs 1997b: 24). Des Weiteren beklagt Hufeisen (2002: 22), dass die Schreibenleitungen zu wenig Informationen enthalten über:

„[...]die Denk- und Entscheidungsprozesse, die den Schreibprozess begleiten, über die Organisation des Gedanken- und Ideenchaos` vom ersten Einfall über das erste Wort bzw. den ersten Satz und den ersten Absatz bis hin zum Text, über die Phasen des Schreibens und Wiederschreibens[...].“

Pospiech (2005a: 7) stimmt ihr zu, denn die Mehrzahl der Hinweise in den Schreibenleitungen spezialisiert sich auf allgemeines Sprachwissen und weniger auf Handlungswissen, das sich auf Fehlererkennung und Formulierung, aber nicht auf den aktiven Formulierungsprozess konzentriert. Der Text wird mehr von Sachwissen gesteuert und weniger als Prozess aktiver Textgestaltung betrachtet.

Schindler/Pierick/Jakobs (2007: 26ff.) prüften Schreibleitungen bei Ingenieurstudierenden und kamen zu dem Ergebnis, dass den Studierenden die Relevanz des Schreibens für Wissenschaft und Forschung unklar bleibt:

„Es ist zu befürchten, dass sie sich vor allem an den formalen Vorgaben der Ratgeber orientieren und kein tiefgehendes Verständnis von Aufbau, Gliederung und Struktur wissenschaftlicher Arbeiten entwickeln[...].“

Dabei zitieren die Autorinnen (ebd.: 33) in ihrer Untersuchung Textbeispiele aus Schreibleitungen, in denen sich Schreibgebote und -verbote widersprechen. Dieser Antagonismus wird nicht aufgehoben, somit lässt er den Ratsuchenden mit seiner Unsicherheit allein.

Steinhoff (2007: 109) kritisiert ungenaue Hinweise zu funktionalen Anforderungen an wissenschaftliche Texte anhand einer Schreibratgeberaussage. Dabei stellt er fest, dass solche Aussagen beim Leser mehr Fragen als Antworten auslösen, z.B.: Warum wird in wissenschaftlichen Texten zitiert und argumentiert oder weshalb werden Forschermeinungen beurteilt? Was macht sie zu typischen wissenschaftlichen Tätigkeiten? Laut Steinhoff fehlt ein Ordnungsschema, das beim wissenschaftlichen Handeln ansetzt. Deshalb beschreibt er fünf wissenschaftssprachliche Handlungsrouninen (Verfasserreferenz, Intertextualität, konzessive Argumentation, Textkritik, Begriffsbildung), die in Anleitungstexten verfügbar sein sollten. Besonders wichtig beim wissenschaftlichen Schreiben ist das Wissen über Normen für die sprachliche Gestaltung fachlicher Inhalte. Diese Normen für die sprachliche Darstellung setzen wiederum schriftlich fixierte und verbindliche Regelanleitungen voraus. Eigentlich sollten die Schreibratgeber Normen explizit beschreiben, aber Jakobs (1999: 179) stellt in ihren Untersuchungen fest:

„Vielfach wird – im Vorwort und/oder im eigentlichen Text – der Wert und die Gültigkeit von Normen relativiert, z.B. durch die Charakterisierung von Normbefolgung als Wahl zwischen Handlungsalternativen, durch den Hinweis, dass sich Normen verändern und die im folgenden vorgestellten Normen nur relative Gültigkeit haben oder durch den Hinweis auf konkurrierende Verfahrensweisen.“

Der Terminus *Norm* wird in der Ratgeberliteratur selten verwendet, dafür mehr „Empfehlung“, „Regel“ oder „Standard“. Gerade ausländische Studierende erwarten aber

dezidierte Hinweise zum normkonformen Handeln, weil sie über das Regel- und nicht über das Ausnahme- oder Alternativwissen lernen. Einen weiteren Mangel der Ratgeberliteratur sieht Jakobs (ebd.: 182f.) darin, dass sich der Anleitungsteil auf die Normen zur formal-technischen Gestaltung von Texten beschränkt. Es werden zwar Mittel der sprachlichen Verknüpfung, Überleitungen zwischen Texten, die Integration von Abbildungen im Text oder das Schreiben von Teilzusammenfassungen behandelt, aber ungenügend Formulierungsfragen erklärt. Des Weiteren vertritt Jakobs (ebd.: 188) die Meinung, dass Anleitungstexte einen Rahmen geben sollten, Vertextungsverfahren im Fachstudium anzuwenden. Eine Entwicklungsmöglichkeit erkennt sie in der Integration von Schreibfähigkeiten in der Fachausbildung. Gerade der Fachbereich Textlinguistik biete dafür optimale Voraussetzungen. Dieser Forderung stimme ich zu, gebe dennoch zu bedenken, dass sie eine zeitintensive Zusammenarbeit über Instituts- und Fakultätsgrenzen erfordert.

Pieth/Adamzik (1997: 66) stellen nach der Untersuchung von u.a. deutschen Schreib- anleitungen hinsichtlich thematischer Schwerpunkte, Normvorstellungen, Formulierungs-varianten der Aufforderungen sowie Zitaten fest:

„Zumindest Anregungen zur Reflektion über Textsortenvielfalt und die Vielschichtigkeit intertextueller Bezüge sollte man von Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben wohl erwarten können, und in diesem Feld bleibt noch viel zu tun.“

Auch im Bereich widersprüchlicher Auskünfte in den Schreibanleitungen bleibt m. E. noch viel zu tun. Ein Beispiel verdeutlicht diese Kritik: Schreibanleitung (2), die explizit ausländische Studierende anspricht, empfiehlt den Anhangsteil hinter dem Literaturverzeichnis (ebd.: 127), während Theisen (2002: 170) diesen Teil unmittelbar nach dem Text, also vor dem Literaturverzeichnis platziert.

Tabelle 2 fasst eigene Erfahrungen bei der Arbeit mit ausgesuchten Anleitungstexten in Form von Vorteilen und Grenzen zusammen.

Tabelle 2: Vorteile und Grenzen ausgewählter universitärer Schreibratgeber

Vorteile	Grenzen
<p>Die Schreibratgeber geben eine fachübergreifende Orientierung zu den Schreibprodukten von studienrelevanten Fachtexten (vgl. Bunting et al., Bänsch, Brink, Esselborn-Krumbiegel).</p>	<p>Da sich die Schreibratgeber im intrasprachlichen Rahmen bewegen, werden die Kulturprägtheit von Textsorten und ihre textlinguistischen Merkmale unzureichend oder nicht bewusst gemacht (vgl. Göttert, Theisen).</p>
<p>Die Schreibratgeber haben aktuelle Forschungsergebnisse der Fachtextsortenlinguistik antizipiert und für das Verständnis deutscher Studierender unterschiedlicher Fachstudiengänge (z.B. Wirtschaftswissenschaften, Geschichte) aufbereitet (vgl. Bunting et al.: 2).</p>	<p>Die Schreibratgeber berücksichtigen nicht die Spezifik des jeweiligen Studienfaches (vgl. Bunting et al., Sommer).</p>
<p>Die Anforderungen an den komplexen Schreibprozess sind in den Schreibratgebern positioniert und konkretisiert worden (Bunting et al.: 21f.).</p>	<p>Die Schreibratgeber sollen gleichermaßen eine Bewusstheit bei Lehrenden und Lernenden ausbilden: Die Lehrenden sollen das Wissen über das Schreiben studienrelevanter Fachtextsorten und das Können in der didaktisch-methodischen Gestaltung von Schreiberwerbsprozessen besitzen. Die Lernenden sollen das Wissen über die Anforderungen an zu erbringende Schreibleistungen im Fachstudium und die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu deren Erfüllung erlernen.</p>
<p>Der Leser wird persönlich angesprochen und über das Für und Wider gegebener Orientierungen informiert. Die Empfehlungen verstehen sich nicht als Imperativ zu einer speziellen Schreibempfehlung (vgl. Bunting et al.: 33).</p>	<p>Die Schreibratgeber für den fremdsprachlichen Deutschunterricht arbeiten mit Texten, deren Produktion nie richtig geübt worden ist (vgl. Starke/Zuchewicz).</p>
<p>Die einzelnen studienrelevanten Fachtextsorten werden hinsichtlich ihrer Funktion, ihres Stellenwertes im Ensemble anderer Fachtextsorten, ihres logischen Aufbaus und ihrer Sprachhandlungstypen erläutert, in Übersichten zusammengefasst und optisch wirksam präsentiert (vgl. Bunting et al.: 24ff.).</p>	<p>Die Schreibratgeber sind nur begrenzt als Hilfe zur Selbsthilfe außerhalb des Schreibseminars einsetzbar, weil ungenügend zielführende Aufgabestellungen angeboten werden (außer bei Kruse, Pyerin, Esselborn-Krumbiegel).</p>

Vorteile	Grenzen
Den umfangreichsten Anteil nehmen die Erklärungen zu den einzelnen Entstehungsphasen einer wissenschaftlichen Arbeit ein, wobei der konzeptionelle Schwerpunkt beim methodischen Vorgehen zur Schreibproduktion liegt, was mit zahlreichen Beispielen unterlegt wird (vgl. Bunting et al.: 53ff.).	Die Schreibratgeber konzentrieren sich mehr auf die Vermittlung schreibtechnischer Aspekte, aber weniger auf die Vermittlung einer Schreibhandlungsbewusstheit.
Die Schreibratgeber visualisieren mit Hilfe von Piktogrammen Beispiele für gelungene und weniger gelungene Textprodukte (Starke/Zuchewicz, Clouse).	Die Schreibratgeber verzichten bewusst auf die Vermittlung von Regeln und geben somit nur einen Schreibrahmen vor. Das kann ausländische Lerner verunsichern, die über das Regelwissen lernen. Dennoch können die erfolgreichen Lösungen die Lerner auch davon abhalten, eigenständig nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen.
Neue Medien beinhalten ein Trainingsprogramm mit Hinweisen zur Benutzung von Nachschlagewerken. Sie liefern einen Beitrag zum autonomen Lernen (vgl. Bunting et al. CD-ROM).	Der Schreibtrainer berücksichtigt nicht die unterschiedlichen Fertigniveaus der Studierenden im Umgang mit dem Computer (vgl. Bunting et al. CD-ROM).

Es ist festzustellen, dass die Schreibforschung und -didaktik erkannt hat, dass es keine Matrix des Schreibens gibt und geben wird, die dem Schreibenden die mühevollen rekursiv ablaufenden Schreib-, Denk-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozesse abnimmt.

Schreiben ist und bleibt ein höchst komplexer und individueller Denk- und Handlungsprozess. Pospiech (2005a) meint, dass eine Matrix, trotz weiterer Erkenntnisse in der Entwicklungspsychologie, auch in Zukunft nicht gefunden wird.

Aus diesem Grund wird die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben nicht mit einem ganzheitlichen systematischen Konzept aufwarten können, wohl aber ist sie in der Lage, kulturspezifische Schreibforderungen (z.B. Erklärung von Textnormen und ihre Auswirkung auf die Textgestaltung) zu formulieren.

In Folgenden werden die Erkenntnisse der Kapitel zwei bis vier zusammengefasst: Der Schreibforschung wird eine inhaltliche und methodische Heterogenität ihrer Ergebnisse bescheinigt.

Die Ergebnisse der Schreibprozessforschung haben noch nicht in eine übergreifende Theorie des Fremdsprachenlernens und -lehrens Eingang gefunden.

Texte sind sprach-, kultur-, domänen- und individualspezifisch geprägt. Aus diesem Grund können ausländische Studierende die Studienanforderungen im Bereich der schriftlichen Textproduktion im Zielland nicht immer meistern. Um dieser Gruppe den Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu ebnet, ist die Hochschule/Universität verpflichtet, ihre ausländischen Studierenden zu unterstützen. Die Beherrschung der im Studium relevanten Fachtextsorten und sprachlichen Handlungsmuster ist notwendig, um ein Studium erfolgreich zu bewältigen, weil sie die Arbeitsgrundlagen des Studiums sind.

Die universitären Schreibenleitungen, die sich als Nachschlagewerk bei Unsicherheiten und Schreibproblemen verstehen, möchten die Studierenden bei der Anfertigung ihrer Textprodukte unterstützen.

Bis heute gibt es keine empirische Studie zur Wirksamkeit universitärer Schreibenleitungen in studienbegleitenden Schreibkursen bei ausländischen Studierenden.

4.5 Thesen

Aus den Erkenntnissen der vorangegangenen Kapitel werden folgende Thesen abgeleitet:

- 1 Die schreibdidaktischen Vorschläge und Empfehlungen der Schreibforschung werden in den untersuchten universitären Schreibenleitungen nicht systematisch berücksichtigt.
- 2 In den untersuchten universitären Schreibenleitungen fehlen Aussagen und Handlungsprozeduren zur spezifischen Sprachlichkeit wissenschaftlicher Texte sowie zum wissenschaftlichen Schreiben.
- 3 Es gibt bislang keine universitäre Schreibenleitung, die die Schreibvoraussetzungen der ausländischen Studierenden in der Weise berücksichtigt, dass sie als Nachschlagewerk außerhalb eines angeleiteten Schreibunterrichts genutzt werden kann.

5 Eignung universitärer Schreibanleitungen in studienbegleitenden Schreibkursen – eine empirische Studie

Schreibanleitungen sind aus dem Bedürfnis nach Schreiborientierung und Schreibhilfe entstanden. Die umfangreichen Publikationen auf diesem Gebiet mit ihren teilweise recht stattlichen Neuauflagen (vgl. Theisen 2002 in 11. Auflage; Kruse 2004 in 10. Auflage, Stickel-Wolf/Stickel 2005 nach sechs Monaten in Neuauflage) beweisen den Bedarf an diesen Hilfsangeboten.

Es verwundert allerdings, dass die tatsächliche Nutzung von universitären Schreibanleitungen bislang kaum untersucht worden ist. Ruhmann (1995:93) vermutet, dass dazu offenbar Evaluationskriterien fehlen. Untersuchungen zur Umsetzbarkeit von Ratschlägen zum wissenschaftlichen Schreiben stehen ebenfalls noch aus (vgl. Rheindorf/Huemer/Gruber 2006: 1). Des Weiteren fehlen Vergleiche zwischen (kulturspezifischen) Schreibanleitungen.

Um letzteres Desiderat zu reduzieren, verglichen Pieth/Adamzik 1997 französische und deutsche Schreibanleitungen. Sie stellten u.a. fest, dass in der deutschen Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben immer ein Kapitel zum Zitieren, dergleichen in den französischen Anleitungstexten dagegen eher selten zu finden ist. Regeln zum Zitieren sind in deutschen Schreibanleitungen viel umfangreicher als in den französischen Anleitungstexten. Diese Unterschiede sind Ausdruck unterschiedlicher Akzentsetzungen in verschiedenen Wissenschaftskulturen und folglich auch ein Problem für ausländische Studierende. Deshalb ist immer zu fragen, aus welcher Wissenschaftskultur die Studierenden kommen, welche Normvorstellungen sie haben und wie man als Lehrender auf diese Unterschiede reagieren kann.

Eßer (1997: 42ff.) verglich deutsche und mexikanische Anleitungen zum Schreiben mit Hilfe der Kategorien Textintention, Umgang mit Sekundärliteratur, Zitate, Textaufbau, Schreiberperspektive, Themenhierarchie, Textstil und Leserbezug. Sie kam zu folgenden Ergebnissen: Ziel deutscher Schreibanleitungen ist es, den Studierenden einen Leitfaden zur Anfertigung ihrer Studienarbeiten anzubieten und formale Gestaltungsregeln zu vermitteln. In mexikanischen Schreibanleitungen steht die Darstellung der einzelnen Arbeitsschritte im Vordergrund. Deutsche Schreibanleitungen behandeln alle Formen studentischer Arbeiten, wohingegen sich mexikanische Arbeiten nur mit der Thesis auseinandersetzen. Daraus lässt sich schließen, dass die anderen Fachtextsorten weniger einem strengen inhaltlichen und formalen Regelkatalog folgen, als es die deutschen Textsortenanforderungen verlangen.

Schindler/Pierick/Jakobs (2007: 28ff.) veröffentlichten eine vergleichende Studie, in der Schreibratgeber für Ingenieurstudierende mit Schreibenleitungen anderer Disziplinen verglichen wurden. Die Studie untersuchte, inwieweit Schreibenleitungen die Anforderungen an das Schreiben innerhalb eines Fachgebietes abbilden und ob sie sich als tatsächliche Trainingsgrundlage eignen. Nach der Analyse von 28 Schreibenleitungen kamen die Forscherinnen zu dem Ergebnis, dass die Studierenden die Wichtigkeit des Schreibens auch nach der Arbeit mit den Schreibenleitungen nicht erkennen. Sie stellten bei ihren Probanden ein fehlendes Wissen über die Disziplin und die Domäne fest. Das heißt, dass der Anleitungstext nicht erklärt, wie z.B. das Textstrukturieren zur Verständlichkeit eines Textes beitragen kann oder welche Funktion es für das wissenschaftliche Schreiben besitzt. Die Forscherinnen befürchten, dass in den Anleitungstexten das Verständnis über Aufbau, Gliederung und Struktur von fachspezifischen Arbeiten, eben das Wissen über Disziplin und Domäne, nicht vermittelt wird.

Bislang ist die Wirksamkeit universitärer Schreibenleitungen zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz bei ausländischen Studierenden in der Hochschulschreibpraxis unbekannt. Deshalb untersucht Kapitel 5 über eine empirische Erhebung, ob die Ratschläge/Hinweise in den Ratgebertexten die Schreibprodukte der Probanden in qualitativer/quantitativer Hinsicht beeinflussen.

5.1 Zielsetzung der Untersuchung

Es ist das Ziel der vorliegenden Untersuchung, zu erforschen, ob ausländische Studierende in studienbegleitenden Schreibkursen durch die Nutzung ausgewählter universitärer Schreibenleitungen eine wissenschaftliche Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch entwickeln bzw. diese Kompetenz verbessern können.

Die Forschungsstudie ist qualitativ, das Design explorativ.

Die Gruppenzusammensetzung der Probanden ist heterogen und spiegelt somit die Studienrealität wider. Aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Herkunft der Studierenden und des Grades ihrer Sprachbeherrschung kann die Beweiskraft der ermittelten Ergebnisse leiden. Dennoch habe ich zum einen die Probanden über einen längeren Zeitraum intensiv betreut, ihren Schreibprozess begleitet und bin somit in der Lage, die Ergebnisse sachgerecht zu dokumentieren. Zum anderen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit einem

Untersuchungsgegenstand, der in der bisherigen Forschung noch keine Rolle gespielt hat. Daraus ergeben sich Nachfolgestudien, die die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie quantifizieren können.

5.2 Beschreibung der Methode

Die Erhebung integriert Ansätze aus verschiedenen Teildisziplinen der Textlinguistik, der Textproduktionsforschung und der Schreibdidaktik. Für die empirische Analyse wurde die „Triangulation“ als explorativ-interpretativer Untersuchungsansatz gewählt. Explorativ bedeutet erforschend, das heißt, dass auf keine vorangegangenen Studien und deren Ergebnisse zurückgegriffen werden kann. Die Triangulation wird in den letzten fünf Jahren vor allem in der Spracherwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik eingesetzt. Der Untersuchungsgegenstand wird dabei mit unterschiedlichen Methoden unter Zuhilfenahme von mehreren Datenquellen untersucht. Damit werden die Schwächen der einen Untersuchungsmethode durch die Stärken der anderen Untersuchungsmethode ausgeglichen. Ziel ist dabei, die Validität zu erhöhen. In der Soziologie gewinnt diese Form des Methodenansatzes, der die Verbindung zwischen qualitativen und quantitativen Methoden, mit dem Ziel der „integrierten Empirieausbildung“ (Rehberg 2003: 23ff.) sucht, an Bedeutung.

Um den Aussagewert meiner Daten, auch aufgrund der geringen Probandenzahl, zu erhöhen, werden für diese Studie vier methodische Zugänge gewählt:

- Die Vorstudie untersucht die Bedeutung des wissenschaftlichen Schreibens im studienbegleitenden universitären Fachunterricht aus Sicht der Lehrenden.
- In der Hauptuntersuchung werden die Schreibprodukte (Exzerpte, Filmrezensionen und Praktikumsberichte) der Probanden analysiert.
- Des Weiteren beurteilen die Probanden die Hilfestellungen in den Schreibanleitungen bei der Lösung ihrer eigenen Schreibaufgaben.
- Außerdem findet eine Befragung der Probanden zur Relevanz der im Unterricht verwendeten Schreibanleitungen mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews statt.

5.3 Vorstudie

Ausgehend von Gesprächen mit Fachdozenten des Institutes für Germanistik an der TU Dresden, mit Kollegen, die im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache arbeiten, sowie aus eigenen Lehrerfahrungen entstand die Idee, eine Vorstudie mit dem Ziel durchzuführen, die Erfahrungen des Lehrpersonals bezüglich der Schreibleistungen ausländischer Studierender zu erfassen.

Die Vorstudie (vgl. Anhang II) untersuchte die Bedeutung des Schreibens und seine Vermittlungsrelevanz im studienbegleitenden universitären Fachunterricht.

Die befragten Fachdozenten unterrichteten am Institut für Germanistik in den Fachbereichen Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Angewandte Linguistik und Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden. Darüber hinaus wurden Sprachlehrende befragt, die deutschsprachige Sprachkurse und/oder wissenschaftliche fachspezifische Schreibkurse leiten. Die Fachdozenten und Sprachlehrer wurden schriftlich über das Vorhaben informiert und jeweils um ein ca. 20-30minütiges Interview gebeten. Das Fragemuster wurde dem Brief beigelegt. Etwa zwei Wochen später wurden die betreffenden Personen fernmündlich um die Konkretisierung des Interviewtermins gebeten. Insgesamt wurden 11 Interviews durchgeführt. Diese Interviews wurden aufgezeichnet und in relevanten Teilen verschriftlicht. Sie fanden im Wesentlichen in den Arbeitsräumen des Lehrpersonals statt. Mir sind die Gesprächspartner bekannt, deshalb waren die Interviews ausnahmslos von einer vertrauensvollen Atmosphäre geprägt. Die Fragen wurden nicht nach einem starren Regelschema gestellt, Zwischen- und Nachfragen ergaben sich in den Gesprächen. Zu einigen Fragen wurde sehr ausführlich Stellung genommen. Folgende Schwerpunkte wurden in den leitfadengestützten Interviews diskutiert:

- (I) Beurteilung der Schreibleistungen ausländischer Lerner,
- (II) Einsatz der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben in der universitären Lehre,
Erläuterung der Kenntnisse über die Existenz dieser Arbeitshilfen und ihrer Verwendung im Fach- und Sprachunterricht,
- (III) Verantwortung der Hochschule/Universität bei der Vermittlung der Schlüsselqualifikation Schreiben.

Mit Hilfe des Interviewleitfadens wurden die Fragen abgearbeitet. Sich aus den Antworten ergebende Problemstellungen wurden durch Nachfragen vertieft. Durch eine mündliche Befragung gelingt es im Allgemeinen besser, eine Zielgruppe für ein Interview zu gewinnen.

Damit wird die Repräsentativität im positiven Sinn beeinflusst. Auch beim leitfadengestützten Interview sind Reliabilität und Validität wichtige Gütekriterien einer Messung: Deshalb wurden alle Interviews aufgenommen und transkribiert. Die Antworten wurden entweder separiert oder zu Komplexen zusammengefasst, wenn sie sich logisch und inhaltlich miteinander verbinden ließen.

Im Folgenden werden die Antworten der Befragten zu den Schwerpunkten (I) bis (III) (vgl. Anhang II) in einem verbalen Urteil zusammengefasst:

(I) Alle 11 Befragten sind sich in einer Aussage einig: Fachtextsorten und Wissenschaftsstile sind kulturspezifisch geprägt, deshalb existiert auch ein unterschiedliches wissenschaftliches Schreibselbstverständnis bei der Anfertigung von Texten. Damit verifizieren die Befragten u.a. die empirischen Untersuchungsergebnisse von Kaplan (1966), Galtung (1985), Eßer (1997), Adamzik (1999) und Hufeisen (2000).

Die Interviewpartner charakterisieren die Schreibleistungen ihrer ausländischen Lerner: Die Vorteile der studentischen Schreibprodukte liegen in der Bearbeitung grammatikalischer Themenstellungen sowie in der Rechtschreibung (Person 6).

Dennoch zeigen sich oft Defizite auf sprachlicher (1), inhaltlicher (2), arbeitstechnischer (3) und formaler (4) Ebene:

(1) sprachliche Defizite:

- ungenügende Beherrschung der deutschen Sprache (Personen 2, 3, 4, 11)

(2) inhaltliche Defizite:

- Referieren des Gelesenen anstatt Reflektieren (Personen 6, 9),
- unkritische Auseinandersetzung mit der Literatur (Personen 2, 3, 4, 6),
- Plagiate (Personen 1, 2, 3, 5, 6, 10, 11),
- Bildung von „Zitatblöcken“ (Personen 2, 5, 8, 9),
- fehlende eigene Wertungen im Begründungszusammenhang (Personen 6, 7),
- angloamerikanische Essaykultur mit fantasievollen Umschreibungen (Personen 4, 10),
- fehlende Stringenz in der Formulierung der wissenschaftlichen Leitfrage (Person 3)

(3) arbeitstechnische Defizite:

- fehlende Strukturierung zur Orientierung des Lesers (Personen 2, 3, 8, 9),
- Unsicherheiten im Zitieren und fehlende Quellenangaben (Personen 5, 9, 10, 11),
- Verdacht auf Plagiate (Personen 5, 6, 10, 11),
- fehlende Definitionen und Anwendung der Fachtermini (Personen 6, 10),

- fehlende Bibliografie (Personen 5, 11),
 - Ersttext = Finaltext, d.h. keine Überarbeitung des Textes, Schreiben wird nicht als Prozesstätigkeit verstanden (Personen 8, 9),
 - fehlende Strategien bei Problemläuterungen (Person 6)
- (4) formale Defizite:
- Layoutmängel (Person 5)

Die befragten Personen 2, 3, 7, 8 und 10 vertreten die Auffassung, dass auch die deutschen Studierenden eine wissenschaftliche Schreibkompetenz nicht automatisch mit der Ausstellung des Reifezeugnisses besitzen.

(II) Die Befragten äußerten ihre Kenntnisse zur Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Kenntnis von der Existenz von universitären Schreibleitungen haben alle 11 befragten Personen. Allerdings verwenden nur diejenigen Lehrkräfte (Personen 1, 2, 3, 4) diese Anleitungstexte, die in wissenschaftlichen Schreibkursen unterrichten. Die Frage, ob man nach dem selbstständigen Durcharbeiten einer Schreibanleitung schreiben kann, wurde verneint (Personen 9, 10). Die Schreibleitungen allein garantieren nicht für die Qualität studentischer Texte. Im universitären Fachunterricht sind die Anleitungstexte nicht relevant, man nimmt lieber zeitraubende Korrekturarbeiten und Konsultationen mit den verunsicherten Studierenden in Kauf (Person 11) oder man hofft, dass sich schon andere Kollegen damit beschäftigt haben oder sich die Fähigkeit des wissenschaftlichen Schreibens nebenbei entwickelt (Person 10; vgl. auch Ehlich 2003: 1). Die Fachdozenten im Fachseminar sind mit der Vermittlung von Methodenkenntnissen zeitlich überfordert, da sie Fachinhalte unterrichten. Methodenkenntnisse werden aber zur Bewältigung der gestellten Leistungsanforderungen vorausgesetzt (Personen 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10).

(III) Den muttersprachlichen und ausländischen Studierenden eine fachkommunikative wissenschaftliche Schreibkompetenz zu vermitteln, liegt im Verantwortungsbereich der deutschen Hochschule/Universität. Diese Meinung vertreten 100% der befragten Personen. Die Fachdozenten, Sprachlehrer und die Lehrer in den Schreibkursen sehen es als lohnende Aufgabe an, den ausländischen Studierenden semesterbegleitende Kurse zu wissenschaftlichen Arbeitsmethoden (z.B. Lesen, Schreiben und Reden) anzubieten. Dabei ist der Fachbereich Deutsch als Fremdsprache verpflichtet, diese Kurse zielgruppenspezifisch in Abstimmung mit den einzelnen Fachbereichen zu offerieren, da die Fachdozenten diese Aufgabe aus zeitlichen und inhaltlichen Gründen nicht übernehmen können. Nur Person 11 versucht, die Methoden

des wissenschaftlichen Arbeitens unter großem zeitlichen Aufwand in ihre eigenen Fachseminare zu integrieren. Die von den befragten Personen unterbreiteten Vorschläge zur Implementierung von Kursen zum wissenschaftlichen Arbeiten haben zum einen die Entlastung der Fachdozenten und zum anderen die Verbesserung der studentischen Methodenkenntnisse zum Ziel. Eine Ausrichtung dieser studienbegleitenden Kurse sollte in Abstimmung mit den Fachdozenten der einzelnen Fachbereiche erfolgen (Person 1). Des Weiteren wird eine vorgeschaltete Phase im Sinne eines wissenschaftlichen Schreibkurspropädeutikums empfohlen (Person 9). Das „Studium Generale“ sollte deutschen und ausländischen Studierenden gemeinsam die Möglichkeit anbieten, neben ihrem Fachstudium begleitende Seminare zu besuchen, denn auch die deutschen Studierenden sind nicht immer in der Lage, den Anforderungen an das wissenschaftliche Arbeiten gerecht zu werden (Person 7). Die Vorstudie verdeutlicht exemplarisch die Schreibrealität an einer deutschen Universität und beschreibt die Forderungen nach einer Zusammenarbeit zwischen den Fachdozenten und den Kollegen des Bereiches Deutsch als Fremdsprache auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens in der alltäglichen Schreibpraxis.

5.4 Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung der Arbeit analysiert zum einen die Schreibprodukte der ausländischen Probanden, die ohne bzw. mit Hilfe der universitären Schreibleitungen entstanden sind, und wertet zum anderen die Arbeitserfahrungen der Probanden mit den Ratgebertexten aus.

5.4.1 Aufbau der Schreibseminare

Die Untersuchungsgruppe A bilden 14 ausländische Studierende im Alter von 21-25 Jahren im Magisterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ (2.-4. Semester) an der TU Dresden, die im Sommersemester 2006 am Übungsseminar „Wissenschaftliches Schreiben im Studium“ (2 SWS) teilgenommen haben.¹

¹ Zwei Studierende aus der VR China, einer aus Großbritannien, eine aus Israel, zwei aus Polen, zwei aus Russland, drei aus der Tschechischen Republik und drei Studierende aus der SR Vietnam.

Die Untersuchungsgruppe B bilden 20 Studierende aus der VR China und 10 aus der SR Vietnam im Alter von 20-28 Jahren, die im zweijährigen dualen Masterstudiengang „Technical Vocational Education and Training“ für zwei Semester am Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg studierten. Sie besuchten die studienbegleitenden Schreibkurse (2 SWS) jeweils im Wintersemester 2006/07 und im Sommersemester 2007.

Alle 44 Teilnehmer der Untersuchungsgruppen A und B haben in ihren Heimatländern einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss (Bachelor) absolviert und demzufolge bereits Erfahrungen mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Texten in ihrer jeweiligen Muttersprache. Die Kurse fanden unter meiner Leitung einmal wöchentlich statt. Darüber hinaus wurden bei Bedarf Konsultationstermine vereinbart.

5.4.2 Beschreibung des Vorgehens

Zwei exemplarisch ausgesuchte Schreibenleitungen dienen als Arbeitsgrundlage, um zu beantworten, ob und inwieweit die inhaltlichen Beschreibungen, formalen Hinweise und arbeitstechnischen Ratschläge zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz beitragen sowie eine textuelle Handlungskompetenz (nach Pospiech 2005a: 20) fördern.

Diese Schreibenleitungen sind:

- (1) Bunting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2000): *Schreiben im Studium: mit Erfolg*. Ein Leitfadens. Berlin: Cornelsen (= Schreibenleitung 1)

und

- (2) Starke, Günther/Zuchewicz, Tadeusz (2003): *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache*. In: Pohl, Inge/Sommerfeldt, Karl-Ernst: *Sprache und System und Tätigkeit*. Band 46, Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Schreib-anleitung 2).

Beide Anleitungstexte sind für die Untersuchung geeignet.

Schreibenleitung (1) stellt die für die empirische Studie relevanten Fachtextsorten, Sprachhandlungsmuster und die sieben Etappen des wissenschaftlichen Arbeitens vor. Schreibenleitung (2) richtet sich vor allem an Studierende und Lehrkräfte an philologischen und anderen humanwissenschaftlichen Instituten, speziell des Faches Deutsch als Fremdsprache.

Für die Hauptuntersuchung werden drei methodische Zugänge gewählt:

- (1) Exemplarische Analyse der studentischen Schreibprodukte (Exzerpte, Filmrezensionen, Praktikumsberichte),
- (2) Beurteilung der Qualität der Hilfestellungen in den Schreibenleitungen zur Lösung einer Schreibaufgabe mit Hilfe von Fragebögen und
- (3) Befragung zur Relevanz der im Unterricht verwendeten Schreibenleitungen für die eigene wissenschaftliche Schreiarbeit mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews.

In der Untersuchung steht der Rezipient im Mittelpunkt, weil er es ist, der von den Schreibenleitungen eine Unterstützung bei der selbstständigen Entwicklung seiner Schreibkompetenz erwartet. Es handelt sich bei der Untersuchungsgruppe A um eine Vollerhebung, da die Textprodukte aller Seminarteilnehmer ausgewertet wurden. Bei der Untersuchungsgruppe B wurden 12 von 20 Schreibprodukte analysiert. Acht Studenten gaben den Praktikumsbericht erst zu einem Zeitpunkt ab, als die Analyse bereits durchgeführt war. Deshalb wurden sie nicht mehr berücksichtigt. Zehn von insgesamt 30 Studenten haben ihren Praktikumsbericht nicht abgegeben.

(1) Exemplarische Analyse der studentischen Schreibprodukte (Exzerpte, Filmrezensionen, Praktikumsberichte)

Die unregelmäßige Anwesenheit der Schreibteilnehmer begründet folgende Verfahrensweise in der Untersuchungsgruppe A: Die Probanden der Untersuchungsgruppe A wurden willkürlich durch Los mit Nummern versehen, das heißt, dass z.B. Person 1 bei der Analyse des Exzerptes nicht identisch mit Person 1 bei der Auswertung des Fragebogens b ist.

Für die folgenden drei Textanalysen wurden innerhalb der Untersuchungsgruppen A und B jeweils zwei Gruppen gebildet.

Gruppe I erhielt bei konkreten Schreibaufgaben immer Hilfestellungen aus den relevanten Schreibenleitungen. Gruppe II agierte als Kontrollgruppe, die ihre Texte ohne diese Hilfestellung anfertigen musste. Das Ziel der Gruppenbildung ist es, festzustellen, ob und wenn ja wie die Ratschläge/Hinweise in den Schreibenleitungen die Qualität und Quantität der studentischen Schreibprodukte beeinflussen.

Zuerst wurde die Relevanz der Anleitungstexte für die Probanden der Untersuchungsgruppe A bei der Anfertigung eines Exzerptes untersucht. Dazu wurden die Probanden durch Los in zwei Gruppen geteilt. Beide Gruppen erhielten die gleiche Schreibaufgabe. Gruppe I wurde über formale und inhaltliche Anforderungen des Exzerptes aus der Schreibenleitung (1)

informiert. Gruppe II agierte als Kontrollgruppe. Jede Gruppe hatte 75 Minuten Bearbeitungszeit.

Des Weiteren wurde die Relevanz der Schreibanleitungen für die Rezipienten der Untersuchungsgruppe A bei der Anfertigung einer Filmrezension untersucht. Dazu sahen die Studierenden den deutschsprachigen Film „Halbe Treppe“ und wurden im Anschluss aufgefordert, darüber eine Filmrezension zu schreiben. Die Probanden wurden durch Los in zwei Gruppen geteilt. Beide Gruppen erhielten die gleiche Schreibaufgabe. Gruppe I wurde über formale und inhaltliche Anforderungen einer Rezension aus der Schreibanleitung (1) informiert. Gruppe II agierte als Kontrollgruppe. Jede Gruppe hatte 90 Minuten Bearbeitungszeit.

Schließlich wurde die Relevanz der Schreibanleitungen für die Probanden der Untersuchungsgruppe B bei der Anfertigung eines Praktikumsberichtes untersucht. Die Probanden wurden durch Los in zwei Gruppen geteilt. Beide Gruppen erhielten die gleiche Schreibaufgabe. Gruppe I erhielt zusätzliche Informationen über die formalen und inhaltlichen Anforderungen des Praktikumsberichtes aus der Schreibanleitung (1). Gruppe II agierte als Kontrollgruppe ohne diese Hilfestellungen aus den Anleitungstexten.

(2) Beurteilung der Qualität der Hilfestellungen in den Schreibanleitungen zur Lösung einer Schreibaufgabe mit Hilfe von Fragebögen

Bei dieser Untersuchung wurde auf die Gruppenbildung verzichtet.

Die für diese Studie verwendeten Fragebögen beinhalten geschlossene, halboffene und offene Fragen (Laatz 1993: 125f.).

Geschlossene Fragen sind Fragen, bei denen Fragen und Antworten bereits vorgegeben sind. Zum einen kann die Frage so aufgebaut sein, dass die Antwort bereits in die Frageformulierung als implizite Antwortvorgabe mit integriert ist, zum anderen kann sie auch nach der Formulierung der Frage als explizite Antwortvorgabe angeboten werden. Es ist schwierig, eine gut selektierte Auswahl von Antwortalternativen bereit zu stellen.

Ein Beispiel für eine geschlossene Frage:

„Kreuzen Sie nach Ihrer Meinung an, welche Kriterien Sie im zum untersuchenden Schreibratgeber wiederfinden/bejahen, nicht wiederfinden/verneinen bzw. welche für Sie nicht erkennbar sind.“ (vgl. Anhang VI, Fragebogen c, Frage 2).

Im Fragebogen haben auch halboffene Fragen ihre Berechtigung, da sie einen Teil der Antwortmöglichkeiten vorgeben. Ein Beispiel für eine halboffene Frage:

„Nennen Sie bitte Vorteile und Grenzen von Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben!“ (vgl. Anhang VI, Fragebogen c, Frage 9).

Bei offenen Fragen werden keine Antworten vorgegeben. Die Art der Beantwortung, ob in Wortgruppen, Piktogrammen oder Sätzen, sind dem Befragten freigestellt. Ein Beispiel für eine offene Frage:

„Sie möchten einen Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben kaufen. Erläutern Sie Ihre Auswahlkriterien!“ (vgl. Anhang VI, Fragebogen c, Frage 3).

Der Vorteil von offenen Fragen besteht in der Offenlegung des gesamten Spektrums von Einstellungen, Sichtweisen und Meinungen, der Nachteil in den mehrdimensionalen Antworten, die eine Verallgemeinerung der Auswertungsergebnisse erschweren.

Die Fragebögen für diese Untersuchung wurden parallel zu jeder Arbeitsaufgabe ausgegeben. Die Probanden sollten einschätzen, ob die Hilfestellungen aus der wissenschaftlichen Schreibanleitung für sie eine Hilfe bei der Anfertigung der Schreibaufgabe darstellen. Ein Beispiel soll diese Vorgehensweise verdeutlichen: Den Studierenden wurde ein Text mit der Aufgabenstellung vorgelegt, ihn auf Argumente und Argumentation hin zu untersuchen. Die Lerner hatten Schwierigkeiten, diese Aufgabe zu lösen. Deshalb erhielten sie aus der Schreibanleitung (1) eine Textkopie (S. 113-131), die Ratschläge zum Thema „Argumentieren“ beinhaltet. Parallel dazu wurde ein Fragebogen beigelegt, der die Studierenden aufforderte, einzuschätzen, ob diese Ratschläge geholfen haben, die Aufgabe zu lösen.

Bei dieser Methode, Arbeitsaufgaben mit Hinweisen aus den Schreibanleitungen und Fragebögen zu kombinieren, zeigt sich, dass die Lerner nach und nach immer eindeutiger Vorteile und Grenzen der Schreibratgeber benennen konnten. Die Hinweise in den Schreibanleitungen wurden von der Lehrenden weder kommentiert noch didaktisch reduziert. M.E. wird bei diesem Vorgehen eine größere Schreibauthentizität gewahrt, als bei einer Verbalisierung der Denkvorgänge während des Schreibprozesses mit Hilfe eines Aufnahmeapparates oder Computers. Die Methode des „Lauten Denkens“ verursacht ein verzerrtes Bild, denn die überwiegende Mehrzahl der Studierenden spricht während des Schreibens nicht bzw. nicht laut, sondern konzentriert ihre ganze Energie auf das Textbauen. Zusätzlich hat der ausländische Student beim Schreiben in der Zielsprache drei Hürden zu überwinden (vgl. Hufeisen 2000a: 95): die ungewohnte Versuchssituation, das Schreiben in der Fremdsprache

sowie Versagensängste und emotionale Blockaden beim Kommentieren der eigenen Tätigkeit. Das in der vorliegenden Studie angewendete Verfahren erfasst das Schreiben nicht als Prozess, sondern verdeutlicht den Erfolg der Umsetzung der Hinweise/Ratschläge aus den universitären Schreibanleitungen in den studentischen Textprodukten.

(3) Befragung zur Relevanz der im Unterricht verwendeten Schreibanleitungen für die eigene wissenschaftliche Schreibe mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews

Die Befragung ist in den Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften ein häufig anzutreffendes Erhebungsinstrument, da der Gegenstand des Interesses in der Mehrzahl Subjekte sind (Latz 1993: 105f). Als Form der Befragung wurde das leitfadengestützte Interview als eine Form qualitativer Befragung gewählt, weil es relativ große Fragespielräume zulässt und sich an einem oder an mehreren Themenkomplexen orientiert.

Die leitfadengestützten Interviews geben Auskunft über die Erfahrungen der ausländischen Studierenden im Umgang mit der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Dazu wurden 12 Studierende der Untersuchungsgruppe A ab Semestermitte im Anschluss an die Lehrveranstaltung nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und zu folgender Problemstellung befragt:

- (1) Vorteile und Grenzen der eingesetzten Schreibanleitungen im Schreibseminar,
- (2) Einschätzung der Schreibanleitungen als Hilfe außerhalb des Schreibseminars und
- (3) Charakteristik des „perfekten“ Ratgebers zum wissenschaftlichen Schreiben.

5.4.3 Analyse ausgewählter studentischer Schreibprodukte

Im Kapitel 2.3.2 wurden bereits die für die empirische Untersuchung relevanten universitären Textsorten Exzerpt, Rezension/Filmrezension und Praktikumsbericht beschrieben.

Von den untersuchten Anleitungstexten erklärt nur die Schreibanleitung (1) die Merkmale dieser drei universitären Textsorten. Deshalb dient sie auch als Arbeitsgrundlage für die Deskription und Analyse von Exzerpt, Filmrezension und Praktikumsbericht. Andere Schreibanleitungen, z.B. von Esselborn-Krumbiegel (2004), beschreiben die Tätigkeiten des Exzerprierens im laufenden Text oder definieren die Begriffe in Kurzform (vgl. Jansen 2004). Für die ausländischen Studierenden ist diese Art der Darstellung unübersichtlicher als ein Kapitel, welches sich ausschließlich mit der Erklärung von universitären Textsorten befasst.

Die folgenden Kapitel 5.4.3.1 - 5.4.3.3 beschreiben, inwieweit die Studierenden die Hinweise/Ratschläge aus der Schreibanleitung (1) bei der Lösung ihrer Schreibaufgabe umgesetzt haben.

5.4.3.1 Deskription und Analyse von Exzerpten

Begründung für die Wahl der Textsorte

Die ersten Texte, die die Studierenden anzufertigen haben, setzen sich aus Auszügen anderer Texte zusammen. Die Studienordnung¹ von Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden schreibt als Lernziel im Bereich Germanistische/Angewandte Sprachwissenschaft fest, dass dem Studierenden Fähigkeiten zur Differenzierung von Textsorten der geschriebenen und gesprochenen Standardsprache zu vermitteln sind. Dazu gehört auch die Anfertigung von Exzerpten. Sie sind Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens und deshalb für das gesamte Studium bedeutsam.

Beschreibung von Exzerpten in der Schreibanleitung (1)

In der Schreibanleitung (1) wird das Exzerpt (ebd.: 33f.) in drei Absätzen beschrieben. Der erste Absatz definiert die Merkmale dieser Textsorte, der zweite Absatz erklärt die Funktion des Exzerptes und der dritte Absatz gibt Tipps/Hinweise zur Anfertigung von Exzerpten.

Tabelle 3 fasst die Merkmale des Exzerptes aus der Schreibanleitung (1) zusammen. Tipps/Hinweise zur Anfertigung von Exzerpten sind für den Leser hilfreich. Aufgabenstellungen und Beispiele sind nicht vorhanden. Diese Tabelle dient als Analysegrundlage für die Auswertung der studentischen Exzerpte.

¹ § 7 Aufbau und Inhalte des Grundstudiums.

In: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/studord/studordn.htm#a5>
(Zugriff: 01.11.2008, 22:34 Uhr MEZ)

Tabelle 3: Zusammenfassung der Merkmale des Exzerptes aus der Schreibanleitung (1)

Merkmale/Anforderungen	Form	Funktion	Tipps/Hinweise
zitierte und/oder sinngemäße Auszüge aus einem Text, Sammlung von wichtigen Argumenten, Gedanken und Literaturhinweisen	Dreiteilung in Exzerptkopf, Hauptteil und Fußteil mit Inhaltangaben	Orientierungsfunktion, Überblick über verschiedene Komponenten der entstehenden Arbeit	Empfehlung für eine gleichbleibende Form, Verwendung von Pfeilen, Linien, Symbolen zur Kennzeichnung von Zusammenhängen im Text, Arbeit auf Papier oder PC in Dateien, Verwendung von Heften und Büchern unpraktisch, da diese ständig ergänzt, systematisiert und umgeordnet werden

Durchführung

An dieser Schreibaufgabe nahmen 13 Studierende teil. Die Teilnehmer der Untersuchungsgruppe A wurden in zwei Gruppen geteilt.

Gruppe I erhielt die Schreibaufgabe:

„Fertigen Sie ein Exzerpt aus einem Text der Schreibanleitung (2) (S. 46ff.) ‘Techniken der Informationsspeicherung aus wissenschaftlichen Texten` an.“

Als Hilfestellung wurde der Gruppe I (Personen 1-7) der Text „Exzerpt“ aus der Schreibanleitung (1) (S. 33f.) ausgehändigt.

Gruppe II (Personen 8-13) erhielt ebenfalls die Schreibaufgabe:

„Fertigen Sie ein Exzerpt aus einem Text der Schreibanleitung (2) (S. 46ff.) ‘Techniken der Informationsspeicherung aus wissenschaftlichen Texten` an.“

Diese Gruppe erhielt keine Hilfestellung aus der Schreibanleitung (1) und agierte als Kontrollgruppe.

Ziel der Untersuchung war es, festzustellen, ob die Hilfestellungen aus der Schreibanleitung (1) die studentischen Textprodukte in quantitativer und qualitativer Hinsicht beeinflussen.

Auswertung

Die Analyseergebnisse der Schreibprodukte jedes Probanden sind in Anhang III ersichtlich.

Tabelle 3 bildet die Analysegrundlage für die Auswertung der studentischen Exzerpte.

Merkmale/Anforderungen: zitierte und/oder sinngemäße Auszüge aus einem Text

In Gruppe I enthalten alle studentischen Schreibprodukte sinngemäße Auszüge aus dem Vorlagentext.

In Gruppe II arbeiten 5 von 6 Studierenden sparsam mit Textauszügen (vor allem die Personen 11, 12). Das verdeutlichen sehr kurze und oberflächliche Exzerpte. Person 11 zitiert teilweise überflüssige Informationen wortwörtlich (z.B: *Exzerpt = Textauszug: „...weil später die wörtliche Übernahmen nötig werden kann.“*). Person 13 paraphrasiert den vorliegenden Text in ganzen Sätzen und hat somit die Anforderungen an ein Exzerpt nicht umgesetzt.

Merkmale/Anforderungen: Sammlung von wichtigen Argumenten, Gedankengängen und Literaturhinweisen

Ein Exzerpt soll zwischen wichtigen und unwichtigen Textinhalten selektieren und das Wichtigste für den eigenen Text erfassen. Deshalb wurde die Fähigkeit geprüft, relevante Textinformationen herauszufiltrieren.

In Gruppe I beherrschen diese Fähigkeit 6 von 7 Personen (außer Person 1). Die Personen 6 und 7 kommentieren den Textauszug mit eigenen Meinungen (z.B. Person 6: *„wichtige Aussage“*, *„zentraler Punkt“*). Person 1 kann Kernaussagen nicht identifizieren und fertigt somit einen zu umfangreichen Text an, der für eine weitere Verarbeitung problematisch ist.

Dagegen gibt in Gruppe II keine Person die Kernaussagen des Textes wieder. Entweder fehlen die Erklärungen der Schlüsselwörter oder es werden inkohärente Informationen aneinander gereiht (z.B. Personen 8, 9, 10, 11, 12). Die Probanden erstellen einen neuen Text in ausführlicher Satzform (Person 13). Damit sind die Exzerpte für eine weitere Verarbeitung stark eingeschränkt.

Form: Berücksichtigung der formalen Empfehlungen (Dreiteilung in Exzerptkopf, Hauptteil und Fußteil)

Exzerptkopf:

Von 7 Personen in Gruppe I fehlen bei 4 Personen (1, 4, 5, 6) das konkrete Lesedatum/Exzerptierdatum. Bei 3 Personen (2, 3, 7) sind alle im Exzerptkopf empfehlenden Angaben vollständig.

In Gruppe II hatte keine Person alle empfohlenen Angaben im Exzerptkopf vollständig.

Hauptteil:

Die Personen 2, 3, 5, 6 und 7 aus Gruppe I fassen wichtige Textinformationen so zusammen, dass man bei einem späteren Nachschlagen auch notwendige Details findet.

In Gruppe II gelang dies nur Person 9. In den Texten der Personen 8, 10, 11 und 12 fehlt entweder die prägnante Darstellung aufgrund der Kürze der Angaben oder das Exzerpt besitzt mehr Umfang als der eigentliche Text (Person 13).

Fußteil:

Da die Umsetzungen der Formvorschläge in der Schreibanleitung (1) bei dieser Aufgabe nicht zwingend notwendig waren, haben auch nur die Personen 6 und 7 aus Gruppe I ihre Meinung zum Textinhalt geschrieben. Die Probanden 2, 3, 4, 5 und 6 aus Gruppe I integrierten die formalen Hinweise zur Gestaltung eines Exzerptes in ihr Schreibprodukt. Damit zeigt sich, dass Musterbeispiele von den Lesern verarbeitet werden.

In Gruppe II gab es keine Person, die die Empfehlungen zum Fußteil in ihrem Text aufgenommen hat.

Tipps/Hinweise:

In Gruppe I verwendeten die Personen 2 und 6 unterschiedliche Farben, um ihr Exzerpt übersichtlicher zu gestalten. Die anderen Schreibenden nutzten typografische Mittel (z.B. Unterstreichungen, Anstriche, unterschiedliche Schriftstärken).

In Gruppe II unterstrichen ebenfalls alle Personen im bescheidenen Umfang Kernaussagen oder nutzten Pfeile und Farben.

Ich schlussfolgere aus der Analyse der studentischen Exzerpte: Gruppe I (Nutzung der Schreibanleitung 1) fertigte qualitativ bessere und quantitativ umfangreichere Textprodukte an als die Kontrollgruppe II, die ohne Hilfestellung auskommen musste. Gruppe I verarbeitete dabei die Empfehlungen zur Gestaltung von Exzerpten aus der Schreibanleitung (1) in ihrem Textprodukt. Besonders deutlich wird das beim Sammeln von Kernaussagen, die so dargestellt wurden, dass sie bei der späteren Verwendung des Exzerptes, z.B. für das Schreiben einer Hausarbeit, nachvollziehbar und logisch blieben. Die sehr kurzen Exzerpte in Gruppe II, bestehend aus Wörtern ohne Zusammenhang, erschweren die Nachvollziehbarkeit der Texte. Damit ist die Schreibanleitung (1) bei der Anfertigung des Exzerptes eine Hilfe für die ausländischen Studierenden.

5.4.3.2 Deskription und Analyse von Rezensionen/Filmrezensionen

Begründung für die Wahl der Textsorte

Im DaF-Unterricht wird zur Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben mit Rezensionen gearbeitet (z.B. im Seminar Lehrwerksanalyse, Fachbereich Deutsch als Fremdsprache, Institut für Germanistik, TU Dresden). Die Rezension wird auch als „problematische“ Textsorte bezeichnet, weil sich der Autor begründet positionieren muss. Das fällt besonders Lernern aus konsenstradierten Bildungssystemen schwer. Daher ist die Rezension für die Untersuchungsgruppe A eine relevante Textsorte. Im Schreibseminar standen eine Buch- oder eine Filmrezension zur Auswahl. Die Probanden entschieden sich nachdrücklich für die Filmrezension, weil zum einen das Lesen eines Buches arbeitsaufwändiger ist und zum anderen ein deutscher Film landeskundliche Kenntnisse vermittelt.

Beschreibung von Rezensionen in der Schreibanleitung (1)

Bei der Beschreibung der Textsorte Rezension (ebd.: 35) verfahren die Autoren nach dem gleichen Muster der Dreiteilung wie beim Exzerpt, hier allerdings sind die Grenzen eher fließend.

Tabelle 4 fasst die Merkmale der Rezension aus der Schreibanleitung (1) zusammen. Tipps/Hinweise, Aufgabenstellungen und Beispiele zur Anfertigung von Rezensionen sind nicht vorhanden. Diese Tabelle dient als Analysegrundlage für die Auswertung der studentischen Rezensionen.

Tabelle 4: Zusammenfassung der Informationen zur Rezension aus der Schreibanleitung (1)

Merkmale/Anforderungen	Form	Funktion
textkritische Buchbesprechung, nachvollziehbare Wiedergabe und Kommentierung eines Textes durch: <ul style="list-style-type: none">• Beschreibung der Intention des Textes• Einbeziehung von Informationen über den Autor und die Entstehungsbedingungen• Verdeutlichung und Begründung der eigenen Meinung an ausgewählten Punkten• Einordnung des Textes in den wissenschaftlichen Kontext	keine Angabe	keine Angabe

Die Schreibanleitung (1) äußert sich nicht zur Filmrezension, da sie keine universitäre Textsorte darstellt. Da aber die Studierenden ausdrücklich eine Filmrezension anfertigen wollten, fand im Vorfeld der Filmvorführung eine Einführung zu Merkmalen, Anforderungen, formalen Gestaltungsmöglichkeiten und Funktionen einer Filmrezension statt. Dabei wurden die Studierenden mündlich über ihre Kenntnisse zu dieser Textsorte befragt. Es wurde deutlich, dass alle Studierenden bereits eine Filmrezension an der Heimatuniversität geschrieben haben und sie sich deshalb in der Lage fühlen, einen qualitativ hochwertigen Text zu formulieren. In der Einführungsstunde wurden filmsprachliche Mittel als Handwerkszeug des Filmes diskutiert (z.B. Funktion von Kamerabewegungen, Kameraperspektive, Filmschnitt, Filmtone). Diese Mittel sollten in der Filmrezension berücksichtigt werden.

Durchführung

An dieser Schreibaufgabe nahmen 12 Studierende teil. Die Teilnehmer der Untersuchungsgruppe A wurden in zwei Gruppen geteilt.

Gruppe I (Personen 1-7) erhielt die Schreibaufgabe:

„Fertigen Sie zu dem Film ‘Halbe Treppe’ eine Rezension an.“

Als Hilfestellung wurde der Text „Rezension“ aus der Schreibanleitung (1) (S. 35) ausgehändigt.

Gruppe II (Personen 8-13) erhielt ebenfalls die Schreibaufgabe:

„Fertigen Sie zu dem Film ‘Halbe Treppe’ eine Rezension an.“

Diese Gruppe erhielt keine Hilfestellung aus Schreibanleitung (1) und agiert als Kontrollgruppe.

In Vorbereitung erhielten alle Studierenden folgende Filminhaltsangabe:

„Halbe Treppe“	
Land:	Deutschland (2002)
Regisseur:	Andreas Dresen
Länge:	106 min
Darsteller:	Steffi Kühnert (Ellen Kukowski) Axel Prahl (Uwe Kukowski) Gabriela M. Schmeide (Katrin Düring) Torsten Mertens (Chris Düring)

Auf halber Treppe ihres Lebens haben sich die befreundeten Ehepaare Düring und Kukowski festgefahren. Chris und Katrin Düring haben sich im Alltag und Bett nicht mehr viel zu sagen, während Uwe Kukowski rund um die Uhr in seiner Imbissbude arbeitet und darüber seine Ehefrau Ellen und die Kinder vergisst. Kein Wunder, dass sich die vereinsamte Ellen und der nach Abwechslung drängende Chris näher kommen. Doch das Verhältnis wird entdeckt – plötzlich werden alle Karten neu gemischt, Bewegung kommt in den Alltag, das Leben wird wieder hinterfragt und es zeigt sich, dass auch noch einmal kleine Wunder möglich sind.

Ziel der Untersuchung war es, festzustellen, ob die Hilfestellungen aus der Schreibanleitung (1) die studentischen Textprodukte in quantitativer und qualitativer Hinsicht beeinflussen.

Auswertung

Die Analyseergebnisse der Schreibprodukte jedes Probanden sind im Anhang IV ersichtlich.

Tabelle 4 bildet die Analysegrundlage für die Auswertung der studentischen Filmrezensionen.

Merkmale/Anforderungen: textkritische Buchbesprechung

In diesem Fall ist eine kritische Filmbesprechung gemeint, die durch eine nachvollziehbare Wiedergabe und Kommentierung eines Filmes gekennzeichnet ist.

Merkmale/Anforderungen: Beschreibung der Intention des Textes (hier: Filmes)

In Gruppe I hat kein Proband die Intention des Filmes explizit beschrieben. Dafür formulieren alle Studierenden eine grobe Inhaltsangabe des Filmes, der die Geschichte zweier befreundeter Ehepaare um die 40 erzählt, die sich in ihrem Lebensalltag festgefahren haben.

In Gruppe II dagegen erkennen die Personen 10, 11 und 12 eine Autorenintention, z.B. dass es das Ziel des Regisseurs sei, Fragen nach Lebensträumen zu stellen (z.B. Person 10).

Merkmale/Anforderungen: Einbeziehung von Informationen über Autor und Entstehungsbedingungen

Keiner der 12 Studierenden hat sich über den Regisseur Andres Dresen sowie die Entstehungsbedingungen des Filmes, z.B. im Internet, informiert.

Merkmale/Anforderungen: Verdeutlichung und Begründung der eigenen Meinung an ausgewählten Punkten

Alle Rezensenten (außer Person 10) bewerten und begründen ihr Urteil über den Film. Es sind teilweise sehr ausführliche Bewertungen darunter, z.B. dass der Film trotz der deprimierenden Handlung einen Einblick in das Alltagsleben ostdeutscher Familien gibt (Person 3). Für andere Personen stellt der Film nicht explizit die Alltagstristesse von ostdeutschen Familien dar, sondern erzählt eine Lebensgeschichte, die eine Entscheidung zwischen Familie und Affäre erzwingt (Personen 4, 5, 6, 9).

Merkmale/Anforderungen: Einordnung des Textes in den wissenschaftlichen Kontext

Dieses Untersuchungsmerkmal ist für eine Filmrezension nicht relevant und damit zu vernachlässigen. Dafür werden die für die Filmrezension typischen filmsprachlichen Mittel (Kamerabewegungen, Kameraperspektive, Filmschnitt, Filmton) beschrieben.

Beschreibung von filmsprachlichen Mitteln

Von 12 Personen haben 7 filmsprachliche Mittel beschrieben. Dabei spielen die

Charakterisierung der Filmmusik, der Drehort (Personen 2, 3, 7, 8, 10, 12), die Mimik/Gestik und die Auswahl der Kleidung (Personen 3, 12) eine Rolle.

Die Filmmusik spiegelt die Jahreszeiten wider, denn „[...] *als Chris und Ellen verlieben sich [sic], war Frühling, alle Pflanzen blühten aus.*“ (Person 2). Für Person 3 vermittelt die Filmmusik ein Gefühl von „*Leichtfertigkeit*“.

Der Drehort Frankfurt/Oder ist für Person 10 ein Indiz für die Alltagstristesse in der ehemaligen DDR, die die vier Hauptdarsteller verkörpern. Person 7 empfindet: „*Das Wetter im Winter, die grauer Natur [sic], die kleinen und chaotischen Wohnungen mit zerrissenen Tapeten [sic] bringen ein langweiliges, trauriges Gefühl.*“ und „*Trotz der engen Wohnverhältnisse, die Nähe suggerieren sollten, leben die Bewohner kalt und emotionslos.*“, bemerkt Person 12. Die höchste Hochhausetage der Stadt ist der Arbeitsplatz von Chris als Radiomoderator: „*Wenn Chris die Horoskope liest, wird man [sic], die Aussicht von der 12. Etage gezeigt. Dies schlägt vielleicht vor [sic], wie getrennt von der Realität das was er liest ist!*“ (Person 3).

An der Mimik und Gestik erkennt Person 12 auch innerhalb der neuen Beziehung zwischen Chris und Ellen Langeweile, denn „*Bittere Konflikte treten bei der Suche nach einer neuen Wohnung auf. Besonders furchtbar sind die langweiligen Gesichter [sic] beider zwei auch erschienen.*“ Das heißt, dass auch eine neue Beziehung nicht automatisch einen neuen Lebenssinn mit sich bringt, sondern jeder seinen Lebenssinn selbst finden muss.

Die Auswahl der Kleidung spielt für Person 3 eine Rolle. „*Die Kleidung der Gestalten spielt auch eine Rolle im Film, der Ringelpullover von Katrin, den sie ständig zu Hause trägt (zum Beispiel) wie sie die Hoffnung aufgegeben hat, ihren Mann anzuziehen.*“ (hier: für ihren Mann attraktiv zu sein).

Die inhaltlichen Bemerkungen prüfen das Vorhandensein von Filmeckdaten, wie die namentliche Erwähnung des Regisseurs und der Hauptdarsteller, das Entstehungsjahr des Filmes sowie Bemerkungen zum Filminhalt.

Die Filmeckdaten werden von den Personen 2, 4, 7, 11, 12 berücksichtigt. Person 2 interpretiert den Filminhalt falsch. Dagegen erzählt Person 3 den Filminhalt recht umfangreich und interpretiert ausgesuchte Szenen parallel. Die Filminhaltsangabe, die die Lehrende im Vorfeld als Information an die Studierenden ausgehändigt hatte, wurde von Person 4 wortwörtlich abgeschrieben. Person 6 charakterisiert die Hauptdarsteller: „*Chris ist ziemlich selbstüchtig [sic] gegen Ellen Die Figur von Ellen ist ein bisschen hilflos gegen ihre Probleme [sic]...*“ Für Person 6 besitzt der Film eine „*sehr natürliche Atmosphäre*“.

Person 9 erzählt prägnant den Filminhalt und fordert den Leser auf, sich das Filmende selbst anzusehen. Sie kritisiert aber die Verwendung der Handkamera. Person 11 lässt ebenfalls das Ende des Filmes offen und möchte somit zum eigenen Ansehen des Filmes motivieren.

Ich schlussfolgere aus der Analyse der studentischen Filmrezensionen: Trotz der Teilung in zwei Gruppen lassen sich keine signifikanten Unterschiede im Umfang und in der Qualität der Filmrezensionen feststellen, z.B. informierten in Gruppe I lediglich 3 von 7 Personen den Leser über die Filmdaten wie Titel, Regisseur, Entstehungsjahr und Darsteller. In Gruppe II waren dies 2 von 5 Personen. Bei sprachlich schwächeren Schreibkursteilnehmern sind in beiden Gruppen sprachliche Unsicherheiten und inhaltliche Fehlinterpretationen (z.B. bei Person 11) zu erkennen.

Dennoch entdeckten alle Verfasser der studentischen Filmrezensionen andere Details (z.B. Funktionen der Filmmusik, Jahreszeiten, Mimik/Gestik der Darsteller) und sie bemühten sich, diese Details individuell in ihrer Filmrezension zu verarbeiten. Besonders gelungen sind die Arbeiten von sprachlich exzellenten Personen (Personen 10, 12), die keine Hilfestellungen aus der Schreibanleitung (1) zur Verfügung gestellt bekamen.

Es ist des Weiteren festzustellen, dass kein Rezensent Hintergrundinformationen über die Entstehungsgeschichte des Filmes oder biografische Angaben zum Regisseur in die Filmrezension aufgenommen hat.

In den mit der Gruppe I geführten Auswertungsgesprächen wurden von der Mehrzahl der Probanden die abstrakten, unverbindlichen und zu allgemeinen Hinweise in der Schreibanleitung (1) beklagt, z.B. die Forderung nach einer: „*Nachvollziehbarkeit von Positionen und Bewertungen*“ (ebd.: 35). Deshalb wird die Beschreibung der Textsorte Rezension in der Schreibanleitung (1) von den Befragten nicht als Hilfe bei der Lösung ihrer Schreibaufgabe verstanden, sondern als Verunsicherung, weil z.B. die formalen Hinweise und das Layout nicht übersichtlich, wie z.B. beim Exzerpt, gestaltet wurden.

Das heißt, je konkreter und klarer Textsorten mit ihren Merkmalen, Anforderungen, ihrer Form und Funktion beschrieben werden, desto besser verstehen die ausländischen Schreiber auch diese Textsortenmerkmale, ihre Anforderungen, Form und Funktion. Dabei unterstützen Tipps und Hinweise zur Gestaltung, Beispiele und Übungsaufgaben den Schreiblernprozess.

5.4.3.3 Deskription und Analyse von Praktikumsberichten

Begründung für die Wahl der Textsorte

Der Praktikumsbericht ist Bestandteil der Studienordnung der Untersuchungsgruppe B im deutschsprachigen Masterstudiengang „Technical Vocational Education and Training“ (TVET) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg in Kooperation mit der Tianjin University (VR China), der South-East University in Nanjing (VR China) und der Technical University in Ho Chi Minh City (SR Vietnam). Das Praktikum dient dazu, eine experimentelle Arbeit mit einer wissenschaftlichen Fragestellung unter Anleitung außerhalb der Universität durchzuführen. Es reflektiert damit eigene Erfahrungen in professionellen Handlungsfeldern.

Beschreibung von Praktikumsberichten in der Schreibanleitung (1)

In der Schreibanleitung (1) wird der Praktikumsbericht (ebd.: 32) in drei Absätzen beschrieben. Der erste Absatz erläutert die Merkmale dieser Textsorte, der zweite Absatz erklärt die Funktion eines Praktikumsberichtes und der dritte Absatz gibt Tipps/Hinweise zu seiner Erstellung. Der Weiteren werden Vorschläge zu den Elementen eines Praktikumsberichtes wie Titel, Inhaltsverzeichnis, Abstract, Einleitung, Hauptteil, Ergebnisse, Kommentar, Ausblick aufgezeigt.

Tabelle 5 fasst die Merkmale des Praktikumsberichtes aus der Schreibanleitung (1) zusammen.

Tipps/Hinweise zur Anfertigung von Praktikumsberichten sind für den Leser hilfreich. Aufgabenstellungen und Beispiele sind nicht vorhanden. Diese Tabelle dient als Analysegrundlage für die Auswertung der studentischen Praktikumsberichte.¹

¹ Die Tabellen 3-5 verdeutlichen, dass die Autoren der Schreibanleitung (1) bei der Beschreibung von Exzerpt, Rezension und (Praktikums-)Bericht bewusst auf Aufgabenstellungen verzichten.

Tabelle 5: Zusammenfassung der Informationen zum Praktikumsbericht aus der Schreibenleitung (1)

Merkmale/Anforderungen	Form	Funktion	Tipps/Hinweise
<p>objektiver Text, der sich auf konkrete, eigene Beobachtung bezieht, Zurückdrängung von eigenen Urteilen und Ansichten, Begründung und Kennzeichnung von eigenen Meinungen, Beobachtung eines besonderen Aspektes, der als Fokus für den Bericht dient,</p> <p>Bestandteile:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationsanalyse • Chronologie der Ereignisse • Ergebnisdarstellung • Dokumentation 	<p>Elemente/Aufbau (mit Erklärungen):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Titel • Inhaltsverzeichnis • Abstract • Einleitung • Hauptteil • Ergebnisse • Kommentar • Ausblick 	<p>Informationen darüber wer, wo, was, wann, mit welchem Ziel, auf welche Weise und mit welchem Ergebnis gemacht hat, informiert sachlich Dritte über ein Geschehen</p>	<p>Erstellung eines Musters ist bei mehrmaligem Anfertigen von Berichten hilfreich, Beifügung weiterer Materialien im Anhang, z.B. Schriftstücke, Fotos, Tafelbilder</p>

Durchführung

Die Studierenden der Untersuchungsgruppe B hatten laut ihrer Studienordnung in den Monaten Februar/März 2007 ein zweimonatiges „professionspraktisches Studium“ zu absolvieren. Dazu arbeiteten sie in verschiedenen beruflichen und schulischen Weiter- und Fortbildungseinrichtungen, Firmen oder Berufsschulen in Sachsen/Anhalt, in Leipzig und Berlin. Sie erhielten vom Institut für Berufs- und Betriebspädagogik eine wissenschaftliche Aufgabenstellung, die während ihres „professionspraktischen Studiums“ bearbeitet wurde. Die Universität verlangte einen Monat nach Abschluss des Praktikums von jedem Studierenden einen Praktikumsbericht im Umfang von 15-20 Seiten.

Im Schreibkurs wurden die 30 Studierenden in zwei Gruppen zu je 15 Studierenden aufgeteilt. 20 von insgesamt 30 Studenten haben ihren Praktikumsbericht abgegeben. Es wurden 12 von 20 Schreibprodukte analysiert. Acht Studenten konnten nicht mehr berücksichtigt werden, weil sie ihren Praktikumsbericht zu spät abgaben.

Gruppe I wurde an einem anderen Tag unterrichtet als die Kontrollgruppe II.

Gruppe I (Personen 1-6) erhielt die Schreibaufgabe:

„Fertigen Sie einen Praktikumsbericht im Umfang von 15-20 Seiten an.“

Als Hilfestellung wurde der Gruppe I der Text „Praktikumsbericht“ aus der Schreibanleitung (1) (S. 32) ausgehändigt.

Gruppe II (Personen 7-12) erhielt ebenfalls die Schreibaufgabe:

„Fertigen Sie einen Praktikumsbericht im Umfang von 15-20 Seiten an.“

Diese Gruppe erhielt keine Hilfestellung aus der Schreibanleitung (1) und diente als Kontrollgruppe.

Ziel der Untersuchung war es, festzustellen, ob die Hilfestellungen aus der Schreibanleitung (1) die studentischen Textprodukte in quantitativer und qualitativer Hinsicht beeinflussen.

Auswertung

Tabelle 6 informiert über die Herkunft der Probanden, das Thema und den Umfang des Praktikumsberichtes.

Tabelle 6: Informationen über die Praktikumsberichte

Herkunft der Personen	Thema des Praktikumsberichtes	Umfang des Praktikumsberichtes in Seiten
Person 1 aus der VR China	Analyse der Umsetzung des Ausbildungsrahmenplanes „Mechatroniker“ im Regionalen Kompetenzzentrum Brandenburg	20
Person 2 aus der VR China	ohne Angabe	13
Person 3 aus der VR China	Untersuchung und Erläuterung des EP-MAISA	17
Person 4 aus der VR China	Möglichkeiten der Einbeziehung kultureller Besonderheiten chinesischer Gäste in Deutschland hinsichtlich der Organisation und Strukturierung von Weiterbildungsseminaren	19
Person 5 aus der VR China	Untersuchung der Möglichkeiten von Zusammenarbeit zwischen Jugend- und Freizeiteinrichtungen und Schule im Jugend- und Sozialzentrum „Maria Theresa“ in Magdeburg	15

Herkunft der Personen	Thema des Praktikumsberichtes	Umfang des Praktikumsberichtes in Seiten
Person 6 aus der VR China	Erstellung eines Lehrplanes für einen dreimonatigen CNC-Kurs von chinesischen Lehrlingen im dritten/vierten Lehrjahr in China	13
Person 7 aus der VR China	Bildungschancen für benachteiligte junge Mütter und Väter in Magdeburg und Umgebung	19
Person 8 aus der VR China	Die Erreichung der Handlungskompetenzen der Schüler im Lernfeld und Handlungsfeld am Beispiel des ländlichen Bildungszentrums Wanzleben e.V.	23
Person 9 aus der SR Vietnam	Die CNC-Fertigungstechnik modularer Qualifizierung der Weiterbildung bei Teutloff	14
Person 10 aus der SR Vietnam	ohne Angabe	21
Person 11 aus der SR Vietnam	Analyse der Leistungsbeurteilungsformen in der beruflichen Bildung am Beispiel einer ganzheitlichen Beurteilung der beruflichen Prüfung bei Teutloff	20
Person 12 aus der VR China	ohne Angabe	15

Auswertung

Die Analyseergebnisse der Schreibprodukte jedes Probanden sind im Anhang V ersichtlich.

Tabelle 5 bildet die Analysegrundlage für die Auswertung der Praktikumsberichte.

Zur besseren Übersicht werden im Folgenden Auffälligkeiten der Praktikumsberichte der

Personen 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 und 11 zusammengefasst.

Zwischen den Praktikumsberichten der Personen 1 und 2 aus Gruppe I und den Praktikumsberichten der Personen 9 und 12 aus Gruppe II sind offensichtliche qualitative und quantitative Unterschiede zu erkennen. Die Auswahl wurde durch ein Los bestimmt. Um sie zu veranschaulichen, werden diese vier Praktikumsberichte im Anschluss ausführlicher erläutert.

Person 3 arbeitet die in der Schreibenleitung (1) gegebenen Informationen exakt ab. Sie bemüht sich um korrektes Zitieren, eine logische Gliederung und überzeugt mit einem sorgfältig angefertigten Literaturverzeichnis.

Person 4 formuliert einen kurzen Ausblick mit eigenen Vorschlägen zur Verbesserung der Berufsbildungssituation in ihrem Heimatland. Ihr Text ist mit eigenen Worten in Essayform verfasst. Eine Textkohärenz ist vorhanden. Sie zitiert aber wenig und dazu inkorrekt.

Person 5 schreibt oberflächlich und ohne innere Anteilnahme. Das beweisen Layoutprobleme, wortwörtliche Textzitate mit fehlenden Quellenangaben ohne Textkohärenz.

Person 6 arbeitet den Unterschied zwischen Einleitung und Abstract heraus. Die Anhänge sind gekennzeichnet und im Text verarbeitet. Der Praktikumsbericht überzeugt durch ein durchdachtes sprachliches und nachvollziehbares Bemühen um eine sachliche Darstellung.

Person 7 hat Layoutprobleme z. B. mit Überschriften und unterschiedlichen Schriftarten. Sie reiht Gesetzestexte aneinander, ohne sie in einen Gesamtzusammenhang zu bringen. Zitate werden wortwörtlich ohne Quellenangabe abgeschrieben und die im Literaturverzeichnis genannten Quellen werden wiederum im Text nicht zitiert. Diesem Praktikumsbericht fehlt eine logische Nachvollziehbarkeit.

Person 8 formuliert die Einleitung und Zusammenfassung mit eigenen Worten und beschreibt ausführlich die Praktikumsaufgabe. Grafische Darstellungen werden erläutert. Sie versucht eine theoretische Untermauerung ihrer Beobachtungen durch die „Kompetenztheorie“, die aber nicht zitiert wird. Der Wert der Arbeit wird durch fehlende und inkorrekte Textzitate geschmälert.

Person 10 besitzt offensichtliche Sprachprobleme. Es fehlt die Kennzeichnung von Zitaten, obwohl ersichtlich ist, dass aus dem Internet ganze Passagen herauskopiert wurden. Um Seiten zu füllen, werden unbedeutende Detailinformationen in den Text eingebaut (z.B. „Tag der offenen Tür“ mit Anfahrtsweg und Ausbildungsbetriebe mit Kürzelbeschreibung: 7). Die Anhänge sind weder gekennzeichnet noch im Text verarbeitet. Die didaktisierten Unterrichts-

protokolle werden ohne Auswertung aneinander gereiht. Diese Arbeit ist logisch nicht nachvollziehbar.

Person 11 verwendet viel Mühe, ein ansprechendes Layout zu gestalten. Dies täuscht aber nicht darüber hinweg, dass der Hauptteil nicht strukturiert ist. Person 11 schreibt Firmenwerbebroschüren ab, ohne sie zu kommentieren und sich kritisch mit den Inhalten auseinander zu setzen. Das Leitbild der Ausbildungsfirma wird z.B. ohne Überarbeitung abkopiert ohne zu modifizieren („*Unseren Kunden bieten wir ...*“, 3). Diese Arbeit ist logisch nicht nachvollziehbar.

Im Folgenden werden die Praktikumsberichte der Personen 1 und 2 aus der Gruppe I unter der Fragestellung verglichen, ob die Studierenden die in der Schreibanleitung (1) beschriebenen Merkmale und Anforderungen eingehalten, die empfohlene Form beachtet, die Funktion dieser Textsorte verstanden sowie Tipps und Hinweise in ihrem Schreibprodukt berücksichtigt haben.

Praktikumsbericht der Person 1 (Gruppe I)

Merkmale/Anforderungen

Der Praktikumsbericht der Person 1 bezieht sich auf begründete Beobachtungen, z.B.: „*Außerdem im Vergleich zu den Auszubildenden im Betrieb haben die Schüler im EBG wenige Chancen, die reale Arbeitsumgebung zu erleben und Berufserfahrungen zu sammeln. Das ist schlecht für sie, später [sic] um eine gute Arbeit zu finden. Ich habe ein ideales Ausbildungsmodell, dass die Auszubildenden in den vorne [sic] zwei Ausbildungsjahren im EBG die theoretische und praktische Fachkenntnisse systematisch lernene [sic], und dann in hinter [sic] einem und einhalb Jahren im Betrieb Praxis machen, die Fachkenntnisse in die Arbeit umsetzen und Berufserfahrungen sammeln. Ich denke, dieses Modell gültiger [sic] für die Kooperation und Kombination über die Ausbildung zwischen EBG und Betrieb ist.*“ (ebd.: 16)

Die Sprache ist sachlich – grammatikalische, orthografische sowie stilistische Mängel sind zu vernachlässigen. Person 1 zitierte die Gespräche mit den Verantwortlichen aus der Bildungseinrichtung korrekt.

Form

Die Struktur eines Berichtes wird nicht explizit eingehalten, aber eine chronologische Ordnung ist erkennbar. Person 1 beschreibt das Ziel der Arbeit mit eigenen Worten und berücksichtigt alle Elemente eines Praktikumsberichtes außer den „Ausblick“.

Funktion

Die Funktion eines Berichtes, Dritte über ein Geschehen sachlich zu informieren, wird erfüllt. Das beweist eine nachvollziehbare und stringente Gliederung. Durch die Verwendung eines Abkürzungsverzeichnisses ist die Arbeit leserfreundlich gestaltet.

Tipps/Hinweise

Die Tipps und Hinweise aus der Schreibanleitung (1) wurden aufgenommen, z.B. indem Materialien, wie die Einschätzung durch die verantwortliche Bildungseinrichtung, eingefügt wurden.

Der Praktikumsbericht der Person 1 ist ein Beispiel für eine gelungene Arbeit und spiegelt eine sehr gute kognitive Lernleistung wider.

Praktikumsbericht der Person 2 (Gruppe I)

Merkmale/Anforderungen

Person 2 schreibt alle Informationen über die Arbeits- und Ausbildungsangebote der Bildungseinrichtung ab. Weder werden die Bestandteile eines Berichtes berücksichtigt, noch die Arbeitsaufgabe und das Ziel der Arbeit beschrieben. Ein Abkürzungsverzeichnis ist nicht vorhanden.

Im sprachlichen Bereich ist ein signifikanter Unterschied zwischen den abgeschrieben und den eigenen Formulierungen zu erkennen, z.B.: *„Der Bereich TOM ist für die Einhaltung und Umsetzung der Bestimmungen für Ordnung und Sicherheit in der arbeitsmarktorientierten Lernfabrik zuständig. Die Teilnehmer aus diesem Bereich sichern den Einlass- und Kontrolldienst an den jeweiligen Objektzugängen ab...“* (ebd.: 7)

und

„Wenn machte ich meine Praktikum im Teutloff, mache ich viele Bereiche Praktikum [sic]. Ich habe eine [sic] Überblick über Dual [sic] System und Praktikum in Deutschland. Ich finde, das ich einge Problem [sic] gewusst habe.“ (ebd.: 13)

Form

Vier der acht Elemente eines Berichtes werden im Praktikumsbericht berücksichtigt: die Nennung des Titels, das Inhaltsverzeichnis, das Abstract und der Hauptteil. Im Abstract wird versucht, den Bericht mit eigenen Worten zusammenzufassen. Das Verständnis wird aber aufgrund von Sprachmängeln erschwert: *„Vom 12.02.2007 bis 05.04. 2007 machte ich meine [sic] Praktikum im Teutloff Magdeburg. Dises [sic] Bericht erklärt meine Hauptarbeit durch meine [sic] Praktikum. Im Teutloff machte ich viele Bereiche in dem Unternehmen und*

sammelte einege [sic] Erfahrungen über Duale System in Deutschland. In diese Bericht erklärte ich eins [sic] Beispiel in diesem Unternehmen, kaufmännische [sic] Dienste.“(ebd.: 3) Der Hauptteil stellt die einzelnen Bereiche des Bildungsunternehmens vor, z.B. den hauswirtschaftlichen Bereich, den CAD-Bereich, den Bereich regenerative Energien. In der Zusammenfassung werden nicht die Praktikumsresultate komprimiert dargestellt, sondern es wird aus dem Internet ein Text¹ abgeschrieben, der sich mit den Gründen beschäftigt, ein Praktikum durchzuführen. Damit ist keine logische Nachvollziehbarkeit gewährleistet. Es wird grundsätzlich nicht zitiert, das Literaturverzeichnis besteht aus einer Internetquelle ohne Zugriffsdatum. Außerdem fehlt ein Anhang.

Funktion

Person 2 bemüht sich, mit Hilfe einer sachlichen Sprache dritte Personen zu informieren.

Tipps/Hinweise

Es werden die in der Schreibanleitung (1) genannten Tipps/Hinweise nicht beachtet.

Der Praktikumsbericht der Person 2 lässt erkennen, dass die Hilfestellungen aus der Schreibanleitung (1) nur im geringen Umfang (z.B. Berücksichtigung der vier von acht Elementen) in den Praktikumsbericht eingearbeitet wurden.

Praktikumsbericht der Person 9 (Gruppe II)

Merkmale/Anforderungen

Der Praktikumsbericht der Person 9 aus der Gruppe II weist eklatante Layoutprobleme bereits auf dem Deckblatt auf, denn unter dem Arbeitsthema finden sich: *„Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.“* Eigene Beobachtungen und Urteile werden nicht begründet. Informationen über die Arbeits- und Ausbildungsangebote der Bildungseinrichtung sind unkommentiert abkopiert, auch wenn diese Informationen nicht mit dem Textinhalt zusammenpassen, z.B. spielen die einzelnen Schulungszentren für den Praktikumsbericht keine Rolle (ebd.: 6ff.). Die Bestandteile eines Berichtes werden nicht berücksichtigt. Die Arbeitsaufgabe wird wie folgt beschrieben: *„Alle zwei Monate meines Praktikum hatte ich die Möglichkeit, in zwei Fachbereiche sind [sic] Auto CAD und CNC-Fertigungstechnik. Ich*

¹ www.magisteroptimus.uni-bremen.de/download/Praktikumsbericht_HausRissen.pdf
(Zugriff: 10.06.2008, 14:24 Uhr MEZ)

schlage vor mit dem Manager in High Tech Center saltzeln [sic], dass ich Teilnehmen [sic] CNC- Drehen, CNC- Fräsen, 3D Programmierung möchte...“ (ebd.: 11)

Form

Ein Abkürzungsverzeichnis und ein Anhang sind nicht vorhanden. Statt eines Abstracts ist eine Einleitung verfügbar, die aber nicht über die Zielstellungen des Praktikums informiert, sondern irrelevante Zitate in den Mittelpunkt rückt. Darstellungen werden nicht erklärt (ebd.: 5), sondern fungieren als Seitenfüller. Vier der acht Elemente eines Berichtes werden im Praktikumsbericht berücksichtigt: die Nennung des Titels, das Inhaltsverzeichnis, der Hauptteil und die Zusammenfassung. Im Text werden Internetquellen ungenau und ohne Zugriffsdatum zitiert. Die Zusammenfassung wurde aus dem Internet¹ (vgl. auch Person 2 aus Gruppe I) kopiert und ist am wohlformulierten Inhalt aus Worthülsen im Gegensatz zur tatsächlichen Sprachkompetenz der Person 9 zu erkennen: *„Außerdem konnte ich mir selbst beweisen, dass ich während meines Studiums nicht nur mit theoretischen Konstrukten vertraut werde, sondern auch viel Anwendbares gelernt habe, indem ich diese Kenntnisse in der Praxis mit Erfolg anbringen konnte, und dass man sich im Berufsleben nicht zwingend in Konkurrenz zum Nächsten befindet.“* (ebd.: 14)

und

„Praktikum in Teutloff haben wir zwei Gruppe [sic]: Erste Gruppe hat zwei Personen Chinesen und Zweite Gruppe hat drei Personen Vietnamesen.“ (ebd.: 3)

Funktion

Person 9 formuliert persönlich über ihren Praktikumsbetrieb: *„Frau Madeleine Fülle hat Geschichte [sic] von Teutloff gesagt...“* (ebd.: 3). Sie bemüht sich, sachlich zu informieren, aber reiht Angaben aneinander, die im Bericht nicht weiter verfolgt werden. Somit erhält der Leser ein Kompendium an unübersichtlichen und zusammenhanglosen Informationen.

Tipps/Hinweise

Die in der Schreibanleitung (1) enthaltenen Tipps/Hinweise konnten nicht berücksichtigt werden, weil die Gruppe II nicht mit dem Anleitungstext gearbeitet hat.

Dem Praktikumsbericht der Person 9 fehlt es an logischer Stringenz und Textkohärenz.

¹ www.magisteroptimus.uni-bremen.de/download/Praktikumsbericht_HausRissen.pdf
(Zugriff: 10.06.2008; 14:24 Uhr MEZ)

Praktikumsbericht der Person 12 (Gruppe II)

Merkmale/Anforderungen

Der Praktikumsbericht der Person 12 beginnt ohne Inhaltsverzeichnis mit dem Kapitel 1.

Es fehlen eigene Beobachtungen und begründete Urteile, aber es werden Empfehlungen zur Reform des chinesischen Berufsbildungssystems mit eigenen Worten gegeben, z.B.: *„Erstens soll die Kinder und Jugendliche [sic], mit schlechten Noten die soziale begleitende Hilfe angeboten werden. Damit könnten sie rechtzeitig ihre Probleme beraten und beseitigen. Auf diese Weise werden gesundheitlich [sic] Probleme vermieden. Durch die Begleitung wird Kriminalität abnehmen. Zweitens soll Berufsausbildung in China die Formen der engen Verbindung der Theorie und Praxis [sic] annehmen. Die Methode des handlungsorientierten Lernen und Arbeiten hilft den Jugendlichen [sic] sich leichter an die wirkliche Arbeitswelt an zu passen [sic]. Zum Schluss soll die chinesische Regierung durch verschiedenen [sic] Gesetze und Verordnungen die Entstehung und Entwicklung der Berufsausbildung in der außerbetrieblichen Einrichtung fördern.“* (ebd.: 15).

Der Inhalt des Berichtes wurde teilweise aus dem Internet¹ abgeschrieben, ohne die Quelle zu nennen, deshalb existieren im Text weder Orthografie- noch Grammatik- und Stilistikfehler, z.B.: *„Neben der intensiven Begleitung der Jugendlichen wird es nach der Bedarfsermittlung verschiedene Projekte zur Berufsorientierung, Berufswegplanung, Eignungs- und Interessenfeststellung oder zum Bewerbertraining geben“* (ebd.: 14).

Form

Zwei der acht Elemente eines Berichtes werden im Praktikumsbericht berücksichtigt: der Hauptteil und der Kommentar (hier als Empfehlung erkennbar). Das Deckblatt, die Arbeitsaufgabe, das Inhaltsverzeichnis, das Abkürzungsverzeichnis, der Anhang sowie das Literaturverzeichnis fehlen. Damit ist für den Leser die Gedankenführung, die Zielstellung, ja der Zweck des Praktikumsberichtes nicht nachvollziehbar. Weder werden die Darstellungen erklärt, noch existieren Zitate.

Die Gliederung ist logisch aufgebaut, sie beginnt mit einem Überblick über die Ausbildungsformen in Deutschland. Kapitel 1 ist gegliedert in: Charakterisierung des Arbeitsmarktes, Berufsbildungsformen und Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen. Hierbei geht der Verfasser deduktiv vor. Kapitel 2 analysiert die Struktur der Praktikumsstelle

¹ <http://www.kompetenzagenturen.de/de/262php?D=6&M=15> (Zugriff: 21.06.2008; 13:42 Uhr MEZ)

und ihre beruflichen Verantwortungsbereiche für diese Zielgruppe. Kapitel 3 unterbreitet Vorschläge für die Reform des chinesischen Berufsbildungssystems im Bereich benachteiligter Jugendlicher.

Funktion

Person 12 bemüht sich, sachlich über den Inhalt des Praktikums informieren. Dieses Bemühen verdeutlicht u.a. eine neutrale und sehr genaue Sprachgestaltung: *„Arbeit läuft hier in der besonderen Form von Projekt [sic]. Die Konzeption der Berufsfindungsprojektes Jugendwerkstatt zum Antrag gemäß Richtlinie 2.6 (Quelle: Sstala. [sic] Sachsen und Anhalt-Stadt Monatsheft 10/05)“* (ebd.: 11). Person 12 versucht, so viele Informationen wie möglich in den Praktikumsbericht zu integrieren, somit arbeitet sie mit Tabellen, die aber im laufenden Text nicht kommentiert werden.

Tipps/Hinweise

Die in der Schreibanleitung (1) enthaltenen Tipps/Hinweise konnten nicht berücksichtigt werden, weil die Gruppe II nicht mit dem Anleitungstext gearbeitet hat.

Der Praktikumsbericht der Person 12 weist qualitative Schwächen auf, aber das Bemühen wird sichtbar, dem Leser einen genauen Überblick über das „professionspraktische Studium“ zu vermitteln.

Ich schlussfolgere aus der Analyse aller 12 studentischen Praktikumsberichte: Alle Studierenden außer Person 12 fertigten ein Inhaltsverzeichnis an, was in seiner Struktur das Bemühen um eine stringente Abarbeitung der formulierten Praktikumsaufgabe erkennen lässt. Das Abstract wurde nur in Gruppe I formuliert. Alle anderen Elemente des Praktikumsberichtes wurden mehr oder weniger angewendet und entsprechend dargestellt.

Auffallend ist, dass die Mehrzahl der Probanden Probleme mit dem Zitieren hat. Entweder sind Zitate prinzipiell nicht gekennzeichnet oder sie sind im Text vorhanden und nicht im Literaturverzeichnis zu finden oder umgekehrt.

Die Praktikumsberichte der Gruppe I und der Kontrollgruppe II weisen qualitative und quantitative Unterschiede auf. Dabei schneidet die Gruppe I besser ab. Das liegt daran, dass fast alle Studierenden dieser Gruppe die Hilfestellungen in der Schreibanleitung zumindest durchgelesen und z.T. auch angewendet haben.

In der konfuzianischen Konsenstradition diskutieren Studierende nicht aus eigener Initiative, sondern reagieren mehr, ohne im Unterricht das Wort zu ergreifen. Dem Lehrer als Meister wird nicht widersprochen. Neben dem unterschiedlichen Diskursverhalten zwischen der

konfuzianischen Konsenstradition und dem deutschen Wissenschaftsverständnis, fehlt es Fremdsprachenlernern an der Sprachkompetenz, Anknüpfungspunkte für eine kritische Textauseinandersetzung aus der Ratgeberliteratur zu erkennen. Die von mir angebotenen Konsultationen wurden deshalb recht zurückhaltend angenommen. Kein Student der Gruppe I hatte Klärungsbedarf zu den Hinweisen/Ratschlägen aus der Schreibanleitung (1). Nach Abschluss der Konsultationen wollte ich deshalb von der Gruppe I wissen, ob denn die Hilfestellungen aus der Schreibanleitung (1) bei der Textproduktion geholfen hätten. Für die überwiegende Mehrzahl der Befragten sei der Text so abstrakt gewesen, dass sie nach dem vierten Nachschlagen im Wörterbuch die Lust am Lesen verloren hätten und somit nur bis zum Abstract gelangt seien.

Im Folgenden sollen in Anlehnung an Sachtlebers kontrastivem Beschreibungsinstrumentariums für die Textoberfläche, Textstruktur und die Themenentfaltung von Texten exemplarisch **Zitate** und **Gliederungen** innerhalb der Textstruktur und die **Themenentfaltung (Absatzstruktur, Absatzverknüpfung)** von vorliegenden studentischen Filmrezensionen und Praktikumsberichten beschrieben werden.

Sachtleber (1993: 48) setzt an der Textoberfläche an und untersucht dabei die Elemente innerhalb dieser Strukturen. Die Textoberfläche ist die materielle Oberfläche des Textes, d.h. die äußere Form, die vom Autor gegeben wurde. Ziel ist es, die sprachlichen und nichtsprachlichen Gestaltungsmittel zu beschreiben, die textstrukturierenden Elemente zu erfassen und die Themenentfaltung zu untersuchen. Zu den Gestaltungsmitteln der Textoberfläche zählt Sachtleber (ebd.: 49) den Haupttitel, die Überschriften innerhalb der Texte, nichtsprachliche Gliederungssignale und typografische Absatzgliederungen.

Textstrukturierende Elemente machen den Text zu dem, was er darstellen und initiieren soll. Dazu gehören u.a. **Zitate, Gliederung** und **Satzstruktur**.

Zitate

Kulturelle Vertextungsnormen zeigen sich im Zusammentreffen mit unterschiedlichen Kulturen am Beispiel von Quellenangaben. Während im Wertesystem der westlichen Wissenschaft die Nichtkennzeichnung von verwendeten Quellen als Plagiat geahndet wird, ist im Wertesystem, z.B. der chinesischen und vietnamesischen Wissenschaft, die Angabe von Quellen nicht notwendig. Alle Publikationen gelten dort als kulturelles Gemeingut und die wortgetreue gedankliche Aneignung als wissenschaftliche Eigenleistung. Diese Lehr-erfahrungen machte ich auch bei der Durchführung des Seminars „wissenschaftliches Schreiben im Studium“ an der Otto-von-Guericke- Universität Magdeburg mit Chinesen und

Vietnamesen in den Jahren 2003-2007. Den Vorwurf des Plagiaten lassen die Studierenden aus diesen Kulturkreisen nicht gelten, denn alles was veröffentlicht wurde, ist auch allen zugänglich, so auch Texte, Meinungen, Bilder und Grafiken aus dem Internet und Firmenwerbung. Deshalb existiert auch kein Unrechtsbewusstsein beim Abkopieren und man kann nicht nachvollziehen, dass Wissenstransfer Geld kostet. Dennoch ist zu diskutieren, ob das Urheberrecht verletzt werden darf, denn ein Plagiat ist immer noch illegal erarbeitet (Weißberg 2007: 23). Besonders auffällig ist die große Anzahl an Zitaten in den Praktikumsberichten, die ohne Nennung ihrer Herkunft aus Flyern, Informationsmaterialien und dem Internet abkopiert werden und die logisch nicht zusammengehören. Das Literaturverzeichnis umfasst ein spärliches Angebot an verwendeter Literatur, weitgehend aus dem Internet. Vorrangig bei *www.wikipedia.de* wurden ganze Textseiten kopiert (z.B. Person 5). Andere Schreibende nennen zwar die Quelle im Literaturverzeichnis, aber nicht im laufenden Text (z.B. Personen 6, 7, 8 und 11). Die Praktikumsberichte der Personen 8, 9 und 12 weisen z.B. keine exakten Quellenangaben auf, obwohl es ersichtlich ist, dass umfangreiche Textabschnitte aus Informationsmaterialien der Bildungsfirmen und dem Internet übernommen wurden. Das lassen die wohlformulierten Sätze erkennen, die im qualitativen Gegensatz zu eigenen Formulierungsversuchen stehen [z.B. Person 8: *„Auf Grundlage unterschiedlicher Förderprogramme des Bundes, Landes und der Bundesanstalt für Arbeit können Jugendliche im Ländlichen Bildungszentrum Wanzleben e.V. eine berufliche Erstausbildung absolvieren.“* (ebd.: 3) und eigene Formulierungen: *„Ich denke, in IBZW, es gibt immer 3 Schichtrollen [sic]: IBZW, Schüle und Kunden. Sie sind immer verzahen [sic] und voneinander abhängig ein.“* (ebd.: 21)].

Zhao (2006) begründet die Unsicherheit beim Schreiben von Praktikumsberichten und Seminararbeiten damit, dass diese Textsorten in China weitgehend unbekannt sind.

Der deutsche Anspruch an Wissenschaftlichkeit, der die kritische Auseinandersetzung mit Texten als kognitive Höchstleistung anerkennt, kann von ausländischen Lernern, die zweifelsohne mit zusätzlichen Sprachproblemen zu kämpfen haben, sicherlich nicht im selben Maße gelten wie bei deutschen Muttersprachlern.

Gliederung

Gliederungen haben die Aufgabe, die Darstellungslogik und den Problemlöseweg für den Leser mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses sichtbar zu machen. Dies ist der Mehrzahl der Schreibenden in beiden Gruppen nicht gelungen.

Bei den Praktikumsberichten der Personen 9 und 10 ist eine verwirrende Logik in der Gliederung erkennbar. Der „rote Faden“ konnte nur in sehr zeitaufwändigen Konsultationen

gefunden werden. Damit wird das in der Schreibanleitung (1) geforderte: „*vollständige, nachvollziehbare Bild von einem Ereignis oder einem Sachverhalt*“ (ebd.: 32) nicht realisiert.

Es ist ungewöhnlich, dass asiatische Studierenden überhaupt gliedern. Zwar setzen sich die Schreibenden mit der Fachliteratur auseinander, aber sie fertigen höchstens eine Grobgliederung und keine Feingliederung (z.B. 1.1.1, 1.1.1.1, 1.1.1.2) an, wie sie im deutschen Wissenschaftskontext zu finden ist. Auf Nachfrage, welche Grundstruktur bei schriftlichen Arbeiten in ihren Heimatländern angewendet wird, wurde mir mitgeteilt, dass die wissenschaftliche Essaykultur aus dem englischsprachigen Raum bevorzugt wird.

Die **Satzstruktur** und insbesondere die Absatzstruktur und die Absatzverknüpfung geben einem Text u.a. seine Textkohärenz. Umfangreichere Texte spalten sich dabei in Nebenthemen auf. Dabei unterscheidet Hufeisen (2000a: 110) zwischen deskriptiven, narrativen, explikativen und argumentativen Texten, die sich mischen können. Diese Mischformen deskriptiver und explikativer Art sind auch bei den Textsorten Rezension und Praktikumsbericht zu beobachten.

Absatzstruktur

Texte im deutschen Kulturraum verlangen nicht verbindlich eine Wiederaufnahme von Verknüpfungsmöglichkeiten (u.a. durch Adverbien, Konjunktionen, Substantive), weil die Textkohärenz mehr durch implizite Wiederaufnahme innerhalb eines Textabschnittes und weniger über das Teiltextthema garantiert wird (Hufeisen 2000b: 31).

Einige studentische Filmrezensionen der Untersuchungsgruppe A verwenden z.B. Adjektive, um die im Film transportierten Bilder sprachlich umzusetzen. Person 7 ist dies bei der Beschreibung der Alltagstristesse gelungen: „*Das Wetter im Winter, die graue Natur, die kleinen und chaotischen Wohnungen mit zerrissenen Tapeten [sic] bringen ein langweiliges, trauriges Gefühl.*“ (ebd.: 1) Andere nutzen die Namen der Filmprotagonisten als Verknüpfungselemente, um zu einer Textkohärenz zu gelangen [z.B. bei Person 6: „*Die Figur von Ellen ist ein bisschen hilflos gegen ihre Probleme, und dann gegen ihre Affäre, aber der große Unterschied zwischen Ellen und Chris ist, dass Ellen verliebt sich wirklich in Chris, aber Chris spielt mit den Gefühlen von sowohl Ellen als auch seiner Frau Katrin.*“, (ebd.: 1)].

Beim Praktikumsbericht verwenden sprachlich exzellente Personen der Untersuchungsgruppe B im bescheidenen Maße Substantive, die durch Wiederholung immer wieder in den nachfolgenden Satz aufgenommen werden, z.B. der „Lehrplan“ bei Person 4: „*Der dritte Punkt kann man nicht vergessen, wie ein Lehrplan in der theoretischen und praktischen Berufsausbildung ausgesehen, geplant und durchgeführt wird. Lehrplan heißt auch Curriculum, er enthaelt Lehrziele, eine Zusammenfassung der Lehrinhalte, Art und Anzahl der*

Lernerfolgskontrollen, die Lehrbuchliste bzw. die erreichende Kompetenzen. Wenn es einen Lehrplan gibt, kann die Lehren [sic] und Lernen gut organisiert werden. In Deutschland werden Lehrpläne von den Kultusministerien der Länder für die einzelnen Schulformen erlassen.“ (ebd.: 11).

Absatzverknüpfung

Absätze haben die Funktion, Leseinheiten thematisch voneinander abzugrenzen (Theisen 2002: 105). Der Umgang mit Absätzen ist international geläufig, nur werden sie gerade bei den Praktikumsberichten nicht thematisch korrekt, sondern sinnentleert getätigt, z. B. platziert Person 10 die Anfahrtsskizze zur Bildungseinrichtung neben die Abkürzungsbezeichnungen von Ausbildungsbetrieben. Dagegen ist die Absatzverknüpfung bei Person 1 gelungen, weil hier die Informationen logisch nach dem deduktiven Prinzip angeordnet werden, z.B. *„Die Ausbildungsbranchen im regionalen Kompetenzzentrum Brandenburg betreffen die Berufsvorbereitung im Bereich Wirtschaft, Verwaltung sowie kaufmännischen Berufe; die Ausbildung im Bereich Metalltechnik, Mechatroniker und die Weiterbildung für die Arbeiter [sic] im Betrieb... Im RKZ Brandenburg gibt es prinzipiell in jeder Klasse mindestens ein [sic] Ausbilder, ein Stützlehrer und Sozialpädagoge...“ (ebd.: 7).*

Diese Beispiele verdeutlichen, dass Hufeisens Forderung (2000: 131f.) nach einem expliziten fremdsprachlichen Schreibunterricht gerechtfertigt ist.

5.4.4 Beurteilung ausgewählter universitärer Schreibanleitungen mit Hilfe von Fragebögen

Die Studierenden der Untersuchungsgruppe A erhielten während ihres Schreibseminars Schreibaufgaben, die mit Hilfe der Schreibanleitungen (1) und/oder (2) zu lösen waren. In den beigelegten Fragebögen wurden Arbeitsaufträge eingebaut, um zu untersuchen, ob die Hinweise/Ratschläge aus den Schreibanleitungen im eigenen Textprodukt umgesetzt wurden.

Für die Untersuchung wurden insgesamt drei Schreibaufgaben mit Fragebögen¹ verwendet, die im Folgenden vorgestellt werden:

- Aufgabe a befasst sich mit den Techniken der Informationsspeicherung aus wissenschaftlichen Texten aus der Schreibanleitung (2),
- Aufgabe b untersucht den Text „Strohköpfe ohne Helm“ auf Argumente und Argumentation und
- Aufgabe c fasst die Fähigkeiten und Entwicklungsperspektiven der im Schreibseminar eingesetzten universitären Schreibanleitungen zusammen.

Schreibaufgabe a

An dieser Schreibaufgabe nahmen 13 Probanden teil.

Die Probanden erhielten Kopien aus der Schreibanleitung (2) zum Thema „Techniken der Informationsspeicherung aus wissenschaftlichen Texten“ (Kapitel 4.4., S. 46-50) mit folgender Schreibaufgabe: „Schätzen Sie ein, ob der vorliegende Text eine Hilfe bei der Lösung einer konkreten Schreibaufgabe für Sie ist.“

Der Fragebogen a sowie seine Auswertung sind im Anhang VI ersichtlich.

Auswertung der Schreibaufgabe a mit Hilfe des Fragebogens a

Die Fragen 1 und 2 sind für die Auswertung nicht relevant, weil sie über die zu verwendende Schreibanleitung informieren und die Arbeitsaufgabe formulieren.

Frage 3 befasst sich mit dem Textverständnis beim Lesen als Voraussetzung für die Beantwortung der Schreibaufgabe. Probleme hatten 4 von 13 Personen. Gründe dafür sind das Nichtbeherrschen von grammatikalischen Begriffen (Person 1), ein schwer zu lesender Text (Personen 4, 5), zu viele Informationen, die nicht als wichtig charakterisiert wurden (Personen 6, 12), eine unklare Textstruktur (Personen 8, 9, 10) sowie Zeitmangel (Person 11).

¹ Die Fragebögen a, b und c sowie ihre Auswertungen sind im Anhang VI ersichtlich. Da eine übersichtliche Darstellungform auch ein Gütekriterium der Wissenschaftlichkeit ist, habe ich zugunsten einer besseren Lesbarkeit die Auswertungen in tabellarischer Form auch im laufenden Text verwendet.

Frage 4 befasst sich mit den Erwartungen der Lernenden an eine Schreibanleitung (Mehrfachnennungen möglich). Tabelle 7 fasst die Vorstellungen und Ansprüche der Leser an einen Schreibratgeber zusammen.

Tabelle 7: Erwartungen der Lernenden an einen Schreibratgeber

Bezeichnung	Anzahl der Personen
Beispielnennungen	6
einfache Sprache	3
prägnante und präzise Formulierungen	2
übersichtliche Textgliederung	2
Diagrammdarstellungen	1
Ratschläge und Tipps	1
Herausarbeitung von wichtigen Informationen	1
Zusammenfassungen von Kapiteln	1

Für die Mehrzahl der Befragten ist es wichtig, dass eine Schreibanleitung Beispiele beinhaltet sowie in einer einfachen Sprache geschrieben ist. Des Weiteren legen die Probanden Wert auf prägnante und präzise Formulierungen und eine übersichtliche Textstruktur. Erwartungen bestehen auch an grafischen Darstellungen zur besseren Übersicht, an leicht umzusetzenden Tipps und Ratschläge, die Kennzeichnung von wichtigen Informationen und das Zusammenfassen von Kapiteln.

Frage 5 hat die Aufgabe, die Mikrostruktur des vorliegenden Textes aus dem Schreibratgeber (2) zu beurteilen, um zu erforschen, woher Textprobleme stammen. Die Befragten wurden deshalb aufgefordert, zwischen: *Aussage trifft nicht zu*, *Aussage stimmt teilweise*, *weder noch*,

Aussage stimmt größtenteils und *Aussage stimmt genau*, zu unterscheiden. Diese Art der Abstufung lässt genauere Rückschlüsse auf die studentischen Beurteilungen zu als eine Einteilung in nur drei Abstufungen.

Das Kategorienraster teilt sich in fünf Frageblöcke: Der erste Frageblock beschäftigt sich mit dem *Textstil* (Stil sachlich und präzise, Aussagen verständlich und nachvollziehbar, Gedankengang logisch, Umschreibungen vorhanden, Metapher vorhanden, Gedankenspiele vorhanden) und wird nach dem ersten Lesen beurteilt.

Der zweite Frageblock befasst sich mit der *Textstruktur* (Textanfang und Ende aufeinander abgestimmt, Folgerungen logisch, Textverknüpfung sichtbar, Textbeispiele vorhanden, Übungsaufgaben vorhanden, Absätze/Abschnitte sinnvoll eingesetzt).

Der dritte Frageblock beschäftigt sich mit der *sprachlichen Gestaltung* nach dem zweiten Lesen (Sprache verständlich, Länge der Sätze angemessen, Einsatz von Fremdwörtern angemessen, Einsatz von Fachtermini angemessen, Wortwahl präzise, Satzbau verständlich, Grammatik verständlich, Orthografie korrekt).

Der vierte Frageblock befasst sich mit dem *Layout* (Übersichtlichkeit gewahrt, Einsatz von Schriftarten angemessen).

Der fünfte Frageblock beurteilt den Text danach, inwieweit die *Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit* (Gliederung logisch, Argumentation klar und stringent, Darstellung komplexer Zusammenhänge nachvollziehbar) eingehalten wurden.

Alle Frageblöcke wurden im Vorfeld mit den Probanden durchgesprochen, um Verständnisschwierigkeiten auszuräumen.

Die Ergebnisse der Frage 5¹ konzentrieren sich auf die Abstufungen: *Aussage stimmt teilweise, weder noch* und *Aussage stimmt größtenteils*. Dieses Meinungsbild liegt u.a. darin begründet, dass die Probanden mit ausgeprägten Bewertungen vorsichtig umgingen.

Im Folgenden sollen deshalb Auffälligkeiten diskutiert werden: Beim Frageblock *Textstil* fällt auf, dass 5 Probanden Gedankenspiele im Text zu erkennen glauben, obwohl diese im Schreibanleitungstext nicht vorhanden sind.

Im Frageblock *Textstruktur* erkennen 10 Probanden Übungsaufgaben im Text, die ebenfalls fehlen. Tatsächlich arbeiten die Autoren mit Beispielen. Die Probanden verwechselten aber

¹ Aufgrund des außerordentlichen Umfangs der Frage 5 wird auf die Einzelergebnisse im laufenden Text verzichtet. Sie sind im Anhang VI (Fragebogen a) nachzulesen.

Übungsaufgaben mit Beispielnennungen.

Die *sprachliche Gestaltung* im nachfolgenden Frageblock wird sehr kritisch beurteilt, z.B. beklagen 7 Personen einen unverständlichen Satzbau und 9 Personen eine unverständliche Grammatik.

Im Frageblock *Layout* lehnen 7 Personen die Aussage ab, dass die Übersichtlichkeit gewahrt ist. Die angemessene Verwendung der Schriftarten ist für 6 Personen akzeptabel.

Im Frageblock *Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit* loben nur 2 Personen die klare und stringente Argumentation im Gegensatz zu 4 Personen, die in der Argumentation im Text keine Logik erkennen können. 5 Personen sind un schlüssig. Für 4 Personen ist die Darstellung komplexer Zusammenhänge nachvollziehbar, 8 Personen sind un schlüssig, für eine Person sind sie in keiner Weise nachvollziehbar.

Frage 6 ermittelt den Nutzen des Textes zur Lösung einer Schreibaufgabe und bündelt die Erfahrungen der Leser bei der Arbeit mit dem Text aus der Schreibanleitung (2). Tabelle 8 fasst die Meinungen der befragten Personen 1 bis 13 zusammen.

Tabelle 8: Verwendbarkeit des Textes beim Lösen einer Schreibaufgabe

Befragte	Verwendbarkeit des Textes zur Lösung einer Schreibaufgabe	Begründung der Entscheidung
Person 1	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Text bleibt zu theoretisch, • fehlende Übungen, • undeutliche Gliederung
Person 2	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung von Lesetechniken (dadurch Hilfe beim Lesen), • zu wenig Beispiele
Person 3	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung von Lesetechniken
Person 4	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche Stichpunktgliederung, • viele fremde Wörter, • gar keine oder zu wenig Beispiele
Person 5	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • unverständlicher Text, • zu viel Zeit für die Übersetzung, • „langweiliger“ Text,

Befragte	Verwendbarkeit des Textes zur Lösung einer Schreibaufgabe	Begründung der Entscheidung
		<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeit war nach drei Sätzen aufgebraucht
Person 6	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung von Lesetechniken
Person 7	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • keine Recherchehilfe, weil Fragen nach dem Wo des Recherchierens und Quellennutzung unbeantwortet bleiben, • „lächerliche Ratschläge“ (z.B. Verwendung von Karteikarten)
Person 8	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • unklare Textstruktur, • fehlende Beispiele, • Inhalte sind durcheinander
Person 9	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • zu viele Modelle und zu viele Erklärungen, • fehlende/s präzise/s Schema/Methode des Textrecherchierens, den/r man Schritt für Schritt folgen könnte
Person 10	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • schwere und unverständliche Sprache des Textes
Person 11	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen unlesbar
Person 12	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • logische und präzise Empfehlungen, • gute Idee: Karteikartennutzung
Person 13	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • gute Erklärungen im Text, • Lesen kostet viel Zeit

Für die Personen 3, 6 und 12 ist der vorliegende Text aus der Schreibanleitung (2) eine Hilfe bei der Lösung ihrer Schreibaufgabe besonders durch die präzisen Empfehlungen und den Rat zur Karteikartennutzung (Person 12). Person 6 lobt die Darstellung der Lesetechniken.

Für die Personen 2, 4 und 13 ist der Text zur Lösung ihrer Schreibaufgabe eingeschränkt verwendbar. Person 2 lobt die Darstellung von Lesetechniken, aber wünscht sich mehr

Beispiele, die die Hinweise verdeutlichen. Person 4 lobt die übersichtliche Stichpunktgliederung, aber beklagt die vielen fremden Wörter und die wenigen Beispiele. Person 13 hebt die Erklärungen im Text hervor, die aber zu viel Lesezeit in Anspruch nehmen.

Für die Personen 1, 5, 7, 8, 9, 10 und 11 ist der Text als Hilfe zur Lösung einer Schreibaufgabe inakzeptabel. Personen 1 und 7 beklagen die Theorielastigkeit des Textes, die fehlenden Übungen und die unübersichtliche Gliederung. Bei Person 5 war die Leseaufmerksamkeit nach wenigen Sätzen aufgebraucht, weil sie zu viel Zeit für die Übersetzung verwendete. Person 7 beklagt die Unbrauchbarkeit des Textes für das Recherchieren und die z.T. ungeeigneten Ratschläge (z.B. Verwendung von einem Karteikartensystem). Auf der einen Seite bietet der Text zu viele Modelle und Erklärungen an und auf der anderen Seite fehlen präzise Methoden des Textrecherchierens, der man Schritt für Schritt folgen könnte, kritisiert Person 9.

Fazit: Die Auswertung des Fragebogens a verdeutlicht homogene Erwartungen an eine Schreibanleitung. Für die Befragten sind eine einfache Sprache und Beispielnennungen Qualitätsmerkmale eines Anleitungstextes.

Die heterogenen Ergebnisse besonders bei Frage 5 (fünfter Frageblock: *Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit*) spiegeln u.a. eine Unsicherheit der Probanden in der Arbeit mit dem Text aus der Schreibanleitung (2) wider. Die oben genannten Qualitätsmerkmale eines Anleitungstextes wurden in dem untersuchten Text ungenügend berücksichtigt und deshalb kritisch beurteilt. Damit gehen die Textverständlichkeit, die logische Argumentation und die Nachvollziehbarkeit von Gedankengängen verloren. Das kritisieren die ausländischen Leser an der Schreibanleitung.

Schreibaufgabe b

An dieser Schreibaufgabe nahmen 14 Probanden teil.

Die Studierenden erhielten die Schreibaufgabe, den Übungstext: „Strohköpfe ohne Helm“ auf Argumente und Argumentation zu analysieren. Dieser Text eignet sich aufgrund seines Umfangs, seiner aktuellen Thematik und seiner sprachlich angemessenen Argumente sehr gut für diese Zielgruppe. Dafür erhielten sie Hinweise/Ratschläge aus der Schreibanleitung (1) (S. 122-130).

Der Fragebogen b sowie seine Auswertung sind im Anhang VI ersichtlich.

Auswertung der Schreibaufgabe b mit Hilfe des Fragebogens b

Die Fragen 1 und 2 sind für die Auswertung nicht relevant, weil sie über die zu verwendende Schreibanleitung informieren und die Arbeitsaufgabe formulieren.

Frage 3 befasst sich mit dem Textverständnis als Voraussetzung für die Beantwortung der Schreibaufgabe. Probleme mit der Arbeitsaufgabe hatte keine Versuchsperson.

Frage 4 bezieht sich auf die Erwartungen der Probanden an eine Schreibanleitung (Mehrfachnennungen möglich). Diese Frage wurde bereits im Fragebogen a gestellt und hat im vorliegenden Fragebogen b die Funktion, konkrete Anforderungen an eine Schreibanleitung abzufragen. Nun unterscheiden die Probanden schon zwischen inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Erwartungen. Zu den inhaltlichen Erwartungen gehören z.B. die Erklärung der Arten, Formen und Funktionen unterschiedlicher Argumente beim wissenschaftlichen Schreiben (7 Personen) sowie Beispiele, wie eine Argumentation aussehen soll (2 Personen). Im Bereich Sprache und Stilistik wünschen sich 2 Probanden sparsam verwendete Nominalisierungen, 2 Personen sparsam verwendete Nebensätze und 2 Personen einen logischen Informationstext, der leicht zu lesen sein soll.

Frage 5¹ hat die Aufgabe, die Mikrostruktur des vorliegenden Textes aus der Schreibanleitung (1) zu beurteilen. Es wurde dasselbe Beurteilungsraster wie im Fragebogen a angewendet. Damit wird die Vergleichbarkeit der Ergebnisse garantiert.

Die inhaltliche Beurteilung weist folgende Auffälligkeiten auf: Den ersten Frageblock *Textstil* bewerten die Befragten sehr kritisch. Sechs Personen *lehnen* ihn *eher* als unsachlich und unpräzise *ab*. Drei Personen *lehnen* ihn *stark ab*. Komplizierte und lange Sätze, der Textumfang sowie die umfangreichen und verdichteten Informationen begründen diese kritische Einschätzung nach dem ersten Lesen. Daraus resultiert die mehrfach ablehnende Meinung bezüglich verständlicher und nachvollziehbarer Aussagen und logischer Gedankengänge. Die Probanden glauben des Weiteren, Metaphern und Gedankenspiele zu

¹ Aufgrund des außerordentlichen Umfangs der Frage 5 wird auf die Einzelergebnisse im laufenden Text verzichtet. Sie sind im Anhang VI (Fragebogen b) nachzulesen.

erkennen, z.B. bei: „*Das chronologische Gliederungsprinzip bietet sich an bei Texten oder Kapiteln, die eine Entwicklung erfassen wollen. In einer Mind-Map ist ein chronologisches Ordnungsprinzip erkennbar, dass die Äste (oder auch die Zweige eines Astes) ein Nacheinander abbilden und daher kaum Vernetzungen aufweisen....*“ [Schreibanleitung (1): 121]. Die Analogie zu „Äste (oder auch die Zweige eines Astes)“ eines Baumes ist für die Befragten ein Indiz für ein/e Gedankenspiel/Metapher.

Die Bewertungen im zweiten Frageblock *Textstruktur* sind eine logische Konsequenz aus den Beurteilungen im vorangegangenen Frageblock. Bei der *Textstruktur* schätzen die Probanden die Bereiche: „Folgerungen logisch“, „Textverknüpfung sichtbar“ sowie „Absätze/Abschnitte sinnvoll gegliedert“ kritisch bis sehr kritisch ein. Positiv äußern sich 11 Befragte dagegen über die vorhandenen Textbeispiele in der Schreibanleitung (1) (ebd.: 116) und die grafische Darstellung der Argumentationsmuster (ebd.: 117), die zum besseren Verständnis eines abstrakten Themas beitragen. Unklar bleibt dagegen die Bewertung im Bereich „Übungsaufgaben vorhanden“. Zehn Personen erkennen Übungsaufgaben, obwohl tatsächlich keine im Text vorhanden sind.

Im dritten Frageblock *sprachliche Gestaltung* ist die Bewertung des Bereiches „Orthografie korrekt“ *lehnen* 5 Personen die korrekte Orthografie in der Schreibanleitung (1) *stark ab*. Die Bereiche „Sprache verständlich“, „Länge der Sätze angemessen“, „Einsatz von Fremdwörtern angemessen“, „Einsatz von Fachtermini angemessen“, „Wortwahl präzise“ und „Satzbau verständlich“ konzentrieren sich auf die Abstufungen *stimme eher zu*, *weder noch* und *lehne eher ab*. Sehr kritisch wird auch der Bereich „Grammatik verständlich“ bewertet. Hier *lehnen* 7 Personen *eher ab* und 3 Personen *sehr stark ab*.

Im vierten Frageblock *Layout* sind 2 Befragte der Ansicht, dass die „Übersichtlichkeit“ *eher* gewahrt bleibt, 5 Personen der Meinung, dass sie *weder noch* vorhanden ist, weitere 5 Personen *lehnen eher ab* und 2 Personen *lehnen stark ab*. Den „Einsatz der Schriftarten“ halten 7 Personen für *eher* unangemessen und 2 Personen für *stark* unangemessen.

Im fünften Frageblock *Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit* *lehnen* 9 Probanden die Aussage *eher ab*, dass die „Gliederung logisch“ ist. Eine Folgerung ist daher die Bewertung des nachfolgenden Bereiches „Argumentation klar und stringent“: Hier *stimmen* der Aussage 3 Probanden *eher zu*, 4 Befragte sind unschlüssig (*weder noch*), 5 Personen *lehnen eher ab* und 2 Studierende *lehnen sie stark ab*. Im Bereich „Darstellung komplexer Zusammenhänge nachvollziehbar“ sind es 2 Personen, die *eher zustimmen*, 7 Befragte, die mit *weder noch* stimmen, 4 Studierende, die die Aussage *eher ablehnen* und 1 Person, die sie *stark ablehnt*.

Es ist festzustellen, dass sich die Ergebnisse des Fragebogens b bei der Frage 5 auf die

Abstufung *lehne eher ab* konzentrieren. Damit schneidet die Schreibanleitung (1) in der Bewertung durch die Studierenden etwas schlechter ab als die Schreibanleitung (2) bei Aufgabe a. Dieses Ergebnis ist aber nicht vergleichbar, weil unterschiedliche Arbeitsaufgaben formuliert wurden. Um die Frage zu beantworten, wie die Probanden beide Schreibanleitungen im Vergleich charakterisieren, erhielten sie während des Schreibseminars die Aufgabe, sich für eine Schreibanleitung zu entscheiden, mit der sie für ihre Hausarbeit in einem von ihnen gewählten Fach zum Thema: „Zitieren und Anfertigung eines Literaturverzeichnisses“ arbeiten möchten. Hierfür bekamen die Probanden relevante Kopien zum Thema „Quellenbelege und Literaturverzeichnis“ aus der Schreibanleitung (1) (S. 78-88) und der Schreibanleitung (2) (S. 123-127). Die Hausarbeiten wurden bei den betreffenden Fachdozenten der einzelnen Fachbereiche eingereicht. Aus diesem Grund erhält diese Untersuchung kein eigenes Kapitel, sondern bestätigt die Ergebnisse der Schreibaufgabe b. Die Probanden sollten beide Schreibanleitungen nach ihrer praktischen Verwendbarkeit für diese Schreibaufgabe beurteilen. Die Frage 1 des Fragebogens im Anhang VII befasst sich mit dem Vergleich der Schreibanleitungen (1) und (2). An dieser Aufgabe nahmen 11 Personen teil. Tabelle 9 stellt die Meinungen der befragten Personen 1 bis 11 gegenüber.

Tabelle 9: Einschätzung der praktischen Verwendbarkeit der Schreibanleitungen (1) und (2)

Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • einfacher, präziser Text, • verständlich geschrieben, • Nennung von Textbeispielen
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche Gliederung, • mehr Beispiele, • übersichtlicheres Schriftbild, • bessere Lesbarkeit durch größeren Zeilenabstand
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • überschaubare Beispiele
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung von Bibliografien mit Beispielen, • beide Ratgeber sind wichtig. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung von Bibliografien mit Beispielen, • übersichtlichere Gliederung, • verständlichere Sprache, • fehlende Informationen zum Zitieren aus dem Internet,

Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
		<ul style="list-style-type: none"> • beide Schreibratgeber sind wichtig
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Sätze, • gute Lesbarkeit
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • Unzufriedenheit mit beiden Texten, da jeder Text nur die Hälfte der wichtigen Informationen nennt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unzufriedenheit mit beiden Texten, da jeder Text nur die Hälfte der wichtigen Informationen nennt
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Beispiele, • hilfreiche Informationen zum Literaturverzeichnis und zu Sammelbänden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Layout ist überschaubarer
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • einfache und verständliche Sätze mit konkreten Beispielen
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • widersprüchlich, da unklare und ähnliche Beispielnennungen 	<ul style="list-style-type: none"> • gründliche Erklärungen und Beispiele
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • hilfreiche Beispielnennungen, • fehlende Informationen zum Zitieren aus dem Internet, • Sprache zu wissenschaftlich
Person 11	<ul style="list-style-type: none"> • hilfreiche Zusammenfassungen an den Textenden. 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe

Es ist festzustellen, dass die Schreibanleitung (2) durch Textbeispiele, eine übersichtliche Gliederung und eine verständliche Sprache beeindruckt.

Person 4 empfindet beide Schreibanleitungen für die eigene Arbeit als wichtig, dagegen lehnt Person 6 beide Ratgebertexte mit der Begründung ab, sie würden wichtige Informationen vorenthalten. Dennoch werden bei der Schreibanleitung (2) die fehlenden Informationen zum Bibliografieren aus dem Internet kritisiert (Personen 4, 10). Positiv vermerkt werden dagegen

der verständlich geschriebene Text, der übersichtlich gegliedert ist (Personen 1, 5, 8, 9, 10).

Von 11 Befragten äußern sich 6 Personen nicht zur Schreibanleitung (1). Positiv vermerkt werden aber die Zusammenfassung am Textende (Person 11) sowie die Informationen zum Literaturverzeichnis – negativ die widersprüchlichen sowie unklaren Beispiele (Person 9).

Von 11 Befragten entschieden sich 7 Personen, mit der Schreibanleitung (2) zu arbeiten. Das lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Studierenden mit diesem Anleitungstext besser zurechtkommen.

Der Fragebogen und die Auswertung des Fragebogens sind im Anhang VII ersichtlich.

Ich komme auf Frage 6 im Fragebogen b der Schreibaufgabe b (vgl. Anhang VI) zurück. Sie fasst die Erfahrungen der Leser bei der Arbeit mit dem konkreten Text aus der Schreibanleitung (1) zusammen, denn sie ermittelt, ob der Anleitungstext beim Lösen der Schreibaufgabe hilfreich ist. Tabelle 10 fasst die Meinungen der befragten Personen 1 bis 14 zusammen.

Tabelle 10: Hilfe der Schreibanleitung bei der Lösung der Schreibaufgabe

Befragte	Hilfe der Schreibanleitung	Begründung der Entscheidung
Person 1	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • mit Hilfe des Ratgebers wird Text „Strohköpfe ohne Helm“ erklärt, • dennoch bleiben Erklärungen im Ratgeber zu theoretisch
Person 2	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • gute Texterklärung, deshalb zeitsparend
Person 3	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Text hilft, obwohl es viel Zeit kostet, ihn zu verstehen, • muss erst Buch verstehen, um alles in der eigenen Übung anwenden zu können
Person 4	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Text hat sichtbares Layout, • informativer Textinhalt, aber zu lange Sätze mit vielen Nebensätzen, es wäre einfacher zu verstehen, wenn Sätze kürzer wären

Befragte	Hilfe der Schreibanleitung	Begründung der Entscheidung
Person 5	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • ohne Beispiele ist der Text schwer zu verstehen, • man braucht viel zu viel Zeit, den Text zu begreifen, deshalb ist die Wirkung des Ratgebers eingeschränkt
Person 6	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Beispiele, • konnte mit Hilfe des Ratgebers nur erkennen, welche Argumente mein Übungstext beinhaltet, aber nicht, wie ich in einem Text argumentieren kann
Person 7	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • etwas verwirrender Text
Person 8	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • ohne Angabe
Person 9	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • teilweise zu kompliziert geschrieben
Person 10	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Text zu kompliziert geschrieben, • zu viele Fremdwörter, • bereits Bekanntes ist verständlich, vorher Unbekanntes bleibt unverständlich, • Text insgesamt zu wissenschaftlich geschrieben
Person 11	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Text beschreibt verschiedene Argumentationsarten, • nur manche davon sind für Aufgabe interessant
Person 12	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen lernen von verschiedenen Argumentationsarten, deshalb war Aufgabe lösbar und der Ratgeber hat geholfen
Person 13	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Text hatte gute Erklärungen zum Thema Argumentation, • Beschreibung der Elemente einer Argumentation,

Befragte	Hilfe der Schreibanleitung	Begründung der Entscheidung
		<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe für eigene Aufgabe
Person 14	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • grafische Darstellung der Argumente im Text gut, • logische Erklärung

Von 14 Personen stimmen 5 Personen (2, 8, 12, 13, 14) der Aussage zu, dass der Text in der Schreibanleitung (1) beim Lösen der Schreibaufgabe hilfreich ist. Person 2 ist z.B. mit den zeitsparenden Texterläuterungen zufrieden. Person 12 lernt die unterschiedlichen Argumentationsmuster kennen, wodurch für sie die Schreibaufgabe lösbar wurde. Als lobenswert erwähnt Person 13 die verständlichen Erklärungen und die Beschreibung der Elemente zum Thema Argumentation. Person 14 würdigt die grafische Darstellung der Argumentationsmuster.

Für eine Zustimmung mit Einschränkungen entschieden sich 6 Personen (1, 3, 4, 5, 7, 11). Für Person 1 werden zwar die Argumente im Übungstext „Strohköpfe ohne Helm“ mit Hilfe der Schreibanleitung (1) erklärt, aber sie beklagt die Theorielastigkeit des Textes. Die Personen 3, 4 und 5 kritisieren die komplizierte Sprache (z.B. zu lange Sätze mit vielen Nebensätzen), die ein flüssiges Lesen erschwert. Für Person 7 ist der gesamte Text eher unklar. Obwohl er verschiedene Argumentationsarten beschreiben, seien nur einige für die konkrete Arbeitsaufgabe interessant, die anderen sind für Person 11 überflüssiger Leseballast. Person 5 wünscht sich Beispiele, um den Text verständlicher aufzubereiten.

Eine ablehnende Haltung nehmen 3 Personen (6, 9, 10) ein. Die Personen 6, 9 und 10 lehnen den vorliegenden Text aus der Schreibanleitung (1) als beabsichtigte Hilfe bei der Lösung der Schreibaufgabe ab. Gründe dafür sind fehlende Beispiele (Person 6), eine zu komplizierte Schreibweise (Personen 9, 10) und die Verwendung von überflüssigen Fremdwörtern (Person 10). Für diese Person ist Bekanntes verständlich, aber Unbekanntes bleibt unverständlich, weil der Text zu wissenschaftlich verfasst wurde. Person 6 konnte des Weiteren nur erkennen, welche Argumente der Übungstext beinhaltet, aber nicht, wie man eigene Texte argumentativ aufbauen kann.

Fazit: Die Auswertung des Fragebogens b bestätigt die Ergebnisse des Fragebogens a.

Ausländische Lerner verlangen klare Aussagen mit übersichtlichen Beispielen, weil sie zum einen zeitintensiver lesen und zum anderen über das Regelwissen lernen – da verwirren mehrdeutige Angaben und Variationen [wie z.B. in der Schreibanleitung (1): 117]: *„Das Argumentieren in fünf aufeinander folgenden Schritten ermöglicht verschiedene Argumentationsmuster und erlaubt es so, den Textverlauf dem Thema bzw. der Aussageabsicht entsprechend zu gestalten: der erste und der letzte Schritt entsprechen der Einleitung und dem Schluss. Für die drei Schritte im Mittelteil gibt es zahlreiche Varianten. Selbstverständlich können Argumentationen auch mehr als fünf Sätze oder Schritte umfassen.“* Dieser Hinweis ist für einen ausländischen Studierenden schwer verständlich, weil der erste Satz explizit von fünf Schritten einer Argumentation spricht, der Letzte bereits von mehr als fünf. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass eine einfache und klare Satzgestaltung notwendig ist.

Die Erwartungen der Lernenden an einen Anleitungstext konzentrieren sich also auf folgende inhaltliche und formale Kriterien:

- sprachliche Verständlichkeit,
- effektive Tipps und Anleitungen,
- Möglichkeiten, Aufgaben schrittweise mit Beispielen zu lösen,
- überschaubares Layout.

Schreibaufgabe c

An dieser Schreibaufgabe nahmen 10 Probanden teil.

Für die Abschlussevaluation des Schreibkurses erhielten die Probanden die Aufgabe, ihre Erfahrungen über die Schreibratgeberliteratur niederzuschreiben, z.B. Auswahlkriterien zum Kauf einer Schreibanleitung, die Wirksamkeit von neuen Medien sowie Aussagen zum „perfekten“ Schreibratgeber.

Der Fragebogen c sowie seine Auswertung sind im Anhang VI ersichtlich.

Auswertung der Schreibaufgabe c mit Hilfe des Fragebogens c

Die Fragen 1 und 2 hatten das Ziel, ausgewählte universitäre Schreibanleitungen nach vorgegebenen Kategorien zu untersuchen. Die Studierenden entschieden sich für einen Schreibratgeber ihrer Wahl und schätzten ihn auf das Vorhandensein folgender Angaben ein:

- Beschreibung von Fachtextsorten,
- Beschreibung von Schreibstrategien,

- zielführende Aufgabenstellungen,
- Beispielnennungen,
- Teilprozesse des Schreibens erkennbar,
- übersichtliches Layout,
- Textverständnis,
- angesprochene Zielgruppe des Buches erkennbar,
- Arbeit mit Quellen,
- Techniken der Argumentation,
- Hinweise zur wissenschaftlichen Sprache und Stilistik und
- theoretische Erklärungen.

Die Fragen 1 und 2 dienen der Motivation, weil sie den Probanden gestatten, sich über ihren Schreibratgeberfavoriten zu äußern. Da jeder Proband aber seine eigene Schreibanleitung untersuchte, sind die Ergebnisse nicht repräsentativ, weil sie nicht vergleichbar sind. Es ist aber festzustellen, dass alle Befragten in den von ihnen untersuchten Schreibanleitungen Beispiele zu erkennen glauben. Trotzdem sind diese Beispiele nicht genügend vorhanden, wie die Auswertungen in den Fragen 3, 9 und 10 zeigen. Ebenfalls erkennen alle Befragten in ihren untersuchten Schreibanleitungen die Teilprozesse des Schreibens. Bei den einzuschätzenden Kriterien „Arbeit mit Quellen“ und „Hinweise zur wissenschaftlichen Sprache und Stilistik“ vertreten 9 von 10 Befragten die Meinung, diese Themen in ihrem Anleitungstext wiederzufinden. Beim Thema „Techniken der Argumentation“ teilen sich die Antworten in „ja/nein/mit Einschränkungen“. Hier werden Entwicklungsperspektiven in den Schreibanleitungen deutlich: Die Probanden vermissen eine konkrete Handlungsanleitung, wie man Meinungen abwägt und diese beurteilt und begründet. Erst das ist für sie eine „wissenschaftliche Auseinandersetzung“.

Frage 3 beschäftigt sich mit den Auswahlkriterien zum Kauf einer Schreibanleitung. Tabelle 11 fasst die Meinungen der befragten Personen 1 bis 10 zusammen.

Tabelle 11: Auswahlkriterien beim Kauf einer Schreibanleitung

Befragte	Auswahlkriterien
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • nicht so groß und zu dick, • Hilfe für zu absolvierende Schreibaufgaben, • unkomplizierte Sprache und Schreibstil, • Nennen von Beispielen
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • verständlicher Text, • Nennen von Beispielen
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • verständliche und unkomplizierte Sprache, • übersichtlicher Inhalt, • Vorhandensein aller Elemente des wissenschaftlichen Schreibens
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • Erklärung der technischen Aspekte des Schreibens anhand von Beispielen
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliches Layout, • vergleichende Beispiele
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • inhaltliche und sprachliche Übersichtlichkeit, • angemessene Anzahl der Seiten, • angemessener Preis, • Nennung der Zielgruppe, • Nennung von Beispielen aus der praktischen Arbeit
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • verständliche Sprache, • sparsame Verwendung von Nebensätzen und komplizierten Ausdrücken, • präzise und konkrete Informationen, • gut gegliederte Texte, • Nennung von vielen Beispielen, • Kennzeichnung von wichtigen Aussagen im Text
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • inhaltliche und sprachliche Übersichtlichkeit, • Nennung von Schreibstrategien, • Darstellung der Teilprozesse des Schreibens, • Einsatz einer gezielten Sprache
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • klare und verständliche Erklärungen, • Nennung von vielen Beispielen,

Befragte	Auswahlkriterien
	<ul style="list-style-type: none"> • deutliche Gliederung des Textes, • deutliche Markierung von wichtigen Aussagen
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung von Schreibstrategien, Textsorten, • Tipps für Sprache und Stil einer wissenschaftlichen Arbeit

Die wichtigsten Auswahlkriterien sind für 7 Personen (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9) eine „verständliche und unkomplizierte Sprache“ (z.B. Person 3) und eine „sparsame Verwendung von Nebensätzen und komplizierten Ausdrücken“ (z.B. Person 7), die zugleich als „K.o.-kriterien“ fungieren, sowohl für den Kauf einer Schreibanleitung als auch bei der Einschätzung ihrer Wirksamkeit für die eigene wissenschaftliche Schreibearbeit. Lesen und Übersetzen nehmen für die ausländischen Probanden zu viel Zeit in Anspruch. Da ist es bequemer, anfallende Fragen mit dem Dozenten zu klären oder an einem Schreibseminar teilzunehmen. Ein weiteres Kaufkriterium sind für die Personen 1, 2, 5, 6, 7 und 9 das „Nennen von Beispielen“.

Es ist festzustellen, dass die Nichtmuttersprachler sehr sensibel auf Ausnahmen und Doppeldeutigkeiten reagieren. Gründe dafür sind der enorme Zeitverlust beim Übersetzen und das Lernen über Regeln, verbunden mit der Überzeugung, dass die kulturspezifischen Arbeitsweisen streng methodisch ausgerichtet sind. Die Probanden reagierten im mündlichen Auswertungsgespräch regelrecht erbost über Schreibanleitungen, die sich widersprechen (vgl. auch Schindler/Pierick/Jakobs 2007: 33).

Frage 4 befragt die Probanden, ob sie sich in Zukunft vorstellen könnten, die Anleitungstexte als Hilfe beim Schreiben von universitären Textsorten zu verwenden. Tabelle 12 fasst die Meinungen der befragten Personen 1 bis 10 zusammen.

Tabelle 12: Nutzung der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben

Befragte	Entscheidung	Nutzung der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben
Person 1	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • bei konkreten Fragen zu Literaturverzeichnis, Bibliografie, Fußnoten
Person 2	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • da Existenz von unterschiedlichen Ratgebern, • Alternative: Dozent (da er bei Vermittlung der wissenschaftlichen Arbeitsweise eine entscheidende Rolle spielt)
Person 3	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • da Seminar zum wissenschaftlichen Schreiben bessere Hilfestellungen als Ratgeber bietet
Person 4	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellungen bei technischen Aspekten, • Schwierigkeit besteht darin zu beschreiben, wie man richtig argumentiert, • Unsicherheit, ob ein Ratgeber tatsächlich Hilfe anbietet, • Alternative: Seminar zum wissenschaftlichen Austausch, da Rückkopplung des Gelesenen durch andere Personen stattfindet
Person 5	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Nutzung der Ratgeberliteratur, da sie unklare Gliederungen enthalten, • Alternative: Seminar zum wissenschaftlichen Schreiben
Person 6	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • bei ausgewählten Fragen (z.B. Argumentation, Rezension, Bibliografieren), • für technische Studienfächer sind diese Ratgeber nicht relevant
Person 7	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • wenn Ratgeber übersichtliche Zusammenfassung hat, • für das Herausfinden von notwendigen Informationen wird viel Zeit benötigt, • Ratgeber bleiben zu allgemein
Person 8	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • wenn Beispielnennungen vorhanden sind
Person 9	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Wunsch nach klarer Anweisung wie man schreiben soll (z.B. verwirren viele Möglichkeiten der Zitierweise), • Vermittlung des wissenschaftlichen Arbeitens durch den Dozenten bietet mehr Sicherheit

Befragte	Entscheidung	Nutzung der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben
Person 10	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • hilfreich, • für Nichtmuttersprachler ist das Sprachniveau im Ratgeber sehr hoch, • wichtigste Rolle spielt bei der Vermittlung der wissenschaftlichen Arbeit der Dozent

Nur Person 1 stimmt zu, eine Schreibanleitung bei konkreten Fragen zu Literaturverzeichnis, Bibliografie und Fußnoten zu nutzen.

Eingeschränkt stimmen die Personen 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10 zu. Sie könnten sich vorstellen, in Zukunft einen Schreibratgeber zu nutzen, u.a. wenn das Textniveau des Anleitungstextes an das Sprachniveau des ausländischen Lesers angepasst wird (z.B. Person 10) und wenn Beispiele vorhanden sind (z.B. Person 8).

Eine effektivere Wahlmöglichkeit zu Schreibanleitungen sind für die Personen 2, 3, 4, 5, 9 und 10 Schreibseminare, da die Vermittlung des wissenschaftlichen Arbeitens durch den Dozenten mehr Sicherheit bietet (Person 9). Dagegen bleiben die Schreibratgeber zu allgemein, beklagt Person 7.

Person 3 lehnt die Schreibanleitungen als Hilfe bei der Anfertigung von eigenen Schreibprodukten ab, weil für sie ein Schreibseminar die bessere Alternative ist.

Frage 5 möchte von den Probanden wissen, ob sie die Schreibratgeber als eine Hilfe zur Selbsthilfe außerhalb eines angeleiteten Schreibseminars verstehen. Tabelle 13 fasst die Meinungen der befragten Personen 1 bis 10 zusammen.

Tabelle 13: Ratgeber als Hilfe zur Selbsthilfe

Befragte	Entscheidung	Begründung
Person 1	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • als Hilfe brauchbar, wenn Beispiele vorhanden sind
Person 2	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • das reine Durchlesen des Ratgebers ist keine Hilfe
Person 3		<ul style="list-style-type: none"> • keine Aussage

Person 4	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe bei technischen Aspekten und Erklärung von Textsorten, • zu viele Angebote an Bibliografiemöglichkeiten machen unsicher
Person 5	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung der Ratgeber zu Hause, da nicht immer jemand zur Hand, der helfen kann
Person 6	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • wenn Beispiele vorhanden sind und eine Struktur erkennbar ist
Person 7	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Themen zu allgemein und unbrauchbar
Person 8	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • man sollte aber die formalen Kriterien mit den Dozenten abstimmen
Person 9	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • zum Nachschlagen möglich, • aufgrund der vielen Varianten braucht man klare Anweisung, was nötig ist, und somit Hilfe vom Lehrer
Person 10	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • als Hilfe akzeptabel

Für die Personen 5 und 10 stellen die Schreibratgeber eine Hilfe zur Selbsthilfe dar. Person 5 merkt an, den Anleitungstext zu jeder Tageszeit nutzen zu können, dagegen wird das Schreibseminar nur in einem bestimmten Zeitraum angeboten. Person 10 stellt pragmatisch fest, dass die Anleitungstexte „als Hilfe akzeptabel“ sind.

Bedingt einsetzbar sind die Anleitungstexte für die Personen 1, 2, 4, 6, 8 und 9. Für die Personen 1 und 6 sind Beispiele wichtig, um einen Anleitungstext als Hilfe zur Selbsthilfe zu verstehen. Person 2 bemerkt, dass das reine Durchlesen eines Schreibratgebers nicht hilfreich ist. Für Person 4 beantworten die Anleitungstexte technische Aspekte, formale Fragen und Textsortenanforderungen, verunsichern aber durch den Variantenreichtum beim Anfertigen einer Bibliografie. Person 8 würde die formalen Kriterien lieber mit dem Dozenten abstimmen, als sich auf die Hinweise in der Schreibanleitung zu verlassen. Als Nachschlagewerke sind die Anleitungstexte akzeptabel, stellt Person 9 fest, aber bestärkt Person 4 in ihrer Kritik, dass der Variantenreichtum in den Schreibanleitungen eine Konsultation mit der Lehrkraft verlangt. Person 3 enthält sich einer Entscheidung.

Für Person 7 ist die Schreibanleitung keine Hilfe zur Selbsthilfe. Schon bei der vorher-

gehenden Frage 4 ist sie sich unsicher, ob eine Schreibanleitung bei Schreibunsicherheiten tatsächlich eine Hilfe sei. Hier kritisiert sie, dass die „*Themen zu allgemein und unbrauchbar*“ sind.

Es ist festzustellen, dass sich 6 von 9 Befragten vorstellen könnten, eine Schreibanleitung für die eigene Schreiarbeit zu nutzen, wenn sie auf die speziellen Schreibbedürfnisse ausländischer Studierender eingehen würde.

Frage 6 befragt die Probanden zur Wirksamkeit der Ratgeberliteratur für die eigene wissenschaftliche Arbeitsweise. Tabelle 14 fasst die Meinungen der befragten Personen 1 bis 10 zusammen.

Tabelle 14: Wirksamkeit der Ratgeberliteratur für die eigene Arbeitsweise

Befragte	Entscheidung	Beurteilung der Wirksamkeit
Person 1	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Ratgeber nur in Verbindung mit Schreibkurs hilfreich
Person 2	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • keine Beschreibung von konkreten Situationen, • deshalb muss man viele Ratgeber lesen, die Zeit kosten, • Ziel sollte es aber sein, effektiv zu arbeiten
Person 3	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Ratgeber sind nur in Verbindung mit Lehrern und Kommilitonen eine Hilfe
Person 4	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Ratgeber sind keine Hilfe beim Schreibprozess
Person 5	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Ratgeber sind eine Hilfe, • dennoch hoher Zeitaufwand, die eigene Schreibsituation im Ratgeber wiederzufinden
Person 6	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Ratgeber sind keine Hilfe für das zu studierende Fachgebiet, da Berechnungen und grafische Darstellungen nicht behandelt werden, • Ratgeber sind zu sehr auf geisteswissenschaftliche Fächer spezialisiert
Person 7	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Ratgeber haben keine große Wirksamkeit, • Ratgeber sind zu dick und haben zu viele unnötige Informationen

Befragte	Entscheidung	Beurteilung der Wirksamkeit
Person 8	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel des Schreibens und Bearbeitungsprozesse sind mit Hilfe der Ratgeber und des Unterrichtes deutlich geworden
Person 9	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Ratgeber ist nur nützlich, wenn der Dozent im Schreibseminar mit ihm arbeitet
Person 10	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Wirksamkeit der Ratgeber für die eigene Arbeit festgestellt

Die Personen 8 und 10 stellen eine Wirksamkeit der Ratgeberliteratur für die eigene Arbeitsweise fest, weil das Ziel des Schreibens und die dazugehörigen Bearbeitungsprozesse mit Hilfe der Schreibanleitungen deutlich geworden sind. Allerdings leistet der Unterricht dabei auch eine Hilfestellung.

Für die Personen 1, 3, 5 und 9 ist die Wirksamkeit der Anleitungstexte bei der Anfertigung von eigenen Schreibprodukten eingeschränkt. Die Personen 1, 3 und 9 sind der Auffassung, dass ein Schreibratgeber nur in Verbindung mit einem Schreibkurs hilfreich ist. Für Person 5 ist der Schreibratgeber eine Hilfe, der aber einen enormen Lesezeitaufwand beansprucht, die eigene Schreibsituation im Anleitungstext wiederzufinden.

Für die Personen 2, 4, 6 und 7 sind die Ratgebertexte für die eigene Arbeitsweise nicht effizient. Person 2 beklagt, dass sich ein konkretes Schreibproblem nicht adäquat im Anleitungstext wiederfinde. Daraus schlussfolgert sie, dass man viele Schreibanleitungen lesen müsse, um das konkrete Schreibproblem eingrenzen, was wiederum viel Zeit in Anspruch nehme und im Endeffekt dem Ziel der Ratgebertexte zuwider laufe, die eine schnelle Hilfe bei Schreibproblemen versprechen.

Für Person 4 sind die Ratgebertexte keine Hilfe bei Schreibschwierigkeiten. Auch für Person 6 stellen die Anleitungstexte keine Hilfe für das zu studierende Fachgebiet dar, da Berechnungen und grafische Darstellungen nicht behandelt würden. Diese Person ist der Meinung, dass die im Schreibseminar eingesetzten Ratgeber zu sehr auf geisteswissenschaftliche Fächer spezialisiert seien. Für Person 7 beinhalten die Anleitungstexte zu viele unnötige Informationen und sind im Vergleich zur Answererwartung bei einer konkreten Schreibfrage zu umfangreich gestaltet.

Bei Frage 7 beurteilen die Probanden die Schreibanleitungen (1) und (2) nach vier vorgegebenen Kriterien:

- Lesefreundlichkeit,
- Layoutübersichtlichkeit,
- Textverständnis und
- wirksame Hilfe im Schreibprozess.

Tabelle 15 fasst die Meinungen der befragten Personen 1 bis 10 zusammen.

Tabelle 15: Beurteilung der Schreibanleitungen (1) und (2) nach vorgegebenen Kriterien

Kriterien	Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
Lesefreundlichkeit	Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • gut geschrieben, • auch für Ausländer unkompliziert 	<ul style="list-style-type: none"> • lesefreundlich, • teilweise unnötige Details
	Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • wichtige Sachen werden durch verschiedene Schreibweisen und klare Absätze deutlich betont 	<ul style="list-style-type: none"> • langer Text, • fehlende Kennzeichnung von wichtigen Sachen durch verschiedene Schreibweisen
	Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • zu kompliziert geschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> • humorvoll und freundlich geschrieben
	Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • ohne Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • ohne Angabe
	Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • durch Unterüberschriften klare Teilung 	<ul style="list-style-type: none"> • ohne Angabe
	Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • lesefreundlich 	<ul style="list-style-type: none"> • lesefreundlich
	Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • zufrieden 	<ul style="list-style-type: none"> • zu literarisch und langweilig geschrieben
	Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • zufrieden 	<ul style="list-style-type: none"> • Idee mit der

Kriterien	Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
			„Baumetapher“ ist lustig, aber man braucht Geduld, um Inhalt zu lesen
	Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • zu wenig Informationen, • trockene Schreibweise und komplizierter als nötig 	<ul style="list-style-type: none"> • Textauszüge ungeeignet, da man Sachfragen klären möchte, Roman kann man extra lesen
	Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • zu viele Fachwörter, • zu viele Kapitel mit zu vielen Informationen 	<ul style="list-style-type: none"> • wenig theoretischer Wortschatz, deshalb gut zu verstehen
Layoutübersichtlichkeit	Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • hilfreiches Diagramm, • klare Überschriften, • kurzer in Abschnitte gegliederter Text macht Lesen einfach 	<ul style="list-style-type: none"> • deutliche Beispielnennungen
	Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • gutes Layout, • klare Absatzgliederungen 	<ul style="list-style-type: none"> • sehr lange und komplexe Sätze
	Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • gute Übersichtlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • gute Übersichtlichkeit
	Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • zuviel kursiv geschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe
	Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche Schriftart und Gliederung 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe
	Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • teilweise vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • vorhanden
	Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • nicht vorhanden
	Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • gute Übersichtlichkeit durch die Unter- 	<ul style="list-style-type: none"> • vorhanden

Kriterien	Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
		teilung in kleinere Überschriften	
	Person 9	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe
	Person 10	<ul style="list-style-type: none"> gut 	<ul style="list-style-type: none"> sehr gut
Textverständnis	Person 1	<ul style="list-style-type: none"> logischer und gut gegliederter Text, erklärt viele Sachen mit nicht so vielen Wörtern 	<ul style="list-style-type: none"> ein paar komplizierte Wörter vorhanden aber meistens verständlich, manche Sachen könnten mit weniger Wörtern erklärt werden
	Person 2	<ul style="list-style-type: none"> einfacher zu verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> aufgrund großer Anzahl von Nebensätzen schwer verständlich
	Person 3	<ul style="list-style-type: none"> zu viele Fachtermini 	<ul style="list-style-type: none"> mit Humor und Beispielen, gut verständlich.
	Person 4	<ul style="list-style-type: none"> zufrieden 	<ul style="list-style-type: none"> zufrieden
	Person 5	<ul style="list-style-type: none"> ohne Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> durch Umschreibungen werden die Wörter einfacher
	Person 6	<ul style="list-style-type: none"> zufrieden 	<ul style="list-style-type: none"> zufrieden
	Person 7	<ul style="list-style-type: none"> zufrieden 	<ul style="list-style-type: none"> zufrieden
	Person 8	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> unpraktische, sehr abstrakte Sprache

Kriterien	Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
	Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • schwerer Text 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe
	Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • zu viel theoretische Fachsprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Textverständnis durch viele Beispiele
wirksame Hilfe, weil ...	Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • mehr Inhalt wäre gut, z.B. über Argumentation, • lange Texte, aber gut strukturiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Punkte sind in einer logischen Ordnung, wenn man eine Arbeit selbst schreibt, • Absätze sind manchmal zu groß und für Ausländer nicht so einfach zu verfolgen
	Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • deutliche Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • ohne Angabe
	Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • gute Hinweise, wenn man sich mit Argumentation beschäftigt 	<ul style="list-style-type: none"> • Text ist gute Einführung zur Beschäftigung mit Schreiben, ersetzt aber Dozent nicht
	Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • nichts Neues, keine Hilfe 	<ul style="list-style-type: none"> • nichts Neues, keine Hilfe
	Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe
	Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe, wenn mit Beispielen gearbeitet wird
	Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • nur teilweise 	<ul style="list-style-type: none"> • keine wirksame Hilfe
	Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • vielfältige Strategien für Argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> • macht wissenschaftliches Schreiben interessant und lebendig

Kriterien	Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
	Person 9	<ul style="list-style-type: none"> viele Möglichkeiten zum Nachdenken 	<ul style="list-style-type: none"> keine wirksame Hilfe
	Person 10	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> viele Beispiele und interessante Themen

Zur Lesefreundlichkeit: Die Personen 1, 6 und 8 sind mit der Lesefreundlichkeit beider Schreibanleitungen zufrieden. Person 2 lobt an der Schreibanleitung (1) den übersichtlichen Aufbau, der das Lesen erleichtert, und kritisiert das fehlende übersichtliche Layout der Schreibanleitung (2). Person 3 bescheinigt der Schreibanleitung (1) eine zu komplizierte Sprache und findet dagegen humorvolle und freundliche Formulierungen in der Schreibanleitung (2). Person 4 enthält sich der Meinung. Person 5 lobt die klare Absatzstruktur der Schreibanleitung (1). Für die Personen 6 und 8 sind beide Schreibanleitungen leserfreundlich gestaltet. Für Person 7 ist der Text der Schreibanleitung (2) zu „literarisch verfasst“. Person 9 setzt sich sehr kritisch mit beiden Schreibanleitungen auseinander: Die Schreibanleitung (1) hat eine trockene Schreibweise und ist komplizierter als nötig verfasst. In der Schreibanleitung (2) findet sie die literarischen Textauszüge unpassend (ebd.: 102f.). Für Person 10 ist die Schreibanleitung (1) zu kompliziert geschrieben, dagegen die Schreibanleitung (2) lesefreundlich gestaltet, weil sie wenig theoretischen Wortschatz aufweist.

Zur Layoutübersichtlichkeit: Die Personen 3 und 10 sind mit der Gestaltung des Layouts zufrieden. Person 1 lobt in der Schreibanleitung (1) die klaren Überschriften, Diagrammdarstellungen und die kurzen Erklärungen, die in Absätze eingepasst wurden. In der Schreibanleitung (2) findet sie die Beispiele gelungen. Auch für Person 2 tragen die klaren Absätze in der Schreibanleitung (1) zu einem übersichtlichen Layout bei, wogegen in der Schreibanleitung (2) die langen und komplexen Sätze beklagt werden. Für Person 4 ist der Text der Schreibanleitung (1) zu oft kursiv angefertigt, das erschwere ein flüssiges Lesen. Die Personen 5, 6 und 7 äußern sich nur sehr allgemein zur Layoutübersichtlichkeit. Person 8 bescheinigt der Schreibanleitung (1) durch die Unterteilung in Überschriften eine gute Übersichtlichkeit. Person 9 äußert sich nicht.

Zum Textverständnis: Die Personen 4, 6 und 7 sind mit der Textverständlichkeit beider Schreibanleitungen zufrieden. Für Person 1 ist der Text der Schreibanleitung (2) meistens

verständlich, dennoch könnten einige Sachverhalte mit weniger Wörtern erklärt werden. Die Schreibanleitung (1) beeindruckt durch ihre logische und übersichtlich gegliederte Textstruktur und erklärt Sachverhalte kurz und knapp. Person 2 versteht die Schreibanleitung (1) besser, weil in der Schreibanleitung (2) zu viele Nebensätze vorhanden sind. Person 3 stellt fest, dass die gut verständlichen Texte in der Schreibanleitung (2) mit Humor geschrieben und mit vielen Beispielen versehen wurden, während in der Schreibanleitung (1) zu viele Fachtermini vorhanden sind. Person 5 meint, dass die abstrakten Wörter durch Umschreibungen verständlicher wären. Person 8 beklagt die abstrakte Sprache in der Schreibanleitung (2). Diese Kritik bezieht Person 9 allerdings auf den Text der Schreibanleitung (1). Person 10 beklagt die theoretische Fachsprache der Schreibanleitung (1) und lobt die vielen Beispiele der Schreibanleitung (2), die das Textverständnis erleichtern.

Zur Begründung, ob die exemplarisch ausgesuchten Schreibratgeber eine wirksame Hilfe bei eigenen Schreibschwierigkeiten und/oder der Anfertigung von eigenen Textprodukten darstellen:

Es ist festzustellen, dass sich die Beurteilungen nicht eindeutig auf ein „ja“ oder „nein“ reduzieren lassen. Die insgesamt recht verhaltenen Aussagen belegen vielmehr Auffälligkeiten, Wünsche, Ratschläge und Kritik der Probanden. Person 1 z.B. schätzt bei der Schreibanleitung (1) die ausführlichen Texte, die übersichtlich strukturiert sind, und wünscht sich noch mehr Informationen über das Argumentieren. In der Schreibanleitung (2) ist eine logische Ordnung vorhanden, aber der verdichtete Text ist für ausländische Studierende zu unübersichtlich. Das bedeutet, dass die Gedanken schwierig nachzuvollziehen sind. Person 2 lobt an der Schreibanleitung (1) die „*deutliche Darstellung*“, während sie zur Schreibanleitung (2) keine Angaben tätigte. Die Personen 3 und 8 sind von der Themendarstellung „Argumentieren“ der Schreibanleitung (1) beeindruckt, da dort vielfältige Strategien und Hinweise zur Arbeit mit Argumenten aufgezeigt werden. Die Texte der Schreibanleitung (2) sind für die Person 3 eine gute Einführung zum wissenschaftlichen Schreiben, aber sie können den Dozenten nicht ersetzen. Person 4 lehnt beide Schreibanleitungen ab. Person 5 äußert sich nicht. Für Person 6 wäre die Schreibanleitung (2) eine Hilfe, wenn die Texte mit Beispielen versehen wären. Die Schreibanleitung (1) wird von Person 7 als eine „teilweise“ Hilfe bei Schreibfragen angesehen, wohingegen die Schreibanleitung (2) für sie keine Hilfe ist. Person 8 lobt des Weiteren die Schreibanleitung (2), weil sie das wissenschaftliche Schreiben „*interessant und lebendig*“ macht. Person 9 bleibt mit ihrer Beurteilung sehr allgemein. Person 10 findet bei der Schreibanleitung (2) „*viele interessante Beispiele und interessante Themen*“, aber äußert sich nicht zur Schreibanleitung (1).

Frage 8 bezieht sich auf die Wirksamkeit von neuen Medien für die eigene Arbeit (hier CD-ROM)¹. Tabelle 16 fasst die Meinungen der befragten Personen 1 bis 10 zusammen.

Tabelle 16: Wirksamkeit von neuen Medien für die eigene wissenschaftliche Arbeit

Befragte	Wirksamkeit der CD-ROM für die eigene wissenschaftliche Arbeit
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • primitiv gemacht, • Technologie schlecht genutzt und Erklärungen zu einfach, • man kann bei CD Bilder und Farben nutzen, • trotz Medienkompetenz ist diese CD nicht leicht zu verstehen
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • CD ist meistens schneller und zeitsparender als ein Buch
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • CD als Schreibtrainer ist okay, wenn übersichtliches Inhaltsverzeichnis vorhanden ist, • mit CD-ROM arbeitet man schneller als mit dem Buch
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • Lob für diese CD aufgrund der vielen Links
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • unübersichtliche Klassifikation der CD, • wäre aber allgemein eine Alternative zum Buch
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Beispiele und zu viele Links, die verwirren
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • CD ist primitiv und langweilig, • Durcheinander, welche Information zu welcher gehört, • zu viele Ordnungen und Unterordnungen, die man nicht versteht, • Vorschläge: Interaktivität in Form eines Spiels, mehr Farben
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • CD-ROM hat sehr schlechte Qualität, • schlechte Programmierung und Organisation der Inhalte, • Vorschläge: durch Power Point in Verbindung mit pdf-Dateien kann man Inhalte verständlicher machen

¹ Beigelegter Schreibtrainer als CD-ROM in der Schreibanleitung (1).

Befragte	Wirksamkeit der CD-ROM für die eigene wissenschaftliche Arbeit
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • CD-ROM unübersichtlich, da zu viele Hinweise, • CD wäre allgemein eine Alternative zum Buch, da sie zeiteffizienter ist (klicken statt blättern) und vielfarbiger gestaltet sein kann
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • allgemein kann CD hilfreich sein, weil Bilder eingefügt werden können, mit denen man mehr lernt als nur durch Text

Die Meinungen reichen von Ablehnung (Person 1: „*primitiv gemacht*“; Person 7: „*zu viele Ordnungen und Unterordnungen, die man nicht versteht*“; Person 8: „*CD-ROM hat sehr schlechte Qualität*“; Person 9: „*CD-ROM unübersichtlich, da zu viele Hinweise*“) bis zum Lob z.B. der Personen 2 und 3, die der CD eine schnellere Arbeitsweise als mit dem Buch zuschreiben. Person 4 ist beeindruckt: „*Lob für diese CD-Rom aufgrund der vielen Links.*“ Person 10 fasst zusammen: „*Allgemein kann eine CD hilfreich sein, weil Bilder eingefügt werden können, mit denen man mehr lernt als nur durch Text.*“

Insgesamt sind die Probanden den neuen Medien gegenüber aufgeschlossen und der Überzeugung, dass diese zeitsparender beim Nachlesen sind, wenn die Übersichtlichkeit und eine schnelle Handhabung garantiert werden.

Bei Frage 9 hatten die Probanden die Aufgabe, Vorteile und Grenzen von wissenschaftlichen Schreibanleitungen gegenüberzustellen.

Tabelle 17 fasst die Meinungen der befragten Personen 1 bis 10 zusammen.

Tabelle 17: Vorteile und Grenzen von Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben

Befragte	Vorteile	Grenzen
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • können viele Beispiele geben, • sind transportierbar, man kann sie überall mit hinnehmen, • Dozenten sind nicht immer verfügbar 	<ul style="list-style-type: none"> • Theorie ist nicht alles, man muss manche Sachen in der Praxis lernen, • CD müsste verbessert werden, • Lehrer können oft besser erklären als Bücher und präziser auf bestimmte Fragen antworten
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • systematische Darstellung des wissenschaftlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Uneinheitlichkeit des deutschen Wissenschaftssystems zum

Befragte	Vorteile	Grenzen
	Schreibens	wissenschaftlichen Schreiben, deshalb ist ein Schreibratgeber nicht genug, <ul style="list-style-type: none"> • es sollte ein Ratgeber für alle Leser produziert werden
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe beim wissenschaftlichen Schreiben, • zum Nachschlagen geeignet 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibratgeber im Allgemeinen zu wissenschaftlich mit zu wenigen Beispielen geschrieben
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • Erklärung der Funktionen und Struktur von Fachtextsorten und Aspekten wie „bibliografieren“ und „zitieren“ 	<ul style="list-style-type: none"> • trotz Schreibratgeber kann man nicht wissenschaftlich schreiben lernen
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • Existenz von fachspezifischen Schreibratgebern 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibratgeber kann nicht sofort antworten, wenn man eine Frage hat, man muss selbst nachlesen und das kostet Zeit, • erhöhte Anwendung der neuen Medien, da immer mehr Studierende den PC nutzen
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • wenn es Beispiele gibt, die beschreiben, wie etwas auszusehen soll, dann haben Ratgeber ihren Zweck erfüllt 	<ul style="list-style-type: none"> • zu viele unbrauchbare Informationen
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • zu viele unnötige Informationen, • zu wenig Beispiele, • nicht konkret genug, • zu abstrakt, • unübersichtlich, • zu kleine Schrift und zu viele Wörter, • zu schwere Sprache und zu komplizierte Sätze
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibratgeber zeigen wichtige Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens sowie die Bedeutung der Teilprozesse, • verbessern die Arbeitsqualität 	<ul style="list-style-type: none"> • nur für Anfänger hilfreich, aber danach vielleicht nicht mehr

Befragte	Vorteile	Grenzen
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibratgeber ist portabel, • geben Beispiele. 	<ul style="list-style-type: none"> • jedes Jahr Änderungen, die den alten Schreibratgeber überholen, • Schreibratgeber antwortet nicht exakt auf meine Fragen, • muss Texte oft lesen, um überhaupt zu verstehen
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • Beispielnennungen, • Schreibratgeber enthält alles, was wichtig ist, • z.T. einfache Sprache, chronologisch und logisch geschrieben, • wichtige Informationen sind kenntlich gemacht, • Kombination mit CD-ROM hilfreich 	<ul style="list-style-type: none"> • zu schwerer Fachwortschatz

Folgende Vorteile der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben werden mehrfach genannt:

- Bücher sind transportierbar und damit an jedem Ort einsetzbar,
- systematische Darstellung des wissenschaftlichen Schreibens,
- Hilfe beim wissenschaftlichen Schreiben, wenn Beispiele vorhanden sind.

Folgende Grenzen der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben werden mehrfach genannt:

- Lehrer können besser auf Fragen eingehen als ein Schreibratgeber,
- Uneinheitlichkeit der deutschen wissenschaftlichen Schreibkultur, deshalb sind mehrere Schreibanleitungen notwendig,
- z.T. unübersichtliche Gestaltung,
- trotz Schreibratgeber kann man nicht wissenschaftlich schreiben,
- fehlende Übungen, zu viele unbrauchbare Informationen für eine konkrete Frage,
- zu aufwändige Lesezeit,
- zu schwerer Fachwortschatz.

Frage 10 befasst sich mit dem „perfekten“ Schreibratgeber. Dabei beeinflussen die folgenden Beschreibungen die im Schreibseminar gewonnenen Erfahrungen mit den Anleitungstexten. Tabelle 18 fasst die Meinungen der befragten Personen 1 bis 10 zusammen.

Tabelle 18: Der „perfekte“ Schreibratgeber wäre,

Befragte	Beschreibung des „perfekten“ Schreibratgebers
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • 200-300 Seiten mit vielen überzeugenden und klaren Beispielen, • hilfreiche Diagramme, Bilder, Übungen mit Antworten zu den Übungen, • unkomplizierte Sprache, weil Übersetzen für ausländische Studenten zu viel Zeit in Anspruch nimmt
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • überzeugendes Layout (z.B. klare Absätze, Ordnungen), • viele Beispiele mit Erklärungen, • unkomplizierte Sprache (kurze und präzise Sätze, nicht so viele Fremd- bzw. Fachwörter)
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • Wunsch nach einem Ratgeber zu Hause, der alle Fragen beantwortet, • hilfreiche Bilder, Illustrationen, Beispiele und Auflistung der Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens in Deutschland
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenerklärungen, • nicht so viele Varianten
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung von fächerspezifischen Ratgebern, denn je allgemeiner, desto nutzloser, • Angebot von digitalen Rastern mit Stichwörtern, um zeiteffektiver arbeiten zu können
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • kurzweilig, • verständlich, • übersichtlich, • reduzierte Anzahl von unbekanntem Wörtern, • Übungen, • günstig sind Beispiele zu jedem wichtigen Punkt
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche Gliederung, • viele Beispiele, • nicht zu lange Texte

Befragte	Beschreibung des „perfekten“ Schreibratgebers
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • kurze und einfache Formulierungen, • man sollte schnell die einzelnen Erklärungen zu Schreibeilprozessen finden
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • dünner und kleiner Ratgeber, • schnell zu lesen, • interessant (inhaltlich und für die Augen), • optimal wissenschaftlich, • Übungsangebote, • viele Beispielnennungen, • deutliche Textgliederung, • mit Bildern versehen
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • allgemeine Verständlichkeit, • nur mit wichtigen Informationen versehen, • mit vielen Beispielen und Erklärungen, • einfacher Wortschatz

Mehrfach genannte Kriterien für den „perfekten“ Schreibratgeber sind für die Probanden:

- überzeugende Beispiele,
- einfache Satzstruktur und unkomplizierte Sprache,
- überzeugendes Layout,
- kurze und einfache Formulierungen,
- einfacher Wortschatz,
- Textsortenerklärungen und
- Übungsangebote.

Es ist auffällig, dass die Personen 1, 3 und 9 Illustrationen, Diagramme oder Grafiken verlangen. Visualisierungen werden demzufolge von den Lesern eingefordert, weil sie abstrakte Schreibvorgänge verständlich darstellen können. Ein gelungenes Beispiel findet man dazu bei Bünting et al. (2000: 118f.) zum Thema „Argumentationsmuster“.

Fazit: Im Folgenden werden die Einzelergebnisse des Fragebogens c zusammengefasst:

- (1) Die wichtigsten Auswahlkriterien zum Kauf einer Schreibanleitung sind eine für die Zielgruppe angemessene Sprache und Beispielnennungen.
- (2) Um die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben auch in Zukunft zu nutzen,

wird sie von den Probanden mit Auflagen versehen: Die Wichtigste ist ein Sprachniveau, das den Voraussetzungen der ausländischen Studierenden entspricht bzw. diese berücksichtigt.

(3) Für die Mehrzahl der Befragten ist die Schreibanleitung als Hilfe außerhalb des Schreibseminars sehr beschränkt einsetzbar, weil die Themen im Buch allgemein bleiben. Deshalb benötigen sie für spezielle Fragen einen Dozenten. Die Mehrzahl der Probanden sieht nach wie vor im Schreibseminar die bessere Alternative, wissenschaftlich schreiben zu lernen.

(4) Für die eigene Arbeit bleiben die Schreibanleitungen in ihrer Wirksamkeit beschränkt, weil die Nachforschung, auf welcher Seite die konkrete Schreibfrage beantwortet wird, für die Mehrzahl der Probanden einen zu hohen Zeitaufwand bedeutet.

(5) Keine der Schreibanleitungen (1) und (2), die nach vier Kategorien verglichen wurden, schneidet signifikant besser ab. Beide Anleitungstexte haben ihre Stärken und Schwächen. Die Schreibanleitung (1) besticht durch ihre grafischen Darstellungen im Kapitel „Argumentieren und gliedern“. Hierbei wird ein abstrakter Sachverhalt für den Leser ansprechend visualisiert. An der Schreibanleitung (2) werden die Beispiele für gelungene und weniger gelungene Arbeiten gelobt. Die Probanden kritisieren an beiden Schreibanleitungen mehrheitlich die komplizierte Sprache.

(6) Vorteile der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben sehen die Probanden in der Verdeutlichung des Schreibprozesses. Grenzen erkennen sie darin, dass ihnen trotz der Arbeit mit den Schreibanleitungen die Fähigkeit fehlt, wissenschaftlich schreiben zu können.

(7) Neuen Medien (z.B. DVD, CD-ROM) gegenüber sind die Probanden aufgeschlossen, wenn diese ein übersichtliches Layout aufweisen und abstrakte Sachverhalte mit grafischen Darstellungen erklären.

(8) Die ideale Schreibanleitung besteht aus klaren und verbindlichen Hinweisen/Ratschlägen auf einem für diese Zielgruppe angemessenen Sprachniveau.

5.4.5 Beurteilung ausgewählter universitärer Schreibanleitungen mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews

Dieser Teil der empirischen Studie hat die Aufgabe, die Probanden in persönlichen Gesprächen über ihre Arbeit mit den universitären Schreibanleitungen zu befragen.

Durchführung

Die Leitfaden-Interviews mit 12 Studierenden der Untersuchungsgruppe A wurden ab Mitte des Sommersemesters 2006 im Anschluss an das Schreibseminar durchgeführt und konzentrierten sich dabei auf folgende Fragen:

- (1) Vorteile und Grenzen der eingesetzten Schreibanleitungen im Schreibseminar,
- (2) Einschätzung der Schreibanleitungen als Hilfe außerhalb des Schreibseminars und
- (3) Charakteristik des „perfekten“ Ratgebers zum wissenschaftlichen Schreiben.

Aufgrund der Kürze der Antworten, der vielen Unterbrechungen durch Lachen, Verlegenheitsgesten und mimischen Beschreibungen während der Interviewsituation entschied ich mich, die transkribierten Gespräche in eine leserfreundliche Form zu bringen und sie den Probanden zur Kontrolle vorzulegen. Die überarbeiteten Interviews wurden den Befragten dargeboten und von ihnen akzeptiert.

Der exakte Wortlaut der Interviews und das Kategorienschema sind im Anhang VIII ersichtlich.

Vorgehen

Die Interviews mit zwölf ausländischen Studierenden des im Sommersemester 2006 durchgeführten Kurses „Wissenschaftliches Schreiben im Studium“ an der TU Dresden, wurden in den Monaten Mai bis Juli 2006 im Anschluss an die Lehrveranstaltung durchgeführt und nahmen einen Zeitumfang von ca. 10-15 Minuten in Anspruch.

Ziel der Untersuchung

Ziel dieser Befragung war es, herauszufinden,

- wie die Befragten die Vorteile und Grenzen der im Unterricht angebotenen Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für die Bewältigung ihrer eigenen wissenschaftlichen Schreibaufgaben einschätzen,
- ob die Befragten die Ratgeberliteratur tatsächlich als Hilfe auch außerhalb des Lernorts Seminar verstehen,
- wie die Studierenden ihren „perfekten“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben beschreiben würden.

Ergebnisse

Die Probanden benennen bei Frage 1 die Vorteile und Grenzen der eingesetzten Schreib- anleitungen.

Einen Vorteil der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben sehen sie in der Möglichkeit, im Studienalltag den Umgang mit universitären Fachtextsorten kennen zu lernen (Personen 1, 2, 3, 4, 7, 9). Außerdem stellen die Schreibenleitungen einen systematischen Überblick über die Schreibenanforderungen im universitären Kontext dar, den man sich zeitlich unabhängig erarbeiten kann (Person 5).

Grenzen der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben sehen die Befragten in der abstrakten, schwer verständlichen Sprache. Person 6 meint: „[...] *solche Ratgeber sind nützlich und hilfreich, aber vom Durchlesen allein kann ich auch nicht lernen, wie man schreibt. Dazu braucht man jemanden, der das erklärt und auch Beispiele nennt. Die sind nämlich im Ratgeber nicht drin. Auch fehlen mir Aufgaben zum Ausprobieren. Das kann der Lehrer.*“ Die Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der Anleitungstexte reichen von der Forderung, nach dem Durcharbeiten der Schreibenanleitung wissenschaftlich schreiben zu können (Person 2), bis hin zu Aussagen, wie: „[...] *das wissenschaftliche Schreiben, z.B. eine Textanalyse lernt man nur, wenn man übt und der Lehrer kontrolliert.*“ (Person 4). Auffallend ist, dass sich die Probanden einen Lehrer als Vermittler, als Art Übersetzer zwischen der Schreibenanleitung und dem Schreibenden wünschen (z.B. Person 11): „[...] *aber ich finde es gut, wenn ein Lehrer den Unterricht führt, denn er weiß doch besser als das Buch, was für uns wichtig ist und was nicht.*“ (vgl. auch Personen 4, 6).

Weitere Grenzen der Schreibenleitungen sehen die Befragten in den nicht vorhandenen Austauschmöglichkeiten über die eigenen Textprodukte (Person 12) und in den fehlenden Übungsangeboten sowie in den Kontrollmöglichkeiten (Personen 3, 7). Person 5 kritisiert das uneinheitliche System des wissenschaftlichen Arbeitens, demzufolge es nicht die eine Schreibenanleitung gibt, sondern umfangreiche Angebote an Schreibratgebern. Außerdem beklagen die Befragten das hohe sprachliche Niveau. Das beweist die Aussage der Person 1, die bedauert, dass in den Schreibenleitungen sehr viel Wissen und Schreibkönnen vorausgesetzt wird: „*Man sollte einfacher anfangen.*“, schlägt sie vor. Person 9 findet die Wörter kompliziert und schwer verständlich: „*Ich verstehe manchmal den Sinn nicht. Was heißt 'nachvollziehbare Gedankengänge' oder 'beurteilen'. Was muss ich denn da machen?*“ Aus diesen Unsicherheiten entsteht die Forderung nach einem Seminar zum wissenschaftlichen Schreiben, in dem unter Anleitung und didaktischer Reduktion des Lehrstoffes Textprodukte geschrieben, diskutiert und ausgewertet werden können (Personen 6,

11, 12). Person 10 lehnt die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben ab, weil diese keine wissenschaftliche Schreibfähigkeiten vermittelt „[...] *nur durch Üben, Diskutieren und Kontrollieren kann ich schreiben lernen.*“

Die Probanden schätzen bei Frage 2 ein, ob die eingesetzten Schreibanleitungen auch als Hilfe außerhalb des Schreibseminars wahrgenommen werden.

Es ist festzustellen, dass sie von den Befragten nur bedingt als Hilfe außerhalb des Schreibseminars wahrgenommen werden. Person 1 hat Schwierigkeiten, weil die Bücher in einer für sie unverständlichen Sprache geschrieben sind. Außerdem beklagt sie, dass sie bei einer Frage das gesamte Buch lesen muss. Sie würde sich, anstatt für eine Schreibanleitung, für die Teilnahme an einem Schreibseminar entscheiden. Person 3 stimmt ihr zu. Person 2 antwortet mit einer Gegenfrage: „*Was mache ich, wenn ich eine Frage habe und im Buch steht dazu nichts?*“ Person 5 (Vgl. auch Personen 4, 7) fasst mit ihrer Aussage die Zweifel am Vermögen der Schreibanleitungen, außerhalb eines Schreibseminars bei Schreibproblemen zu helfen, wie folgt zusammen: „*Wenn ich eine konkrete Frage habe, muss ich den Ratgeber fragen, wenn er mir keine Antwort gibt, muss ich viele Ratgeber lesen, so viel Zeit habe ich aber nicht. Deshalb gehe ich lieber zum Dozenten und frage oder besuche ein Schreibseminar, das finde ich effektiver.*“ Person 6 lobt die übersichtlichen Darstellungen der Fachtextsorten in der Schreibanleitung (1), nur vermisst sie darin Übungsaufgaben, die die Bezeichnung „Hilfe zur Selbsthilfe“ rechtfertigen. Für Person 8 besitzen die Schreibseminare den Vorteil, über den eigenen Schreibprozess und das Textprodukt diskutieren zu können. Person 9 fühlt sich dem Sprachniveau in den Anleitungstexten nicht gewachsen und fragt bei konkreten Schreibproblemen Kommilitonen oder Dozenten (Vgl. auch Person 12). Person 10 lehnt die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben durchgängig ab (Vgl. auch Frage 1). Für Person 11 ist die Schreibanleitung bei konkreten Fragen¹ eine Hilfe außerhalb des Schreibseminars, aber das wissenschaftliche Schreiben lerne sie dadurch nicht, weil es an authentischen Texten fehlt, die sie bearbeiten könnte.

¹ Für Person 11 sind „konkrete Fragen“ z.B. Fragen nach formalen Empfehlungen zur Layoutgestaltung.

Die Probanden beschreiben bei Frage 3 ihren „perfekten“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben.

Es ist festzustellen, dass die im Schreibseminar eingesetzten Schreibanleitungen nicht zum Favoritenkreis der Probanden gehören. Die Befragten äußern aber konkrete Vorstellungen, die eine ideale universitäre Schreibanleitung für ihre Bedürfnisse beinhalten sollte: Person 1 geht am weitesten mit ihren Forderungen – ihre Schreibanleitung hat alle Schreibprobleme zu lösen. Person 2 wünscht sich die Berücksichtigung der Kulturspezifika des Schreibens (vgl. auch Personen 4, 7, 12) und Beispiele mit integrierten Übungen, die in einer klaren Sprache formuliert sind. Für Person 3 sind eine verständliche Sprache, Übungsangebote mit Kontrollmöglichkeiten die wichtigsten Kriterien für eine ideale Schreibanleitung (vgl. auch Person 4). Außerdem sollten Tabellen und Grafiken die wissenschaftliche Sprache erleichtern. Die Personen 5, 6, 8 und 9 erwarten von einer Schreibanleitung verständliche Texte mit integrierten Beispielen. Einen angemessenen Preis und nicht zu umfangreiche Seitenanzahlen wünschen sich die Personen 6 und 8. Die Personen 10 und 11 äußern sich nicht.

Die Aussagen in den Interviews, die seminarbegleitend durchgeführt wurden, bestätigen auch die Auswertungsergebnisse des Fragebogens c der Schreibaufgabe c (vgl. Kapitel 5.4.4).

5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung stützte sich auf drei Untersuchungskomplexe.

Der erste Untersuchungskomplex prüfte, ob die Hinweise/Hilfestellungen in den universitären Schreibanleitungen die Ursache für qualitativ/quantitativ bessere studentische Schreibprodukte sind. In dieser Untersuchung hatte die Gruppenbildung das Ziel, qualitative und/oder quantitative Unterschiede bei den Textprodukten Exzerpt, Filmrezension und Praktikumsbericht zu ermitteln.

Es hat sich gezeigt, dass die Gruppe I aus der Untersuchungsgruppe A bei der Anfertigung eines Exzerptes qualitativ bessere Schreibprodukte ablieferte als die Kontrollgruppe II, die ohne diese Hilfestellungen auskommen musste. Die Probanden haben die Schreibanleitung (1) als Hilfe akzeptiert. Ein Grund ist im übersichtlich gestalteten Vorschlag zur Form von Exzerpten zu sehen (ebd.: 34).

Bei den Filmrezensionen sind keine signifikanten qualitativen/quantitativen Unterschiede erkennbar, weil sich die Schreibanleitung (1) zur Rezension, aber nicht zur Filmrezension äußert. Damit erkennen die Probanden der Gruppe I aus der Untersuchungsgruppe A die Hinweise in der Schreibanleitung (1) nicht als konkrete Hilfe bei der Anfertigung ihrer

Filmrezensionen. Daraus folgt, dass die Textsorten exakt beschrieben werden müssen, um die Schreibenden in ihrem Textproduktionsprozess zu unterstützen. Übertragungen und Ähnlichkeiten werden von den Probanden nicht angenommen. Das heißt, je konkreter und verbindlicher die Hinweise und Erklärungen in den Anleitungstexten formuliert und/oder dargestellt werden, desto mehr werden sie auch von ihren Lesern als Hilfe wahrgenommen.

Die Praktikumsberichte der Gruppe I aus der Untersuchungsgruppe B mit den Hilfestellungen aus der Schreibanleitung (1) schneiden qualitativ besser ab. Diese Gruppe hat sich zumindest die Elemente eines Berichtes (ebd.: 32) angeeignet, weil das Abstract von der Mehrzahl der Probanden in den Praktikumsbericht eingearbeitet wurde. Dennoch haben beide Gruppen Schwierigkeiten mit dem Zitieren und der Anfertigung einer logischen Gliederung. Hierauf sollten die künftigen Schreibanleitungen für ausländische Studierende ein besonderes Augenmerk legen.

Der zweite Untersuchungskomplex fragte nach, wie die Teilnehmer der Untersuchungsgruppe A ihre Arbeit mit den Anleitungstexten bei der Bewältigung ihrer Schreibaufgabe beurteilen. Diese Untersuchung verfolgte das Ziel, sich dem Forschungsgegenstand mit Hilfe von Fragebögen bei konkreten Schreibaufgaben zu nähern, um zu erfahren, ob die Probanden die Hinweise in den wissenschaftlichen Schreibratgebern bei der Anfertigung ihrer eigenen Schreibprodukte als Hilfe auffassten.

Fragebogen a befragte die Probanden zum Thema „Techniken der Informationsspeicherung“. Dabei diente die Schreibanleitung (2) als Textgrundlage. Bei der Fragebogenauswertung wird deutlich, welche Erwartungen die Probanden an einen Schreibratgeber haben: eine einfache Sprache und Beispielnennungen. Unsicherheiten und widersprüchliche Aussagen bestehen bei der Beurteilung der Mikrostruktur des Textes nach vorgegebenen Kriterien. M.E. resultieren diese Ergebnisse aus einer Protesthaltung gegenüber Ungewohntem, da die daraufhin folgenden Fragebögen dezidiert beantwortet wurden.

Fragebogen b verdeutlichte die Potentiale der Schreibanleitung (1) in Bezug auf Darstellungsmöglichkeiten abstrakter Sachverhalte. Argumentieren ist ein wissenschaftlicher Arbeitsschritt, der von seinem Wesen her schwierig zu visualisieren ist. Umso gelungener empfanden die Probanden die grafischen Darstellungen der Argumentationsmuster (ebd.: 118f.).

Fragebogen c fasste das Wissen und Können im Umgang mit der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben und die Erfahrungen und Meinungen der Probanden des Schreibseminars zusammen. Es kann eine allgemeine Aussage über die im Schreibseminar

eingesetzten Schreibanleitungen getroffen werden: Die Probanden sind den Anleitungstexten gegenüber relativ offen und unvoreingenommen. Nur sind sie von der Wirksamkeit der Schreibanleitungen auf ihr eigenes Schreibvermögen etwas enttäuscht, entsprechend verhalten fällt die Gesamtbeurteilung aus. Dennoch unterbreiten die Probanden Vorschläge für eine Weiterentwicklung von Schreibanleitungen für die ausländischen Studierenden und begründen damit die Relevanz dieser Textsorte.

Im dritten Untersuchungskomplex beurteilten die Anwender der Untersuchungsgruppe A mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews den Nutzen der im Schreibseminar eingesetzten Schreibanleitungen für die eigene Textarbeit. Das Ziel bestand darin, zu erforschen, welche Erfahrungen die Probanden im Umgang mit den Anleitungstexten gemacht haben und ob sie sich in Zukunft vorstellen könnten, mit ihnen auch außerhalb des Schreibseminars zu arbeiten. Die Probanden begegnen den im Schreibseminar eingesetzten Arbeitsmitteln ohne Vorurteile. Dementsprechend ehrlich sind auch die Antworten im Interview. Die Befragten verstehen die Schreibanleitungen als zusätzliche Materialien zu den Aussagen der Lehrkraft und den Diskussionen über die Schreibprodukte im Schreibseminar und betrachten die Arbeit mit ihnen außerhalb des Schreibseminars skeptisch, denn individuelle Fragen erfordern auch individuelle Antworten und die kann manchmal nur ein/e Lehrkraft/Fachdozent geben. Die Probanden haben hohe Erwartungen an die Wirksamkeit der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Person 2 bei Frage 3). Sie sind sich aber auch bewusst, dass das Schreiben als ein nie abgeschlossener Lernprozess zu verstehen ist (vgl. Person 10 bei Frage 1). Eine Schreibanleitung hat auch nicht die Absicht, auf alle Schreibfragen eine verbindliche Antwort zu geben, aber die leitfadengestützten Interviews verdeutlichen eine klare Forderung nach einer universitären Schreibanleitung, die die speziellen kulturspezifischen und sprachlichen Schreibvoraussetzungen der ausländischen Studierenden berücksichtigt. Darin liegt für diese Zielgruppe auch eine Entwicklungsperspektive der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben.

6 Diskussion und Schlussfolgerungen für die Konzeption einer universitären Schreibanleitung für ausländische Studierende

Dieses Kapitel hat die Aufgabe, Schlussfolgerungen für die Konzeption einer universitären Schreibanleitung für ausländische Studierende in Form von Empfehlungen zu unterbreiten.

Zunächst werden die im Kapitel 4.5 formulierten Thesen geprüft.

6.1 Prüfung der Thesen

- 1 Die schreibdidaktischen Vorschläge und Empfehlungen der Schreibforschung werden in den untersuchten universitären Schreibanleitungen nicht systematisch berücksichtigt.

Im Folgenden werden exemplarisch schreibdidaktische Vorschläge und Empfehlungen der Schreibforschung mit den Ergebnissen der empirischen Studie verbunden.

Steinhoff (2007: 428) schlägt vor, die bestehenden schreibdidaktischen Ansätze durch „*modellorientierte domänenspezifische Konzepte*“ zu ergänzen. Das heißt, dass die Lernenden methodisch ein Verfahren von beobachtendem Lernen und dem „Lernen durch Tun“ anwenden. Für die Konzeption einer Schreibanleitung bedeutet das, mit Hilfe von Mustertexten Schreibprozeduren zu üben und damit Schreibstrategien abzuleiten. Von den 19 im Schreibseminar eingesetzten Schreibanleitungen beschäftigt sich nur der Anleitungstext von Stichel-Wolf/Wolf (2005) mit Lerntechniken. Kein Ratgebertext bietet in ausreichender Form Mustertexte zum Vergleichen und Schreiben an. In diesem Zusammenhang verweise ich auf den englischsprachigen Schreibratgeber von Clyne (2004), der umfangreiche Mustertexte präsentiert. Baumann (1992: 217ff.) bietet dafür eine hilfreiche Überlegung: Er geht von der psychologischen Fähigkeit des Menschen aus, lückenhaft strukturierte Gebilde zu ergänzen oder zu erschließen. Deshalb sollten die Lerner mit Mustertexten konfrontiert werden, um sich spezifische Textmerkmale zu erschließen, sie zu speichern und bei eigenen Textproduktionen anzuwenden. M.E. ist dieser Vorschlag speziell für ausländische Studierende eine hilfreiche Übungsidee, weil scheinbar Regelwissen angeboten wird, die Lerner aber trotzdem kreativ sein können.

Ehlich (2000: 4) postuliert z.B. eine Schreibdidaktik, die zum einen die Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie, der Lehr- und Lernforschung und der Angewandten Linguistik

nutzt und die zum anderen eine Schreibkompetenz entwickelt, die in unterschiedlichen Berufsfeldern mit unterschiedlichen Zielsetzungen arbeitet.

Wolff (1992: 130) geht davon aus, dass das Sprachwissen eines erwachsenen L₂-Lerners defizitär ausgebildet ist und er deshalb zusätzlich mit Formulierungsschwierigkeiten zu kämpfen hat. Des Weiteren vermutet er, dass das strategische Repertoire des L₂-Lerners bei der schriftlichen Textproduktion besser ausgebildet sei, aber der Lerner nicht sicherstellen könne, ob er die Schreibaufgabe angemessen beantwortete. Außerdem nimmt Wolff an, dass der L₂-Lerner, der viel stärker die kulturspezifischen Schreibkonventionen des Ziellandes einbeziehen muss, damit überfordert sei. Deshalb sei es notwendig, Schreibkurse zum Schreiben wissenschaftlicher Textsorten in die Hochschulcurricula zu implementieren. In dem Moment, in dem eine wissenschaftliche Schreibkompetenz verlangt wird, die die Studierenden befähigt, universitäre Fachtextsorten anzufertigen, sind Curricula zu entwickeln, die ein fremdsprachliches Schreibkönnen vermitteln, meint auch Thonhauser-Jursnick (2000: 198; vgl. auch Illuk 1997: 11ff.). Dieser Auffassung stimme ich generell zu, denn auch in meiner durchgeführten Vorstudie vertreten die Befragten die Meinung, dass die Hochschule/Universität dafür verantwortlich ist, ihre ausländischen Studenten zum wissenschaftlichen Schreiben im deutschen Wissenschaftskontext zu befähigen. Dabei ist der Fachbereich Deutsch als Fremdsprache verpflichtet, entsprechende Kurse zielgruppenspezifisch in Abstimmung mit den einzelnen Fachbereichen anzubieten. Außerdem weisen die Befragten auf die Verankerung eines fachübergreifenden Schreibcurriculums hin. Bevor aber umfangreiche Hochschulcurricula konzipiert werden, ist es m.E. zunächst notwendig, weitere empirische Untersuchungen zur wissenschaftlichen Textkompetenz, als Voraussetzung wissenschaftlicher Schreibkompetenz, durchzuführen und diese Ergebnisse in der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben zu verankern. Nur so entsteht innerhalb der universitären Anleitungstexte eine Systematik.

Furchner/Ruhmann/Tente (1999: 68) fordern, drei Grundgedanken in die studienbegleitenden Schreibkurse einzubeziehen:

- Schreiben lernen mit Hilfe von Selbsterfahrung (z.B. Schreibübungen, bei denen Texte zur Schreibbiografie, zum Verhältnis zur Wissenschaft und/oder zu Schreibproblemen geschrieben und vorgetragen werden),
- Üben aller Phasen des Schreibprozesses,
- Schreiben lernen durch Selbstorganisation (Gruppen- und Kleingruppenaustausch über Schreibprodukte als Möglichkeit, später in Eigeninitiative Schreibgruppen zu bilden).

Diese Forderungen möchte ich ergänzen und empfehle den Autoren künftiger universitärer Schreibanleitungen, Übungsmöglichkeiten zu offerieren, um das Schreiben auch außerhalb eines angeleiteten Schreibseminars in Gruppen durchführen zu können. Esselborn-Krumbiegel (2004: 158) bietet z.B. in ihrer Schreibanleitung Übungen an, die der Lernende allein oder in der Gruppe zu Hause absolvieren kann. Allerdings fehlt auch hier die Möglichkeit der Rückkopplung über das Textprodukt. Diese Aufgabe müsste somit wiederum der Lehrende übernehmen.

Ehlich/Steets (2003b: 152) empfehlen, wissenschaftliche Textarten zu beschreiben und sie in einem hochschulpropädeutischen Schritt einzuüben, um die Studierenden besser zu qualifizieren. Von den untersuchten Anleitungstexten erklärt nur die Schreibanleitung (1) universitäre Textsorten (z.B. Klausur, Rezension, schriftliche Hausarbeit). Künftige Schreibratgeber sollten diese Empfehlung unbedingt berücksichtigen. Weitere Möglichkeiten zur Verbesserung der universitären Schreiblehre sehen Ehlich/Steets darin, disziplinspezifische sprachliche Realisierungen zu beschreiben, um den Studierenden konkrete Einschätzungskriterien und wissenschaftsstilistische Erwartungen für ihr jeweiliges Fach zu vermitteln. Diese Vorschläge sind m.E. nur begrenzt in einem Schreibratgeber umzusetzen, weil sich Bewertungskriterien der Hochschulen/Universitäten unterscheiden. Das föderalistische Bildungssystem und die universitäre Freiheit von Lehre und Forschung lassen diese Uniformität nicht zu. Die betreffenden Forderungen sollten aber innerhalb der Ausbildungseinrichtungen berücksichtigt werden.

Jakobs (1999: 188) fordert die Integration des wissenschaftlichen Schreibens in die fachliche Ausbildung. Nur so sei es möglich, dass den Studierenden die fachliche Relevanz bewusst wird und sie anhand von Beispielen die Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben verstehen lernen. Dieser Weg ist für mich auch eine „bildungsökonomische Lösung.“ Ich frage mich bei Jakobs' Forderung allerdings, ob die Fachdozenten in der Lage sind, textlinguistische Bestandteile, wie z.B. Vertextungsnormen, zu erklären, und ob die gedrängten Inhalte der Fachcurricula Jakobs' Vorschläge zeitlich zulassen. Dabei können die Schreibanleitungen helfen, denn sie sind fachspezifisch konzipiert (z.B. Brink 2005 und Theisen 2002 für die Wirtschaftswissenschaften).

Weitere Anregungen für didaktisierte Schreibhilfen liefert Ruhmann (2003: 211ff.), die sich im Rahmen eines Schreibkurses mit Geisteswissenschaftlern mit den Bausteinen einer prozessorientierten Propädeutik des Schreibens an der Hochschule/Universität beschäftigt. In drei Blöcken werden mit Hilfe von Textmaterialien genaues Lesen, Komprimieren und die Textwiedergabe geübt. Ziel ist dabei die Erstellung einer kleinen wissenschaftlichen

Studienarbeit. Auch hier könnten m.E. Schreibratgeber mit Handlungsanleitungen für eine Textanalyse, Formulierungshilfen usw. eingesetzt werden.

Kruse (2006: 158) zeigt Möglichkeiten auf, wie eine Schreiblehre an der Hochschule/Universität organisiert werden kann: durch die Verbindung von Schreiben und Lernen durch Übersichten für Kompetenzen, durch das Schreiben als Problemlöseverfahren, durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, durch das Lernen in der Gemeinschaft, durch den Aufbau einer Feedbackkultur und durch das Sprechen über Texte. In der Hochschule/Universität haben sich unterschiedliche Arbeitsformen herausgebildet, die mit den Schreibseminaren zu kombinieren sind: Schreibkonferenzen, Schreibtraining, Schreibwerkstätten und selbst gesteuerte Lerngruppen.

Schnetzer (2006: 195ff) schlägt z.B. ein Peer-Feedback vor. Letztere Arbeitsform wurde in keinem untersuchten Schreibratgeber berücksichtigt, ist aber eine Möglichkeit, einen Anleitungstext zu entwickeln, der vor allem bei Gruppenarbeit außerhalb eines angeleiteten Schreibseminars einzusetzen wäre.

Gaul/Rapp/Zschau (2006)¹ beschreiben Grundbausteine für die Schreibberatung an der Hochschule: Zum einen müsse diese Anreize zum permanenten Schreiben bieten, um elementare Schreibmethoden einzuüben, zum anderen sollte sie individuell angemessene Gesprächsangebote von Lehrenden für Schreibende offerieren, um die einzelnen Schreibphasen und die entsprechenden Schreib Anforderungen zu verdeutlichen, Strategiemöglichkeiten bewusst zu machen, die Lerner zu befähigen, auch zukünftige Schreibaufgaben zu bewältigen und dabei schreibend Schreiben zu lernen (vgl. auch Pospiech 2005a). Die Schreibberatung (vgl. auch Zegenhagen 2008: 158f.) hat des Weiteren die Aufgabe, ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Phasen des Schreibens zu vermitteln. Eine Möglichkeit wäre m.E. die Implementation eines „Peer-Tutoring“ als realisierbares Lösungskonzept, wie es in den USA an nahezu jeder Universität ein fester Studienprogrammteil ist.

¹ Gaul Susanne/Rapp, Rune/Zschau, Daniela (2006): Schreibprobleme lösen – Schreibkompetenz vermitteln. Das Peer-Tutoring als Basismodell für die Schreibberatung an Hochschulen.

In:

https://www.kuess-die-uni-wach.de/studienberatung/47_161Schreibprobleme_loesen_schreibkompetenz-vermitteln.pdf
(Zugriff: 20.09.2006; 14:35 Uhr MEZ)

Beisbart (2004) spricht sich sogar dafür aus, eine integrative Schreiblehre in der Fremdsprache zu implementieren. Er fordert, folgende Fragen in der Unterrichtsplanung und Durchführung in den Mittelpunkt einer modernen Schreibdidaktik an Schule sowie an den Hochschulen/Universitäten zu stellen (ebd.: 16f.):

- Welche Schreibtraditionen, Schreibkenntnisse und Schreibmuster verwenden die Lernenden beim Schreiben in ihrer Muttersprache?
- Welche Unterschiede dazu erfordert das Schreiben in der Fremdsprache?
- Gibt es dafür unterschiedliche Schreibstrategien? (vgl. auch Plag 1996: 237ff.),
- Wie kann das rechte Maß zwischen imitierenden, konstruierenden und kreativen Verfahren gefunden werden?
- Welche Möglichkeiten offeriert das wechselseitige Schreiben in beiden Sprachen, die eigenen Schreibtraditionen besser zu reflektieren?
- Wie lassen sich Kriterien für Schreibaufgaben wie Lesen, Verstehen und Kritisieren von Vorlagentexten entwickeln?

Ich stimme Beisbarts Ausführungen im Generellen zu, denn seine Empfehlungen manifestieren ebenfalls die Forderungen von Hufeisen (2000, 2002), die Kulturspezifik des Schreibens zu berücksichtigen. Dennoch sollte sich Beisbart darüber im Klaren sein, dass seine Forderungen eine Reform des gesamten Hochschulschreibcurriculums mit sich ziehen würden. Ich bin aber nicht davon überzeugt, dass die Verantwortlichen diese Forderungen als relevant empfinden, weil die Hochschulen/Universitäten mit finanziellen und personellen Engpässen zu kämpfen haben und mit den Durchführungsbestimmungen des Bologna-prozesses beschäftigt sind.

Krumm (2000: 12f.) fasst didaktisch-methodische Konsequenzen für den DaF-Unterricht zusammen:

- Aufgreifen der Schreiberfahrungen im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht durch eine sinnvolle Schreibprogression,
- Verbindung von Schreibunterricht mit Grammatikunterricht,
- Erarbeitung systematischer Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache,
- sehr früher Beginn mit dem freien Schreiben lernereigener Texte,
- Korrigieren als dialogische Arbeit am Text,
- Entwicklung eines Sprachproduktionsbewusstseins für Texte in der Fremdsprache.

Es ist festzustellen, dass diese exemplarische Auswahl an schreibdidaktischen Vorschlägen für eine Verbesserung der universitären Schreiblehre die Bedeutung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz für ein erfolgreiches Studium verdeutlicht. Die Fertigkeit Schreiben ist demzufolge als Speicher und als Problemlösemodus in **allen** Fachbereichen notwendig (vgl. Ossner 1995: 30).

- 2 In den untersuchten universitären Schreibenleitungen fehlen Aussagen und Handlungsprozeduren zur spezifischen Sprachlichkeit wissenschaftlicher Texte sowie zum wissenschaftlichen Schreiben.

In der empirischen Studie loben die Probanden die übersichtliche Darstellung der Teilprozesse des Schreibens, die Hinweise für formale Gestaltungen und die Ideen gegen Schreib- und Motivationsprobleme, aber sie stellen fest, dass sie trotz der umfangreichen Angebote an Schreibenleitungen nicht richtig wissen, was wissenschaftliches Formulieren bedeutet. M.E. fehlen in den untersuchten Schreibenleitungen Aussagen zur spezifischen Sprachlichkeit wissenschaftlicher Texte sowie Handlungsanleitungen, diese Fähigkeiten zu erwerben. Natürlich sind in den Anleitungstexten Aussagen und Hinweise zum Stil der wissenschaftlichen Sprache (Brink 2005: 176ff.: z.B. logische und zielorientierte Argumentationen, sachliche Kritik, Einsatz von Fremdwörtern und Abkürzungen) vorhanden, aber es finden sich keine Hilfestellungen zu sprachlichen Ebenen wissenschaftlicher Texte, die musterhaft und konventionalisiert sind und damit nach sprachlichen Normen funktionieren (vgl. auch Jakobs 1999). Das eigentliche Schreiben verstehen die untersuchten Schreibenleitungen als bloßes Formulieren schon ausgereifter Gedanken. Diese Annahme geht davon aus, dass der Lerner die spezifische Sprachlichkeit wissenschaftlicher Texte kennt und sie anwenden kann.

Es ist festzustellen, dass die Schreibenleitungen für Muttersprachler geschrieben wurden und damit die spezifischen Schreibvoraussetzungen der ausländischen Lerner nicht berücksichtigen müssen, aber selbst Muttersprachler sind beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten von dieser Aufgabe überfordert (vgl. Zegenhagen 2008: 161). Nicht umsonst gibt es zahlreiche universitäre Schreibangebote für deutsche Studierende. Es ist demzufolge zu vermuten, dass die Schreibenleitungen die Schreibvoraussetzungen ihrer muttersprachlichen Lerner ebenfalls nicht ausreichend berücksichtigen. Besonders für die ausländischen Studierenden stellen die verdichteten und damit teilweise unverständlichen

Formulierungen in den Schreibanleitungen ein Problem dar (vgl. Wolff 1992: 130). Ein Beispiel dafür findet sich in der Schreibanleitung (2), die sich sogar explizit an ausländische Studierende wendet:

„Auch wenn formulieren und kommunizieren nicht gleichzusetzen, nicht zu identifizieren sind, sondern zwischen beiden ein Teil-Ganzes-Verhältnis besteht [...] muss auch das Formulieren in seiner Komplexität als ein Problemlösungsprozess verstanden werden – erst recht, wenn er nicht in der Muttersprache, sondern in einer fremden Sprache vollzogen wird.“
[(Schreibanleitung (2): 78].

Neben der nachdrücklichen Forderung nach einer verständlichen Sprache beklagen die Probanden fehlende Beispiele, die die Textaussage veranschaulichen, und fehlende Übungen, die helfen, die Textaussage zu trainieren. Lerner einer fremden Sprache lernen vorzugsweise über Regeln. Der in den Schreibratgebern vorhandene Variantenreichtum und die Kannbestimmungen verunsichern sie. Das heißt, je konkreter und verbindlicher die Hinweise und Erklärungen in den Schreibanleitungen formuliert sind, umso stärker werden sie auch als Hilfe von ihren Lesern angenommen und damit der Intention als **Ratgebertext** zum wissenschaftlichen Schreiben gerecht.

Steinhoffs (2007: 428) modellorientierte domänenspezifische Konzepte fördern m.E. spezifische sprachliche Fähigkeiten, die für das Verfassen wissenschaftlicher Texte unentbehrlich sind. Domänenspezifische Textprozeduren helfen dem Lerner beim Formulieren von Texten und berücksichtigen wissenschaftliche Normen und Werte. Wissenschaftliche Ausdrücke werden durch den Lerner in fachspezifischen Modelltexten identifiziert und auf das eigene Textprodukt übertragen. Da das wissenschaftssprachliche Handeln ein Problemlöseprozess ist, kann der Lerner aus dem Modelltext sein *persönliches Schreibprogramm* ableiten. Dieses Programm wiederum hilft ihm beim Verfassen seines Textes. In den untersuchten Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben fehlt es nicht nur an konkreten Vorschlägen zur Textgestaltung, sondern auch an Handlungsempfehlungen zur spezifischen Sprachlichkeit wissenschaftlicher Texte.

Eine professionelle Schreibberatung wird diese Tatsache in Zukunft berücksichtigen müssen.

- 3 Es gibt bislang keine universitäre Schreibanleitung, die die Schreibvoraussetzungen der ausländischen Studierenden in der Weise berücksichtigt, dass sie als Nachschlagewerk außerhalb eines angeleiteten Schreibunterrichts genutzt werden kann.

Das wissenschaftliche Schreiben ist durch die Wissenschaftstraditionen des jeweiligen Landes und Kulturraumes geprägt. Das wurde in der Forschungsliteratur hinreichend bewiesen (vgl. Clyne 1987a; Eßer 1997; Kruse et al. 1999; Krumm 2000; Hufeisen 2000/2002; Ehlich 2003). Ausländische Studierende folgen bei der Bewältigung von Schreibaufgaben in der Fremdsprache Deutsch den ihnen aus ihrer Muttersprache vertrauten Schreibkonventionen. Diese sind sprach-, kultur- und fachgebietsgeprägt und beeinflussen so die Qualität des Schreibproduktes in der Fremdsprache Deutsch. Mangelnde Bewusstheit über interkulturelle Unterschiede und Defizite in der Sprachkompetenz führen deshalb zu Qualitätsmängeln in der Textbearbeitung und im finalen Schreibprodukt.

Die vorliegende empirische Studie prüfte, inwieweit ausgesuchte universitäre Schreibleitungen den ausländischen Studierenden bei der selbstständigen Bewältigung universitärer Studienanforderungen im DaF- Studium bzw. in den einzelnen Studienfächern helfen, und kommt zu folgenden Ergebnissen: Die im Schreibseminar eingesetzten universitären Schreibleitungen sind nur begrenzt eine Hilfe für die ausländischen Studierenden, weil sie zum einen deren Schreibvoraussetzungen nicht berücksichtigen und zum anderen keine Handlungsprozeduren in Form von Arbeitsaufgaben und Übungen mit authentischen Texten, konkreten Empfehlungen, Feedbackmöglichkeiten u.a. anbieten, mit denen der Lerner auch ohne gesteuerte Anleitung arbeiten kann. Das bedeutet, dass die Schreibleitungen als Nachschlagewerk außerhalb eines angeleiteten Schreibunterrichts nur eingeschränkt genutzt werden können. Der Lehrende hat die Funktion, die Aussagen der Schreibratgebertexte dem Sprach- und Verstehensniveau seiner Studenten anzupassen. Im Moment sollten die Schreibleitungen noch mit flankierenden Maßnahmen zum Üben und Festigen von Teilkompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens gestützt werden (vgl. auch Untersuchung von Schindler/Pierick/Jakobs 2007). In der durchgeführten Abschlussevaluation waren sich die Studierenden einig: Die Schreibleitungen ersetzen weder ein gelenktes Schreiblernseminar noch eine kritisch-hinterfragende Diskussion über die eigenen Textprodukte. Sie können gern – aber eben nur ergänzend, im Schreibseminar eingesetzt und/oder zu Hause verwendet werden. Eine speziell für die ausländischen Studierenden zu konzipierende Schreibanleitung hat die Aufgabe, die Schreibvoraussetzungen dieser Zielgruppe zu berücksichtigen und die Studierenden mit den Schreibanforderungen der

deutschen Wissenschaftskultur vertraut zu machen. Es sollte Schreibanleitungen geben, die die Voraussetzungen für ein selbstständiges Arbeiten außerhalb des Lernortes Schreibseminar und/oder-werkstatt/-labor durch zielorientierte Aufgaben/Übungen, Vergleiche und einen Lösungsschlüssel als Rückkopplung über das Textprodukt schaffen. Ein Schreibratgeber sollte im Selbststudium die Grundlagen für das wissenschaftliche Schreiben legen und kann in den universitären Schreiblaboren, Schreibwerkstätten und angeleiteten Schreibseminaren als Materialienquelle genutzt werden.

6.2 Einflüsse auf die Gestaltung universitärer Schreibanleitungen

Im Folgenden werden Einflüsse auf die Gestaltung universitärer Schreibanleitungen für ausländische Studierende diskutiert und Vorschläge unterbreitet.

Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben während der Studienvorbereitung

Der Bolognaprozess sieht eine Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes vor (vgl. Teichler 2000; 2001; 2002) und fordert u.a. eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Das setzt ähnliche Vermittlungsinhalte oder zumindest die Bewertung durch das ECTS-System voraus. Da aber in Deutschland die Bildung Angelegenheit der Länder und nicht des Bundes ist und an den Hochschulen der Grundsatz der Freiheit von Lehre und Forschung gilt, sollte es Ziel sein, zumindest bundesweite Mindeststandards für wissenschaftliche Schreibkompetenz zu erstellen, um Leistungen messen und vergleichen zu können

Da die wissenschaftliche Schreibkompetenz eine Schlüsselqualifikation im universitären Studium ist (vgl. Kruse/Ruhmann/Jakobs 1999), ist es notwendig, studienvorbereitende und/oder -begleitende fachsprachlich orientierte Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben in das Studienangebot der Fakultäten aufzunehmen.

Es ist die Aufgabe der deutschen Hochschulen/Universitäten, ihren ausländischen Studenten wissenschaftliche Arbeitskompetenzen zu vermitteln. Ob unter Berücksichtigung der finanziellen Engpässe an den Hochschulen/Universitäten ein fakultätsübergreifendes Schreibcurriculum initiiert werden kann, bleibt abzuwarten. Zumindest könnten fachübergreifend im ersten Fachsemester studienbegleitende Seminare zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Lesekompetenz angeboten werden, die eine Voraussetzung für die wissenschaftliche Schreibkompetenz darstellt. Ab dem zweiten Fachsemester werden studienbegleitende Lehrveranstaltungen zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz vermittelt. Diese Kurse sollten in kleinen Gruppen mit maximal 15

Teilnehmern durchgeführt werden, um Zeit für eine individuelle Beratung in Form von Konsultationen zu finden. Es ist auch möglich, im Vorsemester, am Studienkolleg, in der Sommeruniversität oder in Brückenkursen wissenschaftliche Arbeitskompetenzen zu erwerben. Eine weitere Möglichkeit sind ein bis zwei Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben im Rahmen des „Studium Generale“ oder in anderen Qualifikationsprogrammen. Dort hätten Muttersprachler und ausländische Studierende die Möglichkeit, gemeinsam an Texten zu arbeiten.

Es wäre zu wünschen, dass ausländische Studierende bereits in ihrem Heimatland durch deutsche Lektoren/Spracheinrichtungen, wie z.B. durch das Goetheinstitut, einen systematischen Einblick in die Schreibanforderungen an einer deutschen Hochschule/Universität erhalten könnten.

Ermittlung des Vorwissens der Studierenden auf fachlicher und fachsprachlicher Ebene über Sprachstandsanalysen anstatt über Sprachsystemtests

Für ausländische Studierende ist eine Studienzulassung an einer deutschen Hochschule/Universität mit dem erfolgreichen Bestehen der von der Bildungseinrichtung geforderten Sprachprüfung verbunden. Die Hochschulen/Universitäten erwarten im Allgemeinen die DSH-Prüfung oder den TestDaF 4 oder 5 in allen vier Fertigkeiten. Beide Prüfungen setzen damit automatisch die Studierfähigkeit voraus, obwohl sie die Methodenkenntnisse nur indirekt prüfen (z.B. die Anwendung von Lesestrategien, das Wissen über die Charakteristik universitärer Textsorten).

Es wäre zu wünschen, dass sich die Hochschule/Universität im Rahmen ihres integrativen Curriculums das Recht vorbehält, fakultäts- oder fachbereichsinterne Sprachstandanalysen durchzuführen, um das Niveau der wissenschaftlichen Schreibkompetenz ihrer Studierenden zu ermitteln und darausfolgend bedarfsgerechte Schreibangebote zu unterbreiten.

Notwendigkeit einer fachbereichs- und fakultätsübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Fachdozenten und Sprachlehrern in der Hochschule

Ein kontinuierlicher Austausch über wissenschaftliche Arbeits- und Schreibanforderungen innerhalb der Fachbereiche/Fakultäten ist notwendig, weil der wissenschaftliche Schreibkurs so authentisch wie möglich mit den im Fachseminar behandelten Fachthemen verzahnt werden sollte. Durch die Verbindung von Fach- und Sprachunterricht wird den Studierenden der tatsächliche Bedarf an wissenschaftlicher Methoden- und Schreibkompetenz verdeutlicht.

Jedoch beeinträchtigt es m.E. den Lern- und Schreiberfolg, wenn versucht wird, in den

Schreibseminaren ausländische Studierende verschiedener Studienrichtungen zu integrieren, weil man damit nicht den konkreten Schreibbedarf treffen kann. Naturwissenschaftler neigen z.B. bei schriftlichen Ausarbeitungen mehr zur Visualisierung in Form von Diagrammen und Tabellen und zu einer präzisen, kurzen sprachlichen Darstellung, während sich z.B. Geisteswissenschaftler überwiegend interpretierend, analysierend und vergleichend mit Literatur und anderen textlichen Dokumenten befassen (Centeno-Garcia 2007).

Es wäre zu wünschen, dass sich noch mehr Universitätsmitarbeiter der Bedeutung der Fertigkeit Schreiben für den Erfolg ihrer Studierenden in ihren eigenen Seminaren bewusst werden.

Notwendigkeit der Qualifizierung von Lehrenden

Der Qualifizierung von Sprachlehrenden zu Schreibtrainern sowie der Ausbildung von Schreibtutoren an Hochschulen/Universitäten sollte größere Aufmerksamkeit eingeräumt werden. Lehrende in den Kursen zum wissenschaftlichen Arbeiten sollten angehalten werden, sich über die Schreibvoraussetzungen der ausländischen Studierenden besser zu informieren. Dafür sind Recherchen innerhalb der Fachliteratur über die Kulturspezifik des Schreibens, Erfahrungsberichte von Kollegen sowie der Gedankenaustausch mit den Studierenden über ihre Schreibsozialisation notwendig. Wichtig ist dabei, dass die Lehrenden die unterschiedlichen wissenschaftlichen Schreib- und Denktraditionen kennen und berücksichtigen. Nur wem die Unterschiede bewusst sind, der kann sie zielgerichtet in seine Vermittlungsarbeit einbeziehen. Lehrende sollten auch eine Schreibtoleranz entwickeln, die andere kulturelle Normen im globalen wissenschaftlichen Diskurs akzeptiert (Sanderson 2005: 79). Diese Schreibtoleranz könnte z. B. über kontrastive Vergleiche mit der Heimatkultur entwickelt werden: Welche Schreibkonventionen für diese Textsorte sind in der anderen Kultur Usus? Welchen Anforderungen haben diese Texte in der deutschen Wissenschaftskultur zu genügen? Es könnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und daraus Kriterien für das wissenschaftliche Schreiben in der Zielkultur aufgestellt werden – die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie könnten dabei helfen.

Es wäre zu wünschen, dass die Lehrkräfte Fortbildungen besuchen, um durch Experten aus dem jeweiligen Kulturkreis zu erfahren, was Wissenschaftlichkeit im Selbstverständnis des anderen Kulturkreises bedeutet. Partneruniversitäten könnten dabei ein gemeinsames Weiterbildungsprogramm anregen.

6.3 Empfehlungen für die Konzeption einer universitären Schreibanleitung für ausländische Studierende

Die folgenden 11 Empfehlungen mit konkreten Erläuterungen und Vorschlägen berücksichtigen die Erkenntnisse der Schreibforschung über die Entwicklung einer fremdsprachlichen Schreibkompetenz, die aktuelle Situation zum wissenschaftlichen Schreiben und die Anforderungen an das Schreiben im universitären Kontext.

1 Die Schreibanleitung sollte die Rolle des wissenschaftlichen Schreibens für ein erfolgreiches Studium verdeutlichen.

Das wissenschaftliche Schreiben ist als höchste Stufe innerhalb der Fertigkeit Schreiben anzusehen, weil es als eine Prägung der Wissenschaftskommunikation angesehen wird und daher eine Grundlage der Leistungsbewertung an den Hochschulen/Universitäten darstellt. Deshalb sollten sich die Studierenden als erste Arbeitsaufgabe über die inhaltlichen und formalen Anforderungen zu Gestaltung von Hausarbeiten informieren und sich dazu fakultäts- und/oder institutsspezifische Merkblätter über die fachspezifischen Schreibanforderungen besorgen. Außerdem sollten die Studierenden die jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen dahingehend durcharbeiten, welche schriftlichen Leistungen verlangt werden. Nur konkrete Verbindlichkeiten und der Bezug zur Lebens- und Studienwirklichkeit verdeutlichen die Bedeutung des wissenschaftlichen Schreibens für ein erfolgreiches Studium.

2 Die Schreibanleitung sollte bewusst nicht als „Allheilmittel für alle Schreibprobleme“ auftreten.

Die Ansprüche an eine Schreibanleitung gehen teilweise so weit, dass sie zur Lösung aller Schreibprobleme und zur Beantwortung jeglicher Schreibfragen verpflichtet wird (vgl. Kapitel 5.4.5, Auswertung Frage 3, Person 1). Die Schreibanleitung kann nicht alle Schreibprobleme lösen und jegliche Schreibfragen beantworten, weil das Schreiben ein komplexer, nicht standardisierter Prozess ist. Diese Tatsache sollte im Anleitungstext klar zum Ausdruck gebracht werden.

Des Weiteren sollte die Schreibanleitung verdeutlichen, dass auch die individuellen Voraussetzungen der Lerner eine entscheidende Rolle dabei spielen, ob der Anleitungstext den gewünschten Lernerfolg bringt oder nicht (vgl. auch Riemer 1997: 233f.).

3 Die Schreibanleitung sollte mit modernen Medien verknüpft werden.

Eine Möglichkeit wäre z.B. die Arbeit mit online-basierten Schreibratgebern, die mit einem e-learning Projekt verbunden sind. Die Kernaussagen zu Textsorten, zu den Etappen des wissenschaftlichen Arbeitens, zu formalen Kriterien und zu Schreibkonventionen sind im Selbststudium mit Rückkoppelungsaufgaben zu erwerben. Diese werden in einem Tutorium von Studierenden höherer Jahrgänge in der entsprechenden Fachrichtung geprüft.

4 Die Schreibanleitung sollte sich auf die Schreibanforderungen der jeweiligen Studienrichtung beziehen.

Die ausländischen Studierenden absolvieren ein Fachstudium, infolgedessen sind in der Schreibanleitung die Schreibanforderungen der spezifischen Fachdisziplin zu verdeutlichen und fachadäquate Texte zu verwenden.

Dennoch ist es m.E. nicht möglich, studienfachspezifische Schreibanleitungen zu entwerfen. Das bedeutet, dass z.B. für die Studienrichtung „Naturwissenschaften“, die die Fächergruppe der "Life Sciences" (Biologie, Genetik, Medizin) und der "Geo-Fächer" (Geologie, Geographie) umfasst, mehrere fachspezifische Schreibanleitungen zu konzipieren sind. Daneben gibt es noch Überschneidungen zwischen den einzelnen Disziplinen der Naturwissenschaften, den Geisteswissenschaften und den Sozialwissenschaften. Das trifft z.B. auf die Archäologie, die Anthropologie, die Geschichtswissenschaft zu.¹ Das Spektrum der Studienfächer in Deutschland ist umfangreich, noch vielfältiger sind die Studienfächer und ihr fächerübergreifender Charakter. Deshalb sollten sich universitäre Schreibanleitungen auf Studienrichtungen (z.B. Geistes-, Sprach-, Kultur-, Erziehungs-, Gesellschafts- und Sozialwissenschaften; Kunst und Design; Medizin, Gesundheitswesen und Psychologie; Recht; Mathematik und Informatik; Naturwissenschaften sowie Technik und Ingenieurwissenschaften) konzentrieren.

¹ <http://www.studienrichtung.de/naturwissenschaften.php> (Zugriff. 17.03.2009, 15:15 Uhr MEZ)

5 Die Schreibanleitung sollte eine Balance zwischen verbindlichen Aussagen und Alternativvorschlägen halten.

In der empirischen Studie wurde nachgewiesen, dass die Probanden besonderen Wert auf eindeutige und verbindliche Schreibhinweise legen, weil sie in der Mehrzahl über das Regelwissen lernen. Sie beklagen den Reichtum an Schreibmöglichkeiten. Deshalb sollte die Schreibanleitung über Texthinweise und Aufgabenlösungsschlüssel für Übungsaufgaben ein ausgewogenes Verhältnis zwischen favorisierten Vorschlägen und Alternativen zulassen. Somit erklärt die Schreibanleitung verschiedene Herangehensweisen, ermöglicht Schreibentscheidungen und offeriert eine Übersicht über weiterführende Hilfen zum wissenschaftlichen Schreiben. Schreiben wird dabei nicht uniformiert, weil der Student zunehmend in der Lage sein wird, durch Probieren einen Schreibweg zu finden, der den gestellten Schreibanforderungen entspricht.

6 Grundanliegen für die wissenschaftliche Schreibanleitung sollte die Textverständlichkeit sein.

Die Textverständlichkeit sollte in einer für die Zielgruppe angemessenen Sprache verfasst sein, d.h. die Verwendung geläufiger Wörter, eine übersichtliche Gliederung/Ordnung, eine sichtbare und logische Struktur der Texte, eine transparente Themenstruktur, eine übersichtliche Darstellung der Handlungs- und Lernschritte und ein überschaubares Layout (z.B. Hervorhebung von Überschriften und Schlüsselbegriffen). Ein angemessenes Textniveau motiviert die ausländischen Studierenden dazu, weiterzulesen. Die Probanden aus der vorliegenden Studie bemängelten insbesondere die abstrakten und unverständlichen Formulierungen in verschachtelten Sätzen sowie die komplizierte Syntax und Wortwahl. Deshalb wird häufig vorschnell mit dem Lesen/Schreiben aufgegeben.

7 In der Schreibanleitung sollten Textsorten- und Textmusterwissen vermittelt und angewendet werden.

Studierende, die universitäre Textsorten in der Fremdsprache Deutsch produzieren, benötigen konkrete Anweisungen, wie sie ihre Textprodukte in der Zielsprache angemessen formulieren können. Dazu benötigen sie z.B. Informationen über die Makrostruktur der Texte, über Argumentationstechniken und über Hypothesenformulierungen, um zu verstehen, wie sich die

Unterschiedlichkeit der verwendeten Textsorten im sprachlichen Ausdruck verdeutlicht. Aus diesen Gründen sind sprachwissenschaftliche Erkenntnisse zur Klassifizierung von Fachtextsorten heranzuziehen (vgl. auch Thim-Mabrey 2005: 40). Deshalb sollten in der zu konzipierenden Schreibanleitung Textsorten zuerst prototypisch sein, ihr Aufbau klar dargestellt und daran Schreibstrategien vermittelt werden. So können ausländische Studierende ihr Regelwissen anwenden. Mit fortschreitender Progression sind prototypische Texte zu reduzieren, da die Schreibenden anhand ihrer kognitiven und metakognitiven Strategien eine eigene Textkompetenz entwickeln. Feld-Knapp (2005: 113) fordert Texte und Übungsangebote, die beim Lerner kognitive und metakognitive Schreibstrategien entstehen lassen (z.B. Wörter in ein System bringen, um sie sich zu merken, ein indikatives Ableiten einer Grammatikregel aus einem Beispiel, der Gebrauch einer anderen Sprache, um Wortbedeutungen zu vergleichen). Der Aussage Hufeisens (2000: 163f.) ist zuzustimmen, wenn sie meint, dass zielsprachengerechte Texte ein Bewusstsein von eigen- und zielsprachlichen Textsortenmustern sowie Kenntnisse über Textproduktionsprozesse voraussetzen.

Das zu vermittelnde Textsorten- und Textmusterwissen könnte in Form einer Bausteinstruktur dargestellt werden. Wenn der Lernende Hilfe zu bestimmten Arbeitsschritten benötigt, kann er sich gezielt zu bestimmten Schreibfragen informieren.

8 Die Schreibanleitung sollte sich mit den kulturspezifischen Schreibvoraussetzungen ihrer Leser befassen.

Die Schreibanleitung stellt kulturspezifische Vertextungsnormen und Schreibkonventionen von Textsorten vor und macht „Schreibangemessenheit“ und „Schreibunangemessenheit“ bewusst. In diesem Zusammenhang schlägt Hufeisen (2000: 164) kontrastive Leitfäden zum wissenschaftlichen Schreiben vor, die nach Land, Kultur und Kompetenz unterschiedlich ausgestattet sind. Dieser Leitfaden in Form eines Handbuches mit austauschbaren Spezialteilen bezieht sich auf konkrete Sprachgruppen. Natürlich sollen universitäre Schreibanleitungen den jeweiligen Kontrast/Vergleich der Ausgangssprache und -kultur mit der Zielsprache und -kultur diskutieren, aber m.E. müssten dann für jede Sprachgruppe kontrastive Texte gefunden werden, bei denen zur Übersetzung Dolmetscher beschäftigt werden. Ich bin der Meinung, dass man weniger sprachspezifisch, sondern mehr kulturspezifisch denken sollte. Die Grenzziehung erfolgt nach den von Galtung (1985) beschriebenen gallischen, nipponischen, sachsenischen und teutonischen Varianten

intellektueller Fachstile in den Textprodukten. Für die zu konzipierende Schreibanleitung bedeutet das, dass sie die vier intellektuellen Fachstile mit Hilfe von Textbeispielen (z.B. Struktur und Form einer Seminararbeit im francophonen Raum) ohne Wertung gegenüberstellt. Damit wird dem Lernenden verdeutlicht, dass sich Schreib- und Wissenschaftsstile vielfältig darstellen und in ihrem Wissenschaftskontext angemessen formuliert sind. Das Ziel ist es, den ausländischen Lernern bewusst zu machen, dass ihre in der Heimatkultur verankerten Auffassungen von wissenschaftlichem Schreiben anders, aber nicht falsch sind, nur weil sie andere Gliederungsformalitäten und Argumentationsmuster nutzen.

9 Die Schreibanleitung sollte zielorientierte Aufgabenstellungen und Übungsangebote integrieren, die so gestaltet sind, dass der Lehrende den studentischen Schreibprozess begleiten kann.

Die Schreibanleitung integriert Aufgabenstellungen, die den Lernenden ein Handlungsinstrumentarium für ein autonomes Lernen und Arbeiten vermitteln. Sie sollten verschiedene Sozialformen (z.B. Möglichkeiten zur Gruppenarbeit) integrieren. Indikatoren dafür sind, dass die Sozialform zur Aufgabe passt und der Lehrende als Berater mit zielgerichteten Informationen helfen kann. Texte sollten zum einen zielgerichtet angelegt sein, weil sie klären, was sie erreichen wollen, und zum anderen motivgelenkt sein, weil Motive und Emotionen das Interesse/Desinteresse des Lesers/Schreibers beeinflussen. Aufgaben sollten vom Layout her kenntlich gemacht werden. Zielorientierte Aufgabenstellungen beinhalten eine Progression von Elementaraufgaben über Teilaufgaben bis zu Komplexaufgaben. Die Aufgabenstellungen sollten sich aufeinander beziehen, deshalb sind Wiederholungen und Bezüge zu vorhergehenden Inhalten angebracht.

Übungsangebote werden durch den Vergleich von gelungenen/angemessenen und weniger gelungenen/unangemessenen authentischen Textbeispielen mit integrierter Aufgabenstellung geschaffen. Ein Lösungsschlüssel sollte nicht mehr als zwei bis drei Möglichkeiten aufzeigen, aber keine Lösung ausdrücklich favorisieren.

Die Schreibanleitung legt im ersten Teil die Grundlagen für das wissenschaftliche Schreiben, z.B. Erklärung zu Textsorten, zum Schreibprozess, zu formalen Kriterien. Der zweite Teil könnte ein austauscharer Übungsteil mit fachspezifischen Mustertexten und dazugehörigem Lösungsschlüssel sein.

10 Die Schreibanleitung sollte alle Erklärungen/Hinweise mit Beispielen versehen.

Es geht darum, Grundlagen zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz im Zielland zu schaffen. Dieses Ziel erreichen die Autoren der zu konzipierenden Schreibanleitung, indem sie alle Erklärungen/Hinweise mit Beispielen untermauern, z.B. die Identifizierung der Schreibetappen und ihrer jeweiligen Arbeitsschritte, die Erläuterung der Textsorten und ihrer Anforderungen, die Vermittlung von Schreibstrategien mit dem Verweis auf Lesestrategien, die Prozeduren zur Vermittlung und Anwendung spezifischer sprachlicher Fähigkeiten, die Vermittlung von Normen und Werten wissenschaftlicher Texte, Angebote an Redemitteln, Übungen mit authentischen fachspezifischen Mustertexten, Lösungsmöglichkeiten, die Anerkennung, dass Interpretationsspielräume existieren, ein übersichtliches Layout, Teilzusammenfassungen, verbindliche Hinweise und weniger Kannbestimmungen.

Damit wird zwar der komplexe Schreibprozess kleinschrittig strukturiert und abgearbeitet, aber m.E. werden durch Beispiele Schreibprobleme reduziert, ohne dass die Individualität des Schreibprozesses leidet.

11 Die Schreibanleitung sollte auf typische Schreibhemmungen eingehen.

Schreibhemmungen sind nicht nur auf mangelnde technische Fähigkeiten zurückzuführen, sondern auch auf Hemmungen, sich emotional dem Schreibprozess zu öffnen. Deshalb ist es notwendig, den Lerner mit seinen Schreib- und Formulierungssorgen nicht allein zu lassen, sondern ihn mit Hilfe von Schreibanregungen und Übungen zu befähigen, Schreiben als Prozess zu begreifen, der Geduld mit sich selbst benötigt. Ein Fragebogen könnte u.a. die Schreibkenntnisse der Lernenden prüfen. Fragen mit Beispieltexten wie z.B.: „Können Sie den folgenden Satz besser formulieren?“ oder „Vergleichen Sie beide Argumentationen, welche überzeugt Sie mehr? Begründen Sie!“ verdeutlichen die Prozesshaftigkeit des Schreibens mit Hilfe von authentischen Texten aus der Studierfachpraxis und motivieren somit für die Schreibtätigkeit.

Im Anhang IX wird exemplarisch anhand der Textsorte „Exzerpt“ gezeigt, wie Anleitungstexte für ausländische Studierende der Geistes-, Sprach-, Kultur-, Erziehungs-, Gesellschafts- und Sozialwissenschaften gestaltet sein könnten. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf eine verständliche Sprache und auf Übungsangebote mit zielorientierten Aufgabenstellungen in Verbindung mit authentischen Mustertexten gelegt.

6.4 Zusammenfassung und Forschungsausblick

Die vorliegende Arbeit hat die theoretischen Erkenntnisse aus der Schreibforschung im fremdsprachlichen Kontext zusammengefasst, Überlegungen zur Optimierung der Hochschulschreiblehre getätigt, die speziellen Schreibvoraussetzungen der ausländischen Studierenden den Schreibrealitäten an deutschen Hochschulen/Universitäten gegenüber gestellt sowie Möglichkeiten aufgezeigt, eine Schreibkompetenz im universitären Kontext zu entwickeln.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die Forschungsergebnisse der Schreibforschung und der Schreibdidaktik geeignete Grundlagen für die Weiterentwicklung der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben sind. Beide Forschungsrichtungen haben die Bedeutung des universitären Schreibens für die Hochschulschreiblehre erkannt. An einigen Hochschulen/Universitäten existieren deshalb Schreibeinrichtungen. Obwohl die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben sehr umfangreich ist, klagen die Lehrenden über fehlende universitäre Schreibkompetenzen ihrer Studierenden.

Aus diesen Erkenntnissen wurden Untersuchungsfelder für die empirische Studie der vorliegenden Arbeit generiert.

Aus den Ergebnissen der empirischen Studie wurden Empfehlungen für die Konzeption einer Schreibanleitung für die Zielgruppe der ausländischen Studierenden an einer deutschen Hochschule/Universität abgeleitet.

In der Arbeit werden folgende Forschungsdesiderate identifiziert: Die Untersuchung bestätigt fehlende empirische Untersuchungen im Bereich der vergleichenden Evaluationen bei universitären Schreibleitungen. Somit sind zum einen Evaluationskriterien aufzustellen und zum anderen ist zu untersuchen, was diese spezifischen Zielgruppen aus den Ratbertexten lernen, um ein bedarfsgerechtes Training im schreibdidaktischen Hochschulcurriculum zu implementieren.

Außerdem könnten Nachfolgestudien die Ergebnisse der qualitativen Studie der vorliegenden Arbeit quantifizieren.

Des Weiteren sollte die Schreibforschung die Termini „akademisches Schreiben“, „akademische Schreibkompetenz“ und „akademische Schreib Anforderungen“ definieren und die Unterschiede zu „wissenschaftlichem Schreiben“, „wissenschaftlicher“ Schreibkompetenz“ und zu „wissenschaftlichen Schreib Anforderungen“ herausarbeiten.

Im Rahmen von studentischen Hausarbeiten/Magisterarbeiten vermögen weitere empirische Studien wichtige Ergebnisse zur inhaltlichen Gestaltung einer wissenschaftlichen Schreibanleitung für ausländische Studierende in einzelnen Studienrichtungen liefern. So könnten z.B. authentische und fachspezifische Mustertexte mit zielorientierten Schreibaufgaben versehen werden, die das wissenschaftliche Schreibenlernen auch außerhalb eines angeleiteten Schreibseminars ermöglichen. Außerdem wäre es angebracht, Ideen für eine ansprechende Layoutgestaltung zu sammeln. Diese Arbeiten tragen dazu bei, die vorhandenen Anleitungstexte durch geeignete Übungen in speziellen Beiheften so zu ergänzen, dass sie dem Bedarf der ausländischen Studierenden entsprechen.

Eine weitere Möglichkeit, sich mit den wissenschaftlichen Schreibkonventionen des Studienlandes bereits im Heimatland auseinanderzusetzen, bietet das Internet. Auf der Homepage von Hochschulen/Universitäten, und/oder der betreffenden Studienkollegs könnten sich die potentiellen Studieninteressenten über konkrete Schreib Anforderungen ihrer Studienrichtung informieren. Dazu wäre allerdings ein zeitaufwendiger organisatorischer Aufwand seitens der Hochschul- und Universitätseinrichtungen notwendig.

Obwohl sich auf dem Markt eine sehr umfangreiche Schreibratgeberliteratur etabliert hat, sind die Lehrenden in den Schreibkursen noch nicht ausreichend über diese Angebote informiert. Deshalb sind von Schreibexperten Weiterbildungsangebote für die Lehrenden in Schreibkursen zu konzipieren, durchzuführen sowie didaktisierte Materialien für die Hochschulschreiblehre bereitzustellen.

7 Anhang

Im Anhang sind die für die Arbeit relevanten Materialien und Texte enthalten.

Anhang	Bezeichnung	Seitenzahl
I	Vergleich ausgewählter inhaltlicher Kriterien in wissenschaftlichen Schreibenleitungen	205
II	Auswertung des Kategorienschemas der Vorstudie	209
III	Analyseergebnisse aller studentischen Exzerpte der Untersuchungsgruppe A	216
IV	Analyseergebnisse aller studentischen Filmrezensionen der Untersuchungsgruppe A	220
V	Analyseergebnisse aller studentischen Praktikumsberichte der Untersuchungsgruppe B	228
VI	Fragebögenmuster und Auswertungen der Fragebögen a, b und c	233
VII	Fragebogen zur praktischen Verwendbarkeit der Schreibenleitungen (1) und (2)	262
VIII	Transkription und Kategorienschema der leitfadengestützten Interviews	265
IX	Konzeption eines Schreibenleitungskapitels für ausländische Studierende	280

Anhang I

Vergleich ausgewählter inhaltlicher Kriterien in universitären Schreibanleitungen

Die folgenden universitären Schreibanleitungen wurden auf das Vorhandensein von

- zielorientierten Aufgabenstellungen/Übungsangeboten/Schreibanregungen,
- Beispielnennungen und -kommentierungen und
- (kontrastiven) Vergleichen mit anderen Wissenschaftskulturen

verglichen.

Zeichenerklärung:

x = vorhanden

- = nicht vorhanden

Tabelle 19: Vergleich ausgewählter inhaltlicher Kriterien in universitären Schreibenleitungen

Name der Schreibenleitung	zielorientierte Aufgabenformulierungen/ Übungsangebote/ Schreibenregungen	Beispielnennungen und -kommentierungen	(kontrastive) Vergleiche mit anderen Wissenschaftskulturen	Bemerkungen
Bänsch, Axel (2003): Wissenschaftliches Arbeiten. Seminar- und Diplomarbeiten.	-	x	-	Beispiele bei „Stoffordnung und Arbeitsgliederung“ (S. 38)
Becker, Howard, S. (2000): Die Kunst des professionellen Schreibens.	-	x	-	aus dem Amerikanischen in Essayform, Beispiele werden anhand einer Erzählung in den laufenden Text eingebaut (S. 33)
Brink, Alfred (2005): Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten.	-	x	-	Beispiele bei „Literaturverzeichnisse in Block- und Staffelform“ (S. 198)
Behmel, Albrecht (2005): Erfolgreich im Studium der Geisteswissenschaften.	-	x	-	Beispiel bei „Anschreiben“ (S. 155), Universitätskultur amerikanischer und chinesischer Stil im Vergleich, Tipps von Experten und Umfrage in jedem Kapitel
Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2000): Schreiben im Studium: mit Erfolg.	-	x	-	Aufgaben in Form des Imperatives: „Erstellen Sie eine Arbeitsbibliographie.“ (S. 61), „Achten Sie darauf, Zusammenhänge zu verdeutlichen.“ (S. 150)
Disterer, Georg (1998): Studienarbeiten schreiben.	-	x	-	Beispiele bei „Sprache“ (S. 157)
Esselborn-Krumbiegel, Helga (2004): Von der Idee zum Text.	x	x	-	Bausteinstruktur, in jedem Kapitel Aufgaben, Beispiele bei „eindeutige Satzbezüge“ (S. 160), auch für Arbeit in Gruppen geeignet (S. 183)
Göttert, Karl-Heinz (2002): Kleine Schreibschule für Studierende	-	x	-	Beispielkommentierungen für Stil (S. 61, S. 84)

Name der Schreibanleitung	zielorientierte Aufgabenformulierungen/ Übungsangebote/ Schreibanregungen	Beispielnennungen und -kommentierungen	(kontrastive) Vergleiche mit anderen Wissenschaftskulturen	Bemerkungen
Karmasin, Matthias/Ribing, Rainer (2007): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten.	-	x	-	Beispiele bei „Zitieren“ (S. 98)
Krämer, Walter (1994): Wie schreibe ich eine Seminar-, Examens- und Diplomarbeit.	-	x	-	Beispiele bei „Erklärung zur Urheberschaft“ (S. 55)
Kruse, Otto (2004): Keine Angst vor dem leeren Blatt.	x	x	-	Beispiele bei „Literaturverzeichnis anlegen“ (S. 112), in jedem Kapitel Schreibanregungen
Niederhauer, Jürg (2000): Die schriftliche Arbeit.	-	x	-	Beispiele bei „Zitate/Zitieren“ (S. 24)
Poenicke, Klaus (1988): Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten?	-	x	-	Beispiele bei „Manuskriptseiten“ (S. 195f.)
Pyerin, Brigitte (2001): Kreatives wissenschaftliches Schreiben.	x	x	-	Anregungen zum kreativen Schreiben (S. 66, S. 98, S. 128), Beispiel für „Argumentationsketten und Gliederungsmuster“ (S. 138)
Rossig Wolfram E./Prätsch, Joachim (2005): Wissenschaftliche Arbeiten.	-	x	-	Beispiele bei „Grundmuster für Mailing-Listen“ (S. 114)
Sommer, Roy (2006): Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben.	-	x	-	Beispiel bei „Ideen evaluieren“ (S. 72)
Starke, Günther/ Zuchewicz, Tadeusz (2003): Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache.	-	x	-	Beispielkommentierungen für gelungene/ weniger gelungene Texte (S. 37f., S. 67f.)

Name der Schreibanleitung	zielorientierte Aufgabenformulierungen/ Übungsangebote/ Schreibanregungen	Beispielnennungen und -kommentierungen	(kontrastive) Vergleiche mit anderen Wissenschaftskulturen	Bemerkungen
Stickel-Wolf, Christine/Wolf, Joachim (2005): Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken.	-	x	-	Beispiel bei „Beispielgutachten“ (S. 268)
Theisen, Manuel, R. (2002): Wissenschaftliches Arbeiten.	-	x	-	Beispiel bei „Schlagwortkartei“ (S. 118)

Anhang II

Auswertung des Kategorienschemas der Vorstudie

Folgende Schwerpunkte wurden in den leitfadengestützten Interviews diskutiert:

- (I) Beurteilung der Schreibleistungen ausländischer Lerner,
- (II) Einsatz der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben in der universitären Lehre,
Erläuterung der Kenntnisse über die Existenz dieser Arbeitshilfen und ihrer Verwendung im Fach- und Sprachunterricht,
- (III) Verantwortung der Hochschule/Universität bei der Vermittlung der Schlüsselqualifikation Schreiben.

(I) Beurteilung der Schreibleistungen ausländischer Lerner

Befragte	Kulturgeprägtheit der Wissenschaftsstile	Beschreibung der wissenschaftlichen Schreibprodukte
Person 1	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> Defizite im Verstehen von Aufgabenstellungen, Defizite in der Lesefähigkeit und -geschwindigkeit, fehlende Lesestrategien, Auswahl nicht relevanter Texte/Absätze, Unfähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, fehlende grundlegende Strategien
Person 2	Zustimmung	<p>studentische Schreibprodukte aus dem osteuropäischem Kulturkreis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sinn eine Belegarbeit besteht darin, notwendige Literatur zu finden und die Meinungen nebeneinander zu stellen, Auffassung, „... <i>dass was gedruckt ist, nicht falsch sein kann.</i>“ <p>studentische Schreibprodukte aus dem asiatischen Kulturkreis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Defizite bei Zusammenfassungen, Unfähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, stattdessen werden ganze Texte abgeschrieben
Person 3	Zustimmung	<p>für deutsche und ausländische Studierende gelten:</p> <ul style="list-style-type: none"> Defizite bei selbständiger Themensuche und Themeneingrenzung sowie dem Finden einer wissenschaftlichen Fragestellung, Defizite in fachsprachlicher Ausdrucksweise, bei der Struktur von wissenschaftlichen Texten und deren stringenten Logik <p>für ausländische Studierende:</p> <ul style="list-style-type: none"> sprachliche Schwierigkeiten <p>studentische Schreibprodukte aus dem asiatischen Kulturkreis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Probleme, selbständig Seminaranforderungen zu erfüllen, lobenswert sind kognitives Wissen im wissenschaftlichen und philosophischen Denken und sehr gute Literaturkenntnisse, die aber aufgrund fehlender Sprachkenntnisse und die Unfähigkeit, eine argumentative Auseinandersetzung anzustrengen, nicht umgesetzt werden, „<i>Wenn ich also aus einem Kulturkreis stamme, der sich mit dem Wissen der Großen nicht auseinandersetzt, sondern das Wissen der Großen nur aufnimmt und sammelt, dann ist es schwierig, eine argumentative Auseinandersetzung schriftlich zu führen, ...</i>“
Person 4	Zustimmung	<p>Beschreibung von kulturellen und nationalspezifischen Unterschieden der Schreibprodukte:</p> <ul style="list-style-type: none"> z.B. Italien – sprachliche Probleme aber Erfahrungen mit wissenschaftlichen Arbeiten, z.B. USA/Großbritannien – weniger sprachliche Probleme, aber die angelsächsische Essaykultur und das „creative writing“ trifft nicht den Kern einer deutschen Hausarbeit, z.B. Asiaten – blumige, eine Themen umkreisende Schreibweise, die nicht stringent auf Fragestellung eingeht, <p>z.B. Osteuropa – sprachliche Probleme, aber Verbesserung auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Arbeitens</p>

Befragte	Kulturgeprägtheit der Wissenschaftsstile	Beschreibung der wissenschaftlichen Schreibprodukte
Person 5	Zustimmung	<p>Beschreibung der Schreibprodukte am Beispiel ukrainischer Aspiranten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • keine Kenntnisse von formalen und inhaltlichen Regeln (z.B. fehlendes Deckblatt, keine Zitierkenntnisse, fehlende Bibliografie), • fehlende kritische Auseinandersetzung mit Literatur, • Abschreiben von ganzen Textpassagen, • nicht gekennzeichnete Quellen, • inhaltliche Kriterien werden nicht eingehalten (z.B. fehlende Einleitungen und Ausführungen mit Belegen und Beispielen, fehlende Zusammenfassung, die einen Ausblick auf weiter zu bearbeitende Fragestellungen gibt)
Person 6	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Herangehensweise an schriftliche Textprodukte: Deutsche mehr deduktiv, Ausländer mehr induktiv <p>für deutsche und ausländische Studierende gelten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fehlende kritische Auseinandersetzung mit der Literatur ohne eigene Wertung, • Literatur wird nur referiert und nicht reflektiert <p>für ausländische Studierende gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse von Analysen werden nicht zusammengefasst, • fehlendes Wissen über sprachliche Handlungsmuster (z.B. Studierende können nicht viel mit den Wörtern, die Arbeitstechniken implizieren anfangen, wie z.B. erörtern, erklären), • sprachliche Unsicherheiten, • Probleme in Anwendung der Fachterminologie bei asiatischen Studierenden, • kulturspezifische Unterschiede bei Arbeitsstrategien, • Lob: bei grammatikalischen Themenbearbeitung kommen ausländische Studierende aufgrund ihres Regelwissens eher zum Kern der Aussage
Person 7	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • kulturspezifische und politische Geprägtheit von Fachtextsorten <p>Beschreibung der Schreibprodukte am Beispiel russischer Studierender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • viel schmückendes Beiwerk, • nicht sehr konkret und sachlich, • keine eigene Meinung und wenn, dann in abgeschwächter Form, • kritikloses Zitieren einer Autorität, • untergehen in der Masse, um ja nicht als Individuum aufzutreten <p>phonetische und arbeitswissenschaftliche Mängel bei chinesischen Studierenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Entweder man geht den Text Seite für Seite mit den asiatischen Studenten durch und lässt die Arbeit wiederholt überarbeiten oder man schreibt sie selbst.“ <p>Lob an polnische, tschechische und russische Studierende, die sehr gut die deutsche Sprache reflektieren</p>

Befragte	Kulturgeprägtheit der Wissenschaftsstile	Beschreibung der wissenschaftlichen Schreibprodukte
Person 8	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • keine Unterschiede im ersten Semester zwischen deutschen und ausländischen Studienanfängern, weil es beide Gruppen nicht gelernt haben, sich mit Texten auseinanderzusetzen, • im Magisterarbeiten auffällig, dass die Gliederung als 'roter Faden' nicht mit den Kapitelinhalten übereinstimmt <p>Beschreibung der Schreibprodukte ausgewählter Kulturkreise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • z.B. im englischsprachigen Raum Essaykultur ohne Feingliederung, • z.B. im osteuropäischen Raum werden verschiedene Bücher zusammen geschrieben und ganze Textpassagen kopiert, • Differenzierung nach Herkunftskultur und Heimatuniversität
Person 9	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • erster Entwurf wird als Finaltext benutzt, das heißt, es findet keine Revisionsphase des Textproduktes statt, • Auseinandersetzung des Autors mit Hypothesen, bestimmten Ansätzen, deren Lösungsmöglichkeiten und Argumenten sind mangelhaft oder fehlen, • vorhandene Literatur wird zitiert aber nicht reflektiert, • Verdacht auf Plagiat, da Zitate nicht kenntlich gemacht werden, • Studierende sind z.T. nicht in der Lage, Inhalte zu verarbeiten, • richtiger Zuschnitt für Belegarbeit fehlt, • Unfähigkeit, roten Faden zu finden und Informationen zu selektieren, daraus folgen inhaltliche Redundanzen und redundante Sprachmittel, • fehlende Komprimierung von Informationen in sprachlicher Form, • in Deutschland herrscht „reader-responsibility“ (d.h. Leser ist für Interpretation des Textes verantwortlich), dies äußert sich im Schreiben von langen Sätzen, ungeordneten Absatzgliederungen, Nichtkommentierung von grafischen Elementen und unleserfreundlichen Zusammenfassungen
Person 10	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Definition von Fachbegriffen, • Vorrang von persönlichen Gedanken und Darstellung des gesamten Wissens zum Thema vor fachlichen Diskurs, • kritische Auseinandersetzung mit der relevanten Fachliteratur und Verweis auf Forschungsdesiderate, • nicht gekennzeichnete Zitate, • keine Jahres- und Seitenangaben <p>Beschreibung der Schreibprodukte ausgewählter Kulturkreise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • z.B. im osteuropäischen Raum – Leistung besteht darin, dass Fachliteratur erarbeitet, verstanden, wiedergegeben und damit als etwas Eigenes ausgegeben wird; im deutschen Wissenschaftskontext ist das ein Plagiat, • z.B. im arabischen Raum – Einleitungen sind stark personalisiert, arabische Sprachwörter und Weisheiten vor jedem Kapitel
Person 11	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • minimale Anforderungen an wissenschaftliche Arbeiten sind nicht erfüllt, • nicht gekennzeichnete Zitate, • fehlende Sekundärliteratur <p>Beschreibung der Schreibprozesse ausgewählter Kulturkreise:</p>

Befragte	Kulturgeprägtheit der Wissenschaftsstile	Beschreibung der wissenschaftlichen Schreibprodukte
		<ul style="list-style-type: none"> • Vietnamesen bemühen sich, • Chinesen arbeiten kühl, kühn und kompilatorisch (sammeln etwas zusammen, kein Literaturverzeichnis, Plagiate) • Russen und Ukrainer Tendenz zum Plagiat, • Differenzierung nach Herkunftsland und Heimatuniversität

(II) Einsatz der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben in der universitären Lehre, Erläuterung der Kenntnisse über die Existenz dieser Arbeitshilfen und ihrer Verwendung im Fach- und Sprachunterricht.

Befragte	Kenntnis über die Existenz von Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben	Einsatz in den Lehrveranstaltungen
Person 1	ja	<ul style="list-style-type: none"> • z.T. werden die für den Schreibkurs relevanten Texte kopiert und im Schreibkurs eingesetzt, • Ratgeber kann die Betreuung durch den Lehrer nicht ersetzen
Person 2	ja	<ul style="list-style-type: none"> • Ratgeber bieten zu wenig Übungsanteile mit zielführenden Aufgabenstellungen an, • Ratgeber sind lesbar, aber im Unterricht nicht praktikabel
Person 3	ja	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von eigenen Dokumenten und Materialien
Person 4	ja	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenstellung einer Materialsammlung für die Studenten mit Hilfe verschiedener Ratgeber, • Defizite der Ratgeber sind fehlende/s Feedback und Korrekturhilfen
Person 5	ja	<ul style="list-style-type: none"> • für das Arbeitsgebiet als Fachdozent nicht relevant
Person 6	ja	<ul style="list-style-type: none"> • im Fachbereich Sprachwissenschaften existierte ein Seminar zu Grundtechniken des wissenschaftlichen Arbeitens, welches aufgrund der Überzahl an Studenten nicht durchführbar war
Person 7	ja	<ul style="list-style-type: none"> • für das Arbeitsgebiet als Fachdozent nicht relevant
Person 8	ja	<ul style="list-style-type: none"> • für das Arbeitsgebiet als Fachdozent nicht relevant, dennoch Verweis auf Ratgeberliteratur im Fachseminar
Person 9	ja	<ul style="list-style-type: none"> • Fachdozenten vermitteln Fachinhalte, keine Methodenkenntnisse, • dennoch Verweis auf Ratgeberliteratur im Fachseminar
Person 10	ja	<ul style="list-style-type: none"> • für das Arbeitsgebiet als Fachdozent nicht relevant
Person 11	ja	<ul style="list-style-type: none"> • Unverständnis, dass man durch bloßes Durchlesen des Ratgebers schreiben können sollte, • Ratgeber existieren fachspezifisch, • großer zeitlicher Aufwand, wenn der Fachdozent selbst Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt, da innerhalb des Fachbereiches unterschiedliche Anforderungen vorhanden sind

(III) Verantwortung der Hochschule/Universität bei der Vermittlung der Schlüsselqualifikation Schreiben

Befragte	Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitstechniken gehört in den Verantwortungsbereich der Hochschule	Umsetzungsmöglichkeiten
Person 1	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot von studienbegleitenden Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben, Lesen und Reden im Studium unter Berücksichtigung der Zielgruppenspezifika und den konkreten Anforderungen der Fakultäten, • Wunsch nach fakultätsübergreifender Zusammenarbeit zwischen Sprachlehrern und Fachdozenten
Person 2	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot von Kursen zum wissenschaftlichen Arbeiten für Deutsche und Ausländer, • Methodenkompetenz des wissenschaftlichen Arbeitens ist für das Fachstudium überlebenswichtig, • wissenschaftliche Schreibkompetenz ist keine Selbstverständlichkeit
Person 3	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot von studienbegleitenden nach Kulturkreisen zusammengefassten fachspezifischen Kursen als Pflichtveranstaltung zum Thema „Lernprobleme“, • fachkommunikative Schreibkompetenz erfordert fachspezifisches Arbeiten
Person 4	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung von zusätzlichen Angeboten der Fakultäten zum wissenschaftlichen Arbeiten ist Aufgabe der Sprachlehrer, nicht der Fachdozenten
Person 5	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot von wissenschaftlichen Schreibkursen ab dem 2. Fachsemester
Person 6	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit der Tutorenschulung, • Fachbereiche sollten selbst aktiv werden und z.B. Leitfäden zum Schreiben einer wissenschaftlichen Hausarbeit veröffentlichen, • fachbereichsübergreifende Angebote von Seminaren zum wissenschaftlichen Schreiben
Person 7	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagenkurse sollten als „Studium Generale“ angeboten werden
Person 8	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • für deutsche Studierende bleibt es Aufgabe des Gymnasiums, • für ausländische Studierende ist es Aufgabe der Universität <p>Vorschlag für ausländische Studienanfänger:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einrichtung eines „Nullsemesters“, d.h. gezielte Vorbereitung auf das Studium (Übungen und Seminare zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken, Kennen lernen des Bibliothekssystems usw.)
Person 9	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Implementation einer vorgeschalteten Phase eines wissenschaftlichen Schreibkurspropädeutikums mit Hinweis auf deutsche Wissenschaftskultur und Pflege mehrerer Schreibstilkulturen, um zu einer Bewusstheit des kulturspezifischen Schreibens zu gelangen und Kenntnisse über verschiedene Wissenschaftskulturen zu erhalten, • Fachinhalte sollten in Sprachausbildung integriert werden, • Angebote von AQUA nutzen

Befragte	Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitstechniken gehört in den Verantwortungsbereich der Hochschule	Umsetzungsmöglichkeiten
Person 10	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot von studienbegleitenden Seminaren für ausländische und deutsche Studierende, da die Vermittlung der Fachtextsortenkompetenz nicht zwangsläufig Aufgabe des Gymnasiums ist, • Sprachübungen sollten zu wissenschaftlichen Arbeitsweisen hinführen
Person 11	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • keine verbindlichen Normen und Regeln hinsichtlich der Verschriftlichung von wissenschaftlichen Textprodukten in der Germanistik, • Universität hat nicht die Aufgabe, deutschen Studierenden die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln, • Universität hat die Pflicht, ausländischen Studierenden studienbegleitende Kurse zur Einführung in die Methodik des wissenschaftlichen Schreibens anzubieten, • Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit den Fachdozenten und ihren spezifischen Anforderungen

Anhang III

Analyseergebnisse aller studentischen Exzerpte der Untersuchungsgruppe A

Zeichenerklärung:

P = Person

Tabelle 20: Analyseergebnisse aller studentischen Exzerpte der Untersuchungsgruppe A

Be-fragte	Merkmale/Anforderungen: zitierte und/oder sinngemäße Auszüge aus einem Text	Merkmale/Anforderungen: Sammlung von wichtigen Argumenten, Gedankengängen und Literaturhinweisen	Form: Berücksichtigung der formalen Empfehlungen	Tipps/Hinweise: Verwendung von Pfeilen, Linien, Symbolen zur Kennzeichnung von Zusammenhängen im Text
P 1	zitierte und sinngemäße Textauszüge	zu umfangreich, keine Trennung zwischen relevanten und nicht relevanten Textauszügen	Exzerptkopf: fehlendes Lesedatum/Exzerpierdatum, Hauptteil: sehr umfangreich mit eigenen Ideen/Kommentaren, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Verwendung von Aufzählungsziffern
P 2	sinngemäße Textauszüge	relevante Argumente und Gedankengänge vorhanden	Exzerptkopf: Umsetzung aller Vorschläge aus dem Schreibratgeber, Hauptteil: fehlende eigene Ideen/Kommentare, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Gebrauch unterschiedlicher Farben und Anstriche
P 3	sinngemäße Textauszüge	relevante Argumente und Gedankengänge vorhanden	Exzerptkopf: Umsetzung aller Vorschläge aus dem Schreibratgeber, Hauptteil: fehlende eigene Ideen/Kommentare, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Verwendung von Unterstreichungen
P 4	sinngemäße Textauszüge	relevante Argumente und Gedankengänge vorhanden	Exzerptkopf: fehlendes Lesedatum/Exzerpierdatum, Hauptteil: fehlende eigene Ideen/Kommentare, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Verwendung von Aufzählungszeichen
P 5	sinngemäße Textauszüge	relevante Argumente und Gedankengänge vorhanden	Exzerptkopf: fehlendes Lesedatum/Exzerpierdatum, Hauptteil: fehlende eigene Ideen/Kommentare, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Verwendung von Pfeilen und Unterstreichungen
P 6	sinngemäße Textauszüge	relevante Argumente und Gedankengänge mit eigenen Kommentierungen vorhanden (z.B. „wichtige Aussage“, „zentraler Punkt“)	Exzerptkopf: fehlendes Lesedatum/Exzerpierdatum, Hauptteil: unübersichtlich gestaltet, teilweise mit eigenen Gedanken, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Gebrauch unterschiedlicher Farben und Anstriche
P 7	sinngemäße Textauszüge	relevante Argumente und Gedankengänge mit eigenen Kommentierungen vorhanden	Exzerptkopf: Umsetzung aller Vorschläge aus dem Schreibratgeber, Hauptteil: prägnant mit eigenen Ideen/Kommentaren, Fußteil: Beurteilung des Textes	Verwendung von Unterstreichungen

Be-fragte	Merkmale/Anforderungen: zitierte und/oder sinngemäße Auszüge aus einem Text	Merkmale/Anforderungen: Sammlung von wichtigen Argumenten, Gedankengängen und Literaturhinweisen	Form: Berücksichtigung der formalen Empfehlungen	Tipps/Hinweise: Verwendung von Pfeilen, Linien, Symbolen zur Kennzeichnung von Zusammenhängen im Text
P 8	sparsam verwendete Textauszüge	Nennung von Schlüsselwörtern, kein Zusammenhang im Text erkennbar, für Weiterverarbeitung unbrauchbar	Exzerptkopf: fehlendes Lesedatum/Exzerpierdatum, Hauptteil: Versuch einer prägnanten Darstellung der Schlüsselwörter wirkt nicht überzeugend, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Gebrauch von unterschiedlichen Schriftstärken, Aufzählungsziffern und Pfeilen
P 9	sparsam verwendete Textauszüge	oberflächlich, innere Textlogik fehlt, Sprachprobleme	Exzerptkopf: fehlendes Lesedatum/Exzerpierdatum, Hauptteil: Versuch einer übersichtlichen und prägnanten Darstellung, Arbeit mit Symbolen zur besseren Übersicht, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Gebrauch von unterschiedlichen Aufzählungsziffern und Pfeilen
P 10	sparsam verwendete Textauszüge	sehr oberflächlich, Nennung von Schlüsselwörtern ohne Erläuterung, für Weiterverarbeitung unbrauchbar	Exzerptkopf: fehlendes Lesedatum/Exzerpierdatum und Jahresangabe des Buches, Hauptteil: Versuch einer prägnanten Darstellung der Schlüsselwörter wirkt nicht überzeugend, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Gebrauch von Aufzählungsziffern
P 11	sparsam verwendete Zitate und Textauszüge	sehr oberflächlich, Nennung von Schlüsselwörtern ohne Erläuterung, Zitat nicht erklärt, für Weiterverarbeitung unbrauchbar	Exzerptkopf: fehlendes Lesedatum/Exzerpierdatum und Jahresangabe des Buches, Hauptteil: Versuch einer prägnanten Darstellung der Schlüsselwörter wirkt nicht überzeugend, Nutzung von Zitaten, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Verwendung von Unterstreichungen
P 12	sparsam verwendete Textauszüge	Nennung von Schlüsselwörtern mit sparsamer Erläuterung	Exzerptkopf: fehlendes Lesedatum/Exzerpierdatum, Hauptteil: Versuch einer übersichtlichen und prägnanten Darstellung teilweise gelungen, Nutzung von Symbolen mit eigenen Kommentaren, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Computerausdruck unter Verwendung von unterschiedlichen Schriftstärken und Aufzählungszeichen

Be- fragte	Merkmale/Anforderungen: zitierte und/oder sinngemäße Auszüge aus einem Text	Merkmale/Anforderungen: Sammlung von wichtigen Argumenten, Gedankengängen und Literaturhinweisen	Form: Berücksichtigung der formalen Empfehlungen	Tipps/Hinweise: Verwendung von Pfeilen, Linien, Symbolen zur Kennzeichnung von Zusammenhängen im Text
P 13	Formulierung eines neues Textes, Wesen eines Exzerptes nicht verstanden.	zu umfangreich, keine Trennung zwischen relevanten und nicht relevanten Textauszügen	Exzerptkopf: fehlender/s Buchtitel und Lesedatum/Exzerpierdatum, Hauptteil: ganze Sätze, Fußteil: nicht zwingend notwendig	Gebrauch zweier Farben

Anhang IV

Analyseergebnisse aller studentischen Filmrezensionen der Untersuchungsgruppe A

Bemerkung: Die Zitate sind Originalbemerkungen mit stilistischen Mängeln und Orthografiefehlern. Um den Lesefluss nicht zu behindern, wird auf die redaktionelle Ergänzung des Zusatzes „[sic]“ verzichtet.

Zeichenerklärung:

P = Person

Tabelle 21: Analyseergebnisse aller studentischen Filmrezensionen der Untersuchungsgruppe A

Be-fragte	Beschreibung der Intention und Zielsetzung des Filmes	Einbeziehung von Informationen über Autor und Entstehungsbedingungen	Verdeutlichen und Begründen der eigenen Meinung an ausgewählten Punkten	Beschreibung von filmsprachlichen Mitteln	inhaltliche Bemerkungen
P 1	Darstellung der deutschen Alltagsrealität	keine Angabe	wertende Stellungnahme zum Filminhalt: <i>„Obwohl das Sujet des Filmes nichts Außergewöhnliches ist, lässt er sehr starken Eindruck. Wie gesagt, spiegelt der Film die Alltagsrealität ohne irgendwelche Zierde. Der zeigt die Menschen, wie sie im realen Leben sind, das ist keine ausgedachte Hollywood Happy end Geschichte. Das leben präsentiert man, wie es ist, mit seinen Paradoxen, Kleinigkeiten, Ironie. Die Akteure spielen ihre Rolle perfekt.“</i> <i>„Ich glaube, dass der Film für jede Zuschauer wertvoll sein kann, jede kann daraus was wichtigen für sich schließen.“</i>	keine Angabe	sehr umfangreiche Inhaltsangabe mit Detailaussagen: <i>„Einmal am Morgen findet Ellen in der Badewanne die Eisbeine, die Uwe für seinen Imbiss da gelagert hat.“</i>
P 2	Darstellung des gleichen Problems von zwei Familien	keine Angabe	wertende Stellungnahme zum Filminhalt: <i>„Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Film sehr preiswert (hier: es lohnt sich) zu sehen, besonders für die Personen, die schon lange verheiratet waren und wissen jetzt nicht, was sie machen sollen, um ihr reales glück beizubehalten und zu entwickeln.“</i>	Filmmusik: <i>„Der Film hat auch gute und passende Hintergrundmusik.... Die Jahreszeiten passen auch sehr gut mit den Szenen. Als Chris und Ellen verlieben sich, war der Frühling, alle Pflanzen blühten aus...“</i>	Angabe der Filmeckdaten, Fehler in der Inhaltsangabe: <i>„Am Ende fanden Ellen und Chris auch, dass ihre wirkliche Familie sehr wichtig für sie ist. Und beide kehren nach Hause zurück, um ihre Familien zu kümmern. Alle vier wissen nun, was ihr machen sollen, um die fröhlichen Familien zu erhalten.“</i>

Be-fragte	Beschreibung der Intention und Zielsetzung des Filmes	Einbeziehung von Informationen über Autor und Entstehungsbedingungen	Verdeutlichen und Begründen der eigenen Meinung an ausgewählten Punkten	Beschreibung von filmsprachlichen Mitteln	inhaltliche Bemerkungen
P 3	Darstellung von zwei ost-deutschen Familien	keine Angabe	wertende Stellungnahme zum Filminhalt: <i>„Trotz einer ziemlich deprimierenden Handlung (bereuenswert ist besonders die Lage für die Kinder der Ehen), bin ich der Meinung, dass `Halbe Treppe` sowohl ein interessanter Film ist, als auch ein Einblick in das Leben von ostdeutschen Familien.“</i>	Filmmusik als Vermittlung von Leichtfertigkeit, Drehort: <i>„Wenn Chris die Horoskope liest, wird man die Aussicht von der 12. Etage gezeigt. Dies schlägt vielleicht vor, wie getrennt von der Realität das was er liest ist!“</i> Auswahl der Kleidung: <i>„Die Kleidung der Gestalten spielt auch eine Rolle im Film, der Ringelpullover von Katrin, den sie ständig zu Hause trägt zeigt (zum Beispiel) wie sie die Hoffnung aufgeben hat, ihren Mann anzuziehen (hier: für ihren Mann anziehend zu sein).</i>	ohne Angabe der Filmeckdaten, umfangreiche Inhaltsangabe mit paralleler Interpretation der Szenen: <i>„Uwe zeigt von Anfang an sehr wenig Verständnis für seine Frau – wie man während der ersten Szene sieht, wo er peinliche Bilder von ihr zeigt und dann nicht begreift, dass sie so was beschämend findet.“</i>
P 4	Darstellung von zwei befreundeten Paaren Düring und Kukowski	keine Angabe	wertende Stellung zum Filminhalt: <i>„Insgesamt finde ich den sehr interessant. Es ist eine Lebensgeschichte. Fast jede Familie hat solche Schwierigkeiten und jeder muss selber entscheiden, was für ihn wichtig ist, Familie oder Affäre. Vielleicht die Affäre ist keine Affäre, sondern den Anfang eines neuen Lebens?... Der Film bietet auch ein eindrucksvolles emotionales Schauspiel.“</i> <i>„Natürlich lohnt es sich, der Film zu</i>	keine Angabe	Angabe der Filmeckdaten, Inhaltsangabe wird aus der von der Lehrenden ausgehändigten Inhaltsangabe in Vorbereitung des Films wortgetreu abgeschrieben

Be-fragte	Beschreibung der Intention und Zielsetzung des Filmes	Einbeziehung von Informationen über Autor und Entstehungsbedingungen	Verdeutlichen und Begründen der eigenen Meinung an ausgewählten Punkten	Beschreibung von filmsprachlichen Mitteln	inhaltliche Bemerkungen
			sehen. Ein tolles Erlebnis!“ oberflächliche Beschreibung, keine Nachvollziehbarkeit der Gedanken.		
P 5	Erzählung über zwei Paare in Frankfurt/Oder	keine Angabe	wertende Stellung zum Filminhalt: „Ich finde, dass dieses Film gut ist. Im Moment kann alle Leben ändern. Danach Leute wecken auf und suchen etwas neues. Ich denke, das die Liebe in Beziehung ist, überlebt alles. Jeder sucht das Glück und jeder möchte glücklich sein... Jeder hat die träume und erwartet, dass der Partner oder Partnerin ihn versteht. Natürlich ist niemand perfekt... Wir sollten offen sein und unterhalten! Am wichtigste ist die Familie und die Leute, die neben uns leben – nicht Arbeit und nur unsere Notwendigkeit...“	keine Angabe	ohne Angabe der Filmeckdaten, Inhaltsangabe sprachlich unsicher mit unwichtigen Details (z.B. „Chris und Ellen schlafen miteinander erst im Auto unter der Autobahnbrücke, über die die Laster hinwegdonnern, landen dann in einem billigen Hotel gleich hinter der polnischen Grenze (sie mussten in Zlotys zahlen).“
P 6	Erzählung über zwei Paare in Frankfurt/Oder aus den letzten fünf Jahren	keine Angabe	wertende Stellung zum Filminhalt: „Ein interessanter Film, mit viele Hinweise für das eigenen leben, die Ereignisse sind realistisch und die Figuren glaubbar. Für mich ist es kein typischer Film, aber meiner Meinung nach ist die Originalität ein positiver Aspekt. Manchmal sind die Perspektiven ein bisschen eng, und das Ende nicht sehr befriedigend, aber es zeigt die Komplexität des Lebens und Verhältnissen.“	Charakterisierung des Filmes als Werk: „Der Film hat eine sehr natürliche Atmosphäre, es gab kein Drehbuch, alle Dialoge ist improvisiert und die Dialog ist ganz umgangssprachlich gesprochen.“	ohne Angabe der Filmeckdaten, Inhaltsangaben mit Verbindungen zwischen inhaltlichen Angaben und der Umsetzung dieser mit Hilfe künstlerischer Mittel (z.B. Detailnennungen: „Aber Uwe ist nicht für die Probleme allein schuld, weil Ellen durch den ganzen Film nie erklärt, warum sie so unglücklich mit ihm war.“) Charakterisierung der Protagonisten mit Adjektiven: (z.B. „Chris ist ziemlichselbstsüchtig gegen Ellen...“, „Die Figur von Ellen ist ein bisschen hilflos gegen ihre Probleme....“)

Be-fragte	Beschreibung der Intention und Zielsetzung des Filmes	Einbeziehung von Informationen über Autor und Entstehungsbedingungen	Verdeutlichen und Begründen der eigenen Meinung an ausgewählten Punkten	Beschreibung von filmsprachlichen Mitteln	inhaltliche Bemerkungen
P 7	Geschichte zweier Familien	keine Angabe	wertende Stellung zum Filminhalt: <i>„Die Geschichte war eigentlich ein trauriges Geschichte mit einem halben Happy-End (nur Chris kommt zu seiner Frau zurück), es schein aber nicht traurig u sein, durch die lustige Gestik, Mimik der Darsteller besonders von Ellen zu sein. Die Musik ist auch manchmal ein lustiges Faktor des Films ...Im Allgemeinen war das ein guter Film. Das war normale Geschichte. Normale Personen und normaler Alltag. Der Regisseur behält dieses Normales im Film und es wirkt aber gut.“</i>	Drehort: <i>„Das Wetter im Winter, die graue Natur, die kleinen und chaotischen Wohnungen mit zerrissenen Tapetten bringen ein langweiliges, trauriges Gefühl.“</i> Filmmusik: <i>Die Musik ist auch manchmal ein lustiges Faktor des Filmes ... Es könnte gesagt werden, dass die Musik eine Besonderheit des Filmes ist. Verschiedene Musikstücke werden im Film gespielt. Manchmal wird frohe Musik zu einer traurigen Szene gespielt. Die Musik scheint nicht zur Szene zu passen, doch hat sie besondere, gute Effekte.“</i>	Angabe der Filmeckdaten, korrekte Inhaltsangabe bleibt auf das Wesentliche beschränkt
P 8	dokumentarische Geschichte zweier Familien	keine Angabe	wertende Stellung zum Filminhalt: <i>„Ich finde es so gut. Die Zuschauern immer mütendenken und mitfühlen können. Vielleicht en paar Leute sagen dass der Film zu langweilig is. Oder mehr sagt dass der Film zu real ist. Was zu nah zu Realität ist, ist nicht mehr so schön. Aber gerade auf diese Punkt finde ich Realität schön. Nicht so viele Filme sind so real. Und manchmal solche Typ anschauen wäre auch lustig und</i>	Filmmusik: <i>„Vor allem sind viele Details und Kleinigkeiten sehr lustig, attraktiv und aussagekräftig. Z.B. den ersten tag, den Ellen zu Chris geht. In der Liftung ist die Atmosphäre sehr lustig. Beide schweigt. Springende Musik läuft als Hintergrund. Und beide guckt die Geschosszahl an. Man hat</i>	ohne Angabe der Filmeckdaten, sehr kurze, aber dennoch vollständige Inhaltsangabe mit sprachlichen Unsicherheiten

Be-fragte	Beschreibung der Intention und Zielsetzung des Filmes	Einbeziehung von Informationen über Autor und Entstehungsbedingungen	Verdeutlichen und Begründen der eigenen Meinung an ausgewählten Punkten	Beschreibung von filmsprachlichen Mitteln	inhaltliche Bemerkungen
			<i>kann man auch nachdenken, seine eigenen Beziehungen und Leben.“</i>	<i>solche Gefühl, die Beide wartet bis die Andres etwas sagt. Aber niemand sagt was... die beide wartet und wir warten mit.“</i>	
P 9	Geschichte von zwei lang verheirateten Paaren, deren Leben der Alltag beherrscht	keine Angabe	wertende Stellung zum Filminhalt: <i>„Halbe Treppe ist ein realistischer Film über Ehe und Schatten des Alltags. Er zeigt, dass wenn man versucht zwischen Kindern und Arbeit zu manövrieren, es kann sehr leicht sein den Partner und seine Bedürfnisse zu vergessen. Die Schauspieler sind sehr überzeugend in ihrer Rolle und man kann mit ihnen identifizieren, weil sie nicht als Filmstars sondern wie normale durchschnittliche Personen aussehen. Der Film kombiniert traurige und seriöse Szenen mit einer Note Humor, wodurch es ihm gelingt die Zuschauer auf verschiedene Weise zu berühren.“</i>	keine Angabe	ohne Angabe der Filmeckdaten, sprachlich perfekt, äußerst kurze, aber dennoch vollständige Inhaltsangabe mit Aufforderung, das Filmende selbst im Kino zu erfahren, Kritik an der Verfilmung mit einer Handkamera
P 10	Geschichte über wirkliche Menschen, ihr Leben und ihr Alltag in Frankfurt/Oder	Autorenintention: <i>„Vielleicht ist es auch das Ziel des Autors, der solche Fragen stellen will: “Was für Träume hat man, wo und wann bekommt man diese, was kommt, nachdem man die Liebe des Lebens gefunden hat</i>	keine Angabe	ohne Angabe der Filmeckdaten, inhaltliche Angaben und Umsetzung dieser mit Hilfe künstlerischer Mittel: <i>„Die unsichere und graue Atmosphäre der Stadt mit ihrer Zeitlosigkeit zwischen Osten und Westen bildet dieselbe Stimmung.“</i>	

Be-fragte	Beschreibung der Intention und Zielsetzung des Filmes	Einbeziehung von Informationen über Autor und Entstehungsbedingungen	Verdeutlichen und Begründen der eigenen Meinung an ausgewählten Punkten	Beschreibung von filmsprachlichen Mitteln	inhaltliche Bemerkungen
		<p>oder existiert solche ewige Liebe überhaupt? Wann und warum kommt der Alltag, der alles zerstört, der die Zärtlichkeit zwischen den Verliebten tötet und nur Fragen stellt?“ “</p>		<p>Drehort: <i>„Die Handlung des Filmes läuft in Frankfurt an der Oder – eine Stadt, die für die Meisten nichts Besonderes besitzt und wo überall Symbole der ehemaligen DDR zu erkennen sind...“</i> Filmmusik: <i>„Die Gefühle sind gemischt, die durch die perfekte Musik verstärkt werden und niemand weiß, wie das Ganze weitergeht.“</i></p>	
P 11	zwei befreundete Ehepaare sind auf der gleichen Stufe ihres Lebens stecken geblieben	<p>Autorintention: <i>„Andreas Dresen lässt nicht nur einen Film über Beziehungen erkennen, sondern auch ein Raumproblem wird dargestellt.“</i></p>	<p>wertende Stellung zum Filminhalt: <i>„Es ist ein ruhiger Film mit leichtem Humor; gedacht für eine sehr variable Publikum in einer einfache und alltägliche Sprache die macht es verständlich und greifbar. ...Ich würde ihm empfehlen nicht als Meisterwerk, aber in meiner Meinung, es ist ein Film, der gut gemacht ist und ich würde ihm als Bezugspunkt erhalte.“</i></p>	keine Angabe	<p>Angabe der Filmeckdaten ohne Filmtitel zu nennen, vollständige Inhaltsangabe lässt Ende offen: <i>„Es ist keine Überraschung, dass Ellen Kukowski in ihrer Einsamkeit auf den Mann ihrer Freundin aufmerksam wird und somit eine notwendige Veränderung offenkundig wird.“</i></p>
P 12	Geschichte von zwei Ehepaaren um die 40 und ihr langweiliges Leben	<p>Autorintention: <i>„Der Regisseur, Andrea Dresen, übte einen interessanten Versuch in dem Film. Mit einer Wackelkamera bleibt das</i></p>	<p>wertende Stellung zum Filminhalt: <i>Darüber hinaus hat der dynamische und energiegelade Charakter des Films mir gut gefallen. Die Darstellungsweise sowie die Improvisationen sind mit dem Ziel, die Gestalt des Alltagslebens von</i></p>	<p>Drehort: <i>„In den engen Räumen ihrer Wohnungen sind die Ehepaare so nah zu ihrem Ehemann (ihrer Ehefrau), doch die Gesichter sind so kalt und emotionslos. So</i></p>	<p>Angabe der Filmeckdaten, prägnante Inhaltsangabe mit Interpretationen von Szenen.</p>

Be-fragte	Beschreibung der Intention und Zielsetzung des Filmes	Einbeziehung von Informationen über Autor und Entstehungsbedingungen	Verdeutlichen und Begründen der eigenen Meinung an ausgewählten Punkten	Beschreibung von filmsprachlichen Mitteln	inhaltliche Bemerkungen
		<p><i>Sichtfeld in der Höhe des Menschen, als ob die Rolle sprechen unmittelbar vor den Zuschauern, als ob sie neben den Zuschauern interviewt werden.“</i></p>	<p><i>normalen Menschen anzudeuten, sehr gut anpassen. Aber ich frage mich, ob ich gern ins Kino gehen würde, nur um Alltagsleben mit ein Paar witzigen Szenen anzuschauen? Es fehlt dem Film eine Spannung, die mich zu den Figuren zieht und mich überzeugt. Es könnte der Grund sein, dass mir die deutsche Lebenskultur überhaupt fremd ist...Trotzdem, wenn man die Kultur mit Spaß kennen lernen möchte, würde ich dem Film schon empfehlen, und natürlich auch die Mut, die unschönen alltäglichen Materialien in einem neuen komplex zu verzaubern“</i></p>	<p><i>gab es eine Chance, mit der eine geheimnise und süße Beziehung zwischen Ellen und Chris anfang. Dabei erleben die Zuschauer eine leichte, sanfte Musik. Befreit von der kahlen Stadt, wechselt auch die Szene, wo sie sich treffen, zu einer breiten und schönen Landschaft.“</i> Mimik/Gestik: <i>„Bittere Konflikte treten bei der Suche nach einer neuen Wohnung auf. Besonders furchtbar sind die langweilige Gesichter beiden zwei auch erschienen.“</i></p>	

Anhang V

Analyseergebnisse aller studentischen Praktikumsberichte der Untersuchungsgruppe B

Zeichenerklärung:

P = Person

Tabelle 22: Analyseergebnisse aller studentischen Praktikumsberichte der Untersuchungsgruppe B

Be- fragte	Merkmale/ Anforderungen: objektiver Text, Beobachtung eines Aspektes, Bestandteile	Form:	Funktion: sachliche Informationen über ein Geschehen	Tipps/ Hinweise: Materialien im Anhang	inhaltliche Bemerkungen
P 1	Untersuchungsgegenstand Ausbildungsrahmenlehr- plan“ wird erklärt, Bestandteile werden berücksichtigt	fehlend: Ausblick	sachliche Informationen über ein Geschehen durch übersichtliches Inhalts- verzeichnis und verständliche Sprache	vorhanden (Praktikums- beurteilung)	korrekte Abarbeitung der im Anleitungstext gegebenen Informationen, Nennung der Arbeitsziele mit eigenen Worten, korrekt zitiert (sehr viel aus dem Internet), beigelegte Praktikumsbeurteilung spiegelt reife Leistung wider, Beispiel für eine gelungene Arbeit
P 2	Untersuchungsgegenstand nicht erkennbar, weil Arbeitsaufgabe nicht genannt wird, Bestandteile werden nicht berücksichtigt	fehlend: Titel, Einleitung, Ergebnisse, Ausblick	Leser erhält Informationen über die Arbeitsbereiche des Praktikumsbetriebes, aber keine Erklärung über die eigentliche Arbeitsaufgabe des Praktikums	nicht vorhanden	aus der Schreibanleitung wurde nur Abstractvorschlag berücksichtigt, fehlende Zitate, wortwörtliches Abschreiben, fehlende Überschriften, fehlende Wörter und damit keine Satzkohärenz, Zusammenfassung aus dem Internet, Literaturverzeichnis: Nennung einer Internetquelle
P 3	Untersuchungsgegenstand Entwicklungspartnerschaft der Migrantenausbildung und Integration für Sachsen/Anhalt wird erklärt, Bestandteile werden berücksichtigt	fehlend: Ausblick	sachliche Informationen über ein Geschehen durch übersichtliche Inhalts- struktur und verständliche Sprache	nicht vorhanden	korrekte Abarbeitung der in der Schreibanleitung gegebenen Informationen, Bemühen um korrektes Zitieren, logische Gliederung, sorgfältig angefertigtes Literaturverzeichnis
P 4	Untersuchungsgegenstand Berücksichtigung kultureller Besonderheiten chinesischer Gäste in Deutschland bei der Organisation von Weiterbildungsangeboten, Bestandteile werden teilweise berücksichtigt	fehlend: Ergebnisse	umfangreicher Inhalt, der den Leser über kulturelle Besonderheiten von Chinesen informiert	nicht vorhanden	wenig und unkorrekt zitiert, Text mit eigenen Worten in Essayform verfasst, emotionale Wortwahl, Textkohärenz gegeben, kurzer Ausblick mit eigenen Vorschlägen

Be- fragte	Merkmale/ Anforderungen: objektiver Text, Beobachtung eines Aspektes, Bestandteile	Form:	Funktion: sachliche Informationen über ein Geschehen	Tipps/ Hinweise: Materialien im Anhang	inhaltliche Bemerkungen
P 5	Untersuchungsgegenstand Zusammenarbeit zwischen Jugend-Freizeiteinrichtungen und Schule im Jugend- und Sozialzentrum in Magdeburg, Bestandteile werden teilweise berücksichtigt	fehlend: Ergebnisse, Kommentar, Ausblick	sachliche Informationen über ein Geschehen	nicht vorhanden	Layoutprobleme, wortwörtliche Textzitate mit unkorrekter Quellenangabe ohne Auswertung/Verarbeitung, oberflächliche und ohne Engagement geschriebene Arbeit
P 6	Untersuchungsgegenstand Erstellung eines Lehrplanes für CNC-Kurs, Bestandteile werden berücksichtigt	fehlend: Ausblick	sachliche Informationen über ein Geschehen	vorhanden (Beispiel für Lernfeld, Lehrplan CNC- Kurs)	Herausarbeitung der Unterschiede zwischen Einleitung und Abstract, Anhänge gekennzeichnet und im Text verarbeitet, durchdachte sprachliches und nachvollziehbares Bemühen um eine sachliche Darstellung
P 7	Untersuchungsgegenstand Bildungschancen für benachteiligte Eltern in Magdeburg und Umgebung, Bestandteile werden teilweise berücksichtigt	fehlend: Abstract, Kommentar, Ausblick	Bemühen um sachliche Informationen über ein Geschehen	nicht vorhanden	Layoutprobleme z. B. bei Überschriften, unterschiedliche Schriftarten, wortwörtliches Abschreiben ohne Quellen zu zitieren, die im Literaturverzeichnis genannten Quellen werden im Text nicht zitiert, fehlende Textkohärenz, Aneinanderreihung von Gesetzen ohne Einbau in den Text
P 8	Untersuchungsgegenstand Entwicklung von Handlungs- kompetenzen bei Schülern im Bildungszentrum, Bestandteile werden teilweise berücksichtigt	fehlend: Abstract, Ergebnisse, Ausblick	Bemühen um sachliche Informationen über ein Geschehen	nicht vorhanden	Layoutprobleme, Einleitung und Zusammenfassung mit eigenen Worten, ausführliche Beschreibung der Praktikumsaufgabe, fehlende und unkorrekte Textzitate, theoretische Untermauerung durch abgeschriebene Kompetenztheorie, Erläuterung von grafischen Darstellungen und Grafiken

Be-fragte	Merkmale/ Anforderungen: objektiver Text, Beobachtung eines Aspektes, Bestandteile	Form:	Funktion: sachliche Informationen über ein Geschehen	Tipps/ Hinweise: Materialien im Anhang	inhaltliche Bemerkungen
P 9	Untersuchungsgegenstand CNC-Fertigungstechnik modularer Qualifizierung innerhalb der Weiterbildung, Bestandteile werden teilweise berücksichtigt	fehlend: Abstract, Einleitung, Ergebnisse, Ausblick	fehlende Struktur des Berichtes, deshalb keine sachlichen und chronologischen Informationen über ein Geschehen	nicht vorhanden	eklatante Layoutprobleme, fehlende und unkorrekte Textzitate, fehlende logische Stringenz und Textkohärenz, Sprachprobleme, fehlende Erklärungen zu Darstellungen, inhaltliche Fehler: Schulungszentren stimmen nicht mit Inhalt der Praktikumsaufgabe überein, Lösungsweg der Praktikumsaufgabe findet sich nicht in Inhalten wider
P 10	Untersuchungsgegenstand nicht erkennbar, weil Arbeitsaufgabe nicht genannt wird, Bestandteile werden teilweise berücksichtigt	fehlend: Titel, Abstract, Ergebnisse, Ausblick	fehlende Struktur des Berichtes, deshalb keine sachlichen und chronologischen Informationen über ein Geschehen	nicht vorhanden	eklatante Sprachprobleme, fehlende Textzitate, obwohl ersichtlich ist, dass aus dem Internet ganze Passagen herauskopiert wurden, überflüssiges Seitenfüller z.B. „Tag der offenen Tür“ mit Anfahrtsweg (ebd.: 7) und Ausbildungsbetriebe mit Kürzelbeschreibung, Anhänge sind weder gekennzeichnet, noch im Text verarbeitet, didaktisierte Unterrichtsprotokolle werden ohne Auswertung aneinander gereiht, fehlende Nachvollziehbarkeit der gesamten Arbeit

Be-fragte	Merkmale/ Anforderungen: objektiver Text, Beobachtung eines Aspektes, Bestandteile	Form:	Funktion: sachliche Informationen über ein Geschehen	Tipps/ Hinweise: Materialien im Anhang	inhaltliche Bemerkungen
P 11	Untersuchungsgegenstand Analyse von Leistungs- beurteilungen in der beruflichen Bildung an einem Beispiel, Bestandteile werden teilweise berücksichtigt	fehlend: Ergebnisse, Ausblick	fehlende Struktur des Berichtes, deshalb keine sachlichen und chronologischen Informationen über ein Geschehen	nicht vorhanden	Bemühen um ein vielseitiges Layout, Zitier- und Umformulierungsschwächen z .B. wurde das Leitbild der Firma Teutloff abkopiert, ohne die Praktikumsaufgabe zu berücksichtigen: „ <i>Unseren Kunden bieten wir ...</i> “ (ebd.: 3), fehlende Kommentierung der Internetkopien, unkritische Auseinandersetzung mit den Inhalten der Praktikumsaufgabe, fehlende Nachvollziehbarkeit der gesamten Arbeit
P 12	Untersuchungsgegenstand nicht erkennbar, weil Arbeitsaufgabe nicht genannt wird, Bestandteile werden nicht berücksichtigt	fehlend: Titel, Inhaltsverzeichnis, Abstract, Einleitung, Ergebnisse, Kommentar	Bemühen um sachliche Informationen über ein Geschehen	nicht vorhanden	Hauptteil nicht erkennbar, fehlendes Deckblatt, Inhalts- und Literaturverzeichnis, damit kein Wissen über den Inhalt der Praktikumsaufgabe, fehlende Erklärungen zu Darstellungen, fehlende Zitate, lobenswert: Empfehlungen für das chinesische Berufsbildungssystem mit eigenen Worten, insgesamt fehlende Nachvollziehbarkeit der gesamten Arbeit

Anhang VI

Fragebögenmuster und Auswertung der Fragebögen a, b und c

Fragebogenmuster a

Auswertung des Fragebogens a

Fragebogenmuster a

Beurteilung der Schreibanleitung (2)

Liebe Studierende,

Sie erhalten einen Text aus der Schreibanleitung (2) zum Thema „Techniken der Informationsspeicherung aus wissenschaftlichen Texten“ (Kapitel 4.4., S. 46-50).

Erklärung der Kästchen: - +

1. Kästchen: stimmt gar nicht
2. Kästchen: stimmt teilweise
3. Kästchen: unentschieden
4. Kästchen: stimmt größtenteils
5. Kästchen: stimmt genau

Bei kreuzen Sie bitte an.

1 Ich beurteile im Folgenden die Schreibanleitung (2).

2 Meine Arbeitsaufgabe heißt:

„Schätzen Sie ein, ob der vorliegende Text eine Hilfe bei der Lösung einer konkreten Schreibaufgabe für Sie ist.“

3 Ich habe Probleme mit der Arbeitsaufgabe, weil:

.....

Ich habe keine Probleme mit der Arbeitsaufgabe.

4 Folgende Hilfestellungen erwarte ich von der Schreibanleitung (2) bei der Lösung meiner Arbeitsaufgabe:

.....

.....

5 Nun lese ich die relevanten Seiten der Schreibanleitung (2) und beurteile

5.1 Textstil

Stil sachlich und präzise	- □ □ □ □ □ +
Aussagen verständlich und nachvollziehbar	- □ □ □ □ □ +
Gedankengang logisch	- □ □ □ □ □ +
Umschreibungen vorhanden	- □ □ □ □ □ +
Metapher vorhanden	- □ □ □ □ □ +
Gedankenspiele vorhanden	- □ □ □ □ □ +

5.2 Text

Textanfang und Ende aufeinander abgestimmt	- □ □ □ □ □ +
Folgerungen logisch	- □ □ □ □ □ +
Textverknüpfung sichtbar	- □ □ □ □ □ +
Textbeispiel vorhanden	- □ □ □ □ □ +
Übungsaufgaben vorhanden	- □ □ □ □ □ +
Absätze/Abschnitte sinnvoll eingesetzt	- □ □ □ □ □ +

5.3 sprachliche Gestaltung

Sprache verständlich	- □ □ □ □ □ +
Länge der Sätze angemessen	- □ □ □ □ □ +
Einsatz von Fremdwörtern angemessen	- □ □ □ □ □ +
Einsatz von Fachtermini angemessen	- □ □ □ □ □ +
Wortwahl präzise	- □ □ □ □ □ +
Satzbau verständlich	- □ □ □ □ □ +
Grammatik verständlich	- □ □ □ □ □ +
Orthografie korrekt	- □ □ □ □ □ +

5.4 Layout

Übersichtlichkeit gewahrt	- □ □ □ □ □ +
Einsatz von Schriftarten angemessen	- □ □ □ □ □ +

5.5 Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit

Gliederung logisch	- □ □ □ □ □ +
Argumentation klar und stringent	- □ □ □ □ □ +
Darstellung komplexer Zusammenhänge nachvollziehbar	- □ □ □ □ □ +

6 Fazit

Wurde die Arbeitsaufgabe mit Hilfe der Schreibanleitung (2) gelöst?

Ja, weil

.....

Nein, weil

.....

7 Platz für evt. Ergänzungen, die im Fragebogen unerwähnt blieben

.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Auswertung des Fragebogens a

Beurteilung der Schreibanleitung (2)

Die Fragen 1 und 2 sind für die Auswertung nicht relevant.

3 Vier Personen hatten Probleme mit der Arbeitsaufgabe.

Gründe:

- Nichtbeherrschung von grammatikalischen Begriffen,
- schwerer Text (2 Personen),
- Text enthält zu viele Informationen, die nicht als wichtig empfunden werden (2 Personen),
- unklare Textstruktur,
- Zeitmangel.

4 Erwartungen an die Schreibanleitung (2) zur Lösung der Schreibaufgabe
(Mehrfachnennungen möglich)

Bezeichnung	Anzahl der Personen
Beispielnennungen	6
einfache Sprache	3
prägnante und präzise Formulierungen	2
übersichtliche Textgliederung	2
Diagrammdarstellungen	1
Ratschläge und Tipps	1
Herausarbeitung von wichtigen Informationen	1
Zusammenfassung von Kapiteln	1

5 inhaltliches Beurteilungsraster

Vergleichskategorien	Schreibanleitung (2)	
	Bewertung durch die Lernenden	
Textstil		
Stil sachlich und präzise	stimme stark zu	0 Personen
	stimme eher zu	4 Personen
	weder noch	3 Personen
	lehne eher ab	3 Personen
	lehne stark ab	2 Personen
		o.A. 1 Person
Aussagen verständlich und nachvollziehbar	stimme stark zu	1 Person
	stimme eher zu	4 Personen
	weder noch	2 Personen
	lehne eher ab	5 Personen
	lehne stark ab	1 Person

Gedankengang logisch	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 4 Personen 3 Personen 5 Personen 1 Person
Umschreibungen vorhanden	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	1 Person 3 Personen 4 Personen 0 Personen 3 Personen
Metapher vorhanden	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	6 Personen 2 Personen 4 Personen 0 Personen 1 Person
Gedankenspiele vorhanden	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	5 Personen 2 Personen 3 Personen 0 Personen 1 Person o.A. 2 Personen
Textstruktur		
Textanfang und Ende aufeinander abgestimmt	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 5 Personen 3 Personen 2 Personen 2 Personen o.A. 1 Person
Folgerungen logisch	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 3 Personen 3 Personen 7 Personen 0 Personen
Textverknüpfung sichtbar	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 4 Personen 6 Personen 3 Personen 0 Personen
Textbeispiele vorhanden	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	1 Person 3 Personen 2 Personen 4 Personen 3 Personen
Übungsaufgaben vorhanden	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	10 Personen 0 Personen 0 Personen 0 Personen 2 Personen
Absätze/Abschnitte sinnvoll eingesetzt	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	2 Personen 3 Personen 2 Personen 3 Personen 3 Personen
sprachliche Gestaltung		
Sprache verständlich	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	1 Person 6 Personen 3 Personen 3 Personen 1 Person

Länge des Sätze angemessen	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	4 Personen 1 Person 3 Personen 4 Personen 1 Person
Einsatz von Fremdwörtern angemessen	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 6 Personen 3 Personen 4 Personen 1 Person
Einsatz von Fachtermini angemessen	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 4 Personen 5 Personen 4 Personen 0 Personen
Wortwahl präzise	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 4 Personen 2 Personen 5 Personen 1 Person o.A. 1 Person
Satzbau verständlich	stimme stark zu. stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 0 Personen 3 Personen 7 Personen 2 Personen o.A. 1 Person
Grammatik verständlich	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 1 Person 1 Person 9 Personen 2 Personen
Orthografie korrekt	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	3 Personen 0 Personen 1 Person 3 Personen 5 Personen o. A. 1 Person
Layout		
Übersichtlichkeit gewahrt	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	2 Personen 1 Person 2 Personen 4 Personen 3 Personen o.A. 1 Person
Einsatz von Schriftarten angemessen	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 6 Personen 1 Person 4 Personen 2 Personen
Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit		
Gliederung logisch	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 4 Personen 4 Personen 4 Personen 1 Person
Argumentation klar und stringent	stimme stark zu stimme eher zu weder noch	0 Personen 2 Personen 5 Personen

	lehne eher ab lehne stark ab	3 Personen 1 Person
Darstellung komplexer Zusammenhänge nachvollziehbar	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 4 Personen 8 Personen 0 Personen 1 Person

6 Hilfe der Schreibanleitung (2) beim Lösen der Arbeitsaufgabe

Befragte	Verwendbarkeit des Textes zur Lösung einer Schreibaufgabe	Begründung der Entscheidung
Person 1	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Text bleibt zu theoretisch, • fehlende Übungen, • undeutliche Gliederung
Person 2	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung von Lesetechniken (dadurch Hilfe beim Lesen), • zu wenige Beispiele
Person 3	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung von Lesetechniken
Person 4	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche Stichpunktgliederung, • viele fremde Wörter, • gar keine oder zu wenig Beispiele
Person 5	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • unverständlicher Text, • zu viel Zeit für die Übersetzung, • „langweiliger“ Text, • Aufmerksamkeit war nach drei Sätzen aufgebraucht
Person 6	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung von Lesetechniken
Person 7	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • keine Recherchehilfe, weil Fragen nach dem Wo des Recherchierens und Quellennutzung unbeantwortet bleiben, • „lächerliche Ratschläge“ (z.B. Verwendung von Karteikarten)
Person 8	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • unklare Textstruktur, • fehlende Beispiele, • Inhalte sind durcheinander
Person 9	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • zu viele Modelle und zu viele Erklärungen, • fehlende/s präzise/s Schema/Methode des Textrecherchierens, den/r man Schritt für Schritt folgen könnte
Person 10	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • schwere und unverständliche Sprache des Textes
Person 11	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen unlesbar
Person 12	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> • logische und präzise Empfehlungen, • gute Idee: Karteikartennutzung
Person 13	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> • gute Erklärungen im Text, • Lesen kostet viel Zeit

Fragebogenmuster b

Auswertung des Fragebogens b

Fragebogenmuster b

Beurteilung der Schreibanleitung (1)

Liebe Studierende,

Sie erhalten den Übungstext: „Strohköpfe ohne Helm“ und eine Hilfestellung aus der Schreibanleitung (1) (S. 122-130) zum Thema Argumente und Argumentation.

Erklärung der Kästchen: - +

1. Kästchen: stimmt gar nicht
2. Kästchen: stimmt teilweise
3. Kästchen: unentschieden
4. Kästchen: stimmt größtenteils
5. Kästchen: stimmt genau

Bei kreuzen Sie bitte an.

- 1 Ich beurteile im Folgenden die Schreibanleitung (1).
- 2 Meine Arbeitsaufgabe heißt:
„Untersuchen Sie den Übungstext auf das Vorhandensein von Argumenten und einer Argumentationslinie.
Beurteilen Sie die Hilfestellungen in der Schreibanleitung (1) danach, ob Ihnen die Hinweise/Ratschläge bei der Lösung Ihrer Arbeitsaufgabe helfen.“
- 3 Ich habe Probleme mit der Arbeitsaufgabe, weil:
.....
 Ich habe keine Probleme mit der Arbeitsaufgabe.
- 4 Folgende Hilfestellungen erwarte ich von der Schreibanleitung (1) bei der Lösung meiner Arbeitsaufgabe:
.....

5 Nun lese ich die relevanten Seiten der Schreibanleitung (1) und beurteile

5.1 Textstil

Stil sachlich und präzise	- □ □ □ □ □ +
Aussagen verständlich und nachvollziehbar	- □ □ □ □ □ +
Gedankengang logisch	- □ □ □ □ □ +
Umschreibungen vorhanden	- □ □ □ □ □ +
Metapher vorhanden	- □ □ □ □ □ +
Gedankenspiele vorhanden	- □ □ □ □ □ +

5.2 Textstruktur

Textanfang und Ende aufeinander abgestimmt	- □ □ □ □ □ +
Folgerungen logisch	- □ □ □ □ □ +
Textverknüpfung sichtbar	- □ □ □ □ □ +
Textbeispiel vorhanden	- □ □ □ □ □ +
Übungsaufgaben vorhanden	- □ □ □ □ □ +
Absätze/Abschnitte sinnvoll eingesetzt	- □ □ □ □ □ +

5.3 sprachliche Gestaltung

Sprache verständlich	- □ □ □ □ □ +
Länge der Sätze angemessen	- □ □ □ □ □ +
Einsatz von Fremdwörtern angemessen	- □ □ □ □ □ +
Einsatz von Fachtermini angemessen	- □ □ □ □ □ +
Wortwahl präzise	- □ □ □ □ □ +
Satzbau verständlich	- □ □ □ □ □ +
Grammatik verständlich	- □ □ □ □ □ +
Orthografie korrekt	- □ □ □ □ □ +

5.4 Layout

Übersichtlichkeit gewahrt	- □ □ □ □ □ +
Einsatz von Schriftarten angemessen	- □ □ □ □ □ +

5.4 Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit

Gliederung logisch	- □ □ □ □ □ +
Argumentation klar und stringent	- □ □ □ □ □ +
Darstellung komplexer Zusammenhänge nachvollziehbar	- □ □ □ □ □ +

6 Fazit

Wurde die Arbeitsaufgabe mit Hilfe der Schreibanleitung (1) gelöst?

Ja, weil

.....

Nein, weil

.....

7 Platz für evt. Ergänzungen, die im Fragebogen unerwähnt blieben

.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Auswertung des Fragebogens b

Beurteilung der Schreibanleitung (1)

Die Fragen 1 und 2 sind für die Auswertung nicht relevant.

3 Probleme mit der Arbeitsaufgabe hatte niemand.

4 Erwartungen an die Schreibanleitung (1) zur Lösung der Schreibaufgabe (Mehrfachnennungen möglich)

inhaltliche Anforderungen:

- Erklärung der Arten, Formen und Funktionen der verschiedenen Argumente im wissenschaftlichen Schreiben (7 von 14 Personen),
- Beispielnennungen, wie ein Argumentation aussehen soll und wie nicht (2 von 14 Personen).

sprachlich-stilistische Anforderungen:

- wenige Nominalisierungen (2 von 14 Personen),
- Sätze sollen nicht mit Nebensätzen überlastet werden (2 von 14 Personen),
- logischer Informationstext, der leicht zu lesen sein soll (3 von 14 Personen).

5 inhaltliches Beurteilungsraster

Vergleichskategorien	Schreibanleitung (1) Bewertung durch die Lernenden	
Textstil		
Stil sachlich und präzise	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 1 Person 4 Personen 6 Personen 3 Personen
Aussagen verständlich und nachvollziehbar	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 2 Personen 6 Personen 3 Personen 0 Personen
Gedankengang logisch	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 0 Personen 4 Personen 9 Personen 1 Person
Umschreibungen vorhanden	stimme stark zu stimme eher zu	0 Personen 2 Personen

	weder noch lehne eher ab lehne stark ab	10 Personen 2 Personen 0 Personen
Metapher vorhanden	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	5 Personen 5 Personen 2 Personen 2 Personen 0 Personen
Gedankenspiele vorhanden	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	4 Personen 6 Personen 3 Personen 1 Person 0 Personen
Textstruktur		
Textanfang und Ende aufeinander abgestimmt	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 4 Personen 4 Personen 3 Personen 3 Personen
Folgerungen logisch	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 1 Person 3 Personen 8 Personen 2 Personen
Textverknüpfung sichtbar	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 1 Person 3 Personen 9 Personen 1 Person
Textbeispiele vorhanden	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	7 Personen 4 Personen 2 Personen 1 Person 0 Personen
Übungsaufgaben vorhanden	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	10 Personen 2 Personen 2 Personen 0 Personen 0 Personen
Absätze/Abschnitte sinnvoll eingesetzt	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 2 Personen 4 Personen 6 Personen 2 Personen
sprachliche Gestaltung		
Sprache verständlich	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	1 Person 5 Personen 4 Personen 4 Personen 0 Personen
Länge des Sätze angemessen	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	1 Person 3 Personen 5 Personen 5 Personen 0 Personen
Einsatz von Fremdwörtern angemessen	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	1 Person 6 Personen 5 Personen 1 Person 1 Person

Einsatz von Fachtermini angemessen	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	1 Person 6 Personen 3 Personen 3 Personen 1 Person
Wortwahl präzise	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 1 Person 10 Personen 3 Personen 0 Personen
Satzbau verständlich	stimme stark zu. stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 3 Personen 5 Personen 5 Personen 1 Person
Grammatik verständlich	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 1 Person 3 Personen 7 Personen 3 Personen
Orthografie korrekt	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 0 Personen 5 Personen 4 Personen 5 Personen
Layout		
Übersichtlichkeit gewahrt	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 3 Personen 5 Personen 5 Personen 2 Personen
Einsatz von Schriftarten angemessen	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 1 Person 4 Personen 7 Personen 2 Personen
Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit		
Gliederung logisch	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 1 Person 1 Person 9 Personen 3 Personen
Argumentation klar und stringent	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 3 Personen 4 Personen 5 Personen 2 Personen
Darstellung komplexer Zusammenhänge nachvollziehbar	stimme stark zu stimme eher zu weder noch lehne eher ab lehne stark ab	0 Personen 2 Personen 7 Personen 4 Personen 1 Person

6 Hilfe der Schreibanleitung (1) beim Lösen der Arbeitsaufgabe

Befragte	Hilfe der Schreibanleitung	Begründung der Entscheidung
Person 1	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> mit Hilfe des Ratgebers wird eigener Text „Strohköpfe ohne Helm“ erklärt, dennoch bleiben Erklärungen im Ratgeber zu theoretisch
Person 2	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> gute Texterklärung, deshalb zeitsparend
Person 3	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> Text hilft, obwohl es viel Zeit kostet, ihn zu verstehen, muss erst Buch verstehen, um alles in der eigenen Übung anwenden zu können
Person 4	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> Text hat sichtbares Layout, informativer Textinhalt, aber zu lange Sätze mit vielen Nebensätzen, es wäre einfacher zu verstehen, wenn Sätze kürzer wären
Person 5	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> ohne Beispiele ist der Text schwer zu verstehen, man braucht viel zu viel Zeit, den Text zu begreifen, deshalb ist die Wirkung des Ratgebers eingeschränkt
Person 6	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> fehlende Beispiele, konnte mit Hilfe des Ratgebers nur erkennen, welche Argumente mein Übungstext beinhaltet, aber nicht, wie ich in einen Text argumentieren kann
Person 7	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> etwas verwirrender Text
Person 8	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> ohne Angabe
Person 9	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> teilweise zu kompliziert geschrieben
Person 10	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> Text zu kompliziert geschrieben, zu viele Fremdwörter, bereits Bekanntes ist verständlich, vorher Unbekanntes bleibt unverständlich, Text insgesamt zu wissenschaftlich geschrieben.
Person 11	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> Text beschreibt verschiedene Argumentationsarten, nur manche davon sind für Aufgabe interessant
Person 12	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> Kennen lernen von verschiedenen Argumentationsarten, deshalb war Aufgabe lösbar und der Ratgeber hat geholfen
Person 13	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> Text hatte gute Erklärungen zum Thema Argumentation, Beschreibung der Elemente einer Argumentation Hilfe für eigene Aufgabe
Person 14	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> grafische Darstellung der Argumente im Text gut, logische Erklärung

Fragebogenmuster c

Auswertung des Fragebogens c

Fragebogenmuster c

Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben

Sehr geehrte Studierende,

Ziel des Fragebogens ist zum einen zu erfahren, wie Sie die Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben und deren Wirksamkeit einschätzen und welche Grenzen und Vorteile Sie bei dieser Art Ratgeberliteratur entdecken.

Sie werden gebeten, immer Ihre Einschätzungen zu begründen!

1 bibliografische Angaben des untersuchten Ratgebers

.....

2 Kreuzen Sie nach Ihrer Meinung an, welche Kriterien Sie im zum untersuchenden Schreibratgeber wiederfinden/bejahen, nicht wiederfinden/verneinen bzw. welche für Sie nicht erkennbar sind.

Kriterien	vorhanden bzw. ja	nicht vorhanden bzw. nein	für den Leser nicht erkennbar
Beschreibung von Fachtextsorten			
Beschreibung von Schreibstrategien			
zielführende Aufgabenstellungen			
Beispielnennungen			
Teilprozesse des Schreibens erkennbar			
übersichtliches Layout			
Textverständnis			
angesprochene Zielgruppe des Buches erkennbar			
Arbeit mit Quellen			
Techniken der Argumentation			
Hinweise zur wissenschaftlichen Sprache und Stilistik			
theoretische Erklärungen vorhanden			

3 Sie möchten einen Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben kaufen. Erläutern Sie Ihre Auswahlkriterien!

.....

4 Finden Sie für Ihre persönliche Arbeit Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben hilfreich?

.....

5 Die Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben möchten Ihnen eine Hilfe zur Selbsthilfe geben, ist ihnen das gelungen?

.....

6 Die „Wirksamkeit“ beschreibt die Beeinflussung eines Ergebnisverlaufes oder eines Zustandes durch eine Maßnahme.

Als Maßnahme wird hier der Einsatz der Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben verstanden. Inwieweit ist diese Wirksamkeit in Ihrer wissenschaftlichen Schreibe deutlich geworden?

.....

.....

7 Sie kennen die Schreibanleitungen (1) und (2). Beurteilen Sie die beiden Anleitungstexte nach

Kategorien	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
Lesefreundlichkeit		
Layoutübersichtlichkeit		
Textverständnis		
wirksame Hilfe für Sie, weil ...		

8 Einige Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben nutzen auch neue Medien, wie z.B. einen Schreibtrainer als CD-ROM. Beurteilen Sie den Schreibtrainer von Bunting/Bitterlich/Pospiech nach dem Kriterium der Wirksamkeit für Ihre eigene Arbeit.

.....

.....

9 Nennen Sie bitte Vorteile und Grenzen von Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben!

Vorteile	Grenzen

10 Mein „perfekter“ Schreibratgeber wäre,

.....
.....

11 Platz für evt. Bemerkungen

.....
.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Auswertung des Fragebogens c

Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben

1 Es wurden folgende Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben untersucht:

Bänsch, Axel (2003): Wissenschaftliches Arbeiten - Seminar- und Diplomarbeiten. München, Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.

Brink, Alfred (2005): Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten. München, Wien: Oldenbourg.

Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Psopiech, Ulrike (2000): Schreiben im Studium: mit Erfolg. Berlin: Cornelsen.

Duden (2000): Die schriftliche Arbeit. Mannheim u.a.: Duden.

Göttert, Karl-Heinz (2002): Kleine Schreibschule für Studierende. München: Fink.

Esselborn-Krumbiegel, Helga (2004): Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Paderborn: Schöningh.

Kruse, Otto (2004): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt a.M.: Campus.

Starke, Günter/Zuchewicz, Tadeusz (2003): Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M.: Lang.

Stickel-Wolf, Christine/Wolf, Joachim (2005): Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren – gewusst wie! Wiesbaden: Betriebswissenschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/GWV Fachverlag GmbH.

2 Untersuchung eines gewählten Ratgebers zum wissenschaftlichen Schreiben nach vorgegebenen Kriterien

Kriterien	vorhanden bzw. ja	nicht vorhanden bzw. nein	für den Leser nicht erkennbar
Beschreibung von Fachtextsorten	4	4	2
Beschreibung von Schreibstrategien	6	3	1
zielführende Aufgabenstellungen	5	2	3
Beispielnennungen	10		
Teilprozesse des Schreibens erkennbar	10		
übersichtliches Layout	9	1	
Textverständnis	9	1	
angesprochene Zielgruppe des Buches erkennbar	4	4	2
Arbeit mit Quellen	9	1	

Kriterien	vorhanden bzw. ja	nicht vorhanden bzw. nein	für den Leser nicht erkennbar
Techniken der Argumentation	4	2	4
Hinweise zur wissenschaftlichen Sprache und Stilistik	8	1	1
theoretische Erklärungen vorhanden	8	2	

3 Auswahlkriterien beim Kauf eines Ratgebers zum wissenschaftlichen Schreiben

Befragte	Auswahlkriterien
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> nicht so groß und zu dick, Hilfe für zu absolvierende Schreibaufgaben, unkomplizierte Sprache und Schreibstil, Nennen von Beispielen
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> verständlicher Text, Nennen von Beispielen
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> verständliche und unkomplizierte Sprache, übersichtlicher Inhalt, Vorhandensein aller Elemente des wissenschaftlichen Schreibens
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> Erklärung der technischen Aspekte des Schreibens anhand von Beispielen
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> übersichtliches Layout, vergleichende Beispiele
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> inhaltliche und sprachliche Übersichtlichkeit, angemessene Anzahl der Seiten, angemessener Preis, Nennung der Zielgruppe, Nennung von Beispielen aus der praktischen Arbeit
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> verständliche Sprache, sparsame Verwendung von Nebensätzen und komplizierten Ausdrücken, präzise und konkrete Informationen, gut gegliederte Texte, Nennung von vielen Beispielen, Kennzeichnung von wichtigen Aussagen im Text
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> inhaltliche und sprachliche Übersichtlichkeit, Nennung von Schreibstrategien, Darstellung der Teilprozesse des Schreibens, Einsatz einer gezielten Sprache
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> klare und verständliche Erklärungen, Nennung von vielen Beispielen, deutliche Gliederung des Textes, deutliche Markierung von wichtigen Aussagen
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> Beschreibung von Schreibstrategien, Textsorten, Tipps für Sprache und Stil einer wissenschaftlichen Arbeit

4 Nutzung der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben

Befragte	Entscheidung	Nutzung der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben
Person 1	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> bei konkreten Fragen zu Literaturverzeichnis, Bibliografie, Fußnoten
Person 2	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> da Existenz von unterschiedlichen Ratgebern, Alternative: Dozent (da er bei Vermittlung der wissenschaftlichen Arbeitsweise eine entscheidende Rolle spielt)

Befragte	Entscheidung	Nutzung der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben
Person 3	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> da Seminar zum wissenschaftlichen Schreiben bessere Hilfestellungen als Ratgeber bietet
Person 4	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> Hilfestellungen bei technischen Aspekten, Schwierigkeit besteht darin zu beschreiben, wie man richtig argumentiert, Unsicherheit, ob ein Ratgeber tatsächlich Hilfe anbietet, Alternative: Seminar zum wissenschaftlichen Austausch, da Rückkopplung des Gelesenen durch andere Personen stattfindet
Person 5	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> wenig Nutzung der Ratgeberliteratur, da sie unklare Gliederungen enthalten, Alternative: Seminar zum wissenschaftlichen Schreiben
Person 6	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> bei ausgewählten Fragen (z.B. Argumentation, Rezension, Bibliografieren), für technische Studienfächer sind diese Ratgeber nicht relevant
Person 7	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> wenn Ratgeber übersichtliche Zusammenfassung hat, für das Herausfinden von notwendigen Informationen wird viel Zeit benötigt, Ratgeber bleiben zu allgemein
Person 8	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> wenn Beispielnennungen vorhanden sind
Person 9	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> zum Teil, aber Ratgeber bleiben zu allgemein, Wunsch nach klarer Anweisung wie man schreiben soll (z.B. verwirren viele Möglichkeiten der Zitierweise), Vermittlung des wissenschaftlichen Arbeitens durch den Dozenten bietet mehr Sicherheit
Person 10	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> hilfreich, für Nichtmuttersprachler ist das Sprachniveau im Ratgeber sehr hoch, wichtigste Rolle spielt bei der Vermittlung der wissenschaftlichen Arbeit der Dozent

5 Ratgeber als Hilfe zur Selbsthilfe

Befragte	Entscheidung	Begründung
Person 1	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> als Hilfe brauchbar, wenn Beispiele vorhanden sind
Person 2	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> das reine Durchlesen des Ratgebers ist keine Hilfe
Person 3		<ul style="list-style-type: none"> keine Aussage
Person 4	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> Hilfe bei technischen Aspekten und Erklärung von Textsorten, zu viele Angebote an Bibliografiemöglichkeiten machen unsicher
Person 5	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> Nutzung der Ratgeber zu Hause, da nicht immer jemand zur Hand, der helfen kann
Person 6	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> wenn Beispiele vorhanden sind und eine Struktur erkennbar ist
Person 7	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> Themen zu allgemein und unbrauchbar
Person 8	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> man sollte aber die formalen Kriterien mit den Dozenten abstimmen
Person 9	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> zum Nachschlagen möglich, aufgrund der vielen Varianten braucht man klare Anweisung was nötig ist und somit Hilfe vom Lehrer
Person 10	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> als Hilfe akzeptabel

6 Wirksamkeit der Ratgeberliteratur für die eigene wissenschaftliche Arbeitsweise

Befragte	Entscheidung	Beurteilung der Wirksamkeit
Person 1	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> Ratgeber nur in Verbindung mit Schreibkurs hilfreich
Person 2	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> keine Beschreibung von konkreten Situationen, deshalb muss man viele Ratgeber lesen, die Zeit kosten, Ziel sollte es aber sein, effektiv zu arbeiten
Person 3	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> Ratgeber sind nur in Verbindung mit Lehrern und Kommilitonen eine Hilfe
Person 4	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> Ratgeber sind keine Hilfe beim Schreibprozess
Person 5	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> Ratgeber sind eine Hilfe, dennoch hoher Zeitaufwand, die eigene Schreibsituation im Ratgeber wieder zu finden
Person 6	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> Ratgeber sind keine Hilfe für das zu studierende Fachgebiet, da Berechnungen und grafische Darstellungen nicht behandelt werden, Ratgeber sind zu sehr auf geisteswissenschaftliche Fächer spezialisiert
Person 7	Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> Ratgeber haben keine große Wirksamkeit, Ratgeber sind zu dick und haben zu viele unnötige Informationen
Person 8	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> Ziel des Schreibens und Bearbeitungsprozesse sind mit Hilfe der Ratgeber und des Unterrichtes deutlich geworden
Person 9	Zustimmung mit Einschränkungen	<ul style="list-style-type: none"> Ratgeber ist nur nützlich, wenn der Dozent im Schreibseminar mit ihm arbeitet
Person 10	Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> Wirksamkeit der Ratgeber für die eigene Arbeit festgestellt

7 Beurteilung der Schreibanleitungen (1) und (2) nach vier Kategorien

Kriterien	Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
Lesefreundlichkeit	Person 1	<ul style="list-style-type: none"> gut geschrieben, auch für Ausländer unkompliziert 	<ul style="list-style-type: none"> lesefreundlich, teilweise unnötige Details
	Person 2	<ul style="list-style-type: none"> wichtige Sachen werden durch verschiedene Schreibweisen und klare Absätze deutlich betont 	<ul style="list-style-type: none"> langer Text, fehlende Kennzeichnung von wichtigen Sachen durch verschiedene Schreibweisen
	Person 3	<ul style="list-style-type: none"> zu kompliziert geschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> humorvoll und freundlich geschrieben
	Person 4	<ul style="list-style-type: none"> ohne Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> ohne Angabe
	Person 5	<ul style="list-style-type: none"> durch Unterüberschriften klare Teilung 	<ul style="list-style-type: none"> ohne Angabe
	Person 6	<ul style="list-style-type: none"> lesefreundlich 	<ul style="list-style-type: none"> lesefreundlich
	Person 7	<ul style="list-style-type: none"> zufrieden 	<ul style="list-style-type: none"> zu literarisch und langweilig geschrieben
	Person 8	<ul style="list-style-type: none"> zufrieden 	<ul style="list-style-type: none"> Idee mit der „Baumetapher“ ist lustig, aber man braucht Geduld um Inhalt zu lesen
	Person 9	<ul style="list-style-type: none"> zu wenig Informationen, trockene Schreibweise und komplizierter als nötig 	<ul style="list-style-type: none"> Textauszüge ungeeignet, da man Sachfragen klären möchte, Roman kann man extra lesen

Kriterien	Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
	Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • zu viele Fachwörter, • zu viele Kapitel mit zu vielen Informationen 	<ul style="list-style-type: none"> • wenig theoretischer Wortschatz, deshalb gut zu verstehen
Layoutübersichtlichkeit	Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • hilfreiches Diagramm, • klare Überschriften, • kurzer, in Abschnitte gegliederter Text macht Lesen einfach 	<ul style="list-style-type: none"> • deutliche Beispielnennungen
	Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • gutes Layout, • klare Absatzgliederungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • sehr lange und komplexe Sätze
	Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • gute Übersichtlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • gute Übersichtlichkeit
	Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • zuviel kursiv geschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe
	Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche Schriftart und Gliederung 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe
	Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • teilweise vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • vorhanden
	Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • nicht vorhanden
	Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • gute Übersichtlichkeit durch die Unterteilung in kleinere Überschriften 	<ul style="list-style-type: none"> • vorhanden
	Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe
	Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • gut 	<ul style="list-style-type: none"> • sehr gut
Textverständnis	Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • logischer und gut gegliederter Text, • erklärt viele Sachen mit nicht so vielen Wörtern 	<ul style="list-style-type: none"> • ein paar komplizierte Wörter vorhanden, aber meistens verständlich, • manche Sachen könnten mit weniger Wörtern erklärt werden
	Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • einfacher zu verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • aufgrund großer Anzahl von Nebensätzen schwer verständlich
	Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • zu viele Fachtermini 	<ul style="list-style-type: none"> • mit Humor und Beispielen, • gut verständlich.
	Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • zufrieden 	<ul style="list-style-type: none"> • zufrieden
	Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • ohne Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • durch Umschreibungen werden die Wörter einfacher
	Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • zufrieden 	<ul style="list-style-type: none"> • zufrieden
	Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • zufrieden 	<ul style="list-style-type: none"> • zufrieden
	Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • unpraktische, sehr abstrakte Sprache
	Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • schwerer Text 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe
	Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • zu viel theoretische Fachsprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Textverständnis durch viele Beispiele
wirksame Hilfe, weil ...	Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • mehr Inhalt wäre gut, z.B. über Argumentation, • lange Texte, aber gut strukturiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Punkte sind in einer logischen Ordnung, wenn man eine Arbeit selbst schreibt, • Absätze sind manchmal zu groß und für Ausländer nicht so einfach zu verfolgen
	Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • deutliche Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • ohne Angabe

Kriterien	Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
	Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • gute Hinweise, wenn man sich mit Argumentation beschäftigt 	<ul style="list-style-type: none"> • Text ist gute Einführung zur Beschäftigung mit Schreiben, ersetzt aber Dozent nicht
	Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • nichts Neues, keine Hilfe 	<ul style="list-style-type: none"> • nichts Neues, keine Hilfe
	Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe
	Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe, wenn mit Beispielen gearbeitet wird
	Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • nur teilweise 	<ul style="list-style-type: none"> • keine wirksame Hilfe
	Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • vielfältige Strategien für Argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> • macht wissenschaftliches Schreiben interessant und lebendig
	Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • viele Möglichkeiten zum Nachdenken 	<ul style="list-style-type: none"> • keine wirksame Hilfe
	Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • viele Beispiele und interessante Themen

8 Wirksamkeit von neuen Medien für die eigene Arbeit (hier CD-ROM)¹

Befragte	Wirksamkeit der CD-Rom für die eigene wissenschaftliche Arbeit
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • primitiv gemacht, • Technologie schlecht genutzt und Erklärungen zu einfach, • man kann bei CD Bilder und Farben nutzen, • trotz Medienkompetenz ist diese CD nicht leicht zu verstehen
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • CD ist meistens schneller und zeitsparender als ein Buch
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • CD als Schreibtrainer ist okay, wenn übersichtliches Inhaltsverzeichnis vorhanden ist, • mit CD-ROM arbeitet man schneller als mit dem Buch
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • Lob für diese CD aufgrund der vielen Links
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • unübersichtliche Klassifikation der CD, • wäre aber allgemein eine Alternative zum Buch
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Beispiele und zu viele Links, die verwirren
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • CD ist primitiv und langweilig, • Durcheinander, welche Information zu welcher gehört, • zu viele Ordnungen und Unterordnungen, die man nicht versteht, • Vorschläge: Interaktivität in Form eines Spiels, mehr Farben
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • CD-ROM hat sehr schlechte Qualität, • schlechte Programmierung und Organisation der Inhalte, • Vorschläge: durch Power Point in Verbindung mit pdf-Dateien kann man Inhalte verständlicher machen
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • CD-ROM unübersichtlich, da zu viele Hinweise, • CD wäre allgemein eine Alternative zum Buch, da sie zeiteffizienter ist (klicken statt blättern) und vielfarbiger gestaltet sein kann
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • allgemein kann CD hilfreich sein, weil Bilder eingefügt werden können, mit denen man mehr lernt als nur durch Text

¹ Beigelegter Schreibtrainer in der Schreibanleitung (1).

9 Vorteile und Grenzen von Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben

Befragte	Vorteile	Grenzen
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • können viele Beispiele geben, • sind transportierbar, man kann sie überall mit hinnehmen, • Dozenten sind nicht immer verfügbar 	<ul style="list-style-type: none"> • Theorie ist nicht alles, man muss manche Sachen in der Praxis lernen, • CD müsste verbessert werden, • Lehrer können oft besser erklären als Bücher und präziser auf bestimmte Fragen antworten
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • systematische Darstellung des wissenschaftlichen Schreibens 	<ul style="list-style-type: none"> • Uneinheitlichkeit des deutschen Wissenschaftssystems zum wissenschaftlichen Schreiben, deshalb ist ein Schreibratgeber nicht genug, • es sollte ein Ratgeber für alle Leser produziert werden
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe beim wissenschaftlichen Schreiben, • zum Nachschlagen geeignet 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibratgeber im Allgemeinen zu wissenschaftlich mit zu wenigen Beispielen geschrieben
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • Erklärung der Funktionen und Struktur von Fachtextsorten und Aspekten wie „bibliografieren“ und „zitieren“ 	<ul style="list-style-type: none"> • trotz Schreibratgeber kann man nicht wissenschaftlich schreiben lernen
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • Existenz von fachspezifischen Schreibratgebern 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibratgeber kann nicht sofort antworten, wenn man eine Frage hat, man muss selbst nachlesen und das kostet Zeit, • erhöhte Anwendung der neuen Medien, da immer mehr Studierende den PC nutzen
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn es Beispiele gibt, die beschreiben, wie etwas auszusehen soll, dann haben Ratgeber ihren Zweck erfüllt 	<ul style="list-style-type: none"> • zu viele unbrauchbare Informationen
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • zu viele unnötige Informationen, • zu wenig Beispiele, • nicht konkret genug, • zu abstrakt, • unübersichtlich, • zu kleine Schrift und zu viele Wörter, • zu schwere Sprache und zu komplizierte Sätze
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibratgeber zeigen wichtige Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens sowie die Bedeutung der Teilprozesse, • verbessern die Arbeitsqualität 	<ul style="list-style-type: none"> • nur für Anfänger hilfreich, aber danach vielleicht nicht mehr
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibratgeber ist portabel, • geben Beispiele 	<ul style="list-style-type: none"> • jedes Jahr Änderungen, die den alten Schreibratgeber überholen, • Schreibratgeber antwortet nicht exakt auf meine Fragen, • muss Texte oft lesen, um überhaupt zu verstehen
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • Beispielnennungen, • Schreibratgeber enthält alles, was wichtig ist, • z.T. einfache Sprache, chronologisch und logisch geschrieben, 	<ul style="list-style-type: none"> • zu schwerer Fachwortschatz

Befragte	Vorteile	Grenzen
	<ul style="list-style-type: none"> wichtige Informationen sind kenntlich gemacht, Kombination mit CD-ROM hilfreich 	

10 Mein „perfekter“ Schreibratgeber wäre,

Befragte	Beschreibung des „perfekten“ Schreibratgebers
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> 200-300 Seiten mit vielen überzeugenden und klaren Beispielen, hilfreiche Diagramme, Bilder, Übungen mit Antworten zu den Übungen, unkomplizierte Sprache, weil Übersetzen für ausländische Studenten zu viel Zeit in Anspruch nimmt
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> überzeugendes Layout (z.B. klare Absätze, Ordnungen), viele Beispiele mit Erklärungen, unkomplizierte Sprache (kurze und präzise Sätze, nicht so viele Fremd- bzw. Fachwörter)
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> Wunsch nach einem Ratgeber zu Hause, der alle Fragen beantwortet, hilfreiche Bilder, Illustrationen, Beispiele und Auflistung der Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens in Deutschland
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> Textsortenerklärungen, nicht so viele Varianten.
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> Berücksichtigung von fächerspezifischen Ratgebern, denn je allgemeiner, desto nutzloser, Angebot von digitalen Rastern mit Stichwörtern, um zeiteffektiver arbeiten zu können
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> kurzweilig, verständlich, übersichtlich, reduzierte Anzahl von unbekanntem Wörtern, Übungen, günstig sind Beispiele zu jedem wichtigen Punkt
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> übersichtliche Gliederung, viele Beispiele, nicht zu lange Texte
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> kurze und einfache Formulierungen, man sollte schnell die einzelnen Erklärungen zu Schreibteilprozessen finden.
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> dünnere und kleiner Ratgeber, schnell zu lesen, interessant (inhaltlich und für die Augen), optimal wissenschaftlich, Übungsangebote, viele Beispielnennungen, deutliche Textgliederung, mit Bildern versehen
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> allgemeine Verständlichkeit, nur mit wichtigen Informationen versehen, mit vielen Beispielen und Erklärungen, einfacher Wortschatz

Anhang VII

Fragebogen zur praktischen Verwendbarkeit der Schreibanleitungen (1) und (2)

Fragebogenmuster

Auswertung des Fragebogens

Fragebogenmuster

Beurteilung der Schreibanleitungen (1) und (2)

Liebe Studierende,

Sie erhalten Kopien zum Thema Quellenbelege und Literaturverzeichnis aus der Schreibanleitung (1) (S. 88) und der Schreibanleitung (2) (S.123-127) und beurteilen die beiden Texte nach ihrer Verwendbarkeit bei einer von Ihnen anzufertigenden Seminararbeit.

1 **Arbeitsaufgabe:**

„Schätzen Sie die beiden Texte danach ein, inwiefern Sie Ihnen bei Ihrer Schreibe gearbeitet haben.“

Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Auswertung des Fragebogens

Praktische Verwendbarkeit der Schreibanleitungen (1) und (2)

Befragte	Schreibanleitung (1)	Schreibanleitung (2)
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> einfacher, präziser Text, verständlich geschrieben, Nennung von Textbeispielen
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> übersichtliche Gliederung, mehr Beispiele, übersichtlicheres Schriftbild, bessere Lesbarkeit durch größeren Zeilenabstand
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> überschaubare Beispiele
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> Beschreibung von Bibliografien mit Beispielen, beide Ratgeber sind wichtig. 	<ul style="list-style-type: none"> Beschreibung von Bibliografien mit Beispielen, übersichtlichere Gliederung, verständlichere Sprache, fehlende Informationen zum Zitieren aus dem Internet, beide Schreibratgeber sind wichtig
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> einfache Sätze, gute Lesbarkeit
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> Unzufriedenheit mit beiden Texten, da jeder Text nur die Hälfte der wichtigen Informationen nennt 	<ul style="list-style-type: none"> Unzufriedenheit mit beiden Texten, da jeder Text nur die Hälfte der wichtigen Informationen nennt
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> fehlende Beispiele, hilfreiche Informationen zum Literaturverzeichnis und zu Sammelbänden 	<ul style="list-style-type: none"> überschaubareres Layout
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> einfache und verständliche Sätze mit konkreten Beispielen
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> widersprüchlich, da unklare und ähnliche Beispielnennungen 	<ul style="list-style-type: none"> gründliche Erklärungen und Beispiele
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> hilfreiche Beispielnennungen, fehlende Informationen zum Zitieren aus dem Internet, Sprache zu wissenschaftlich
Person 11	<ul style="list-style-type: none"> hilfreiche Zusammenfassung am Textende 	<ul style="list-style-type: none"> keine Angabe

Anhang VIII

Transkription der Interviews und Kategorienschema der leitfadengestützten Interviews

Interviews

Kategorienschema

Interviews

Person 1 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Ich finde es gut, dass es solche Bücher gibt. Die sind auch spezifisch für ein Fach geschrieben, aber ich finde sie schwer, weil ich aus einer Kultur komme, die Hausarbeiten ganz anders schreibt. In den Büchern wird schon viel vorausgesetzt. Man sollte einfacher anfangen.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Na ja also, ich glaube ich hätte Schwierigkeiten. Die Bücher sind manchmal ganz schön unverständlich geschrieben und verwirren auch. Ich habe nur eine kleine Frage und muss den ganzen Buchtext durchlesen! Ich glaube, ein Seminar ist besser, der Lehrer führt und er weiß auch, was wichtig für uns ist.

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Hm, wenn es einen Ratgeber gäbe, der alle meine Schreibprobleme lösen könnte! (Lacht.) Aber das ist ein Märchen.

Person 2 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Eine Potenz ist, dass ich die Möglichkeit habe, mich im Buch zu informieren, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Z.B. ich weiß nicht, wie man zitiert – da hilft mir das Buch.

Eine Grenze ist, dass ich denke, ich kann nicht schreiben, auch wenn ich den Ratgeber lese.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Wenn ich eine Frage habe und das Buch antwortet mir, dann ist es eine Hilfe zur Selbsthilfe. Aber was mache ich, wenn ich eine Frage habe und im Buch steht dazu nichts?

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Er müsste berücksichtigen, dass wir Ausländer sind und es gewöhnt sind, ganz anders zu schreiben. Er müsste Schritt für Schritt erklären, was ich machen kann, um wissenschaftlich schreiben zu können. Ich weiß, dass ist ein Prozess und man muss üben und üben. Der Ratgeber sollte nicht so kompliziert sein. Viele Ausnahmen machen unsicher. Es muss mit Beispielen erklären und Übungen haben. Es ist mir aufgefallen, dass die Ratgeber keine Übungen anbieten, dann ist es auch keine Hilfe zur Selbsthilfe, oder?

Person 3 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Gut finde ich, dass ich lesen kann, was die Deutschen unter wissenschaftlichen Arbeiten verstehen. Es wird gezeigt, wie man eine Gliederung machen kann, was ein Inhaltsverzeichnis ist oder wie ich ein Literaturverzeichnis machen soll.

Aber ich persönlich verstehe manchmal die Sätze nicht und muss wieder übersetzen, das braucht Zeit. Manchmal bekomme ich keine Antwort. Ich will auch üben, aber im Buch sind keine Übungen und Lösungen. Das ist schade, weil ich nicht kontrollieren kann.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Hm, schwer zu sagen. Ich finde sie ganz schön teuer. Ich würde lieber in ein Seminar gehen, da kann man auch Fragen stellen, das ist bequemer (schmunzelt).

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Ein perfekter Ratgeber? Oh, immer wenn ich eine Frage habe, soll er mir es kurz, verständlich und mit einem Beispiel erklären. Am besten ist eine Übung mit Lösung! So kann ich kontrollieren, ob ich es verstanden habe.

Person 4 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Solche Kopien helfen schon, wir lesen sie und lösen mit Hilfe dieser Kopien eine Aufgabe. Aber wir können im Seminar auch darüber diskutieren. Das ist gut. Ich hatte Probleme, meine Hausaufgaben nur mit der Kopie zu schaffen, mir fehlte die Diskussion im Seminar. Ich denke, solche Ratgeber helfen, wenn man ein Problem hat, z.B. wie funktioniert eine Bibliografie. Aber das wissenschaftliche Schreiben, z.B. eine Textanalyse lernt man nur, wenn man übt und der Lehrer kontrolliert.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Na ja schon, jetzt kenne ich ein paar dieser Bücher. Aber ich finde, es ist besser im Seminar, man kann Fragen stellen und mit anderen diskutieren. Ich würde auch zum Seminarleiter gehen, wenn ich eine Frage zu meiner Hausarbeit hätte. Die Lehrer haben ihre eigenen Ideen, wie eine Hausarbeit aussehen soll, aber der Ratgeber ist mehr allgemein.

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Er muss einfach geschrieben sein, nicht so viele Fachwörter und auch nicht so lange Sätze haben. Er muss Übungen haben. Er soll auch Tabellen oder Grafiken haben, das kann man sich besser merken. Er muss den Ausländer verstehen.

Person 5 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Positiv: Das wissenschaftliche Schreiben in Deutschland wird systematisch dargestellt. Das ist gut für die Ausländer, die eine andere wissenschaftliche Arbeitsweise haben.

Negativ: Das System des wissenschaftlichen Arbeitens ist nicht einheitlich, deshalb gibt es auch keinen richtigen Ratgeber. Man braucht verschiedene.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Das reine Durchlesen hilft mir nicht, da werde ich nur noch unsicherer. Wenn ich eine konkrete Frage habe, muss ich den Ratgeber fragen, wenn er mir keine Antwort gibt, muss ich viele Ratgeber lesen, so viel Zeit habe ich aber nicht. Deshalb gehe ich lieber zum Dozenten und frage oder besuche ein Schreibseminar, das finde ich effektiver.

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Also ich finde, dass der Text verständlich sein sollte. Auch sollen deutliche Beispiele genannt werden, damit ich mir darunter etwas vorstellen kann.

Zum Lesen brauche ich auch Zeit, also soll er nicht so viele Informationen enthalten.

Person 6 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Ich denke, solche Ratgeber sind nützlich und hilfreich, aber vom Durchlesen allein kann ich auch nicht lernen, wie man schreibt. Dazu braucht man jemanden, der das erklärt und auch Beispiele nennt. Die sind nämlich im Ratgeber nicht drin. Auch fehlen mir Aufgaben zum Ausprobieren. Das kann der Lehrer. Am besten ist, wenn der Lehrer solche Ratbertexte mit den Studenten bespricht, Tipps und Hinweise gibt, Übungen macht und die auch kontrolliert. Die Studenten können im Seminar auch über Texte diskutieren, das ist eine große Hilfe.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Als ich Hilfe gebraucht habe, haben mir die Kopien im Seminar geholfen, meine Hausaufgaben zu erledigen. Und ich hoffe, wenn ich eine Hausarbeit schreibe, dann kann mir ein Ratgeber auch helfen, den Ratgeber von Bünning finde ich ganz gut, der hat eine gute Übersicht zu den Fachtextsorten, aber es fehlen Übungsaufgaben.

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Ein unkomplizierter Stil, nicht zu dick und nicht zu teuer. Er soll viele Schreibaufgaben mit Lösungen haben, damit ich mich kontrollieren kann. Er soll einfache Texte mit konkreten Beispielen haben.

Person 7 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Hm, Vorteile sind, das ich z.B. sehen kann, wie man richtig zitiert, auch das Kapitel Gliedern

fand ich interessant, also es gibt gute Ideen. Grenzen sind das zu wenig Beispiele zu finden sind. Ich will ja auch sehen, was richtig und was falsch ist.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Na ja, Hilfe zur Selbsthilfe, Sie haben uns ja immer geholfen! Allein wüsste ich nicht so richtig, ob ich mir einen Ratgeber durchlesen würde, ich würde lieber den Dozenten fragen. Die Bücher sind ganz schön kompliziert geschrieben und ein bisschen trocken.

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Ich will mehr vergleichen. Gut wäre ein Vergleich zwischen Schreibkulturen. Ich komme aus einer fernen Kultur. Ach so, und dann sollte er nicht so teuer sein, über 10 Euro würde ich nie ausgeben. Und dann müsste er noch locker geschrieben sein, ich will ja auch Spaß beim Lesen!

Person 8 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Also ich kam gut klar mit den Kopien, die Sie uns gegeben haben. Manchmal war es etwas zu abstrakt dargestellt, aber im Großen und Ganzen habe ich verstanden, worum es ging. Aber ich denke, dass ausländische Lerner mehr Probleme mit der Sprache haben und viele mehr Zeit zum Lesen und Verstehen brauchen. Meine Mutter ist Vietnamesin und mein Vater Deutscher, ich bin bilingual aufgewachsen, also habe ich damit keine Probleme.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Hm, da muss ich sagen ja und nein. Ja, wenn ich mal kurz nachschlagen will, wie man einen

Sammelband zitiert, nein, wenn ich das Schreiben lernen will. Ich glaube, dann sind Schreibseminare besser, weil man da auch diskutieren kann. Ich würde auch lieber den Kontakt mit demjenigen suchen, bei dem ich meine Hausarbeit schreibe. Leider gibt es da ja keine einheitlichen Regeln.

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Gute Frage, also preiswert, keine 250 Seiten, schönes Layout, viele Beispiele von interessanten Texten, Aufgaben zum Selbermachen und einfache Sprache.

Person 9 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Ich komme aus Vietnam und wir schreiben wirklich anders als in Deutschland. Mir fällt es schwer. Die Wörter sind kompliziert und so schwer geschrieben. Ich verstehe manchmal den Sinn nicht. Was heißt denn „nachvollziehbare Gedankengänge“ oder „beurteilen“? Was muss ich denn da machen? Es ist für Deutsche sicher gut verständlich, aber nicht so sehr für uns.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Nein, ich bin noch zu schlecht, um solch ein Buch zu verstehen. Ich muss fleißig weiter Deutsch lernen. Ich frage lieber Mitstudenten und gehe in die Sprechstunde vom Dozenten.

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Wenn er einfach geschrieben wäre und auch gute und schlechte Texte vergleichen könnte, wäre das gut. Auch Aufgaben würde ich im Buch machen und im Schreibseminar könnten wir die Ergebnisse kontrollieren.

Person 10 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Ich finde diese Literatur nicht gut, weil ich damit nicht schreiben lernen kann. Nur durch Üben, Diskutieren und Kontrollieren kann ich schreiben lernen.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Wie gesagt, diese Literatur hilft mir persönlich nicht. Wie soll sie auch, wo es so viele Schreibratgeber gibt und so viele Informationen in Internet! Was soll ich denn anwenden? Das verwirrt mich.

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Kaufen würde ich mir keinen, weil das Internet kostenlos Informationen anbietet.

Person 11 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Schwere Frage, ich muss überlegen

Gut ist, dass ich die Kopien zu Hause durchlesen konnte und wenn ich einen Satz nicht verstehe, dann schaute ich im Wörterbuch nach. So viel Zeit habe ich nicht im Seminar. Aber sprechen kann ich mit niemand über dem Text. Ich bin mit dem Buch allein.

Na ja, ich weiß nicht, ob ich nach dem Schreibseminar bessere Hausarbeiten schreibe, aber ich finde es gut, wenn ein Lehrer den Unterricht führt, denn er weiß doch besser als das Buch, was für uns wichtig ist und was nicht.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Nee, würde ich nicht so sagen, es kann manchmal bei konkreten Fragen helfen, aber schreiben lerne ich damit nicht, ich muss an richtigen Texten arbeiten.

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Oje, wieder eine schwere Frage, ich würde einen kaufen, wenn es kein Schreibseminar an der Uni gäbe.

Person 12 – Studierende im Schreibkurs

Frage: Sie arbeiten im Seminar mit Kopien aus der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Nennen Sie bitte Vorteile und Nachteile dieser Literatur bei ihrem Einsatz im Schreibseminar!

Ich versuche, fleißig den Text zu studieren. Ich habe gelernt, dass ich mit dem Schreiben geduldig sein muss und dass diese Angst vor dem leeren Blatt nicht nur bei mir ist. Die Übungen dagegen sind gut. Ich bin froh, dass ich mit den Schreibproblemen nicht alleine bin. Aber ich muss ja schreiben können, wenn ich eine Hausarbeit schreibe! Ich habe das Seminar gern besucht, weil man über die Probleme sprechen konnte.

Frage: Ist die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für Sie eine Hilfe zur Selbsthilfe?

Ich glaube, ich brauche den Lehrer. Er hilft mir. Allein mit so einem schlaunen Ratgeber Ich übersetze Wort für Wort und verstehe nicht den Sinn.

Frage: Was wäre für Sie der „perfekte“ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, den Sie sich auch kaufen würden?

Bei uns schreiben wir anders. Nicht so stark nach Regeln und das strenge Zitieren ist auch

neu für uns. So ein Ratgeber sollte Vergleiche haben, so ist das in Deutschland und so schreiben wir. Dann kann man besser die Unterschiede sehen.

Kategorienschema

- (1) Vorteile und Grenzen der eingesetzten Schreibanleitungen im Schreibseminar
- (2) Einschätzung der im Schreibseminar eingesetzten Schreibanleitungen als Hilfe außerhalb des Schreibseminars
- (3) Charakteristik des „perfekten“ Ratgebers zum wissenschaftlichen Schreiben

(1) Vorteile und Grenzen der eingesetzten Schreibanleitungen im Schreibseminar

Befragte	Beschreibung der Vorteile der Schreibanleitungen im Schreibseminar	Beschreibung der Grenzen der Schreibanleitungen im Schreibseminar
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • Existenz dieser Bücher und ihre fachspezifische Aufarbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> • hohes Einstiegs- und Verstehenslevel in den Anleitungstexten, • daraus folgend Schwierigkeiten für Leser aus anderen Wissenschaftskulturen
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsmöglichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Unfähigkeit wissenschaftlich zu schreiben, obwohl die Literatur konsultiert wurde
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsmöglichkeit über das deutsche Verständnis zum wissenschaftlichen Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • unverständliche Sätze, • keine Übungsmöglichkeiten mit Lösungsschlüssel
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe 	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Diskussion über Textprodukte, • fehlende Übungen und Kontrolle
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • systematische Darstellung des wissenschaftlichen Schreibens 	<ul style="list-style-type: none"> • uneinheitliche Regeln für das wissenschaftliche Schreiben, deshalb gibt es keinen perfekten Ratgeber
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • nützlich und hilfreich 	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Erklärungen, Beispielnennungen und Übungsangebote sowie Kontrollmöglichkeiten, • Ratgeber ersetzen Lehrer und Seminardiskurs nicht
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen über richtiges Zitieren und Gliedern 	<ul style="list-style-type: none"> • zu wenig Beispiele für gelungene und weniger gelungene Texte
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen waren in Ordnung 	<ul style="list-style-type: none"> • zu abstrakte Beschreibungen, • Verstehensprobleme vorprogrammiert
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • für Deutsche gut verständlich 	<ul style="list-style-type: none"> • komplizierte Wörter, • Schwierigkeiten, Textsinn zu verstehen (Was beinhaltet z.B. nachvollziehbare Gedankengänge?)
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Entwicklung von Schreibfähigkeiten mit Hilfe dieser Literatur
Person 11	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit, zu Hause zu arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Diskussionsmöglichkeit über Textinhalte
Person 12	<ul style="list-style-type: none"> • Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angabe

(2) Einschätzung der im Schreibseminar eingesetzten Schreibanleitungen als Hilfe außerhalb des Schreibseminars

Befragte	Einschätzung der der im Schreibseminar eingesetzten Schreibanleitungen
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • nur bedingt (unverständliche Texte, die verwirren, zeitintensiv), • Alternative: Schreibseminar unter Anleitung
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • nur bedingt (im Fall der Beantwortung einer Frage ist Hilfe zur Selbsthilfe problematisch, wenn keine Antwort zur Frage gefunden wird)
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • keine Hilfe zur Selbsthilfe (zu teuer, Präferenz: Seminarbesuch, da Diskurs und bequemere Art, Fragen zu stellen)
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • nur bedingt (Präferenz: Seminarbesuch, da Diskurs), • aufgrund der Uneinheitlichkeit der wissenschaftlichen Schreibregeln ist Konsultationsbesuch bei verantwortlichen Fachdozenten unverzichtbar
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • nur bedingt (im Fall der Beantwortung einer Frage ist Hilfe zur Selbsthilfe, zeitaufwendig, wenn keine Antwort zur Frage gefunden wird, ist Konsultationsbesuch bei verantwortlichen Fachdozenten unverzichtbar), • Alternative: Besuch eines Seminars zum wissenschaftlichen Schreiben
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • nur bedingt (Hilfe durch Ratgeber bei der Erledigung der Hausaufgaben, aber fehlende Übungen zum Selbermachen)
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • nur bedingt (komplizierte und trockene Schreibweise)
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • bedingt (Hilfe zur Selbsthilfe bei konkreten Zitierunsicherheiten, keine Hilfe zur Selbsthilfe beim Schreiben lernen)
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • keine Hilfe (da lt. eigener Einschätzung zu geringe Sprachkompetenz)
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • keine Hilfe (zu viele Ratgeber- und Internetinformationen führen zu Irritationen)
Person 11	<ul style="list-style-type: none"> • bedingt (Hilfe bei konkreten Fragen, aber keine Hilfe beim Schreiben lernen)
Person 12	<ul style="list-style-type: none"> • keine Hilfe (da Übersetzungs- und Verstehensprobleme, deshalb Lehrer als Ansprechperson bei Schreibfragen)

(3) Charakteristik des „perfekten“ Ratgebers zum wissenschaftlichen Schreiben

Befragte	Charakteristik des „perfekten“ Ratgebers zum wissenschaftlichen Schreiben
Person 1	<ul style="list-style-type: none"> • Lösung aller privaten Schreibprobleme
Person 2	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der Kulturspezifik des wissenschaftlichen Schreibens, • Übungsangebote, • Erklärungen unter Zuhilfenahme von Beispielen, • unkomplizierte Darstellung (Ausnahmen verunsichern)
Person 3	<ul style="list-style-type: none"> • kurze und verständliche Antworten, • Übungsangebote mit Lösungsmöglichkeiten als Kontrollmöglichkeit
Person 4	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Texte, • wenig Fachwörter, • kurze Sätze, • Übungsangebote, • Einsatz von Tabellen und Grafiken zur verständlichen Darstellung, • Verständnis für kulturelle Art des Schreibens
Person 5	<ul style="list-style-type: none"> • verständliche Texte mit Beispielnennungen, • nicht zu viele Informationen
Person 6	<ul style="list-style-type: none"> • unkomplizierter Stil mit konkreten Beispielen, • nicht zu dick, • nicht zu teuer, • Angebot von Schreibaufgaben mit Lösungsmöglichkeiten
Person 7	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleiche von Schreibkulturen, • preiswert, • „locker“ geschrieben, denn Lesen soll Spaß machen
Person 8	<ul style="list-style-type: none"> • preiswert, • nicht zu umfangreich, • ansprechendes Layout, • Aufgaben zum Selbermachen, • einfache Sprache
Person 9	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Sprache, • Vergleich von gelungenen und weniger gelungenen Texten verbunden mit Aufgaben
Person 10	<ul style="list-style-type: none"> • ohne Angabe
Person 11	<ul style="list-style-type: none"> • ohne Angabe
Person 12	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich von Schreibkulturen

Anhang IX

Konzeption eines Schreibanleitungskapitels für ausländische Studierende

Kapitel 2

universitäre Textsorten

Einführung

Universitäre Textsorten sind Texte, die im Studium verwendet werden.

Die einzelnen Studiengänge nutzen unterschiedliche Textsorten (z.B. Studiengang Physik in der Mehrzahl das Protokoll, Studiengang Germanistik in der Mehrzahl das Referat).

Das Kapitel 2 stellt Ihnen folgende Textsorten vor:

- Exzerpt,
- Mitschrift,
- Referat mit Thesenpapier,
- Rezension,
- Praktikumsbericht,
- Klausur,
- Seminararbeit/Hausarbeit und
- Abschlussarbeit (Magister- oder Masterarbeit).

Übung

1. Erkundigen sie sich bei Ihren Seminarleitern, welche Leistung er von Ihnen für einen benoteten Leistungsschein verlangt. Legen Sie eine Tabelle an, in welchem Seminar Sie welche Leistungen erbringen müssen. Somit haben Sie einen besseren Überblick über die Anforderungen.

2.1 Exzerpt

Erklärung

Sie schreiben eine Seminararbeit zu einem Thema. Dazu gibt es viele Bücher. Sie können sie nicht alle lesen. Deshalb exzerpieren (dt. auswählen, herausnehmen) Sie. Sie wählen diejenigen Aussagen aus dem Buch aus, die für das Thema Ihrer Seminararbeit wichtig sind. Sie können Zitate und auch sinngemäße Auszüge aus dem Buch exzerpieren. Die Exzerpte sind eine Orientierung. Mit den Exzerpten sammeln Sie Ideen und Gedanken für Ihre Seminararbeit. Sie können deshalb nicht exzerpieren und schon an Ihrer Seminararbeit schreiben. Einige Exzerpte werden Sie für Ihre Seminararbeit nicht mehr benötigen.

Tabelle 1: Exzerpt

Textsorte	inhaltliche Merkmale	formale Merkmale
Exzerpt	<p>Das Exzerpt ist die Basis für die eigene Seminararbeit und soll Sie vom Buchtext zum eigenen Text lenken.</p> <p>Deshalb:</p> <p>Notieren Sie wichtige Zitate und Gedanken aus dem Buchtext.</p> <p>Vergleichen Sie diese mit Gedanken und Zitaten von anderen Autoren.</p> <p>Kommentieren und/oder kritisieren Sie diese Gedanken und Zitate! Ihre Meinung ist wichtig!</p>	<p>Arbeiten Sie mit Pfeilen und unterstreichen Sie mit unterschiedlichen Farben.</p> <p>Ein Exzept besteht aus einem Exzerptkopf, einem Hauptteil und einem Fußteil.</p> <p>Der Exzerptkopf beinhaltet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesedatum, • Bibliografie des exzerptierten Buchtextes, • Bibliotheksstandort des Buchtextes, • kurze Zusammenfassung des Buchtextes <p>Der Hauptteil beinhaltet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ihre Fragen an den Buchtext und seine Antwort, • Zitate und/oder sinngemäße Zitate zu Ihren Fragen, • Literaturhinweise aus dem Buchtext über andere Bücher, • eigene Ideen zum Buchtext <p>Der Fußteil beinhaltet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • War der Buchtext wichtig für mein Thema? • In welchem Kapitel könnte ich das Exzerpt in meiner Seminararbeit verwenden?

Beispiel für ein Exzerpt¹:

- 10.10.2008
- Starke, Günter/Zuchewicz, Tadeusz (2003): *Wissenschaftliches Schreiben im Studium Deutsch als Fremdsprache*, S. 46-50.
- F 2008/43456
- wissenschaftliches Schreiben für Ausländer

orientierendes Lesen:

- Überblick über Buch,
- ist Text für eigene Arbeit wichtig?
- lesen : Inhaltsverzeichnis, Überschriften, Literatur

kursorisches Lesen:

- Inhalt verstehen (Hauptinformation, Gedanken des Schreibers, seine Absicht)

detailliertes Lesen:

- Satz ganz verstehen!
- Wichtiges unterstreichen, kennzeichnen

Exzerpte:

weiß ich

Konspekte:

Zusammenfassung über Text, verkürzt

Begriffe sind wichtig

Basiswissen

vielleicht Kapitel 2?

Übungen

1. Haben Sie schon einmal ein Exzerpt in Ihrem Heimatland angefertigt? Vergleichen Sie die Merkmale aus Tabelle 1 mit den Merkmalen des Exzerptes aus Ihrem Heimatland und stellen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest.
2. In dieser Übung lesen Sie drei Exzerpte von Mitstudenten. Diese haben das Wichtigste

¹ Starke, Günter/Zuchewicz, Tadeusz (2003): *Wissenschaftliches Schreiben im Studium Deutsch als Fremdsprache*. In: Pohl, Inge/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hgg.) (2003): *Sprache, System und Tätigkeit*, Band 46, Frankfurt a.M.: Lang, S.46ff.

aus einem Buch¹ zum Thema „Techniken der Informationsspeicherung aus wissenschaftlichen Texten“ exzerpiert.

Lesen Sie sich diese Textbeispiele durch und beurteilen Sie diese drei Texte nach ihrer Angemessenheit.²

Machen Sie Verbesserungsvorschläge!

Exzerptbeispiel 1

4 Etappen des Wiss schreiben
- sich orientieren
- sich informieren / recherchieren (ab 1990)
- Literatur suchen / nach dem Jahr, Thema,
Durcheinander
Exzerpt - lernen - aufbereitung mayraamjesigen unacademischer,
1) Buch
Autor Signatur
Jahr
2) Wichtige Aussage zum Thema
zitiert auch eigene Position
Kapitel 2 oder andere.
3)
EXZERPT:
1) Starke / Zuchewicz
Wissenschaftliches Schreiben im Studium Deutsch als Fremdsprache
Frk a M: Lang
Exzerpt:
1) Starke / Zuchewicz
Wissenschaftliches Schreiben im Studium DAF, Frk a M: Lang
2003
2) • Techniken der Informationsspeicherung aus wissenschaftlichen Texten
⇒ Speicherung im Langzeitgedächtnis des Menschen
⇒ schriftliche Fixierung
⇒ Speicherung auf modernen technischen Medien
Lesetechniken:
- orientierendes Lesen
- kurzhöriges Lesen
- detailliertes Lesen

¹ Starke, Günter/Zuchewicz, Tadeusz (2003): *Wissenschaftliches Schreiben im Studium Deutsch als Fremdsprache*. In: Pohl, Inge/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hgg.) (2003): *Sprache, System und Tätigkeit*, Band 46, Frankfurt a.M.: Lang, S.46ff.

² Angemessenheit bedeutet hier: Kann man die Mehrzahl der Merkmale und Form aus der Tabelle 1 in dem Textbeispiel wiederfinden?

Exzerptbeispiel 3

In einer wissenschaftlichen Hausarbeit gibt es verschiedene Punkte, die man berücksichtigen kann, z.B. bei der Literatursuche kann man es in einer direkten oder indirekten Form beurteilen; die direkte Recherche wäre wenn man den Titel oder den Namen des Verfassers kennt, damit wird die Suche einfacher und direkter zu dem Thema. Andererseits findet man auch eine indirekte Form, hier erhält man mit Hilfe eines Schlagworts die passende Literatur, damit wird das Ergebnis vielfältig. Es wäre günstiger, wenn man versucht, verschiedene Teile als weitere führende Literatur zu finden; z.B. von einem Stich auf der letzten Seite, das Literaturverzeichnis anschauen, und hieraus Literatur hinweisen herausplücken.

Weiterhin gibt es verschiedene Methoden, um die Information zu speichern, dafür finden wir 3 Speicherungsformen wie die Speicherung im Langzeitgedächtnis des Menschen, Speicherung durch Praxis von Lesen, so wie die Karte und eine technologische Speicherung durch moderne technische Medien. Die Information, die man durch geschriebene Texte gespeichert findet, kann man durch verschiedene Lesetechniken unterscheiden und strukturieren. Z.B. Beim orientierenden Lesen, man versucht, nur einen Überblick zu verfassen, diesen Überblick kann man am schnellsten über das Inhaltsverzeichnis, Sachverhalte und Überschriften bekommen, dann haben wir das kursivische Lesen, wo es einen gründlichen Einblick ausgeführt wird. Hier versucht man Stichwörter zu schreiben und die Autorensicht zu erreichen. Endlich haben wir das detaillierte Lesen, wo man tiefer in der Terminologie gehen kann, man betrachtet komplizierte Sachverhalte, es wird mit der Hilfe von Enzyklopädie und Wörterbücher bewältigt.

Damit wird deutliche, dass eine wissenschaftliche Hausarbeit viel extra Arbeit und eine deutliche, genaue Verarbeitung der und Beschreibung der Information, eine genaue Beschreibung erfordert. Zitieren, Bibliographieren, exzerpieren und Kopierarbeiten beim Zitieren nimmt man einen Originalsatz, der gekürzt wird mit der Hilfe von Klammern, dieses Zitat gehört zu einer eigenen Quellenangabe und es steht dahinter. Dann finden wir das Bibliographieren, es ist nur die gesamte Information, die uns die Hausarbeit liefert. Z.B. Name des Verfassers, Titel der Schrift, Erscheinungsort und das Erscheinungsjahr. Beim exzerpieren machen wir eine Unterscheidung, wir sollen die wichtigen Informationen herausplücken und organisieren, damit wird das Lesen sinnvoll und die Arbeit wird genauer. Beim Kopierarbeiten enthält man eine zusammenfassende Übersicht mit der Hilfe von Sätzen, Schemata und verkürzten Sätzen, damit kann man das Verständnis des Lesens mit den Augen besser begreifen und sich ein Bild machen.

Bei der Informationsverarbeitung werden verschiedene Stadien empfohlen. Zuerst wird im Fächerungsprozess sowohl der Schreiber als auch der Leser als Interaktion der Untersuchungsgegenstand betrachtet, man soll darüber hinaus schreiben, und neue Schritte beschreiben, die noch nicht untersucht worden sind, nennen und endlich muss die Information durch ein Experiment bewiesen werden.

Ein Zitat ist die wörtliche Übernahme eines Teils einer geschriebenen, gelegentlich auch gesprochenen Äußerung (Gespächskommunikation 1985, 11)

Wer Formulierungen aus dem Zusammenhang reißt, er sie so verwendet, dass

Sie können die Lösungsangebote auf Seite 300 nutzen.

3. Nehmen Sie ein Kapitel aus einem Fachbuch und exzerpieren Sie das Kapitel.

Tipps für das eigene Exzerpt

Planen Sie speziell für das Exzerpieren genügend Arbeitszeit ein!

Lösungsangebote

Kapitel 2 universitäre Textsorten – Exzerpt

Exzerptbeispiel	positiv aufgefallen	negativ aufgefallen
1		Wo sind Exzerpt und Konspekt? Datum, Standort fehlen im Exzerptkopf
2	Begriffe mit Beispielen	Datum, Standort fehlen im Exzerptkopf
3		abgeschrieben, ganze Sätze, kein Exzerpt

8 Literaturverzeichnis

Lehr- und Arbeitsbücher

- Heyd, Gertraude (2004): Fachsprache Wirtschaftswissenschaften. Lehrbuch. 2. Aufl., Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- Heyd, Gertraude (2004): Fachsprache Wirtschaftswissenschaften. Arbeitsbuch 1. 2. Aufl., Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- Heyd, Gertraude (1998): Fachsprache Wirtschaftswissenschaften. Arbeitsbuch 2. Wiesbaum: Liebaug-Dartmann.
- Stalb, Heinrich (2005): Brücken zum Studium. Lehrbuch. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.

Publikationsrichtlinien und Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben

- Baade, Jussi/Gertel, Holger/Schlottmann, Anka (2005): Wissenschaftliches Arbeiten. Ein Leitfaden für Studierende der Geografie. Bern, Stuttgart, Wien: Hauptverlag.
- Bänsch, Axel (2003): Wissenschaftliches Arbeiten – Seminar- und Diplomarbeiten. 8. Aufl., München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Becker, Howard, S. (2000): Die Kunst des professionellen Schreibens. 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Campus.
- Behmel, Albrecht (2005): Erfolgreich im Studium der Geisteswissenschaften. (UTB 2660), Tübingen, Basel: Francke.
- Beinke/Thürmer/Brinkschulte/Brunn: Akademisches Schreiben für ausländische Studierende – ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. (im Druck)
- Bliefert, Claus/Ebel, Hans F. (2003): Diplom- und Doktorarbeit. Anleitung für den naturwissenschaftlich-technischen Nachwuchs. Weinheim: Wiley-VCH.
- Brink, Alfred (2005): Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein prozessorientierter Leitfaden zur Erstellung von Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten in acht Lerneinheiten. 2. Aufl., München, Wien: Oldenbourg.
- Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2000): Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden. 3. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Clouse, Barbara Gine (2004): The Student Writer. Editor and Critic. New York: Mc Graw Hill.
- Deininger, Marcus/Lichter, Horst/Ludwig, Jochen/Schneider, Kurt (2002): Studienarbeiten. Ein Leitfaden zur Vorbereitung, Durchführung und Betreuung von Studien-, Diplom- und Doktorarbeiten am Beispiel der Informatik. ETH Zürich: Vdf Hochschulverlag AG.
- Die Schreibwerkstatt (2005): Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens. Universität Duisburg-Essen, FB Geisteswissenschaften, Universitätsstraße 12, 45147 Essen.
- Disterer, Georg (1998): Studienarbeiten schreiben. Diplom-, Seminar- und Hausarbeiten in den Wirtschaftswissenschaften. Berlin u.a.: Springer.
- Eco, Umberto (1993): Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften. 6. durchges. Auflage der deutschen Ausgabe. (UTB 1512), Heidelberg: C.F. Müller, S. 39-45.

- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2004): Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. 2. Aufl., (UTB 2334), Paderborn: Schöningh.
- Götttert, Karl-Heinz (2002): Kleine Schreibschule für Studierende. München: Fink.
- Jansen, Dörte (2004): Hochschulglossar. 2. Aufl., Börsen b. Hamburg: Ohle-Druck.
- Karmansin, Matthias/Ribing, Rainer (2007): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. 2. Aufl., Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Krämer, Walter (1994): Wie schreibe ich eine Seminar-, Examens- und Diplomarbeit. 3. Auflage, (UTB 1633), München: Fischer.
- Kruse, Otto (2004): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 10. Aufl., Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Lück, Wolfgang (1990): Technik wissenschaftlichen Arbeitens – Seminararbeit, Diplomarbeit, Dissertation. 4. Aufl., Marburg: Hitzeroth.
- Niederhauser, Jürg (2000): Die schriftliche Arbeit. 2. Aufl., Mannheim u.a.: Duden.
- Poenicke, Klaus (1988): Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion. 2. Aufl., Mannheim u.a.: Duden.
- Pyerin, Brigitte (2003): Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. 2. Aufl., Weinheim, München: Juventa.
- Rossing, Wolfram E./Prätsch, Joachim (2005): Wissenschaftliche Arbeiten. Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Bachelor- und Masterthesis, Diplom- und Magisterarbeiten, Dissertationen. 5. Aufl., Weyhe: PRINT-TEC Druck und Verlag.
- Schmale, Wolfgang (1999): Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen. Wien u.a.: Böhlau.
- Sommer, Roy (2006): Schreibkompetenz. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben. (Reihe Kernkompetenzen UNI-Wissen), Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Starke, Günter/Zuchewicz, Tadeusz (2003): Wissenschaftliches Schreiben im Studium Deutsch als Fremdsprache. In: Pohl, Inge/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hgg.) (2003): Sprache, System und Tätigkeit, Band 46, Frankfurt a.M.: Lang.
- Stry, Joachim/Kretschmer, Horst (1994): Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Frankfurt a.M.: Cornelsen.
- Stickel-Wolf, Christine/Wolf, Joachim (2005): Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren – gewusst wie! 3. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Theisen, Manuel René (2002): Wissenschaftliches Arbeiten. Technik – Methodik – Form. 11. Aufl., München: Vahlen.
- Werder, Lutz von (2002): Das kreative Schreiben von wissenschaftlichen Hausarbeiten und Referaten. Berlin: Schibri.

Monografien, Sammelbände, Zeitungen und Zeitschriften

- Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hgg.) (2005): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer.
- Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (1997): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt a.M.: Lang.
- Adamzik, Kirsten (1999): Wissenschaftliche Texte im Sprachvergleich (Deutsch-Französisch). Das Beispiel der (Fremdsprachen-)Philologien. In: Deutsch als Fremdsprache, 36. Jg., Heft 3, S. 141-149.
- Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hgg.) (2005): Text-Arbeiten. Textsorten im Fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr.

- Adamzik, Kirsten (2005): Textsorten im Fremdsprachenunterricht – Theorie und Praxis. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hgg.): Text-Arbeiten. Textsorten im Fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, S. 205-238.
- Amtsblatt der europäischen Union vom 30.04.2004, 2004/C 104/5 in deutscher Sprache: „Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie“, gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, S. 5.
- Arndt, H./ Ryan A. (1989): Fremmedsproglig produktion – at skrive. In: Kasper G./Wagner J. (ed.) (1989): Grundbog i Fremmedsprogpædagogik. Kopenhagen: Gyldendal, S. 48-61.
- Baumann, Ilse (1992): Bewußtmachen von Textschemata als Beitrag zur Entwicklung von komplexen Schreibfertigkeiten. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hgg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 10), Bochum: AKS, S. 217-234.
- Baumann, Klaus-Dieter (1999): Kulturspezifische Determinanten des fachbezogenen Schreibens. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, Neuwied: Luchterhand, S. 269-282.
- Baumann, Klaus-Dieter (2000): Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik. In: Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig/Steinberg-Rahal, Kerstin (Hgg.): Sprachen im Beruf. Stand-Probleme-Perspektiven. Tübingen: Narr.
- Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (1995): Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (1992): Wie entsteht eine Bedienungsanleitung? Eine empirisch-systematische Rekonstruktion des Schreibprozesses. In: Antos Gerd/Krings, Hans-Peter (Hgg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 257-280.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte produzieren. In: Czech, Gabriele/Volmert, Johannes (Hgg.): Schreiben im integrativen Deutschunterricht. Unterricht integrativ. Bd. 1, Hohengehren: Schneider, S. 52-60.
- Beisbart, Ortwin (2002): Kreatives Schreiben/Schreibmeditation/Personales Schreiben. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hgg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 175-191.
- Beisbart, Ortwin (2004): Wie kann das Schreiben gelehrt werden? Neuere Überlegungen zu einer Didaktik des Schreibens in Schule und Hochschule. In: Germanistische Studien 1, Heft 1, S. 9-17.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (ed.): Cognitive Process in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 73-93.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1982): From conversation to composition: the role of instruction in a development process. In: Glaser, Robert (ed.): Advances in Instructional Psychology. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1986): Research on Written Composition. In: Wittrock, Merlin C. (ed.): Handbook of Research on Teaching, London, p. 778-803.

- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bickes, Hans (1988): Geschriebene Sprache als Ausdruck kulturspezifischer Reflexionsprozesse. In: Lieber, Maria/Posset, Jürgen (Hgg.): *Texte schreiben im Germanistikstudium*. München: iudicium, S. 213-236.
- Bock, Klaus-Dieter (1994): *Seminar-/Hausarbeiten – Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen*. Praxisanregungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Bohn, Rainer (1986): *Grundlagen, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Entwicklung der Zielttätigkeit Schreiben in der sprachpraktischen Ausbildung ausländischer Deutschstudenten*. Diss. B, Universität Jena.
- Bohn, Rainer (1987): Schreiben – eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 24. Jg., Heft 4, S. 233- 238.
- Börner, Wolfgang (1987): Schreiben im Fremdsprachenunterricht.: Überlegungen zu einem Modell. In: Lörcher, W./Schultze R. (ed.): *Perspectives on Language in Performance*. Tübingen: Niemeyer, S. 1336-1349.
- Börner, Wolfgang (1989a): Didaktik schriftlicher Textproduktionen in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd/Krings, Hans-Peter (Hgg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, S. 348-376.
- Börner, Wolfgang (1989b): Planen und Problemlösen im fremdsprachlichen Schreibprozeß.: Einige empirische Befunde. In: Klenk, Ursula/Körner, Karl-Heinz/Thümmel, Wolf (Hgg.): *Variation Linguarum. Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gustav Ineichen. Wiesbaden: Steiner, S. 43-62.
- Brinker, Klaus (1997): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich-Schmidt.
- Breitkopf, Anna/Vassileva, Irena (2007): Osteuropäischer Wissenschaftsstil. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hgg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 211-224.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (1999): Fremdsprachige Schreibkompetenz: Erfahrungen bei der Ausbildung von Medizinstudenten. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, Neuwied: Luchterhand, S. 249-268.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2001): *Fachtexte im Kontrast: eine linguistische Analyse zu den Kommunikationsbereichen Medizin und Linguistik*. Frankfurt a.M. u.a: Lang, S. 82-89.
- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem- Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 11), Hohengehren: Schneider.
- Centeno Garcia, Anja (2007): *Referat oder Präsentaton – Eine Fachtextsorte im Wandel. Wie viel Powerpoint braucht der Student? Vortrag beim „XVI European Symposium on Language for Special Purposes (LSP)“ „Specialised Language in Global Communication“ on University of Hamburg vom 27.8.-31.8. 2007*.
- Clyne, Michael (1981): Culture and discourse structure. In: *Journal of pragmatics* 5, p. 61-66.
- Clyne, Michael (1987a): Cultural differences in the organization of academic texts. English and German. In: *Journal of pragmatics* 11, p. 211-247.
- Clyne, Michael (1987b): Discourse Structures and Discourse Expectations: Implications for Anglo-German Academic Communication in English. In: Smith, L. S. (ed.): *Discourse across Cultures*. New York: Prentice-Hall, p. 73-83.
- Dahmen, Marina (2007): Was heißt Schreibkompetenz? In: *Deutschunterricht*, 60. Jg., Heft 1/2007, S. 4-11.

- Dam, Leni/Legenhausen, Lienhard/Wolff, Dieter (1990): Text production in the Foreign Language Classroom and the Word processor. In: System 18.3, p. 325-334.
- Dillon, J.T. (1982): The multidisciplinary study of questioning. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 74, No. 2, p. 147-165.
- Drewnowska-Varganè, Ewa (1997a): Textfunktion und Textstruktur als Grundlagen für die Entwicklung der Textkompetenz. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 24/2, S. 514-522.
- Drewnowska-Varganè, Ewa (1997b): Ein neues textlinguistisches Instrumentarium. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 58), Frankfurt a.M.: Lang.
- Ebitsch, Sabrina (2008): Zeit, Geld, Nerven. Ausländische Studenten leiden unter der Bürokratie an deutschen Universitäten. In: DIE ZEIT, Nr. 35, 21.08.2008, S. 65.
- Edelmann, Heike (1995): Textüberarbeitung: Revisionen in fremdsprachlichen Lerner-Texten (DaF), Prozesse der Überarbeitung narrativer, deskriptiver und argumentativer Texte in Lerner-Paaren. (Werkstattreihe DaF 51), Frankfurt a.M.: Lang.
- Edelmann, Heike (1997): Produktive Strategien beim Schreiben in der Fremdsprache. Materialien für Deutsch als Fremdsprache 46, S. 112-125.
- Ehlich, Konrad (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache. Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretschbächer, Heinz L./Weinrich, Harald (Hgg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter, S. 325-351.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika/Traunspurger, Inka (2000): Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliografie. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Ehlich, Konrad/Steets Angelika (2003a): Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich, Konrad/Steets Angelika (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 129-154.
- Ehlich, Konrad/Steets Angelika (2003b): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter.
- Eigler, Gunther/Jechle, Thomas/Merzinger Gabriele/Winter, Alexander (1987): Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. In: Unterrichtswissenschaft 15.4., S. 382-395.
- Eigler, Gunther (1996): Methoden der Textproduktionsforschung. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Bd. 2, Berlin, New York: de Gruyter (Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.2.), S. 992-1004.
- Eigler, Gunther (1998): Zum Stand der Textproduktionsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 26/1998, S. 3-14.
- Eismann, Volker (1985): Schreiben lernen um schreibend zu lernen. Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hg.): Textarbeit – Sachtexte. München: iudicium, S. 167-203.
- Endres-Niggemeyer, Brigitte/Schott, Hannelore (1992): Ein individuelles prozedurales Modell des Abstractings. In: Antos, Gerd/Krings, Hans-Peter (Hgg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 281-310.
- Eßer, Ruth (1989): Schreiben im Vergleich – Zur kulturellen Geprägtheit akademischer Texte am Beispiel geisteswissenschaftlicher Arbeiten mexikanischer und deutscher Studenten. Hamburg: unveröffentlichte Examensarbeit.
- Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.

- Faistauer, Renate (1996): Lebensgeschichten. Schreiben im Deutsch-als-Fremdsprachen-Unterricht. In: DEUTSCH LERNEN, Heft 2, 2/1996, S. 156-170.
- Faistauer, Renate (1997a): Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas Paul R. (Hgg.): Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Faistauer, Renate (1997b): Einsam oder gemeinsam? Zum Schreibprozeß in multikulturellen Gruppen. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 46, S. 126-140.
- Faistauer, Renate (2000): Schreiben in Gruppen – den Schreibprozess sichtbar machen. Ein Experiment aus der Lehrerfortbildung. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 3, S. 149-154.
- Feilke, Helmut/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans-Peter (Hgg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 297-327.
- Feilke, Helmut/Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 112-128.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hgg.): Text-Arbeiten. Textsorten im Fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, S. 111-130.
- Fischer, Almut/Guadatiello, Angela (2001): Studieren lehren und lernen – z.B. im Kurs- und Beratungsprogramm „Effektiv studieren“ des Institutes für Deutsch als Fremdsprache. In: Redder, Angelika (Hg.): Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität. Duisburg: OBST, S. 29-40.
- Fix, Ulla/Habscheid, Stefan/Klein, Josef (2007): Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen: Narr.
- Fleischer, Eva (2001): Subjektbezogene Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens. In: Hug, Theo (Hg): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. (Wie kommt Wissenschaft zu Wissen, Bd. 1), Hohengehren: Schneider, S. 237-252.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. Reihe Qualitative Sozialforschung, Bd. 12, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2005): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl., Reinbeck: Rowohlt, S. 309 - 318.
- Forschung und Lehre (2002): Befragung von 8000 Studienanfängern aller Fachrichtungen. S. 58.
- Furchner, Ingrid/Ruhmann, Gabriela/Tente, Christina (1999): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, Neuwied: Luchterhand, S. 61-92.
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Wierlacher, Alois (Hg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: iudicium, S. 151-193.
- Girgensohn, Katrin (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: VS Research.

- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Schmitz, Helen/Rusch, Paul/Wertenschlag, Lukas (2002): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2. Berlin: Langenscheidt.
- Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten im Englischen. Tübingen: Narr.
- Glück, Helmut (1988): Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung. In: Lieber, Maria/Posset, Jürgen (Hgg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. (Studium DaF- Sprachdidaktik), München: iudicium, S. 25-44.
- Graefen, Gabriele (1997): Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. (Arbeiten zur Sprachanalyse, 27), Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. (Forum für Fremdsprachenforschung 34). Tübingen: Narr.
- Gössmann, Wilhelm (1987): Theorie und Praxis des Schreibens. Wege zu einer neuen Schreibkultur. Düsseldorf: Schwann.
- Günther, Susanne (1988): Interkulturelle Aspekte von Schreibstilen. Zur Verwendung von Sprichwörtern und Routineformeln in Deutschaufsätzen chinesischer Deutschlerner/innen. In: Lieber, Maria/Posset, Jürgen (Hgg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. (Studium DaF- Sprachdidaktik), München: iudicium, S. 145-159.
- Haacke, Stefanie/Frank, Andrea (2006): Typisch deutsch? Vom Schweigen über das Schreiben. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hgg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 59-66.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980a): Identifying the Organisation of Writing Process. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (eds.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 3-30.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980b): The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (eds.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 31-50.
- Häfele, Gudrun (1995): Lehrtexte im Selbststudium erarbeiten: Fördern Studierfragen den Wissenserwerb? Dissertation aus dem Fachbereich Psychologie, Phillips-Universität Marburg.
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. (Reihe Germanistische Linguistik), Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweg, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer, S. 110-166.
- Heidrich, Hans (1992): Der fachsprachliche Text als Ziel spezifischer textsortenorientierter Schreibkurse. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hgg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 10), Bochum: AKS, S. 235-243.
- Heldmann, Werner (1998): Studieren heute. Erwartungen der einzelnen Studienfächer an ihre Studienanfänger. Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock.
- Holzer, Sigrid (1993): Schreiben auf der Anfänger- und Mittelstufe. In: Tütken, Gisela/Neuf-Münkel, Gabriele (Hgg.): Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeption – Übungsformen. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 37), Regensburg: Materialien Deutsch als Fremdsprache, S. 143-160.

- Hornung, Antonie (1997): Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Zugangsweisen zu Schreibprozessen. In: Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (Hgg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt a.M.: Lang, S.71-99.
- Horstkotte, Hermann (2003): Nur zweite Wahl. Wie studieren Ausländer in Deutschland? Eine neue Studie kommt zu ernüchternden Ergebnissen. In: DIE ZEIT, Nr. 51, 11. 12.2003, S. 38.
- Hufeisen, Britta (2000a): Erlernen von Schreib- und Textkompetenz in der Fremdsprache: ein konstruktivistischer Ansatz. In: Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämpfer, Hartwig/Steinberg-Rahal, Kerstin (Hgg.): Sprachen im Beruf. Stand – Problem – Perspektiven. (Forum für Fremdsprachenforschung 38), Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (2000b): Fachtextpragmatik. Kanadisch – Deutsch. Studentische Texte an der Universität. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. (Bd. 4 der Reihe „Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B), Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 17-55.
- Hufeisen, Britta (2002): Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität. (Bd. 5 der Reihe „Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B), Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Hug, Theo (Hg.) (2001): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. (Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 1), Hohengehren: Schneider.
- Hutz, Matthias (2007): „Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen.“ Zur Kulturspezifik wissenschaftlicher Rezensionen im Deutschen und Englischen. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stefan/Klein, Josef (Hgg.): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen: Narr, S. 109-130.
- Iluk, Jan (1997): Curriculare Entwicklungen zur Entwicklung der Schreibfähigkeit im FSU. In: Iluk, Jan (Hg.): Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego, S. 11-13.
- Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Molitor-Lübbert, Sylvie (1995): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Jakobs, Eva-Maria (1997a): Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.): Schreiben in den Wissenschaften, Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 75-90.
- Jakobs, Eva-Maria (1997b): Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (Hgg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt a.M.: Lang, S. 9-30.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, Neuwied: Luchterhand, S. 171-189.
- Kaplan, R.B. (1966): Cultural thought pattern in Inter-cultural education. In: Language learning 16, p. 1-20.
- Kästner, Uwe (1997): Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchungen zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht vor dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien. Bochum: AKS.

- Keseling, Gisbert (1993): Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer.
- Keseling, Gisbert (1999): Schreiblabor Marburg. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, Neuwied: Luchterhand, S. 298-299.
- Kiel, Ewald (2001): Grundstrukturen wissenschaftlicher Diskurstätigkeit: Beschreiben, Interpretieren, Bewerten, Erklären, Begründen, Beweisen, Rechtfertigen, Bestreiten. In: Hug, Theo (Hg.): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 1, Hohengehren: Schneider, S. 56-68.
- Kirchgessner, Kilian (2008): Zu Gast bei Fremden. Warum fast jeder zweite ausländische Student seinen Aufenthalt in Deutschland abbricht. In: DIE ZEIT, Nr. 14, 27.03.2008, S. 71.
- Klotz, Peter (2005): Textsorten. Aspekte des Erwerbs, der Schreibpraxis und der Kognition. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald Klaus (Hgg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, S. 67-77.
- Koch, Wolfgang (1992): Automatische Generierung von Kochrezepten. In: Antos, Gerd/Krings, Hans-Peter (Hgg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 311-338.
- Krings, Hans-Peter (1989): Schreiben in der Fremdsprache – Prozeßanalysen zum „vierten skill“. In: Antos, Gerd/Krings, Hans-Peter (Hgg.): Textproduktion. Tübingen: Niemeyer, S. 377-436.
- Krings, Hans-Peter (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibprozeßforschung im Überblick. In: Antos, Gerd/Krings, Hans-Peter (Hgg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Krischer, Barbara (2002): Schreiben – aber wie? Ein Planungsmodell. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 29, 5, S. 383-408.
- Krumm, Hans-Jürgen (1989): Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit. In: Heid, Manfred (Hg.): Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau (Obb.). München: iudicium.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. (Bd. 4 der Reihe „Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B), Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Kruse, Otto (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.): Schreiben in den Wissenschaften Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 141-158.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, Neuwied: Luchterhand.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, Neuwied: Luchterhand, S. 19-34.

- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (1999): Aus Alt macht Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, Neuwied: Luchterhand, S. 109-121.
- Kruse, Otto (2001): Wissenschaftliches Schreiben im Studium. In: Hug, Theo (Hg.): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Hohengehren: Schneider, S. 15-21.
- Kruse Otto (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hgg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern u.a.: Haupt, S. 151-174.
- Laatz, Wilfried (1993): Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Frankfurt a.M.: Verlag Harri Deutsch Thun.
- Lehker, Marianne (2007): Chinesische und deutsche Aufsatzsorten im Vergleich. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stefan/Klein, Josef (Hgg.): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen: Narr, S. 131-146.
- Lehnen Katrin/Schindler, Kirsten (2008): Schreiben in den Ingenieurwissenschaften. Anforderungen, Bedingungen, Trainingsbedarf. In: Niemeyer, Susanne/Diekmannshenke, Hajo (Hgg.): Profession und Kommunikation. Bd. 49, Frankfurt a.M.: Lang, S. 230-247.
- Lindbergh, Ann-Charlotte (1994): Towards in rhetorical structure in EFL: Strategies of development in expository and argumentative student writing. In: Skyum-Nielsen, Pedar/Schröder, Hartmut (eds.): Rhetoric and stylistic today: an international anthology, (Nordeuropäische Beiträge aus Human- und Gesellschaftswissenschaften, 5), Frankfurt a.M.: Lang, p. 138-148.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann Paul R. (1994): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Linke, Angelika (2007): Trauer, Öffentlichkeit und Intimität. Zum Wandel der Textsorte 'Todesanzeige' in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stefan/Klein, Josef (Hgg.): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen: Narr, S. 195-224.
- Mair, Christian (2007): Kult des Informellen – auch in der Wissenschaftssprache? Zu neueren Entwicklungen des englischen Wissenschaftsstils. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hgg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 157-184.
- Menzel, Wolfgang (1996): Schreiben nach Texten – schreiben über Texte. In: PRAXIS DEUTSCH, Sonderheft, S. 29.
- Molitor, Sylvie (1984): Kognitive Prozesse beim Schreiben. Forschungsberichte. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, S. 5-9.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): Schreiben und Kognition. In: Antos, Gerd/Krings Hans (Hgg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 278-296.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): „Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß.“ In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1005-1027.
- Moll, Melanie (2001a): Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktion und Erfordernisse für die Praxis. (Studien Deutsch 30), München: iudicium, S. 27.
- Moll, Melanie (2001b): Protokollieren im Studium – eine wenig geübte Schreibkunst. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27, München: iudicium, S. 227-250.

- Moll, Melanie (2003): „Für mich ist es sehr schwer!“ oder: Wie ein Protokoll entsteht. In: Ehlich, Konrad/Steets Angelika (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 29-50.
- Mummert, Ingrid (1989): Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte auch im Fremdsprachenunterricht. München: Goethe-Institut.
- Mühlmann, Horst (1992): Kreatives Schreiben in der Fremdsprache am Beispiel des Englischen. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hgg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS, S. 170-198.
- Ong, Walter (1987): Orality and Literacy. Oralität und Literalität. The Technologizing of the World. Die Technologisierung des Wortes. London u.a.: Westdeutscher Verlag, S. 50-80.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Reihe Germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Ossner, Jakob (1995): Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baumann, Jürgen/ Weingarten Rüdiger (Hgg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 29-50.
- Pieth, Christa/Adamzik, Kirsten (1997): Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (Hgg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt a.M.: Lang, S.31- 69.
- Pogner, Karl-Heinz (1992): Raus aus der Alltagskiste - Erfahrungen mit funktionalen Texten in einer Schreibwerkstatt. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hgg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 10), Bochum: AKS, S. 244-268.
- Pogner, Karl-Heinz (1993): Texten. Auf dem Weg zu einer (fremdsprachlichen) Schreibdidaktik. In: Tütken, Gisela/Neuf-Münkel, Gabriele (Hgg.): Schreiben im DaF- Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. In: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeption – Übungsformen. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 37, S. 63-86.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- Popp, Kristina (2005): Schreibberatung an der Hochschule. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald Klaus (Hgg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, S. 204-212.
- Portmann, Paul R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik. (Reihe Germanistische Linguistik), Tübingen: Niemeyer.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001a): Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. In: Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 38. Jg., Heft 1, München, Berlin: Langenscheidt, S. 3-13.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001b): Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 38. Jg., Heft 24, Goetheinstitut: Klett, S. 13-18.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterschiedlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hgg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Pospiech, Ulrike (2005a): Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Diss. A. (Theorie und Vermittlung der Sprache 39), Frankfurt a.M.: Lang.
- Pospiech, Ulrike (2005b): Sprachfragen, Sprachdidaktik und Sprachgebrauch. In: Essener Unikate, Berichte aus Forschung und Lehre, Geisteswissenschaften, 26, Germanistik: Arbeit an/in der Kultur. Universität Duisburg – Essen, S. 34-41.

- Plag, Ingo (1996): Individuelle Schreibstrategien beim Verfassen mutter- und fremdsprachlicher Texte (Deutsch/Englisch). In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hgg.): Der Text im Fremdsprachenerwerb, verstehen und produzieren. Tübingen: Narr, S. 237-252.
- Reichelt, Linda/Silva, Tony (1995): Cross-Cultural Composition. In: TESOL-Journal, Winter 1995/96, p. 16-19.
- Rehberg, Karl-Siegbert (2003) Zu aktuellen Fragen der Studienreform und Lehrgestalt der Soziologie. In: Orth, Barbara/Schwietring, Thomas/Weiß, Johannes (Hgg.): Soziologische Forschung. Stand und Perspektiven. Opladen: Liske & Budrich, S. 17-26.
- Reuter, Ewald (2003): Wissenschaftliches Schreiben im Umbruch. Über einige Folgen der Globalisierung in den Fremdsprachenphilologien. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 30. Jg., Heft 4, S. 323-334.
- Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirkung ausgewählter Einflußfaktoren. (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 8), Hohengehren: Schneider.
- Riley, P. (1990): Requirements for the study of intercultural variation in learning styles. In: Duda, H./Riley, P. (eds.) (1990): Learning styles. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, p. 43-54.
- Rothkegel, Anneli (1992): Textstruktur und Computermodelle der Textgenerierung. In: Antos, Gerd/Krings, Hans-Peter (Hgg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 339-354.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung In: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hgg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher-Verlag, S. 85-107.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Lang, S. 125-139.
- Ruhmann, Gabriela (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben. Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 211-234.
- Sachtleber, Susanne (1993): Die Organisation wissenschaftlicher Texte. Eine kontrastive Analyse. (Europäische Hochschulschriften XXXI/127), Frankfurt a.M.: Lang.
- Sanderson, Tamsin (2005): Kontrastive Fachtextpragmatik deutsch- und englischsprachiger wissenschaftlicher Texte: Danksagungen im interlingualen Vergleich. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hgg.): Text-Arbeiten. Textsorten im Fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, S. 59-84.
- Sandig, Barbara (1997): Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Lang, S. 25-44.
- Schäfers, Stefanie (2006): Aufgabenstellungen im Deutschunterricht: Eine Anleitung zur Formulierung verständlicher schriftlicher Aufgaben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Sprachwissenschaften. (Didaktik 9), Berlin zugl. Paderborn: Lit, Univ., Diss. A 2005.
- Scheidt, Jürgen von (2000): Kreatives Schreiben. Texte zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 42.
- Schindler, Kirsten/Pierick, Simone/Jakobs, Eva-Maria (2007): Klar, kurz, korrekt. Anleitungen zum Schreiben für Ingenieure. In: Fachsprache., 29. Jg., Heft 1-2/2007, S. 26-43.

- Schlemminger, Gerald (1985): Der freie Text. Konzeption eines lehrbuchunabhängigen Fremdsprachenanfängerunterrichts. In: Müller, Bernd-Dieter (Hg.): Textarbeit – Sachtexte. München: iudicium, S. 205-247.
- Schlemminger, Gerald (1991): Unterrichtsprojekte á la Freinet. Bericht aus einem französischen Klassenzimmer. In: Fremdsprache Deutsch, 3. Jg., Heft 4, S. 41-44.
- Schlenker, Traudel (1988): Chinesische und westliche Lernerfahrungen. Versuch eines Brückenschlags am Beispiel eines Schreibkurses. In: Lieber, Maria/Posset, Jürgen (Hgg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. (Studium DaF- Sprachdidaktik), München: iudicium, S. 113-124.
- Schmidt, Isolde (2005): Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hgg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, S. 142-151.
- Schnetzer, Adrian (2006): Peer-Feedback auf Texte an Mittel- und Hochschule. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hgg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern u. a.: Haupt, S. 195-214.
- Schneuwly, Bernard (1996): Vom Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. In: Feilke, Helmut/Portmann, Paul P. (Hgg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett.
- Swales, John/Feak, Christine, B. (1994): Academic writing for graduate students. Essential task and skills. An Arbor: The University of Michigan Press.
- Schwarze, Sabine (2007): Wissenschaftsstile in der Romania: Frankreich/Italien. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hgg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 185-210.
- SPIEGEL (2006) (o.A.): Pädagogik. – Der Preis hat sich gelohnt. In: Der SPIEGEL 29/ 2006, S. 125.
- Solmecke, Gert (2006): Den Lernenden helfen: Steuerung durch Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen im Englischunterricht der Hauptschule. In: Englisch. Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer 1/2006, 41. Jg. Heft 1, S. 18-24.
- Steets, Angelika (2003): Die Mitschrift als universitäre Textart – schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet. In: Ehlich, Konrad/Steets Angelika (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 51-64.
- Steinhoff, Torsten (2003): Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz? In: Der Deutschunterricht, 3/2003, Seelze: Friedrich, S. 38-47.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- Sutterheim, Christiane von (1994): Quaestio und Textaufbau. In: Konrad, Hans-Joachim (Hg.): Perspektiven moderner Sprachpsychologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 251-272.
- Teichler, Ulrich (2001): Internationalisierung als Aufgabe und Problem der Hochschulen. In: Teichler, Ulrich: Das deutsche Hochschulwesen im internationalen Vergleich. In: Die neue Gesellschaft, (Frankfurter Hefte, Bd. 47), Heft 12, S. 742-746.
- Teichler, Ulrich (2002): Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland. Was sich aus der Perspektive der Hochschulforschung dazu sagen lässt. In: Die Hochschule 1/2002, S. 29- 45.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2004): Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).

- Thim-Mabrey, Christiane (2005): Stilmnormen als Textsortennormen. Korrektur und Beratung zu Texten von Schülern und Studierenden. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hgg.): Text-Arbeiten. Textsorten im Fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, S. 31-44.
- Tonhauser-Jursnick, Ingo (2000): Wozu Schreiben im Fremdsprachenunterricht? Eine Analyse neuerer DaF-Lehrwerke. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 4, S. 195-198.
- Uhlenbrock, Karlheinz (2007): Fit fürs Abi. Referat und Facharbeit. Braunschweig: Schroedel.
- Venohr, Elisabeth (2005): Textmusterkompetenz im Unterricht am Beispiel des Märchens. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hgg.): Text-Arbeiten. Textsorten im Fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, S. 131-148.
- Wagner, Andreas (2007): Genetische und kontrastive Perspektiven bei der Analyse historischer Textsorten. Exemplarisch aufgezeigt an der Textsorte 'Redeeinleitung' im Alten Testament und im Alten Orient. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stefan/Klein, Josef (Hgg.): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen: Narr, S. 225-240.
- Wasmuth, Werner (1988): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Schreibaktivitäten indonesischer Deutschstudenten. Eine Bestandausnahme. In: Lieber, Maria/Posset, Jürgen (Hgg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. (Studium DaF-Sprachdidaktik), München: iudicium, S. 71-99.
- Weißenberg, Peter (2007): Auto-Kopierverbot für China. Thema: Vor der internationalen Automobilausstellung (IAA). In: Sächsische Zeitung, 62. Jg., Nr. 212, Wirtschaft, 11. September 2007, S. 23.
- Weinrich, Harald (1994): Sprache und Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hgg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter, S. 3-13.
- Werder, Lutz von/Schulte-Steinicke, Barbara (2002): Schreibpädagogik an der Hochschule – Chancen und Grenzen. (Innovative Hochschuldidaktik, Bd. 19), Berlin, Milow: Schibri.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Lang.
- Winter, Alexander (1992): Metakognition beim Textproduzieren. Tübingen: Narr.
- Wolff, Dieter (1992): Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeiten. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hgg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS, S. 110-134.
- Wolff, Dieter (2003): Überlegungen zur Bedeutung des Schreibens bei der Förderung des fremdsprachlichen Lernens. In: Schneider, Günther/Clalüna, Monika (Hgg.): Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. München: iudicium.
- Wrobel, Arne (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.
- Zamel, Vivian (1982): Writing: The process of Discovering meaning. In: Tesol Quarterly 16.2, p. 195-209.
- Zegenhagen, Jana (2008): Schreibberatung als spezielle Form der Lernberatung. In: Arntz, Reiner/Kühn, Bärbel (Hgg.): Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen. Bremen: Verein zur Förderung der AKS (Reihe Fremdsprachen in Lehre und Forschung), S. 156-168.

- Zhao, Jin (2006): Die wissenschaftliche Seminararbeit: Stolperstein für chinesische Studierende. Vortrag mit Stork, Antje (Universität Marburg) am 09.06.2006 zur 34. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache in Hannover 2006, Themenschwerpunkt 3 – Schreiben und Sprechen in den Wissenschaften.
- Zuchewicz, Tadeusz (2001): Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 38. Jg., Heft 1, Berlin: Langenscheidt, S. 14-19.

Internetquellen

<https://www.wissensgesellschaft.org>.
(Zugriff: 18.01.2007)

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_de.htm
(Zugriff: 30.09.2009)

Wachtel Martin (2006): Texte schreiben, SS 06.
In:
<http://www.uni-giessen.de/~g917/files/Bilder/Texte%20Schreiben.pdf>
(Zugriff: 23.04.2007)

http://www.swiaczny.de/Lehre/einf_B_exz.htm
(Zugriff: 23.05.2008).

Pielsticker, Stefan/Günther, Hendrik-Jörn (2006): Deutsch Lernzettel 1.
In:
<http://www.guennet.de/Deutsch/Lernzettel%201.pdf>
(Zugriff: 23.05.2008)

https://gonline.univie.ac.at/index_m1.php?lid=1&sid=2285, S. 1-14.
(Zugriff: 13.04.2006)

<http://homepage.univie.ac/marion.loeffler/archiv/Tatort-SS02/rezension.htm>
(Zugriff: 10.04.2008)

<http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/filmgestaltung/filmanalyse/index.php>
(Zugriff: 23.05.2008)

http://www.uni-essen.de/pressestelle/webredaktion/Kulturwirt/praktikum_bericht.pdf
(Zugriff: 10.04.2008)

<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/studord/studordn.htm>
(Zugriff: 15.04.2008)

<http://www.google.de>
(Zugriff: 30.09.2009)

Gaul Susanne/Rapp, Rune/Zschau, Daniela (2006): Schreibprobleme lösen – Schreibkompetenz vermitteln. Das Peer-Tutoring als Basismodell für die Schreibberatung an Hochschulen.

In:

https://www.kuess-die-univ-wach.de/studienberatung/47_161Schreibprobleme_loesen_schreibkompetenz-vermitteln.pdf
(Zugriff: 30.06.2006)

<http://www.studienkollegs.de/09034/index.html>
(Zugriff: 25.03.2009)

Rheindorf, Markus/Huemer, Birgit/Gruber, Helmut (2006) Schreiben – leicht gemacht? Eine Bestandsaufnahme sozial- und geisteswissenschaftlicher Schreibratgeber im deutschsprachigen Raum.

In:

<http://www.univie.ac.at/linguistics/personal/helmut/Schreibprojekt/downloads/Schreiben%20leicht%20gemacht.pdf>
(Zugriff: 15.07.2008)

<https://www.schreibschule-erfurt.de/wie.htm>
(Zugriff: 23.11.2005)

http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Schluessselkompetenzen/slab/peer_t
(Zugriff: 23.11.2005)

<http://www.uni-essen.de/Schreibwerkstatt/index.html>
(Zugriff: 08.11.2005)

<http://ifla.uni-stuttgart.de/lehre/documents/TWA.pdf>
(Zugriff: 04.03.2009)

<http://www.uni-heidelberg.de/studium/infothek/wissarb.html>
(Zugriff: 25.04.2007)

In: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/studord/studordn.htm#a5>
(Zugriff: 01.11.2008)

http://www.magisteroptimus.uni-bremen.de/download/Praktikumsbericht_HausRissen.pdf
(Zugriff: 10.06.2008)

<http://www.kompetenzagenturen.de/de/262php?D=6&M=15>
(Zugriff: 21.06.2008)

<http://www.studienrichtung.de/naturwissenschaften.php>
(Zugriff: 17.03.2009)

Film

Dresen, Andreas (2002): Halbe Treppe. DVD-Video, Universal Pictures Germany GmbH, Osterfeldstraße 11, 22529 Hamburg.

unveröffentlichte Dokumente

Internes Papier der Fakultät/Struktureinheit: FIN & Arbeitseinheit wissenschaftliche Weiterbildung (FGSE), der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Interne Konzeption des Akademischen Auslandsamtes der TU Dresden