Heike Brandl, Susanne Duxa, Gabriela Leder, Claudia Riemer (Hg.)

Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule

Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld



Deutsch als Fremdsprache





Heike Brandl, Susanne Duxa, Gabriela Leder, Claudia Riemer (Hg.) Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule

This work is licensed under the Creative Commons License 3.0 "by-nd", allowing you to download, distribute and print the document in a few copies for private or educational use, given that the document stays unchanged and the creator is mentioned. You are not allowed to sell copies of the free version.



erschienen als Band 83 in der Reihe "Materialien Deutsch als Fremdsprache" in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2010

Heike Brandl, Susanne Duxa, Gabriela Leder, Claudia Riemer (Hg.)

Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule

Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld

Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 83



Universitätsverlag Göttingen 2010

### Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <a href="http://dnb.ddb.de">http://dnb.ddb.de</a> abrufbar.

Die "Materialien Deutsch als Fremdsprache" sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat\_daf/



Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (http://www.sub.uni-goettingen.de) erreichbar und darf gelesen, heruntergeladen sowie als Privatkopie ausgedruckt werden. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion. Es ist nicht gestattet, Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.

Satz und Layout: Annett Eichstaedt Umschlaggestaltung: Anne Wessner Titelabb.: Pressestelle der Universität Bielefeld Titelabb.: © Hanspeter Bolliger / PIXELIO' www.pixelio.de

© 2010 Universitätsverlag Göttingen http://univerlag.uni-goettingen.de ISBN: 978-3-941875-51-7

ISSN: 1866-8283

### Inhalt

Studienbegleitende Angebote zum akademischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch
Sonja Zimmermann Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Das Beispiel TestDaF
<b>Dorothee Kaiser</b> Wissenschaftliche Textsortenkompetenz für deutsche und internationale Studierende
Simone Schiedermair & Kathrin Spreen  Die Wissenschaftliche Schreibwerkstatt. Ein Angebot für internationale  DoktorandInnen und PostdoktorandInnen verschiedener Disziplinen an der  Ludwig-Maximilians-Universität München
Claudia Einig Bausteine zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenz aus dem Sprachprogramm DaF am Sprachlernzentrum der Universität Bonn
Ella Grieshammer & Nora Peters & Judith Theuerkauf  MasterYourThesis: Konzept zur integrierten Sprachlern- und Schreibberatung für ausländische Masterstudierende
Martin Lange Zur praktischen Einübung der akademischen Form der "Gliederung" im fachübergreifenden DaF-Angebot der Studienbegleitung
Christiane Beinke & Melanie Brinkschulte & Lothar Bunn & Stefan Thürmer  Materialien zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenz – Einsatz des Lehrbuchs "Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser" und Möglichkeiten der Didaktisierung
Wolfgang Wegner Vermittlung von technisch-naturwissenschaftlicher Schreib- und Fachsprachenkompetenz in studienbegleitenden Kursen

II Inhalt

### Studienbegleitende Angebote zum akademischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Vorwort der Herausgeberinnen

Kompetenzen im Bereich des akademischen Schreibens sind Schlüssel für ein effektives und erfolgreiches Fachstudium. Angefangen mit der Mitschrift in Vorlesungen, dem Verfassen kleinerer Übungsaufgaben, dem Anfertigen von Protokollen bis hin zu Seminar- und Abschlussarbeiten, die je spezifischen Fachanforderungen genügen müssen, verlangt das akademische Schreiben wissenschaftssprachliche Kompetenzen sowie die Beherrschung wissenschaftlicher Arbeitstechniken. Sind diese Fähigkeiten im Deutschen als Fremdsprache bei internationalen Studierenden noch unzureichend ausgeprägt, können sich diese Defizite sehr nachteilig für sie auswirken; durch das studienbegleitende Prüfungssystem in den neu strukturierten Bachelor und Master Studiengängen fließt in der Regel jede studienbegleitend erhaltene Note in die Abschlussnote ein – eine wie auch immer geartete "Schonfrist" gibt es nicht (mehr). Eine Hürde stellen insbesondere die schriftliche Seminararbeit und die Abschlussarbeit dar, da hier sprachliche und fachliche Anforderungen, gepaart mit spezifischen wissenschaftskulturellen Erwartungen (z.B. Rolle von kritischer Reflexion in der Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und Forschungsergebnissen) ein für internationale Studierende häufig schwer durchdringbares Problemgeflecht bilden. Für diese Herausforderung wurden unterschiedliche Unterstützungsformate entwickelt, die von intensiven und extensiven Kursen bis zur individuellen Schreibberatung reichen.

Da die Bedeutung solcher studienbegleitenden Angebote für internationale Studierende im Zuge der Neustrukturierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses gewachsen ist, hat der Vorstand des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) beschlossen, diesem Themenbereich verstärkte Aufmerk-

IV Vorwort

samkeit zu widmen; dieses Vorhaben fand bei der Jahrestagung 2008 in Düsseldorf die Unterstützung der FaDaF-Mitgliederversammlung.

Als Auftaktaktion veranstaltete der FaDaF in Kooperation mit PunktUm¹ und dem Fach Deutsch als Fremdsprache der Universität Bielefeld die Fachtagung "Studienbegleitende Angebote zum akademischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch". Sie fand aus Anlass des 10-jährigen Bestehens der studienbegleitenden Angebote zum Sprechen und Schreiben im Rahmen von PunktUm am 2. und 3. März 2009 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) an der Universität Bielefeld statt und wurde von 40 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Hochschulen und hochschulnahen Einrichtungen besucht, die insgesamt 16 Vorträge hörten und miteinander diskutierten. Das Ziel der Veranstaltung war eine Bestandsaufnahme und ein Austausch von Konzepten und Erfahrungen, die die Schreibförderung an Hochschulen für verschiedene Zielgruppen (Erasmus-Bachelor-, Masterstudierende oder Promovierende) aktuell prägen. Dabei wurden sowohl fächerübergreifende als auch fachspezifische Modelle in den Blick genommen.

### Die Beiträge in diesem Band

Der vorliegende Band kann die an deutschen Hochschulen entwickelten Angebote und Instrumente zur Förderung der akademischen Schreibkompetenzen internationaler Studierender nicht in Gänze versammeln. Doch ist es gelungen, einen Querschnitt zu Angeboten und deren wissenschaftlichen Grundlagen zusammen zu stellen, der dieses Feld von Schreibdidaktik und -beratung charakterisiert.

Für eine Bestandsaufnahme akademischer Schreibkompetenzen von ausländischen Studierenden bei Studienbeginn steht nachfolgend der Beitrag von Sonja **Zimmermann** (Test-DaF Institut Hagen) Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Darin erläutert sie am Beispiel der Test-DaF Prüfung, welche schriftlichen Kompetenzen bei Erreichen des für die Zulassung notwendigen Sprachniveaus vorausgesetzt werden können bzw. werden müssen, um ein erfolgreiches Studium zu gewährleisten und wie diese komplexen Anforderungen angemessen überprüft werden können. Auf der Basis dieser Kompetenzbeschreibung erfolgt abschließend ein Hinweis. welche Konsequenzen dies für den studienbegleitenden Deutschunterricht hat.

Mit der grundlegenden Wissensbasis für eine derartige studienbegleitende Kompetenzerweiterung beschäftigt sich **Dorothee Kaiser** (zum Tagungszeitpunkt Reutlingen) in ihrem Beitrag Wissenschaftliche Textsortenkompetenz für deutsche und internationale Studierende. Am Beispiel der in Deutschland bzw. Südamerika zentralen akademischen Textsorten Seminararbeit und Essay (ensayo) geht sie dabei der Frage nach, welche Hilfe die kontrastive Textsortenlinguistik für eine interkulturelle Schreibdidaktik leisten kann.

<sup>1</sup> Eine Beschreibung der Angebote von PunktUm findet sich bei Riemer im Nachwort dieses Bandes.

.

Vorwort

Die nächsten drei Beiträge dokumentieren praxisbewährte Angebote dreier Hochschulen zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenz. Die Akzentsetzungen differieren/oszillieren dabei zwischen Unterricht und Beratung. Simone Schiedermair und Kathrin Spreen (München) stellen in ihrem Bericht Die Wissenschaftliche Schreibwerkstatt – Ein Angebot für internationale DoktorandInnen und PostdoktorandInnen verschiedener Disziplinen an der Ludwig-Maximilians-Universität München Materialien und Erfahrungen aus dem Unterricht auf C1- und C2-Niveau vor.

Claudia Einig (Bonn) präsentiert mit Bausteine zur Vermittlung akademischer Schreib-kompetenz aus dem Sprachprogramm DaF am Sprachlernzentrum der Universität Bonn ein Konzept für ein Zusammenspiel von studienbegleitender individueller Schreibberatung mit Workshops zum Thema "Hausarbeiten schreiben" sowie Deutschkursen zur Wissenschaftssprache und zum wissenschaftlichen Schreiben im Bachelor-Studium.

Ein auf individuelle Beratung fokussiertes Angebot stellen **Judith Theuerkauf, Nora Peters** und **Ella Grieshammer** (Berlin) in ihrem Beitrag *Master Your Thesis: Konzept zur integrierten Sprachlern- und Schreibberatung für ausländische Masterstudierende* vor, in dem sie das Konzept und die Ergebnisse des gleichnamigen Projekts erläutern und Anforderungen für eine effektive Unterstützung beim Verfassen von Abschlussarbeiten herausstellen.

Zwei Aufsätze stellen Materialien für die Vermittlung akademischer Schreibkompetenz zur Diskussion. Martin Lange (Kiel) führt in seinem Beitrag Zur praktischen Einübung der akademischen Form der "Gliederung" im fachübergreifenden DaF-Angebot der Studienbegleitung Überlegungen und unterrichtspraktische Erfahrungen zur Teiltextart Gliederung aus, die essentieller Bestandteil allen wissenschaftlichen Schreibens ist. In Materialien zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenz – Einsatz des Lehrbuchs "Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser" und Möglichkeiten der Didaktisierung illustriert das Autorenteam Christiane Beinke (Osnabrück), Melanie Brinkschulte (Göttingen), Lothar Bunn (Münster) und Stefan Thürmer (Osnabrück) das Konzept dieses bisher einzigen Lehrbuchs, das für den auf wissenschaftliches Schreiben ausgerichteten DaF-Unterricht mit Geisteswissenschaftlern verfasst wurde, und berichtet über bisherige Erfahrungen aus seinem Einsatz auf zwei verschiedenen Sprachniveaus.

Die nächsten drei Beiträge berichten ebenfalls aus der Unterrichtspraxis, legen den Schwerpunkt dabei jedoch auf verschiedene fachsprachliche Ausrichtungen. In Vermittlung von technisch-naturwissenschaftlicher Schreib- und Fachsprachenkompetenz in studienbegleitenden Kursen zeichnet **Wolfgang Wegner** (Karlsruhe) nach, wie er je nach den spezifischen Lernbedürfnissen seiner Studierenden auf den Niveaustufen B1 und B2 fachsprachliche Inhalte mit allgemeinsprachlichen Grundlagen verknüpft und dabei Textsorten sowie Textbausteine vorstellt und trainiert.

Beate Stepputtis (Bielefeld) geht in ihrem Beitrag Die juristische Falllösung: Vermittlung relevanter sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen von studienbegleitenden Angehoten für internationale Studierende der Frage nach, welche Anforderungen diese für ein Studium der Rechtswissenschaft in Deutschland

VI Vorwort

zentrale Textsorte an nicht muttersprachliche Studierende (und implizit auch an deren Deutschlehrende) stellt und skizziert ein dafür entwickeltes Unterrichtskonzept.

Sigrun Schroth-Wiechert (Hannover) beschreibt in Lingo.-Ing.: Schreibmodule für internationale Studierende der Ingenieurwissenschaften ein Stück work in progress: Im Laufe von mehreren Jahren fachsprachlichen Schreibunterrichts hat sie auf der Grundlage authentischer fachsprachlicher Materialien eine bis dato einmalige Materialsammlung mit Mustern für die Verwirklichung häufiger Schreibabsichten und metasprachlichen Hinweisen zusammengestellt. Diese Sammlung wird derzeit als webbasiertes Informationssystem aufbereitet und ermöglicht Studierenden, mit oder ohne anleitende Sprachlernberatung im Selbststudium flexibel damit arbeiten zu können.

Der Einsatz von Online-Anwendungen steht auch bei den zwei folgenden Beiträgen im Vordergrund: Allgemeine Überlegungen zum Thema Unterstützung des akademischen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch durch den Einsatz digitaler Medien stellt Ines Paland (München) an. Sie zeigt anhand einiger Beispiele Einsatzmöglichkeiten für eine Arbeitserleichterung durch eine mediengestützte Förderung der Schreibkompetenz auf und reflektiert deren didaktischen Mehrwert.

Die Beschreibung eines binationalen Blended-Learning-Arrangements liefern Renate Freudenberg-Findeisen (Trier) und Jörg Schröder (Hangzhou) in ihrem Beitrag Lernerorientiertes Korrigieren im Teletutorium zur Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch. Dabei beleuchten sie Korrektur-, Frage- und Motivationstechniken aus Lerner- und Tutorenperspektive und zeigen, welche Tutoren- und Lernerhandlungen sich als förderlich für die Erweiterung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz ihrer chinesischen Studierenden erwiesen haben.

Die zwei letzten Beiträge in diesem Band sind der individuellen Schreibberatung gewidmet. Heike Brandl (Bielefeld) stellt dazu einführend die Frage Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. Der Beitrag verdeutlicht die Doppelverortung des Beratungsbegriffs und damit die Rolle und Wichtigkeit der beraterischen Handlungskompetenz für den Bereich der individuellen Schreibberatung. Wie diese Erkenntnis konzeptionell in Praxis umgesetzt werden kann, wird ebenfalls kurz erläutert. Für die zentrale Aufgabe der Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende liefern Stella Büker (Frankfurt) und Ulrike Lange (Köln/Bochum) eine kommentierte Systematisierung von Handlungsmöglichkeiten. Damit liefern sie Schreibberaterinnen und -beratern eine Grundlage, ihr Vorgehen systematisch zu reflektieren und ihr didaktisches Handlungsrepertoire zu erweitern.

#### Dank

Ohne die finanzielle Hilfe des DAAD, der Universität Bielefeld (insbesondere auch der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft), der Westfälisch-Lippischen Universitätsgesellschaft und die logistische Unterstützung durch die Vorwort

DaF-Abteilung der Universität Bielefeld hätte diese Fachtagung nicht durchgeführt werden können. Die Herausgeberinnen danken daher allen Beteiligten, die durch ihren Arbeitseinsatz zur Ermöglichung und zum Gelingen der Veranstaltung beigetragen haben. Ein weiteres Dankeschön gilt Annett Eichstaedt, die die Texte für die vorliegende Publikation formatiert und den Druck vorbereitet hat.

Heike Brandl, Bielefeld Susanne Duxa, Marburg Gabriela Leder, Berlin Claudia Riemer, Bielefeld

Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Das Beispiel TestDaF

Sonja Zimmermann (Hagen)

### 1 Einleitung

Der TestDaF wird als Nachweis für die sprachliche Studierfähigkeit ausländischer Studierender von allen deutschen Hochschulen anerkannt. Geregelt wird die Anerkennung des TestDaF durch die Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT). Darin heißt es:

Ein in allen Teilprüfungen mindestens mit dem Ergebnis TestDaF-Niveaustufe (TDN) 4 abgelegter TestDaF gilt als Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit für die uneingeschränkte Zulassung oder Einschreibung zu allen Studiengängen und Studienabschlüssen. (§ 4, Abs. 5 RO-DT).

Welche sprachlichen Kompetenzen aber bringen Studienbewerber<sup>1</sup>, die mit einem solchen Ergebnis – und das trifft auf fast ein Drittel aller Prüfungsteilnehmer zu – an eine deutsche Hochschule kommen, mit?

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werden Ausdrücke wie "Studienbewerber", "Prüfungsteilnehmer", "Beurteiler" usw. im generischen Sinne verwendet.

Der Beitrag will dies exemplarisch am Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck des TestDaF erläutern. Dabei soll ausgehend von der Frage, wie sich akademisches Schreiben in einem Sprachtest abprüfen lässt, Ziel und Konzept des TestDaF erläutert werden. Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, welche Rückschlüsse sich aus den Ergebnissen im TestDaF ziehen und wie sich die im Test gezeigten Leistungen auf den realen Kontext der Hochschule übertragen lassen. Abschließend soll hierbei auch die Rolle der sprachlichen Studienbegleitung erläutert werden.

### 2 Schreiben im Hochschulkontext

Studierende müssen sich an der Hochschule mit ganz unterschiedlichen Textsorten auseinandersetzen: Sie müssen Haus- und Abschlussarbeiten sowie Klausuren schreiben, Protokolle von Seminarsitzungen und Laborberichte anfertigen, Exzerpte und Thesenpapiere verfassen, in Vorlesungen mitschreiben usw.

Schwierig für Studienanfänger ist dabei, dass die formalen Anforderungen an die einzelnen Textsorten von Fach zu Fach variieren.<sup>2</sup> Hinzu kommt, dass die Textsorten jeweils unterschiedliche kognitive Anforderungen an die Studierenden stellen. So hat Ehlich (2003) beispielsweise die unterschiedlichen kognitiven Verarbeitungsprozesse einzelner Textsorten im Hinblick auf den Grad ihrer Mündlichkeit und Schriftlichkeit und vor dem Hintergrund der Frage, "ob sie eher diskursiver oder eher textueller Art sind" definiert (ebd.: 17).<sup>3</sup>

Problematisch sind solche variierenden Anforderungen besonders für Studienanfänger aus anderen Wissenschaftskulturen, die die formalen Schreibkonventionen im Hochschulkontext des Zielsprachenlandes erlernen müssen. Das gilt sowohl für Studierende, die nicht über eine Hochschulsozialisation und akademische Schreiberfahrung im Heimatland verfügen und die an Hochschulen in Deutschland geltenden Schreibkonventionen demnach gänzlich neu erwerben müssen, als auch für diejenigen, die bereits Texte an der Hochschule im Heimatland geschrieben haben und sich jetzt auf die Anforderungen an das akademische Schreiben im deutschen Hochschulkontext umstellen müssen.

Dieses teilweise bereits vorhandene Vorwissen über die Textproduktion aus anderen Wissenschaftskulturen (vgl. z.B. Hufeisen 2002) machen das akademische Schreiben in der Fremdsprache neben weiteren Faktoren, wie etwa der von Ehlich (1999) definierten "alltäglichen Wissenschaftssprache", besonders schwierig.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Trotz fächerübergreifender Konzepte für das Schreiben im Studium gibt es unterschiedliche (formale) Anforderungen in den einzelnen Fachbereichen, wie zahlreiche Buchtitel auf dem Markt zeigen, so z.B. "Texte schreiben im Biologiestudium", "Die Seminararbeit: Schreiben für den Leser" (für die Geistes- und Sozialwissenschaften), "Wissenschaftliche Arbeiten schreiben in den Wirtschaftswissenschaften", "Schreib-Guide Geschichte: Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen", "Schreiben und Publizieren in den Naturwissenschaften".

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> S. dazu auch Moll (2003) zum Protokoll und Steets (2003) zur Mitschrift.

# 3 Schreiben im Prüfungskontext: Der Schriftliche Ausdruck im TestDaF

Die Vielfalt der Textsorten und kognitiven Verarbeitungsprozesse des akademischen Schreibens lassen sich nicht ohne Weiteres eins zu eins auf den Kontext einer fächerübergreifenden Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber übertragen. Dennoch ist bei einem High-stakes-Test wie dem TestDaF, einem Test also, bei dem für den Prüfungsteilnehmer sehr viel, nämlich die Zulassung zum Studium abhängt, ein Validitätsnachweis unabdingbar. Dabei muss das Gütekriterium der Validität immer in Abhängigkeit von der jeweiligen Verwendung des Tests gesehen werden. Die Frage danach, welche Schlussfolgerungen hinsichtlich der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Prüfungskandidaten aus den gezeigten Leistungen im Test gezogen werden können, haben bereits Bachman/Palmer (1996) als grundlegend für das Sprachtesten bezeichnet:

If we want to use the scores from a language test to make inferences about individuals' language ability, and possibly to make various types of decisions, we must be able to demonstrate how performance on that language test is related to language use in specific situations other than the language test itself. (ebd.: 10)

Ausgehend vom Zusammenhang der Sprachverwendung innerhalb und außerhalb von Testsituationen sind für den konkreten Fall des Schreibens im akademischen Kontext folgende Fragen zu beantworten: Welche Merkmale weisen konkrete Schreibsituationen an der Hochschule (möglicherweise sogar fächerübergreifend) tatsächlich auf? Inwieweit entspricht die Aufgabe im Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck im TestDaF der schriftlichen Sprachverwendung an der Hochschule? Stimmen die Merkmale der Testaufgabe und der darin geforderten Schreibhandlungen mit denen überein, die für die Prüfungsteilnehmer in einer realen Situation während ihres Studiums relevant sind? Anders gesagt: Sind die Testaufgaben und somit die kognitiven Verarbeitungsprozesse beim Schreiben authentisch?

Im Schriftlichen Ausdruck des TestDaF sollen bestimmte Merkmale, die für den Hochschulkontext relevant sind, abgeprüft werden. Hierzu zählen v.a. die Versprachlichung eines Sachverhalts und die Diskursivität eines Textes. Ziel des Prüfungsteils ist es festzustellen, inwieweit die Prüfungsteilnehmer in der Lage sind, einen kohärenten und strukturierten Text zu schreiben.

Wesentliche Merkmale wissenschaftlicher bzw. akademischer Texte in Bezug auf die inhaltliche Substanz und Originalität kann eine schriftliche Teilnehmerleistung im TestDaF nicht enthalten, da der Text ohne weitere Vorbereitung und nur mit den im Aufgabenheft genannten Vorgaben innerhalb von 60 Minuten zu verfassen ist.

Dabei wird die Schwierigkeit der Prüfungsaufgabe im TestDaF neben der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit, der Komplexität der Vorgaben sowie der Tatsache, dass bei der Bearbeitung der Aufgabe keinerlei Hilfsmittel erlaubt sind,

durch weitere Faktoren determiniert. Hierzu zählen u.a. der Abstraktionsgrad des Themas und die (sprachliche) Gestaltung der Stimuli und Arbeitsanweisungen (vgl. Arras 2007: 51-67; Weigle 2002: 63).

Im Gegensatz zu den anderen Prüfungsteilen im TestDaF gibt es im Schriftlichen Ausdruck nur eine Aufgabe. Diese besteht aus einem kurzen Text, der zum Thema hinführt, sowie der Aufgabe selbst, die zum einen die Vorgaben (Grafik, Statements o.Ä.), zum anderen die konkreten Arbeitsanweisungen umfasst (s. Abb. 1).

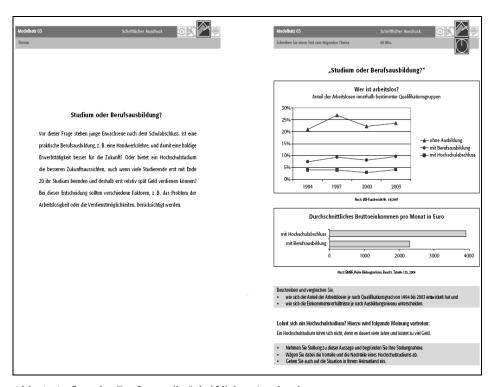


Abb. 1: Aufbau des Prüfungsteils Schriftlicher Ausdruck

Die Vorgaben sind somit relativ komplex. Sie sind aber notwendig, da es sich bei den Prüfungsteilnehmern des TestDaF hinsichtlich des voraussetzbaren Wissens und des kulturellen Hintergrunds um eine sehr heterogene Zielgruppe handelt. Um keine Prüfungsteilnehmer zu benachteiligen und möglichst gleiche – und somit faire – Bedingungen für die Bearbeitung der Aufgabe für alle Teilnehmer zu schaffen, soll durch die Vorgaben ein möglichst einheitlicher Wissensstand über das Thema erreicht werden. Zudem steuern die Vorgaben die Umsetzung. Dies hat zwar den Nachteil, dass die Prüfungsteilnehmer in der individuellen Ausgestaltung des Inhalts eingeschränkt werden, hat zum anderen aber den Vorteil, dass dadurch die Texte vergleichbarer sind, was wiederum die Reliabilität der Beurteilung erhöht.

Da die für den Hochschulkontext typischen Texte (fächerübergreifend) einen expositorischen und argumentativen Charakter haben, werden im TestDaF zwei Schreibfertigkeiten überprüft: das Beschreiben statistischer Daten und das Argumentieren.<sup>4</sup>

Bei der Schreibhandlung Beschreiben kommt es darauf an, dass Daten präzise und strukturiert dargestellt werden. So sollen wesentliche Aspekte hervorgehoben und Informationen zusammengefasst werden. Die Schreibhandlung Argumentieren erfordert im TestDaF das Abwägen von Vor- und Nachteilen bestimmter Aspekte. Dabei sollen v.a. der eigene Standpunkt mit Argumenten belegt sowie Gegenargumente begründet widerlegt werden. Im argumentativen Teil sind außerdem ggf. Fremdmeinungen zu paraphrasieren und eigenkulturelle Phänomene sachlich darzustellen.

Eine geforderte Textsorte wie ein Referat oder Aufsatz wurde für den Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck im TestDaF nicht festgelegt. Sicherlich wäre denkbar, die Aufgabenstellung in einen situativen Rahmen – vergleichbar den Aufgaben im Prüfungsteil Mündlicher Ausdruck – unter Angabe der Rolle der schreibenden Person, der erforderlichen Textsorte und des Adressaten einzubetten. Es ist jedoch fraglich, ob eine genauere Spezifizierung dieser Aspekte zu einer besseren Schreibleistung führt (vgl. Arras 2007: 51).<sup>5</sup>

Den Prüfungsteilnehmern ist es freigestellt, die einzelnen Inhaltspunkte in beliebiger Reihenfolge zu bearbeiten und individuell auszugestalten. Viele Kandidaten nutzen jedoch die Aufgabenstellung als Gerüst und arbeiten die einzelnen Aufgabenpunkte nacheinander ab.

Wichtig ist bei der Umsetzung der Aufgabe nur, dass der Text so strukturiert und inhaltlich kohärent ist, dass die kommunikative Handlungskompetenz des Teilnehmers erkennbar ist.<sup>6</sup>

### 4 Beurteilung der schriftlichen Leistungen

Die schriftlichen Teilnehmerleistungen im TestDaF werden von geschulten Beurteilern bewertet. Ziel der Bewertung ist es, die Leistung der Prüfungsteilnehmer einer der drei TestDaF-Niveaustufen (TDN 3, TDN 4, TDN 5) zuzuordnen.

<sup>4</sup> Sicherlich ist die Eingrenzung auf die zwei Schreibhandlungen Beschreiben und Argumentieren nicht unproblematisch, denn die bislang erhobenen (schriftlichen) Sprachverwendungssituationen an der Hochschule zeigen, dass die erforderlichen Textsorten und Schreibhandlungen sehr differenziert sind (s. dazu Ehlich/Steets 2003).

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Auch im Hochschulkontext ließe sich fragen, ob Studierende beim Verfassen ihrer Arbeiten genaue Vorstellungen vom jeweiligen Adressaten haben und ob diese stilistische Verbesserungen oder mehr Sicherheit in der Wahl textstrukturierender und wissenschaftssprachlicher Mittel zur Folge haben.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Die Handlungsorientierung entspricht dem Ansatz des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001).

Unterhalb von TDN 3 wird nicht differenziert. Diese Einstufung bedeutet lediglich, dass das Eingangsniveau des TestDaF nicht erreicht ist.<sup>7</sup>

Die Leistungen im Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck werden nach den Kriterien Gesamteindruck, Behandlung der Aufgabe und Sprachliche Realisierung beurteilt. Diese drei Hauptkriterien umfassen jeweils drei Einzelkriterien, die bei der Beurteilung alle gleich gewichtet werden.

Der Gesamteindruck erfasst den Text als Ganzes in seiner Wirkung auf den Rezipienten. Es handelt sich hierbei um ein holistisches Kriterium, d.h. die Leistung wird global bewertet, ohne einzelne inhaltliche oder sprachliche Kriterien zu berücksichtigen. Bewertet wird daher, inwieweit ein muttersprachlicher Leser den Text flüssig lesen und den Gedankengang sowie den formalen Aufbau des Textes nachvollziehen kann. Dadurch wird bei der Beurteilung versucht, eine möglichst authentische Rezeptionshaltung, wie sie auch im Hochschulkontext denkbar wäre, einzunehmen.

Die Einstufung der Kriterien im Gesamteindruck erfolgt nach dem ersten Lesen. Weitere – teilweise nur partielle – Lesedurchgänge erfolgen dann für die Einstufung der Leistung in den weiteren Kriterien, bei denen es sich um analytische Kriterien handelt, d.h. hier werden bei der Bewertung bestimmte sprachlichinhaltliche Einzelkriterien herangezogen.

Bei der Behandlung der Aufgabe wird beurteilt, ob die einzelnen Punkte der Aufgabenstellung quantitativ ausreichend berücksichtigt wurden und wie die Beschreibung der Grafik und der argumentative Teil inhaltlich – also qualitativ – umgesetzt sind.

Das Kriterium Sprachliche Realisierung erfasst die sprachlichen Mittel des Textes. Dazu gehören das Maß an Kohäsion und Ausdrucksfähigkeit sowie die Korrektheit der sprachlichen Mittel. Bewertet wird demnach, welche unterschiedlichen kohäsionsstiftenden Mittel und Satzkonstruktionen verwendet werden, ob der Wortschatz zur Bewältigung der Aufgabe ausreichend und präzise ist und ob sprachliche Fehler das Verstehen des Textes beeinträchtigen.

Da für eine möglichst genaue Einschätzung der realen Fähigkeiten der Kandidaten möglichst viele Informationen zu einzelnen Aspekten der schriftlichen Teilnehmerleistung erfasst werden müssen, wird jedes Kriterium einzeln bewertet. Die Beurteiler gleichen somit in jedem der insgesamt neun Kriterien die Leistung mit den Deskriptoren, d.h. den Leistungsbeschreibungen auf einer Niveaustufe ab und vergeben neun Einzeleinstufungen. Die endgültige Einstufung erfolgt dann im TestDaF-Institut mittels Multifacetten-Rasch-Analysen. Dieses Verfahren wird seit

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Die TestDaF-Niveaustufen 3, 4 und 5 entsprechen den Stufen B2 und C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Das TestDaF-Institut führt seit 2005 ein Projekt zur Validierung der TestDaF-Niveaustufen durch, das zum Ziel hat, die Zuordnung des TestDaF zum GER zu überprüfen. Die Methode, die dabei zugrunde gelegt wird, folgt einem methodischen Verfahren, das im Rahmen des Europarat-Projekts Relating language examinations to the Common European Framework of References (CEFR) erarbeitet wurde. Vgl. hierzu auch Kecker/Eckes (im Druck).

Jahren vom TestDaF-Institut routinemäßig eingesetzt und ermöglicht, den Einfluss von unterschiedlichen Variablen auf die Beurteilung zu untersuchen und auszugleichen. Diese Variablen – Facetten genannt – sind beispielsweise die Strenge oder Milde des Beurteilers, die Fähigkeit der Prüfungskandidaten oder auch die Schwierigkeit der einzelnen Kriterien.<sup>8</sup>

Wenn ein Prüfungsteilnehmer demnach im Schriftlichen Ausdruck mit einer TDN 4 bewertet wurde, heißt das nicht zwangsläufig, dass seine Leistung durchgängig in allen neun Kriterien auf dieser Niveaustufe eingestuft wurde. So können einzelne Kriterien beispielsweise unterhalb von TDN 4 liegen, andere aber über diesem Niveau.

### 5 Rückschlüsse für die Studienbegleitung

Die Ergebnisse werden im TestDaF für jeden Prüfungsteil einzeln ermittelt und getrennt auf dem Zeugnis ausgewiesen.<sup>9</sup> Auf der Rückseite des TestDaF-Zeugnisses befinden sich für alle Prüfungsteile Kann-Beschreibungen auf Deutsch und Englisch, die definieren, was ein Prüfungsteilnehmer auf einer bestimmten Niveaustufe leisten kann.

Für den Schriftlichen Ausdruck heißt es auf der Niveaustufe TDN 4 – also der Stufe, die für eine uneingeschränkte Zulassung an einer deutschen Hochschule erforderlich ist:

Kann sich in studienbezogenen Alltagssituationen (u. a. Bericht für Stipendiengeber) sowie im fächerübergreifenden wissenschaftlichen Kontext (u. a. Protokolle, Thesenpapiere) weitgehend zusammenhängend und strukturiert sowie weitgehend angemessen äußern; sprachliche Mängel beeinträchtigen das Textverständnis nicht.

(http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info\_nivea.php)

Diese Beschreibung macht deutlich, dass bei einem sprachlichen Eingangsniveau für die Hochschulzulassung nicht davon ausgegangen werden kann, dass das akademische Schreiben bereits in allen Einzelheiten beherrscht wird.

Vorausgesetzt werden kann jedoch, dass zum einen bei einer Einstufung auf der TestDaF-Niveaustufe 4 der sprachliche Leistungsstand des Teilnehmers die Kommunikationsabsicht des Textes nicht verhindert, und zum anderen, dass gewisse Anforderungen und Schreibhandlungen des akademischen Kontexts – wie weiter oben beschrieben – weitgehend erfüllt sind.

Mehlhorn (2005) stellt fest, dass die "sprachlichen Anforderungen, die während des Studiums an deutschen Hochschulen an ausländische Studierende gestellt

<sup>9</sup> Die getrennte Ausweisung der Prüfungsleistungen ermöglicht den Hochschulen somit auch eine differenzierte Zulassung je nach Anforderungsprofil in den einzelnen Studiengängen.

<sup>8</sup> Zur Ermittlung eines fairen Ergebnisses im TestDaF mittels des Multifacetten-Rasch-Verfahrens s. Eckes (2003) und Eckes (2004).

Sonja Zimmermann

werden, [...] meist deutlich über das in den sprachlichen Zulassungsprüfungen verlangte Niveau hinaus[gehen]" (Mehlhorn 2005: 7). Ein Prüfungsergebnis von TDN 4 im Schriftlichen Ausdruck des TestDaF bescheinigt ausreichende Sprachkenntnisse, um ein Hochschulstudium in Deutschland aufzunehmen, und stellt somit eine Minimalvoraussetzung für den Studienbeginn dar. Es wird jedoch damit nicht ausgesagt, dass das Ergebnis ausreicht, um eine schriftliche Abschlussarbeit zu verfassen.

Damit ausländische Studierende mit Erfolg ihr Studium abschließen, sind studienbegleitende Angebote zum Deutschlernen bzw. zum Erwerb relevanter akademischer Fertigkeiten unerlässlich. Dies wird auch von Testverantwortlichen sowie von Verantwortlichen aus der universitären Praxis gefordert (vgl. z.B. Althaus 2004).

Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Förderung der Schlüsselkompetenz Schreiben zu. Diese ist nicht nur essentiell im akademischen Kontext, sondern sie ist darüber hinaus ein wesentlicher Bestandteil des beruflichen Alltags. So wurde zwar die Relevanz von studienbegleitenden Schreibberatungen und Schreibkursen für muttersprachliche Studienanfänger schon vor Längerem in der universitären Praxis erkannt (vgl. Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999), die Entwicklung und Einführung von adäquaten Angeboten für ausländische Studierende dagegen hat jedoch vielfach erst in den letzten Jahren begonnen. Dabei sind viele Modellprojekte zur Vermittlung von akademischer Schreibkompetenz für ausländische Studierende aus der Erkenntnis heraus entstanden, dass diese Klientel mit ganz anderen – und zwar nicht nur sprachlichen – Anforderungen konfrontiert wird, als das für Mutterspachler gilt (vgl. Brandl 2008). Daher stehen neben einer formalen Sprachbeherrschung auch wissenschafts- und kulturspezifische Aspekte im Mittelpunkt der Studienbegleitung von ausländischen Studierenden.

Der Erwerb der Schlüsselkompetenz Schreiben kann nicht isoliert betrachtet werden, sondern nur im Zusammenhang mit dem fortlaufenden Erwerb der mündlichen und schriftlichen Handlungsfähigkeit im Wissenschaftskontext.

Studienbewerbern, die durch ein entsprechendes Prüfungsergebnis im TestDaF nachgewiesen haben, dass sie die sprachlichen Mindestanforderungen für die Aufnahme eines Studiums mitbringen, sollten neben den formalen und inhaltlichen Anforderungen einzelner Textsorten und generellen Schreibkonventionen im deutschen Hochschulkontext beispielsweise auch Lese- und Textverarbeitungsstrategien vermittelt werden. Durch zielgruppenspezifische Angebote in der Studienvorbereitung und -begleitung kann und muss ausländischen Studierenden der Einstieg in den deutschen Wissenschaftsbetrieb erleichtert werden.

### Literatur

- Althaus, Hans Joachim (2004): Der TestDaF. In: DAAD (Hrsg.): *Die internationale Hochschule: Ein Handbuch für Politik und Praxis* (Bd. 8). Bielefeld: Bertelsmann, 80-87.
- Arras, Ulrike (2007): Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian S. (1996): Language Testing in Practice. Designing and developing useful language tests. Oxford: Oxford University Press.
- Brandl, Heike (2008): Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache Deutsch: Schreibdidaktische Konsequenzen für Studienbegleitung und -vorbereitung. In: Gutjahr, Jacqueline/Yu, Xuemei (Hrsg.): Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung. München: Iudicium, 152-167.
- Eckes, Thomas (2003): Qualitätssicherung beim TestDaF. Konzepte, Methoden, Ergebnisse. In: Fremdsprachen und Hochschule 69, 43-68.
- Eckes, Thomas (2004): Facetten des Sprachtestens. Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen. In: Wolff, Armin/Ostermann, Torsten/Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache* 73). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 485-518.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26, 3-23.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen.* Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 13-28.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003): Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich; Steets (Hrsg.) (2003): 129-154.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg.
- 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. Innsbruck und Wien: Studien-Verlag.

10 Sonja Zimmermann

Kecker, Gabriele/Eckes, Thomas (im Druck): Putting the Manual to the Test. The TestDaF–CEFR linking project. In: Martyniuk, Waldemar (Hrsg.): Linking tests to the CEFR. Case studies and reflections on using the Council of Europe's draft manual for relating language examinations to the CEFR. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand.
- Mehlhorn, Grit (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. München: Iudicium.
- Moll, Melanie (2003): "Für mich ist es sehr schwer!" oder: Wie ein Protokoll entsteht. In: Ehlich; Steets (Hrsg.) (2003): 29-50.
- Steets, Angelika (2003): Die Mitschrift als universitäre Textart Schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet. In: Ehlich; Steets (Hrsg.) (2003): 51-64.
- Weigle, Sarah Cushing (2002): Assessing Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

# Wissenschaftliche Textsortenkompetenz für deutsche und internationale Studierende

Dorothee Kaiser (Reutlingen)

### 1 Einleitung

In der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens rückt die Textsortenkompetenz immer stärker ins Blickfeld, da auch schriftsprachliche Kompetenzen nicht mehr losgelöst von Faktoren wie Kommunikationssituation, Textsorten und sprachlichen Normen darzustellen sind. Zugleich wächst auch das Bewusstsein um die kulturellen Unterschiede wissenschaftlicher Diskurstraditionen in der kontrastiven Textsortenlinguistik. Wenn man sich die aktuellen Studienprogramme und Lehrpläne der neuen Bachelor-Studiengänge anschaut, fehlt es jedoch noch häufig an überzeugenden Konzepten, deutschen und ausländischen Studierenden Textsortenkompetenzen für das wissenschaftliche Schreiben zu vermitteln. Dieser Beitrag versucht, Erkenntnisse der kontrastiven Textsortenlinguistik auf die Praxis des wissenschaftlichen Schreibens anzuwenden und wirft dabei folgende Fragen auf:

- Inwieweit h\u00e4ngen kulturelle Unterschiede von Lern- und Schreibtraditionen, Textsorten und Wissenschaftssprache zusammen?
- Was sind typisch deutsche Textsorten in der Wissenschaft, und was sind typisch deutsche Bewertungskriterien für wissenschaftliche oder studentische Texte?

12 Dorothee Kaiser

Was bringen deutsche und internationale Studierende an Schreiberfahrungen und Textsortenkompetenzen mit, und wie können sie genutzt werden?

 Was kann die kontrastive Textsortenlinguistik allgemein zum Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen in der Fremdsprache beitragen?

Neben grundsätzlichen Überlegungen zur kontrastiven Textsortenlinguistik sollen am Beispiel der *Seminararbeit* und des *Essay* (*ensayo*) prototypische Textsorten aus verschiedenen Wissenschaftstraditionen beschrieben werden, um die kulturelle Geprägtheit dieser Textsorten im Hinblick auf Textstruktur, Stil und den Umgang mit Quellen bewusst zu machen und die typisch deutschen Merkmale herauszuarbeiten. Es schließen sich Überlegungen an, auf welche Weise die wissenschaftliche Schreibkompetenz deutscher und internationaler Studierender im Bereich der Textsortenkompetenz stärker gefördert werden kann.

# 2 Kontrastive Textsortenlinguistik in der Wissenschaftssprache

### 2.1 Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textsorten

Als einer der ersten beschrieb Galtung kulturelle Unterschiede im wissenschaftlichen Stil in Europa (Galtung 1985). Auch Clyne (1991) und Danneberg/Niederhauser (1998) zeigten kulturelle und fachspezifische Unterschiede wissenschaftlicher Darstellungsformen. Es folgten etliche kontrastive Untersuchungen zur Wissenschaftssprache, die vor allem die Textstruktur und den Stil zum Gegenstand hatten, aber auch die Haltung des Autors zu seinem Text oder den Umgang mit Quellen (z.B. Sachtleber 1993, Adamzik 2001, Kaiser 2002). Diese Untersuchungen befassen sich meist mit ganz bestimmten Textsorten, wie z.B. der Seminararbeit (vgl. Eßer 1997 oder Kaiser 2008). Zentrale Textsorten wie zum Beispiel der wissenschaftliche Artikel sind auch innerhalb ihrer jeweiligen Kultur ausführlich beschrieben worden (vgl. Graefen 1997).

Aktuelle internationale Projekte arbeiten derzeit an einer umfangreichen Systematisierung wissenschaftlicher Textsorten innerhalb Europas, so etwa das Projekt "The European Research Network on learning to write effectively (ERN-LWE)"¹. Ziele dieses Projekts sind die Erstellung nationaler Profile und der Vergleich wissenschaftlicher Schreibtraditionen innerhalb Europas für eine bessere Vergleichbarkeit von Studienleistungen in den einzelnen Ländern. Was bisher

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Das ist ein Teilprojekt des COST-Projekts der EU zum Thema "European Cooperation in the field of Scientific and Technical Research", COST Action IS0703, zu dem im April 2009 in Barcelona eine Tagung durchgeführt wurde.

weitgehend fehlt, ist die Umsetzung dieser Erkenntnisse in der Didaktik zum wissenschaftlichen Schreiben an der Hochschule.

### 2.2 Ergebnisse einer Pilotumfrage zum wissenschaftlichen Schreiben

Mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Textsorten und Schreibtraditionen wird jeder Dozent konfrontiert, der internationale Studierende wissenschaftliches Schreiben lehrt. Um diese oft nur unbewusst empfundenen Unterschiede greifbar zu machen, sollen die Ergebnisse einer kleinen Umfrage vorgestellt werden, die im Wintersemester 2008/2009 an der Hochschule Reutlingen bei internationalen Studierenden verschiedener Fachrichtungen durchgeführt wurde. Ziel war es, für die Konzeption eines Kurses zum wissenschaftlichen Schreiben die Ausgangssituation wissenschaftlicher Textsortenkompetenz in der Muttersprache zu erheben. An dieser Umfrage nahmen Studierende verschiedener Fachrichtungen aus China, Frankreich, Spanien, Italien und Finnland teil. Auf die Frage nach der wichtigsten Textsorte im Gymnasium (bzw. in der weiterführenden Schule für die Hochschulreife) waren die Antworten:

Frankreich: Commentaire de texte (4), Essai (3), Narration (2), Sujet

d'invention, Lettre, Description

Spanien: Informe (2), Ensayo, Comentario, Descripción<sup>2</sup>

Italien: Essay, Erzählung, Bericht, Präsentation

Finnland: Essay, Erzählung, Seminararbeit

China: Essay, Erzählung, Bericht

Dabei standen der Essay an erster Stelle, die Erzählung an zweiter Stelle und der Bericht an dritter Stelle als die wichtigste Textsorte vor dem Studium, im Unterschied zum Textkanon deutscher Gymnasien, der keine Essays beinhaltet. Auf die Frage, welche Textsorten an der Herkunftshochschule geschrieben wurden, ergab sich folgende Reihung:

- 1. Essay
- 2. Bericht
- 3. Mündliche Präsentation
- 4. Seminararbeit
- 5. Zusammenfassungen
- 6. Textkommentare
- 7. Beschreibungen

Diese Ergebnisse, die zwar nicht als repräsentativ angesehen werden können, da man hier eine größere Umfrage systematisch nach Ländern und Fachrichtungen durchführen müsste,<sup>3</sup> verdeutlichen dennoch folgende Aspekte:

<sup>2</sup> Die Antworten in der Muttersprache wurden so belassen, die deutschen Textbezeichnungen kamen ebenfalls von den Studierenden selbst. 14 Dorothee Kaiser

1. Das Textsortenrepertoire der internationalen Studierenden weicht stark von den deutschen Schreibtraditionen ab, und zwar schon vor Beginn des Studiums.

- 2. Wichtige Textsorten an Gymnasien und Hochschulen außerhalb Deutschlands sind der *Essay*, die *Erzählung* und der *Bericht*.
- 3. Auch die Bewertungskriterien weichen von den an deutschen Hochschulen gängigen Bewertungskriterien ab: Formale Aspekte und der Umgang mit Quellen spielen in anderen Ländern eine eher untergeordnete Rolle, Stil und Originalität des Textes sind dagegen umso wichtiger.
- 4. Mündliche Textsorten scheinen in anderen Ländern einen besonders hohen Stellenwert einzunehmen: Das mündliche Präsentieren wird häufig intensiver geübt als das Verfassen wissenschaftlicher Texte.

Diese Ergebnisse zeigen einige wichtige Unterschiede zur deutschen Schreibtradition in der Wissenschaft: In der Schule als Erörterung geübt, sind die *Seminararbeit* (oder auch *Hausarbeit*), der *Bericht* und das *Protokoll* die zentralen Textsorten im geisteswissenschaftlichen Studium. Die wichtigsten Bewertungskriterien sind eine klare Textstruktur, der transparente Umgang mit den Quellen und das Erfüllen bestimmter formaler Kriterien (vgl. Kaiser 2002: 134-157).<sup>4</sup>

Diese Ergebnisse können dazu anregen, in wissenschaftlichen Schreibkursen für internationale Studierende stärker als bisher auf die bereits vorhandenen Textsortenkompetenzen aus der Muttersprache einzugehen und eine größere Sensibilität im Umgang mit kulturellen Unterschieden zu entwickeln, gerade was Textstruktur, Stilideal und allgemeine Bewertungskriterien studentischer Texte betrifft.

### 2.3 Grundsätzliche Überlegungen zur kontrastiven Textsortenlinguistik

Die Umfrageergebnisse zu Textsorten in Schule und Studium weisen auch auf ein grundsätzliches Problem der kontrastiven Textsortenlinguistik hin: Was ist beispielsweise das Äquivalent zur deutschen Seminararbeit an einer finnischen Hochschule? Ist ein *Essai* in Frankreich dasselbe wie ein *Essay* in England oder ein *ensayo* in Spanien? Wo handelt es sich um ähnliche Texttraditionen, wo gleichen sich nur die Textbezeichnungen? Wie kann ich Texte aus verschiedenen Sprachen und Kulturen sinnvoll miteinander vergleichen?

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Die fachspezifischen Unterschiede, die hier aus Platzgründen zum Teil ausgeblendet werden müssen, sind allerdings nicht zu unterschätzen und gehören ebenfalls als wichtiges Element in die wissenschaftliche Textsortenkompetenz, vgl. hierzu Adamzik/Antos/Jakobs 1997 und Schröder 1995.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist die Tatsache, dass offenbar mündliche Darstellungsformen im Studium auf dem Vormarsch sind, so auch in Deutschland: Aufgrund der neuen Techniken wie Powerpoint und Internet werden tendenziell weniger lange und komplexe Texte rezipiert und produziert. Auch dieser allgemeinen Tendenz der "Vermündlichung" des Studiums sollte in den Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben Rechnung getragen werden.

Aus diesen grundsätzlichen Überlegungen ergeben sich für kontrastive Korpusanalysen methodische Probleme, die auf verschiedene Weise gelöst werden können. Eine Möglichkeit besteht darin, bei den Untersuchungskriterien inhaltliche, formale und funktional-pragmatische Kriterien miteinander zu kombinieren, um ein möglichst umfassendes Bild der Textsorten zu erstellen. Folgende Kriterien spielen dabei m.E. eine zentrale Rolle, von denen man in einer Korpusanalyse einige miteinander sinnvoll kombiniert könnte:<sup>5</sup>

1.	Inhalt, Gegenstand des Textes:	Thema, Fachbereich, Fakultät
2.	Form:	Umfang, Struktur, Textteile
3.	Sprache:	Stil, Fachsprache, Lexik, etc.
4.	Funktion:	Information, Analyse, Interpretation
5.	Kommunikationssituation:	Wer schreibt für wen? Wie oft? Wo und wann, warum?
6.	Produktionsbedingungen:	Schreibroutine? Zeitliche Vorgaben, Betreuung, Quellenlage, etc.
7.	Soziokultureller Kontext:	Stellenwert der Textsorte im Studium, Prestige in der Wissenschaftstradition

Fig. 1: Analysekriterien für eine kontrastive Textanalyse

Wie werden Textsorten gelehrt und gelernt? Wie sehen die normativen Grundlagen in einer Kultur aus und wie werden sie von den Studierenden umgesetzt? Welchen Stellenwert hat eine bestimmte Textsorte in der jeweiligen Schreibtradition, wie wird sie von den Sprechern bewertet? Erst wenn man auch die Lern- und Schreibtraditionen zwischen verschiedenen Kulturen vergleicht, kann man adäquate Antworten auf diese Fragen finden. Wenn also in einem Korpus Parameter wie Inhalt, Fachrichtung und Kommunikationsbedingungen möglichst konstant gehalten werden, können die formalen und funktionalen Unterschiede der Textsorten umso besser miteinander verglichen werden. Im Vergleich der Textsorten Seminararbeit für die deutschsprachige und Ensayo für die spanischsprachige Wissenschaftstradition ist dieser Versuch unternommen worden; einige zentrale Ergebnisse dieses Vergleichs sollen im Folgenden dargestellt werden.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Die Liste dieser Kriterien ist entnommen aus Kaiser 2002: 161-163. In einer kontrastiven Korpusanalyse studentischer Texte aus Venezuela und Deutschland wurden sie teils quantitativ, teils qualitativ angewendet (siehe Kaiser 2002: 169-269).

16 Dorothee Kaiser

# 3 Essay und Seminararbeit als prototypische studentische Texte in Deutschland und Venezuela

#### 3.1 Lern- und Schreibtraditionen auf der normativen Ebene

Am Beispiel der Textsorten *Essay* und *Seminararbeit* in der Sprach- und Literaturwissenschaft soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich historisch gewachsene Textsorten unterscheiden, die für ihre Schreibtradition als prototypisch erachtet werden können. Zu diesem Zweck sind in einer umfangreicheren kontrastiven Studie zu studentischen Texten aus Deutschland und Venezuela folgende Ebenen verglichen worden:

- 1. Deutsche und venezolanische Diskurstraditionen in Schule und Hochschule (Bildungswesen, Lehrpläne, Schreibpraxis, auch im historischen Vergleich)
- 2. Schreibanleitungen im kulturellen Vergleich
- 3. Umfrage zur Textproduktion bei Studierenden und Dozenten (Lern- und Schreibtraditionen, Bewertungskriterien, etc.)
- 4. Kontrastive Korpusanalyse von 100 studentischen Arbeiten aus Deutschland und Venezuela (Sprach- und Literaturwissenschaft)

Einige Ergebnisse, die für die kulturellen Unterschiede in der Textsortenkompetenz von Bedeutung sind, werden punktuell herausgegriffen.

Die Analyse der normativen Texte zum wissenschaftlichen Schreiben zeigt, dass es sich beim Essay in der spanischen Tradition um eine wissenschaftliche Textsorte handelt; in der deutschen Tradition ist der Essay dagegen ein journalistischer oder literarischer Text, der an deutschen Hochschulen keinen Platz hat (vgl. Adorno 1974: 9-10; Standop 1984: 12). Die Auswertung ergibt für die Struktur und den Stil der Textsorten im Vergleich folgendes Bild:<sup>6</sup>

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Ausgewertet wurden dafür Definitionen aus Wörterbüchern, Schreibanleitungen und Handbüchern zum wissenschaftlichen Schreiben. (vgl. u. a. Alfonso 1997, Fería, Goyaz 1997, Krämer 1995 und Standop 1994).

	ENSAYO	SEMINARARBEIT
Thema/ Fachrichtung	Literatur, Kultur, über- wiegend Geisteswissen- schaften	Prinzipiell alle Fächer, stark verbreitet bei den Geisteswissenschaften
Funktion	Information, aber auch Lesegenuss, Wert- schätzung einer ästheti- schen Sprache, neue und kreative Ideen zu einem bestimmten Thema	Information über ein inhaltlich klar begrenztes Thema, aktueller wissenschaftlicher Stand zu diesem Thema, dazu die passenden Quellenangaben und Methodik. Ästhetische Sprache ist kein Bewertungskriterium.
Vorgehens- weise	Intuition, Argumentation, persönliche und originelle Darstellung eines Themas	Beschreibung, Analyse, Argumentation, Methodik je nach Thema und Fachrichtung: empirisch, hermeneutisch etc.
Stil	Literarischer Stil, rhetorische Elemente, Sprachästhetik als Eigenwert	Neutraler und sachlicher Stil, Fachvokabular, Wissenschafts- sprache (z.B. Nominalstil)

Fig. 2: Ensayo und Seminararbeit im Vergleich: die normative Ebene

# 3.2 Ergebnisse der Korpusanalyse: Makrostruktur, Umgang mit den Quellen und Darstellungshaltung

Im Folgenden sollen einige Unterschiede zwischen deutschen und venezolanischen Texten dargestellt werden, die in der Korpusanalyse studentischer Texte besonders aufgefallen sind. Während die deutschen Texte in der Regel an der Oberfläche stark strukturiert sind, z.B. nummerierte Kapitelüberschriften und mehrere Gliederungsebenen aufweisen (2.1, 2.3 etc.), sind die venezolanischen Texte insgesamt häufiger im Fließtext verfasst, es gibt wenig Kapiteleinteilungen, meist nur eine Gliederungsebene und selten nummerierte Überschriften (vgl. Kaiser 2002: 170-177).

Im Vergleich der obligatorischen Textteile und Elemente fällt außerdem auf, dass die deutschen Texte fast durchgehend ein Deckblatt, ein Inhaltsverzeichnis und eine Bibliographie aufweisen, was für die venezolanischen Texte keineswegs zutrifft:

18 Dorothee Kaiser

	ENSAYO	SEMINARARBEIT
Deckblatt	88 %	98 %
Inhaltsverzeichnis	9 %	98 %
Bibliographie	61 %	98 %
Durchschnittliche Anzahl der Quellen pro Text	3,2 Titel	7,9 Titel

Fig. 3: Obligatorische Textteile im Ensayo und in der Seminararbeit

Bereits diese Zahlen deuten auf einen quantitativ anderen Umgang mit Quellen hin, was durch folgende Tabelle noch augenscheinlicher wird:

durchschnittlich pro Text	ENSAYO	SEMINARARBEIT
Quellenangaben	10	28
Fußnoten	1,1	24,6
Zitate im Text	10,4	21,04

Fig. 4: Umgang mit Quellen in venezolanischen und deutschen Arbeiten

Die extrem unterschiedliche Häufigkeit von Quellenangaben, Fußnoten und wörtlichen Zitaten zeigt deutlich, dass es sich hier um sehr verschiedene Traditionen wissenschaftlicher Intertextualität handelt. Die Nachprüfbarkeit der Quellen, die Einhaltung bestimmter wissenschaftlicher Formate (wie Fußnoten) und die große Anzahl von Zitaten scheinen offenbar typische Merkmale der deutschen Seminararbeit zu sein; inwieweit man dieses Urteil allgemein auf die deutsche Wissenschaftstradition ausweiten kann, sei noch dahingestellt.<sup>7</sup>

Ein anderer wichtiger Aspekt ist in diesem Vergleich die unterschiedliche Darstellungshaltung des Autors. Während sich der deutsche Verfasser der Seminararbeit im Allgemeinen hinter seinem Text "versteckt" und eine neutrale und unpersönliche Darstellungshaltung bevorzugt, benutzt der venezolanische Verfasser im Durchschnitt einen weitaus persönlicheren und emotionaleren Stil. Das drückt sich nicht nur im Gebrauch wertender Adjektive, sondern auch in der unterschiedlich häufigen Verwendung der Personaldeixis aus, d.h. in der Verwendung des direkten oder indirekten Personalpronomens in der ersten Person (wie *mir scheint, ich bin der Ansicht*):8

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Zum unterschiedlichen Umgang mit Quellen vgl. auch Kaiser 2003: 305-324.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Bzw. im Spanischen zudem die Verbformen in der ersten Person, die nicht unbedingt ein Personalpronomen zusätzlich bei sich führen müssen (wie z.B. "digo, observamos, constatamos" etc.).

	ENSAYO	SEMINARARBEIT
Durchschnittliche Häufigkeit der Personaldeixis in den Texten allgemein	1,8 pro Seite	0,2 pro Seite
1. Person Singular	28 %	67 %
1. Person Plural	72 %	33 %

Fig. 5: Gebrauch der Personaldeixis in venezolanischen und deutschen Arbeiten

Die spanischen Texte sind demnach in einem persönlicheren Stil als die deutschen verfasst. Außerdem wird die erste Person Plural weitaus häufiger als der Singular verwendet. Diese Verteilung der ersten Person Singular und Plural lässt vermuten, dass hier historisch bedingte Normen des wissenschaftlichen Schreibens mit im Spiel sind: In der deutschen Tradition gilt die Verwendung der ersten Person Plural (wir stellen fest) mittlerweile als nicht mehr zeitgemäß, in der spanischsprachigen Tradition ist sie durchaus noch üblich und sogar häufiger als der Singular.

Ohne im Einzelnen auf weitere Ergebnisse der Korpusanalyse eingehen zu können, ergibt diese in der Gesamtschau folgendes Bild und ergänzt somit die Auswertung der normativen Texte zu Beginn des Kapitels um folgende Punkte:

	ENSAYO	SEMINARARBEIT
Formale Aspekte	Fließtext, meist ohne Quellenangaben und wissenschaftlichen Apparat	Präzise Dokumentation der Quellen: Genaue Quellen- angaben, Fußnoten, Bibliographie
Struktur	Durchgehender Text ohne nummerierte Kapitel oder Unterüberschriften, argumentativ-inhaltliche Struktur	Explizite Struktur mit durch- nummerierten Kapiteln und Unterüberschriften, mehrere Gliederungsebenen, Gliederungsmodell je nach Fachrichtung sehr unterschiedlich
Stil	Literarischer Stil, rhetorische Elemente (Metaphern, rhetorische Fragen etc.)	Neutraler und sachlicher Stil, Fachtermini, Wissen- schaftssprache, häufig Nominalstil

20 Dorothee Kaiser

Darstellungs- haltung	Persönlich und subjektiv, häufiger Gebrauch der ersten Person (mehr Singular als Plural)	Neutral und unpersönlich, verschiedene Techniken der Agensausblendung (Passiv, man, etc.), der Autor "versteckt" sich hinter dem Inhalt seines Textes, wenig Personaldeixis
--------------------------	---	---

Fig. 6: Die wichtigsten Ergebnisse der kontrastiven Korpusanalyse im Vergleich

### 3.3 Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Schreibtraditionen

Diese Ergebnisauswahl der Korpusanalyse verdeutlicht die kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Schreibtraditionen: All diese Texte sind an deutschen und venezolanischen Hochschulen im Grundstudium der Sprach- oder Literaturwissenschaft unter ähnlichen Bedingungen geschrieben worden, um mit einem individuell und selbständig bearbeiteten Thema einen benoteten Leistungsnachweis zu erhalten. Obwohl also die funktional-pragmatische Seite der Texte weitestgehend identisch ist, sehen die studentischen Texte sehr unterschiedlich aus. Warum? Zum einen lässt sich das ganz allgemein durch die verschiedenen Diskurstraditionen erklären, die sich in jeder historisch gewachsenen Einzelsprache auf ganz verschiedenen Wegen ausgeprägt und entwickelt haben aufgrund der jeweiligen kommunikativen, sozioökonomische, politischen und kulturellen Bedingungen (vgl. Oesterreicher 1997: 19-41). Hier kann nicht immer eindeutig geklärt werden, warum sich das Verhältnis von Form und Funktion auf der Textebene unterschiedlich entwickelt hat. Zum anderen liegen die Unterschiede in den unterschiedlichen Lehrund Lerntraditionen begründet, denen Werte und Normen der jeweiligen Bildungskultur zugrunde liegen, die wiederum vom Bildungssystem, der Ausbildung der Dozenten, der Unterrichtssituation an den Hochschulen etc. bestimmt werden. Auch die Umsetzung und Vermittlung von Normen in der Unterrichtspraxis kann sich auf vielfältige Weise unterscheiden, ist doch die Verbindlichkeit von Normen und Regeln kulturell verschieden. Fest steht jedoch, dass jeder Studierende, jeder in der Wissenschaft Schreibende in der Regel meist unbewusst in seiner Tradition schreibt, aber auch die Texte anderer auf diese Weise rezipiert und bewertet. So ist es nicht weiter verwunderlich, dass ausländische Studierende an deutschen Hochschulen oft Mühe haben, die hierzulande üblichen Werte und Normen im Hochschulalltag zu erfassen und umzusetzen. Ebenso fällt es deutschen Dozenten im Umgang mit ausländischen Studierenden schwer, sich ihrer typisch deutschen Sichtweise auf wissenschaftliches Schreiben bewusst zu werden und die ihnen vertrauten Wertmaßstäbe zu reflektieren.

## 4 Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz an der Hochschule

### 4.1 Wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule Reutlingen

Um diese allgemeinen Gedanken zu kulturellen Unterschieden wieder an die aktuelle Lehrpraxis an deutschen Hochschulen anzubinden, sei am Beispiel der Hochschule Reutlingen dargestellt, wie sich das Bewusstsein um die Notwendigkeit von Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben erst allmählich durchsetzt. Auch wenn andere Hochschulen hier schon eine ganz andere Infrastruktur und eine längere Tradition aufweisen (wie z.B. die Universitäten Bielefeld oder Bochum), so ist die Situation an der Hochschule Reutlingen keineswegs ein Einzelfall. Hier wurden bislang in verschiedenen Fakultäten Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben angeboten, die in der Studienordnung noch nicht verbindlich festgeschrieben waren. Für die European School of Business (ESB) wird derzeit ein neues Curriculum entwickelt, in dem Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben ihren festen Platz haben sollen, meist angebunden an wirtschaftswissenschaftliche Pflichtveranstaltungen. Da die Studierenden der ESB prinzipiell in zwei Ländern studieren und ein Doppeldiplom erhalten, ist der Anteil an internationalen Studierenden hier besonders hoch und das Wissen um kulturelle Unterschiede besonders wichtig. Bislang wurden die Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben gemeinsam für deutsche und internationale Studierende abgehalten.

Das Akademische Auslandsamt der Hochschule Reutlingen bietet zudem seit einigen Semestern individuelle Schreibberatung und Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben für internationale Studierende aller Fakultäten an. Beides erfährt hohen Zusprach und soll zukünftig ausgebaut werden.

## 4.2 Kompetenzen und Defizite im wissenschaftlichen Schreiben bei deutschen und internationalen Studierenden

Die bisherigen Erfahrungen mit den internationalen BWL-Studierenden der ESB in Reutlingen führen zu der Frage, inwieweit es sinnvoll ist, internationale und deutsche Studierende getrennt oder gemeinsam zu unterrichten. Bislang gab es in Reutlingen gemeinsame Einweisungen ins wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben, in denen verschiedene Kompetenzen vermittelt werden, angefangen von der Informationskompetenz (Recherche, Lesetechniken etc.) über Kompetenzen des Gliederns und Strukturierens von Inhalten bis hin zu Schreib- und Textsortenkompetenzen. Sollen diese verschiedenen Kompetenzen zukünftig in getrennten Kursen für ausländische und deutsche Studierende angeboten werden? Wäre es nicht u.U. sinnvoller, manche Module gemeinsam und andere Module getrennt zu unterrichten? Vergleicht man die Fähigkeiten deutscher und internationaler Studierender in den verschiedenen Bereichen, so bietet sich meist folgendes Bild:

22 Dorothee Kaiser

1. Im Bereich der Sprach- und Stilkompetenz gibt es große Unterschiede: Während die internationalen Studierenden mit der allgemeinen Sprachkompetenz und zudem mit besonderen Elementen der deutschen Wissenschaftssprache kämpfen (z.B. Nominalisierung, Passiv, Fachvokabular, auch bei der Rezeption der Texte), haben die deutschen Studierenden vor allem Probleme mit dem wissenschaftlichen Stilideal, d.h. mit der Vermeidung umgangssprachlicher Elemente einerseits und eines pseudowissenschaftlichen Stils andererseits (zu komplizierte Syntax, zu starke Nominalisierung, unnötig viele Fremdwörter). Auch wenn die internationalen Studierenden sprachlich auf jeden Fall gesondert gefördert werden sollten, könnte in einem zweiten Schritt der Austausch beider Gruppen über ihre "Defizite" durchaus Synergieeffekte mit sich bringen. Den internationalen Studierenden gelingt es trotz ihrer sprachlicher Schwierigkeiten oft eher, einen leserfreundlichen Text ohne pseudowissenschaftliche Elemente zu verfassen; die Muttersprachler hingegen könnten ihre idiomatische Sicherheit an Redewendungen und festen Formulierungen sinnvoll einbringen.

- 2. Im Bereich der Textsortenkompetenz kommen beide Gruppen mit gänzlich unterschiedlichen Lern- und Schreiberfahrungen in die Kurse. Nicht nur die Textsorten, die Gliederungsmuster oder Stilideale, auch die allgemeinen Bewertungskriterien für wissenschaftliche Texte variieren stark je nach Bildungshintergrund, wie eben in Kap. 3 am Beispiel von Venezuela dargestellt. Auch hier ist vermutlich zunächst ein getrenntes Vorgehen im Unterricht sinnvoll, wobei sich in einem zweiten Schritt beide Gruppen interkulturell sehr gut austauschen und ergänzen könnten: Welche Aspekte werden in welchem Land positiv oder negativ bewertet? Was ist eine "sinnvolle Textstruktur"? etc. Dadurch könnte man den normativen Charakter solcher Kurse relativieren und gleichzeitig die typisch deutschen Darstellungsformen im Kontrast zu anderen herausarbeiten.
- 3. Der Umgang mit fremdem Wissen, d.h. die Quellenangaben und Fußnoten, die Zitate und bibliographischen Angaben sind für deutsche und internationale Studierende gleichermaßen neu und schwierig. Auch wenn der Umgang mit Quellen in Deutschland evtl. schon in der Schule durch Facharbeiten und ähnliche Texte vorbereitet worden ist, haben beide Gruppen grundsätzlich ähnliche Schwierigkeiten mit diesen bislang unbekannten Normen.
- 4. Andere Inhalte von Einführungskursen zum wissenschaftlichen Arbeiten, wie z.B. Themenfindung und -begrenzung, Recherchetechniken und Einführung in Datenbanken, der Einsatz von Textverarbeitungsprogrammen und vieles mehr sind Themen, die man sehr gut gemeinsam unterrichten kann, da die deutschen Studierenden hier in der Regel keinen Wissensvorsprung haben. Bei der Recherche wäre die Bildung von Lerntandems vermutlich effektiv, wie z.B. bei der Ausweitung von Suchbegriffen auf andere Sprachen oder Schreibweisen, die Ermittlung von Ober- und Unterbegriffen, die vielleicht je nach Muttersprache unterschiedlich verlaufen können.

Dieser kurze Vergleich zeigt meines Erachtens die Chancen, aber auch die Grenzen gemeinsamer Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten. Während es für den sprachlich-stilistischen Bereich, einschließlich der Textsortenkompetenz sicherlich sinnvoll ist, ausländische Studierende mit gesonderten Programmen zu stützen, sind in den meisten anderen Bereichen Synergieeffekte zu vermuten, die bislang nicht genügend ausgenutzt werden.

# 4.3 Textsortenkompetenz in wissenschaftlichen Schreibkursen für internationale Studierende

In diesem Kapitel sollen einige Möglichkeiten vorgestellt werden, mit denen die Textsortenkompetenz internationaler (und vermutlich auch deutscher) Studierender gefördert und die Sensibilität für kulturelle Unterschiede beim wissenschaftlichen Schreiben erhöht werden könnten. Sie sollen als Anregungen verstanden werden, die didaktisch weiter ausgebaut und systematisiert werden müssten.

Zu Beginn eines Kurses zum wissenschaftlichen Schreiben für ausländische Studierende ist es sicherlich hilfreich, eine Übersicht über übliche und häufige Textsorten für die jeweilige Fachrichtung zu geben: Was wird vor allem gelesen, was muss gelesen, was selber verfasst werden? Hier sind schon erste Vergleiche zur Textsortenkompetenz in der Muttersprache sinnvoll: Was wurde bisher gelesen und geschrieben, worin unterscheiden sich diese Texte von den deutschen? Mit Hilfe einfacher Fragebögen kann ein Profil eines jeden Kurses erstellt werden, um die bisherigen Textsortenkompetenzen zu ermitteln und an sie anzuknüpfen.

Im Verlauf des Kurses können die verschiedenen Themen und Inhalte immer wieder auch kontrastiv dargestellt werden, so etwa der Vergleich deutscher Gliederungsmodelle für Abschlussarbeiten mit französischen oder englischen Gliederungsmodellen. Das eigenständige Herausarbeiten von Unterschieden kann dem Erwerb der deutschen Schreibtraditionen sehr förderlich sein, weil häufig erst durch den Vergleich die typisch deutschen Normen sichtbar werden.

Auch der Vergleich zentraler Textbausteine kann der Vermittlung wissenschaftlicher Textsortenkompetenz sehr dienlich sein, wie etwa die kontrastive Analyse von Einleitungen, Überleitungen oder Schlusselementen. Hier können auch Einzelübungen zur vergleichenden Stilistik integriert werden: Wie stelle ich eine bestimmte Texthandlung im Deutschen korrekt dar? Wie führe ich ein neues Argument ein, wie gebe ich die Meinung eines anderen korrekt wieder, wie fasse ich etwas zusammen, wie hebe ich einen zentralen Gedanken hervor? All diese Texthandlungen, die sich zum Teil schablonenhaft an ähnlichen Stellen immer wieder finden, können ab und zu auch kontrastiv geübt werden; hier treten dann auch die Fehlerquellen für wiederkehrende Fehler zutage.

Auch ein Vergleich von Bewertungskriterien studentischer Texte bietet sich für solche Kurse an: Wie wird eine Abschlussarbeit bewertet? Wie setzt sich üblicherweise die Note zusammen? Auf welche Aspekte legen die Gutachter

24 Dorothee Kaiser

besonderen Wert? Hier ist zum Beispiel der Vergleich von Bewertungsbögen von Dozenten aus verschiedenen Ländern sehr erhellend.

Auf jeden Fall sollten die bereits vorhandenen muttersprachlichen Textsortenkompetenzen stärker als bisher genutzt werden: Was kann der einzelne Studierende davon für das Studium in Deutschland verwenden, welche Elemente sind evtl. sogar kontraproduktiv, welche Fähigkeiten sollten für das Verfassen deutscher Texte neu erworben, welche eher unterdrückt werden? Die Transparenz der Argumentation und die Nachprüfbarkeit der Quellen wären gute Beispiele für deutsche Bewertungskriterien, die internationalen Studierenden Probleme bereiten. Zudem müssen sie sich teilweise von muttersprachlichen Schreibgewohnheiten wie einem besonders literarischen oder kreativen Stil verabschieden, der von deutschen Dozenten als eher negativ, da "unwissenschaftlich" bewertet wird.

Wichtig erscheint mir auf jeden Fall, dass die verschiedenen Aspekte von Normen und Schreibgewohnheiten thematisiert und bewusst gemacht werden, um die bereits vorhandenen Kompetenzen besser zu nutzen und andererseits die fehlenden Kompetenzen nicht als individuelle Schwäche, sondern als kulturellen Unterschied begreifen zu können.

# 5 Fazit: Konsequenzen für das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache

Obwohl die interkulturelle Dimension wissenschaftlicher Darstellungsformen zunehmend in das Bewusstsein der Linguisten und Pädagogen rückt, geht man in der Lehre häufig doch unbewusst mit der eigenen deutschen Sichtweise an die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens heran: Die eigenen Werte und Normen, mit denen man wissenschaftliche Texte beurteilt und nach denen man selber schreibt, werden oft unreflektiert an die ausländischen Studierenden weitergegeben. Hier gilt es, ein neues Bewusstsein für die kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Texte zu entwickeln, die eigenen Werte und Herangehensweisen an das wissenschaftliche Schreiben zu reflektieren und den Studierenden die Bewertungskriterien für wissenschaftliche Texte transparent zu machen. Folgende Stichworte fassen die Grundgedanken dieses Beitrags noch einmal zusammen:

- Der Vergleich von Lern- und Schreibtraditionen offenbart kulturelle Unterschiede wissenschaftlicher Darstellungsformen; er verdeutlicht zugleich die unterschiedlichen Bewertungskriterien für studentische Texte (z.B. Nachprüfbarkeit versus Originalität).
- 2. Das Wissen um kulturelle Unterschiede in der Wissenschaft kann dem Erwerb der (fremden) deutschen Wissenschaftssprache förderlich sein. Die kontrastive Vermittlung wissenschaftlicher Textsortenkompetenz hilft internationalen (und auch deutschen) Studierenden, Unterschiede zur eigenen Schreibtradition zu erkennen und neue Muster leichter umzusetzen. Die muttersprachliche

- Textsortenkompetenz und auch die bisherigen Schreiberfahrungen und -routinen könnten so besser genutzt werden.
- 3. Gemeinsame Kurse für deutsche und internationale Studierende zum wissenschaftlichen Schreiben könnten sinnvolle Synergien mit sich bringen. In vielen Bereichen weisen beide Gruppen ähnliche Kompetenzen auf; für Sprache und Stil sollten aber unbedingt zusätzliche Module für internationale Studierende angeboten werden.

Von einer kontrastiven Textsortenforschung könnte man langfristig zu einer interkulturellen Textlinguistik gelangen, die die unbewusst zugrunde liegenden Wertvorstellungen und Ideale an die Oberfläche bringt und Schreibende wie Lesende auf diese Unterschiede aufmerksam macht. Eine solche Sensibilisierung von Dozenten und Studierenden für die kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Schreibkompetenzen ist anzustreben und kann didaktisch produktiv genutzt werden.

#### Literatur

- Adamzik, Kirsten (Hrsg.) (2001): Kontrastive Textologie. Untersuchungen am Beispiel deutscher und französischer Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen: Stauffenburg.
- Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.) (1997): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt a.M. etc.: P. Lang.
- Adorno, Theodor W. (1974): Der Essay als Form. In: Adorno, Theodor W. (Hrsg.): *Gesammelte Schriften*. Bd. 11: Noten zur Literatur, Frankfurt a.M., 9-33.
- Alfonso, Ilis (1997): El texto informativo. Su naturaleza, lectura y producción en la educación universitaria. Caracas.
- Clyne, Michael (1991): The Sociocultural Dimension: The Dilemma of the German-Speaking Scholar. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Subject oriented texts*. Berlin: de Gruyter, 49-66.
- Danneberg, Lutz/Niederhauser, Jürg (1998): Darstellungsformen der Wissenschaft im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie. Tübingen: Narr.
- 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.
- Fería Goyaz, Juan José (1997): Presentación de trabajos académicos. Sonora (México).
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Das Fremde und das Eigene: Probleme zu einer interkulturellen Germanistik. München: Iudicium, 151-193.

26 Dorothee Kaiser

Graefen, Gabriele (1997): Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt a.M.: P. Lang.

- Kaiser, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen: Stauffenburg.
- Kaiser, Dorothee (2003): "Nachprüfbarkeit" versus "Originalität" Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Berlin/New York: de Gruyter, 305-324.
- Kaiser, Dorothee (2008): "Ensayo o artículo científico? Una comparación de tradiciones académicas en Alemania y Latinoamérica". In: Reutner, Ursula/Schwarze, Sabine (Hrsg.): Wissenschaftssprache in der Romania, 285-304.
- Krämer, Walter (1995): Wie schreibe ich eine Seminar-, Examens- und Diplomarbeit? (4. Auflage), Stuttgart/Jena.
- Oesterreicher, Wulf (1997): Zur Fundierung von Diskurstraditionen. In: Frank, Barbara/Haye, Thomas/Tophnike, Doris (Hrsg.): *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr, 19-41.
- Sachtleber, Susanne (1993): Die Organisation wissenschaftlicher Texte: eine kontrastive Analyse. Frankfurt a.M.: P. Lang.
- Schröder, Hartmut (1995): Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Stilfragen*. Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1994, Berlin/New York: de Gruyter, 150-180.
- Standop, Ewald (1994): *Die Form der wissenschaftlichen Arbeit* (14. Auflage), Heidelberg: UTB.

# Die Wissenschaftliche Schreibwerkstatt. Ein Angebot für internationale DoktorandInnen und PostdoktorandInnen verschiedener Disziplinen an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Simone Schiedermair (München) & Kathrin Spreen (München)

## 1 Zum Programm

Die "Wissenschaftliche Schreibwerkstatt" findet im Rahmen des Stipendien- und Betreuungsprogramms, kurz STIBET-Programm, des DAAD statt. Seit dem Wintersemester 2006/7 bietet die Ludwig-Maximilians-Universität München mit dieser DAAD-Unterstützung eine Reihe von Sprachkursen sowie eine individuelle Lernberatung und ein Kulturprogramm für internationale Promovierende, PostdoktorandInnen und GastwissenschaftlerInnen an.¹

Die Sprachkurse richten sich auf der einen Seite an Interessierte ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen. In diesen Kursen, die unter dem Titel "Deutsch für Uni und Alltag" firmieren, werden auf den Niveaus A1 bis B2 grundlegende Grammatikkenntnisse vermittelt und mündliche wie schriftliche Kommunikationsformen für den universitären Alltag trainiert. Auf der anderen Seite werden Kurse auf den Niveaus C1 und C2 angeboten, die auf Deutsch als Wissenschaftssprache ausgerichtet sind. Neben semesterbegleitenden Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben, die bis auf einen Kurs ausschließlich auf die sprachliche Seite

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Das aktuelle Semesterangebot findet sich im Internet unter folgender Adresse: www.lmu.de/international/doc

ausgerichtet sind, also auf das Formulieren auf Deutsch, und Blockangeboten zur mündlichen Wissenschaftskommunikation – hier wird beispielsweise das Halten von Vorträgen oder die Teilnahme an Diskussionen trainiert –, findet jeweils am Ende des Semesters bzw. zu Beginn der vorlesungsfreien Zeit eine zweiwöchige "Wissenschaftliche Schreibwerkstatt" statt.

#### 2 Zum Kurs

Die wissenschaftliche Schreibwerkstatt richtet sich an WissenschaftlerInnen auf dem sprachlichen Niveau C1 und C2, die dabei sind, ihre Doktorarbeit oder eine andere wissenschaftliche Arbeit zu schreiben. Sie wird als Blockveranstaltung an fünf Kurstagen mit je vier Unterrichtseinheiten à 45 Minuten unterrichtet. Da das Kurskonzept in erster Linie auf die Arbeit am eigenen Text ausgerichtet ist, bekommen die Teilnehmenden in einer Vorbesprechung, die ungefähr vier Wochen vor dem ersten Blocktag stattfindet, die Aufgabe, einen eigenen Text an die DozentInnen zu schicken, am besten per Mail. Der Text soll zwei bis drei Seiten lang sein, er muss selbst geschrieben sein, er darf noch nicht korrigiert worden sein. Einsendeschluss ist zwölf Tage vor Beginn der Blockphase. Bei der Vorbesprechung werden die TeilnehmerInnen außerdem gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, der in erster Linie darauf zielt, den aktuellen Stand der (Doktor-)Arbeit zu erfragen und zu ermitteln, wo die TeilnehmerInnen selbst die Schwierigkeiten beim Schreiben ihrer Doktorarbeit bzw. beim wissenschaftlichen Schreiben sehen.

Die Blocktage selbst sind unterteilt in Unterrichtseinheiten im Plenum und in Einzelbesprechungen, bei denen es dann um die intensive Besprechung der eigenen Texte der TeilnehmerInnen geht. In der ersten Woche findet zunächst mit jeder TeilnehmerIn eine Erstbesprechung ihres Textes statt. In der zweiten Woche wird dann eine Folgebesprechung durchgeführt, d.h. die TeilnehmerInnen haben vier bis fünf Tage Zeit, ihren Text zu überarbeiten. Dafür sollen sie sowohl die im Gruppenunterricht besprochenen Themen nutzen als auch die individuelle Rückmeldung auf ihren eigenen Text in der ersten Einzelbesprechung. Aufgrund der vergleichsweise intensiven Korrekturarbeit, die durch diese Einzelbesprechungen mit dem Kurs verbunden ist, wird der Kurs ab sechs Teilnehmenden von zwei DozentInnen unterrichtet, die sich sowohl die Einzelkorrekturen als auch den Gruppenunterricht teilen.

Der Gruppenunterricht orientiert sich an den beiden Schwerpunkten "Techniken des wissenschaftlichen Schreibens" und "Wissenschaftliches Formulieren". Von insgesamt zwölf Unterrichtseinheiten entfallen vier auf die Schreibtechniken (Arbeitsschritte einer Dissertation, Bestandteile einer Dissertation, Lesestrategien, Exzerpt, Mind Mapping und Clustering) und acht auf das Formulierungstraining (Textgliederung, Textkommentierung, unpersönliche Ausdrucksweisen, Begriffs-

bestimmungen, Funktionsverbgefüge, Alltägliche Wissenschaftssprache, Verben des wissenschaftlichen Vorgehens, Zitieren und Literaturhinweise)<sup>2</sup>.

Es ergibt sich also folgende Struktur für diesen Kurs (am Beispiel der Schreibwerkstatt im Wintersemester 2008/9):

Montag, 12.01.2009	18.00 - 19.00 Uhr Vorbesprechung
Freitag, 30.01.2009	Textabgabe
Mittwoch 11.02.2009	14.00 - 15.30 Uhr Gruppenunterricht – 15.40 - 17.10 Uhr Gruppenunterricht
Donnerstag, 12.02.2009	14.00 - 15.30 Uhr Gruppenunterricht – 15.40 - 17.10 Uhr Einzelbesprechung/ Erstbesprechung
Montag, 16.02.2009	14.00 - 15.30 Uhr Gruppenunterricht – 15.40 - 17.10 Uhr Einzelbesprechung/ Erstbesprechung
Mittwoch, 18.02.2009	14.00 - 15.30 Uhr Gruppenunterricht – 15.40 - 17.10 Uhr Einzelbesprechung/ Folgebesprechung
Freitag, 2 0.02.2009	14.00 - 15.30 Uhr Gruppenunterricht – 15.40 - 17.10 Uhr Einzelbesprechung/ Folgebesprechung

Tab. 1: Kursstruktur WS 2008/9

Das Kurskonzept orientieren wir an dem Ziel, dass die WissenschaftlerInnen die Ressourcen nutzen, die ihnen auch außerhalb des Kurses in ihrem Fach zur Verfügung stehen. Wir möchten sie vor allem dazu anregen, "am Modell zu lernen", d.h. die wissenschaftlichen Texte, die sie in ihrem Forschungsalltag für ihre Dissertationen und wissenschaftlichen Texte lesen, nicht nur inhaltlich zu nutzen, sondern auch als Modelle für das eigene wissenschaftliche Schreiben. Damit sie dazu in der Lage sind, gilt es, sie zu "sensibilisieren" für die formalen Besonderheiten, sprachlichen Strukturen und den inhaltlichen Aufbau von wissenschaftlichen Arbeiten. Im Hintergrund stehen für uns also immer die beiden Stichworte: "Lernen am Modell" und "Sensibilisieren".

## 3 Zur Zielgruppe

Wie die bisherigen Ausführungen schon vermuten lassen, ist die Schreibwerkstatt allgemein ausgeschrieben, d.h. es gibt keine disziplinenspezifische Differenzierung.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Hier wird unter anderem mit dem von Gabriele Graefen und Melanie Moll entwickelten (bislang unveröffentlichten) Material zur Wissenschaftssprache Deutsch für das Niveau C2 und mit dem von Bernd Gonner entwickelten Material für das Niveau C1 gearbeitet.

Für die vergangenen Semester ergibt sich jedoch als Teilnehmerprofil ein Schwerpunkt auf den Geistes- und Rechtswissenschaften.

Insgesamt 55 TeilnehmerInnen haben im Zeitraum Sommersemester 2007 bis Sommersemester 2009 die Wissenschaftliche Schreibwerkstatt durchlaufen. Darunter waren drei PostdoktorandInnen, die überwiegende Mehrheit befand sich also im Promotionsstudium. Einen genauen Überblick über die Verteilung der Teilnehmenden nach Fakultäten gibt Tabelle 2. Die weitaus größte Zahl der Teilnehmer, nämlich 17, gehört der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften an. Es folgen die Juristische Fakultät und die Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaft mit jeweils acht Teilnehmern. Die Relevanz des Deutschen als Wissenschaftssprache für die Fächer dieser Fakultäten und der damit verbundene Umstand, dass hier die Dissertationen größtenteils auf Deutsch verfasst werden, sind wohl dafür verantwortlich. Die naturwissenschaftlichen Fakultäten, die auch die Option einer Promotion in Englisch oder in einer anderen Sprache bieten, sind demgemäß verhältnismäßig schwach vertreten.

Fakultät	Anzahl TN
Sprach-und Literaturwissenschaften	17
Juristische Fakultät	8
Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaft	8
Psychologie und Pädagogik	6
Geschichts-und Kunstwissenschaften	3
Tierärztliche Fakultät	3
Geowissenschaften	2
Katholisch-Theologische Fakultät	2
Sozialwissenschaftliche Fakultät	2
Chemie und Pharmazie	1
Kulturwissenschaften	1
Medizinische Fakultät	1
Physik	1
Summe	55

Tab. 2: Verteilung der Teilnehmenden nach Fakultäten (SS07 – SS09)<sup>3</sup>

Die allgemeine Ausrichtung trifft bisher auf alle Angebote des STIBET-Programms zu, auch wenn es immer wieder Überlegungen für disziplinenspezifische

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Zugrunde gelegt ist hier die an der LMU übliche Aufteilung der Fakultäten, siehe http://www.uni-muenchen.de/einrichtungen/index.html (16.08.2009).

Angebote gibt. Insgesamt lässt sich für das STIBET-Programm feststellen, dass die Sprachkurse auf den Niveaus C1 und C2 vor allem von Teilnehmenden aus den Sozial- und Geisteswissenschaften geprägt sind. Die Sprachkurse auf den Basisniveaus A1-B2 dagegen werden überwiegend von WissenschaftlerInnen besucht, die aus den Naturwissenschaften, der Medizin, der Tiermedizin und der Fakultät für Mathematik, Informatik und Statistik kommen.<sup>4</sup>

Als ein spezifisches Charakteristikum der Zielgruppe des STIBET-Programms und damit auch der Schreibwerkstatt, also der DoktorandInnen und GastwissenschaftlerInnen, hat sich in den vergangenen Semestern herauskristallisiert, dass sie zwar eine sehr hohe Motivation und Einsatzbereitschaft haben, insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern jedoch so stark in die Arbeit an den Lehrstühlen eingebunden sind, dass es für sie sehr schwierig ist, die Zeit für einen Sprachkurs zu finden. Viele können nur sporadisch teilnehmen, weshalb es gerade auf den unteren Niveaus schwierig ist, eine Progression in den Kursen zu verfolgen. Diese Problematik haben wir für die Schreibwerkstatt mit dem Blockformat in der vorlesungsfreien Zeit zu lösen versucht, mussten allerdings feststellen, dass es für einen Großteil der Klientel aus zeitlichen Gründen weiterhin schwierig ist, daran teilzunehmen.

## 4 Bisherige Erfahrungen

Aus der bisherigen Erfahrung mit diesem Kursformat, das inzwischen sechs Mal durchgeführt wurde, haben sich drei Schwerpunkte herauskristallisiert: Erstens wird in den Gruppendiskussionen und Einzelbesprechungen immer wieder deutlich, dass viele ihre wissenschaftliche Erstsozialisation in anderen Wissenschaftstraditionen erlebt haben. Für viele ist die Doktorarbeit die erste wissenschaftliche Arbeit, die sie im Rahmen einer deutschen Wissenschaftsinstitution verfassen. Es ist also sehr wichtig, über die Bestandteile einer Dissertation zu sprechen und deren spezifische Funktionen. Beispielsweise erwartet man im deutschen Kontext von einer Einleitung, dass man sich ein schnelles Bild über die Forschungsfrage,

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Dieser Kontrast spiegelt den status quo, dass sich in vielen Disziplinen Englisch so als dominierende Wissenschaftssprache durchgesetzt hat, dass es an der Ludwig-Maximilians-Universität möglich ist, ohne Deutschkenntnisse zu promovieren bzw. zu forschen. Obwohl die Frage nach der Stellung des Englischen an den Hochschulen in Deutschland bereits seit der Einführung englischsprachiger Studiengänge in der Mitte der 1990er Jahre intensiv diskutiert wird (vgl. Motz 2005, DAAD 2007, Limbach 2008) und durch den Bolognaprozess und die auf Internationalisierung ausgerichtete Exzellenzinitiative in den letzten Jahren an zusätzlicher Virulenz gewonnen hat, sind von Universitätsseite keine ausgearbeiteten Konzepte auszumachen, die ein Gegenwicht oder auch nur eine Ergänzung zu einer einseitigen Beförderung des Englischen anbieten (vgl. Schiedermair 2008: 63f.). Dies gilt leider auch für die LMU, die mit 7.600 internationalen Studierenden aus 125 Ländern, d.h. mit 16% einen der höchsten Ausländeranteile an Hochschulen in der Bundesrepublik aufweist. Vor diesem Hintergrund wird erklärbar, warum sich das Gros der TeilnehmerInnen aus bestimmten Disziplinen nur in den Basiskursen findet.

die Forschungsmethode und das Forschungsmaterial machen kann.<sup>5</sup> Viele unserer internationalen DoktorandInnen sehen die Funktion der Einleitung dagegen darin, "den Leser für das Thema zu gewinnen", eher allgemeine Aussagen zum Themenbereich der Dissertation zu machen, einen "schönen", nicht einen "trockenen wissenschaftlichen" Einstieg in die Arbeit zu geben. Denn wenn man wissen will, ob die Arbeit für einen relevant ist, lese man nicht die Einleitung, sondern das erste Kapitel (vgl. Textbeispiel 3 unter Punkt 5.3). Unzureichendes Textartenwissen ist nicht nur in Bezug auf die Dissertation zu bemerken, sondern auch bei anderen universitären Texten, die die Teilnehmenden einreichen, wie z.B. Abstract, Exposé. Hier mangelt es häufig an Strategien, sich das fehlende Wissen anzueignen, wie z.B. bei BetreuerInnen und KommilitonInnen nachzufragen, im Internet zu recherchieren, Ratgeberliteratur heranzuziehen.

Zweitens sind viele auch mit dem im deutschen Wissenschaftsbetrieb üblichen Umgang mit dem Zitieren nicht vertraut. Das betrifft sowohl die unterschiedlichen Formen als auch die unterschiedlichen Funktionen des Zitierens. Ein wichtiger Aspekt, zu dem es stets viele Nachfragen gibt, ist auch die formale Seite des Zitierens (vgl. Textbeispiel 1 und 2 unter Punkt 5.3).

Drittens werden von den Promovierenden insbesondere die Hinweise zum inhaltlichen Aufbau der eigenen Texte sehr geschätzt. Hier geht es um den logischen Argumentationsaufbau, um das Vermeiden unnötiger Wiederholungen, um die präzise Darstellung des eigenen Vorgehens, um den Umgang mit Fachbegriffen u.ä. (vgl. Textbeispiel 1 und 3 unter Punkt 5.3). Das ist nicht zu verwechseln mit der fachlichen Betreuung, die natürlich nur FachkollegInnen bzw. die Betreuer-Innen der Doktorarbeit leisten können. Handelt es sich um fachliche Probleme, so dass wir als SprachberaterInnen an unsere Grenzen kommen, ermuntern wir die Teilnehmenden, Hilfestellung bei den BetreuerInnen zu suchen, notfalls diese auch einzufordern. Wir stellen uns nicht vermittelnd zwischen Betreuende und Promovierende, sondern fordern unsere TeilnehmerInnen auf, selbst aktiv zu werden. Selbstständig die Initiative ergreifen zu können, sehen wir als eine von den BetreuerInnen erwartete und geforderte Fähigkeit, die unabdingbar für eine funktionierende Kommunikation im Forschungsbetrieb ist.

## 5 Zur Unterrichtspraxis

#### 5.1 Techniken des wissenschaftlichen Schreibens

Die Unterrichtseinheiten, die unter diesem Titel laufen, sollen verschiedenen Zwecken dienen. Im ersten Teil der Unterrichtseinheiten zu den "Techniken des

<sup>5</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen zur Einleitung in der einschlägigen Ratgeberliteratur wie z.B. Kruse (2002: 239), Franck (2004: 49-57), Esselborn-Krumbiegel (2008: 148-155), Beinke/Brinkschulte/Bunn/Thürmer (2008: 41-47); speziell für Juristen: Möllers (2005: 87f.); speziell für Politikwissenschaftler: Stykow/Daase/MacKenzie/Moosauer (2009: 184f.).

wissenschaftlichen Schreibens", der zugleich auch die erste Kurseinheit darstellt, geht es insbesondere darum, den Teilnehmenden die Prozesshaftigkeit des Schreibens noch einmal bewusst zu machen. Des Weiteren werden allgemeine Fragen eines "guten" wissenschaftlichen Stils wie z.B. unpersönliche Schreibweise versus die Benutzung von "ich", die formalen Anforderungen, die Benutzung von Fachtermini diskutiert. Von Dozentenseite wird immer darauf hingewiesen, dass dabei jedoch die jeweiligen Konventionen im einzelnen Fach ausschlaggebend sind. Die Teilnehmenden werden daher auch explizit ermuntert, sich über Formalia und stilistische Konventionen in ihrem Fach zu informieren und sich damit auseinanderzusetzen ("Lernen am Modell"), sofern dies noch nicht geschehen ist. Übergeordnetes Ziel dieser Einheit ist also, bei den Teilnehmenden Änderungen hinsichtlich ihrer Einstellungen und Vorstellungen zu bewirken, welche den wissenschaftlichen Schreibstil und Schreibprozess betreffen, um somit eine Veränderung ihres Schreibverhaltens herbeizuführen.

Der zweite Teil der Unterrichtseinheiten zu wissenschaftlichen Schreibtechniken dient der Erweiterung und Vertiefung des Wissens um die universitären Textarten. Die Einleitung der Dissertation steht dabei im Vordergrund (vgl. Punkt 4 und Punkt 5.3). Es werden je nach Relevanz für die Teilnehmenden weitere Textarten wie z.B. Abstract und Exposé besprochen. Was die Vermittlungsmethode anbelangt, werden hier authentische Textausschnitte bzw. Texte analysiert und verglichen, um so die jeweilige Textartenspezifik herauszuarbeiten.

Im dritten Teil werden Techniken eingeübt, die vor allem helfen sollen, Wissen zu strukturieren, Literatur zu verarbeiten und Schreibblockaden zu überwinden. Hier kommen Übungen und Anleitungen aus der Ratgeberliteratur zur Anwendung.<sup>6</sup> Von großer Bedeutung für die Teilnehmenden ist in diesen Unterrichtseinheiten immer wieder der gegenseitige Austausch, zu dem von uns DozentInnen immer wieder angeregt wird. Hierbei geht es nicht nur um den Austausch von Tipps, sondern auch um die Möglichkeit, in einem geschützten Raum die mit dem Promotionsprojekt verbundenen Probleme besprechen zu können.

#### 5.2 Wissenschaftliches Formulieren

Die Unterrichtseinheiten zum Training wissenschaftssprachlicher Strukturen sind nach einem Vorgehen in drei Schritten aufgebaut: rezeptiv – rezeptiv-produktiv – produktiv. Was darunter zu verstehen ist, soll im Folgenden an der Unterrichtseinheit gezeigt werden, die den Einstieg in den Trainingsbereich des wissenschaftlichen Formulierens bildet. Arbeitsgrundlage bildet ein Textabschnitt aus einer Einführung in die Lyrikanalyse. Die KursteilnehmerInnen bekommen eine Kopie

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Zur Strukturierung von Wissen: Kruse (2002: 32-35; 97-99), Stock/Schneider/Peper/Molitor (2006: 106-111), Beinke/Brinkschulte/Bunn/Thürmer (2008: 17-25); Verarbeitung von Literatur: Kruse (2002: 97-99), Der Schreibtrainer (= Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen); Überwindung von Schreibblockaden: Kruse (2002: 32-35), Stock/Schneider/Peper/Molitor (2006: 124-128), Esselborn-Krumbiegel (2008: 203-218).

des Textes ausgeteilt und die Aufgabe, die folgenden sprachlichen Mittel zu markieren: 1. Textstrukturierung, 2. unpersönliche Ausdrucksweisen, 3. Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache, 4. Verben, 5. Formulierungen für Begriffsbestimmungen. Diese rezeptive Annäherung an die wissenschaftssprachlichen Strukturen wird im Unterricht durchgeführt. Die Ergebnisse werden mittels einer Overhead-Folie für alle sichtbar im Text angebracht, so dass durch die Markierungen nun ohne weitere und genauere Analyse bereits deutlich wird, in welcher Dichte die wissenschaftssprachlichen Mittel in einem solchen Text vorhanden sind (siehe Anhang 1). Vertieft und systematisch aufgearbeitet wird diese erste Wahrnehmung durch eine von den Studierenden selbst zu erstellende Liste mit den gefundenen sprachlichen Mitteln (Anhang 2) und einer anschließenden intensiveren Auseinandersetzung mit den Verben in diesem Text in Form einer Zuordnungsübung (Anhang 3) sowie der Ausgabe einer ausführlichen Liste, die die Verben verschiedenen semantischen Kategorien zuordnet (einen Ausschnitt davon zeigt Anhang 4). Im Anschluss daran bekommen die TeilnehmerInnen als Hausaufgabe, in einer Rezension die folgenden sprachlichen Ausdrücke zu markieren: 1. Wortfeld "Publikation", 2. Erste Thematisierung, 3. Anknüpfung, 4. Berücksichtigung von X, 5. Funktionsverbgefüge, 6. Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache (Anhang 5). Am nächsten Kurstag erhalten sie die Lösung der Aufgabe in Form einer Liste mit den entsprechenden Ausdrücken und Formulierungen (Anhang 6).

In einem zweiten Schritt geht es darum, sich auf eine Weise mit bestimmten wissenschaftssprachlichen Mitteln auseinanderzusetzen, die ich "rezeptiv-produktiv" nenne. Als eine Hausaufgabe wird beispielsweise gefordert, dass die TeilnehmerInnen aus ihrer eigenen Fachliteratur eine oder zwei Seiten kopieren, auf denen sie zehn Ausdrücke der Alltäglichen Wissenschaftssprache, zehn Funktionsverbgefüge o.Ä. markieren ("Sensibilisieren"). Eine andere rezeptiv-produktive Aufgabe besteht darin, dass sie eine Einleitung aus einem ihrer Fachbücher kopieren sollen und einen Kommentar dazu schreiben, warum sie diese Einleitung gut finden ("Lernen am Modell").

Der dritte Schritt zielt nun auf die produktive Umsetzung der vorher rezeptiv bzw. rezeptiv-produktiv erarbeiteten Sprachmittel. Das können vorgegebene Übungen sein oder umfangreichere Aufgaben, wie etwa das Verfassen eines eigenen Textes, beispielsweise einer Einleitung. Diese werden dann Gegenstand der Einzelbesprechungen.

## 5.3 Einzelbesprechungen

Wie sehen die Texte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nun konkret aus? Was erwartet uns an Problemen? Inwieweit können die Teilnehmenden das umsetzen, was im Kurs im Gruppenunterricht und in den Einzelbesprechungen präsentiert und angesprochen wird?

Charakteristik der angedachten(10) Methode

Die Entwicklung des Assessments, an dem gearbeitet wird(9), soll für(7) die Eingangs-, Verlaufs- Abschluss- sowie auch(6) Follow – up- Diagnostik(1) (d.h. 6 Monaten[sic] nach der Behandlung)(8) (5)angewendet(7) werden und (5)lautet "Assessment über Selbstprozesse bei Konflikten" bzw. BZF – Beziehungsfragebogen." Mithilfe der Follow – up Diagnostik(1) wird erforscht, ob die klinisch bedeutsam erwartete Verbesserung auch ein halbes Jahr nach dem Behandlungsende (8) zu finden ist. [...]<sup>7</sup> (2)Selbstauflösung bzw. Rückzug des Klienten aus dem Kontakt: (3)Nach dem Butollo [äußern sich] Störungen von Kontakt (...)<sup>8</sup> u. a. als Isolation, (4) also die völlige Vermeidung der Begegnung oder als Konfluenz.

#### Tab. 3: Textbeispiel 1

Ingesamt lässt sich die Wirkung dieses Textes bzw. Textabschnitts beschreiben als uneinheitlich, ungenau, ungeordnet. Auf welchen Ebenen entsteht diese Wirkung? Zunächst auf der formalen Ebene. Uneinheitlich wird in dem Ausdruck "Followup-Diagnostik" der Bestandteil "Diagnostik" bei der ersten Verwendung mit einem Bindstrich angebunden, bei der zweiten Verwendung nicht (1). Zweitens fällt die Unterstreichung auf, die unmotiviert erscheint, da sie nur den ersten Teil einer Zwischenüberschrift abdeckt (2). Weiterhin ist der Beginn des Zitats von Butollo nicht markiert (3) und der Zeilenabstand des sich über mehrere Zeilen ersteckenden Zitats ist nicht kleiner als der des Textes (4).

Auf der sprachlichen Ebene finden sich ebenfalls eine Reihe von Ungenauigkeiten. So lassen sich die beiden Verben "anwenden" und "lauten" nicht mit dem Substantiv "Entwicklung" kombinieren (5). Die beiden unterschiedlichen Formulierungsmöglichkeiten "sowohl … als auch" und "sowie" kombiniert die Doktorandin und kommt somit zu der unüblichen Ausdrucksweise "sowie auch" (6). Will man präzise sein, muss man auch auf der jeweils richtigen Präposition zu den Verben bestehen: Laut Duden Universalwörterbuch heißt es "anwenden auf" oder "verwenden für", aber nicht "anwenden für" (7), auch wenn bei Google andere Belege gefunden werden können.

Und schließlich zu den Ungenauigkeiten auf der inhaltlichen, jedoch – nota bene – nicht fachlichen Ebene: Erstens fällt auf, dass die Doktorandin in zwei aufeinanderfolgenden Sätzen erklärt, dass es sich bei einer Follow-up-Diagnostik um eine diagnostische Einschätzung nach einem Zeitraum von sechs Monaten handelt (8). Diese Doppelung ist inhaltlich überflüssig. An anderer Stelle wird ebenfalls übergenau formuliert, als die Doktorandin noch einmal extra erwähnt, dass sie von der Entwicklung des Assessments spricht, an dem sie arbeitet (9). Auch die Zusatz-

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Die eckige Klammer wurde von uns eingefügt, da zwischen den beiden zitierten Textstellen ein längerer Abschnitt ausgelassen wurde.

<sup>8</sup> Sowohl die eckige als auch die runde Klammer in diesem Satz finden sich im Originaltext der Doktorandin.

charakterisierung der Methode als eine bisher nur "angedachte" ist in einer wissenschaftlichen Arbeit nicht nötig (10). Eine Überschrift wie "Zur Methode" wäre völlig ausreichend.

#### Erstbesprechung

In dem Fall (2) wird die räumliche Distanz als temporale Abgeschlossenheit gedeutet. Die imperfektiven Verben dagegen verfügen infolge ihrer aspektuellen [sic] Semantik über keine Zukunftsbedeutung und werden generell gegenwartsbezogen interpretiert. Um den zukünftigen Zeitbezug zu kodieren, brauchen (4) die imperfektiven Verben entweder Temporaladverbien, die den Zukunftskontext schaffen oder eine zusätzliche morphologische Form. Leiss (1992) zufolge (1) beeinflusst der Aspekt nicht nur die temporale Bedeutung der jeweiligen Formen, sondern auch die Herausbildung weiterer grammatischen Konstruktionen.[1]

[1] Vgl. (5) Leiss 1992: 194f.

### Folgebesprechung

Die räumliche Distanz der perfektiven Verben wird hierbei (2) als temporale Abgeschlossenheit gedeutet. Die imperfektiven Verben dagegen verfügen infolge ihrer aspektuellen Semantik über keine Zukunftsbedeutung und werden generell gegenwartsbezogen interpretiert. Um den zukünftigen Zeitbezug zu kodieren, benötigen (4) die imperfektiven Verben entweder Temporaladverbien, um den Zukunftskontext zu schaffen oder eine zusätzliche morphologische Form [JP1]. Des Weiteren (3) beeinflusst der Aspekt, Leiss zufolge (1), nicht nur die temporale Bedeutung der jeweiligen Formen, sondern auch die Herausbildung von weiteren grammatischer Konstruktionen.[1]

[1] Vgl. (5) Leiss 1992: 194f.

Tab. 4: Textbeispiel 2

Hier handelt es sich ohne Zweifel schon bei der ersten Version um einen Text auf sehr hohem Niveau, sowohl was die formale und sprachliche Form als auch was die inhaltliche Ausarbeitung betrifft. Trotzdem hat die Studentin den Text nach der ersten Einzelbesprechung überarbeitet. Sie arbeitet bis in stilistische Feinheiten hinein sehr genau. So hat sich im mündlichen Gespräch herausgestellt, dass sie bewusst die Formulierung "Leiss (1992) zufolge" (1) gewählt hat, da sie die Kombination "Laut Leiss (1992)" vermeiden wollte. Weiterhin fällt auf, dass sie verschiedene Satzanschlüsse, die wir im Gruppenunterricht besprochen hatten, sehr geschickt in ihren Text übernimmt (2, 3). In der zweiten Version finden sich darüber hinaus auch Veränderungen, die weder auf den Gruppenunterricht noch auf die Einzelbesprechung zurückgeführt werden können (4). Zuletzt wurde auch

die Form der Literaturangaben diskutiert. Es war die Frage nach der Abkürzung "vgl." (5), für die es verschiedene Verwendungsweisen gibt. In der Beratung wurde die Doktorandin für die verschiedenen Möglichkeiten sensibilisiert und mit dem Hinweis entlassen, beim Lesen ihrer Fachliteratur darauf zu achten, welche Verwendungsweise dort in der Regel zum Einsatz kommt. Vor diesem Hintergrund solle sie dann selbst die Entscheidung für die eine oder andere Verwendungsweise treffen.

#### Erstbesprechung

#### EINFÜHRUNG

Den Studiengang Deutsch als Fremdsprache gibt es seit nahezu einem halben Jahrhundert (...)?? und somit ist das Fach nicht mehr im Aufbau, auch wenn die Neustrukturierungen der einzelnen Studiengänge bundesweit sicherlich Änderungen mit sich bringen. Tätigkeitsfelder und Qualifikationsprofilen [sic] haben sich dementsprechend etabliert, auch wenn sie stetig ausgeweitet werden. [...]

Da kaum Stellenangebote mit dem Text "Gesucht-DaF-Absolvent/in" in den Zeitungen erscheinen und die Anzahl der arbeitssuchenden Akademiker/innen in den letzen Jahren nicht abgenommen hat - ist es insbesondere für die Absolvent/innen der früheren Jahrgänge nicht einfach, eine bildungsadäquate Beschäftigung zu finden.

### Folgebesprechung

#### **EINLEITUNG**

"Anfangen – und sehen was wird" – mit dieser […]¹¹ Pointe hat Harald Weinrich die Festveranstaltung zum 30-jährigen Jubiläum des von ihm gegründeten DaF-Instituts […] an der LMU eröffnet. […]

Mit ähnlichen Leitgedanken und Motiven scheinen auch die derzeitigen Studienanfänger/innen ihr DaF-Studium zu beginnen: "Langsam angehen lassen und warten, was sich ergibt" – gaben als Antwort 40% der Erstsemesterstudent/innen auf die Frage zu ihren Vorstellungen und Plänen nach dem DaF-Studium. [...]

Angesichts der für das Jahr 2010 geplanten Umstellung auf Bachelor [...] wird die Frage nach dem Nutzen des Studiums unter neuen Aspekten betrachtet [...] Der neue Abschluss wird als "berufsbezogen und lernzielorientiert" und das Bachelor-Studium als "kurz, flexibel und individuell" angepriesen (Quelle: ebenda). Die Neukonzeption betrifft dabei die Studieninhalte, die an klaren Lernzielen orientiert werden, die wiederum auf ein "berufsbefähigendes Qualifikationsprofil" hin führen [sic] sollen.

Tab. 5: Textbeispiel 3

<sup>9</sup> Die runde Klammer und die beiden Fragezeichen befinden sich im Originaltext der Doktorandin.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Die eckigen Klammern in dieser Tabellenspalte wurden allesamt von uns eingefügt, um zu kennzeichnen, dass an den entsprechenden Stellen Textteile aus der Originalfassung der Doktorandin ausgelassen wurden.

Wie unter Punkt 4 und unter Punkt 5.1 bereits ausgeführt liegt das Problem in vielen Fällen weniger auf der sprachlichen Ebene als auf der Ebene der Textart. So stellt sich immer wieder heraus, dass beispielsweise unklar ist, welche Funktion eine Einleitung hat und wie sie deshalb zu konzipieren ist. In Textbeispiel 3 kann man gut sehen, wie sich die Doktorandin an die Textart annähert. Beim Vergleich der beiden Versionen wird deutlich, dass sie die erste Version nicht nur überarbeitet, sondern nach der Einzelbesprechung einen neuen Text schreibt. Mit seinen Präzisierungen ("DaF-Studiengänge", "halbes Jahrhundert" versus "LMU", "30 Jahre"; "Neustrukturierungen" versus "Umstellung auf BA/MA") und seiner Bezugnahme auf die Ergebnisse einer Umfrage ("Stellenanzeigen in der Zeitung" versus "Umfrage am DaF-Institut an der LMU") kommt der zweite Text den Anforderungen an eine Einleitung wesentlich näher.

#### 6 Probleme und Verbesserungspotential

Nach unserer derzeitigen Einschätzung gibt es vor allem vier Bereiche, in denen Verbesserungen des Angebots "Wissenschaftliche Schreibwerkstatt" wünschenswert sind; einiges konnte bereits teilweise umgesetzt werden, anderes gilt es noch zu entwickeln.

Wie bereits erwähnt sind einige an der Schreibwerkstatt Interessierte ganztägig an ihrem Institut im Forschungsprozess eingebunden und können sich auch in der vorlesungsfreien Zeit am Nachmittag nur schwer Zeit für diesen Kurs nehmen. Um an dieser Stelle Abhilfe zu schaffen, bieten wir seit dem Wintersemester 2008/9 semesterbegleitend in den Abendstunden einen ähnlichen Schreibkurs an, d.h. einen Kurs, der die Arbeit am eigenen Text zum Inhalt hat. Dieses Kursformat wurde bisher gut angenommen. Zweitens werden wir immer wieder mit dem Problem konfrontiert, dass sich TeilnehmerInnen für den Kurs anmelden, die einen Sprachkenntnisstand aufweisen, der unter dem als Eingangsvoraussetzung geforderten C1-Niveau liegt. Diese fühlen sich dann von den Formulierungsübungen überfordert. Hier können jedoch die Einzelberatungen einiges auffangen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass Teilnehmende, die keinen konkreten Schreibanlass haben, meistens Schwierigkeiten haben, einen eigenen Text zu verfassen. Sie verstehen oft nicht die Notwendigkeit dieser Aufgabe und es entgeht ihnen in der Regel auch der Nutzen, den die Schreibwerkstatt ihnen hier bietet. Einige missverstehen die Schreibwerkstatt auch als reinen Sprachkurs, bei dem es nur um die sprachliche Formulierungsarbeit geht. Die Betreffenden geben typischerweise Rohfassungen ab und sind sichtlich erstaunt, dass sie ihre Texte - wenn auch auf der Grundlage von ausführlichen Hinweisen seitens der Dozierenden - selbst überarbeiten müssen. Hier ist der Verweis auf den Bearbeitungsstatus ihres Textes, nämlich den der Rohfassung, sehr erkenntnisfördend für die TeilnehmerInnen. Zentral ist aus unserer Sicht jedoch vor allem die - wenn auch nicht gewollte, so

doch faktisch wirksame – disziplinäre Ausrichtung der Schreibwerkstatt. Sie schlägt

sich insbesondere in der Tatsache nieder, dass die Arbeitsgrundlage für die Formulierungsübungen überwiegend Texte aus den Sprach- und Literaturwissenschaften darstellen. Für Naturwissenschaftler fehlt damit auf dieser Ebene des Kurses der Bezug zum Fach. Als ein großes Desiderat gilt deshalb bereits seit den ersten Durchführungen der Schreibwerkstatt die Entwicklung einer speziellen Version für WissenschaftlerInnen aus den naturwissenschaftlichen und medizinischen Fächern. Dafür müssten Übungen entwickelt werden, die als Basis Texte aus den Naturwissenschaften und der Medizin haben. Darüber hinaus müsste grundsätzlich hinterfragt werden, welche Inhalte benötigt werden; dies gilt sowohl hinsichtlich der Formulierungsübungen als auch hinsichtlich der Techniken des wissenschaftlichen Schreibens. Wir hoffen, zukünftig eine solche Schreibwerkstatt anbieten zu können.

Insgesamt gesehen scheint jedoch das Konzept der Schreibwerkstatt, basierend auf Gruppenarbeit und Einzelberatungen, dem Üben von wissenschaftssprachlichen Strukturen und dem Erlernen von Arbeitstechniken, in der Weise aufzugehen, dass jede TeilnehmerIn etwas für sich mitnehmen kann, sofern sie sich aktiv beteiligt. Dies zeigen auch die Evaluierungen der Schreibwerkstatt durch die Teilnehmenden.

#### Literatur

- Beinke, Christiane/Brinkschulte, Melanie/Bunn, Lothar/Thürmer, Stefan (2008): Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- DAAD (Hrsg.) (2007): Deutsch als Wissenschaftssprache. Sektion III "Wissenschaft ist mehrsprachig" im Rahmen des Festivals "Die Macht der Sprache". Berlin, Akademie der Künste, 15. und 16. Juni 2007. Dokumentation der Sektionsbeiträge. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2008): Von der Idee zum Text (3. Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Franck, Norbert (2004): Handbuch Wissenschaftliches Arbeiten. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kruse, Otto (2002): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium (9. Auflage). Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Limbach, Jutta (2008): Hat Deutsch eine Zukunft? Unsere Sprache in der globalisierten Welt. München: C.H. Beck.
- Möllers, Thomas M.J. (2005): *Juristische Arbeitstechnik und wissenschaftliches Arbeiten* (3. Auflage). München: Verlag Franz Vahlen.
- Motz, Markus (Hrsg.) (2005): Englisch oder Deutsch in internationalen Studiengängen? Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

- Schiedermair, Simone (2008): Sprachenpolitik an Hochschulen in Zeiten von Exzellenz und Internationalisierung: Das Beispiel München. Dokumentation zur Podiumsdiskussion am 2. Juni 2008 an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In: *Zielsprache Deutsch* 3, 59-77.
- Der Schreibtrainer für wissenschaftliches und berufliches Schreiben. Schreibwerkstatt Universität Duisburg-Essen. Projektleitung: Dr. Ulrike Pospiech. (http://www.unidue.de/~lge292/trainer/trainer/start.html) (Stand: 14.09.2009).
- Stock, Steffen et al. (Hrsg.) (2006): *Erfolgreich promovieren*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Stykow, Petra et al. (2009): Politikwissenschaftliche Arbeitstechnik. Paderborn: Fink.

Aus der Einleitung zu einem Arbeitsbuch zur Lyrikanalyse

Als **Grundlage** für die speziellen **Arbeitsgebiete** dieses Buches <u>WIRD</u> zunächst in den allgemeinen **Problembereich** der literarischen Kommunikation generell <u>eingeführt</u>. Literatur <u>WIRD</u> als Kommunikation <u>begriffen; dementsprechend WIRD</u> auch Lyrik unter dem **Aspekt** der literarischen Kommunikation <u>betrachtet</u>. Zunächst <u>WIRD</u> ein ganz einfaches informationstheoretisches **Modell** <u>vorgestellt</u>, das sodann über verschiedene Stufen <u>erweitert WIRD</u>. Dabei ist vor allem die **Bestimmung** der "poetic function" dur ch Roman Jacobson wichtig. Jakobson <u>hat</u> seine **Konzeption** innerhalb eines Kommunikationsmodells <u>entwickelt</u>, das allerdings auf textinterne **Funktionen** <u>beschränkt ist</u>:

Dabei GEHT ES u. a. dar UM, die Leistungsfähigkeit und Grenzen des Jakobsonschen Modells von Kommunikationsfaktoren und sprachlichen Faktoren zu erkennen und zugleich Versuche kennenzulernen, die Beschränkungen dieses auf textinterne Funktionen gerichteten Schemas zu überwinden.

Einen zweiten Bereich grundlegender Fragen markieren die (überwiegend) linguistisch orientierten Ansätze zu einer Poetik. Auch hier stehen wieder generelle Überlegungen im Mittelpunkt, und zwar zur Unterscheidung von Alltags-/Standardsprache einerseits, poetischer Sprache andererseits. ES GEHT daRUM Ansätze kennenzulernen, die die poetische Qualität von Dichtung aus der poetischen Sprache erklären wollen. Dementsprechend WERDEN Versuche vorgestellt, die "Differenzqualitäten" zwischen Standardsprache und poetischer Sprache festzulegen, aber auch Einwände gegen diesen Ansatz zu reflektieren. Weiter GEHT ES UM stilistisch orientierte Modelle [...] und ihre Leistungsfähigkeit.

Im Durchgang durch diese Problembereiche, die für das Thema dieses Buches grundlegende Funktion haben, SOLL aber auch die Erkenntnis VORBEREITET WERDEN, dass die Frage nach der Dichtung als Dichtung nur eine Fragestellung innerhalb der Lyrikanalyse sein kann, die durch andere Fragerichtungen u. a. nach der Funktion von Lyrik im gesellschaftlichen Horizont, zu ergänzen. Schließlich IST bei aller literaturwissenschaftlichen Arbeit die Frage der Interpretation, ihrer Notwendigkeit, aber auch ihre Bedingung und methodischen Voraussetzungen, ZU KLÄREN.

Aus: Ludwig, Hans-Werner: Arbeitsbuch Lyrikanalyse. Tübingen, Basel <sup>5</sup>2005. S. 1f.

kursiv Textstrukturierung

KAPITÄLCHEN unpersönliche Ausdrucksweisen

fett Ausdrücke des alltäglichen Wissenschaftssprache

(Substantive)

unterstrichen Ausdrücke des alltäglichen Wissenschaftssprache

(Verben)

g e s p e r r t Begriffsbestimmungen

Nach Simone Schiedermair

Sprachliche Mittel der Wissenschaftssprache (Lösung)

Textbasis: Einleitung zu dem "Arbeitsbuch Lyrikanalyse" von Ludwig

1. Sprachliche Mittel zur Textstrukturierung – Markieren Sie die sprachlichen Mittel zur Textstrukturierung und tragen Sie diese mit Zeilenangaben in die Tabelle ein.

Z. 2	zunächst	Z. 15	auch hier
Z. 4	dementsprechend	Z. 16/17	und zwar, einerseits – andererseits
Z. 5	zunächst	Z. 18	dementsprechend
Z. 6	sodann	Z. 20	aber auch, weiter
Z. 7	dabei, vor allem	Z. 22	Im Durchgang durch
Z. 9	allerdings	Z. 23	aber auch
Z. 10	dabei	Z. 26	schließlich
Z. 11	zugleich	Z. 27	aber auch

- 2. Weitere sprachliche Mittel der Wissenschaftssprache
- a) Markieren Sie unpersönliche Konstruktionen (Lösungen siehe Textblatt)
- b) Welche metasprachlichen Begriffe gibt es im Text?
- c) Wo gibt der Autor eine Begriffsbestimmung bzw. bezieht sich auf eine solche?

Z. 1	s Gebiet (-e)	Z. 11	r Faktor (-en)
Z. 3, 14, 22	r Bereich (-e)	Z. 12	s Schema (Schemata)
Z. 4	r Aspekt (-e)	Z. 15,17, 20	r Ansatz (-"e)
Z. 5, 8, 9, 19	s Modell (-e)	Z. 24/25	e Fragestellung (-en) e Fragerichtung (-en)
Z. 8	e Konzeption (-en) bzw. s Konzept (-e)	Z. 25	r Horizont (-e)
Z. 9, 12, 23,	e Funktion (-en)		
25			

Nach Bernd Gonner und Simone Schiedermair

Z. 3/4: "Literatur wird als Kommunikation begriffen" Z. 7/8: "Bestimmung der "poetic function" durch Roman Jakobson"

Ordnen Sie die Erklärungen auf der rechten Seite den Verben auf der linken Seite zu.

1. einführen	a) deuten
2. analysieren	b) mit etwas Neuem vertraut machen
3. interpretieren	c) seine Meinung oder Kritik zu etwas sagen
4. reflektieren	d) untersuchen oder analysieren und dabei zu einer Antwort bzw. Lösung kommen
5. einwenden gegen A	e) kennzeichnen
6. klären	f) (bezüglich einzelner Merkmale und Eigenschaften) untersuchen
7. festigen	g) über etwas genau nachdenken
8. betrachten	h) einen Plan für etwas machen
9. konzipieren	i) größer und weiter machen
10. beschränken auf A	j) etwas genau ansehen
11. erweitern	k) begrenzen
12. markieren	l) festsetzen, bestimmen

nach Bernd Gonner

Charakteristische sprachliche Mittel zur Darstellung des wissenschaftlichen Vorgehens

Textbasis: Einleitung zu dem "Arbeitsbuch Lyrikanalyse" von Ludwig und andere Texte

- 1. Hinweise auf die wissenschaftliche Tätigkeit: sachlich-neutral
- a) Adressat

sich wenden an jmdn. (Vorsicht: <u>etw</u>. wendet sich an jmdn., Bespiel: Diese Untersuchung werdet sich an fortgeschrittene Studierende des Faches Maschinenbau.)

- b) Tatsachen berichten
  - Thema, etc. nennen
    - > thematisieren (etw. zum Thema machen)
    - > es geht um A (einen Gegenstand/ein Thema, eine Frage/ein Problem)
    - > sich mit einem Gegenstand/einem Thema/einer Frage/einem Problem befassen/beschäftigen
    - >darstellen (eine Tatsache berichten)/eine Darstellung geben (über A)/; auch eine Kurzdarstellung geben (über A)
    - > eine Frage behandeln
    - > einer Frage nachgehen
  - Thema, etc. untersuchen
    - > einen Gegenstand/ein Thema/eine Frage/ein Problem untersuchen (durch Untersuchen, Überprüfen etc. Informationen über etwas bekommen)
    - > sich mit einem Gegenstand/mit einem Thema/einer Frage/einem Problem auseinandersetzen
    - > einen Gegenstand/ein Thema/eine Frage/ein Problem betrachten (unter D/einem bestimmten Aspekt; von D/einem bestimmten Standpunkt aus)
    - >ein Thema/ein Problem/einen Aspekt beleuchten/untersuchen/betrachten
    - >hinweisen auf A (auf etw. aufmerksam machen/die Aufmerksamkeit auf etw. richten, das wesentlich ist, aber übersehen wurde)/einen Hinweis geben auf A
  - Beginn
    - ansprechen (mit einem Thema/Problem beginnen), zur Sprache bringen
    - > den Blick lenken/richten auf A

Bitte markieren Sie die folgenden sprachlichen Mittel

- 1. Wortfeld "Publikation", Elemente von Publikationen
- 2. Erste Thematisierung
- 3. Anknüpfung
- 4. Berücksichtigung von X
- 5. Funktionsverbgefüge bzw. Nomen-Verb-Verbindungen
- 6. Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) –

Substantive, Adjektive, Verben

### Rezension von S. Guckelsberger in Zielsprache Deutsch 34, 1 (2007), 97-99

Ahrenholz, Bernt / Apeltauer, Ernst (Hgg.) (2006) Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg (Forum Sprachlehrforschung, Bd. 6); 141 S., EUR 24.-, ISBN 3-86057-925-8

Der Band "Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen" beleuchtet aus verschiedenen Perspektiven ein Thema, das in den letzten Jahren an Relevanz und – nicht zuletzt durch die Diskussion um die letzten PISA-Ergebnisse – an Brisanz gewonnen hat: die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache durch Kinder mit Migrationshintergrund. Die Beiträge gehen hervor aus Vorträgen, die auf dem 15. Symposium Deutschdidaktik (Lüneburg 2004), Sektion Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, gehalten wurden. Zwei weitere Texte wurden hinzugefügt.

Im ersten Teil des Bandes geht es um Lernvoraussetzungen und Sprachentwicklungsprozesse bei Kindern mit Migrationhintergrund im Kindergartenalter. *Adybasona* stellt eine qualitative Langzeitstudie über ein Mädchen vor, das mit den Sprachen Russisch und Deutsch aufwächst. [...]

Ebenfalls empirisch angelegt ist die Untersuchung von Kuyumcu zu zwei bilingual türkisch-deutsch aufwachsenden Kindern. Die Autorin hebt den Nutzen von Informationen über den Sprachgebrauch im häuslichen Umfeld hervor – dieser kann sich von dem im Kindergarten deutlich unterscheiden: So nutzt eines der Kinder im überwiegend türkischsprachigen Elternhaus die deutsche Sprache häufiger als im überwiegend deutschsprachigen Kindergarten. Eine genauere Kenntnis der Sprachlernvoraussetzungen (d.h. Sprachlernstrategien, -gewohnheiten, -präferenzen) wird nicht zuletzt als entscheidend für die Entwicklung von Sprachfördermaßnahmen gesehen.

Den Abschluss des ersten Teils bildet Apeltauers Untersuchung zur Bedeutungsentwicklung bei türkischen Kindern mit der Zweitsprache Deutsch. Am Beispiel der deutschen Ausdrücke "Buch", "Buch ausleihen" und "kaufen" und deren türkischen Äquivalenten arbeitet Apeltauer heraus, dass die Bedeutungsaneignung bei den einzelnen Kindern sehr unterschiedlich und nur selten linear verläuft. Eine explizite Vermittlung ist keineswegs immer erfolgreich – entscheidend scheinen vielmehr die Selbststeuerungsprozesse der Kinder zu sein. Die Ergebnisse der

Studie geben Aufschluss über die Bedeutungsaneignung in der Erst- und Zweitsprache (und deren Zusammenspiel) und sind nicht zuletzt für die Konzeption von Fördermodellen relevant.

In Teil 2 richtet sich der Fokus auf Kinder mit Migrationshintergrund im Grundschulalter. *Chlosta* und *Ostermann* stellen das Projekt SPREEG vor, eine fragebogengestützte Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. Im Beitrag werden nicht die Ergebnisse der Erhebung präsentiert, vielmehr wird diskutiert, wie methodische Probleme einer fragebogenbasierten Sprachenerhebung bei Grundschulkindern gelöst werden können. Der Fragebogen des Projekts SPREEG ist im Anhang abgedruckt; zum Vergleich wurden der Fragebogen "Taalpeiling Primair Onderwijs" aus den Niederlanden sowie die entsprechende deutsche Version beigefügt. Für die Erhebung des Sprachstands bei Kindern mit Migrationshintergrund stehen mittlerweile eine Reihe von Verfahren zur Verfügung; Grundlage der Einschätzung sind in der Regel Aufgaben, die die Kinder in einer Art Testsituation durchführen

müssen. Eine interessante Alternative bietet das Verfahren von *Grießhaber*. Insgesamt bietet der Band einen sehr guten Überblick über die aktuelle Diskussion im Bereich des Zweitspracherwerbs. Positiv hervorzuheben ist auch, dass die meisten Beiträge den Aspekt der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund mit berücksichtigen.

Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang noch ein Beitrag gewesen, in dem zur Frage der Bedeutung von Kompetenzen in der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache explizit Stellung genommen wird.

nach Simone Schiedermair

# Wichtige sprachliche Mittel der deutschen Wissenschaftssprache in den Rezensionen

Textbasis: Rezensionen von 1. Susanne Guckelsberger (ZD 2007/1, Jg. 34, 97-99), 2. Anna Komor (ZD 2007/2, Jg. 34, 103-106), 3. Kristin Stezano Cotelo (ZD 2007/2, Jg. 34, 100-103 4. Simone Schiedermair (ZD 2007/2, Jg. 34, 98-100)

### 1. Wortfeld "Publikation"

e Monographie	r Beitrag	s Unterkapitel	
e Einführung	e Abhandlung	r Teil	
s Studienbuch	r Vortrag	r Abschluss (1/20)	
s Arbeitsbuch	r Text	r Exkurs (3/9)	
s Werk	e Studie	r Anhang	
s Buch	e Langzeitstudie	s Glossar	
e Arbeit	e Untersuchung	e Literaturliste	
r Band	s Kapitel		

## 2. Erste Thematisierung

ein Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten (1/1f.)	Die AutorInnen setzen sich zum Ziel (3/1)
heranführen an A (2/2)	Eine Einführung zu "XYZ" vorlegen (4/6f.)

## 3. Anknüpfung

Ebenfalls (1/12)	Nach diesem Exkurs (2/21)	Dieser Teil (3/27)
Dieser (1/14)	Dadurch (2/26)	Ein dritter Teil (3/30)
So (1/15)	Darauf bezogen (2/36)	Das (4/1)
Den Abschluss des ersten Teils (1/20)	In Kapitel 5 (2/39)	Davon (4/10)
In Teil 2 (1/29)	Insgesamt bietet das Werk einen guten Überblick (1/41)(2/42) (3/42)	Diese (4/18)
Zunächst (2/19)	Dabei (3/10)	
Hierfür (2/11)	Hier (3/12)	

## 4. Berücksichtigung von X

auf der Basis von D (3/22) angesichts der Vielfalt divergierender Ansätze (4/7) etwas in Bezug auf etwas behandeln (4/13)

## 5. Funktionsverbgefüge

den Abschluss bilden (1/20)	Anwendung finden (2/25)	sich etwas zum Ziel setzen (3/1)
Aufschluss geben (1/26)	einen Überblick gewinnen (2/26)	Einblick erhalten (3/34)
den Fokus richten auf (1/29)	im Mittelpunkt stehen (2/26)	Einblick geben (3/34)
zur Verfügung stehen (1/38)	Beachtung finden (2/33)	die Grundlage darstellen für A (4/15)
zur Verfügung stellen (2/12)	Betrachtung finden (2/38)	einen Beitrag leisten zu D (4/31f.)
einen Überblick bieten (1/41)	den Schwerpunkt legen auf A (3/43)	zur Darstellung kommen (4/33)
einen Aspekt berücksichtigen (1/43)	der Schwerpunkt liegt auf D (3/43)	
Stellung nehmen (1/46)	dem Anspruch gerecht werden (2/44)	

# 6. Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache

e Perspektive (1/1)	qualitativ (1/9)	hervorheben (1/13)
e Relevanz (1/1)	deutlich (1/15)	herausarbeiten (1/23)
e Kenntnis (1/16)	überwiegend (1/15)	vorstellen (1/29)
e Voraussetzung (1/16)	genau (1/16)	beifügen (1/37)
e Entwicklung (1/18)	entscheidend (1/18)	durchführen (1/39)
am Beispiel (1/21)	explizit (1/24)	heranführen an (Akk) (2/2)
s Ergebnis (1/25)	keineswegs (1/24)	einführen (2/4)
e Konzeption (1/27)	relevant (1/28)	erläutern (2/14)
s Projekt (1/30)	methodisch (1/32)	sich konzentrieren auf (2/15)
s Problem (1/32)	interessant (1/39)	definieren (2/20)
s Verfahren (1/38)	aktuell (1/41)	veranschaulichen (2/20)
e Grundlage (1/38)	explizit (1/45)	sich (Dat) zuwenden (2/22)
e Einschätzung (1/38)	ausgerichtet (2/2)	sich befassen mit (2/23)

e Alternative (1/40) im Bereich (1/41) r Zusammenhang (1/44) e Bedeutung (1/45) e Kompetenz (1/45) e Erforschung (2/2) e Aufarbeitung (2/6) e Analyse (2/7) e Beschreibung (2/23) s Konzept (2/37) e Position (2/39) e Berücksichtigung (2/47) e Problematik (3/10) e Klassifikation (3/10) e Basis (3/22) r Schwerpunkt (3/43) r Hintergrund (4/4) e Fragestellung (4/17) e Differenz (4/33) e Auseinandersetzung mit e Konstellation (4/40) s Gebiet (4/44)	empirische (2/4) kritisch (2/6) theoretisch (2/6) ausführlich (2/7) zugrunde liegend (2/8) unterschiedlich (2/15) allgemein (2/17) umfassend (2/17) grundlegend (2/19) skizzieren (2/26) systematisch (2/43) anschaulich (2/43) anschaulich (2/43) analytisch (3/4) zentral (3/19) nachvollziehbar (3/40) bearbeitbar (3/41) verständlich (3/41) weiterführend (3/41) fraglich (3/44) strukturiert (4/3) D (4/36)	erwähnen (2/32) unterscheiden (2/37) darstellen (3/8) eingehen auf (Akk) (3/11) verorten (3/24) zugrunde liegen (3/35) kommentieren (3/38) präsentieren (3/41) zielen auf (Akk) (4/10) diskutieren (4/29)
s Gebiet (4/44)		1.6' 6.1' 1

nach Simone Schiedermair

# Bausteine zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenz aus dem Sprachprogramm DaF am Sprachlernzentrum der Universität Bonn

Claudia Einig (Bonn)

Das Sprachlernzentrum der Universität Bonn bietet im Rahmen seines studienbegleitenden Sprachprogramms DaF zur Verbesserung des Studienerfolgs ausländischer Studierender verschiedene Maßnahmen zur Vermittlung hochschulrelevanter Kommunikationskompetenz an. Eine wichtige Säule ist hierbei der Bereich akademischen Schreibens. Die diesbezüglichen Maßnahmen bestehen im Einzelnen aus individueller Schreibberatung, Workshops zum Thema Hausarbeiten schreiben sowie Deutschkursen zur Wissenschaftssprache und zum wissenschaftlichen Schreiben. Die diesen Bausteinen zugrunde liegende Konzeption und deren Zusammenspiel sollen im Folgenden vorgestellt werden. Insbesondere wird auf Ziele, Inhalte und Konzeption der Programmteile eingegangen sowie auf ihren Stellenwert vor dem Hintergrund des gesamten Sprachprogramms DaF und die Vernetzung des Angebotes mit den neuen BA-Studiengängen der Universität Bonn. Im Vordergrund wird dabei stehen, wie das im Sommersemester 2007 begonnene Programm bei den Studierenden etabliert werden konnte und welche Faktoren ersten Erfahrungen nach zum Erfolg des Programms beitragen. In diesem Zusammenhang werden auch Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Bausteine dargestellt. Abschließend folgt ein Überblick über im Sommersemester 2009 eingeführte Maßnahmen zur Verbesserung und Ergänzung des Programms.

Ausländische Studierende stehen an der Universität Bonn wie auch anderenorts im Rahmen der neuen Studiengänge unter einer großen zeitlichen Belastung. Dies 54 Claudia Einig

führt dazu, dass DaF-Angebote zur Förderung der akademischen Sprach- und Schreibkompetenz oftmals nicht in Anspruch genommen werden, selbst wenn ein Bedarf seitens der Studierenden gesehen wird. Dass ein solcher Bedarf gerade hinsichtlich ihrer Schreibkompetenz von Seiten der ausländischen Studierenden durchaus wahrgenommen wird, zeigt beispielsweise eine Umfrage der Universität Bremen (Müller 2007: 3). Welche Einschätzung auf der anderen Seite Hochschullehrerinnen und -lehrer in Bezug auf die Deutschkenntnisse ausländischer Studierender haben und welchen Handlungsbedarf sie sehen, wird derzeit in einer Befragung des International Office der Universität Bonn untersucht. Die Ergebnisse der Bremer Studie zeigen hier eine kritische Einschätzung sowohl der mündlichen als auch der schriftsprachlichen Kompetenzen (ebd.: 5). In Einzelgesprächen mit Dozentinnen und Dozenten an der Universität Bonn ergibt sich diesbezüglich immer noch die Vorstellung, mit erfolgreichem Absolvieren der sprachlichen Zulassungsprüfungen sei die Phase des Deutschlernens für ausländische Studierende abgeschlossen und eine für alle Studienphasen ausreichende Sprach- und Schreibkompetenz müsse erreicht sein. In einem solchen Deutungskontext werden die systembedingt fehlenden Kompetenzen in der Wissenschaftssprache als individuelle Schwächen (vieler) einzelner Studierender verstanden und damit ein Aufbau geeigneter Strukturen zur Unterstützung ausländischer Studierender erschwert. Vor diesem Hintergrund galten von Anfang an die verstärkten Bemühungen des Sprachlernzentrums der Universität Bonn der Frage, wie ein studienbegleitendes Sprachprogramm DaF so aufgebaut werden kann, dass den wissenschaftssprachlichen Kompetenzen ausländischer Studierender in der Fremdsprache Deutsch ein neuer Stellenwert zugewiesen werden kann. Die Teilnahme an einem Sprachkurs zur Wissenschaftssprache sollte nicht auf ein Defizit ausländischer Studierender verweisen, sondern auf ihre sprachliche Leistungsfähigkeit auf höchstem Niveau. Zudem musste ein Programm entwickelt werden, das umfassende Angebote zur Aneignung der wissenschaftlichen Schriftsprache beinhaltet und das gleichzeitig die eng gefasste Zeitstruktur der BA-Studiengänge und damit die Zeitnot der Studierenden berücksichtigt.

## 1 Sprachprogramm DaF im Überblick

Das in so unterschiedliche Komponenten wie einsemestrige Kurse, individuelle Beratung und eintägige Workshops aufgeteilte Angebot des Sprachprogramms DaF existiert in seinen Anfängen seit dem Sommersemester 2007. Begonnen wurde mit einem zentralen Angebot von vier Kursen zur Wissenschaftssprache und zum wissenschaftlichen Schreiben auf B2+- und C1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Dieses Angebot wurde im Wintersemester 2007/08 fortgesetzt. Darüber hinaus war es – angeschoben durch die PROFIS-

Förderung des DAAD¹ – möglich, zum Ende des Wintersemesters ein umfassendes Sprachprogramm DaF aufzubauen. Das Programm umfasste einen Kurs zur Phonetik und Ausspracheschulung, eintägige Workshops zum Thema Referate halten und Hausarbeiten schreiben sowie individuelle Angebote zur Schreibberatung, Ausspracheberatung und zur allgemeinen Sprachberatung. Ziel aller Maßnahmen ist es, die Sprachkompetenzen ausländischer Studierender im Bereich der Wissenschaftssprache Deutsch zu stärken und ihnen somit eine bessere Integration in den Studienalltag zu ermöglichen. Die Studieneffizienz und der Studienerfolg ausländischer Studierender an der Universität Bonn soll über die Sprachangebote gezielt gefördert werden, um die Studiendauer zu verringern und die Studienabbrecherquote bei ausländischen Studierenden zu senken.

Kurse	Individuelle Beratung	Workshops
	Allgemeine Sprachberatung	
Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben	Schreibberatung	Hausarbeiten schreiben
Phonetik/Aussprache- schulung	Ausspracheberatung	Referate halten

Tab. 1: Sprachprogramm DaF am Sprachlernzentrum der Universität Bonn im Studienjahr 2007/2008

Mit den Kursen zur Wissenschaftssprache und zum wissenschaftlichen Schreiben, der individuellen Schreiberatung und dem Workshop *Hansarbeiten schreiben* war dabei die Förderung der akademischen Schreibkompetenz von Beginn an zentraler Bestandteil des Programms. Im Folgenden sollen Inhalte, Ziele und Konzeption dieser drei Bausteine genauer vorgestellt werden und anhand einzelner Beispiele aus der Unterrichts- und Beratungspraxis veranschaulicht werden.

## 2 Bausteine zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenz

Durch die dreigeteilte Programmstruktur mit Kursen, individueller Beratung und Workshops wird der Bedarf der Studierenden an unterschiedlich zeitintensiven Sprachangeboten berücksichtigt. Als zeitintensivste Komponente sind hier zunächst die angebotenen Kurse zu nennen, die sich zu Beginn an Studierende der

Vgl. Profis-Bilanz-Broschüre 2008 (2008). Hrsg. v. DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst, S. 42 (http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/profis/veranstaltungen/bilanztagung2008/profis-bilanzbroschuere-2008.pdf).

56 Claudia Einig

Philosophischen Fakultät richteten, die seit dem Wintersemester 2008/09 aber für Studierende aller Fakultäten zugänglich sind.

# 2.1 DaF-Kurse zur Wissenschaftssprache und zum wissenschaftlichen Schreiben

Das Programm umfasst seit dem Wintersemester 2008/09 ein Kursangebot auf drei Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und richtet sich an Studierende in unterschiedlichen Phasen ihres Studienverlaufs. Das B2+Sprachmodul ist auf die Bedürfnisse von Studierenden im 1. bis 3. Semester zugeschnitten, das C1-Sprachmodul richtet sich an fortgeschrittene Studierende ab dem 4. Semester und ein neu eingerichteter C2-Kurs an Studierende in der Studienabschlussphase.

Das B2+-Modul Einführung in die Wissenschaftssprache und das wissenschaftliche Schreiben vermittelt sowohl mündliche als auch schriftsprachliche Kompetenzen für den Kontext hochschulspezifischer Kommunikationssituationen, auf die gerade Studienanfängerinnen und -anfänger treffen. Für die Kurskonzeption sind daher neben eigenen Materialien insbesondere Materialien wie Mehlhorn (2005) "Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen" wichtig, die Anfangssituationen im Studium berücksichtigen. Ziele in Bezug auf das akademische Schreiben sind im B2+-Modul zum einen die Vermittlung grundlegender Merkmale der Wissenschaftssprache und wissenschaftlicher Textsorten und zum anderen die Erweiterung der schriftsprachlichen Kenntnisse aus der Studienvorbereitung und der produktiven Fertigkeiten im Hinblick auf das akademische Schreiben. Den Studierenden werden dementsprechend Textsorten wie Mitschriften, Protokolle, Thesenpapiere, Vorformen von Exzerpten und die Gliederung in wissenschaftlichen Arbeiten vorgestellt. Merkmale der Textsorten werden erarbeitet und das Verfassen eigener Texte wird geübt. Es werden zudem studienrelevante Problembereiche der deutschen Grammatik wiederholt und die Studierenden werden in Wortschatz und Formulierungen der allgemeinen Wissenschaftssprache eingeführt.<sup>2</sup>

Das C1-Modul Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben dient der Vertiefung der Kenntnisse zu Merkmalen der Wissenschaftssprache. Auch wenn mündliche Kommunikationssituationen wie mündliche Prüfung und Referat berücksichtigt werden, steht das akademische Schreiben im Vordergrund. Insbesondere werden Sprachkompetenzen zur Erstellung einer Seminararbeit vermittelt. Die Textsortenspezifik einzelner Teile einer Hausarbeit, wie sie beispielsweise in Beinke/Brinkschulte/Bunn/Thürmer (2008): "Die Seminararbeit" vermittelt werden, sind deshalb maßgebliche Kursinhalte. Auch das Anfertigen von Exzerpten und

-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Materialien, die hier verwendet werden, bieten oft eine Überleitung an von der allgemeinsprachlichen Schriftlichkeit zur schriftlichen Wissenschaftssprache. So beispielsweise Glotz-Kastanis/Tippmann (2003), Clamer (2002), Hall/Scheiner (2006).

Thesenpapieren sowie das Schreiben von Klausuren werden besprochen und trainiert. Wissenschaftssprachliche Strukturen und Redemittel werden wiederholt, besondere Schwerpunkte sind die Erweiterung der Ausdrucksmittel und Übungen zum eigenständigen wissenschaftlichen Formulieren.<sup>3</sup>

Der C2-Kurs Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben, Schwerpunktkurs Abschlussarbeiten bereitet Studierende gezielt auf das Verfassen einer umfangreicheren Abschlussarbeit vor und setzt die Kenntnisse des C1-Niveaus oder Erfahrungen im Erstellen von Seminararbeiten voraus. Die Textsorte Abschlussarbeit oder größere Hausarbeit wird hier in ihrer Gesamtheit zum Unterrichtsgegenstand. Schreibhandlungen wie Zusammenfassen, Zitieren, Paraphrasieren und Argumentieren, die bereits auf C1-Niveau geübt werden, werden zur Gestaltung eines zusammenhängenden Textes genutzt. Das Verarbeiten unterschiedlicher Quellen mit fachwissenschaftlichem Bezug in zusammenhängender Darstellung sowie das Verfassen einer begründeten Stellungnahme und eines abschließenden Resümees bilden somit den Schwerpunkt des Kurses. Daher wird im Hinblick auf wissenschaftssprachliche Strukturen insbesondere das Erarbeiten textgrammatischer Aspekte zur kohärenten und gliedernden Gestaltung von Texten behandelt. Darüber hinaus wird das Anwenden wissenschaftlicher Redemittel geübt, im Mittelpunkt steht das Erfassen und Ausdrücken von Bedeutungsnuancen. Der Kurs wird überwiegend mit selbst erstellten Materialien durchgeführt, da bisher nicht im ausreichenden Maße geeignete Materialien vorhanden sind.

Insgesamt zielt das Kursprogramm darauf ab, ausländischen Studierenden den Erwerb von Kenntnissen über die Besonderheiten wissenschaftlicher Textsorten und die Merkmale der Wissenschaftssprache zu ermöglichen. Diese Kenntnisse sollen im Anwendungsbezug gefestigt werden, sodass die Studierenden eine akademische Schreibkompetenz auf- und ausbauen können. So wird beispielsweise im B2+-Kurs berücksichtigt, dass Studierende aus den studienvorbereitenden Deutschkursen gute grammatische Kenntnisse zur Konstruktion von Nominalphrasen oder Passivsätzen mitbringen, dass aber die praktische Anwendung in eigenen Texten und der Gebrauch im wissenschaftlichen Kontext, wie etwa bei der Erstellung einer Gliederung oder dem Verfassen einer Einleitung, geübt werden muss. Die Überbrückung dieser Diskrepanz zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen steht auch auf C1-Niveau im Vordergrund. Dies erfordert "eine integrierte Arbeit an den Fertigkeiten Lesen und Schreiben im Sprachunterricht" wie sie von Thonhauser (2008: 15) zur Vermittlung von Textkompetenz vorgeschlagen wird. "Textkompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die kommunikativen Möglichkeiten des schriftlichen Sprachgebrauchs zu nutzen" (ebd.: 18). Dies betrifft in der Wissenschaftssprache zum Beispiel die Verwendung von Redemitteln zur Einleitung von Zitaten und Paraphrasen, die erst in den aktiven Sprachgebrauch übernommen werden

<sup>3</sup> Weitere im C1-Kurs eingesetzte Materialien sind beispielsweise Buscha (2005), Stickel-Wolf/Wolf (2006), Mehlhorn (2005), Kornmeier (2008), Schade (2009), Esselborn-Krumbiegel (2008), unver-

<sup>(2006),</sup> Mehlhorn (2005), Kornmeier (2008), Schade (2009), Esselborn-Krumbiegel (2008), unveröffentlichte Materialien aus dem Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende der Universität Bielefeld sowie selbst erstellte Materialien.

58 Claudia Einig

müssen. In den C1-Modulen gemachte Erfahrungen zeigen, dass ausländische Studierende selbstverständlich Verbformen wie stellt dar, analysiert, untersucht, behauptet, fasst zusammen, führt aus ... kennen, ihnen aber die Übertragung in den eigenen Text, die eine Analyse der Schreibhandlung des zitierten Autoren voraussetzt, häufig nicht gelingt. Es werden vertrautere, bedeutungsschwache Verben wie schreibt, meint, es geht um bevorzugt, die wissenschaftssprachlich nicht angemessen sind. Eine wichtige Zielsetzung in den Kursen ist es, ein Bewusstsein für diese Unterschiede zu vermitteln und gleichzeitig Techniken anzubieten, über die Studierende wissenschaftliche Texte sprachlich analysieren und zur Verbesserung ihrer eigenen Sprachproduktion auswerten können.<sup>4</sup> Die Ausrichtung auf die Praxis des akademischen Schreibens steht damit in allen Kursen im Vordergrund.

Die Kurse bieten somit ein umfangreiches und intensives Programm, das Studierenden zunehmend Sicherheit und Eigenständigkeit in der Anwendung der schriftlichen Wissenschaftssprache geben soll. Problematisch ist, dass viele Studierende einen Kurs, der vier Semesterwochenstunden umfasst, zeitlich als eine große Belastung empfinden. Dies lässt sich beispielsweise aus immer wiederkehrenden Anfragen schließen, ob eine Anmeldung auch nur zur Hälfte des Sprachkurses möglich sei. Damit Studierende nicht angesichts der ohnehin schon hohen Studienbelastung auf die gewünschte sprachliche Unterstützung verzichten, wurden die Sprachmodule von Beginn an alternativ in den Semesterferien als Kompaktkurse angeboten.

Ein weit wichtigerer Schritt war aber, dass die DaF-Kurse als studienrelevante Leistung in Bachelorstudiengänge implementiert werden konnten, sodass Studierende für die Teilnahme und das erfolgreiche Bestehen eines DaF-Moduls zur Wissenschaftssprache 6 ECTS als Studienleistung verbuchen können. Dies war möglich im Rahmen eines neu aufgebauten Sprachkursprogramms, über das das Sprachlernzentrum den BA-Studierenden der Universität Bonn kommunikativ ausgerichtete Sprachmodule für Sprachen wie Englisch, Spanisch, Türkisch, Arabisch, Chinesisch, Japanisch, Norwegisch und Deutsch als Fremdsprache als Wahlpflichtveranstaltung anbietet. Damit sind auch die DaF-Module zur Wissenschaftssprache für ausländische Studierende als so genannte Schlüsselkompetenz im Studium anrechenbar. Alle Kurse beruhen auf einem Konzept, das 60 Unterrichtseinheiten Sprachkurs, eine regelmäßige, 14 Unterrichtseinheiten umfassende Lernbegleitung durch studentische Tutorinnen und Tutoren sowie zusätzliche Lerneinheiten auf einer elektronischen Lernplattform beinhaltet. Als Studienleistung werden das Führen des Europäischen Sprachenportfolios und das Bestehen der Modulabschlussklausur verlangt. Die Verbuchbarkeit als Studienleistung ist ein wichtiger Anreiz für ausländische Studierende, die im eng geschnürten Korsett der BA-Studiengänge mit der Ressource Zeit sorgsam umgehen müssen. Darüber hinaus ist es möglich, durch die einheitlichen und vergleichbaren Ansprüche an

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Vgl. zur allgemeinen Bedeutung eines solchen Sprachbewusstseins von Lernerinnen und Lernern in der Anwendungspraxis des Fremdsprachenunterrichts auch: Gnutzmann (2003: 333-338).

deutsche Studierende, die ein C1-Modul in Englisch als Wissenschaftssprache absolvieren, und an ausländische Studierende, die ein C1-Modul in Deutsch als Wissenschaftssprache besuchen, die sprachliche Leistungsfähigkeit ausländischer Studierender herauszustellen. Die Akkreditierung und gleichrangige Anerkennung der Sprachmodule DaF im Rahmen des Sprachkursangebotes stellt daher auch einen wichtigen Schritt zur Neubewertung der sprachlichen Kompetenzen ausländischer Studierender dar.

Trotzdem ist eine große Zahl der ausländischen Studierenden auf weniger zeit- und arbeitsintensive Kurzprogramme angewiesen, wenn sie ihre Deutschkenntnisse im akademischen Sprach- und Schriftsprachgebrauch erweitern möchten, zumal in manchen Fakultäten und Studiengängen die Auswahlmöglichkeiten der zugelassenen Sprachkurse noch begrenzt wird. Neben dem systematisch aufbauenden, extensiven Sprachkursangebot werden deshalb wichtige Kursinhalte in Form von eintägigen Workshops angeboten.

#### 2.2 Workshop Hausarbeiten schreiben

Der Workshop Hausarbeiten schreiben findet als Samstagsveranstaltung statt und bietet ausländischen Studierenden in acht Unterrichtseinheiten die Möglichkeit, sprach- und wissenschaftsspezifische Kenntnisse zum Verfassen von Hausarbeiten zu erlangen sowie Teile des Schreibprozesses im Rahmen der Veranstaltung zu erproben. Hierbei werden zum einen die Arbeitsschritte vermittelt, die zur Erstellung einer Hausarbeit notwendig sind, zum anderen werden ausgewählte Redemittel der Wissenschaftssprache vorgestellt. Weitere Schwerpunkte sind Techniken des Schreibens, beispielsweise Mind Mapping und andere Konzeptionstechniken zur Themenfindung und Gliederung, sowie das Schreiben einer Rohfassung und verschiedene Schritte der Überarbeitung. In der Konzeption des Workshops folgt damit das Sprachprogramm DaF der Universität Bonn dem Vorbild des Sprachbegleitprogramms für internationale Studierende an der Universität Bielefeld.<sup>5</sup> Einen wesentlichen Erfolg dieses Programmbausteins macht nach Evaluationsberichten der Studierenden und der Dozentinnen aus, dass trotz der Kürze der Veranstaltung die Erfahrung des eigentlichen Schreibprozesses und das Ausprobieren geeigneter Schreibtechniken im Vordergrund stehen. Mangelnde eigene Erfahrung und rein theoretische Kenntnisse erschweren vielen ausländischen Studierenden den Zugang zum wissenschaftlichen Schreiben, so sind Mind Mapping-Techniken zwar meist bekannt, werden aber nach Auskunft der Studierenden selten verwendet. Als besonders hilfreich wird auch die Erfahrung gesehen, mittels einer zunächst bewusst lückenhaften und nicht fehlerfrei erstellten Rohfassung Schreibblockaden

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Durch mehrere Fortbildungen und den über die PROFIS-Förderung des DAAD gestützten Austausch konnten Konzepte und Materialien aus dem Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende der Universität Bielefeld in das DaF-Programm des Sprachlernzentrums aufgenommen werden.

60 Claudia Einig

zu umgehen und dann durch das gezielte Aufsplitten von Überarbeitungsschritten strukturiert den geschriebenen Text verbessern zu können.

In den Workshops werden Grundlagen vermittelt. Da jedoch auf die spezifischen Fragen einzelner Studierender zu ihren persönlichen Schreibprojekten nicht eingegangen werden kann, ist das Angebot einer individuellen Schreibberatung erforderlich.

#### 2.3 Individuelle Schreibberatung

Eine individuelle Schreibberatung ist damit wesentlicher Bestandteil des Angebots zum akademischen Schreiben. Über diesen Baustein wird den ausländischen Studierenden in allen Studienphasen eine Betreuung angeboten, auf die sie gezielt nach ihrem persönlichen Bedarf zurückgreifen können. Das Angebot umfasst die individuelle Begleitung akademischer Schreibprojekte und bietet Hilfen zum Identifizieren von Problembereichen und zur Entwicklung individuell geeigneter Lösungsstrategien an. Dies kann sowohl die Vorbereitungsphase, Phasen der Texterstellung wie auch der Textüberarbeitung betreffen. Schreibberatung beinhaltet dabei die Vermittlung von Wissen in Bezug auf Textsortenspezifik, die Vermittlung von Erfahrungen in der Gestaltung von Schreibprozessen, die Besprechung und Analyse von Überarbeitungsschritten, aber auch die Information über den Gebrauch wissenschaftssprachlicher Redemittel und Strukturen. Studierende kommen mit sehr unterschiedlichen Belangen in die Schreibberatung, diese sollen anhand von drei Beispielen aus der Beratungspraxis verdeutlicht werden.

Typisch für die Beratungspraxis ist, dass Erstsemester häufig Informationsbedarf haben oder Hilfe zur Interpretation von Informationen suchen. Dies kann beispielsweise den Umgang mit ersten Aufgaben zur Erstellung von Literaturverzeichnissen oder zum Zitieren betreffen. Der oder die Beratende kann in diesem Fall anhand von Beispielen konkrete Informationen zur Verwendung und sprachlichen Form von Zitaten liefern und Analysetechniken vermitteln, die die Anweisungen zur Erstellung von Literaturverzeichnissen verständlicher machen. Methoden des selbstentdeckenden Lernens bilden hierbei die Grundlage der auf Förderung der Lernerautonomie ausgerichteten Beratung.

Einen ganz anderen Bedarf haben beispielsweise Studierende im BA Asienwissenschaften, wenn sie die Schreibberatung aufsuchen, weil sie Schwierigkeiten bei Übersetzungsübungen feststellen. Da in den Übungen unterschiedlichste Textsorten wie Gebrauchsanweisung, Zeitungstext, literarischer Text behandelt werden, besteht ein Nachteil für ausländische Studierende oft in dem fehlenden Wissen über die jeweilige Textsortenspezifik, die den deutschen Studierenden – meist unbewusst – vertraut ist. Die Vermutung Hufeisens, "[...] dass wir beim Rezipieren und Produzieren in der Fremdsprache vielleicht dazu neigen, die meist automatisierten Textsortenmuster aus der Erstsprache in die Fremdsprache zu übertragen – zu dem Preis, dass wir nicht verstanden werden oder selbst nichts verstehen" (Hufeisen 2008: 50), scheint sich in der Beratungspraxis zu bestätigen.

Ein Angebot der Beratung ist es deshalb, die Technik der Textsortenanalyse<sup>6</sup> zu vermitteln. Anhand von Mustertexten aus der Zielsprache Deutsch wird kontrastiv zum beispielsweise indonesischen oder chinesischen Ausgangstext die typische sprachliche Form erarbeitet, sodass später ein eigenständiges Recherchieren, Analysieren und Auswerten solcher Mustertexte möglich wird. Im Bereich Wortschatz werden typische Registerfehler analysiert und verschiedene Techniken zum Gebrauch von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern vorgestellt.

Der Großteil der Studierenden, die die Schreibberatung aufsuchen, hat jedoch drängende Fragen zur Erstellung einer Haus- oder Abschlussarbeit. Im Vordergrund stehen Fragen zu Aufbau und Gliederung, zum Zeitmanagement und zu Schreibhemmungen und insbesondere zur Verwertung gelesener Fachliteratur im eigenen Text. Auch zu einzelnen sprachlichen Problemen haben Studierende noch Fragen, dies betrifft je nach Ausgangssprache beispielsweise so unterschiedliche Phänomene wie die korrekte Verwendung der Artikel oder den korrekten Gebrauch von Kollokationen. Wird im Beratungsgespräch festgestellt, dass es in Bezug auf die sprachlichen Fragen nicht um Einzelphänomene geht, sondern noch Bedarf an Sprachunterricht besteht, können Studierende auf entsprechende Angebote verwiesen werden. Bei der individuellen Beratung handelt es sich weder um Einzelsprachunterricht noch um einen Korrekturservice.

Die Konzeption der Beratung wurde nach Konzepten des oben erwähnten Sprachbegleitprogramms für internationale Studierende an der Universität Bielefeld und nach Mehlhorn (2005) gestaltet. Im Vordergrund steht die Autonomie des Studierenden und die Förderung autonomer Entscheidungen über den eigenen Lernweg, oder anders ausgedrückt: Lernberaterinnen und Lernberater können "Vorschläge machen", wollen aber keine "Lernschritte vorgeben" (Mehlhorn 2005: 164). Häufig beginnt die Schreibberatung damit, dass Studierende etwa vier Seiten ihres Schreibprojektes vorlegen, die analysiert und in der Beratung unter verschiedenen Aspekten besprochen werden. Im Erstgespräch erläutern die Studierenden ihren Beratungsbedarf und die Beraterin/der Berater macht Vorschläge, welche Lernschritte aus ihrer Sicht in Frage kommen. In jeder Beratungssitzung werden Vereinbarungen getroffen, welche Teilziele die Studierenden erreichen wollen, die einzelnen Arbeitsschritte werden dabei durch Zwischenevaluation begleitet. Abschließend werten die Studierenden aus, inwiefern sie die gewonnenen Erkenntnisse selbstständig bei der weiteren Erstellung ihres Schreibprojektes umsetzen können.

Im Durchschnitt nehmen Studierende etwa fünf Beratungstermine wahr, die im Abstand von zwei bis vier Wochen stattfinden. Die gemeinsame Festlegung konkreter Teilziele und die Erfolgsevaluation in jeder Beratungsstunde sind hierbei wichtig, um die Beratungszeit von 45 Minuten optimal zu nutzen und Lernfortschritte sichtbar zu machen. Dass in der Schreibberatung nur auf einen etwa

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Grundlegende Informationen für die Beratenden finden sich hierzu in Brinker (2005): "Linguistische Textanalyse".

62 Claudia Einig

vierseitigen Ausschnitt der Hausarbeit eingegangen wird, ermöglicht ein effizientes Arbeiten. Außerdem wird so gewährleistet, dass weder Beratenden noch ausländischen Studierenden unterstellt werden kann, die Hausarbeit sei keine eigenständige Leistung des Studierenden mehr.

Während der Beratungsgespräche, aber auch im Workshop, stellen Studierende häufig fest, dass sie ein intensiveres Training des akademischen Schreibens wünschen. Hier können die WorkshopleiterInnen und BeraterInnen auf das DaF-Kursangebot zum wissenschaftlichen Schreiben aufmerksam machen. Umgekehrt können die Dozentinnen und Dozenten der wissenschaftssprachlichen DaF-Kurse auf die Schreibberatung verweisen, wenn Studierende Einzelberatung wünschen. Diese interne Vernetzung des Sprachprogramms DaF führt zu einer Steigerung des Bekanntheitsgrades der einzelnen Bausteine.

## 3 Programmauslastung

An der international operierenden Forschungsuniversität Bonn studieren etwa 27.800 Studierenden, etwa 3.800 Studierende kommen aus dem Ausland.<sup>7</sup> Auch an der Universität Bonn ist dabei die Studienabbrecherquote unter den ausländischen Studierenden deutlich höher als bei ihren deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen.<sup>8</sup> Aufgrund dessen hat die Universität Bonn inzwischen zahlreiche Maßnahmen ergriffen, um die Situation internationaler Studierender zu verbessern.<sup>9</sup> Das Sprachprogramm DaF gehört zu diesen Maßnahmen und bietet seit seiner Einführung diesen Studierenden die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in Bezug auf hochschulrelevante Kommunikationssituationen auszuweiten. Im Rahmen der personellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen konnte im Zeitraum Februar 2008 bis Februar 2009 72 Studierenden pro Semester ein Platz in den DaF-Kursen zur Wissenschaftssprache angeboten werden. Es fanden nach der Aufbauphase in der ersten Jahreshälfte im Wintersemester 2008/09 im Rahmen der individuellen Beratung 8-10 Beratungstermine pro Woche statt. 28 Studierende konnten am Workshop Hausarbeiten teilnehmen (siehe Tab. 2).

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Nach eigenen Angaben der Universität Bonn: http://www3.uni-bonn.de/die-universitaet/die-universitaet-bonn-in-zahlen-und-fakten, abgerufen am 30.08.09.

Nach eigenen Veröffentlichungen der Universität Bonn: Vgl. Becker, Sandra (2008): Beratung für ausländische Studierende. In: Forsch1/2008 Universität Bonn. S. 27 (http://www3.uni-bonn.de/die-universitaet/publikationen/forsch/forsch-1-februar-2008/unibonn/die-universitaet/publikationen/forsch/forsch-1-februar-2008/Lernen\_und\_Lehren.pdf).

<sup>9</sup> Vgl. ebd.

	Kurse	Individuelle Beratung	Workshops
	Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben	Schreibberatung	Hausarbeiten schreiben
Programm- laufzeit	August 07 – Februar 09	Februar 08 – Februar 09	Februar 08 – Februar 09
Insgesamt	288 Teilnehmende (360 Interessierte)	113 Termine	28 Teilneh- mende
Derzeitige Kapazität	72 Studierende pro Semester	8-10 Termine zur individuellen Beratung pro Woche	14 Studierende pro Semester

Tab. 2: Programmauslastung

# 4 Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Ein wichtiges Element zur dauerhaften Etablierung des Sprachprogramms DaF sieht das Sprachlernzentrum der Universität Bonn im Nachweis der Programmqualität. Zur Qualitätssicherung werden alle Programmteile regelmäßig evaluiert und die Evaluationsergebnisse werden in die Fortentwicklung der Programmstruktur miteinbezogen. Die Evaluation der DaF-Sprachkurse zur Wissenschaftssprache erfolgt im Rahmen der Evaluation des gesamten neu aufgebauten Sprachprogramms am Sprachlernzentrum. Seit dem Wintersemester 2008 wird das gesamte Sprachprogramm im elektronischen Verfahren ausgewertet und von einer zur Qualitätssicherung eingesetzten Fachkraft begleitet. Die Evaluationsrückmeldungen führten unter anderem dazu, dass ein Kurskonzept für das Niveau C2 entwickelt wurde. Auch die individuelle Schreibberatung und die Workshops werden einem Evaluationsverfahren unterzogen. Die Rückmeldungen der Studierenden führten hier im Sommersemester 2009 zu einer Ergänzung der Programmstruktur durch neue Workshopangebote.

Ein weiterer Bestandteil der Maßnahmen zur Qualitätssicherung sind regelmäßige Schulungen und Fortbildungen aller Lehrkräfte, Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter. Die Fortbildungen finden jeweils zu Beginn des Semesters statt und bieten eine Auswahl an didaktischen und unterrichtspraktischen Themen. Das Sprachlernzentrum der Universität Bonn hat mit seinen Studiengängen Minor Daf/DaZ

64 Claudia Einig

und Weiterbildungsstudium DaF/DaZ sowie dem früheren Schwerpunktstudiengang DaF große Erfahrung in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden, gleichzeitig ist es die zuständige Abteilung für Sprachlernforschung an der Universität Bonn. Das so vorhandene Expertenwissen fließt in das Fortbildungsangebot ein. Besonderen Wert legt das Sprachlernzentrum auf den fachlichen Austausch mit anderen Universitäten: Zu nennen ist hier beispielsweise die Beratung und Fortbildung des DaF-Teams durch Heike Brandl vom *Punktum*-Team der Universität Bielefeld. Eine für die Zukunft vorgesehene Maßnahme ist die Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Schreibberatung, die bisher aus Mangel an personellen und zeitlichen Ressourcen noch nicht umgesetzt werden konnte. Um das Interesse der studentischen Tutorinnen und Tutoren an Fortbildungen zu verstärken, wurde zum Sommersemester 2009 eine Zertifizierung der Lernbegleitung eingeführt. Das Zertifikat umfasst eine zweitägige Schulung zu Semesterbeginn sowie Maßnahmen, die zur Unterrichtsreflexion anregen und den kollegialen Austausch fördern.

# 5 Maßnahmen zur Etablierung des Sprachprogramms DaF und zukünftige Programmplanung

Das Sprachprogramm DaF konnte nach der Anschubförderung durch den DAAD weitergeführt werden, da die Philosophische Fakultät der Universität Bonn das Programm zurzeit aus Studiengebühren weiter finanziert. Dies führte bislang zu einer Beschränkung des Angebots auf die Studierenden der Philosophischen Fakultät. Die im allgemeinen Sprachkursangebot des Sprachlernzentrums verankerten DaF-Module zur Wissenschaftssprache sind über zentrale Studiengebühren für zwei weitere Semester gesichert. Die Verankerung in den BA-Studiengängen ist hier ein zentrales Argument für eine Verstetigung der angebotenen Kurse. Die Hoffnung auf eine dauerhafte Etablierung beider Programmkomponenten besteht aber vor allem darin, die Notwendigkeit und Bedeutung unterstützender Maßnahmen für ausländische Studierende an der international orientierten Forschungsuniversität Bonn publik zu machen. Hierzu wurde und wird über zahlreiche Werbemaßnahmen und Informationsveranstaltungen auf das Sprachprogramm DaF und sein vielfältiges Angebot aufmerksam gemacht. Die Informationen richten sich nicht nur an ausländische Studierende, sondern auch an Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. In Austausch mit dem International Office der Universität Bonn. versucht das Sprachlernzentrum hier Netzwerke zu nutzen und zu bilden, um vor allem die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für ausländische Studierende zu informieren. Ziel ist es, ein Bewusstsein zu schaffen für die außerordentliche sprachliche Leistung, der es bedarf, um ein Studium in der Wissenschaftssprache Deutsch zu absolvieren, und die Unterstützung zu verdeutlichen, die das Sprachprogramm DaF hierbei bieten kann.

In dieser Hinsicht ist noch viel Überzeugungsarbeit notwendig, die Zeitressourcen und personelle Ressourcen erfordert. Auch die Abhängigkeit des Programms von Studiengebühren ist ein Unsicherheitsfaktor, der eine langfristige Programmplanung erschwert. Trotzdem gelang es im Sommersemester 2009, in Zusammenarbeit mit dem International Office und anderen Fakultäten das Programm auszuweiten. Durch Promovendenförderung war es beispielsweise möglich, auch Promovenden einen Zugang zu den DaF-Angeboten des Sprachlernzentrums zu schaffen. Des Weiteren konnte das Workshopangebot zielgruppenorientiert erweitert werden (siehe Tab. 3).

Kurse	Individuelle Beratung	Workshops
	Allgemeine Sprachberatung	
Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben	Schreibberatung	Hausarbeiten schreiben
		Abschlussarbeiten schreiben
Phonetik/Aussprache- schulung	Ausspracheberatung	Referate halten
Schulding		Vortragen und Präsentieren
		Stimm- und Sprechtraining

Tab. 3: Programmausweitung im Sommersemester 2009

Außerdem entstanden in Zusammenarbeit mit anderen Fakultäten DaF-Kursangebote für englischsprachige Masterstudierende. In Zusammenarbeit mit der Staatsund Rechtswissenschaftlichen Fakultät konnte ein fachsprachlich orientiertes Angebot zum akademischen Schreiben speziell für Studierende der Wirtschaftswissenschaften aufgebaut werden, das sowohl Kurse und Workshops als auch individuelle Schreibberatung umfasst.

Das Sprachlernzentrum hat Kontakte zu anderen Fakultäten aufgebaut, um diesen die Möglichkeit für differenzierende fachsprachliche DaF-Angebote zu unterbreiten. Zusätzliche Bemühungen gelten einer uneingeschränkten Zulassung aller ausländischen Studierendengruppen zum gesamten Sprachprogramm DaF. In diesem Kontext bleibt die Frage bestehen, inwiefern und ob die oben beschriebenen Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre für ausländische Studierende auch

66 Claudia Einig

unabhängig von der Entrichtung von Studiengebühren etabliert und fortgeführt werden könnten.

Das Sprachlernzentrum hält eine Programmausweitung für sinnvoll, mit der alle ausländischen Studierenden der Universität Bonn angesprochen und mit der die einzelnen Studierenden noch gezielter unterstützt werden können.

#### Literatur

- Becker, Sandra (2008): Beratung für ausländische Studierende. In: Forsch 1/2008 Universität Bonn, 27 (http://www3.uni-bonn.de/die- universitaet/publikationen/forsch/forsch-1-februar-2008/unibonn/die-universitaet/publikationen/forsch/forsch-1-februar-2008/Lernen\_und\_Lehren.pdf).
- Beinke, Christiane et al. (2008): *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft UTB.
- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik, Band 29 (6. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Buscha, Anne/Linthout, Gisela (2005): Das Oberstufenbuch Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehr- und Übungsbuch für fortgeschrittene Lerner (3. Auflage). Leipzig: Schubert-Verlag.
- Clamer, Friedrich/Heilmann, Erhard G./Röller, Helmut (2002): Übungsgrammatik für die Mittelstufe Erweiterte Fassung. Regeln Listen Übungen. Troisdorf: Verlag Liebaug-Dartmann.
- Die Universität Bonn in Zahlen und Fakten (http://www3.uni-bonn.de/die-universitaet/die-universitaet-bonn-in-zahlen-und-fakten) (abgerufen am 30.08.09).
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2008): Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben (3. Auflage). Stuttgart: Schöningh UTB.
- Glotz-Kastanis, Jo/Tippmann, Doris (2003): Sprechen, Schreiben, Mitreden. Ein Übungsbuch zum Training von Vortrag und Aufsatz in der Oberstufe (2. Auflage). Athen: Chr. Karabatos-Verlag.
- Gnutzmann, Claus (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage). Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 335-339.
- Hall, Karin/Scheiner, Barbara (2006): Übungsgrammatik für Fortgeschrittene: Deutsch als Fremdsprache (4. Auflage). Ismaning: Hueber.

- Hufeisen, Britta (2008): Textsortenwissen Textmusterwissen Kulturspezifik von Textsorten. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 39, 50-54.
- Kornmeier, Matthias (2008): Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. Für Bachelor, Master und Dissertation. Bern/Stuttgart: Haupt UTB.
- Mehlhorn, Grit (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin. München: Iudicium Verlag.
- Müller, Henrike (2007): Auswertung der Befragung zur Studien- und Lebenssituation internationaler Studierender an der Universität Bremen. Januar 2007 (http://www.io.uni-bremen.de/studiumbremen/Erhebung07.pdf) (abgerufen am 30.08.09).
- Profis-Bilanz-Broschüre 2008 (2008): Hrsg. v. DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst (http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/profis/veranstaltungen/bilanztagung2008/profis-bilanzbroschuere-2008.pdf).
- Schade, Günter (2009): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache. Mit Lösungsschlüssel (13. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Stickel-Wolf, Christine /Wolf, Joachim (2006): Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren gewusst wie! (4. Auflage). Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Thonhauser, Ingo (2008): Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Was können Lernende mit dem Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht anfangen? In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 39, 17-22.

# MasterYourThesis: Konzept zur integrierten Sprachlern- und Schreibberatung für ausländische Masterstudierende

Ella Grieshammer & Nora Peters & Judith Theuerkauf (Berlin)

Eine der Folgen der europaweiten Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist, dass immer mehr Studierende ihren Bachelor im Heimatland, ihren Master hingegen im Ausland, z.B. in Deutschland, absolvieren. An diese Zielgruppe mit ihren speziellen Potentialen und Schwierigkeiten richtete sich das Projekt MasterYourThesis (MYT)¹ an der TU Berlin. Dieser Beitrag stellt zum einen die Erfahrungen mit Masterstudierenden in Schreib- und Sprachlernberatungen, die innerhalb des Projektes durchgeführt wurden, vor sowie die Thesen, die wir aus den Beratungen ableiten konnten. Ausgehend von diesen Thesen erläutern wir das MYT-Beratungskonzept als eines der Projektergebnisse.

# 1 Hintergrund und Zielsetzung

Stärker noch als bei den ausländischen Studierenden, die ihr Erststudium an einer deutschen Hochschule beginnen, ist der Start für ausländische *Master*studierende mit Problemen verbunden. Zum einen sind sie mit all den Schwierigkeiten, die ein Studium im fremden Land mit sich bringt, konfrontiert, zum anderen mit den hohen fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen im Masterstudium, die

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> MYT wurde vom DAAD im Rahmen des Programms zur Förderung der Internationalisierungsstrukturen an deutschen Hochschulen finanziert (PROFIS 2. Programmphase).

einen "Kompetenzsprung" (vgl. Theuerkauf 2007) voraussetzen. Eine Eingewöhnungsphase, während der die Studierenden fehlende Fähigkeiten erwerben könnten, gibt es kaum, da Masterstudiengänge nur drei bis vier Semester umfassen. Auch während des straffen Studienablaufes fehlt den Studierenden die Zeit für zusätzliche Kurse bzw. existieren für die individuellen Bedürfnisse der Masterstudierenden keine Angebote. Innerhalb eines knappen Jahres müssen Masterstudierende sich also eigenständig die Kenntnisse und Strategien aneignen, die sie benötigen, um die Masterarbeit, oft die erste lange Arbeit in der Fremdsprache, zu verfassen. Ausländische Masterstudierende brauchen daher eine effektive Unterstützung, die sie auf ihren erfolgreichen Studienabschluss vorbereitet.

Zur Unterstützung dieser Zielgruppe erprobten wir mit dem Projekt MasterYourThesis (MYT) einen möglichen Ansatz. Ziel dieses Projektes war die Entwicklung eines kombinierten Sprachlern- und Schreibberatungskonzeptes, mit dem die zu erwartenden Probleme der Masterstudierenden gezielt im frühen Studienstadium abgefangen werden können. Beide Beratungsformen sollen so miteinander kombiniert werden, dass die Studierenden befähigt werden, die notwendigen studienbezogenen und fachsprachlichen Fähigkeiten autonom zu erarbeiten und anzuwenden.

Dazu führten wir während der Projektlaufzeit (12/07 bis 12/08) Schreib- und Sprachlernberatungen durch, werteten sie hinsichtlich der Beratungsschwerpunkte und Probleme der Ratsuchenden aus, um anschließend ein Konzept abzuleiten, in dem Schreib- und Sprachlernberatung miteinander kombiniert werden.

# 2 Auswertung der Sprachlern- und Schreibberatungen im Projekt MYT

#### 2.1 Angebotsauslastung

In der Projektlaufzeit boten drei Studentinnen, die über Qualifikationen als Schreib- bzw. Sprachlernberaterinnen verfügen, Beratungen für Studierende aller Fächer der TU an. Eine Beratungseinheit umfasste 45 bis 60 Minuten. Die Teilnahme an den Beratungen war für die Studierenden freiwillig; die Möglichkeit für die Beratung Credits zu erhalten, besteht an der TU Berlin bislang nicht. Die Beratungen wurden zunächst getrennt als Schreib- oder Sprachlernberatung durchgeführt und evaluiert, da nur eine der Beraterinnen ausdrücklich qualifiziert war, beide Beratungsformen durchzuführen.

Die Gruppe der Ratsuchenden war sehr heterogen: Die Schreibberatung wurde nicht nur von ausländischen, sondern auch von deutschen Studierenden genutzt; die Sprachlernberatung hingegen nahmen nur ausländische Studierende wahr. Schwerpunkte hinsichtlich der Herkunftsländer, Studienfächer und -abschlüsse waren nicht erkennbar. Einen Überblick über die Anzahl der Ratsuchenden, ihrer Studienfächer und der angestrebten Studienabschlüsse gibt die Tab. 1.

Auch befanden sich die Ratsuchenden in den verschiedensten Phasen ihres Studiums, davon jedoch nur relativ wenige Ratsuchende in der Studienanfangsphase; die meisten befanden sich am Ende ihres Studiums. Die Zielgruppe "Masterstudierende in der Studienanfangsphase mit einem Bachelorabschluss im Ausland" wurde nur bedingt erreicht. Ein möglicher Grund dafür ist, dass ein Großteil der Masterstudiengänge sich in der Projektlaufzeit an der TU Berlin noch in der Planung befand und noch nicht angeboten wurde.

Merkmale		Schreibberatung	Sprachlernberatung
		01/08 bis 12/08	$04/08$ bis $12/08^2$
	Anzahl Beratungen	104	57
	Anzahl Ratsuchende	64	27
Fakultäten	Geisteswissenschaften	26	11
	Mathematik und	0	1
	Naturwissenschaften		
	Prozesswissenschaften	5	0
	Elektrotechnik und	4	3
	Informatik		
	Verkehr- und	9	3
	Maschinensysteme		
	Planen, Bauen,	4	2
	Umwelt		
	Wirtschaft und	6	6
	Management		
	externe	13	1
Angestrebter	Bachelor	5	4
Studienab-	Master	11	19
schluss <sup>3</sup>	Magister	17	2
	Diplom	5	0
	Promotion	7	0

Tab. 1 Zusammensetzung der Ratsuchenden nach Studienfach und -abschluss

Die hohe Nachfrage nach Beratung aus der Fak. Geisteswissenschaften ist auf Ratsuchende des Studienganges Deutsch als Fremdsprache (DaF) zurückzuführen, die besonders in der Projektanfangsphase die Beratungen verstärkt aufsuchten, da zum einen die Schreibberatung am Fachbereich DaF schon vor dem Projekt ehrenamtlich angeboten wurde und somit den Studierenden bereits bekannt war und

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Da die Sprachlernberaterin ihre Mitarbeit im MYT-Projekt erst im April begann, beziehen sich die Daten auf den Erfassungszeitraum 04/08 bis 12/08 um die Vergleichbarkeit mit den Daten der Schreibberatung zu gewährleisten.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Nur 25 der 27 Ratsuchenden in der Sprachlernberatung machten hierzu Angaben.

zum anderen zwei der Beraterinnen selbst DaF-Studentinnen waren und somit für eine Verbreitung des Angebots durch Mundpropaganda sorgten.

Mit Wirkung der TU-weiten Werbemaßnahmen verlagerte sich die Nachfrage deutlich auf alle weiteren Fakultäten. Hier zeigte sich deutlich: neue Angebote an einer großen Universität wie der TU Berlin bedürfen gezielter Werbemaßnahmen, um Anlaufzeiten, bis sich die Angebote bei den Studierenden 'herumgesprochen' haben, zu vermeiden oder zu verkürzen. Werbemaßnahmen im Rahmen des Projektes MYT waren: Rundbriefe an ProfessorInnen und wissenschaftliche MitarbeiterInnen, Verteilen und Versenden von Flyern, Aushängen von Postern an den entsprechenden Stellen (Mensa, Studienfachberatungen etc.), das Verfassen einer Pressemitteilung in der TU Intern (der hochschulinternen Zeitung) sowie eine Meldung im TU-Ticker (auf der Website der TU Berlin). Diese Werbemaßnahmen waren insgesamt erfolgreich, die Nachfrage nach den Beratungen nahm kontinuierlich zu (s. Abb. 1).

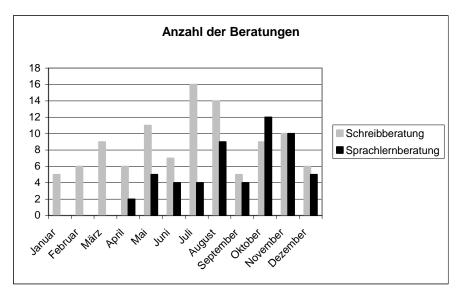


Abb. 1: Entwicklung der Beratungsnachfrage

Ein weiteres Indiz für die positive Resonanz ist die Anzahl der Ratsuchenden, die die Beratung mehrmals aufsuchten und damit ihr Vertrauen in die Beratung zeigten: Zu den 104 durchgeführten Schreibberatungen erschienen 42 Ratsuchende einmalig zur Beratung, 22 kamen mehr als einmal, manche sogar drei- oder viermal. 13 Ratsuchende kamen außerdem auf Empfehlung anderer Studierender, die selbst die Beratung in Anspruch genommen hatten. Die Sprachlernberatung suchten 25 Ratsuchende durchschnittlich drei- bis viermal auf. Zwei Ratsuchende kamen auf Empfehlung. Die insgesamt geringere Anzahl der Sprachlernberatungen

als die der Schreibberatungen ist darauf zurückzuführen, dass für die Sprachlernberatung lediglich eine Tutorin zur Verfügung stand, für die Schreibberatung hingegen zwei.

#### 2.2 Beratungsschwerpunkte

In den Sprachlernberatungen wollten die Ratsuchenden bei allen vier Sprachfertigkeiten (Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) Hilfe und Ratschläge erhalten. Dabei meinten sie nicht nur studienbezogene Fertigkeiten wie das Lernen von Fachtermini oder das Verstehen von Vorlesungen, sondern sie wollten ihr Deutsch auch im Hinblick auf die Alltagskommunikation verbessern. So äußerten viele Ratsuchende den Wunsch, mit Deutsch-Muttersprachlern "ganz normal" kommunizieren und besser am sozialen Leben teilnehmen zu können.

In den Schreibberatungen variierten zum einen die Textsorten, an denen die Ratsuchenden schrieben, zum anderen die Problemschwerpunkte. So kamen die Ratsuchenden sowohl mit Abschlussarbeiten als auch mit "Zwischentexten" wie Hausarbeiten und Exposés. In den Beratungen besprochene Schwerpunkte waren z.B. Fragen zur Wissenschaftlichkeit und zu formalen Anforderungen (Zitierkonventionen, Literatur- und Inhaltsverzeichnis etc.) sowie Schwierigkeiten beim Strukturieren, sprachlichen Überarbeiten und Organisieren des gesamten Arbeitsprozesses.

# 3 Mögliche Ursachen der Probleme der Ratsuchenden

Aus unseren Beobachtungen und der Auswertung der Beratungsprotokolle ziehen wir Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Ursachen der Probleme der Ratsuchenden, die sich zum Studienende hin zunehmend als Schreibprobleme manifestieren. Dabei können wir zum einen Beobachtungen, die in der Literatur beschrieben werden, bestätigen und zum anderen drei Thesen im Hinblick auf die Problemursachen ableiten.

Bestätigt sehen wir die folgenden zwei Beobachtungen:

- 1. Ausländische Studierende neigen dazu, ihre Schreibprobleme auf ihre mangelnden Sprachfähigkeiten in der Fremdsprache Deutsch zurückzuführen (vgl. Büker 1998). Tatsächlich ist der Prozess des fremdsprachlichen Schreibens im Vergleich zum muttersprachlichen Schreiben stärker durch folgende Merkmale gekennzeichnet (vgl. Büker 1998, Eßer 1997, Kaiser 2003, Mehlhorn 2005, Krings 1989, Silva 1993):
  - Häufiges Suchen (oft im Wörterbuch) nach fremdsprachlichen Ausdrücken und Strukturen, wodurch es zu starker kognitiver Belastung kommt und der Schreibfluss ins Stocken gerät,
  - Fehlen von Textschemata für den fremdkulturellen Kontext,

- Übertragen von Textmustern aus dem muttersprachlichen akademischen Kontext auf den fremdsprachlichen Kontext, in dem diese Textmuster jedoch unpassend sind,
- mangelnde Überarbeitung bzw. eine Überarbeitung, die sich vor allem auf grammatische Phänomene konzentriert,
- Vernachlässigen der Textkohärenz und stattdessen Fokussierung auf morphosyntaktische Phänomene,
- Schwierigkeiten bei der Realisierung semantischer Einheiten sowie beim Rezipieren und Paraphrasieren von Fachtexten,
- Unsicherheit und Frustration der Schreibenden aufgrund von Rückmeldungen zu Texten und aufgrund der Langwierigkeit des Schreibens.

Viele dieser Defizite, Fehlstrategien und Schwierigkeiten lassen sich auch bei muttersprachlichen Schreibern beobachten. Fremdsprachige Schreibende neigen jedoch dazu, ihre Schwierigkeiten beim Schreiben vor allem der Fremdsprachlichkeit zuzuschreiben.

2. Ausländischen Studierenden fehlen fachsprachliche Kenntnisse, die sie für die Rezeption und Produktion von gesprochenen und geschriebenen Texten im universitären Kontext benötigen. So nennt eine Studie der Hochschul-Informations-System (HIS) GmbH u.a. mangelnde studienbezogene Sprachfähigkeiten, wie sie beim Verstehen von Vorlesungen, Teilnehmen an Seminardiskussionen, Halten von Referaten und Verfassen von Fachtexten benötigt werden, als mögliche Ursachen für Studienabbrüche (vgl. Heublein 2006). Diese Erkenntnis bestätigen auch Untersuchungen an der TU Berlin aus den 1990er Jahren (vgl. Monteiro, Rösler 1993; Monteiro et al. 1997). Das Sprachzertifikat TestDaf bzw. seine Äquivalente, die bisher als sprachliche Qualifikation für das Fachstudium gelten, garantieren nicht, dass die notwendigen Sprachfähigkeiten als rezeptive und produktive Formen sprachlichen Handelns im jeweiligen studierten Fach tatsächlich vorhanden sind.

Da in die Schreibberatungen nicht nur ausländische, sondern auch deutsche Studierende kamen, konnten wir Aussagen gewinnen über (Schreib-)Probleme, die deutsche und ausländische Studierende gemeinsam haben. Der Vergleich der Beratungen von ausländischen und deutschen Ratsuchenden ergab für uns ein differenzierteres Bild der Ursachen für einige der weiter oben angesprochenen Probleme: Nicht alle Probleme der ausländischen Studierenden resultieren aus Unsicherheiten hinsichtlich der Fremdsprache Deutsch oder aus fehlenden fachsprachlichen Kenntnissen.

Bezüglich der Ursachen der in den Beratungen formulierten Probleme leiten wir die folgenden drei Thesen ab:

These 1: Sowohl ausländischen als auch deutschen Studierenden fehlt häufig eine Meta-Sprache, mit der sie ihre Probleme benennen, konkretisieren und differen-

zieren können. Das führt beispielsweise dazu, dass sie Hinweise von BeraterInnen oder BetreuerInnen zu ihren selbst verfassten Texten nicht oder falsch verstehen. So erhielt beispielsweise eine Ratsuchende von ihrem Betreuer zu den ersten Seiten ihrer Abschlussarbeit das Feedback, sie solle "klarer schreiben". Daraufhin schilderte die Studentin in der Beratung, sie habe mit den Formulierungen ihrer Sätze Schwierigkeiten. Beim Durchlesen ihres Textes fiel jedoch auf, dass sie in ihrem Text zwischen verschiedenen Gedanken hin und her sprang und der Text somit unstrukturiert war. Die geforderte Klarheit ließ sich daher weniger durch das Umformulieren einzelner Sätze erreichen, sondern vor allem durch das Umstellen von Abschnitten.

Eine andere Studentin erhielt Feedback von der Betreuerin zur Gliederung ihrer Abschlussarbeit: Die Dozentin hatte kritisch bemerkt, die Gliederung sei "nicht eindeutig", was die Studentin so interpretierte, dass sie ihre komplette Gliederung überarbeiten müsse. In der Beratung zeigte sich jedoch, dass die in der Gliederung dargestellte Struktur der Arbeit schlüssig war und lediglich die Überschriften sprachlich überarbeitet und konkretisiert werden mussten.

Auf den ersten Blick könnte dieses 'Problembenennungsdefizit' bei der Gruppe der ausländischen Studierenden wieder auf sprachliches Unvermögen zurückgeführt werden. Jedoch haben auch die deutschen Ratsuchenden Schwierigkeiten, ihre Probleme klar zu benennen; auch ihnen scheint eine 'Sprache über die Sprache' zu fehlen. Die beiden hier angeführten Beispiele zeigen ferner, dass nicht nur den Studierenden, sondern auch den Betreuenden eine Meta-Sprache fehlt, mit Hilfe derer innerhalb des Betreuungsprozesses über die Textproduktion gesprochen werden kann.

These 2: Sowohl ausländischen als auch deutschen Studierenden fehlt häufig die Fähigkeit, ihre Probleme überhaupt wahrzunehmen und zu erkennen. Das bedeutet: Wesentliche Aspekte und Dimensionen ihrer Schwierigkeiten sind ihnen entweder nicht bekannt oder nicht bewusst.

So kann sich hinter einem singulär wahrgenommenen Problem ein ganzes "Problembündel" verbergen. Häufig nennen Ratsuchende als Problem, dass es ihnen schwer fällt, deutsche Fachtexte zu lesen. Typische Formulierungen sind: "Es dauert so lange, die Texte zu lesen.", "Es ist anstrengend zu lesen." oder "Ich verstehe die Texte nicht." Fragen die Beraterinnen nach, was genau damit gemeint sei, konkretisieren die Ratsuchenden lediglich durch Aussagen wie "Die Fachworte sind so schwer", "Ich muss viele Wörter nachschauen, finde sie aber nicht" oder "Die Sätze sind so lang".

Hinter dem scheinbaren Einzelphänomen 'Probleme beim Lesen von Fachtexten' steckt oft ein ganzes Problembündel, das zunächst gemeinsam mit dem Ratsuchenden entwirrt werden muss (vgl. hierzu auch Marti/Ulmi 2006): So fehlen den Ratsuchenden u.U. notwendige Fachkenntnisse, um das Gelesene inhaltlich zu verstehen, kritisch zu bewerten oder um Hintergründe und Anspielungen zu verstehen. Möglicherweise verfügen sie nicht über fachsprachliches Meta-Wissen zu

Wortbildungsmechanismen oder zu typischer fachlicher Syntax sowie typischen Textstrukturen, so dass z.B. der Textaufbau als Orientierungshilfe nicht erkannt wird. Manchmal fehlen den Ratsuchenden auch verschiedene Lesetechniken, was dazu führt, dass sie nur eine ineffektive Lesetechnik verwenden.

Doch auch der umgekehrte Fall kann eintreten: Hinter einem subjektiv wahrgenommenen Problembündel steckt eigentlich nur ein (Haupt-)Problem. Erkennen Studierende dies und arbeiten konkret daran, lösen sich die übrigen Probleme oft "von allein".

Ein häufig beobachtetes Einzelproblem, das den gesamten Arbeitsprozess behindert, ist das Fehlen einer klaren Frage- oder Zielstellung bzw. ein unzureichend eingegrenztes Thema. Dies ist Ratsuchenden oft nicht bewusst und sie nennen stattdessen im Beratungsgespräch Motivations- und Konzentrationsprobleme, Schwierigkeiten einen Anfang zu finden oder die Gliederung aufzubauen oder Probleme, passende Literatur auszuwählen und zu bearbeiten.

These 3: Sowohl ausländische als auch deutsche Studierende neigen dazu, Probleme aus der Studienanfangsphase in die Studienabschlussphase zu "verschleppen", die dann dort zu Schreibproblemen werden können. Diese These leiten wir aus der Tatsache ab, dass viele Ratsuchende erst in der Endphase ihres Studiums die Beratungen aufsuchten.

Bedeutsam für das Projekt ist, dass viele der in den Beratungen besprochenen Schwierigkeiten ungelöste Probleme aus der Studienanfangsphase waren. Typische Probleme dieser Studienphase (1./2. Semester) liegen z.B. im Verstehen von Vorlesungen, in der aktiven Beteiligung in Seminaren und in der Prüfungsvorbereitung. Typische Probleme der Studienendphase äußern sich häufig als fachbezogene Schreibprobleme. Dies sind z.B. Schwierigkeiten beim Entwickeln einer Fragestellung, bei der Auswahl von Quellen, bei der kritischen Rezeption von Fachtexten, bei der Strukturierung von Texten und beim Überarbeiten.

Schwierigkeiten, Quellen kritisch und angemessen auszuwählen sowie Fachtexte zu verstehen und einzuordnen, sehen wir als aus der Studienanfangsphase 'verschleppte' Probleme an, die sich nun als Schreibprobleme äußern. Viele Ratsuchende verfügen auch im fortgeschrittenen Studienstadium nicht über die notwendige Lesekompetenz als Voraussetzung für das Verfassen anspruchsvoller Arbeiten. Fertigkeiten im Umgang mit Fachtexten hätten jedoch bereits zu Studienbeginn erworben werden müssen. Sind diese Fertigkeiten nicht ausreichend ausgebildet, können sie zu dem genannten 'Problembündel' führen (siehe These 2).

# 4 Das MYT-Beratungskonzept MYT: Anforderungen

Aufgrund des Zeitdrucks der Masterstudierenden ist die Grundanforderung an das MYT-Beratungskonzept Effektivität. Daher soll in den Beratungen in besonderem Maße das Potential ausländischer Masterstudierender zur Bewältigung der genannten Probleme genutzt werden: Masterstudierende verfügen aufgrund ihres Bache-

lorabschlusses und oft aufgrund zusätzlicher Berufserfahrungen über fundiertes Fachwissen. Beobachtungen von Steinmetz (2004) bei chinesischen Ingenieurstudierenden zeigen, dass deren Spracherwerb immer dann besonders effizient verlief, wenn sie ihre "Lernerfahrungen" mit ihrem fachlichen Vorwissen verknüpfen konnten (vgl. ebda: 41).

So setzt das MYT-Konzept zwar zunächst bei den Problemen der Ratsuchenden an, fördert dann aber im weiteren Beratungsverlauf die Potentiale der Ratsuchenden, z.B. durch Überlegungen wie: Was wissen die Ratsuchenden schon? Welche (fachlichen) Vorerfahrungen haben sie, die sie nutzen können? Welche Strategien haben sie bisher genutzt, welche haben gut funktioniert?

Weiterhin verbindet die Beratung nach dem MYT-Konzept Sprachlern- und Schreibberatung in einer kombinierten Beratungsform und richtet sich am individuellen Fachstudium aus.

## 4.1 Kombination von Sprachlern- und Schreibberatung

Ergebnisse aus der Literatur (vgl. Büker 1998: 115) sowie Beobachtungen aus den durchgeführten Beratungen zeigen: Prozesse und Probleme des Schreibens sind für L2-Schreibende eng verbunden mit Prozessen und Problemen des Fremdsprachenlernens bzw. -anwendens. Je nachdem, ob Schwierigkeiten beim Schreiben in sprachlichen Defiziten oder in fehlenden Schreibkompetenzen verortet werden, greifen Strategien der Schreibdidaktik oder der Fremdsprachendidaktik, häufig auch beide zusammen. Sprachlern- und Schreibberatung sollen daher sinnvoll in der Weise kombiniert werden, dass einerseits die Gemeinsamkeiten beider Beratungsformen genutzt werden (so verfolgen beispielsweise beide Beratungsformen einen prozessorientierten Ansatz, der darauf abzielt, die Kompetenz und die Selbstständigkeit der Ratsuchenden zu stärken) und andererseits mögliche Lücken, die die eine Beratungsform lässt, durch die andere geschlossen werden. Dadurch sollen Synergieeffekte zwischen beiden Beratungsformen geschaffen werden.

# 4.2 Gezielte ,Eingangsdiagnose'

Eine wesentliche Aufgabe im Beratungsgespräch und besonders im Erstgespräch besteht darin, die Probleme der Ratsuchenden zunächst klar herauszuarbeiten, um dann daraus gemeinsam mit dem Ratsuchenden eine erreichbare Zielsetzung für die weiteren Beratungen abzuleiten und ggf. auch eine Reihenfolge, in der die Probleme abgearbeitet werden können.

So beginnen die Beratungen normalerweise mit einem Anliegen, das der Ratsuchende äußert bzw. mit einer Problembeschreibung. Die Beraterin versucht im Gespräch zu ergründen, was genau mit dem Problem gemeint ist, aus welchen

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Eine ausführliche Darstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Beratungsformen findet sich in Grieshammer/Peters/Theuerkauf 2009

Teilschwierigkeiten es besteht bzw. wo die Ursachen dafür liegen und stimmt das weitere Vorgehen darauf ab.

So kann sich bereits durch die Eingangsdiagnose die Beratungsform verlagern: Beratungen, die vom Ratsuchenden eigentlich als Sprachlernberatung angekündigt waren, können stärker zur Schreibberatung werden, wenn der Ratsuchende als Hauptziel nennt, seine schriftliche Ausdrucksfähigkeit zu verbessern (dies ist häufig der Fall), vor allem dann, wenn sich herausstellt, dass seine Probleme nicht in sprachlichen Defiziten, sondern in fehlenden Schreibstrategien begründet sind. Beratungen, die vom Ratsuchenden eigentlich als Schreibberatung angekündigt waren, können zur Sprachlernberatung werden, wenn beim Textfeedback festgestellt wird, dass der Ratsuchende an verschiedenen sprachlichen Phänomenen noch arbeiten sollte. Das betrifft insbesondere die Fachsprache, weil die Ratsuchenden diese meist vor dem Studium nicht erlernt haben, sie dann aber bei der Rezeption von Fachtexten und beim Schreiben anwenden sollen.

## 4.3 Nutzen und Fördern von "Synergieeffekten"

a) Nutzen von Schreibstrategien als Lernstrategien:

Schreiben ist nicht nur ein Instrument des Darstellens, sondern auch des Lernens und Verstehens und kann daher als Instrument des Fremdsprachenlernens eingesetzt werden (vgl. Paris 1999): L2-Schreiben fördert eine intensive Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Strukturen und veranlasst L2-Schreibende durch Übersetzungsleistungen dazu, Strukturen der Erst- und Fremdsprache zu vergleichen. Durch das Nachschlagen und Aneignen von Lexemen und Ausdrücken beim Schreiben sowie durch das Lernen aus Fehlern erweitern L2-Schreibende ihre Sprachkompetenz. Da ausländische Studierende sowohl schreiben als auch ihre Sprachkenntnisse vertiefen müssen, kann in der Beratung das Potential des Schreibens für den Fremdsprachenerwerb herausgestellt werden. Studierende sollten dabei dazu angeleitet werden, das Schreiben als Lerninstrument zu verstehen und zu nutzen.

b) Frühzeitige Förderung von Lesekompetenz als Voraussetzung für Schreibkompetenz:

Wie die oben stehenden Ausführungen gezeigt haben, können Probleme beim Leseverstehen ein Bündel von Ursachen haben (These 2) und sich zu Schreibproblemen verschleppen (These 3). Die Vermittlung von Lesekompetenz kann einerseits der 'Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz' zugeordnet werden, ist aber auch die Basis der Schreibkompetenz und sollte daher in den Beratungen besonders gefördert werden. Probleme beim Leseverstehen können in mangelnden Lesetechniken begründet sein (Lesetechniken gehören sowohl zum Bereich Schreiben als auch zum Bereich Sprachenlernen), können aber auch bedeuten, dass der Ratsuchende nicht vom Lesen zum Schreiben kommt (Schreibberatung) oder aber dass ihm zum Textverständnis tatsächlich sprachliche Mittel wie Fachwortschatz

fehlen (Sprachlernberatung). Zur Lesekompetenz gehört auch die Fähigkeit, sich den Fachwortschatz erschließen zu können. Diese Fähigkeit ist für das Schreiben fachlicher Texte notwendig und daher Teil des Schreibprozesses, gleichzeitig ist Wortschatzerwerb ein Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs. Hier kann in einer kombinierten Beratungsform erörtert werden, wie man trotz fehlenden Begriffen in einen Schreibfluss kommen und die Mängel durch verschiedene Überarbeitungsschritte beheben kann (Schreibberatung) und/oder klären, wie sich der oder die Ratsuchende den fehlenden Fachwortschatz eigenständig aneignen kann (Sprachlernberatung).

## 4.4 Orientierung der Beratung am individuellen Fachstudium

a) Fachsprachliche Ausrichtung durch Arbeit mit authentischen Texten

Ein Vorteil individueller Beratungen ist, dass die Ratsuchenden in die Beratungen ihre jeweiligen (Fach-)Texte mitbringen können. Dabei handelt es sich zum einen um die Texte, die sie selbst schreiben und zum anderen um Texte, die sie für das Studium lesen müssen. Auf diese Weise werden die Beratungen automatisch zu fachspezifischen Beratungen, da immer an den jeweiligen aus den Fächern sich ergebenden Situationen gearbeitet werden kann. Die Erfahrungen in dem MYT-Projekt zeigen: Die BeraterInnen müssen dafür nicht über fachliche Kenntnisse verfügen, sollten aber mit fachsprachlichen Besonderheiten vertraut sein.

Ein Ziel der Beratung kann sein, den Ratsuchenden passende Lese- und Schreibstrategien zu vermitteln, die sie auf den mitgebrachten Text anwenden können, indem sie z.B. in ihren Fachtexten nach sprachlichen Mitteln suchen, die das Verständnis beeinträchtigen. Mit Hilfe der Analyse und des weiteren Übens dieser sprachlichen Mittel können sie lernen, sich den Inhalt von Fachtexten zu erschließen oder diese Mittel auch in eigenen Texten zu verwenden.

b) Studienspezifische Zielorientierung und zeitliche Verzahnung

Aufgrund der geforderten Effektivität des Beratungskonzeptes MYT sollen Aufbau und zeitlicher Ablauf der Beratungen so gestaltet sein, dass Masterstudierende typische Probleme der Studienanfangsphase bewältigen und so Problemen in der Studienendphase vorbeugen. Die geschilderte Problemverschleppung soll möglichst verhindert werden.

In den Beratungen werden daher gemeinsam mit den Ratsuchenden deren Lernziele bestimmt. Dabei sind auch die jeweiligen Studienanforderungen zu berücksichtigen, zumindest dann, wenn die Ratsuchenden ausdrücklich ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern wollen, um im Studium besser mitzukommen. Dazu kann es sinnvoll sein, gemeinsam mit den Ratsuchenden in der Beratung die Studienund Prüfungsordnungen sowie Modulbeschreibungen des Faches heranzuziehen. Vielen Studierenden ist der Umgang mit diesen Informationsmaterialien nicht selbstverständlich. Anhand der darin beschriebenen Prüfungsbedingungen und Scheinanforderungen sowie Lehrveranstaltungsformen können Ratsuchende und

Beratende gemeinsam einen Eindruck davon bekommen, welche Fertigkeiten wann im individuellen Studienverlauf gefordert sind, und die sprachlichen Ziele konkretisieren. So können in der Beratung nicht nur die studienspezifischen fachsprachlichen Anforderungen, sondern auch die Zeitpunkte, zu denen sie gebraucht werden, individuell bestimmt werden.

Die Abb. 2 zeigt eine mögliche "Verzahnung" der MYT-Beratung mit den verschiedenen Studienphasen und den dort vorwiegend auftretenden Studien- und Sprachschwierigkeiten. Es soll deutlich werden, dass die Beratung schon ansetzt bzw. ansetzen kann/soll, bevor die Probleme auftreten oder zu tatsächlichen Studienverzögerungen führen können.

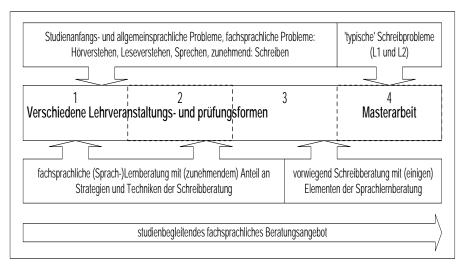


Abb. 2: Beispiel für die "Verzahnung" der MYT-Beratung mit Studienverlauf und -problemen

Hierbei handelt es sich um eine geeignete Unterstützung für Studierende eines viersemestrigen, wenig schreibintensiven Masterstudiengangs. Deutlich wird in dieser Abbildung, dass eine Unterstützung nicht durch Beratung allein erfolgen, sondern auch durch Workshops begleitet werden kann, auf die die Ratsuchenden in der Beratung ggf. gesondert hingewiesen werden. Studierende in Fächern, in denen von Studienbeginn an viel geschrieben wird, bräuchten bereits in der Studienanfangsphase verstärkt Unterstützung im Schreiben.

# 5 Ausblick – Vorschläge für eine Ausbildung zum MYT-Berater / zur MYT-Beraterin

Ein Desiderat ist, die im Projekt MYT entstandenen Ansätze weiterzuentwickeln und langfristig ein Betreuungssystem für alle ausländischen Studierenden an der

TU Berlin aufzubauen. Um die Beratung nach dem Prinzip des Peer-Tutorings (das bedeutet Beratung von Studierenden für Studierende oder Beratung unter Gleichgestellten) fortzuführen, soll ein Konzept zur Ausbildung von studentischen BeraterInnen entwickelt werden.

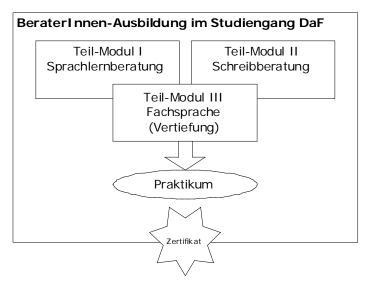


Abb. 3: Aufbau der BeraterInnen-Ausbildung

Wie in Abb. 3 dargestellt sieht die Grundidee für die Ausbildung vor, dass interessierte Studierende des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache je ein Modul zu Grundlagen und Praxis der Sprachlernberatung und zur Schreibberatung sowie ein Vertiefungsmodul zur Fachsprachendidaktik absolvieren. Nach erfolgreichem Abschluss dieser drei Module und nach einem begleitenden Praktikum, bei dem sie bei Beratungen an der TU Berlin hospitieren und eigene Beratungen durchführen, erhalten sie ein Zertifikat über die Zusatzqualifikation als MYT-BeraterIn.

#### Literatur

Büker, Stella (1998): Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

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.

- Grieshammer, Ella/Peters, Nora/Theuerkauf, Judith (2009): Master Your Thesis. Integrierte Schreib- und Sprachlernberatung für ausländische Masterstudierende. In: Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf (http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/grieshammer\_Master YourThesis.pdf).
- Heublein, Ulrich (2006): Schwundfördernde Faktoren im Ausländerstudium. Ausgewählte Ergebnisse. Vortrag. PROFIS-Tagung des DAAD (http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/profis/veranstaltungen/bilanztagung2006/pras\_heublein.pdf).
- Kaiser, Dorothee (2003): "Nachprüfbarkeit" vs. "Originalität" Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Berlin/ New York: de Gruyter, 305-324.
- Krings, Hans P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache Prozeßanalysen zum "vierten skill". In: Antos, G./Krings, H.P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 377-436.
- Marti, Madeleine/Ulmi, Marianne (2006): Lesen denken Strategien im Umgang mit Fachtexten. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern u.a.: Haupt, 175-193.
- Mehlhorn, Grit (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. München: Iudicium.
- Monteiro, Maria et al. (1997): Deutsch als Fremdsprache: Fachsprache im Ingenieurstudium. Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Monteiro, Maria/Rösler, Dietmar (1993): Eine Vorlesung ist nicht nur eine Vor-Lesung: Überlegungen zur Beschreibung eines kommunikativen Ereignisses in der Lehre an Hochschulen. In: *Fachsprache* 1-2, 54-67.
- Paris, Bettina (1999): Schreiben als Fremdsprachenerwerbsstrategie. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4,1 (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\_ejournal/jg-04-1/beitrag/paris2.htm).
- Silva, Tony (1993): Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. In: TESOL Quarterly 27. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 657-675.
- Steinmetz, Maria (2004): Lernen als Vernetzung von Erfahrungen. Konzept und Konsequenzen für DaF. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexionen.*, *Berliner Didaktik' und Deutsch als Fremdsprache heute.* Tübingen: Stauffenburg, 41-62.

Theuerkauf, Judith (2007): Mit ,Kompetenzsprüngen' über fachsprachliche Hürden: Konzept zur Vermittlung von Schreibkompetenz. In: Göbel, Constanze et al. (Hrsg.): *DaF-Didaktik aus internationaler Perspektive*. Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 85-101.

# Zur praktischen Einübung der akademischen Form der "Gliederung" im fachübergreifenden DaF-Angebot der Studienbegleitung

Martin Lange (Kiel)

# 1 Situierung und Bedeutung von Gliederungen im akademischen Kontext

Das Gliedern von Inhalten umfasst das Sichten, ggf. Streichen und Ordnen bestimmter Informationen zum Zwecke einer Reduzierung auf das als wesentlich Erachtete in Form einer strukturierten und schnell erfassbaren, übersichtlichen Ordnung.

Innerhalb der "scientific community" gehört das Gliedern zur täglichen Praxis, etwa bei der Planung von Vorträgen oder Publikationen, von Unterrichtseinheiten, Mitarbeitergesprächen oder Anträgen. Im Prozess der Konzeption sind Inhalte zu notieren, ggf. Teile zu verwerfen und die als wichtig erachteten Stichpunkte schließlich in eine Ordnung zu bringen.

Lehrende regen ihre Studierenden dazu an, sich zu bestimmten Punkten zunächst Stichwörter zu machen. Sicher hat auch eine jede Person, die im Rahmen der hier dokumentierten Fachtagung einen Beitrag vorbereitet hat, sich zuvor Stichworte gemacht, vielleicht Teile gestrichen, ergänzt und schließlich ein übersichtliches Konzeptpapier produziert, welches Grundlage des mündlichen Vortrags, oft auch der begleitenden Powerpoint-Präsentation war.

In ihrer Funktion als Betreuende von Haus- oder Examensarbeiten erwarten Lehrende nicht selten, dass ihre Schützlinge zur Sprechstunde einen Vorentwurf 86 Martin Lange

für die zu schreibende Arbeit in Form einer Gliederung mitbringen, welcher dann im gemeinsamen Gespräch ergänzt, reduziert oder verändert werden kann, je nach Thema, Forschungslage oder formalen Vorgaben des Fachbereichs.

Als ein essentieller Bestandteil von Haus- bzw. Examensarbeiten (bis hin zu Promotions- und Habilitationsschriften) bildet schließlich die Zusammenstellung und Abfassung des Inhaltsverzeichnisses das Endprodukt einer wissenschaftlichen Arbeit – als formalisierte Sonderform einer Gliederung. Das Inhaltsverzeichnis kann erst ganz zum Schluss erstellt werden (um die Inhalte mit den endgültigen Positionen im Text und den zugehörigen Seitenangaben verknüpfen zu können). Neben der korrekten Referenz auf die Seiten im Text, muss das Inhaltsverzeichnis weiteren Formalien genügen:

#### Erwartet werden:

- eine kompakte, übersichtliche und in sich strukturierte Darstellung der wesentlichen Inhaltspunkte in Form von Überschriften
- die Verwendung des Nominalstils
- die Anwendung eines etablierten ggf. fachspezifischen Gliederungssystems (z.B. Verwendung von römischen, arabischen, ggf. sogar griechischen Zahlen oder aber die Form des sich immer stärker behauptenden Dezimalsystems in der Form 1.0 und evtl. den Unterebenen 1.1, 1.2, etc.)
- eine optisch ansprechende Form unter Verwendung von Einrückungen und punktierten Linien unmittelbar vor den Seitenzahlen

Nach Abgabe der Arbeit gilt der kritische Blick der Bewertenden zunächst meistens dem Inhaltsverzeichnis, da man sich Aufschluss über die zu erwartenden Inhalte verspricht sowie über die Argumentationsstruktur, die Gewichtung bestimmter Aspekte und schließlich die Vollständigkeit der Arbeit.

Das Inhaltsverzeichnis ist also eine erste Visitenkarte der Arbeit. Weist diese bereits formale Fehler auf, so ist das Lesevergnügen getrübt und evtl. die Bewertung des Inhalts negativ durch die Nichterfüllung grundlegender Kriterien beeinflusst. Nicht immer kommen die uns anvertrauten Personen – ausländische Studierende in der Studienbegleitung – in so einem Fall in den Genuss eines Ausländerbonus', denn spätestens bei der Abschlussarbeit darf vorausgesetzt werden, dass das Wissen um formale Anforderungen akademischer Arbeiten sich auch im Inhaltsverzeichnis, wie auch in der Form von Deckblatt, Literaturverzeichnis und Seitenlayout entsprechend den Erwartungen niederschlägt. Bezeichnend für die Bedeutung dieser Aussage ist auch die Beobachtung von Kaiser (2003), derzufolge ein Vergleich von Hausarbeiten deutscher und venezolanischer Studierender ergab, dass nur bei 20 % der Venezolaner überhaupt ein Inhaltsverzeichnis vorhanden war. Im Rahmen der hier dokumentierten Fachtagung zeigte sich, dass auch für andere Länder durchaus unterschiedliche akademische Stilformen und Normensysteme von Bedeutung sind und die deutschen Gepflogenheiten keineswegs

internationale Geltung haben, folglich den ausländischen Studierenden erst vermittelt werden müssen.

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Konzeption eines propädeutischen Unterrichts für ausländische Studierende, in dem diese auf effektive Weise – vor allem sprachlich – an die Erfordernisse der Textform Gliederung herangeführt werden. Diese auf den ersten Blick kurze Form hat es allerdings in sich.

# 2 Zielgruppenbestimmung und Heranführung der Lernenden an formale Besonderheiten der Textform Gliederung

Die im Folgenden beschriebene Unterrichtskonzeption ist gedacht für Studierende nach DSH (bzw. TestDaF), die sich am Beginn ihres Fachstudiums befinden bzw. sich in einem sog. Brückensemester noch auf den inzwischen fast durchgängig vorgegebenen Studienbeginn zum Wintersemester vorbereiten.<sup>1</sup>

Zu Beginn der Einheit wissen die Lernenden – die im Übrigen aus allen Fachbereichen kommen – bereits, welche Bestandteile eine wissenschaftliche Arbeit umfassen soll. Im Groben sind dies: Einleitung, Hauptteil, Schluss bzw. – etwas differenzierter formuliert – auch: Heranführung an die Thematik (Anlass, Bedeutung der bearbeiteten Fragestellung, thematische Begrenzung), Aufarbeitung des Forschungsstandes, Beschreibung der Methodik; am Ende dann Zusammenfassung der Ergebnisse, ggf. Ausblick sowie die stark formalisierten Bestandteile Deckblatt, Literaturverzeichnis und Inhaltsverzeichnis.

Um die Lernenden an die Besonderheiten der Form "Gliederung" heranzuführen, steht am Anfang die Analyse von Mustertexten des Typs "Inhaltsverzeichnis". Entsprechende Muster finden sich reichlich im großen Angebot der so genannten "Ratgeberliteratur" für Studierende. Immer neue Titel erscheinen auf dem Markt, besonders im Zuge des Bologna-Prozesses. Exemplarisch sei hier der Titel von Kornmeier (2008) genannt: "Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht – für Bachelor, Master und Dissertation".<sup>2</sup>

Die Teilnehmenden erhalten zwei Musterexemplare von Inhaltsverzeichnissen und untersuchen in Partnerarbeit Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgelegten Beispiele. Diese wähle ich so, dass sie im Wesentlichen nur durch ein unterschiedliches Nummerierungsverfahren der verzeichneten Kapitel voneinander di-

<sup>2</sup> Vgl. u.a. Bünting et. al. (2000), Kornmeier (2008), Paetzel (2001), Stickel-Wolf/Wolf (2006). Eine umfangreiche Literaturliste zum Schreiben in den Wissenschaften, speziell aber zu dem hier angesprochenen Typ der Ratgeberliteratur findet sich bei Herrmann-Trentepohl/Lange (2009).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Am Lektorat Deutsch als Fremdsprache der Christian-Albrechts-Universität, Kiel wird die hier beschriebene Einheit im Rahmen eines vielfältigen Studienbegleitprogramms der Oberstufe unterrichtet, und zwar im Fach "Arbeitstechniken im Studium". Hier werden Wissen und Fertigkeiten vermittelt, die im Studien- und Lebensalltag auf dem Campus relevant sind. Studierende in 2-Fach-Bachelor-Kursen können für die erfolgreiche Teilnahme an den Kursen des Begleitprogramms Leistungspunkte im Rahmen der Fachergänzung erwerben, alle anderen profitieren – dessen ungeachtet – auch ohne dies von den vermittelten Inhalten und Fertigkeiten.

88 Martin Lange

vergieren (z.B. Verwendung eines gemischten Systems aus römischen und arabischen Zahlen im Gegensatz zur sich immer stärker durchsetzenden dezimalen Nummerierung).<sup>3</sup> Dadurch soll bewusst gemacht werden, dass es zum Teil fachspezifische Normen für die Nummerierung gibt, Juristen etwa andere Formen verwenden als Mediziner, etc.

Im Plenum werden dann die Ergebnisse der Partnerarbeit gesammelt und an der Tafel festgehalten. Auf Anhieb werden genannt: Seitenzahlen, die Nummerierung der Kapitel, satztypographische Elemente wie Einrückungen und ggf. Fettdruck oder Kapitälchen bei Zwischenüberschriften etc. Ein ganz wesentliches Stilelement der Textform "Gliederung" wird oft nicht sofort erkannt, kann aber durch lenkende Fragen ins Bewusstsein gerückt werden, wie: "Was fällt Ihnen hinsichtlich der Wortarten auf?". Spätestens jetzt fällt den Teilnehmenden die Absenz von Verben auf, stattdessen erkennen sie eine Häufung nominaler Formen. An dieser Stelle bietet es sich an, den Terminus "Nominalstil" einzuführen, der ja eines der wesentlichen Kennzeichen für die Form der Gliederung ist.

Unabhängig davon, ob die Teilnehmenden ihren Sprachnachweis nun mittels der DSH oder des TestDaF<sup>4</sup> absolviert haben, ist ihnen das Umformen von Verben oder verbaler Gruppen in Form von Nominalisierungen bereits aus entsprechenden Vorbereitungskursen vertraut. War die Form der Nominalisierung aber bis dahin lediglich als Teilaufgabe zur Erlangung einer vorgegebenen Prüfungsform wahrgenommen worden (etwa beim Prüfungsteil "Wissenschaftliche Strukturen" der DSH), so erfahren die Lernenden nunmehr, dass das zuvor Gelernte tatsächlich einen Anwendungsbezug im Studienalltag hat und in der Textform "Gliederung" die Norm bildet. Die nunmehr als "Nominalstil" benannte Form wird danach anhand eines praktischen Beispiels beschrieben, eine Strategie zu seiner Anwendung erarbeitet und durch eine Reihe von Aufgaben eingeübt.

# 3 Das Übungsblatt

Ein entsprechendes Übungsblatt wird präsentiert, dessen landeskundlicher Gegenstand – hier die Stadt Lübeck – den Teilnehmenden oft schon durch entsprechende Exkursionen in geographischer Nähe zu Kiel bekannt ist, die vom International Center (Auslandsamt) der Universität angeboten werden. Die Sachinformationen des Textes stützen sich auf die Internetseiten der populärwissenschaftlichen TV-Sendung "Schätze der Welt" (3Sat), die in unterrichtsfreundlicher Länge von ca. 14 Minuten diverse UNESCO-Welterbe-Stätten vorstellt. Es bietet sich für den Unterricht in studienbegleitenden Kursen an, ggf. ein Kulturdenkmal aus der

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Vgl. etwa die Beispiele bei Paetzel (2001: 94-96).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Auf weitere anerkannte Formen des Sprachnachweises vor Aufnahme eines Fachstudiums durch Bewerber/innen mit ausländischem Bildungsabschluss gehe ich an dieser Stelle nicht ein. Es ist davon auszugehen, dass in der Regel auch den Absolventen anderer Prüfungen die Operationsform "Nominalisierung" im Rahmen ihrer sprachlichen Ausbildung begegnet ist und sie diese sehr wahrscheinlich immer wieder auch geübt haben.

jeweiligen Umgebung des Hochschulortes zu wählen, so dass sich ein landeskundlicher Mehrwert durch die Beschäftigung mit dem Gegenstand ergibt. Sicher lassen sich aus dem "Steckbrief" auf der entsprechenden Internetseite eines jeden Denkmals leicht Sätze konstruieren, die dann – analog zum vorliegenden Lübecker Beispiel – zu Übungszwecken von den Lernenden in den Nominalstil überführt werden sollen (vgl. http://www.schaetze-der-welt.de).

Der obere Teil des Übungsblattes beginnt mit einer Arbeitsanweisung und einem Beispiel zum Verfahren für die Behandlung der weiteren Aufgaben:



Abb. 1: Beispiel für Überschriften im Nominalstil<sup>5</sup>

Die Analyse des Aufgabenbeispiels zeigt, dass bei Umformung eines Satzes in den für Überschriften (einer Gliederung) typischen Nominalstil verschiedene Operationen durchzuführen sind. Die Lernenden erfassen die Veränderungen und entdecken folgende Strategien für die Realisierung des Nominalstils:

- Identifiziere das Verb bzw. verbale Phrasen, z.B. "entwickeln"
- Finde eine passende Nominalform, z.B. "Entwicklung"
- Forme das Akkusativ-Objekt um zum Genitiv "Entwicklung einer Grammatiktablette"
- Das Subjekt wird zum Akkusativobjekt und analog zu passivischen Konstruktionen - mit "durch" verbunden, um die Akteure der Handlung zu kennzeichnen "durch Harder und Lange"

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Das inhaltlich etwas kurios anmutende Beispielthema (die Entwicklung einer Grammatiktablette) geht auf die sehr phantasievolle Idee eines ehemaligen Kursteilnehmers zurück: Dieser beschrieb mit viel Witz eine solche Tablette, die künftig das ungeliebte Grammatiklernen – wohl auch bei den Lehrkräften Harder und Lange – obsolet machen würde. Dieses mit Augenzwinkern präsentierte Beispiel gefällt allen Lernenden ausnehmend gut und stimmt sie positiv auf die inhaltliche Beschäftigung mit dem Nominalstil ein.

90 Martin Lange

 Die Lokalangabe "in der ganzen Welt" könnte unverändert bleiben, wird im Beispiel aber zu einem knappen Linksattribut "weltweit" verändert, was dem typisch kurzen und prägnanten Charakter von Überschriften entspricht.

Die Jahresangabe "im Jahre 2008" wird hier einfach in Klammern als "(2008)" angehängt. Dieser Schritt ist nicht notwendiger Bestandteil des Nominalstils, sorgt aber bei der Durchführung der Aufgabe für ein vereinfachendes Paradigma und die Fokussierung auf die notwendigen Schritte der Nominalisierung und grammatischen Transformationen.

Nun gilt es für die Kursteilnehmenden, die genannten Strategien anzuwenden und die folgenden, zu Übungszwecken durchnummerierten Sätze über die Geschichte der Stadt Lübeck so umzuformen, dass sie den Anforderungen des Nominalstils entsprechen:

# [Fortsetzung: Übungsblatt ...] Kulturdenkmal: Hansestadt Lübeck (1) 1987 wurde Lübeck zum "Weltkulturerbe" der UNESCO ernannt. (2) Betrachten wir einmal kurz die Geschichte Lübecks: (3) Um 1000 wurde die Stadt als wendische Siedlung "Liubice" gegründet, (4) sie wurde aber schon im Jahre 1138 wieder zerstört. (5) Später, nämlich 1143, gründete man eine Kaufmannssiedlung zwischen Wakenitz und Trave, (6) die aber schon 1157 wieder zerstört wurde. (7) Heinrich der Löwe veranlasste aber, dass die Stadt 1158/59 neu gegründet wurde. (8) 1173 begann man mit dem Bau des romanischen Doms. (9) 1229 entstand das Burgkloster. (10) In den Jahren 1250-1330 wurde die Marienkirche gebaut und (11) von 1464-78 das Holstentor. (12) Das Haus der Schiffergesellschaft baute man 1535. (13) 1630 kamen die Städte der deutschen Hanse das letzte Mal zusammen. (14) Von 1806 bis 1813 war Lübeck französisch besetzt. (15) 1866 trat die Stadt dem Norddeutschen Bund bei. (16) Durch Angriffe mit Bomben wurde 1942 ein Fünftel der Altstadt zerstört. (17) 1981 restaurierte man die Ausmalungen des Burgklosters. (18) Der "Große Lübecker Münzschatz" wurde 1984 entdeckt, als man Bauarbeiten durchführte. (1) (3) .....

Abb. 2: Übungssätze zum Umformen in Überschriften

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, die Aufgaben mit dem Bleistift zu lösen, so dass sie später noch Korrekturen vornehmen können. Die ersten Umformungsschritte werden zunächst gemeinsam besprochen. Dabei zeigt sich, dass es durchaus mehrere Lösungen geben kann, die jedoch feine Bedeutungsnuancen bzw. stilistische Unterschiede aufweisen. Es geht nicht darum, vorgefertigte Lösungen zu präsentieren. Vielmehr muss der Prozess der Umformung durch die Teilnehmenden zuerst selbst geleistet werden. Im Vergleich der Lösungen kann dann ein Bewusstsein für Korrektheit, inhaltliche Genauigkeit sowie semantische und stilistische Variation bei den Lösungsvorschlägen erzeugt werden.

# 4 Ergebnisanalyse: Lösungsvarianten, mögliche Probleme und Ansätze für die Sensibilisierung beim Sprachgebrauch

Exemplarisch seien im Folgenden Varianten der vorgeschlagenen Lösungen gezeigt und inwieweit sie Ansätze für die Problematisierung und Bewusstseinsschulung im Hinblick auf die zielgerichtete Formulierung der Überschriften bietet.

#### 4.1 Stilistische Varianz: Dativ vs. Genitiv

Bei der Umformung von Satz (1) 1987 wurde Lübeck zum "Weltkulturerbe" der UNESCO ernannt. muss natürlich zunächst erkannt werden, dass das Partizip ernannt zum Infinitiv ernennen gehört, der wiederum die Grundlage für die erste Nominalisierung Ernennung ist. In der Regel wird dieser Schritt auch von fast allen Teilnehmenden bewältigt. Variationen treten dann aber beim Rechtsattribut auf: (1a) Ernennung von Lübeck (Dativ) vs. (1b) Ernennung Lübecks (Genitiv) Fragt man, welche Lösung als "schöner" empfunden wird, zeigt sich, dass die Mehrheit der Gruppe ein stilistisches Gespür dafür entwickelt hat, dass der Genitiv spontan als höherwertig, "elegant" und "akademischer klingend" eingestuft wird. Die Faustregel, dass bei der Wahl zwischen Genitiv und Dativ aus stilistischen Gründen dem Genitiv der Vorzug zu geben ist, kann im Verlauf der Übungseinheit sofort angewandt werden.

# 4.2 Bedeutungsvarianz

Ein weiterer Lösungsvergleich zeigt, dass mitunter mehrere richtige Formen gebildet werden können, die aber leicht in ihrer Bedeutung variieren, jedoch stets den Inhalt der ursprünglichen Aussage treffen müssen, ohne ihn zu verfälschen. Vergleichen wir die folgenden Lösungen:

- (1b) Ernennung Lübecks zum Weltkulturerbe der UNESCO.
- (1c) Ernennung Lübecks zum Weltkulturerbe durch die UNESCO.

92 Martin Lange

Beide Lösungen sind möglich, da der zu verleihende Titel durchaus auch als Gesamtheit "Weltkulturerbe der UNESCO" aufgefasst werden kann; in (1c) aber fasst die schreibende Person "die UNESCO" als Akteur der Ernennung auf: "durch die UNESCO".

Ein ähnliches Beispiel wäre die passende Nominalform zum Verb "restaurieren" (Nr. 17) 1981 restaurierte man die Ausmalungen des Burgklosters. Sind Restaurierung und Restauration deckungsgleich? Im vorliegenden Fall sind wohl beide Lösungen zulässig, denn beide Nomen decken semantisch die Wiederherstellung von Kunstobjekten, Möbeln etc. ab. Im politischen Bereich wird für die Wiederherstellung eines früheren politischen Zustandes in der Regel nur die eine Form verwendet, z.B. "die Restauration der spanischen Monarchie nach der Franco-Diktatur" o.Ä. Dieses Beispiel zeigt, dass die Wahl des Nomens nicht beliebig ist, sondern auch kontextabhängig verwendet wird, so dass ggf. ein Blick ins Wörterbuch oder die Rückfrage bei Kommilitonen hilfreich sein kann.

Ähnliche bedeutungsnahe Vorschläge ergeben sich auch bei der Aufgabe (14): Von 1806 bis 1813 war Lübeck französisch besetzt.

Vorgeschlagen werden z.B.:

- (14a) Besetzung von Lübeck von Französen (1806-1813)
- (14b) Das Besetzen Lübecks durch die Franzosen (1806-1813)
- (14c) Französische Besatzung Lübecks (1806-1813)

Konzentrieren wir uns hier zunächst auf die Semantik: Nicht immer folgt einer Besetzung auch eine Besatzung, denn es ist fraglich, ob aus dem Akt einer Machtübernahme (Besetzung) auch eine dauerhafte Kontrolle (Besatzung) wird. Eine solche Kontrolle müsste auf weite Teile des Lebens einer Stadt oder eines Gebietes Einfluss haben. Ob dies in Lübeck tatsächlich der Fall war, lässt sich spontan nicht beurteilen, und lediglich die Dauer (1806-1831) des Zustandes spricht für das Wort Besatzung. Durch Vergleich mit heutigen Pressemeldungen, z.B. über die Besatzung von Teilen des Irak durch US-amerikanische Truppen, lernen die Teilnehmenden, dass Besetzung und Besatzung zweierlei Dinge sind, einer jeden Besatzung aber zumindest ein Akt der Besetzung vorausgehen muss.

Die Derivation "von Französen" aus "französisch besetzt" ist sicher logisch nachzuvollziehen, stört aber muttersprachliche Leser nicht nur durch den falschen Umlaut: Der unbestimmte Ausdruck "von Franzosen" deutet auf irgendwelche, nicht näher bestimmte Franzosen hin, wohingegen der Leser sich bei (14b) "durch die Franzosen" uniformierte Soldaten als Repräsentanten Frankreichs vorstellt, die hier im Kontext der politischen Kontrolle agieren.

Die Verwendung des bestimmten Artikels "die" verweist an dieser Stelle auf einen weiteren Problembereich, der im Folgenden kurz beschrieben werden soll.

#### 4.3 Unsicherheiten im Artikelgebrauch

Der zielgerechte Gebrauch der Artikel und Artikelwörter im Deutschen ist für viele ausländische Studierende ein Buch mit sieben Siegeln, sind doch die meisten von ihnen in einer artikellosen Sprache sozialisiert worden. Stellvertretend für viele andere Nationalitäten seien hier nur russische, polnische, chinesische, türkische und koreanische Studierende genannt, die insgesamt in größerer Zahl in unseren Kursen anzutreffen sind. Man kann mit dem Thema Artikelgebrauch ganze Semester theoretischer DaF-Seminare füllen; es gelingt uns in der Studienbegleitung ausländischer Studierender vielleicht allenfalls, einige Grundregeln zur Verwendung bestimmter oder unbestimmter Formen und zum Genus der Nomina und Artikel zu vermitteln. Letztendlich kann der korrekte und bewusste Gebrauch der Artikel dann nur in der täglichen Verwendung in möglichst variantenreichen Zusammenhängen über Hören, Schreiben, Lesen, Sprechen und Fremd- oder Selbstkorrektur erfolgen. Im freien Schreiben oder in der Anwendung - wie hier bei der Formulierung von Überschriften im Rahmen von Gliederungen - manifestiert sich aber oft das Unwissen über die genaue Funktion der Artikel bzw. die Unsicherheit über ihren Gebrauch. Im Zusammenhang mit der hier anstehenden Aufgabe lässt sich aber sehr gut an vieles anknüpfen, was die Teilnehmer in ihrer Lernerkarriere wiederholt gesehen oder gehört haben. Ich beschränke mich im Folgenden auf einige Erkenntnisse aus der Analyse von Lösungsvorschlägen der Kursteilnehmer:

Artikel werden im Textverlauf oft wahllos gebraucht:

```
Beispiel Person X:
```

"(1) Die Ernennung Lübecks …, (2) Die kurze Betrachtung … etc."

Die Funktion des bestimmten Artikels bei (1) ist die Nennung eines spezifischen Ereignisses "die Ernennung", die Verwendung des bestimmten Artikels in (2) erscheint aber völlig unmotiviert, da es sicher viele verschiedene und zunächst ganz unbestimmte Formen der Betrachtung (thematischen Einschränkung etc.) gibt.

#### Beispiel Person Y:

"(3) Gründung einer Kaufmannssiedlung … (4) Zerstörung einer Kaufmannssiedlung"

Hier wird das Prinzip der phorischen Verwendung der Artikel missachtet, d.h. ihre Verweisfunktion innerhalb eines Textes: Einführung eines Themas durch unbestimmten Artikel, Wiederaufnahme des Gegenstandes im Text durch den bestimmten Artikel.<sup>6</sup> Wird dieses Schema verletzt, so entsteht der Eindruck, als seien es zwei verschiedene Siedlungen, von denen die eine (3) gegründet und die andere (4) zerstört wurde.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Zum Prinzip der Wiederaufnahme vgl. Brinker (2005).

94 Martin Lange

#### 4.4 N-Deklination, präpositionale Fügungen, Komposita

Bei der Umformung von Aufgabe (7) [Heinrich der Löwe veranlasste [...], dass die Stadt 1158/59 neu gegründet wurde treten weitere Schwierigkeiten zutage. Fast keiner der Teilnehmenden hat auf Anhieb eine fehlerfreie und zugleich inhaltlich treffende Lösung. Erst nach Durchlaufen mehrerer Bearbeitungsschritte unter Zuhilfenahme umfangreicherer einsprachiger Wörterbücher kommt man zu einer Lösung, auf die wohl die meisten muttersprachlichen Studierenden kommen würden, etwa: "Neugründung der Stadt auf Veranlassung Heinrichs des Löwen (1158/59)". Es werden zunächst Lösungen angeboten wie: "Das Veranlassen von Heinrich der Löwe" usw. Ein tieferer Blick ins Wörterbuch verrät: das Nomen ist "Veranlassung", es wird oft in Form einer präpositionalen Fügung "auf Veranlassung" und mit Genitiv "auf Veranlassung der Regierung" gebraucht. Außerdem erfahren die Lernenden, dass Beinamen wie "Katharina die Große, Iwan der Schreckliche" u.a.m. dekliniert werden: Ich sehe Iwan den Schrecklichen (Akk.), ich helfe Iwan dem Schrecklichen (Dat.), es geschah auf Veranlassung Iwans des Schrecklichen. (Gen.) "Außerdem ist noch zu bedenken, dass das Nomen "der Löwe" der sogenannten N-Deklination folgt (wie Student, Präsident u.a.m.), die im Genitiv, Dativ, Akkusativ und allen Pluralformen die Endung -en) bilden. Der hintere Teil der Überschrift heißt folglich: "auf Veranlassung Heinrichs des Löwen".

Nicht immer finden die Teilnehmenden prägnante Komposita wie "Neugründung" (vgl. Nr. 7) oder "Bombenangriffe" (vgl. Nr. 16). Einige Mutige versuchen es, bilden aber Formen, die nicht immer zielgerecht sind. Ein interessantes Beispiel hierfür sind die Lösungsvorschläge zu (4) im folgenden Komplex:

- (3) Um 1000 wurde die Stadt als wendische Siedlung "Liubice" gegründet,
- (4) sie wurde aber schon im Jahre 1138 wieder zerstört.

Mehrfach werden zu (4) Lösungen wie diese angeboten: (4) Wiederzerstörung der Siedlung (1138). Im vorliegenden Fall bedeutet "wieder" aber nicht "erneut" (da es die erste Zerstörung nach Gründung ist, man also frühestens bei Nr. 6 von einer wiederholten oder abermaligen Zerstörung ausgehen kann). Das Adverb "wieder" kennzeichnet hier die Umkehr eines Prozesses: eine Sache wird aufgebaut, gegründet etc. und dann wieder zerstört. Zur Illustration des Phänomens erinnere ich die Teilnehmer an ihre Camping-Erfahrungen: Abends baut man das Zelt auf, am nächsten Morgen baut man es wieder ab. Interessanterweise geht die deutsche Sprache semantisch von bestimmten zulässigen Fällen aus, die die Rückführung auf einen positiven Sachverhalt beschreiben, z.B. die Wiederbelebung von Bewusstlosen, die Wiedervereinigung zweier Landesteile, der Wiederaufbau nach dem Krieg etc. Als ungrammatisch, sprachlich zumindest ungewöhnlich, werden von Muttersprachlern Formen wie "die Wiederteilung" oder "die Wiederzerstörung" empfunden. In der Bedeutung "nochmals", "wiederholt" verwendet die Pressempfunden.

sprache daher eher den Ausdruck "erneut", der bei (6) passen würde: "Erneute Zerstörung ... " (nach der zweiten Gründung Lübecks als Kaufmannsiedlung).7

#### 4.5 Hilfen und Grenzen der Wörterbucharbeit

Am Beispiel "Veranlassung" wurde schon deutlich, dass der Blick ins Wörterbuch oft weitere hilfreiche Hinweise zu Form und Gebrauch der Nominalphrasen gibt (hier die Verwendung in der präpositionalen Fügung "auf Veranlassung + Gen."). Beim Lösen der Aufgabe (13): 1630 kamen die Städte der deutschen Hanse das letzte Mal zusammen werden spontan Überschriften gebildet wie: "Letztes Zusammenkamen ..." oder "Letztes Mal Zusammenkommen ...". Durch Lehrerfragen können die Lernenden auf die richtige Form gebracht werden: "Was steht am Flughafen an der Tafel, wo die Flugzeuge ankommen?", "Was steht in einem Formular, wenn die Behörde wissen will, woher jemand kommt? "Schnell findet sich nun die Analogien zu den Wörtern "Ankunft", "Herkunft" usw. nämlich die Form: "Zusammenkunft" für die sich auch ein entsprechender Beleg im Wörterbuch finden lässt. Die Teilnehmer verinnerlichen nun, dass in Zweifelsfällen die Wörterbucharbeit beim Schreiben unerlässlich ist.

Allerdings lässt sich feststellen, dass auch gut eingeführte Wörterbücher nicht immer die nötige Hilfe bieten: Bei Nr. 15: 1866 trat die Stadt dem Norddeutschen Bund bei findet kaum ein Teilnehmer auf Anhieb die richtige Lösung. Da heißt es etwa "Beitreten der Stadt dem Norddeutschen Bund". In positiven Fällen hilft das Wörterbuch mit dem Verweis vom Verb "beitreten" zum Nomen "Beitritt", und Teilnehmende aus EU-Beitrittsländern wie Polen und Bulgarien kommen auch auf diese Nominalform. Mehrere Wörterbücher führen aber als Gebrauchsbeispiele nur "einem Verein, einer Partei beitreten", die präpositionale Fügung mit "zu": "sein Beitritt zur Gewerkschaft" o.Ä. findet sich leider nur in den wenigsten der gängigen Wörterbücher. Die vermeintliche Hilfe aus dem Wörterbuch, zu dessen Gebrauch ja ausdrücklich aufgerufen wurde, erweist sich für die Studierenden als nicht in jedem Fall zielführend, da die vorgeschlagenen Beispiele dann in Vorschlägen wie folgendem münden: "Beitritt der Stadt dem Norddeutschen Bund" (statt "zum Norddeutschen Bund").

<sup>7</sup> Das vorliegende Phänomen ließe sich mit dem Paradigma von "markierten" vs. "unmarkierten" Formen erklären: die Formen wie "Wiedervereinigung", "Wiederaufbau" sind unmarkiert, sie beschreiben einen "normalen", natürlich angestrebten Zustand. "Wiederzerstörung" wäre dagegen eine markierte Form, die von Muttersprachlern in der Regel als "unnatürlich" empfunden und im eigenen Sprachsystem nicht vorgesehene Form eingestuft und daher abgelehnt wird. Sicher wurde es zu weit führen, an dieser Stelle des studienbegleitenden Deutschunterrichts auf die Markiertheitstheorie einzugehen, zumal sich unter den Teilnehmenden auch viele Nicht-Linguisten aus diversen Fachgebieten befinden.

96 Martin Lange

#### 4.6 Unzulässige Verkürzungen

Für die Aufgabe (16) "Durch Angriffe mit Bomben wurde 1942 ein Fünftel der Altstadt zerstört." wurden u.a. folgende Lösungen vorgeschlagen:

- (16a) Zerstörung eines Fünftels von Lübeck
- (16b) Zerstörung der Altstadt durch Angriffe mit Bomben
- (16c) Zerstörung eines Fünftels der Altstadt durch Bombenangriffe

Sicher ist (16c) die präziseste der drei Vorschläge und versucht dabei dem Gebot der Kürze zu folgen, indem das Kompositum Bombenangriffe gebildet wird. (16a) dagegen ist unpräzise, da die Altstadt keine Erwähnung findet, bei (16b) wird der Eindruck erweckt, die Altstadt sei völlig zerstört worden. Bei dieser Aufgabe lassen sich die Teilnehmer sehr gut für den Aspekt der inhaltlichen Genauigkeit von Überschriften sensibilisieren. Das mit Worten beschriebene Ausmaß der Zerstörung führt vor Augen, inwieweit die Sprache außersprachliche Realität abbildet und dabei Informationen verkürzt, schlimmstenfalls sogar gefiltert oder manipuliert werden können.

## 5 Zwischenbilanz der formalen Analyse

Die auf den ersten Blick kurze Form der Gliederung, die in verschiedenen Situationen des Studienalltags und bei der Einübung akademischer Formen eine sehr bedeutende Rolle spielt, ist überaus komplex. Durch den Schreibprozess selbst (hier durch Umformungsübungen im Nominalstil) werden die Lernenden für die semantischen und formalen Feinheiten der Wortwahl und die idiomatische Verwendung der Nominalphrasen sensibilisiert. Der Wert der begleitenden Wörterbuchnutzung, aber auch die z.T. begrenzte Leistungsfähigkeit dieser Quellen werden deutlich. Dies führt zu einem Bewusstsein für den hohen Wert der Zusammenarbeit mit Muttersprachlern im Studium, seien dies Mitstudierende, Fachschaftler, Tutoren oder Nachbarn. Der Nominalstil erfordert häufigen Gebrauch, das Gliedern selbst lässt sich täglich für diverse Zusammenhänge – sei es im Studium oder auch im nicht-akademischen Alltag – nutzen und damit sprachlich üben. Zum Abschluss schlage ich dazu noch einige Transferübungen vor, die sich an die beschriebene Unterrichtseinheit anknüpfen lassen.

## 6 Transfer: Inhaltliches Gliedern

Im Teil A des Übungsblatts stand vor allem die Form (Nominalstil) im Vordergrund, eine Aneinanderreihung von historischen Ereignissen wurde in die Form von Überschriften überführt. Neben der formalen Seite bei Gliederungen gibt es natürlich die mindestens ebenso wichtige Seite des inhaltlichen Gliederns. Das

Finden von Kategorien, nach denen eine logische Strukturierung erfolgen kann, ist Grundvoraussetzung dafür.

Eine einfache Vorübung für das Denken in solchen Kategorien ist etwa das Gliedern einer umfangreicheren Liste von Sportarten wie "Wasserball, Turmspringen, Weitsprung, Volleyball, Kanufahren, etc." (vgl. Spenlen/Speer 1996: 15) Schnell kommen die Teilnehmer darauf, dass Wasserball sowohl zu den Kategorien "Wassersport", "Mannschaftssport" als auch zu "Ballsportart" gehören kann. Folglich lässt sich die Liste auf vielfältige Weise gliedern, es müssen im Kontext wissenschaftlicher Hausarbeiten dann diejenigen Kategorien gewählt werden, die inhaltlich am besten zur Fragestellung der Arbeit passen.

Als eine erste Transferaufgabe zu Aufgabe A (Überschriften im Nominalstil) steht am Ende des Übungsblattes nun die Aufgabe B:

[...]

B) Prüfen Sie, ob man diese oberflächliche historische Gliederung auch nach inhaltlichen Gesichtspunkten unterteilen und zu Teilüberschriften kommen kann, z.B. mit einer Einteilung in 1., 2.0., 2.1.,2.2. ... usw. Schreiben Sie eine solche inhaltliche Gliederung auf ein Extra-

Schreiben Sie eine solche inhaltliche Gliederung auf ein Extrapapier nach dem Muster der untersuchten Beispiele für Inhaltsverzeichnisse (Format DIN A4).

Abb. 3: Aufgabe zum inhaltlichen Gliedern des Textes

Denkbar wäre hier, Teilüberschriften zu finden wie etwa "Phasen des Aufbaus" und "Phasen der Zerstörung" oder Ähnliches. Entsprechend kann auch die Anwendung der dezimalen Nummerierung geübt werden.

Weitere Transferaufgaben können anknüpfen an zuvor geübte Arbeitsformen der Mitschrifttechnik. Hierzu werden Videosequenzen aus populärwissenschaftlichen Sendungen (nano, W wie Wissen, Meilensteine der Naturwissenschaft und Technik, etc.) präsentiert. Die Teilnehmenden sollen dabei wichtige inhaltliche Aussagen in knapper Form notieren, Überschriften bilden und versuchen, diese so zu gliedern, dass ein Produkt entsteht, welches dem Drehplan der Fernsehredaktion entsprechen könnte. Es soll quasi die Planung der Sendung nachvollzogen werden: Welche Inhalte sollen dargestellt werden? Wo wird geschnitten, ein neuer Inhalt angeknüpft? Welche logische Beziehung besteht zwischen den Einheiten? Was ist Ursache? (Gründe für ...). Was ist Folge? (Folgen des ...) usw.

Nach der Erfassung der wesentlichen Inhalte kann so das inhaltliche Gliedern und dann anschließend das zuvor erlernte Formulieren im Nominalstil eingeübt werden. Nach den vorliegenden Erfahrungen braucht die Mehrzahl der ausländischen Studierenden solche Übungen, um am akademischen Alltag teilhaben zu können

98 Martin Lange

und zu lernen, sich den Erwartungen der Lehrenden gemäß auszudrücken, wie Kornmeier (2008: 84) konstatiert:

"Wer Überschriften nicht verständlich formulieren kann, hat im Regelfall nicht richtig verstanden, was er zu Papier bringen will."

Um unsere ausländischen Studierenden davor zu bewahren, bei den Lehrenden vorschnell in ein falsches Licht zu geraten, sind wir in der Studienbegleitung gefordert, relevante Formen, Fertigkeiten und Strategien zu vermitteln. Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, wie komplex die zu bewältigenden Schritte beim Gliedern sind, obwohl – oder weil? – am Ende das Ergebnis vielleicht auf ein einziges Blatt Papier passen muss.

#### Literatur

- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 6. überarbeitete und erneuerte Auflage.
- Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2000): Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden. Berlin: Cornelsen scriptor.
- Hermann-Trentepohl, Henning/Lange, Martin (2009): Dimensionen wissenschaftlichen Schreibens Problemaufriss und Vorschläge für den Unterricht in studienbegleitenden DaF-Kursen. In: Hunstiger, Agnieszka/Koreik, Uwe (Hrsg.): Chance Deutsch: Schule Studium Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006. Göttingen: Universitätsverlag, 243-267.
- Kaiser, Dorothee (2003): "Nachprüfbarkeit" versus "Originalität" Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Berlin/New York: de Gruyter, 305-324.
- Kornmeier, Martin (2008): Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. Für Bachelor, Master und Dissertation. Bern: Haupt UTB.
- Paetzel, Ulrich (2001), Wissenschaftliches Arbeiten. Überblick über Arbeitstechnik und Studienmethodik. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Spenlen, Klaus/Speer, Simone (1996): Deutsch für Schule und Beruf: Texte verstehen und schreiben. München: Mentor Verlag.
- Stickel-Wolf, Christine/Wolf, Joachim (2001): Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren gewusst wie! Wiesbaden: Gabler.

## Materialien zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenz – Einsatz des Lehrbuchs "Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser" und Möglichkeiten der Didaktisierung

Christiane Beinke (Osnabrück) & Melanie Brinkschulte (Göttingen) & Lothar Bunn (Münster) & Stefan Thürmer (Münster/Osnabrück)

## 1 Einleitung

Wesentliche Probleme nichtdeutscher (und deutscher) Studierender bei der Studienbewältigung bestehen zum einen in der fehlenden Kenntnis darüber, welche Konventionen eine Seminar- bzw. Abschlussarbeit erfüllen muss, und zum anderen in der erfolgreichen Bewältigung des Schreibprozesses. Die zahlreich auf dem Markt vorhandenen Einführungen in das wissenschaftliche Schreiben können bei diesen Problemen nur begrenzt helfen, denn einerseits richten sie sich nicht speziell an Deutschlernende und berücksichtigen deren spezifische Schwierigkeiten nicht, die sowohl auf der sprachlichen als auch auf der Ebene des Textwissens angesiedelt sind. Andererseits lassen sie den Prozess des Schreibens größtenteils unberücksichtigt. Es fehlt mithin an didaktisierten Materialien, die für wissenschaftspropädeutische, lese- und prozessorientierte DaF-Schreibkurse geeignet sind. Diese Lücke zu füllen ist Ziel des Lehrbuchs "Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser". Durch methodische Anleitungen sollen die Studierenden Schritt für

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Beinke, Christiane/Brinkschulte, Melanie/Bunn, Lothar/Thürmer, Stefan (2008): *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser.* Konstanz: UVK.

Schritt in die Lage versetzt werden, die formale und inhaltliche Gestaltung der akademischen Textart "Seminararbeit" nachzuvollziehen und dieses Wissen zunächst in einzelnen Phasen praktisch umzusetzen (z.B. zusammenfassen, ein Kapitel schreiben, ein Thema finden, eine Gliederung verfassen, eine Einleitung und einen Schluss schreiben). Alle Kapitel des Buches enthalten deshalb theoretische Erläuterungen zu den einzelnen Teilen einer Seminararbeit, die durch authentische Beispiele, exemplarische Analysen und tabellarische Übersichten wichtiger Merkmale des Textaufbaus verdeutlicht werden (s. a. das Inhaltsverzeichnis des Buches im Anhang dieses Beitrags). Da das Schreiben eines akademischen Textes nicht unbedingt in einem geradlinigen Prozess durchlaufen wird, können auch die Kapitel des Buches in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden. Diese methodische Variabilität sehen die Autor/innen als Vorteil für mögliche Didaktisierungen und den Einsatz im Unterricht an.

Im Folgenden werden nun zwei Wege aufgezeigt, wie diese Modularität des Lehrbuches in Deutschkursen zum akademischen Schreiben auf den Niveaustufen B1/B2 und C1/C2 umgesetzt werden kann.

# 2 Einsatz des Lehrbuchs in einem studienbegleitenden Schreibkurs

2.1 Übung "Erstellung einer Seminararbeit" in einem studienbegleitenden Schreibkurs Niveau UNIcert® II (B1/B2 GER) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Der folgende (unkorrigierte) Text zum Thema "Wirkungen von Werbung auf Kinder", den eine Teilnehmerin der Übung "Erstellung einer Seminararbeit" im Wintersemester 2008/2009 als Abschlussarbeit vorlegt, ist als repräsentativ für die Qualität der Arbeiten zu sehen, die zum Ende des Semesters eingereicht werden.<sup>2</sup>

Thema: Wirkungen von Werbung auf Kinder

3. Die Medien und Werbewelt von Kindern Im vorgehenden Kapitel wurden die Definition der Werbung und einige Techniken der Werbung dargestellt. Jetzt geht es um ein anderer Punkt der Arbeit – Die Medien und Werbewelt von Kindern, bzw die Frage schließt sich an, was hat zu einer Kommerzialisierung der Kindheit gefürt? Die Antwort ist offensichtlich Die Medien. Heute sei die Kindheit eine

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Auf den Niveaustufen B1/B2 ist es in studienbegleitende Schreibkursen in der Regel noch nicht üblich, komplette Seminararbeiten schreiben zu lassen, obwohl viele Teilnehmende während ihres Studienaufenthalts in Deutschland in ihren Fachveranstaltungen durchaus vor dieser Aufgabe stehen. Die Qualität der in diesen Schreibkursen produzierten Texte beweist jedoch eindeutig, dass es auch auf diesen Niveaustufen sinnvoll ist, das Verfassen von Seminararbeiten einzuüben.

Medienkindheit bzw das Kinderzimmer sei voll von verschiedenen Medien, angefangen von Bücher und Kinderzeitschrifften bis hin zu Fernsehen, Videorecorder und Computer und seien genau diese Medien, die die Werbung ins Kinderzimmer bringen.<sup>5</sup>

Bereits anhand dieses kurzen Textausschnitts wird deutlich, dass die Verfasserin trotz des eher niedrigen sprachlichen Niveaus und des zu Beginn des Schreibkurses überwiegend nicht vorhandenen Schreibwissens einige grundlegende Anforderungen, die an akademische Texte gestellt werden, im Laufe des Semesters kennen gelernt hat und nun zu erfüllen versucht:

- Es ist der Versuch erkennbar, einen roten Faden herzustellen, z.B. durch Leserführung, Vor- und Rückverweise.
- Ein Zitat wird nachgewiesen.
- Der Konjunktiv zur Kennzeichnung fremder Rede wird korrekt verwendet.

Wie dieses Ziel, Teilnehmende in einem studienbegleitenden Deutschkurs zum Schreiben einer Seminararbeit anzuleiten, erreicht werden kann, soll im Folgenden anhand des Seminarplans für einen Schreibkurs der Niveaustufe UNIcert® II (B1/B2 GER) und der Skizzierung der ersten Unterrichtsstunden dargestellt werden. Der Schreibkurs wird fächerübergreifend vom Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster in jedem Semester im Umfang von vier SWS angeboten, wovon drei Unterrichtsstunden einmal wöchentlich im Plenum stattfinden, während die vierte Unterrichtsstunde zur individuellen Schreibzeit genutzt wird. Die Teilnehmenden sind überwiegend Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften inkl. Wirtschaftswissenschaften, daneben nehmen vereinzelt Studierende rechts- sowie naturwissenschaftlicher Studiengänge teil. Die Teilnehmerzahl ist auf max. 25 begrenzt. Der Kurs setzt sich etwa zur Hälfte aus Erasmus-Studierenden, die sich für ein Semester in Deutschland aufhalten, des Weiteren aus Stipendiaten, Programmstudierenden und Regelstudierenden zusammen.

#### Der Seminarplan sieht folgendermaßen aus:

Sitzung	Lerngegenstand Schreiben	Inhalte (Beispiele)	Lerngegen- stand Sprache	Hausaufgaben
1-3	Zusammen- fassen/Kapitel- Rohfassungen schreiben	Tabu und Kunst	Nebensatzarten	Jeweils: Grammatik
4-5	Einleitung schreiben	Englisch im Alltag	Konnektoren	Schreiben
6	Paraphrasieren/ Zitieren	Gentechnik	Indirekte Rede	Lesen: - Lehrbuch - Quellen
7	Thema finden	Studienge- bühren	Unpersönliches Schreiben	
8	Gliedern	Computer- spiele		
9	Schlusskapitel schreiben	Schulnoten		
10-12	Seminararbeit zu einem eigenen Thema schreiben			

Die Hausaufgaben erhalten in diesem Kontext eine besondere Bedeutung, da im privaten Raum die Texte, die im Unterricht unter Anleitung des Dozenten begonnen werden, zu Ende geschrieben werden sollen. Wegen dieser zusätzlichen zeitlichen Belastung besteht die Präsenzpflicht nur aus drei Unterrichtsstunden, so dass die Studierenden trotz des hohen Arbeitsaufwands mit dem für diese Veranstaltung angegebenen Workload auskommen. Ebenso birgt die Veranstaltung einen hohen Arbeitsaufwand für die Lehrperson, so dass diese sich bei anfallenden Textkorrekturen auf die jeweiligen Lerngegenstände beschränkt (im Bereich der Grammatik z.B. auf die Nebensatzarten bzw. die Stellung des finiten Verbs sowie auf die Verwendung von Konnektoren, im Bereich des Schreibwissens z.B. auf die Elemente einer Einleitung). Im Unterricht wird dann, wenn die Studierenden dies wünschen, eine Hausaufgabe beispielhaft besprochen.

Eines der wichtigsten Ziele des Unterrichts ist es, den Studierenden einen möglichst raschen Schreibeinstieg zu ermöglichen, um ihnen die anfängliche Unsi-

cherheit, einen akademischen Text auf Deutsch zu verfassen, zu nehmen. Das hier vorgestellte Verfahren folgt dem didaktischen Prinzip, ausgehend vom praktischen Durchführen und Ausprobieren die dem akademischen Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch zugrunde liegenden Regeln und Konventionen zu erschließen. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass die Studierenden "ins kalte Wasser geworfen" und mit ihrem Schreibprozess allein gelassen werden. Vielmehr wird auf der Grundlage des Ausprobierens ein Reflektieren über das eigene akademische Schreiben angeregt und mit Regelwissen verknüpft. Deshalb werden die ersten drei Sitzungen dem Schreiben einer Kapitel-Rohfassung gewidmet und nicht, wie sonst oft üblich, dem "Finden eines Themas", dem darauf folgenden "Gliedern einer Seminararbeit" und dem "Verfassen der Einleitung", was eine zu große Schwierigkeit für die Studierenden darstellen kann, da ein zu hohes Maß an Textartenwissen vorausgesetzt wird und es problematisch sein kann, danach den Hauptteil einer Seminararbeit zu verfassen.

Um das Schreiben einer Kapitel-Rohfassung vorzubereiten, wird in der ersten Sitzung eine grundlegende Fähigkeit des akademischen Schreibens in der Wissenschaftssprache Deutsch thematisiert: die Notwendigkeit, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (kritisch) auseinanderzusetzen und die rezipierten Positionen zutreffend im eigenen akademischen Text wiederzugeben. Handlungsleitend ist folglich in diesen ersten akademischen Texten, dass die Studierenden in ihren eigenen Texten darlegen sollen, was sie wie von dem Gelesenen verstanden haben. Ein zweiter Schritt besteht in der kommentierenden Stellungnahme zum Rezipierten. Daher wird in der ersten Sitzung das Zusammenfassen von Texten geübt und die Funktion der Auseinandersetzung mit fremden Positionen im wissenschaftlichen Diskurs verdeutlicht. Am Ende der ersten Sitzung wird folgende Schreibaufgabe gestellt:

Sie sehen die fiktive Gliederung einer Hausarbeit zu dem Thema:

#### "Tabubruch in der Kunst"

- 1 Einleitung
- 2 Begriffsbestimmungen
- 2.1 Definition des Begriffs "Tabu"
- 2.2 Gesellschaftliche Tabus
- 2.3 Tabubruch in der Kunst
- 3 Tabubruch als Aufgabe und als Grenze des künstlerischen Ausdrucks
- Das Selbstverständnis von Künstlern in historischen Zeugnissen
- 3.2 Tabubruch als gesellschaftliches Engagement
- 4 Kritik an der Enttabuisierung des Lebens durch Künstler [...]
- 5 Gesetzliche Bestimmungen

- 6 [...]
- 7 Fazit
- 8 Literaturverzeichnis

Schreiben Sie Kapitel 3.1 dieser Hausarbeit. Verwenden Sie dabei die beigefügte Quelle<sup>3</sup>.

Lesen Sie zunächst die Quelle und markieren Sie die Stellen, die Sie für Ihr Kapitel 3.1 benutzen können. Ordnen Sie die Informationen und schreiben Sie dann Ihren Text. Vergessen Sie nicht die Kapitelüberschrift: 3.1 Das Selbstverständnis von Künstlern in historischen Zeugnissen

Hausaufgabe für die zweite Sitzung ist die Lektüre des Kapitels 6.1.1 des Lehrbuchs, "Elemente von Zusammenfassungen", in dem u.a. auch wesentliche Informationen über die Integration von Zusammenfassungen fremder Texte in den eigenen Text gegeben werden.

Elena, Studentin aus Russland, schickt per E-Mail nach der ersten Sitzung folgenden Text:

"Thema: Kultur

Der Begriff Kultur kann als bestimmte Überzeugungen, Werte und Benehmen, die kennzeichend von einer bestimmten Gemeinschaft sind, defeniert werden. Normalerweise nehmen die Leute diese Welt durch gewissene Formen, Weisen und Farben, die für jede Kultur geeignet und ganz verschidene von einer andere Kultur sind. Deshalb muss man, um sich in eine fremde Kultur gut zu integrieren, die Werte und Glaube von dieser Kultur akzeptieren, anderfalls wird die Nicht-Annahme zu einem Konflikt führen. [...]"

Auffallend ist, dass dieser Text trotz zahlreicher sprachlicher Mängel insgesamt als gut geschriebener Text gelten kann, dass er jedoch auch einige Schwachstellen aufweist, auf die in der Korrektur hingewiesen wird:

- Das Thema ist gegenüber der Schreibaufgabe aus nicht genannten Gründen abgeändert – und ist in dieser allgemeinen Formulierung selbstverständlich nicht zu bearbeiten.
- Die gängigen Anforderungen an Formalia werden nicht erfüllt.
- Paraphrasen und Zitate werden nicht als solche gekennzeichnet bzw. nachgewiesen.

In der zweiten Sitzung werden im Plenum die Hauptgedanken des Kapitels 6.1.1 des Lehrbuchs zusammengetragen, was zu einem spürbar reflektierteren Umgang mit der Thematik führt. Anhand dieser Informationen wird dann ein Feedback zu

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Grundsätzlich eignen sich als Quellen hier alle Texte, die solche Informationen enthalten, die die Studierenden zum Verfassen des entsprechenden Kapitels benötigen.

der Hausaufgabe im Allgemeinen gegeben sowie die Überarbeitung eines ausgewählten Textes vorgenommen. Die Grammatik bildet, wie aus dem Seminarplan ersichtlich, einen weiteren Schwerpunkt des Unterrichts.

Im weiteren Unterrichtsverlauf der zweiten Sitzung wird eine neue Schreibaufgabe gestellt, um sowohl das neu erworbene Wissen zu festigen als auch weitere, für diese Aufgabe wichtige Aspekte zu behandeln (z.B. Hinführung zum Kapitelthema, Anknüpfung an das vorherige Kapitel, Erläuterung der Zitate, Einbau von Informationen aus einem zweiten Text). Dabei hat sich gezeigt, dass die Studierenden das Bearbeiten eines neuen Themas der Überarbeitung der ersten Rohfassung meistens vorziehen.<sup>4</sup> Eine neue Aufgabe am Ende der zweiten Sitzung könnte z.B. lauten:

Sie sehen die fiktive Gliederung einer Seminararbeit zu dem Thema "Englisch im Alltag". Schreiben Sie Kapitel 4.2. dieser Arbeit. Verwenden Sie dabei die beigefügten Quellen. Lesen Sie zunächst die Quellen und markieren Sie die Stellen, die Sie für ihr Kapitel 4.2. benutzen können. Ordnen Sie die Informationen und schreiben Sie dann Ihren Text. Vergessen Sie nicht die Kapitelüberschrift: 4.2. Die öffentliche Meinung zum Gebrauch englischer Ausdrücke

Der Vorteil dieses Einstiegs in den Unterricht liegt auf der Hand: Textwissen wird generell nicht theoretisch, sondern handlungsorientiert und motivationsfördernd durch Schreiben gewonnen. Gleichzeitig kann so das Vorwissen der Teilnehmenden ermittelt werden, notwendige Grammatikkenntnisse werden sukzessive und an geeigneter Stelle vermittelt und durch die Lektüre von längeren Texten können Lesestrategien erarbeitet und angewendet werden. Zu beachten ist allerdings, wie bereits angedeutet, der große Arbeitsaufwand sowohl für die Studierenden als auch für die Kursleitung, da diese in der Regel jede Woche die Hausaufgaben der Teilnehmenden und am Schluss des Kurses die obligatorische Seminararbeit korrigieren muss. Aufgrund dieses (unentgeltlichen) Arbeitsaufwandes wird dieser Kurs an der Universität Münster nicht von Honorarlehrkräften angeboten.

# 2.2 Einsatz des Lehrbuchs in studienbegleitenden Schreibkursen Niveau UNIcert® III (C1 GER)

Ein in der ersten Sitzung eines Schreibkurses auf der Niveaustufe C1 (dessen Teilnehmerstruktur derjenigen auf der Stufe B1/B2 entspricht, der jedoch im Umfang von zwei SWS durchgeführt wird) geschriebener Text zeigt, dass die Studierenden auf dieser Niveaustufe bereits zu Beginn des Kurses über ein deutlich ausgeprägtes Textartenwissen verfügen. Die Schreibaufgabe lautet in diesem Kurs wie folgt:

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Den Verfasser/innen ist zwar bewusst, dass das regelmäßige Überarbeiten früherer Fassungen ein wichtiges Element des prozessorientierten Arbeitens ist. Auf der Niveaustufe B1/B2 hat sich dieses Vorgehen allerdings als problematisch erwiesen. Ein Hauptgrund hierfür ist, dass die Studierenden schwer dazu zu motivieren sind, eigene Texte mehrfach zu überarbeiten.

#### Schreibaufgabe

Sie sehen die fiktive Gliederung einer Hausarbeit zu der Frage der Todesstrafe in europäischen Ländern.

- Schreiben Sie einen Teil dieser Hausarbeit zu den Gliederungspunkten 6.1 und 6.2. Verwenden Sie dabei Quellen.
- Lesen Sie zunächst die Quellen und markieren Sie die Stellen, die Sie für Ihren Text verwerten können.
- Ordnen Sie die Informationen und schreiben Sie dann Ihren Text.
- Vergessen Sie nicht die Kapitelüberschriften.
  - 1 Einleitung
  - 2 Definition von Todesstrafe
  - 3 Internationale Rechtslage
  - 3.1 Internationales Recht
  - 3.2 Europäisches Recht
  - 4 Geschichte
  - 4.1 Altertum
  - 4.2 Christliches Mittelalter
  - 4.3 Frühe Neuzeit
  - 4.4 Neuzeit
  - 4.5 Entwicklungen seit 1945
  - 5 Verbreitung
  - 5.1 Aktuelle Gesamtsituation
  - 5.2 Vorreiter der Abschaffung
  - 5.3 Staaten ohne Todesstrafe
  - 5.4 Staaten mit Todesstrafe
  - 6 Die öffentliche Diskussion um die Abschaffung der Todesstrafe
  - 6.1 Argumente für die Abschaffung
  - 6.2 Argumente gegen die Abschaffung
  - 7 ......
  - 8 Schluss
  - 9 Literaturverzeichnis

Als Quelle<sup>5</sup> für mögliche Argumente für und gegen die Abschaffung der Todesstrafe wird eine im Internet publizierte Liste mit Argumenten für die Abschaffung der Todesstrafe zur Verfügung gestellt. Einer der Studierenden aus diesem Schreibkurs reicht zu Beginn der zweiten Unterrichtseinheit folgende Rohfassung eines Kapitels ein:

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Zum Beispiel http://www.amnesty.de

- 6. Die öffentliche Diskussion um die Todesstrafe
- 6.1. Argumente für die Todesstrafe

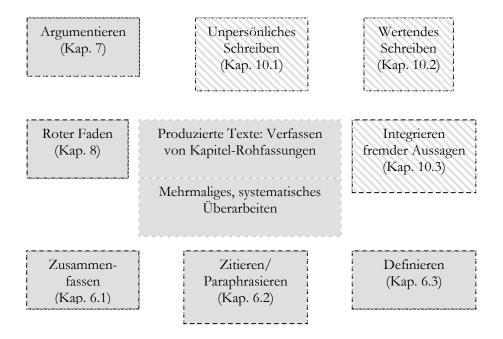
Die Argumente, die die Hinrichtung unterstützen, können in zwei Gruppen verteilt werden: die ethischen und die praktischen Gründe. Die ethischen Argumente spielen in diesem Fall die wichtigere Rolle und werden deswegen am ersten ausgearbeitet.

Laut Amnesty International äußere nur einige Todeshäftlinge, die im Todestrakt warten sollen, den Wunsch, man möge ihr Berufungsverfahren einstellen und sie hinrichten. Es scheint aber, dass in Wahrheit nicht nur die Todeshäftlinge solche Wünsche haben: Vor ein paar Jahren gab es ein großes Außehen in der Kreis der lebenslangen Häftlinge in Italien (1). Es ging darum, dass die Häftlinge die Möglichkeit einer freiwilligen Hinrichtung verlangte - die lebenslange Freiheitsstrafe sei unmenschlich und untragbar. [...]

#### An diesem Text fallen folgende Punkte auf:

- Dem Verfasser sind die wesentlichen Merkmale akademischer Texte offensichtlich bekannt.
- Der Verfasser zieht selbstständig einen weiteren Text hinzu, der im Internet publiziert wurde, und verweist in einer Fußnote darauf.
- Ein in inhaltlicher Hinsicht gravierendes Manko stellt allerdings die Umformulierung der Kapitelüberschrift gegenüber der Schreibaufgabe dar.

Aufgrund dieses bereits vorhandenen Textartenwissens und guter Grammatik- und Syntax-Kenntnisse kann ein Seminarplan für die Niveaustufe C1/C2 von dem der Stufe B1/B2 abweichen. Zwar wird auch bei diesem Schreibkurs sofort in der ersten Sitzung mit einer konkreten Schreibaufgabe begonnen (wobei Länge und Schwierigkeitsgrad des zugrunde liegenden Textes dem Niveau der Gruppe angepasst werden), jedoch hängt der konkrete Verlauf der weiteren Unterrichtsstunden von der Qualität der geschriebenen Texte ab. Es ist nicht unbedingt nötig, alle für die Stufe B1/B2 vorgesehenen Themen in einer zuvor festgelegten Reihenfolge zu behandeln, sondern es kann, je nach Stärken und Schwächen der Studierenden ausgewählt werden, welche Themen in welcher Intensität besprochen bzw. nicht behandelt zu werden brauchen, da sie den Teilnehmenden bereits bekannt sind. Der konkrete Seminarplan für die ersten Unterrichtsstunden wird demnach aus den folgenden Themen zusammengestellt:



Die in der Abbildung grau unterlegten Kästchen verdeutlichen eine Auseinandersetzung mit akademischem Schreibwissen, während die schraffiert unterlegten Kästchen Aspekte der Wissenschaftssprache bezeichnen, die beim akademischen Schreiben eine wesentliche Rolle spielen und auch fortgeschrittenen Deutschlernenden, die erste Erfahrungen im akademischen Schreiben sammeln, in der Regel Schwierigkeiten bereiten. Anhand akademischer Themengebiete, die die Studierenden interessieren und die zu Beginn des Schreibkurses vereinbart werden, können sowohl die Kenntnisse zum Schreibwissen als auch das grammatische Wissen erarbeitet bzw. vertieft werden. Das Vorgehen hierbei ist ein rekursives, indem die Studierenden wiederholt Rohfassungen schreiben und diese Texte mit ihrem geänderten Wissen um akademische Schreibprozesse und um das Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch gezielt überarbeiten. Dies bedeutet nicht, dass die Studierenden jedes Mal ohne jegliches Vorwissen mit einer Schreibaufgabe beginnen und erst später das Regelwissen erhalten, wie es für die Eingangssequenz beschrieben wurde. Vielmehr ist auch ein Regel anwendendes Schreiben als Verfahren möglich, indem die Teilnehmenden zunächst gemeinsam das notwendige Schreibwissen, z.B. zum Argumentieren in akademischen Texten, auf der Grundlage des Lehrbuchs gemeinsam erarbeiten, um das Gelernte anschließend auf die eigenen Schreibprojekte anzuwenden. Die auf diese Weise verfassten Texte können in einem Überarbeitungsprozess gezielt im Hinblick auf die im Unterricht behandelten Inhalte optimiert werden, indem die Teilnehmenden mit gezielten Überarbeitungsbögen ein Feedback auf die Texte ihrer Kommilitonen erarbeiten. Dieses Verfahren wurde erfolgreich in studienbegleitenden Schreibkursen an der Universität Osnabrück durchgeführt, wobei die geringe Teilnehmerzahl (ca. zehn) das Eingehen auf spezifische Bedürfnisse erleichterte. Deshalb besteht eher als in größeren Kursen die Möglichkeit, aufgrund der Durchsicht der zu schreibenden Texte einzelne Themen zu isolieren, die für die Mehrzahl der Teilnehmenden wichtig sind. So brauchte z.B. in einem Kurs das Thema "Integrieren von Aussagen anderer Wissenschaftler" (und damit dann auch das grammatische Thema des Konjunktivs) nur kurz behandelt zu werden, auch war bei den Teilnehmenden generell ein formales Schreibwissen vorhanden. Das Thema "Wertendes Schreiben" dagegen wurde ausführlicher behandelt, da die Teilnehmenden Schwierigkeiten hatten, subjektive Aussagen in objektivierende zu überführen. Dieses Verfahren hat generell den Vorteil, auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können. Jedoch bedeutet dies auch, dass erst nach der ersten Sitzung ein Semesterplan erarbeitet werden kann. Der Verlauf der weiteren Stunden hängt auch davon ab, ob und wenn ja welche Seminararbeiten die Studierenden im laufenden Semester schreiben bzw. welche Referate sie vorbereiten<sup>6</sup>. Da ein Großteil dies in der Regel macht, können bestimmte Kapitel des Lehrbuchs, wie z.B. "Finden eines Themas", auf dieser Niveaustufe eher oberflächlich thematisiert werden, und auch bei den zu behandelnden Themen liegt der Schwerpunkt des Unterrichts auf der Besprechung und Überarbeitung eigener, von den Teilnehmenden mitgebrachter Texte bzw. Teile von Seminararbeiten. Festzuhalten bleibt aber auch bei dieser Konzeption, dass wie in Kursen auf der Niveaustufe B1/B2 das Lehrbuch dahingehend genutzt wird, den Schreibprozess der Studierenden reflektierend zu begleiten.

#### 3 Fazit und Ausblick

An den Universitäten Münster und Osnabrück können die Studierenden die Sprachkurse regelmäßig evaluieren. Dabei wurde festgestellt, dass insbesondere die oben vorgestellten Schreibkurse durchweg positiv bewertet wurden. Folgende Gründe sind dafür Ausschlag gebend: Die Kurse zeichnen sich nach Einschätzung der Studierenden durch eine klare Struktur aus, weil es nicht nur einen detaillierten Seminarplan, sondern zudem ein begleitendes Lehrbuch gibt, das Inhalte zum Vorbereiten und Nachlesen anbietet. Die Studierenden sind deshalb während des Semesters in der Lage, genau zu sehen, was sie aus welchen Gründen machen müssen. Letztendlich wurde auch die konkrete Studienrelevanz des Kurses erwähnt: Da viele Studierende diese Kurse nicht nur besuchen, weil sie ihre

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Auch wenn keine Seminararbeiten geschrieben, sondern Referate gehalten werden müssen, haben die Studierenden das Thema häufig bereits entsprechend eingegrenzt.

Schreibfertigkeit im Allgemeinen verbessern wollen, sondern weil sie vor der konkreten Anforderung stehen, für ihr Studium in Deutschland eine Seminararbeit schreiben zu müssen, bringt ihnen der Besuch der Schreibkurse einen konkret greifbaren Nutzen. Ein Desiderat stellen allerdings noch Didaktisierungen und Übungsmaterialien für das gesamte Lehrbuch dar, um u.a. für ein breiteres Spektrum an Lernbedürfnissen Unterrichtsangebote bereitstellen zu können.

## Anhang

Inhaltsverzeichnis des Buches: Beinke, Christiane/Brinkschulte, Melanie/Bunn, Lothar/Thürmer, Stefan (2008): Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser.

## Inhalt

	Einführung	7
1	Der Prüfer als korrigierender und bewertender Leser	9
2	Finden eines Themas, Konzipieren und Gliedern der Arbeit	15
2.1	Visualisierungstechniken: Clustern und Mind-Mapping	17
2.2	Auflistungstechniken: Fragen- und Themenkatalog	22
2.3	Einen Arbeitstitel formulieren	26
3	Erstellen eines Inhaltsverzeichnisses	29
3.1	Funktionen eines Inhaltsverzeichnisses	30
3.2	Gliederungslogik von Inhaltsverzeichnissen	31
3.3	Die Teile einer Seminararbeit und ihre variable Anordnung	34
3.4	Formulieren von Überschriften	36
3.5	Formale Kennzeichen und Merkmale	37
4	Verfassen einer Einleitung	41
4.1	Funktion einer Einleitung	42
4.2	Elemente einer Einleitung	42
4.3	Element: Hinführung zum Thema	45
5	Verfassen eines Schlusskapitels	49
5.1	Funktion eines Schlusskapitels	49
5.2	Elemente des Schlusskapitels	49
5.3	Abschließen der Arbeit: Das Allerletzte	55
6	Einbinden fremder Textteile	57
6.1	Zusammenfassen gelesener Literatur	58
6.1.1	Elemente von Zusammenfassungen	60
6.1.2	Das Zusammenfassen als Lese-Schreib-Prozess	64
6.1.3	Das Zusammenfassen als Schreibprozess	75
6.2	Zitieren und paraphrasieren	83
6.3	Umgehen mit Definitionen	89
6.3.1	Funktionen von Definitionen	90
6.3.2	Abgrenzen	90
6.4	Das Einbinden von Zusammenfassungen, Definitionen,	
	Zitaten und Paraphrasen in den eigenen Text	93
6.4.1	Der Text	94
6.4.2	Das Einbinden fremder Textteile in den eigenen Text	95
6.4.3	Kontextualisieren	96
7	Nachvollziehen von Argumentationen und	
	eigenständiges Argumentieren	99

7.1	Nachvollziehen von Argumentationen	100
7.2	Eigenständiges Argumentieren	105
8	Der rote Faden	111
8.1	Der rote Faden und seine Funktion	112
8.2	Beispiel Inhaltsverzeichnis	112
8.3	Sprachlich explizite Leserführung	115
8.4	Sprachlich implizite Leserführung	121
9	Überarbeiten	123
9.1	Die Ebenen der Überarbeitung	124
9.2	Eingriffe in den Schreibprozess	126
9.3	Der Prozess des Überarbeitens	127
10	Hinweise zur Wissenschaftssprache	141
10.1	Unpersönliches Schreiben (Passiv und Ersatzformen)	142
10.2	Wertendes Schreiben (Stellungnahmen formulieren)	143
10.3	Integrieren von Aussagen anderer Wissenschaftler	
	(Redeeinleitungen und Konjunktiv I bzw. II)	144
10.3.1	Funktionale Aspekte	144
10.3.2	Bildung des Konjunktiv in der indirekten Rede I (II)	148
10.4	Begriffliches Schreiben: Nominalstil und Fachtermini	151
10.5	Leserorientiert formulieren (Hypotaxe, Parataxe und eindeutige	
	Bezüge herstellen)	153
11	Kommunikationsmittel	155
11.1	Einleiten	155
11.2	Zusammenfassen	159
11.3	Definieren	162
11.4	Argumentieren	164
11.5	Einbinden/Überleiten/Roter Faden	164
11.6	Schluss	165

## Vermittlung von technisch-naturwissenschaftlicher Schreib- und Fachsprachenkompetenz in studienbegleitenden Kursen

Wolfgang Wegner (Karlsruhe)

## 1 Ausgangslage

Im Sommersemester 2007 stand der Autor vor der Aufgabe, einen Kurs mit dem Titel "Fachsprache Maschinenbau" durchzuführen. Die Teilnehmergruppe bestand aus Studierenden und Doktoranden aus Frankreich, Italien, Japan, der Türkei und der Ukraine. Ziel der Teilnehmer war es, ihren fachlichen Wortschatz zu erweitern, so dass der Kurs terminologieorientiert sein sollte. Allerdings gerieten die meisten Teilnehmer schon zu Beginn des Kurses an die Grenzen ihrer fremdsprachlichen Fähigkeiten, was von beiden Seiten nicht erwartet worden war. Bei der Einführung der deutschsprachigen Komposita sowie der Kombination aus Partizip und Nomen als Gruppen von Fachtermini wurden Kenntnisse der Partizipien und Relativsätze vorausgesetzt. Schnell zeigte sich jedoch, dass ein Teil der Lernergruppe den Unterschied zwischen Partizip I und II nicht beherrschte, so dass zunächst im Stil "klassischen" Grammatikunterrichts die Bildung der Partizipien und deren Verwendung erläutert werden musste. Dies langweilte natürlich die fortgeschritteneren Lerner.

Das Beispiel zeigt das Dilemma, in dem der Fachsprachenunterricht in Deutsch als Fremdsprache steckt. Einerseits ist ein Bedarf gerade in den grundständigen Studiengängen mit Bachelor-Abschluss vorhanden. Andererseits jedoch müssen die Lerner bereits über fortgeschrittene bis sehr gute Deutschkenntnisse verfügen,

114 Wolfgang Wegner

um die neue Terminologie in größere sprachliche Zusammenhänge einordnen zu können. Hinzu kommt ein dritter Punkt: In den meisten Fällen unterrichten Dozenten die Fachsprache eines Faches, für das sie selbst nicht ausgebildet sind; eine Doppelqualifikation in DaF und einem – in unserem Fall – technischen oder naturwissenschaftlichen Fach ist unerlässlich (vgl. Munsberg 1996: 309), jedoch nur selten anzutreffen. Eine Lösung wäre das Team-Teaching mit einer Fachlehrkraft, was jedoch einen im Unterrichtsalltag nicht immer zu leistenden Aufwand erfordert (vgl. Wegner 2004a). Um uns einer anderen Lösung anzunähern, werfen wir zunächst einen Blick darauf, was eigentlich unter "Fachsprache" zu verstehen ist.

Fachsprache ist eine Varietät der Standardsprache. Sie umfasst die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten (vgl. Hoffmann 1987: 92). Zugleich zeigt sie eine besondere Verwendung der Regeln der Gemeinsprache, z.B. durch informationsverdichtende grammatische Strukturen (Nominalphrasen, Partizipialattribute), mehrgliedrige Komposita, Zusammensetzungen mit Ziffern, Buchstaben oder Sonderzeichen, Formeln usw. (vgl. Fluck 1985: 12, 204). Hinzu kommt eine "alltägliche Wissenschaftssprache" (Ehlich 1999), d.h. die Verwendung von Begriffen aus der Alltagssprache in fachlichem Kontext. Überdies ist Fachsprache Teil einer umfassenden Fachkommunikation (vgl. Munsberg 1996: 302) und wird in schriftlichen wie mündlichen Fachtexten realisiert. Folgt man dieser Definition, wird klar, dass ein Fachsprachenkurs über die Vermittlung von Terminologie hinaus gehen muss. Schon Hans-Rüdiger Fluck (1985) stellt in seiner Einführung in die Didaktik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts neben die Darstellung lexikalischer und syntaktisch-stilistischer Besonderheiten der Fachsprachen eine Fachtextanalyse. Wir werden noch einen Schritt weiter gehen.

## Wissenschaftliches Schreiben in Kursen am Studienkolleg des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

In zwei studienbegleitenden Kursen wird jeweils modifiziert ein vom Autor entwickeltes Modell (Wegner 2004b) angewandt, das im Rahmen einer Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens auch an die Regeln der Fachsprache heranführt. Die in diesem Beitrag genannten Beispiele stammen aus dem Unterrichtskonzept dieser Kurse. Um das eingangs geschilderte Problem der hinsichtlich sprachlichen Vorkenntnisse heterogenen Lernergruppen zu minimieren, werden nun alle Interessenten studienbegleitender Kurse mit Hilfe von "onDaF" eingestuft. Das Verfahren ist ohne allzu großen Aufwand durchzuführen und führt zu relativ homogenen Gruppen.

#### 2.1 Der Kurs "Wissenschaftliches Schreiben"

Der Kurs "Wissenschaftliches Schreiben" ist einerseits für Studierende, die kurz vor einer größeren schriftlichen Arbeit stehen, andererseits für Doktorandinnen und Doktoranden konzipiert. Er umfasst zwei Semesterwochenstunden und besteht aus drei ineinander greifenden Lernmodulen:

- 1. Kennenlernen und Trainieren kleiner Textbausteine, d.h. Texteinheiten, die einem bestimmten Aussageziel dienen. Dazu gehören z.B. Begriffsklärung, Schlussfolgerung oder Hypothese.
- 2. Textgrammatische Phänomene, wie bspw. größere Satzgefüge, Partizipialattribute oder Nominalisierungen. Hier sollen die Lerner erkennen, wann die Anwendung einer bestimmten grammatischen Form sinnvoll ist und wann nicht. Konkret bspw.: Wann verwende ich einen Relativsatz, wann ist ein Partizipialattribut besser?
- 3. Textsorten naturwissenschaftlich-technischer Fächer. Im Rahmen eines Kurses mit 2 SWS können keine größeren Textsorten vorgestellt und geübt werden. Im Fokus stehen daher die Unterschiede im Textbauplan und den Formulierungsstrategien beschreibender Texte, wobei zwischen der Beschreibung eines einfachen Mechanismus, der Systembeschreibung, der Prozessbeschreibung und schließlich der Versuchsbeschreibung unterschieden wird. Ergänzt wird das Programm durch eine Einheit zu Argumentationsstrategien sowie zur inneren Gliederung eines Textes durch Abschnitte und Absätze, Verweiswörter und Satzzeichen.

Die drei Module werden nicht nacheinander abgehandelt. Vielmehr wird je nach Zusammensetzung des Kurses eine inhaltliche Auswahl aus den Modulen getroffen und zu einem Kursplan zusammengestellt. Die einzelnen Themen werden immer wieder bei der Produktion konkreter Texte aufgegriffen. Die Theorie wird so kurz wie möglich gehalten, wobei die Einführung einer neuen Textsorte jeweils den größten Zeitaufwand erfordert.

Ein wichtiger Bestandteil der Konzeption ist die Arbeit mit Textbeispielen aus dem Kreis der Teilnehmer. Dies können Texte zu gestellten Schreibaufgaben sein, aber auch Auszüge aus Facharbeiten. So kann der geplante Ablauf des Kurses auch unterbrochen bzw. geändert werden, wenn besondere Anregungen oder Fragen aus dem Kreis der Teilnehmer kommen. Ziel ist es ja, den Kurs möglichst eng mit dem Fachstudium und den dabei auftretenden Anforderungen und Problemen zu verzahnen (vgl. Wegner 2004b).

## 2.2 Der Kurs "Technisches Schreiben"

Seit einiger Zeit gibt es an der Fakultät für Maschinenbau des KIT (zuvor Universität Karlsruhe) zusammen mit der Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (ENSAM) die Möglichkeit eines Deutsch-Französischen Ingenieurstudiengangs Maschinenbau, der mit einem Doppeldiplom abschließt: Die Absolventen erhalten

116 Wolfgang Wegner

also sowohl das Diplom der Universität Karlsruhe als auch das der ENSAM. Die Studierenden verfassen entweder die Studienarbeit im 8. Semester oder die Diplomarbeit im 11. Semester in der jeweiligen Fremdsprache. Für die französischen Teilnehmer wird jeweils im Sommersemester der Kurs zum "Technischen Schreiben" angeboten, dessen Konzept zwar im Wesentlichen jenem des Kurses "Wissenschaftliches Schreiben" folgt, doch sind die Inhalte und Übungen speziell auf die Zielgruppe zugeschnitten.

## 3 Zielgruppenanalyse

Eine zentrale Frage des gesamten Konzepts ist: Wer braucht Fachsprachenunterricht? Buhlmann/Fearns (2000: 98) weisen in ihrem "Handbuch des Fachsprachenunterrichts" auf die Bedeutung hin, die eine Ermittlung des Ist-Zustandes der Lerner für die Kursplanung und -gestaltung hat. Die Fachkompetenz der Lerner ist insofern entscheidend, als durch den Grad der Fachkompetenz zwei Wege aufgezeigt werden: Fachwissen, fachliche Denkstrukturen und Arbeitsstrategien können entweder als Medium zur Vermittlung von Sprache dienen, oder sie sind selbst Lernziele des Kurses (Buhlmann/Fearns 2000: 102f.). Eine entscheidende Frage aber ist, welchen Nutzen ein fachlich kompetenter Lerner aus einem Fachsprachenkurs zieht. Denn die fachliche Kompetenz ebnet dem Verständnis der fachlichen Inhalte den Weg auch in der Zielsprache, so dass die Aneignung der Terminologie entweder während der Beschäftigung mit den Inhalten automatisch geschieht oder durch eigenständiges Abarbeiten von Wortlisten.

Aus der praktischen Erfahrung in den oben genannten studienbegleitenden Kursen lassen sich vier Lernertypen als mögliche Zielgruppen des Fachsprachenunterrichts unterscheiden (s. Tabelle 1):

Тур	Fachkompetenz	Sprachkompetenz
A	hoch	A1 bzw. A2
В	hoch	B2 bzw. C1 (DSH auf Stufe 2 oder TestDaF mit TDN 4x4 absolviert)
С	niedrig	A1 bzw. A2
D	niedrig	B1 bzw. Übergang zu B2

Tabelle 1: Lernertypen von Fachsprachenkursen

Typ A ist zwar fachlich kompetent, bewegt sich sprachlich jedoch auf den Niveaus A1 und A2. Diesem Lerner-Typ fehlt daher die Kompetenz z.B. Vorgangs- und Zustandspassiv zu unterscheiden und anzuwenden, Nebensätze oder Partizipien

bei der Produktion von Texten adäquat einzusetzen, oder anders gesagt: seine Fachkompetenz und die ihm bekannten Termini in der eigenen mündlichen wie schriftlichen Sprachproduktion einzusetzen.

Typ B ist fachlich kompetent und hat in seinen fremdsprachlichen Fähigkeiten das Niveau B2 oder gar C1 erreicht. Ein Lerner dieses Typs wird wahrscheinlich keinen reinen Fachsprachenkurs nachfragen, da er in der Lage ist, terminologische Lücken leicht selbst durch Lektüre oder den Besuch von Vorlesungen zu schließen. Für ihn gilt: "Wird (…) ein Fachmann mit der inhaltlichen Erklärung eines Terminus, über den er in seiner Muttersprache verfügt, konfrontiert, so wird er im besten Falle gelangweilt." (Buhlmann/Fearns 2000: 103). Zu diesem Typ gehören z.B. die Teilnehmer des Kurses "Technisches Schreiben".

Typ C ist fachlich noch nicht kompetent und seine Fremdsprachenkenntnisse liegen auf den Niveaus A1 und A2. Auch für diesen Lernertyp ist ein Fachsprachenkurs nicht geeignet, da er weder die fachlichen Inhalte noch die für das akademische Niveau notwendigen Sprachstrukturen beherrscht.

Typ D ist fachlich noch nicht kompetent, verfügt aber über Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1, am Übergang zu B2 oder bereits auf B2. Dieser Lerner-Typ wird von einem Fachsprachenkurs wohl vor allem inhaltlich und terminologisch profitieren wollen. Dieses Ziel verlangt aber auf Dozentenseite einen Fachmann des jeweiligen Studienfachs.

Aus dieser knappen Analyse ergibt sich, dass Lernertyp B der ideale Teilnehmer eines Kurses ist, in dem "Fachsprachenkompetenz", wie sie im folgenden Abschnitt dargestellt wird, unterrichtet wird. Denn er kann einerseits seine fachterminologischen Kenntnisse einbringen und vielleicht anhand des Unterrichtsmaterials etwas erweitern, und verfügt andererseits bereits über ausreichende rezeptive und produktive Fähigkeiten in der Zielsprache, um sowohl das Material zu verstehen als auch selbst Fachinhalte mündlich und schriftlich darzustellen. Diese Fähigkeiten werden nun in einem Sprachkurs vertieft und erweitert.

Der Ist-Zustand des Lernertyps B kann am besten anhand eines Beispiels erläutert werden, das aus dem Kurs "Wissenschaftliches Schreiben" stammt. Aufgabe ist es, die Ammoniak-Synthese nach dem Haber-Bosch-Verfahren zu beschreiben (s. Abb. 1). Geübt werden hier temporale Satz- und Aussageverbindungen und insbesondere die Anwendung des zuvor theoretisch eingeführten Nominalstils. Bewusst wird bei dieser Übung auf die Erläuterung der Fachbegriffe verzichtet, da sie sich überwiegend mit Hilfe der Wortbildungsregeln und eines Wörterbuchs erschließen lassen. Schauen wir uns nun einen Beispieltext eines Teilnehmers an (die orthographischen und grammatischen Fehler wurden korrigiert):

Die Ammoniaksynthese nach dem Haber-Bosch Verfahren <u>lässt sich</u> in solche Weise verwirklichen. Zuerst wird ein Gasgemisch in einen Katalysator gepumpt. Dort wird Kohlendioxid mit Hilfe von Wasserdampf in Kohlendioxid <u>verwandelt</u>. In einem Kompressor wird das Synthesegemisch in einen Gasreiniger zugeführt. Dort werden die

118 Wolfgang Wegner

unerwünschten Verunreinigungen aus dem Gasgemisch entnommen. Dann wird das gereinigte Gasgemisch vorgewärmt und durch den Reaktor gepumpt. In diesem Ofen wird das Gas erhitzt, dann strömt es an einer mit einem Katalysator beschichteten Fläche vorbei und reagiert dadurch zu Ammoniakgas. Danach kommt das Ammoniakgas in einem Abhitzkessel und wird dann in einem Kühler abgekühlt. Das Ammoniakgas kondensiert. Die Restgase, die nicht umgesetzt wurden, werden getrennt und wieder in den Reaktor eingeführt.

Der Text ist inhaltlich im Wesentlichen richtig, die Fachtermini werden zwar korrekt verwendet, aber in einem sprachlichen Zusammenhang, der nur ansatzweise wissenschaftssprachlich zu nennen ist (Beispiele unterstrichen). Auch sehen wir mit einer Ausnahme einfache Satzstrukturen, der Nominalstil ist überhaupt nicht eingesetzt worden. Außerdem fehlt noch die Schlüssigkeit in der Darstellung des Prozesses und seiner Zusammenhänge.

## 4 Fachsprachenkompetenz

Das eben genannte Beispiel zeigt, dass bei vielen Lernern ein Defizit in der Umsetzung ihres fachlichen Wissens in einen wissenschaftssprachlichen Text besteht. Aus dieser Erkenntnis heraus wird daher vorgeschlagen, nicht Fachsprache, sondern "Fachsprachenkompetenz" zu vermitteln. Darunter verstehe ich die Fähigkeit, Fachwissen, Fachtermini und Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache mit einer wissenschaftssprachlichen Ausdrucksweise und Grammatik, mit Textbauplänen und Textbausteinen zu verknüpfen.

Dieser Ansatz ist fachübergreifend, d.h. es werden sprachliche Mittel und Elemente des wissenschaftlichen Diskurses zugrunde gelegt, die von mehreren, miteinander verwandten Fächern verwendet werden. Die fachspezifische Terminologie kann daher nur sehr eingeschränkt zur Sprache kommen; die Inhalte, auf die sich der Unterricht bezieht, dürfen nur einen niedrigen Spezialisierungsgrad aufweisen (vgl. Buhlmann/Fearns 2000: 92f.) – mit Ausnahme des Kurses "Technisches Schreiben", an dem überwiegend Maschinenbaustudenten teilnehmen.

Ein zentrales Element der Fachsprachenkompetenz ist das Heranführen der Lerner an die richtige Schreibstrategie. Die meisten Lerner arbeiten bei der Produktion von Texten nach dem Modell des "knowledge-telling" (Bereiter/Scardamagia 1987), bei dem Begriffe des Themas automatisch ablaufende Suchprozesse im Wissenspeicher in Gang setzen. Tritt ein Schreibproblem auf, wird nicht am vorhandenen Text weitergearbeitet, sondern anhand der Begriffe des Themas ein erneuter Suchprozess in Gang gesetzt, was zu inhaltlichen und sprachlichen Wiederholungen führt. Ziel des Schreibunterrichts sollte es jedoch sein, die Lerner an das "knowledge-transforming"-Modell von Hayes und Flowers (1980) heranzuführen. Dieses Modell besteht aus drei Komponenten: Ein grundlegendes Element ist der Wissensspeicher des Schreibenden, in dem sich sein Weltwissen,

das Wissen über unterschiedliche Adressaten von Texten, sprachliche Fertigkeiten sowie – für unseren Ansatz von zentraler Bedeutung – Kenntnisse über Textsorten und Textbaupläne befinden. Dieser Speicher wird während des gesamten Schreibprozesses immer wieder zu Rate gezogen, was für die Lerner bedeutet, ihn permanent trainieren und ausbauen zu müssen. Die zweite Komponente ist die "task environment", d.h. die Schreibanweisung und der bereits produzierte Text. Die dritte, zentrale Komponente bildet der eigentliche Schreibprozess, der seinerseits in die Teilschritte Planung, Formulierung und Überarbeitung untergliedert ist. Wichtige Aspekte sind dabei sowohl die jeweilige Textsorte als auch der Adressat des Textes. Ein diesem Modell folgender Schreiber beginnt mit Überlegungen inhaltlicher Art und geht dann über zu Überlegungen der Versprachlichung der Inhalte, wobei er textstrukturelle und adressatenbezogene Anforderungen zu berücksichtigen hat.

## 4.1 Fachterminologie

Die unter Punkt 2 genannten Kurse beginnen mit einer Einführung in die Fachtermini. Nach einer Vorstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Allgemeinsprache und Wissenschaftssprache werden die verschiedenen Typen von Fachtermini behandelt, wobei natürlich originär deutsche Termini und die Bildungsregeln für Komposita im Vordergrund stehen. Im Bereich "Maschinenbau" soll bspw. anhand einer Abbildung und mit Hilfe der Analyse des Fachwortes der Unterschied zwischen einem Geradzahnstirnradgetriebe und einem Schrägzahnstirnradgetriebe definiert werden.

## 4.2 Fachterminologie, Textbauplan und präzises Formulieren

Von naturwissenschaftlichen und technischen Fachtexten wird verlangt, dass sie zum einen fachlich bzw. inhaltlich eindeutig und präzise, zum anderen durch innere und äußere Merkmale klar gegliedert sind. Um die Lerner hierfür zu sensibilisieren und gleichzeitig das über Fachterminologie Gelernte einzuüben, wird in Gruppenarbeit eine Übung durchgeführt, bei der die Lerner eine Gebrauchsanweisung für einen Overhead-Projektor schreiben sollen. Die Lerner sollen sich zunächst darüber klar werden, welche Informationen der Benutzer des Geräts braucht. Erst dann sollen sie versuchen, jene Bauteile des Projektors, die in der Gebrauchsanweisung vorkommen müssen, zu benennen und dabei die Regeln der Begriffsbildung anzuwenden, z.B. die Bezeichnung eines Gegenstands nach der Form, der Eigenschaft oder der Funktion. Natürlich muss der Dozent hier die eine oder andere Hilfestellung bzw. einen kleinen Tipp geben. Besonders wichtig ist bei dieser Übung dann der nächste Schritt, nämlich die Planung der Reihenfolge der Informationen.

Nach der Übungsphase kann das Ergebnis sofort überprüft werden: Der Dozent folgt den Anweisungen des Textes. So kann sehr anschaulich verfolgt werden, dass

120 Wolfgang Wegner

Anweisungen wie "Stecken Sie das Kabel in den Stecker", oder "Öffnen sie den Spiegel" zwar richtig, aber eben nicht fachlich präzise genug sind und nicht 1:1 in die Tat umgesetzt werden können. Oder dass Formulierungen wie "Stellen Sie die Folie auf das Glas" oder "Drehen Sie das Gerät auf die Wand" zu akrobatischen Verrenkungen des Dozenten führen. Aber bei allem Spaß, der natürlich auch entsteht, erkennen die Lerner sehr schnell, wo die Schwierigkeiten der wissenschaftlichen Textproduktion liegen und auch, wo die Unterschiede zwischen Allgemein- und Wissenschaftssprache sind. Fast alle Gruppen haben nämlich bisher als ersten Schritt folgenden Satz geschrieben: "Stecken Sie den Stecker in die Steckdose." Diese Aussage wird Wort für Wort durchgesprochen, um zu fachlicheren Formulierungen zu kommen wie "Verbinden Sie das Gerät mit der Stromquelle."

Bei einer Übung zur Verbindung von Terminologie und Textbauplan im Kurs "Technisches Schreiben" wird an das oben genannte Beispiel der Definition von Zahnrädern angeknüpft. Es soll die Funktionsweise einer Wassermühle beschrieben werden. Nach der Planung der Grobstruktur des Textes (Funktion, Übersicht über die Bauteile, Funktionsbeschreibung) soll die Funktionsweise möglichst genau beschrieben werden. Diese Übung lässt sich noch durch die Aufgabe steigern, eine Maschine in ihrem Aufbau und in ihrer Arbeitsweise zu beschreiben. Eine Maschine, die noch relativ einfach und überschaubar ist und sich in jeden Unterrichtsraum transportieren lässt, ist leicht mit Hilfe von Baukästen herzustellen. In unserem Beispiel (Abb. 2) sollen keine "Hilfs-Begriffe" konstruiert werden, wie es noch beim Overhead-Projektor der Fall war, sondern die korrekten Bezeichnungen verwendet werden. Sind sie den Teilnehmern unbekannt, werden sie im Unterricht vermittelt.

## 4.3 Fachterminologie und Wissenschaftskultur

Ein letztes Beispiel soll verdeutlichen, dass der Gebrauch der Fach- bzw. Wissenschaftssprache auch in bestimmte wissenschaftliche Denktraditionen und Arbeitsstrategien eingebettet ist.

Eine der wichtigsten Tätigkeiten eines Wissenschaftlers ist das logische Folgern und Schließen. Als Schlussfolgerung bezeichnet man ein sprachliches Gebilde, das aus einer Reihe von Aussagen, den Prämissen oder Annahmen, und einer weiteren Aussage, der Conclusio, besteht. Im Deutschen wird der Übergang zwischen Prämissen und Conclusio oft mit Wörtern wie "deshalb", "aufgrund dessen", "darum", "also" oder "schließlich" angedeutet. Als Schlussfolgerung wird oft auch nur die Conclusio bezeichnet. Deutschlerner kennen den Begriff "Schlussfolgerung" meist als Bezeichnung eines abschließenden Satzes oder Abschnitts beim Schriftlichen Ausdruck.

Anhand einer Übung, bei der ein Versuch zu Kraft und Gegenkraft (Drittes Newtonsches Axiom) beschrieben werden soll, sollen die Denkschritte und Formulierungen einer Schlussfolgerung im Sinne der Logik erkannt werden.

Wissenschaftssprache zu verwenden, wie: Masse, Kraft oder Reibung. Eine Schwierigkeit dabei ist, dass diese Begriffe häufig nicht nur in einem anderen inhaltlichen, sondern auch in einem anderen sprachlichen Zusammenhang verwendet werden. Es ist eben physikalisch falsch, zu sagen, dass es eine Kraft gibt, oder dass man Kraft hat: Eine Kraft wird ausgeübt auf etwas oder eine Kraft wirkt auf etwas.

Hier haben wir einen Fall, bei dem die Lerner die Fachtermini bereits kennen und ihre Bedeutung verstehen. Sie sind aber noch nicht in der Lage, diese Begriffe mit allgemeinsprachlichen Mitteln so zu verbinden, dass ein fachlich korrekter Text entsteht. Außerdem müssen sie den Zusammenhang zwischen einem bestimmten Aussageziel und entsprechenden sprachlichen Wendungen erkennen und lernen.

Wir haben gesehen, dass sich Fachtermini sehr leicht in Wörterbüchern oder Fachbüchern nachschlagen lassen. Sie aber als Bausteine mit entsprechenden Mitteln aus Wortschatz und Grammatik so zu verbinden, dass ein fachlicher bzw. wissenschaftlicher Text entsteht, ist eine Herausforderung. Bei dieser Herausforderung soll Unterricht in "Fachsprachenkompetenz" helfen.

#### Aufgabe:

Beschreiben Sie anhand des Schaubilds die Ammoniaksynthese nach dem Haber-Bosch-Verfahren. Die Stichworte sollen Ihnen eine Hilfe sein.

Beachten Sie besonders die temporalen Verbindungen der Sätze. Variieren Sie Nominal- und Verbalstil.

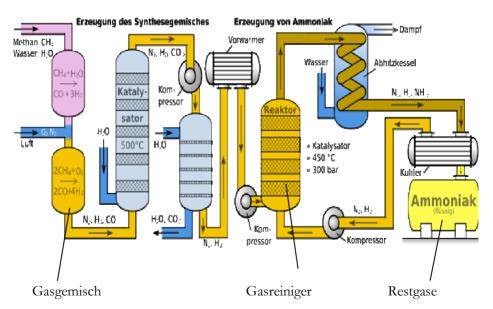


Abb. 1: Quelle: http://wiki.yeminy.org/index.php/Haber-Bosch-Verfahren

122 Wolfgang Wegner

#### Stichworte, die Sie verwenden können:

- 1. Katalysator: Kohlenmonoxid / mit Hilfe von Wasserdampf / Kohlendioxid
- 2. Gasreiniger: reinigen / unerwünschte Verunreinigungen
- 3. Reaktor: Reaktionsrohr / komprimieren / erhitzen / mit Katalysator beschichtete Fläche / zu Ammoniakgas reagieren.
- 4. Kühler / abkühlen / kondensieren
- 5. nicht umgesetzte Ausgangsprodukte (Wasserstoff und Stickstoff) / Restgase / wieder einführen

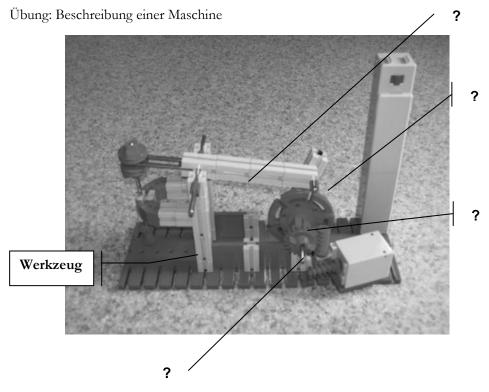


Abb. 2: (Foto: W. Wegner)

- a. Ergänzen Sie die Bezeichnungen der einzelnen markierten (?) Teile
- b. Beschreiben Sie die Funktionsweise: Wie wird das Werkzeug bewegt?

## Literatur

- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache, In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26, 3-24.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1985): Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Heidelberg: Julius Groos.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): Fachsprachen (5. Auflage), Tübingen: UTB.
- Hayes, John R./Flowers, Linda S. (1980): Identifying the Organisation of writing processes, In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum.
- Hoffmann, Lothar (1987): Fachsprachen. Instrument und Objekt. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Munsberg, Klaus (1996): Fachsprachen. In: Henrici, Gerd/Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen (2. Auflage), Baltmannsweiler: Schneider, 300-330.
- Wegner, Wolfgang (2004a): Team-Teaching im Unterricht wissenschaftlichen Schreibens. In: 40 Jahre Studienkolleg Universität Karlsruhe (TH). Karlsruhe 2004, 33-37.
- Wegner, Wolfgang (2004b): Modularer, adressatenorientierter Kurs für das wissenschaftliche Schreiben in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern. In: Casper-Hehne, Hiltraud/Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Kommunikation in der Wissenschaft* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 69), Regensburg, 82-100.

Die juristische Falllösung: Vermittlung relevanter sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen von studienbegleitenden Angeboten für internationale Studierende

Beate Stepputtis (Bielefeld)

## 1 Einleitung

Das Gutachten als schriftliche Ausarbeitung einer Falllösung ist in den Rechtswissenschaften eine zentrale fachspezifische Textsorte, für deren Anfertigung Studierende offensichtlich Hinweise und Unterstützung benötigen.¹ Nicht-muttersprachliche Studierende brauchen im Besonderen die explizite Vermittlung der Textkonventionen auf Makro- und Mikroebene.

Aus diesem Grund werden seit vier Jahren an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Bielefeld durch PunktUm Jura Veranstaltungen angeboten, die das Verfassen von Gutachten behandeln. Der vorliegende Beitrag ist aus der Praxis für die Praxis und möchte interessierten Kolleginnen und Kollegen einen Einblick in die Inhalte eines solchen Angebots sowie Anregungen für die eigene Entwicklung entsprechender Veranstaltungen geben. Dazu wird im Folgenden die Bedeutung der Fallbearbeitung und damit zugleich auch die der fachspezifischen Textsorte Gutachten herausgearbeitet. Im dritten Teil wird die Fallbearbeitung sowie die

<sup>1</sup> Juristische Fachbücher zeigen, dass selbst für muttersprachliche Studierende ein Bedarf besteht, Hinweise und Unterstützung zur sprachlichen Gestaltung der Falllösung zu erhalten (z.B. Möllers 2008, Schimmel 2008, Valerius 2009).

126 Beate Stepputtis

dazu gehörige schriftliche Ausarbeitung aus fachlicher Sicht näher erläutert, um die juristischen Kenntnisse zu verdeutlichen, die Lehrpersonen für ihre Vermittlung benötigen. Im vierten Teil schließlich wird das Konzept des PunktUm Jura-Angebots zur Vermittlung relevanter Kenntnisse und Fähigkeiten zum Verfassen einer Falllösung veranschaulicht. Dabei werden auch die sprachlichen Besonderheiten der Textsorte, die es zu beachten und behandeln gilt, herausgestellt.

## 2 Das methodische Arbeiten als Anforderung im Jurastudium

Um zu verstehen, weshalb eines der PunktUm Jura Angebote darauf abzielt, internationale Jura-Studierende beim Schreiben von Falllösungen zu unterstützen, soll zuerst die Bedeutung dieser Textsorte für Studierende der Rechtswissenschaft an deutschen Hochschulen verdeutlicht werden. Maßgeblich dafür ist zum einen der Stellenwert der Fallbearbeitung im Studium und im Examen/der ersten Prüfung² und zum anderen der Aneignungsprozess im Verlauf des Studiums.

Das Jura-Studium<sup>3</sup> dient der Vorbereitung auf die Berufspraxis, sein Erfolg wird durch die erste Prüfung festgestellt. Diese besteht aus der Staatlichen Pflichtfachprüfung, die zu 70% in die Note einfließt, und der Universitären Schwerpunktprüfung, die zu 30% in die Note einfließt (§ 29 II 1 JAG NRW, § 7 II 2 StudPrO 2007). Relevant für die vorliegende Betrachtung von Fallbearbeitungen ist vor allem erstere. In diesem Rahmen wird geprüft, ob der Kandidat "das Recht mit Verständnis erfassen und anwenden kann und über die hierzu erforderlichen Rechtskenntnisse in den Prüfungsfächern mit ihren europarechtlichen, wirtschaftlichen und politischen Bezügen, ihren rechtswissenschaftlichen Methoden sowie philosophischen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Grundlagen verfügt" (§ 2 II 1 JAG NRW, Hervorhebung B.S.). Nach Lüke (1997: 116) bedeutet die Fähigkeit, methodisch zu arbeiten, "ein Rechtsproblem als solches zu erkennen, verschiedene Lösungsmöglichkeiten innerhalb des vorgegebenen rechtlichen Rahmens zu entwickeln, Argumente für und gegen die in Betracht kommenden Lösungen zu finden und gegeneinander abzuwägen und daraus schließlich eine begründete Entscheidung zu treffen". Diese Lösung von Problemen, die Falllösung, vollzieht ein Jurist im Rahmen von Fallbearbeitungen. Die schriftliche Ausarbeitung einer

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Seit der Studienreform wird das juristische Examen in Nordrhein-Westfalen als "erste Prüfung" bezeichnet (JAG NRW, ebenso im DRiG). In manchen Bundesländern wird sie auch "Erste juristische Prüfung" genannt (z.B. in Baden-Württemberg vgl. JAPrO BaWü).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Es bestehen bundesrechtlich, landesrechtlich und hochschuleigene gesetzliche Regelungen, die über die Inhalte des Jura-Studiums bestimmen. Hierzu gehören die betreffenden Abschnitte des DRiG, des JAG NRW und des NWHG für Nordrhein-Westfalen sowie die der StudPrO 2007 für die rechtswissenschaftliche Fakultät der Universität Bielefeld. Da es um die Angebote der Bielefelder Fakultät geht, beziehen sich alle Ausführungen auf die gesetzlichen Regelungen, die für die Studierenden dieser Fakultät gelten. Die Erörterungen in Bezug auf die juristische Fallbearbeitung haben jedoch bundesweit Gültigkeit. Für einen Vergleich lässt sich z.B. die Analyse der Anforderungen von Lange (2009: 38-83) für Baden-Württemberg heranziehen.

Falllösung, das Gutachten, ist daher die zentrale Fachtextsorte beim methodischen Arbeiten.

Um ein adäquates Gesamtbild des Studienkontexts zeichnen zu können, in dem die Fallbearbeitung gelehrt und gelernt wird, müssen wichtige Aspekte der Studienorganisation berücksichtigt werden. Die Rechtskenntnisse, die die Grundlage zur Fallbearbeitung bilden, werden zumeist in Vorlesungen vermittelt. Sie werden in Arbeitsgemeinschaften (AGs oder Tutorials) vertieft, in denen zudem die Beschäftigung mit Fallbearbeitungen stattfindet. Neben dem Besuch von derartigen Veranstaltungen besteht ein großer Teil des Studiums in Einzelarbeit zur Aneignung des grundlegenden Wissens, das in den Klausuren und in der ersten Prüfung unter Beweis gestellt werden muss (Lüke 1997: 126). Die Studierenden müssen eine große Anzahl von schriftlichen Leistungsnachweisen im Studium erbringen.<sup>4</sup> Der Zeitplan, der sich aus der Studienordnung ergibt, ist weitgehend vorgegeben. So sieht das Vorlesungsverzeichnis ein klare Einteilung nach Semestern vor, die zwar punktuell durchlässig ist, im Allgemeinen jedoch nach Plan erfüllt werden muss, um Verzögerungen des Studiums zu vermeiden.

Die Anforderungen, die sich hieraus im Kontext der Fallbearbeitung ergeben, sind somit Folgende:

- umfangreicher Wissenserwerb in verschiedenen Rechtsgebieten,
- Kenntnisse über die juristische Methode der Fallbearbeitung und die Fähigkeit zu ihrer Anwendung,
- allgemeine Studierfähigkeit, hier besonders: Mitschreiben, Lesen, Exzerpieren, Memorieren, Schreiben<sup>5</sup>, Selbstmanagement.

Nicht alle internationalen Studierenden sind in der Rechtswissenschaft im Hauptfach eingeschrieben. Ein weitaus größerer Teil sind Erasmus-, LL.M.<sup>6</sup>- oder Nebenfachstudierende oder Doktoranden. Die Falllösung wird von denjenigen verlangt, die die erste Prüfung anstreben, daneben jedoch auch von Nebenfachsowie LL.M.-Studierenden. Letztere müssen im Studium eine geringere Anzahl von Fallbearbeitungen verfassen. Doktoranden müssen in der Regel überhaupt keine Fallbearbeitungen vorlegen und Erasmus-Studierenden ist es häufig freigestellt, mündliche Prüfungen abzulegen, statt an Klausuren teilzunehmen. Erfahrungsgemäß nehmen jedoch auch einige von ihnen an dem Workshop von PunktUm Jura teil. Die internationalen Studierenden weisen folglich sowohl sprachlich als

<sup>5</sup> Das Verfassen einer schriftlichen Ausarbeitung zu einer Falllösung und die hierfür vorausgesetzten Kenntnisse und Fähigkeiten sind Thema des dritten und insbesondere vierten Teils.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Die Studien- und Prüfungsordnung der Bielefelder Fakultät für Rechtswissenschaft sieht an schriftlichen Leistungen mindestens sieben Klausuren (Aufsichtsarbeiten) und zwei Hausarbeiten im Grundstudium sowie drei Klausuren und zwei Hausarbeiten im Hauptstudium vor (§ 21 II und § 28 II StudPrO 2007).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Die Abkürzung LL.M. steht für Legum Magister. Der Titel wird für verschiedene juristische Studiengänge vergeben. In diesem Beitrag sind mit LL.M.-Studierenden internationale Studierende gemeint, die einen B.A. der Rechtswissenschaft im Heimatland erworben haben und in Deutschland einen Magistertitel anstreben.

128 Beate Stepputtis

auch fachlich einen heterogenen Hintergrund auf. Hauptfach-, Nebenfach- und LL.M.-Studierende haben den TestDaF oder die DSH abgelegt und verfügen demnach über eine gute allgemeinsprachliche Grundlage für den Fachsprachenerwerb (vgl. Zimmermann in diesem Band). Erasmus-Studierende können mit (weit) geringeren Sprachkenntnissen an die Fakultät kommen. Auch in Bezug auf Fachkenntnisse bestehen bezüglich der Personengruppen Unterschiede. Die internationalen Studierenden, die im Haupt- oder Nebenfach Rechtswissenschaft studieren, nehmen ihr Studium in der Regel ohne juristische Vorkenntnisse auf. LL.M.- und Erasmus-Studierende hingegen bringen Fachkenntnisse mit. Diese beziehen sich jedoch auf ein anderes Rechtssystem, das zwar mehr oder weniger Parallelen zum deutschen besitzt, auf keinen Fall jedoch gleichgesetzt werden kann. Diese Vorbildung kann helfen, einen schnellen Zugang zu Begriffen und Denkweisen zu finden, jedoch kann die vorschnelle Übertragung von Kenntnissen oder Fachbegriffen auch zu Fehlern führen. Die Fallbearbeitung als solche ist überdies außerhalb Deutschlands in der hiesigen Form nicht üblich.

Diese Gründe machten die Einrichtung eines "Workshops zum Schreiben der Klausuren im Grundstudium" notwendig. Diese Veranstaltung wird mindestens einmal pro Semester angeboten und ist eingebettet in das Gesamtangebot, das noch ein Seminar zur Fachsprache Jura sowie Einzelberatungen umfasst.<sup>7</sup> Darüber hinaus stehen den Jura-Studierenden auch die allgemeinen Angebote von PunktUm offen, wie z.B. der Workshop zum Mitschreiben in Vorlesungen etc.<sup>8</sup>

## 3 Die juristische Falllösung

Die folgende Skizzierung, was im Fachstudium in Bezug auf die Fallbearbeitung vermittelt wird, soll dazu dienen, die basalen fachlichen Kenntnisse zum Thema darzustellen. Um das juristische Denken zu schulen, steht neben der Auseinandersetzung mit den Normen und ihrer Auslegung auch die Beschäftigung mit dem Anwenden dieser Normen. Dazu werden Fälle bearbeitet: In einem Sachverhalt ist eine Situation geschildert, die rechtlich zu begutachten ist. Eine Fallbearbeitung besteht daher darin, einen Sachverhalt zu durchdenken, ihn zu lösen und dazu ein Gutachten anzufertigen. "Die juristische Gutachtentechnik gewährleistet in hohem Maße ein inhaltlich "richtiges" (das heißt: jedenfalls vertretbares) Ergebnis bei der Beurteilung rechtlich interessanter Sachverhalte." (Schimmel 2008: 1). Die Falllösung wird dabei in mehreren Schritten vollzogen. Entscheidend ist, dass sie von einer Fragestellung (ob die Rechtsfolge einer Norm auf den Sachverhalt anwendbar ist) über Überlegungen und Begründungen zu einem Ergebnis führt, letzteres also nicht zu Beginn des Prozesses steht, sondern erst dessen Resultat ist (Lange 2009: 242).

<sup>7</sup> Weitere Informationen zu PunktUm Jura finden sich bei Langelahn (2008: 227-230).

Eine detaillierte Darstellung der Angebote von PunktUm findet sich bei Brandl/Brinkschulte/ Immich (2008); vgl. außerdem das Nachwort von Riemer im vorliegenden Band.

Die Falllösung geschieht in der Regel einmal gedanklich, wobei empfohlen wird, für diesen Zwischenschritt eine Lösungsskizze anzufertigen, und ein zweites Mal als schriftliche Ausarbeitung, die auch als Gutachten bezeichnet wird (Lange 2009: 233f.). Diese Bestandteile der Fallbearbeitung sollen im Folgenden näher erläutert werden, bevor im vierten Teil dargestellt wird, wie die PunktUm Jura-Angebote internationale Studierende dabei unterstützen, die sprachlichen Anforderungen der Fallbearbeitung zu bewältigen.

Es ist im Zuge einer Fallbearbeitung notwendig, den Sachverhalt<sup>9</sup> präzise zu erfassen und ihn unverändert und ohne Ergänzungen als Basis der Falllösung zu behandeln (Brox/Walker 2009: 349; Lange 2009: 255). Dazu kann es hilfreich sein, die im Sachverhalt geschilderten Geschehnisse zu skizzieren (vgl. Beispiele hierzu bei Möllers 2008: 28f.; Münchhausen/Püschel 2002: 78f.; Lange 2009: 233f.). Die Entscheidung für eine bestimmte Lösung des Falls kann dazu führen, dass größere Teile des Sachverhalts nicht bearbeitet werden und so rechtliche Probleme, für deren Erörterung der Sachverhalt Anlass gibt, nicht thematisiert werden. Sollen diese dennoch berücksichtigt werden, wird die Falllösung als sogenanntes Hilfsgutachten fortgesetzt. Dies spielt vor allem dann eine Rolle, wenn die Fragestellung es ausdrücklich verlangt (Münchhausen/Püschel 2002: 92; Lange 2009: 259).

Von Bedeutung ist außerdem die den Sachverhalt im Rahmen einer Klausur- oder Hausarbeitsstellung ergänzende Aufgabenstellung (Fragestellung), die das konkrete Ziel der Fallbearbeitung vorgibt. Vor allem in Anfängerklausuren kann die Frage konkret sein, d.h. der Einstieg in die Falllösung ist vorgegeben. Daneben gibt es aber auch die offene Fragestellung, die allgemein auf die Rechtslage bezogen ist (Lange 2009: 234f.). Außerdem kann bei einer Klausurstellung im Rahmen der Bearbeitungsfrage auf die Möglichkeit hingewiesen werden, die Falllösung gegebenenfalls hilfsgutachterlich fortzusetzen.

Die Falllösung ist nach einer bestimmten Reihenfolge, in der die entsprechenden rechtlichen Fragen abgehandelt werden müssen, aufzubauen. Die Gliederung einer Falllösung, ihr Grundraster, ist daher weitgehend vorgegeben, wobei sie, wie bereits erwähnt, je nach Sachverhalt variiert. Das jeweilige Rechtsgebiet und die entsprechenden zentralen Rechtsfragen führen zu unterschiedlichem Prüfungsaufbau: Im Zivilrecht ist die Gliederung einerseits von Sachverhaltskomplexen abhängig, andererseits von Personen und überdies von Anspruchszielen und Ansprüchen. Im Strafrecht richtet sich die Gliederung nach Handlungsabschnitten sowie den Beteiligten. Im Öffentlichen Recht wird in einem ersten Schritt nach der Zulässigkeit und dann in einem zweiten nach der Begründetheit von Rechts-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Beispiel: "Der 17-jährige kaufmännische Auszubildende Andreas (A) ärgert sich darüber, dass ihm sein Chef, der Inhaber der Fa. Kuhlmann (K), kein leistungsfähiges Notebook zur Verfügung stellt. Als er auf dem PC der Firma surft, sieht er auf der Homepage des Großhändlers Vaupel (V) ein Notebook zum Preis von 700€ und bestellt dieses im Namen der Firma [...]." (Metzler-Müller 2008: 39). Neben der Beschreibung von Geschehnissen finden sich in Sachverhalten auch wörtliche oder indirekte Äußerungen der Beteiligten.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Beispiel: "V möchte wissen, von wem er 700€ verlangen kann." (Metzler-Müller 2008: 39).

130 Beate Stepputtis

behelfen und Rechtsmitteln gefragt. Die Feingliederung – innerhalb dieser Teile – sieht je nach Fall unterschiedlich aus (Lange 2009: 237ff.).

Im Studium, in erster Linie in den AGs, aber auch in zahlreichen Lehrbüchern wird zur ersten gedanklichen Lösung eines Falls die Arbeitsstrategie der Lösungsskizze vermittelt. Eine Lösungsskizze dient dem Notieren der wichtigen Punkte in Kurzform und bildet ein Raster, das dem späteren Ausformulieren der Falllösung als Gutachten zugrunde gelegt wird. Es wird empfohlen, dazu die Gliederungspunkte, die Voraussetzungen, wesentliche Argumente, (vorläufige) Ergebnisse sowie die Gesetzesbestimmungen aufzuzeichnen (Lange 2009: 262). Für eine Lösungsskizze bedient man sich mit Blick auf die erforderliche Kürze zumeist Stichwörter und Symbole.<sup>11</sup>

Die Falllösung geschieht für jede relevante Fragestellung anhand eines bestimmten Prüfungsvorgangs. Diese Prüfungskette umfasst die Elemente Fragestellung, Feststellung von Voraussetzungen (Evidenz) oder Prüfung der Voraussetzungen durch Konkretisierung/Definition, Subsumtion<sup>12</sup>, Zwischen- bzw. Gesamtergebnis. (Münchhausen/Püschel 2002: 89f.; Lange 2009: 243ff.). <sup>13</sup> Besondere Aufmerksamkeit erhalten die Voraussetzungen, da deren Feststellung zur Rechtsfolge führt. Die Prüfung einer Vorraussetzung geschieht im Dreischritt, d.h. sie ist zuerst zu konkretisieren bzw. zu definieren und dann zu subsumieren, wenn sie nicht offensichtlich (Evidenz) gegeben ist, und schließlich wird als Ergebnis ihr (Nicht-) Vorliegen festgestellt.

Die bereits erwähnte Fragestellung wird für die Fallbearbeitung in eine Arbeitshypothese umgewandelt. Da hier eine präzise Formulierung erwartet wird, muss der Bearbeiter zu Beginn festlegen, was er genau prüfen will. Die Tatsache, dass es sich um eine Hypothese handelt, ist bedeutend, da eine juristische Fallbearbeitung erst am Ende des Prüfungsprozesses zu einem (abschließenden) Ergebnis kommt und so zu Beginn nichts anderes als eine Hypothese stehen kann (Lange 2009: 264f.; Valerius 2009: 13).

Es kann vorkommen, dass eine Voraussetzung laut Sachverhalt so offensichtlich vorliegt, dass diese Tatsache beim Verfassen des Gutachtens lediglich festgehalten werden muss (Evidenz). Dazu soll das konkrete Geschehen, wie es der Sachverhalt beschreibt, genannt werden (Lange 2009: 257, 267). Wenn keine Evidenz der Voraussetzung gegeben ist, wird in der schriftlichen Falllösung damit begonnen,

 $<sup>^{11}</sup>$  Beispiel: "V → Fa. K Kaufpreiszahlung in Höhe von 700€ gem. § 433 II / wirksamer Kaufvertrag / Angebot durch V (-) / Homepage/Internetofferte ist bloße invitatio ad offerendum [...]" (Metzler-Müller 2008: 41).

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Lange (2009: 244, 268, 284f.) unterscheidet sinnvoll in Subsumtion im engeren, weiteren und weitesten Sinn. Erstere betrifft die hier erörterte Subsumtion, der zweite Begriff die Prüfungskette einer Voraussetzung und der letzte Begriff die gesamte Falllösung als solche. Da vorliegend der Begriff nur für die Subsumtion im engeren Sinn verwendet wird, wird hier auf den Zusatz zur Unterscheidung verzichtet.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Eine ebenso übliche Bezeichnung der Schritte ist Obersatz für die Hypothese, Untersatz für die Schritte der Konkretisierung/Definition und Subsumtion sowie schließlich Schlusssatz für das Ergebnis (stellvertretend Valerius 2009: 13ff.).

die erste Voraussetzung anzuführen. Diese sowie die weiteren ergeben sich aus den Tatbestandsmerkmalen der Gesetzesnorm, deren Vorliegen in der Arbeitshypothese als zu prüfen festgelegt wurde. Es gibt jedoch auch Voraussetzungen, die nicht im Gesetz zu finden sind. Es handelt sich hierbei um die sogenannten ungeschriebenen Tatbestandsmerkmale, die auf dem Weg der richterlichen Rechtsfortbildung entstehen (Lange 2009: 250f.).

Nach der Feststellung von Voraussetzungen erfolgt der erste Schritt dieser Prüfung. Dazu wird durch Konkretisierung oder Definition die Bedeutung der Voraussetzung ermittelt. Eine Konkretisierung kann durch eine nähere Beschreibung erfolgen, die Bestandteile liefert, welche dann ihrerseits definiert werden können. Definitionen finden sich in Gesetzen (Legaldefinitionen) oder lassen sich aus gesetzlichen Bestimmungen ableiten oder sind durch Rechtsprechung und Schrifttum entwickelt worden (Lange 2009: 249ff.).

Wie bereits erläutert, ist Aufgabe der Subsumtion, innerhalb des Dreischritts zu prüfen, ob die betreffende Voraussetzung im zu bearbeitenden Fall (in den im Sachverhalt geschilderten Geschehnissen) vorliegt. Dieser Teil der Falllösung zwingt zu einer besonders genauen Analyse des Sachverhalts und kann dann erfolgen, wenn die fraglichen Tatbestandsmerkmale durch den vorigen Schritt in ihrer Bedeutung geklärt wurden, so dass Bestandteile des Sachverhalts zugeordnet werden können.

Den Abschluss der Dreischrittprüfung bildet ein Zwischenergebnis, das zum Ausdruck bringt, ob die geprüfte Voraussetzung vorliegt oder nicht. 14. Daneben gibt es außerdem das Gesamtergebnis, das mit der Arbeitshypothese korrespondieren muss. Es bringt zum Ausdruck, ob die Arbeitshypothese bejaht oder verneint wird und ist daher sprachlich gemäß dem Schema der Arbeitshypothese aufzubauen. 15 Kann die Konkretisierung eines Tatbestandsmerkmals nicht eindeutig vorgenommen werden, weil sie in Rechtsprechung und Schrifttum streitig ist, muss eine Begriffsauslegung erfolgen. Dabei lassen sich vier juristische Auslegungsarten unterscheiden: die nach Wortsinn (grammatikalische Auslegung), die nach Zusammenhang (systematisch-logische Auslegung), die nach Geschichte (historisch-genetische Auslegung) und die nach Zweck (teleologische Auslegung) (Möllers 2008: 88; ausführlich dazu auch: Gast 2006: 238ff.). In diesem Zusammenhang kann es ebenfalls notwendig werden, auf der Basis verschiedener möglicher Meinungen zu einer Voraussetzung in Rechtsprechung und Schrifttum eine Argumentation zu führen, d.h. einen sogenannten Meinungsstreit darzustellen und zu entscheiden. Valerius (2009: 25ff.) empfiehlt, zunächst die Auffassung aufzugreifen, der man sich nicht anschließen will, diese vorzustellen und zu begründen sowie den

<sup>15</sup> Beispiel: (Arbeitshypothese) "N könnte gegenüber K einen Anspruch auf Erstattung der Fahrkosten gem. §§ 280 I, 631 I haben." (Gesamtergebnis) "Da somit kein Schuldverhältnis zwischen K und N besteht, scheidet ein Anspruch auf Erstattung der Fahrkosten gem. §§ 280 I, 631 I aus." (Metzler-Müller 2008: 68).

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Beispiel: "Somit ist die Entgeltlichkeit beim Werkvertrag zwar typisch, aber nicht zwingend." (Metzler-Müller 2008: 68).

132 Beate Stepputtis

Sachverhalt darunter zu subsumieren, um dann die bestehenden Kritikpunkte als Überleitung anzuführen und als nächstes die favorisierte Auffassung darzulegen. "Außerdem empfiehlt es sich für den Prüfling, die überzeugendste Begründung für die im Gutachten vertretene Meinung als Schlussargument zu verwenden." (Valerius 2008: 26).

Unabhängig, ob eine Falllösung im Rahmen einer Klausur oder einer Hausarbeit geschrieben wird, ist die Vorgehensweise wie bei der Prüfung: auf die Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt und der Fallfrage erfolgt das Anfertigen einer Lösungsskizze und die schriftliche Ausarbeitung, die im Wesentlichen den gleichen Aufbau hat und die erörterte Prüfungskette aufweisen muss. Unterschiede bestehen in erster Linie im Umgang mit der Literatur, die in einer Hausarbeit ausführlicher eingearbeitet werden muss, weil häufiger zu argumentieren ist (Lange 2009: 272).

Diese Klausuranforderungen unterstreichen die Nützlichkeit von Klausurtechniken, insbesondere eine Kenntnis der Rahmenbedingungen sowie die Fähigkeit zu effektiver Zeiteinteilung.<sup>16</sup>

Es lässt sich festhalten, dass Besonderheiten beim Verfassen einer Falllösung auf mehreren Ebenen und bezüglich verschiedener Aspekte bestehen.

### 1) Produktkenntnisse:

- Gliederung: Sie muss sich am Grundraster der Prüfung orientieren, Überschriften, die der Leserführung dienen können, sollten den Prüfungsschritt bezeichnen (Im Zivilrecht z.B. Anspruch entstanden, Anspruch untergegangen, Anspruch durchsetzbar; im Strafrecht z.B.: Objektiver Tatbestand, Subjektiver Tatbestand) oder den Inhalt (z.B. ein konkreter Paragraph), Nummerierungen sind gemäß der juristischen Konventionen zu setzen.
- Sprachhandlungen: Sie sind weitgehend beschränkt auf die oben ausgeführten; so gilt es Hypothesen zu bilden, Voraussetzungen zu nennen, zu konkretisieren, zu definieren, Bezüge herzustellen, Ergebnisse zu nennen, Begriffe auszulegen (im Wesentlichen: zu definieren), zu argumentieren (dabei: Meinungen darzustellen etc.), Hypothesen zu bejahen oder zu verneinen (s. Teil 4 zu den spezifischen sprachlichen Mitteln, die beim Ausdruck der Sprachhandlungen zum Einsatz kommen).
- Verschachtelung: Die Prüfungskette (speziell bei Untervoraussetzungen), aber auch Auslegungen oder Argumentationen führen zu einer Verschachtelung, sodass besonderes Augenmerk auf die angemessene Reihenfolge und die Vollständigkeit gelegt werden muss.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Aufschluss über das Thema geben zahlreiche juristische Fachbücher, z.B. Münchhausen/Püschel (2002: 98f.), Lange (2009: 274f.) und Möllers (2008: 42). Obwohl auch diese in den Angeboten von PunktUm Jura behandelt werden, wird im vorliegenden Beitrag auf eine Darstellung verzichtet.

### 2) Prozesskenntnisse:

- Lösungsskizze: als hilfreiche Arbeitsstrategie
- Klausurtechniken

# 4 Studienbegleitende Angebote zum Verfassen der Falllösung

Bei der nun folgenden exemplarischen Veranschaulichung von Konzepten und Materialien aus der Arbeit von PunktUm Jura wird die Auswahl der Inhalte erläutert (was ist relevant, vermittelt zu werden?), die Materialien werden beschrieben und entscheidende didaktische Prinzipien offen gelegt (wie wird die Vermittlung der Inhalte umgesetzt?). Da es nicht Anliegen ist, den Workshop von PunktUm Jura in seiner Komplexität abzubilden, wird nicht jeder einzelne Schritt, den die/der Lehrende und die Lerner tun, beschrieben.

# 4.1 Vermittlungskonzept

Die Entscheidung für bestimmte Inhalte des Angebots warf die Frage nach geeigneten Lehr-/Lernmaterialien auf, was zu einer Analyse der Materialien führte, die für diesen Bereich vorliegen. Viele davon sind im Kontext des Gutachtenschreibens nicht nützlich, weil sie diese Textsorte nicht berücksichtigen (Sander 2204; Jung 1994; Kühn 1992)<sup>17</sup>. Das Lehrwerk von Simon/Funk-Baker (2006: 26-30, 189ff.) führt kurz in die Fallbearbeitung ein und beinhaltet auch Fälle zur Bearbeitung, aber leitet die Leser nicht systematisch zur eigenständigen Produktion an. Eine Ausnahme bildet der Multimediakurs vom Goethe-Institut, der die Fallbearbeitung sowohl für Lehrende erläutert, als auch eine Vielzahl von Übungen zum Thema Falllösung anbietet, jedoch auf das Zivil- und Europarecht beschränkt ist (Veldenz-Dunne 2003). Er ist eine hilfreiche Grundlage für Anregungen und Konzeptionen sowie für Material- und Aufgabenerstellung.

Das PunktUm Jura-Konzept sieht vor, eine ausgewählte Fallbearbeitung ins Zentrum der Vermittlung zu stellen. <sup>18</sup> Das heißt, die Materialien umfassen einen Sachverhalt mit Fragestellung, eine Lösungsskizze und eine schriftliche Ausarbeitung der Falllösung (Gutachten). Diese Materialien werden den Studierenden jedoch

<sup>17</sup> Sander (2004) bietet vor allem Grammatik- und Wortschatzarbeit. Die Übungen beziehen sich auf Artikelgebrauch, Präpositionen, Konjugation, Satzstruktur etc. Thematisch geht es in den (Lücken-) Texten um das Zivilrecht und das Öffentliche Recht. Ein ähnlicher Schwerpunkt auf Übungen zur Grammatik findet sich bei Kühn (1992), der die grammatischen Themen mit Fachtexten verbindet. Jung (1994) präsentiert zwar auch Grammatikübungen, daneben jedoch eine größere Anzahl Lese-und Hörtexte mit Verstehensaufgaben.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Steht ein Fall im Zentrum, bedeutet dies zwangsläufig die Festlegung auf ein Rechtsgebiet. Dieses sollte sich an der Zielgruppe orientieren. Es ist jedoch auch gut möglich, zu den einzelnen Übungen jeweils Zusatzmaterial zu geben, das sich auf die anderen Rechtsgebiete bezieht. Auf diese Weise wird im Angebot von PunktUm Jura eine Form der Binnendifferenzierung gemäß der Studienschwerpunkte und Interessen vorgenommen.

134 Beate Stepputtis

erst nach und nach präsentiert und werden im Falle des Gutachtens schrittweise in Teilen rezipiert und produziert. Die Vermittlung anhand eines konkreten Falles bietet den Vorteil, dass den Teilnehmern die einzelnen Schritte auch in ihrem Kontext verdeutlicht werden. So bringt dies auch Klärung, inwieweit die Fallbearbeitung in ihrem Zweck und ihren Textkonventionen den Teilnehmern bekannt ist, so dass die/der Lehrende gegebenenfalls zu einem besseren Verständnis beitragen kann. Vorteilhaft ist dabei auch die Möglichkeit, alle Bearbeitungsschritte nachzuvollziehen, sodass die Teilnehmer einen Überblick bekommen, was eine Fallbearbeitung insgesamt ausmacht und welche Bestandteile besonderes Augenmerk benötigen. Die Arbeit an einer exemplarischen Fallbearbeitung birgt einen weiteren Vorteil für alle Lehrenden, die Nicht-Juristen sind, da so eine begrenzte fachliche Einarbeitung vonnöten ist. Diese lässt dann zu, dass mit den Studierenden in einem gewissen Maße fachlich gearbeitet werden kann, wie im Weiteren dargestellt wird. Eine solche Fallbearbeitung ist weniger eine Trockenübung und stößt bei Studierenden erfahrungsgemäß auf größere Akzeptanz, da diese ein großes Interesse haben, ähnlich zu arbeiten, wie sie es aus den AGs gewohnt sind.

Bei der Arbeit mit nur einem Fall muss dieser bestimmte Kriterien erfüllen. Dazu gehört, dass er ein Anfängerfall ist, der relativ übersichtlich bleibt und nicht zu umfangreich ist, in dem allerdings mehrfach die Prüfungskette sowie außerdem eine Auslegung und Argumentation vorliegen sollten.

# 4.2 Inhalte und ihre Vermittlung

Wichtig bei der Behandlung des Sachverhalts und der Fragestellung erscheint Folgendes: Der Sachverhalt ist der Ausgangpunkt einer Fallbearbeitung und spielt daher eine zentrale Rolle. Ein Sachverhalt bedient sich in der Regel einfacher Sprache, wobei er dennoch Fachtermini beinhalten kann. Er ist in der Regel im Präsens geschrieben. Auffällig sind die Personenbezeichnungen mit Großbuchstaben (der Lehrer L, X und seine Ehefrau Y etc.). Im Sachverhalt ist das Wesentliche kurz und selten redundant geschildert, wodurch jedem einzelnen Satz eine besonders große Bedeutung zukommt, was ein präzises Lesen unabdingbar macht. Entsprechend seines Zwecks im Rahmen einer Fallbearbeitung kann der Sachverhalt dem Einstieg in die gemeinsame Arbeit dienen, indem Teilnehmer berichten, wie weit sie mit einem solchen Text vertraut sind (vgl. Teil 3). Auf diese Weise wird einerseits Vorwissen aktiviert, um die Verknüpfung von bestehendem und neuem Wissen zu erleichtern und andererseits der Wissensstand der Teilnehmer berücksichtigt, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden.

Um die Studierenden anzuleiten, den einzelnen Geschehnissen (knapp formuliert in den Sätzen) große Aufmerksamkeit zu schenken, ist die häufig und sonst sinnvoll gestellte Aufgabe von Sprachdidaktikern "Fassen Sie zusammen!" in diesem Kontext unangebracht, da sie den Eindruck erwecken kann, es ginge nur um den ungefähren Inhalt. Stattdessen sollen die Studierenden alle ihnen rechtlich relevant

erscheinenden Geschehnisse des Sachverhalts unterstreichen. Was rechtlich relevant ist, entscheidet sich dadurch, was wie im Gesetz geregelt ist.

Das bedeutet, ein zentraler Bearbeitungsschritt besteht im Auffinden der betreffenden Normen, die jedoch auch von der Fragestellung abhängig sind. Daher muss auch die Erörterung und Abfrage nach Vorkenntnissen erfolgen, was die verschiedenen Fragestellungstypen und den Begriff des Hilfsgutachtens betrifft (vgl. Teil 3). Falls die Studierenden noch nicht in der Lage sind, eigenständig die entsprechenden Gesetze aufzufinden, sollten ihnen diese an die Hand gegeben werden.

Des Weiteren ist in Bezug auf das Prüfungsschema und die Lösungsskizze zu beachten: Was die Studierenden benötigen, ist Kenntnis über ein angemessenes Grundraster für die Prüfung (vgl. Teil 3), das erst abgefragt und nur gegebenenfalls zur Verfügung gestellt werden sollte. Im Anschluss kann ähnlich mit der Sachverhaltsskizze zum Fall verfahren werden<sup>19</sup>, d.h. als erstes ist zu klären, ob und wieweit die Teilnehmer mit Lösungsskizzen vertraut sind. Falls die Studierenden damit gut vertraut sind, fertigen sie eine entsprechende an, die anschließend mit der vorliegenden verglichen wird. Sind die Studierenden nicht in der Lage, diese Arbeitsstrategie bei der Falllösung anzuwenden, sollte ihnen zuerst das Prinzip erklärt werden.<sup>20</sup> Danach bekommen sie Gelegenheit, selbst eine Lösungsskizze anzufertigen. Durch Hilfestellungen werden sie in die Lage versetzt, die Aufgabe trotz fehlender Fachkenntnisse zu lösen, so dass es nicht bei einer reinen Wissenspräsentation (wie fertigt man eine Lösungsskizze an) bleibt, sondern zu einer Anwendung (die Studierenden schreiben eine solche auf) kommt.

Außerdem sollte bei der Behandlung des zentralen Bausteins der Falllösung, der Prüfungskette, Folgendes berücksichtigt werden: Die Prüfungskette (s. Teil 3) wird mehrfach in jeder Falllösung vollzogen und ihre Beherrschung ist daher wesentlich. Der Schritt von der Lösungsskizze zum Ausformulieren eines Gutachtens wird in den AGs aus Zeitgründen selten schriftlich vollzogen, für die internationalen Studieren ist dies jedoch eine besonders wichtige Übung (Langelahn 2008: 231f.). Die Teile der Prüfungskette können als einzelne Handlungsschritte beschrieben werden: zunächst wird die Frage nach dem Vorliegen der relevanten Voraussetzungen gestellt, was durch einen sogenannten Obersatz geschieht. Als Sprachhandlung wird eine Hypothese gebildet. Textkonventionen für juristische Obersätze führen hier zur Verwendung des Konjunktivs<sup>21</sup> oder einer indirekten Frage ("fraglich ist"), um die Offenheit des Ergebnisses zum Ausdruck zu bringen.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Einer/Einem Lehrenden, der Nicht-Jurist ist, muss bewusst sein, dass diese unterschiedlich ausfallen kann, wie auch der Fall unterschiedlich gelöst werden kann. Dennoch lässt sich für eine Anfängerklausur eine Standardlösung entwickeln, die in der Regel nicht allzu viele Varianten für eine Lösung zulässt. Die Zusammenarbeit mit einem juristischen Kollegen zur Erstellung einer solchen wie auch aller weiteren Arbeitsmaterialien ist dringend empfohlen.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Wie wird die Lösungsskizze strukturiert? Was wird in ihr notiert? Nach welchen sprachlichen Prinzipien ist sie praktischerweise aufzubauen? (Stichwörter, Symbole), vgl. Teil 3.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Anders hingegen Schimmel (2008: 31f.).

136 Beate Stepputtis

Anschließend werden die Voraussetzungen genannt. Liegt eine solche eindeutig vor (Evidenz), wird der Gutachtenstil zugunsten des Urteilsstils<sup>22</sup> durchbrochen, da keine Begründung (Prüfung) notwendig ist (vgl. Teil 3). Wenn dies nicht der Fall ist, wird die betreffende Voraussetzung konkretisiert, was im Indikativ zu erfolgen hat und z.B. durch feste Verbindungen wie "Voraussetzung ist, dass" realisiert werden kann. Danach wird die Bedeutung der betreffenden Voraussetzung durch eine Definition ermittelt und sprachlich durch "x ist y" oder "x besteht in y" etc. umgesetzt. Auch Konkretisierung und Definition stehen im Indikativ, ebenso wie die anschließende Subsumtion, die einen Bezug zwischen der in Frage stehenden Voraussetzung und ihrem Vorliegen im Sachverhalt, d.h. einem tatsächlichen Geschehnis des zu bearbeitenden Falls, herstellt. Sprachlich kommt es hier darauf an, Wortlaute der Definition und des Sachverhalts aufeinander zu beziehen. Da der Sachverhalt in der Regel im Präsens steht, ist außerdem zu beachten, dass dem entgegen in der Subsumtion eine Vergangenheitsform verwendet werden muss. Als letztes wird das Ergebnis der vollzogenen Schritte festgestellt. Es steht ebenfalls im Indikativ und ist durch Adverbien wie "folglich", "somit", "mithin" etc. gekennzeichnet. Sie werden zu den Charakteristika des Gutachtenstils gezählt, da sie aufzeigen, dass aus Begründungen geschlussfolgert wurde und das Ergebnis das Ende einer Prüfung darstellt (vgl. Teil 3).

Das ausgewählte Gutachten kann in Bezug auf das Einüben der Prüfungskette dazu herangezogen werden, einen Teil, in dem diese vorliegt, auszuwählen und für die Bewusstmachung zu nutzen. Dies kann zum einen als Schnipseltext erfolgen: Die Studierenden haben dann die Aufgabe, die Teile, die gemäß der Handlungsschritte (vgl. Teil 3) zerschnitten sind, in die richtige Reihenfolge zu bringen, wozu sie diese in ihrer Funktion erkennen müssen. Weiterhin kann ein solcher Teil des Gutachtens dazu genutzt werden, die sprachlichen Realisationen, die für die Sprachhandlungen kennzeichnend sind, auffinden und notieren zu lassen. Solche Aufgaben stellen in erster Linie die Rezeption in den Vordergrund, führen aber durch die notwendige Analyse zu einer starken Bewusstmachung und dem Aufdecken von noch bestehenden Problemen.

Um die Studierenden zur Produktion zu führen, ist eine weitere Unterscheidung in Aufgaben zur gesteuerten und zur freien Produktion sinnvoll. Für die gesteuerte Produktion kann ein weiterer Ausschnitt aus dem Gesamttext dienen, der auf inhaltliche Stichpunkte reduziert wird. Im Besonderen sollen die relevanten sprachlichen Mittel, die auf die Sprachhandlungen hinweisen, nicht mehr enthalten sein. Die Studierenden erhalten dann die Aufgabe, anhand der Stichwörter eigenständig die Sätze zur Prüfungskette schriftlich zu formulieren. Eine freie Produktion ohne gänzliche Vorgaben kann nur mit ausreichendem Fachwissen geschrieben werden; auch dieser Schritt muss daher möglicherweise mit Hinweisen unterstützt werden,

-

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> "Vereinfacht ausgedrückt, ist der Urteilsstil *das Spiegelbild des Gutachtenstils*. Während der Gutachtenstil den Gedankengang des Bearbeiters von der aufgeworfenen Frage bis hin zu ihrer Beantwortung begleitet, wird beim Urteilsstil zunächst das rechtliche Ergebnis genannt und anschließend erst begründet." (Valerius 2009: 21, Herv. i. Orig.)

sollte aber nach Abschluss der Gesamtbesprechung für den behandelten Fall zu bewältigen sein. Es bietet sich an, die einzelnen Schritte der Prüfungskette zur Vertiefung zusätzlich isoliert voneinander zu behandeln.

Schließlich sollte bezüglich der weiteren Aspekte des Gutachtens Folgendes bedacht werden: Eine Fallbearbeitung kann ebenso Auslegungen und Argumentationen notwendig machen. Diese komplexen Sprachhandlungen sind ebenso zu üben. Auch für diesen Zweck lässt sich die Progression von der Bewusstmachung an Textteilen aus dem Beispiel-Gutachten von einer gesteuerten hin zu einer freien Produktion gestalten. Die Vermittlung der möglichen sprachlichen Umsetzung muss jedoch auch die fachlichen Konventionen im Blick haben. Dazu gehört bei der Auslegung, dass diese auf vier Weisen vollzogen werden kann (vgl. Teil 3). Die Bewusstmachung kann z.B. durch eine Zuordnung der ausformulierten Auslegung zu der betreffenden Auslegungsart gefördert werden. Für die Argumentation wiederum ist zu klären, inwieweit die Studierenden den Aufbau beherrschen und wissen, woher sie ihre Argumente nehmen können (vgl. Teil 3), um sich dann mit den sprachlichen Strukturen auseinanderzusetzen, zu denen Redemittel und feste Verbindungen wie "Umstritten ist hierbei", "Hierzu wird vertreten" oder "Ein Streitentscheid ist daher erforderlich" gehören.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Durch das Behandeln eines authentischen Sachverhalts und der dazugehörigen Fallfrage können die Studierenden exemplarisch die wichtigen Aspekte kennen lernen und einüben. Die Beschäftigung mit einer konkreten Fallbearbeitung trägt zu einem handlungsorientierten Unterrichtsverlauf bei. Das juristische Gutachten wird sowohl in seiner fachlich-inhaltlichen Funktion als auch seinen sprachlich-strukturellen Elementen erfasst. Auf diese Weise beschränkt sich das Angebot nicht nur auf Erklärungen, wie etwas zu tun ist, sondern bietet Gelegenheit zur Umsetzung.

Die Einbettung der Veranstaltung in das gesamte Angebot von PunktUm Jura lässt zusätzlich individuelle Unterstützung durch die Einzelberatung zu, zu der Studierende mit von ihnen verfassten Falllösungen kommen können. In diesem Rahmen können offen gebliebene Fragen zur Sprache oder solche, die sich erst nachträglich ergeben haben, geklärt werden. Bei diesen wird ein zusätzliches Feedback fachlicher Art empfohlen, wenn sie nicht ohnehin geschrieben sind, um sie dem Leiter oder der Leiterin einer AG vorzulegen.

### 5 Schluss

Wie im ersten Teil aufgezeigt wurde, spielt für das Studium der Rechtswissenschaft das methodische Arbeiten und damit das Beherrschen der Fallbearbeitung eine zentrale Rolle für das erfolgreiche Absolvieren der meisten Studienleistungen sowie der ersten Prüfung. Die Ausführungen im zweiten Teil konnten die Besonderheiten der Fachtextsorte Gutachten zeigen und im Ansatz verdeutlichen, welche fachlichen Kenntnisse für eine Fallbearbeitung vorliegen müssen. Wenngleich es

138 Beate Stepputtis

sehr wünschenswert ist, dass Lehrende diese (begrenzte) fachliche Einarbeitung vollziehen, wenn sie keine juristische Ausbildung haben, muss doch festgehalten werden, dass dies hohe Ansprüche an sie stellt. Der dritte Teil schließlich stellte dar, wie die Vermittlung der relevanten sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten exemplarisch an einem authentischen Text behandelt werden kann, um internationalen Studierenden den Umgang mit dieser Textsorte und die eigenständige Produktion zu erleichtern.

### Literatur

- Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Krischer, Barbara (Hrsg.) (2008): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 79. Göttingen: Universitätsverlag, 227-236.
- Brandl, Heike/Brinkschulte, Melanie/Immich, Stephanie (2008): Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. In: Chlosta; Leder; Krischer (2008): 401-430.
- Brox, Hans/Walker, Wolf-Dietrich (2009): *Allgemeiner Teil des BGB.* 33., neubearb. Aufl. Köln: Carl Heymanns.
- Gast, Wolfgang (2006): Juristische Rhetorik (4. Auflage). Heidelberg: Müller Verlag.
- Jung, Lothar (1994): Fachsprache deutsch: Rechtswissenschaft. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Kühn, Peter (1992): Jura. Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler. Heidelberg: Julius Groos.
- Lange, Barbara (2009): *Jurastudium erfolgreich. Planung, Lernstrategie, Zeitmanagement* (5. Auflage). Köln /München: Carl Heymanns.
- Lüke, Gerhard (1997): Hinweise zur Studiengestaltung. In: JuS-Redaktion (Hrsg.): *JuS-Studienführer* (4. Auflage). München: Beck.
- Langelahn, Elke (2008): "Zunächst ist zu fragen, ob … man das Gutachtenschreiben nicht doch lernen kann". Das Jura-Fachsprachenangebot an der Universität Bielefeld. In: Chlosta; Leder; Krischer (Hrsg.) (2008): 227-236.
- Metzler-Müller, Karin (2008): Wie löse ich einen Privatrechtsfall. Aufhauschemata, Mustergutachten, Klausurschwerpunkte (5. Auflage). Stuttgart u.a.: Richard Boorberg Verlag.
- Möllers, Thomas (2008): Juristische Arbeitstechnik und wissenschaftliches Arbeiten (4. Auflage). München: Franz Vahlen.

- Münchhausen, Marco von/Püschel, Ingo (2002): Lernprofi Jura. Wie Sie Jura richtig lernen, Lerntechnik, Klausurtechnik, Hausarbeitstechnik, Lernmotivation, Examensmanagement. München/Pulach: Münchhausen und Partner.
- Sander, Gerald (2004): Deutsche Rechtssprache: ein Arbeitsbuch. Tübingen u.a.: Francke.
- Simon, Heike/Funk-Baker, Gisela (2006): Einführung in das deutsche Recht und die deutsche Rechtssprache (3. Auflage). München u.a.: C.H. Beck.
- Schimmel, Roland (2008): *Juristische Klausuren und Hausarbeiten richtig formulieren* (7. Auflage). Köln, München: Carl Heymans.
- Valerius, Brian (2009): Einführung in den Gutachtenstil. 15 Klausuren zum Bürgerlichen Recht, Strafrecht und Öffentlichen Recht. 3., überar. u. aktual. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Veldenz-Dunne, Monika (Hrsg.) (2003): Deutsch als Fremdsprache für Juristen. Multimediales Lehr- und Lernprogramm. München: Goethe-Institut.

# Lingo.-Ing.: Schreibmodule für internationale Studierende der Ingenieurwissenschaften

Sigrun Schroth-Wiechert (Hannover)

120 Schreibprojekte von ausländischen Studierenden aus 26 Ländern aus den drei Fakultäten Bauingenieurwesen und Geodäsie, Elektrotechnik und Informatik sowie Maschinenbau habe ich innerhalb von zwölf Semestern betreut. Davon waren 25 Masterarbeiten und zehn Promotionen. Rund 160 Mails gingen im Rahmen der Schreibbetreuung allein im Wintersemester 2006/07 bei mir ein. Neben dieser zeitintensiven Praxisarbeit habe ich den wissenschaftlichen Diskurs zu dem Thema Schreiben an Hochschulen verfolgt. Nicht zuletzt durch die Feststellung, dass hierbei der Fokus auf das Schreiben im Allgemeinen gelegt wird, bin ich motiviert, meine langjährige Betreuungstätigkeit von Schreibprojekten Studierender der Ingenieurwissenschaften zu reflektieren, deren Besonderheit zu skizzieren und somit an dem wissenschaftlichen Diskurs zu partizipieren. Geleitet werde ich hierbei von der Absicht, für die unterschiedlichen Schreibprozesse in den Wissenschaftsbereichen zu sensibilisieren sowie auf die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die fachsprachliche bzw. wissenschaftssprachliche Schreibdidaktik und -methodik aufmerksam zu machen. Letztgenanntes manifestiert sich in der Entwicklung des Informationssystems "Lingo.-Ing.: Schreibmodule für internationale Studierende der Ingenieurwissenschaften", dessen Entstehungsgeschichte und Anwendungsszenarien im Zentrum dieses Beitrages stehen.

Es geht um zwei Komplexe: 1. Das Design des Angebotes, um internationale Studierende der Ingenieurwissenschaften bei ihren Schreibprojekten erfolgreich zu unterstützen; 2. die Struktur, die Inhalte sowie die Art der Präsentation der Materialsammlung, die im Rahmen dieser Schreibbetreuung am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover eingesetzt wird. Da beide Bereiche ineinander greifen, lassen sie sich nicht getrennt voneinander darstellen. Dies ergibt sich nicht zuletzt aus der Historie beider Subprojekte, die zunächst umrissen wird. Ein Blick auf die Forschungsdimension des Themas Schreiben in den Ingenieurwissenschaften komplettiert diesen Aufsatz.

# 1 Zur Historie von Lingo.-Ing.

Im Sommersemester 2003 wurde erstmalig am Fachsprachenzentrum (FSZ) eine "Schreibwerkstatt für Diplomandinnen und Diplomanden der Naturwissenschaften und der Technik (Oberstufe)" angeboten. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass am FSZ eine Ausdifferenzierung der studienbegleitenden Deutsch-Kurse nach Fachgebiet, Fertigkeit und Niveau erfolgte. 1 Schnell kristallisierten sich bei den Korrekturarbeiten im Rahmen der Schreibwerkstatt immer wiederkehrende Fehler heraus, z.B. in dem Bereich der Text- bzw. Diskursdeixis. Recherchearbeiten ergaben, dass didaktische und methodische Konzepte zum Schreiben in den Ingenieurwissenschaften speziell für ausländische Studierende in Form von Lehrbüchern oder -werken oder als Anleitungen zum Schreiben nicht vorlagen. Vor diesem Hintergrund wurde nach zwei Semestern zusätzlich zu der Schreibwerkstatt für drei Semester ein Kurs zum Lesen und Schreiben für Techniker angeboten, mit dem Ziel, mit den Studierenden einen Textkorpus zu erstellen und diesen hinsichtlich sprachlich relevanter Strukturen zu analysieren.<sup>2</sup> Motivation für diese Vorgehensweise war es, nicht nur Lesefertigkeit zu trainieren, sondern darüber hinaus für die Schreibwerkstatt adäquate Redemittel zu erarbeiten. Das Projekt "Die Sprache zum Fach: Wissenschaftliches Schreiben für ausländische Studierende technischer Fächer" war initiiert. Während der folgenden sieben Semester lag der Schwerpunkt meines Angebotes auf Schreibkursen und der Schreibbetreuung. Bei der Schreibbetreuung stand in Anbetracht des Mangels an entsprechenden Lehrmaterialien, Ratgebern bzw. Schreibanleitungen für Studierende der Ingenieurwissenschaften die Korrektur im Vordergrund, was rückwirkend gesehen folgerichtig war. In Bezug auf die Schreibkurse habe ich von dem Format mit Raum- und Zeitvorgaben sowie von einem feststehenden Programm mehr und mehr Abstand genommen - nicht zuletzt inspiriert durch die Diskussionen hinsichtlich neuer Lehr- und Lernformen wie E-Learning, Autonomes Lernen oder Blended Learning. Ein weiterer Aspekt, der bei diesem sukzessiven Konzep-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Bezüglich des Fachgebietes wird zwischen den Geistes- und Sozial, den Wirtschafts-, Rechts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften unterschieden, bezüglich der Fertigkeiten zwischen Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen bzw. Präsentieren.

Die Zuordnung des jeweiligen Kursniveaus erfolgt am FSZ seit 2004/05 nach den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

 $<sup>^2</sup>$  Unterstützt wurde ich hierbei von meiner Kollegin Dr. Maria Muallem, die mit den Studierenden in ihren Lesekursen für Techniker ebenfalls über mehrere Semester Textanalysen durchführte.

tionswechsel eine Rolle spielte, ist das veränderte 'Studierverhalten' der internationalen Studierenden – wie auch das ihrer muttersprachlichen Kommilitoninnen und Kommilitonen – nach der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und der Erhebung von Studiengebühren. Für den Kontext am Fachsprachenzentrum ist von Bedeutung, wann Zeitfenster für das Sprachenlernen zur Verfügung stehen und wie aus Sicht der Studierenden am effektivsten gelernt werden kann.<sup>3</sup>

# 2 Das Design der Schreibbetreuung

Im Ergebnis des oben Skizzierten werden die Studierenden der Ingenieurwissenschaften<sup>4</sup> über das Internet und durch im Fachsprachenzentrum ausgelegte Handzettel wie folgt beworben:

© LINGO.-ING. Schreibbetreuung für internationale <u>und deutsche</u> Studierende der Ingenieurwissenschaften (B2-C2)

Niveau B2-C2

Freitag, 9.00 bis 15.00 Uhr

Raum H 210, II. Etage

Als Studierende/r der Fakultät Bauingenieurwesen und Geodäsie, Elektrotechnik und Informatik oder Maschinenbau haben Sie hier die Möglichkeit Ihr eigenes, aktuelles Schreibprojekt (von der Studien- bis hin zur Doktorarbeit) zu verfassen. Das Betreuungsangebot ist offen, d.h. Sie können zwischen 9.00 und 15.00 Uhr kommen und so lange bleiben, wie Sie möchten - maximal sechs Stunden. Sie können allein oder in kleinen Gruppen arbeiten. PC-Arbeitsplätze sowie ein umfassendes Paket an Schreibmodulen (z.B. zum Vergleichen oder Gegensätze ausdrücken) stehen Ihnen im Rahmen des Informationssystems Lingo.-Ing. zur Verfügung. Ich freue mich auf die Zusammenarbeit mit Ihnen.

#### Hinweis:

Bei diesem Angebot handelt es sich nicht um einen Korrektur-Dienst. Sollten Sie diesbezüglich Bedarf haben, werde ich gern vermittelnd tätig.<sup>5</sup>

#### Abb. 1: Information Schreibbetreuung

<sup>3</sup> Dr. Klaus Schwienhorst, Leiter des Fachsprachenzentrums, ist dieser Frage in Bezug auf alle am FSZ angebotenen Sprachen im Rahmen einer Bedarfsanalyse an der Leibniz Universität nachgegangen.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Seit dem Sommersemester 2009 steht das Angebot auch deutschen Studierenden der Ingenieurwissenschaften offen. In Anspruch genommen wurde es bisher allerdings noch nicht.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> In der Regel übernehme ich die Betreuung eines Schreibprojektes, wenn maximal 13 Seiten Text vorliegen. Bei mehr Seiten oder bereits vollständig angefertigten Arbeiten verweise ich auf einen Korrektur-Dienst.

Im Idealfall, den ich verstärkt verzeichnen kann,6 kommen die Studierenden in die Schreibbetreuung, unmittelbar nachdem sie von ihrem/ihrer Fachbetreuer/in die Aufgabenstellung erhalten haben. In einem einleitenden Gespräch werden zunächst die Eckdaten geklärt: Art, Thema, Umfang und Abgabetermin der Arbeit. Anschließend erläutere ich die Vorgehensweise der Betreuung: Nach dem Verfassen von drei bis vier Seiten werden mir diese per Mail zugeschickt (Schritt 1). Nach der Korrektur meinerseits (Schritt 2) erhält die/der Studierende das Dokument zurück mit der Maßgabe, jede Änderung anzusehen und sie entweder anzunehmen oder – bei weiterführenden Fragen – zu belassen (Schritt 3). Ich unterscheide zwischen rein sprachlichen Fehlern – rot markiert – und Passagen (Wörter, Sätze, Abschnitte), die aus meiner Sicht einer fachlichen Überprüfung (d.h. Rücksprache mit dem/der Fachbetreuer/in) unterzogen werden müssen – grün markiert und ggf. durch einen Kommentar spezifiziert.

Nachdem sich die/der Studierende mit dem Text sowohl in sprachlicher als auch in fachlicher Hinsicht auseinandergesetzt hat, erfolgt bei Bedarf ein zweites Gespräch (Schritt 4) bezüglich der für die/den Studierende/n unklaren Stellen. Die in solchen Gesprächen entstehenden Notizen bzw. Skizzen zeigen exemplarisch die Abbildungen 2 und 3.7 'Mühsam' ist teilweise das Ringen in dieser asymmetrischen Kommunikationssituation (Fachfrau bzw. -mann versus Nicht-Fachfrau) um die adäquate Formulierung – mühsam, aber gleichzeitig Gewinn bringend für beide Seiten. Das Procedere beginnt mit den nächsten vier bis sechs Seiten von Neuem (in der Regel handelt es sich um Kapitel). Ich gehe davon aus, dass die Studierenden ihre Schreibkompetenz verbessern, indem sie sich auf der Basis dieser Vorgehensweise intensiv mit der Sprache beschäftigen (müssen). Bei ihrem Schreibprojekt handelt es sich um eine Studien-, Master- oder Doktorarbeit, dementsprechend ist die Sprache das Mittel, das die Studierenden in die Lage versetzt, ihr Ziel zu erreichen (vgl. Buhlmann/Fearns 2000: 120), nicht, wie im allgemeinsprachlichen Unterricht, das Ziel selbst.

<sup>6</sup> Zunehmend werden Studierende von einer Kommilitonin, einem Kommilitonen oder von dem/der Fachbetreuer/in auf mein Angebot aufmerksam gemacht.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> In Abbildung 2 geht es um den piezoelektrischen Effekt im Rahmen einer Masterarbeit. Zusammenhänge bezüglich des Aufbaus und der Erprobung eines Messsystems zur Ermittlung der Führungsbelastung an einer mechanischen Maschine – ebenfalls Thema einer Masterarbeit – werden in Abbildung 3 visualisiert.

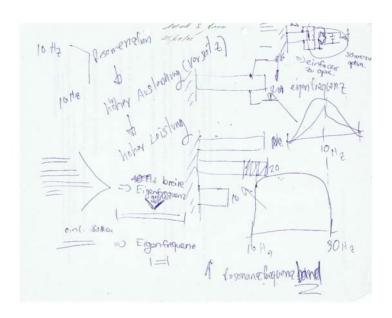


Abb. 2: Gesprächsskizze (WiSe 07/08)

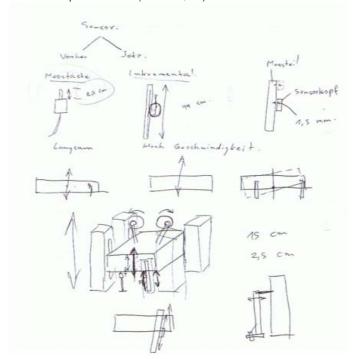


Abb. 3: Gesprächsskizze (WiSe 07/08)

Die Studierenden, die selbstreflektierend Defizite in Bezug auf ihre Schreibfähigkeit benennen oder Wünsche in Bezug auf Materialien äußern können, erhalten bereits nach dem Eingangsgespräch Tabellen, wie die in Abbildung 4 gezeigte.

Muster	Beispiel	Quelle	
etwas ist/ wird in einer Abbildung/ einem Bild/ einer Tabelle dargestellt	In Abb. 4-5a ist der letzte Ausdruck als Fehler dar- gestellt.	Prof. DrIng. W. Zielke und Mitarbeiter: "GIGAWINDplus" Jahresbericht 2004 (April 2005), Universität Hannover, Institut für Strömungsmechanik, S. 42. http://www.hydromech.uni- hannover.de/Mitarbeiter/ MDORF/Gigawind2/ jahresberichte/GIGAWIND_J2 004.pdf [07/01/07]	
etwas ist in Abbildung skizziert	Für die in Abbildung 4.14 skizzierte Torsionsfeder gilt bezüglich des Torsionsmomentes x.	Prof. DrIng. Bodo Heimann und Mitarbeiter "Maschinendynamik", Vorlesungsskript, WS 2007/2008, S. 46. http://www.ids.unihannover.de/fileadmin/ IDS/ids_lehre/MD/Vorlesung/ MD_Vorlesung_Vorlesungsmanuskript_V2.3.pdf	
Eine Abbildung zeigt etwas	Abb. 8 <b>zeigt</b> eine Auswahl üblicher Verschlüsse.	Prof. DrIng. W. Blümel und Mitarbeiter Kursunterlagen "Energiewasserbau", Fachbe- reich Bauingenieurwesen und Vermessungswesen, WS 2004/05, S. 5-16, S. 12.	
	Die graphische Darstellung dieses Zusammenhanges zeigt Abbildung 5.6.	Prof. DrIng. Bodo Heimann und Mitarbeiter "Maschinendynamik", Vorlesungsskript, WS 2007/2008, S. 61. http://www.ids.unihannover.de/fileadmin/IDS/ids_lehre/MD/Vorlesung/MD_Vorlesung_Vorlesungsmanuskript_V2.3.pdf	

Abb. 4: Auszug aus Tabelle "Abbildungen beschreiben"

Bei anderen Studierenden zeigt sich erst während des Schreibprozesses, wo ihre sprachlichen Schwierigkeiten liegen. Nachfolgende Satzbeispiele illustrieren das Fehlerpotential.

- 1. Deshalb besteht das Ziel dieser Entwurf das zunehmende benutzbare Frequenzband des Generators.
- 2. Der Kapitel 2 ist die kurze Einführung über den IEEE-802.16-Standard, ...
- 3. Dieser Kapitel meldet und analysiert die erhaltenen Ergebnisse.
- Und der letzte Kapitel ist der Schlussteil mit der Zusammelfassung des Befund.
- 5. Im Gegensatz dazu passt sich dieser man als Aktives Verfahren.
- 6. Bei der Komparation von Vorteilen und Nachteilen von schwingender Energie gemäß Tabelle 1 zeigt dass ...
- Damit ADS7841 funktioniert wird, muss mit dem Kontrollierensbyte erstmal definiert wurden.
- 8. Für die Zukunftsausrichten wird der adjustierbare Piezogenerator weiterentwickelt.

Satz 1 bis 4 beispielsweise ist einer Einleitung entnommen. In diesem Fall erhielt der Studierende die Tabelle "Gliederung angeben"<sup>8</sup> mit der Aufforderung, entsprechende Textstellen selbst zu überarbeiten und diese noch einmal vorzulegen.

Beiden Gruppen von Studierenden wird die Materialsammlung Lingo.-Ing. – derzeit noch im Printformat – als Werkzeug zur Verfügung gestellt, mit dem sie entweder in dem ;Schreibraum', der ihnen einmal wöchentlich für sechs Stunden am Fachsprachenzentrum offen steht, an einem anderen für sie günstigen Ort in der Universität oder auch zuhause arbeiten können. Die Materialzusammenstellung entstand aus der praktischen Arbeit mit den Studierenden für die Praxis. Die sich im Aufbau befindende Präsentation in Form eines webbasierten Informationssystems entspricht dem Bedürfnis des flexiblen Zugriffs auf die Datensammlung seitens der Studierenden und hat den Vorteil, dass sie ständig erweitert werden kann.

# 3 Das Informationssystem Lingo.-Ing.: Struktur, Inhalte, Präsentation

Aus dem etwas sperrig klingenden Arbeitstitel "Die Sprache zum Fach: Wissenschaftliches Schreiben für ausländische Studierende technischer Fächer" ist kurz "Lingo.-Ing." geworden. Lingo.-Ing. basiert auf drei Säulen, die in einem Organigramm, das in der nachfolgenden Abbildung 5 zu sehen ist, zusammengefasst sind.

<sup>8</sup> Mit u.a. folgenden Mustern: In Kapitel ... wird eine Übersicht über ... aufgezeigt / gegeben. Die Vor- und Nachteile von ... werden in Kapitel ... diskutiert / dargelegt. Eine abschließende Zusammenfassung und ein Ausblick sind Inhalt von Kapitel ...

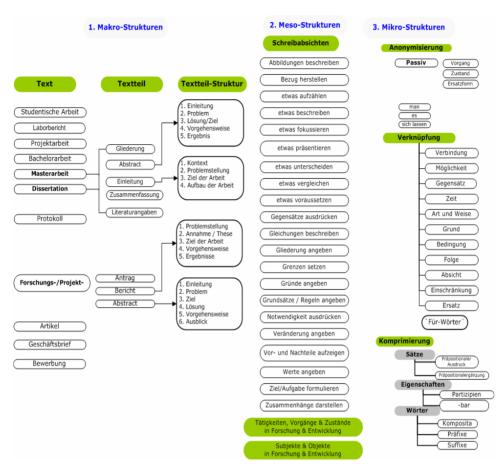


Abb. 5: Organigramm Lingo.-Ing.

Unter der ersten Säule, den Makro-Strukturen, finden sich Hinweise z.B. zum Aufbau eines Forschungsberichtes oder einer Einleitung einer Dissertation. Unter den Meso-Strukturen, der zweiten Säule, werden Schreib-Absichten – wie zum Vergleichen oder Definieren – mit jeweils zahlreichen Mustern und Beispielen präsentiert, die für das Verfassen einer sprachlich adäquaten Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Alle Schreibabsichten werden in Tabellenform präsentiert, wie schon in Abbildung 4 gezeigt. Unter den Punkten "Tätigkeiten, Vorgänge und Zustände in Forschung & Entwicklung" und "Subjekte und Objekte in Forschung & Entwicklung" ist jeweils eine ca. 80 Seiten umfassende Liste mit Verben bzw. Substantiven zu finden, die durch Beispiele veranschaulicht werden. Ein Auszug aus letztgenannter Liste ist in Abbildung 6 dargestellt. Das Substantiv Ergebnis beispielsweise hat – nach dem derzeitigen Stand der Textanalysen – zehn (!) Verben, die für den Schreibkontext von Ingenieurstudierenden relevant sind. Die Liste der Verben ermöglicht den Studierenden den Zugriff aus der umgekehrten Perspektive. Bisher

wurde die Substantiv-Liste beim Schreibprozess eher genutzt als die Liste der Verben. Es ist davon auszugehen, dass Begriffe wie Maßnahme, Projekt, Untersuchung usw. den Studierenden bekannt sind, sie aber Probleme haben, auf das entsprechende Verb zuzugreifen.

Subjekt	Objekt (Akk.)	Objekt (Dat.)	Verb	Beispiel
Ergebnis (das)			sein	
	Ergebnis		aufweisen	
		Ergebnis	führen zu	
	Ergebnis		erzielen	
	Ergebnis		modifizie-	
			ren	
	Ergebnis		übertragen	
	Ergebnis		heranziehen	In kommerziellen FEM-Programmen werden zur Beschreibung des plastischen Werkstoffverhaltens ausschließlich die <b>Ergebnisse</b> des einachsigen Zugversuchs in Kombination mit geeigneten Vergleichsspannungshypothesen herangezogen.
	Ergebnis		berücksich- tigen	So kann das Ergebnis des einen Schrittes bei der Planung des nächsten berücksichtigt werden und jeder Einzelschritt bleibt einfach.
Ergebnis			zeigen	Außerdem zeigen die Ergebnisse des TP A2, dass je nach vorherrschendem Spannungszustand unterschiedliche Fließgrenzen erreicht werden, die mit Vergleichsspannungshypothesen nicht befriedigend abgebildet werden können.
	Ergebnis		verfälschen	Und verändert sich eine wichtige Einflussgröße unkontrolliert während des Versuchs, so kann sie die <b>Ergebnisse verfälschen</b> .

Abb. 6: Auszug aus Liste "Subjekte und Objekte in Forschung & Entwicklung"

Die Mikro-Strukturen umfassen als dritte und letzte Säule umfangreiches Material zu den spezifischen wissenschaftssprachlichen Aspekten wie Anonymisierung und Komprimierung.

Inhaltlich kann auch nicht annähernd Anspruch auf Vollständigkeit in Bezug auf alle drei Bereiche erhoben werden. Die Grundstruktur in Form der drei Säulen allerdings hat sich in der Beratungspraxis bewährt. Einige Studierende bewegen sich systematisch von den Makro- zu den Mikro-Strukturen. Diejenigen, die auf Schreiberfahrung zurückgreifen können, suchen in den Meso-Strukturen konkret nach Schreibmustern. Nach meinen bisherigen Erfahrungen ist die dritte Säule mit den wissenschaftssprachlichen Strukturen die quantitativ am geringsten nachgefragte.<sup>9</sup>

Das System zeichnet sich dadurch aus, dass es auf der Grundlage ausschließlich fachsprachlicher Materialien (Masterarbeiten, Dissertationen, Vorlesungsskripte, Forschungsberichte) aus den Fakultäten für Bauingenieurwesen und Geodäsie, Elektrotechnik und Informatik sowie Maschinenbau der Leibniz Universität Hannover ausgearbeitet wurde bzw. wird. Neben dem Anspruch, ausschließlich authentische Beispiele zu verwenden, besteht ein zentrales Anliegen darin, auf Metasprache zu verzichten. Konsequent konnte dies allerdings noch nicht umgesetzt werden.

Aus der in ca. fünf Jahren angelegten Datensammlung in Form von Word-Dokumenten wird in Zusammenarbeit mit der Fakultät. IV, Abteilung Informatik der Fachhochschule Hannover (FHH) ein webbasiertes Informationssystem (IS) realisiert. Im Rahmen einer Masterarbeit, betreut von Professor Dr.-Ing. Arne Koschel (FHH), erfolgte die technische Konzeption des Projektes und die prototypische Realisierung einer inhaltlichen Säule<sup>10</sup>. Abbildung 7 zeigt die Startseite des Systems. Im Zentrum steht hierbei die Suchfunktion, die in Abbildung 8 zu sehen ist. Das System wird dabei auf die bereits zahlreich vorliegenden, authentischen Beispiele aus ingenieurwissenschaftlichen Texten zugreifen. Zum Wintersemester 2009/2010 wird im Intranetz des Fachsprachenzentrums eine erste Version des Informationssystems installiert, auf das die Studierenden, die die Schreibbetreuung besuchen, in einem Raum mit 25 PC-Arbeitsplätzen Zugriff haben werden. Die Möglichkeit der Nutzung von Lingo.-Ing. über das Internet – also unabhängig von Ort und Zeit – ist ein erklärtes Ziel des Projektes. Die Realsierung hängt von weiteren Finanzierungsmöglichkeiten ab.

<sup>10</sup> Koschel ist Experte für Datenbanken-und Middleware-basierte verteilte Informationssysteme mit Aspekten wie CORBA, DBMS, EAI, EJB/Java EE, SOA und Web Services in der Abteilung Informatik der Fakultät IV. Technisch wurde Lingo.-Ing. mit aktuellen Technologien wie Java ServerFaces, Hibernate und MySQL realisiert. Das System soll künftig vom IT-Bereich des FSZ administriert werden. Zurzeit werden entsprechende Erweiterungen von einem Bachelor-Absolventen der Abteilung Informatik umgesetzt. Im Endausbau soll Lingo.-Ing. zudem alle drei Sprachsäulen umfassen.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Langfristig ist angedacht, eine Funktion, die Aufschlüsse über die Frequenz einzelner Seiten liefert, in das Informationssystem zu integrieren, um so Rückschlüsse auf den Bedarf seitens der Studierenden zu ziehen.

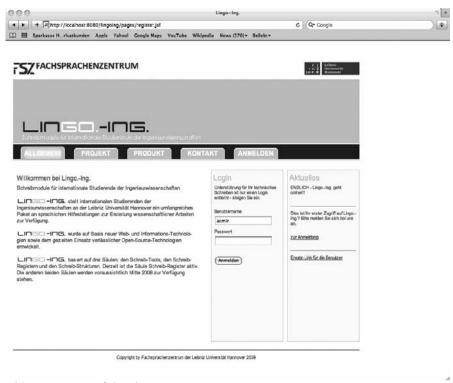


Abb. 7: Internetauftritt Lingo.-Ing.



Abb. 8: Suchfunktion

# 4 Forschungsdimension

Schreibforschung, Fachsprachenforschung, Wissenschaftssprachfoschung<sup>11</sup>, Kollokationsforschung<sup>12</sup>, Korpuslinguistik, Textlinguistik, Fachtextlinguistik, Sprachlehrund Lernforschung zu Chunks<sup>13</sup> sind nur einige der Bezugswissenschaften bzw. Subdisziplinen, deren Erträge in ein Projekt wie Lingo.-Ing. einfließen sollten. Ebenso drängt sich eine Analyse bereits existierender Schreibratgeber<sup>14</sup>, Lehrwerke und sonstiger Materialien auf. Auch ist ein Blick auf Schreibangebote anderer Universitäten in Hinsicht auf deren didaktisch-methodisches Vorgehen zu werfen.<sup>15</sup> Bei allen drei Aspekten – den Bezugswissenschaften, den Materialien und den Schreibangeboten – ist zu differenzieren, ob explizit ein Bezug zu Deutsch als Fremdsprache bzw. zu Deutsch Lernenden vorliegt, ob der Fokus auf der Muttersprache bzw. den Muttersprachlern liegt oder ob beide Gegenstandsbereiche und beide Adressatengruppen gleichermaßen von Interesse sind.

Auch – und hierin sehe ich für meine Arbeit den zentralen Punkt – ist in Betracht zu ziehen, ob sowohl auf wissenschaftlich-theoretischer als auch unterrichtspraktischer Ebene bezüglich der fachlichen Disziplinen (z.B. Geistes- versus Ingenieurwissenschaften) unterschieden wird. Hinsichtlich studentischer Probleme mit der allgemeinen Wissenschaftssprache spricht Fandrych (2006: 40) von Basiselementen, "die über die verschiedenen Disziplinen hinweg zur gelingenden Wissenschaftskommunikation notwendig sind (obwohl es sicher Unterschiede zwischen den einzelnen Disziplinen gibt)." Als Beleg führt er fünf Text-Beispiele britischer Germanistik-Studierender an. Den Belegen liegen nach Fandrych zwei Sprachhandlungen zugrunde: Literaturbesprechungen und Textkommentierungen, die beide wichtiger Bestandteil von wissenschaftlichen Artikeln und Monographien sind. Auch hier erfolgt wieder ein Hinweis auf "gewisse Unterschiede zwischen verschiedenen Disziplinen [...], (besonders, was die Art der Literaturbesprechung in wissenschaftlichen Artikeln der Naturwissenschaften und der biomedizinischen Disziplinen anbetrifft [...])." Meine aus der Schreibberatungspraxis für/mit ausländische/n Studierende/n der Ingenieurwissenschaften resultierende These ist, dass dieser periphere Hinweis auf die Unterschiede in den Wissenschaften den tatsächlich vorhandenen, differierenden Wesensmerkmalen der jeweiligen Wissenschaftssprache nicht gerecht wird. Ruhmann (2003: 211f.) betont mehrfach, dass beson-

<sup>12</sup> Christine Piotrowski liefert zahlreiche Anknüpfungspunkte in ihrer Magisterarbeit, in der sie ein XML-basiertes deutschsprachiges Kollokationslexikon für Computer-Assisted Language Learning entworfen hat. Ihre Arbeit wurde im Rahmen des Studiengangs Internationales Informationsmanagement an der Universität Hildesheim angefertigt.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Bongo (2006) umreißt deren Problemstellung prägnant.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Handwerker und Madlener (2006) haben ein Lernmodul zur Entwicklung lexikalisch-grammatischer Kompetenz entwickelt.

<sup>14</sup> Ausgewählte Ergebnisse der Analyse eines Korpus wissenschaftlicher Schreibratgeber stellen Schindler u.a. (2007) vor.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Das "Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende" an der Universität Bielefeld unter der Leitung von Brandl (2008) sei hier stellvertretend auch für andere angeführt.

ders die Studierenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften einer propädeutischen Unterstützung bedürfen, um den Anforderungen des wissenschaftlichen Denkens und Schreibens gerecht zu werden. Dass aber auch Studierende der Ingenieurwissenschaften Hilfestellungen bei ihrem Schreibprozess benötigen, unterstreicht das Projekt "Textlabor" an der TU Berlin, betreut von Theuerkauf, die nach mehrjähriger Betreuung von Diplomarbeiten deutscher und ausländischer Studierender der Ingenieurwissenschaften resümiert, dass die Arbeiten beider Adressatengruppen ganz ähnliche Defizite aufweisen (2008: 199). Dieser Hinweis pointiert noch einmal die Inter- und auch Intradisziplinarität des in diesem Beitrag vorgestellten Projektes "Lingo.-Ing. Schreibmodule für internationale Studierende der Ingenieurwissenschaften" und die anzustrebende Vernetzung mit Personen und Institutionen mit gleichem Interessensschwerpunkt. Hierfür bot die Tagung an der Universität Bielefeld im März 2009 zu studienbegleitenden Angeboten zum akademischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch eine Plattform. In diesem Rahmen habe ich das Projekt vorgestellt und zahlreiche Anregungen inhaltlicher und konzeptioneller Art erhalten, deren Umsetzung für das Projekt förderlich sein wird.

### Literatur

- Bongo, Giancarmine (2006): Asymmetrien in wissenschaftlicher Kommunikation. In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag, 175-190.
- Brandl, Heike/Brinkschulte, Melanie/Immich, Stephanie/Riemer, Claudia (2008): Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld Konzepte und Materialien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, in Vorbereitung.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fandrych, Christian (2006): Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag, 39-61.
- Handwerker, Brigitte/Madlener, Karin (2006): Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lernmodul zur Entwicklung lexikalisch-grammatischer Kompetenz. In: Hahn, Angela/Klippel, Friederike (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen*. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), München, Oktober 2005. München u.a.: Oldenbourg Verlag, 199-206.

- Piotrowski, Christine (2005): Entwurf eines XML-basierten deutschsprachigen Kollokationslexikons für Computer-Assisted Language Learning. Magisterarbeit im Studiengang Internationales Informationsmanagement an der Universität Hildesheim (http://www.crissilina.de/magister.pdf).
- Ruhmann, Gabriela (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Berlin u.a.: Walter de Gruyter Verlag, 211-231.
- Schindler, Kirsten/Pierick, Simone/Jacobs, Eva-Maria (2007): Klar, kurz, korrekt. Anleitungen zum Schreiben für Ingenieure. In: Fachsprache Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und Terminologie 29, 26-40.
- Theuerkauf, Judith (2008): Ingenieurstudenten schreiben Fachtexte Erfahrungen mit einem internationalen und interdisziplinären Ansatz. In: Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Krischer, Barbara (Hrsg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79) Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, 197-208.

# Unterstützung des akademischen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch durch den Einsatz digitaler Medien

Ines Paland (München)

Mit diesem Beitrag sollen einige Bereiche des sinnvollen, d.h. auf die Erzielung eines Lernmehrwertes ausgerichteten Einsatzes neuer Technologien und Online-Anwendungen zur Förderung der studentischen Schreibkompetenz aufgezeigt werden. Dabei sollen die Herausforderungen, denen sich Studierende beim Lernen der Fremdsprache Deutsch zu stellen haben, besonders berücksichtigt werden. Hierfür ist es notwendig, kurz auf die Funktion von Texten in der Wissenschaft und einige Aspekte des akademischen Schreibens einzugehen und die besonderen Schwierigkeiten fremdsprachlicher Studierender herauszustellen. Im Anschluss an einen knappen Überblick werden anhand einiger Beispiele Einsatzmöglichkeiten für eine Arbeitserleichterung und die didaktische Mehrwertgewinnung, die in Angeboten zur Förderung der Schreibkompetenz durch Medieneinsatz liegen kann, aufgezeigt.

### 1 Schreiben in der Wissenschaft

"Etwas wissen und es wissenschaftlich wissen, ist nichts wert, wenn es nicht auch den anderen Angehörigen der wissenschaftlichen Population bekannt gegeben wird" (Weinrich 1995: 3). Als zentrale Wissensspeicher und Ausgangspunkt der Auseinandersetzung innerhalb der Fachdiskussion stellen Texte den Kern wissen156 Ines Paland

schaftlicher Arbeit dar. Eines der auffälligsten Merkmale von wissenschaftlichen Texten ist dabei die Intertextualität und explizite Bezugsherstellung zu Texten anderer Autoren. So spricht Weinrich (1995: 3) neben einem "Publikationszwang" für alle, die sich aktiv an der Wissenschaft beteiligen, von einem "Rezeptions- und Kritikgebot" (ebd.).

Texte dienen vor allem der Speicherung, Sammlung, Darstellung und Systematisierung von Wissen sowie der Protokollierung, Beschreibung, Erläuterung und Interpretation empirischer Vorgehensweisen. Dabei ist das Ziel von Texten, Wissensaustausch und Kommunikation unter Wissenschaftlern sowie eine kritische Auseinandersetzung mit den Meinungen anderer (vgl. Kruse 2001: 13f.) zu ermöglichen. Dem Schreiben als Prozess kommt also eine tragende Rolle im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess zu. Es bildet die Grundlage für die aktive Partizipation innerhalb der jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaft und kann als Konkretisierung verschiedenster wissenschaftlicher Kompetenzen betrachtet werden. Es gleicht somit einem "Prüfstein dafür, ob man wissenschaftliches Denken, Argumentieren, Kommunizieren beherrscht und sich damit in der wissenschaftlichen Gemeinschaft Gehör verschaffen kann" (Kruse 2001: 15). Demgegenüber kommt studentischem Schreiben während des Studiums hauptsächlich eine didaktische Funktion zur Einübung dieser komplexen Verfahren zu (vgl. Brandl 2008: 154), es bewegt sich also in gewisser Weise im Bereich des "als ob", losgelöst vom eigentlichen kommunikativen Zweck. Die Funktion studentischen Schreibens während des Studiums ist also zweierlei: Zum einem werden die nötigen Techniken eingeübt und angewandt, zum anderen wird darüber die Beherrschung des je nach Semester erwarteten Wissens und die Umsetzung in einer wissenschaftlichen Arbeit nachgewiesen.

# 2 Anforderungen bei der Textproduktion

Das Schreiben im engeren Sinne ist nur ein Teil des komplexen Prozesses der Textproduktion, welcher – verstanden als (Lern-)Prozess der aktiven Wissensaneignung – immer auch eine kognitive, motivationale, emotionale und soziale Dimension beinhaltet.

Folgende wissenschaftssprachliche und arbeitstechnische Anforderungen werden dabei an die Studierenden gestellt (vgl. Brandl 2008: 154f., Kruse 2001: 14f., Roche 2008a: 194):

- Themenfindung und -eingrenzung, Entwicklung einer Fragestellung
- Arbeitsorganisation und Zeitplanung
- kritisch kompetente und selbständige Aneignung des nötigen Wissens durch aktive Literaturrezeption (Lesen, Exzerpieren, Einschätzen und Auswerten, Speichern und Ordnen)

 inhaltliche Strukturierung und die sprachlich angemessene, formal korrekte Verschriftlichung unter Beachtung der textsortenspezifischen Konventionen bezüglich der nötigen Para-Texte, Zitationsregeln usw.

Kruse (2001: 15f.) beschreibt folgende Komponenten von Schreibkompetenz: Flexibles und an die Texterstellung angepasstes Lesen und das Einnehmen einer aktiven Rezeptionshaltung, die Fähigkeit einer realistischen Zeitplanung und Themeneingrenzung, das Bewusstsein über die Einbettung des Schreibens in die Gesamtheit des wissenschaftlichen Forschungsprozesses und der damit verbundenen Funktion von Textelementen, die Beherrschung der wissenschaftssprachlichen Rhetorik des jeweiligen Fachgebiets sowie der inhaltlichen Bedeutung und formalen Realisierung der Verweisstrukturen und der Wissenschaftssprache sowie die Anerkennung der ständigen Textrevision als Mittel der kontinuierlichen inhaltlichen Durchdringung und Fokussierung.

Bei Studierenden, die eine fremde Wissenschaftssprache erwerben, kommt nun zu all diesen Anforderungen noch die fremdsprachliche und sprach- und kulturmittelnde Komponente hinzu, d.h. nicht weniger als der Erwerb einer fremden Wissenschaftskultur und ihrer Sprachen. Es sei bemerkt, dass diese auch für Sprecher, die die Sprache bereits beherrschen durchaus Herausforderungen bereithält, wie Beobachtungen aus wissenschaftspropädeutischen Modulen in den gestuften Bachelor- und Master-Studiengängen immer wieder zeigen.

# 3 Akademisches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Roche (2008a: 201) stellt fest, dass, nach einer Phase der Vernachlässigung des Schreibens im allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht unter kommunikativen Vorzeichen, das Schreiben nun wieder zurück in den Unterricht gekommen ist. Dabei spielen je nach Niveaustufe und Kurskontext vor allem Gebrauchstexte, literarische Texte, kreative Texte, Grafikbeschreibungen oder Argumentationen eine Rolle. Ausländische Studierende in Deutschland weisen mit Erreichen der TestDaF-Niveaustufe 4 bei der Zulassung zum Studium nach, dass sie mindestens in der Lage sind,

sich in studienbezogenen Alltagssituationen (u. a. Bericht für Stipendiengeber) sowie im fächerübergreifenden wissenschaftlichen Kontext (u. a. Protokolle, Thesenpapiere) weitgehend zusammenhängend und strukturiert sowie weitgehend angemessen (zu) äußern. (http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info\_nivea.php; 26.09.2009)

und dass "sprachliche Mängel" (http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info\_nivea. php; 26.09.2009) das Textverständnis nicht beeinträchtigen. In der TestDaF-Prüfung werden diese Fähigkeiten anhand der beiden studienrelevanten Schreibhandlungen "Beschreiben statistischer Daten" und "Argumentieren" geprüft: Es

158 Ines Paland

muss ein zusammenhängender expositorisch-argumentativer Text zu einem gestellten Thema bearbeitet werden. Dies ist jedoch vor allem in seiner zeitlichen Begrenztheit weit entfernt von den nötigen Schreibhandlungen zur Erstellung etwa einer Seminararbeit, die oben beschriebenen Rezeptions- und Textrevisionsprozesse etwa entfallen hier quasi ganz. Somit wird deutlich, dass viele Studierende mit Deutsch als Fremdsprache zu Beginn ihres Studiums sprachlich noch recht weit von den komplexen Anforderungen akademischer Schreibaufgaben in ihrem Studium entfernt sind. Ferner können interkulturelle Unterschiede zu erheblichen Schwierigkeiten führen, auch wenn gemeinhin davon ausgegangen wird, dass Studierende, die bereits gewisse Erfahrungen und Kompetenzen im Bereich des Schreibens in der Muttersprache mitbringen, ab einer ausreichenden fremdsprachlichen Kompetenzstufe weniger Probleme bei der fremdsprachlichen Textproduktion haben. Diese oft unbewussten Probleme können durch einfache Leitfäden und Formatvorgaben (Stylesheets) nicht aufgefangen werden. Das Vorwissen aus der Erstsprache behindert hier eher den fremdsprachlichen Schreibprozess. Auch die Ergebnisse der kontrastiven Textsortenlinguistik legen die Annahme problematischer Interferenzen nahe (vgl. Eßer 1997; Kaiser 2002; Roche 2007). So mag es durchaus ähnliche Gliederungen von Arbeiten geben, die inhaltliche Füllung dessen, was mit "Einleitung" beschrieben ist und welche Elemente darin enthalten sein müssen, können sich jedoch gravierend unterscheiden. Auch bei der Wahl möglicher Themen und der Darstellungsweise verhält es sich entsprechend. Durch kontextfreie Übersetzungen entstehen hier beispielsweise im Umgang mit Quellen und der expliziten Markierung intertextueller Bezüge Probleme, wenn etwa die lateinamerikanische Textsorte ensayo mit "Seminararbeit" gleichgesetzt wird (s. Kaiser 2003).

In den letzten Jahren hat das Angebot für die propädeutische und studienbegleitende Ausbildung und Beratung von Studierenden an deutschen Hochschulen zugenommen. Schreibwerkstätten und die strukturierte Unterstützung von Studienanfängern, wie sie Kruse (2001: 11f.) fordert, sind vielerorts in fachbereichsspezifischen Tutorien und zentralen Einrichtungen mit Kursangeboten und individuellen Beratungsangeboten umgesetzt: stellvertretend seien hier das "PunktUm"-Projekt in Bielefeld und das "Schreibzentrum" der Ruhr-Universität Bochum genannt. Dabei wird meist zwischen fächerübergreifenden, fachspezifischen und individuellen Angeboten unterschieden. Fächerübergreifende und fachspezifische Angebote konzentrieren sich auf die Vermittlung der jeweiligen Grundlagen in Blockseminaren, Wochenendveranstaltungen o.ä., individuelle Angebote werden meist durch individuelle Schreibberatungen realisiert (vgl. Brandl/Brinkschulte/ Immich 2008). Die Zeit in solchen oft extra-curricularen Angeboten ist knapp. Die möglichst effiziente Nutzung solcher Förderprogramme Herausforderung dar, welcher durch den Einsatz digitaler Medien begegnet werden kann.

# 4 Einsatz digitaler Medien beim Fremdsprachenerwerb

Um den Einsatz digitaler Medien für Beratungs- und Lernangebote genauer einschätzen zu können, sollte man einen Überblick über deren Einsatzmöglichkeiten und die damit verbundenen Erwartungen gewinnen. Dabei gibt es je nach Zielsetzung und Erkenntnisinteresse die verschiedensten Herangehensweisen, das Feld digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht zu beleuchten (vgl. Rösler 1994; Legutke/Rösler 2003). Für die folgenden Ausführungen soll der Begriff des "funktionalen Mehrwerts", wie ihn Roche (2008b: 14ff.) beschreibt, zugrunde gelegt werden.

Neben den stereotypen Erwartungen, Lernen mit neuen Medien sei vollkommen flexibel, orts- und zeitunabhängig, bestimmt Roche im logistisch-administrativen Bereich noch einige Aspekte mehr: Durch das Merkmal der einfacheren Distanz- überbrückung können sehr leicht immersionsartige Bedingungen geschaffen werden. Im Bereich der Flexibilität ermöglichen die neuen Medien, z.B. über Online-Recherchen, die Rezeption aktueller Informationen von jedem denkbaren Ort aus, sofern er über Netzanschluss verfügt. Die Beteiligung an und der Zugang zu Informationen werden so erheblich erleichtert, was vor allem auf der Ebene der Literaturrezeption zu Beginn des Schreibprozesses und der Eingrenzung des Themas von Nutzen sein kann.

Aus der Perspektive formeller Lernkontexte in Unterricht und Beratungsangeboten verbessern modulare Online-Angebote in Verbindung mit den nötigen Administrationswerkzeugen in Gruppen- und Dateiverwaltungen die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung und intensiven Beschäftigung mit den individuellen Lernprozessen der betreuten Personen.

Der moderne, handlungsorientierte Sprachunterricht geht davon aus, dass nicht nur die Inhalte selbst den Spracherwerb befördern, sondern vor allem die Auseinandersetzung (Zielsetzung, Interaktion, Handeln) mit den Inhalten nachhaltigen Spracherwerb bewirkt. Aus diesem konstruktivistischen Verständnis heraus, lässt sich auch der Einsatz von digitalen Arbeitswerkzeugen schlüssig begründen: Der Lerner befindet sich im Mittelpunkt des Lernprozesses und steuert ihn. Für die Erschließung der Lernumgebung benötigt er geeignete Werkzeuge, die er selbst zu finden und zu nutzen hat: Hierzu zählen interaktive Lexika, Thesauri, Mind-Mapping-tools etc. Mediale Angebote können dafür die passenden Werkzeuge zur Verfügung stellen. Selbstverständlich kann dies nicht ohne gewisse Steuerung geschehen: Die Lehrkräfte übernehmen in einem solchen Modell jedoch in erster Linie Funktionen als Mentoren, Trainer oder Lernberater. Auch bei akademischen Schreibprozessen steht immer schon der Studierende als Produzent im Zentrum der Aufmerksamkeit, der Schreibberater gibt lediglich Hinweise zur Verbesserung der eigenen Arbeitsstrategien, worunter auch die Nutzung adäquater elektronischer Arbeitswerkzeuge fällt.

In den Darstellungen oben wurde das Merkmal der Publikation als ein entscheidendes Kriterium wissenschaftlicher Texte angeführt. Das konstruktionistische

160 Ines Paland

(schaffende) Lernmodell stellt die Weiterentwicklung des konstruktivistischen Ansatzes dar. Dabei kommt dem konkreten Handeln im öffentlichen Raum eine besondere Bedeutung zu. Lernen ist hier ergebnisorientiert und ergebnisoffen konzipiert. Das veröffentlichte Produkt wird mit den Umweltreaktionen abgeglichen und gegebenenfalls revidiert und weiterentwickelt.

Als Lernwerkzeuge versteht man dabei Arbeitswerkzeuge wie (digitale) zweisprachige Wörterbücher oder (Online-)Grammatiken, die in erster Linie dem Spracherwerb dienen. Die Grenze zwischen Arbeitswerkzeugen und Lernwerkzeugen ist dabei fließend (vgl. Roche 2008b: 26).

Die Möglichkeit zur Koordinierung von (bewegtem) Bild und Text durch den Medieneinsatz wird zur Steigerung der Behaltensleistung eingesetzt. Ergebnisse der Kognitionspsychologie und Psycholinguistik legen nahe, dass die Sprach- und Bildverarbeitung als dynamischer Prozess verläuft, wobei die Dual Coding Theory von Paivio (Paivio 1986) davon ausgeht, dass visuelle und auditive Informationen getrennt voneinander bearbeitet werden, weshalb der genauen Abstimmung der beiden Codes in Animationen oder Filmen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung bei der Konzeption zukommt. Durch die Multikodalität medialer Aufbereitung sollte jedoch keine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses entstehen (Roche/Scheller 2008, Scheller 2009).

Die asynchrone und räumlich getrennte Arbeit von Studierenden und Tutoren, von Lernern und Betreuern, mit Medien führt dazu, dass viele Abläufe und ein Großteil der Interaktion in verschriftlichter Form festgehalten wird: inhaltliche wie administrative Fragen werden per E-Mail geklärt oder in ein Forum gestellt, die Besprechung von (Teil-)Texten erfolgt oft über schriftliches Feedback, durch kommentierte Word-Korrektur oder spezielle Editoren. Durch die Überwindung der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache, welche in face-to-face Situationen den Hauptanteil ausmacht, können sowohl der Lernprozess als auch die Ergebnisse ohne großen Aufwand festgehalten und für Forschungszwecke ausgewertet werden. Verwendet man Online-Plattformen oder Learning-Management-Systeme mit personalisierten Lerner-Logins, so können Logdateien (*lag files*) Auskunft über das Nutzerverhalten und den Umgang mit den Inhalten geben. Jedoch sollte hier von leichtfertigen Interpretationen der absoluten Zahlen abgesehen werden. Der selbstständige Sprachlernprozess mit Online-Programmen unterliegt einer Vielzahl von nur sehr bedingt kontrollierbaren Variablen (vgl. Roche 2008a: 31ff.).

Nachfolgend soll die Nutzbarmachung dieser Mehrwertbereiche für die Vermittlung akademischer Schreibkompetenz in fächerübergreifenden, fachspezifischen und individuellen Angeboten anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden. Erfahrungen zur Sprachlernberatung via E-Mail und E-Tandems, welche zum Teil auf die akademische Schreibberatung übertragbar sind, machen aber auch deutlich, dass individuelle Beratungsangebote – dort wo gemeinsame Anwesenheit an einem Standort es erlaubt –, nie auf den Präsenzaspekt verzichten sollten (vgl. Kleppin 2006). Es können also im Folgenden nur Anregungen gegeben und Beispiele

gezeigt werden, welche immer auf ihren didaktischen Mehrwert für den Einsatz in einem konkreten Anwendungskontext hin beleuchtet werden sollten.

# 5 Einsatzbereiche digitaler Medien in der Vermittlung akademischen Schreibens

Mit Blick auf die effiziente Nutzung knapper Zeitressourcen in den meist zusätzlich angebotenen Programmen liegen die Chancen der Mediennutzung für die Vermittlung akademischer Schreibkompetenz, beispielsweise im Einsatz von Lernmodulen zur Vermittlung theoretischen Grundlagenwissens. Solche Module können zum großen Teil selbstständig vom Studierenden bearbeitet werden. Im Gegensatz zur Vermittlung dieser Informationen über Ratgeberliteratur erhält der Studierende über komplexes, programmiertes Feedback und tutorielle Systeme direkte Rückmeldung zum Stand des Wissenserwerbs. Im Modul "uni-deutsch studienpraxis" der Deutsch-Uni Online (www.deutsch-uni.com)¹ beispielsweise werden grundlegende Informationen zu wissenschaftlichen Textsorten sowie die nötigen Arbeitstechniken vermittelt:

- Strategien und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens
- Lesestrategien, Leseziele und Lesemethoden
- Strategien und Techniken wissenschaftlichen Schreibens
- Strategien und Techniken akademischen Diskurses
- Grundfertigkeiten der Logik und Argumentation

Funktion dieses wissenschaftspropädeutischen Moduls ist es, Studierenden eine solide Grundausbildung für alle relevanten Fertigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens an deutschsprachigen Hochschulen zu ermöglichen, um die sprachliche Kompetenz und so effektives Studieren von Beginn an zu fördern.

Zusätzlich zur automatischen Aufgabenkorrektur können in offenen Lernumgebungen verschiedene Arbeits- und Lernwerkzeuge zur Textproduktion genutzt werden. Integrierte Wörterbücher und Thesauri erleichtern die Suche nach dem richtigen Ausdruck. Außerdem prüft in den Modulen der Deutsch-Uni Online ein e-Korrektor die Texte der Studierenden hinsichtlich der orthografischen und grammatischen Korrektheit und gibt didaktisch aufbereitetes Feedback als Hilfe zur Selbstkorrektur. Die so vorkorrigierten Texte können dann über Mausklick direkt an den Schreibberater geschickt werden, welcher diese korrigieren und im Kurs- oder Beratungsgespräch verwenden kann (Roche 2008b: 132). Für den Berater oder Dozenten bieten wiederum didaktische Werkzeuge (wie der Korrektur-Editor in den Programmen der Deutsch-Uni Online im Gegensatz zur Korrektur

<sup>1</sup> Der Kurs ist Teil der Online-Sprachkurse im Angebot der Deutsch-Uni Online, die im Rahmen eines von BMBF und weiteren Organisationen geförderten Forschungs-und Entwicklungsprojekts an der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt wurden (www.deutsch-uni.com).

162 Ines Paland

über "Änderungen verfolgen" in den bekannten Textverarbeitungsprogrammen wie MS Word) die Möglichkeit einer auf den Sprachlernprozess bezogenen Korrektur. Über ein Eingabefeld kann der Berater kritische Textpassagen markieren und diese mit einem Korrekturzeichen und einem Kommentar bzw. einer Hilfestellung versehen.

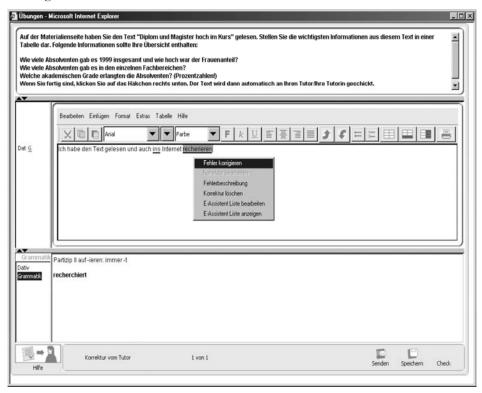


Abb. 1: Korrektur-Editor der Programme der Deutsch-Uni Online (www.deutsch-uni.com)

Am studentischen Text verändert sich dadurch jedoch nichts, die Stellen werden lediglich unterstrichen und am linken Fensterrand mit dem Korrekturzeichen versehen. Der Studierende erhält seinen Originaltext zurück und kann die korrigierten Textstellen Schritt für Schritt rezipieren. Durch das Anklicken eines Korrekturzeichens wird im unteren Fensterbereich der Kommentar des Beraters zu genau dieser Textstelle angezeigt. Dadurch wird der desorientierenden – und oft wohl auch demotivierenden – Wirkung von durch Anmerkungen und Verbesserungen zersetzter Texte durch gezielte Aufmerksamkeitssteuerung entgegengewirkt.

Die Beherrschung einer wissenschaftssprachlichen Rhetorik wurde eingangs als Merkmal wissenschaftlicher Texte bestimmt. Dabei spielt die Herstellung von Kohärenz und Kohäsion eine entscheidende Rolle. Durch die Möglichkeit der multikodalen, dynamischen Vermittlung (s.o.) können sprachliche Mittel der Textkohä-

sion in einer Art und Weise dargestellt werden, welche den Prozess der Textproduktion in seiner Dynamik darstellen und kognitive Strukturen der Sprachverarbeitung besser abbilden, als dies statische Darstellungen vermögen. Neben farblichen und anderen grafischen Hervorhebungen stellt Roche (2008a: 166f.) hier vor allem die Möglichkeiten zur Abbildung dynamischer Prozesse des Textaufbaus und der Textentstehung in den Vordergrund. In Animationen kann durch den graduellen Aufbau verschiedener Textblöcke und durch farbliche Hervorhebungen der Bezugselemente die Entstehung textueller Kohärenz gezeigt werden.

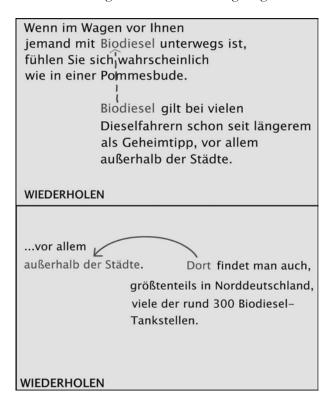


Abb. 2: Animierte Darstellung zu Textkohärenz und Textkohäsion

Im angeführten Beispiel lässt die Animation den Text parallel zur Leserichtung von links nach rechts in mittlerer Lesegeschwindigkeit auf dem Bildschirm erscheinen und macht durch das Aufleuchten der Bezugselemente und durch die Verwendung von Pfeilen den Bezug auf die Vorgängerinformation deutlich.

Für die Repräsentation der intertextuellen Dimension wiederum sind hypertextuelle und hypermediale Darstellungen besonders gut geeignet. Hier kann der "Link-Charakter" (vgl. Kruse 2001: 13) von Zitaten und Verweisen innerhalb wissenschaftlicher Texte optimal realisiert werden, indem relevante Textstellen in Bezugstexten direkt verlinkt werden.

164 Ines Paland

Um die oben angesprochene Verbindung zwischen Rezeption (Lesen) und Produktion (Schreiben) im wissenschaftlichen Schreibprozess zu üben und zu einer aktiven, kritischen Rezeptionshaltung zu kommen, können die Möglichkeiten offener Lernumgebungen zur Vernetzung und Einrichtung kooperativer Szenarien genutzt werden. Durch den Einsatz von Wikis und Foren kann die individuelle Zusammenfassung von Einzeltexten oder Textabschnitten innerhalb einer Arbeitsgruppe zur Diskussion gestellt werden. So kann eine (ggf. durch einen Betreuer) angeleitete Revision der Texte stattfinden und die eigene Textproduktion im Bereich der kritischen Textzusammenfassung über strukturierte Rückmeldungen der Klasse reflektiert und verbessert werden.

Einen weiteren Schritt stellt die Veröffentlichung studentischer Arbeiten in Seminar- und Hochschulblogs dar. Durch die Publikation der Arbeit kann der erwähnte Übungscharakter von Schreibaufgaben im Studium wieder in einen authentischen Rahmen gerückt werden. Dadurch wird der eigenen Textproduktion zusätzlich zum konkreten didaktischen Zweck innerhalb des betreffenden Seminars ein (im Sinne des konstruktionistischen Lernmodells) authentischer, in den wissenschaftlichen Fachdiskurs eingebundener Rahmen verliehen, was die motivationale und emotionale Dimension des Schreibprozesses positiv beeinflussen kann. Durch diesen Zugewinn an Authentizität mag es auch leichter fallen, den geforderten Adressatenbezug herzustellen und die entsprechenden rhetorischen Mittel für die Argumentation des eigenen Textes zu finden.

### 6 Ausblick

Neben den oben skizzierten Chancen für die Forschung liegen gerade in der Kollaboration und Kooperation zwischen Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und solchen mit Deutsch als Fremdsprache weitere Bereiche für einen didaktisch sinnvollen Medieneinsatz in Angeboten zum wissenschaftlichen Schreiben. Neben Tele-Tutoring-Projekten zum wissenschaftlichen Schreiben wie sie beispielsweise Schröder/Freudenberg-Findeisen (2008) für die Zusammenarbeit deutscher und chinesischer Studierender beschreiben, können die oben beschriebenen Elemente als Blended Learning Konzepte in Präsenzangebote integriert werden. Gerade die interkulturellen Unterschiede und die verschiedenen Vorerfahrungen internationaler Studierender können über vernetzte Kooperationsprojekte deutscher und ausländischer Hochschulen bereits im Vorfeld des Studiums in Deutschland vorangetrieben und nutzbar gemacht werden.

Wie unterschiedlich Wissenschaftskulturen operieren, wird oft unterschätzt. Die Beschäftigung damit kann nicht erst mit Eintritt in das Studium oder remedial erfolgen. Vielmehr haben sich solche Programme als sehr ertragreich erwiesen, die sowohl propädeutisch als auch studienbegleitend die fremde Wissenschaftskultur vermitteln und Aufgaben zur Einübung ihrer Verfahren und Strukturen geben. Die neuen Medien bieten hier einen adäquaten, kostengünstigen und zeitsparenden

Zugang zu einem Feld, dessen Potential gerade erst erkannt wird, wenn es darum geht, die hohen Misserfolgsquoten ausländischer Studierender in Deutschland zu reduzieren.

### Literatur

- Brandl, Heike (2008): Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache Deutsch: Schreibdidaktische Konsequenzen für Studienbegleitung und -vorbereitung. In: Gutjahr, Jacqueline/Yu, Xuemei (Hrsg.): Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung: Band mit Beiträgen zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz vom 21.-22. Mai 2007 am Deutschkolleg Zentrum zur Studienvorbereitung der Tongji-Universität in Shanghai, 152-167. (http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2008/475/pdf/10\_beitrag\_brandl.pdf)
- Brandl, Heike/Brinkschulte, Melanie/Immich, Stephanie (2008): Sprachbegleit-programm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. In: Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Krischer, Barbara (Hrsg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35.

  Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 in Berlin. Göttingen: Universitätsverlag.
- Eßer, Ruth (1997): "Etwas ist mir geheim gehlieben am deutschen Referat": Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Freudenberg-Findeisen, Renate/Schröder, Jörg (2008): Teletutoring Trier Hangzhou. Ein Kooperationsprojekt zum wissenschaftlichen Schreiben. In: Gutjahr, Jacqueline/Yu, Xuemei (Hrsg.): Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung: Band mit Beiträgen zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz vom 21.-22. Mai 2007 am Deutschkolleg Zentrum zur Studienvorbereitung der Tongii-Universität in Shanghai, 107-134. (http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2008/475/pdf/08\_freudenberg\_schroeder.pdf).
- Kaiser, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen: Stauffenburg.
- Kaiser, Dorothee (2003): "Nachprüfbarkeit" versus "Originalität" Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Berlin/New York: de Gruyter, 305-324.

166 Ines Paland

Kleppin, Karin. (2006): Sprachlernberatung auf Distanz. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (2), 6 pp. Online-Publikation, abrufbar unter: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin1.htm

- Kruse, Otto (2001): Wissenschaftliches Schreiben im Studium. In: Theo Hug (Hrsg.): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen, Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Legutke, Michael / Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2003): Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Paivio, Allan (1986): Mental representations: A dual-coding approach. New York: Oxford University Press.
- Reinmann, Gabi (2008): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. 3. überarb. Aufl. Lengerich et al: Pabst Science Publishers.
- Roche, Jörg (2007): Wissenskulturen und Wissenschaftssprachen Kommunikationskultur in einer pluralistischen Wissensgesellschaft. In: Rieger, Caroline/Plews, John/Lorey, Christoph (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht/ Intercultural Literacies and German in the Classroom. München: iudicium, 279-298.
- Roche, Jörg (2008a): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen: UTB.
- Roche, Jörg (2008b): Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen. Ismaning, Hueber.
- Roche, Jörg / Scheller, Julia (2008): Grammar animations and cognitive theory of multimedia learning. In: Barber, Beth / Zhang, Felicia (Hrsg.): Handbook of Research on Computer Enhanced Language Acquisition and Learning. IDEA, 205-219.
- Rösler, Dietmar (1994): *E-Learning Fremdsprachen eine kritische Einführung.* Tübingen: Stauffenburg.
- Scheller, Julija (2009): Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen. Tübingen: Gunter Narr. (in Vorbereitung)
- Weinrich, Harald (1995): Sprache und Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L. / Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*, Berlin/New York: De Gruyter, 3-13.

## Lernerorientiertes Korrigieren im Teletutorium zur Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch

Renate Freudenberg-Findeisen (Trier) & Jörg Schröder (Göttingen)

"Mir ist einmal mehr bewusst geworden, was eine Fehleranalyse umfasst und wie wichtig sie für die Entwicklung der Sprach- und Schreibkompetenz ist." (aus dem Bericht einer Tutorin)

"Er (der Tutor) hat sich viel Mühe gegeben, meine Fehler zu sortieren und zu zeigen. Dann muss ich selbst nach den Hinweisen korrigieren. An diese negativen Korrekturen kann ich mich gewöhnen. Aber ich weiß dann nicht, ob ich schon einen Fehler richtig korrigiert haben." (aus dem Bericht einer chinesischen Lernerin)

Zwischen 2005 und 2008 begleiteten Trierer DaF-Studierende im Rahmen eines Teletutoriums chinesische Deutschlernende beim Schreiben wissenschaftlicher Texte. In unserem Beitrag stellen wir Ergebnisse und Erfahrungen dieses Projektes zur Förderung der Fertigkeit Schreiben vor. Zunächst werden wir knapp die Einbettung und Durchführung des Gesamtkurses umreißen und darauf aufbauend die Schreibaktivitäten, die dadurch initiiert werden, vorstellen: Einerseits sind sie als Inhalte des Präsenzunterrichts aufgabenbasiert, gesteuert und folgen einem vorgegebenen Schreibcurriculum. Andererseits sind sie – vor allem in den Formulierungs- und Re-Formulierungsphasen und im persönlichen elektronisch vermittelten Austausch – individuell gestaltet und am Schreibstand des Lerners orientiert. Unseren Erfahrungen nach hat die Interaktion zwischen Tutor und Lernendem einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit, denn

es hat sich gezeigt, dass z.B. bestimmte Korrekturformen von der Lernerseite aufgegriffen und weiterverarbeitet, andere dagegen ignoriert werden. Deshalb werden wir im Hauptteil unserer Ausführungen die entsprechenden Arbeitsweisen wie Feedback geben, Nachfragen, sprachorientierte Reflexionen anschieben sowie Korrektur-, Frage- und Motivationstechniken aus der Tutoren- wie auch aus der Lernerperspektive näher beleuchten und zeigen, welche Tutoren- und Lernerhandlungen sich als förderlich erwiesen haben und wo es Stolpersteine oder Hemmnisse geben kann.

# 1 Teletutorium als Teil eines hybriden Lernarrangements zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens

#### 1.1 Institutioneller Kontext, Einbettung und Verzahnung

Das Teletutorium wird seit dem Wintersemester 2005/06 mit chinesischen Studierenden der Germanistik in Hangzhou/VR China und Studierenden des Studiengangs Deutsch als Fremdsprache an der Universität Trier/Deutschland durchgeführt. Es handelt sich dabei um ein Gemeinschaftsprojekt zur Entwicklung hybrider Lernformen¹ des Instituts für Deutschlandstudien der Zhejiang Universität und des Faches Deutsch als Fremdsprache der Universität Trier. Innerhalb eines Lernarrangements zur Förderung der Fertigkeit Schreiben – bestehend aus Präsenzkurs, Teletutorium und Einzelarbeit – begleitet eine angehende Deutsch als Fremdsprache-Lehrkraft einen chinesischen Deutsch-Studierenden in seinem Lernprozess elektronisch vermittelt, d.h. über E-Mail, Skype, oder Chat.² Das Teletutorium ist damit eingebettet in ein Lernumfeld, das die einzelnen Teile (Präsenzkurs, Einzelarbeit und Tutorium) nicht nur lose verknüpft, sondern versucht, sie zu integrieren, indem sie inhaltlich miteinander verzahnt und aufeinander bezogen werden.

Im Mittelpunkt des Tutoriums stehen die persönliche Sprachbegegnung sowie die prozessorientierte gemeinsame Arbeit an einem Schreibprodukt. Mit der persönlichen Sprachbegegnung schaffen wir natürliche Kommunikationsanlässe, stellen Möglichkeiten für aktives und eigenständiges Sprachhandeln zur Verfügung und knüpfen hier an aktuelle Befunde zum Sprachenlernen<sup>3</sup> an; mit der integrierten

<sup>1</sup> Zum Begriff *hybride Lernform* bzw. *Blended Learning* verweisen wir auf Kerres (2001) und Rösler (2004: 17ff.) und verstehen darunter eine Mischung verschiedener Lernformen und sich daraus ergebender Verknüpfungen.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Mit dem Teletutorium knüpfen wir an Erfahrungen des Gießener Elektronischen Praktikums (Tamme 2001), des netzbasierten Selbstlernens (Doff u.a. 2002) und des Tutorings in betrieblichen Kontexten (Rautenstrauch 2004) an.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Die aktuelle Diskussion zum Sprachenlernen betont, dass der effektivste Spracherwerb im Tun, im eigenen Sprachhandeln geschieht. Eine ins Kursarrangement eingebundene authentische Sprachbegegnung erscheint uns als viel versprechender Baustein. Vgl. dazu auch die Aufsätze zur Interaktion im Fremdsprachenunterricht im Sammelband von Bausch/Christ/Königs/Krumm (2001).

Arbeit an konkreten Schreibaufgaben greifen wir Ergebnisse des aufgabenbasierten Lernens auf.<sup>4</sup> Das Kursarrangement ist somit in dreifacher Hinsicht charakterisiert: inhaltlich verzahnt, aufgabenbasiert und individuell wie persönlich.

## 1.2 Curriculare Einbettung des Teletutoriums<sup>5</sup>

Die inhaltliche Brücke zwischen Präsenzkurs und Tutorium wird über die Schreibaufgaben hergestellt, die sich aus dem Curriculum zum Präsenzkurs ableiten. Der über zwei Semester laufende Präsenzkurs Schreiben I und II gehört zu den Pflichtkursen für Studierende des 3. und 4. Jahrgangs an der Zhejiang Universität und dient zur Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben. Von den beiden Semestern wird jeweils der Kurs im Sommersemester als hybride Lernform (Präsenzkurs verzahnt mit Teletutorium) durchgeführt. Die Unterrichtsschwerpunkte im Wintersemester sind: Einführung in objektiv-beschreibende Textsorten und in argumentatives Schreiben; im Sommersemester: Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben. Geübt werden dabei im Sommersemester das Formulieren von Leitfragen, darauf aufbauend das Erstellen einer Stoffsammlung, Aufbau einer (Grob-)Gliederung, Umgang mit der Sekundärliteratur und - sehr wichtig – der Aufbau von Argumenten sowie Strategien des Argumentierens. Im Präsenzkurs werden Textmuster beispielhaft besprochen, dabei besonders text(sorten)spezifische Merkmale herausgearbeitet sowie entsprechende wissenschaftssprachliche Redemittel, wie z.B. Redemittel zum Einbinden der Sekundärliteratur oder Redemittel zum Ausdruck der eigenen Stellungnahme wie zum Kommentieren des eigenen Vorgehens zusammengestellt. Die Betonung textsortenspezifischer Merkmale erklärt sich aus geringen und damit oft unzureichenden Schreiberfahrungen der Lernenden und aus - je nach Textsorte - doch erheblichen Unterschieden zwischen den chinesischen und deutschen Konventionen: So ist schon die Trennlinie zwischen obiektiv-beschreibenden und subiektiv-argumentativen Textmustern im Chinesischen – aus deutscher Sicht – sehr unscharf.<sup>6</sup> Man könnte an dieser Stelle einwerfen, dass man sich ja auch an chinesischen Schreibtraditionen orientieren könnte, zumal Deutsch im nicht-zielsprachlichen Umfeld gelehrt und gelernt wird. Die Curricula chinesischer Deutschabteilungen und das Institut für Deutschlandstudien an der Zhejiang Universität bilden hier keine Ausnahme und fordern am Ende des Bachelor-Studiums Abschlussarbeiten, die sich an deutschen

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Wir verstehen die Schreibaufgaben in unserem Projekt als Lernaufgaben und damit als methodischdidaktisches Instrument, das verschiedene Aktivitäten der Lernenden steuern und fördern kann. Vgl. dazu die Aufsätze von Krumm, Legutke und Königs im Sammelband *Aufgabenorientierung als Aufgabe* von Bausch/Burwitz-Melzer/Königs und Krumm (2006) und in Hinblick auf unser Projekt Freudenberg-Findeisen/Schröder (2008).

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Die folgenden Ausführungen sind äußerst knapp gehalten. Bei weiterem Interesse verweisen wir auf Schröder (2007: 487-502).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Wir verweisen an dieser Stelle auf Arbeiten, die sich mit deutsch-chinesischen Text(sorten)vergleichen sowie mit schreibdidaktischen Aspekten in der Fremdsprache beschäftigen, wie z.B. Eßer (2000), Liang Yong (1998), Kong Deming (2009) und Zhao Jin (2008).

Maßstäben und Regeln orientieren. Daher ist die Schreibförderung von Texten anhand der im Deutschen geltenden Textkonventionen unerlässlich.

#### 2 Schreiben im Teletutorium

## 2.1 Initiierung von verschiedenen Schreibaktivitäten: Persönliches Schreiben

Präsenzkurs und Tutorium bieten durch die persönliche Sprachbegegnung sowie den aufgabenbasierten Austausch ganz vielfältige Schreibanlässe und Schreibsituationen: So eröffnet das Teletutoring aufgrund seines one-to-one-Charakters zunächst den persönlichen Kontakt, die ganz individuelle persönliche Beziehung zwischen Lerner und Tutor. Dieser persönliche Austausch ist durch gemeinsames Interesse an bestimmten Themen<sup>7</sup>, Spontaneität, Aktualität und Nähe geprägt; immer wieder aufs Neue können und müssen die Lernenden ihre Möglichkeiten und Grenzen im Zielsprachengebrauch ausloten, erfahren Sprachnot und Erfolgreichsein gleichermaßen. Im Bewältigen alltäglicher persönlicher Kommunikation – also im Erzählen, Berichten, Erfragen, Erklären, Umschreiben oder im Signalisieren von Problemen, um einiges zur Veranschaulichung zu nennen - können die Lernenden entsprechende kommunikative Routinen entwickeln, können vor allem erleben, wie ihnen das Bewältigen des kommunikativen Alltags immer besser gelingt. Der persönliche Mail-Austausch wie auch die Skype-Treffen sind von der Mündlichkeit beeinflusst und enthalten entsprechende typische Merkmale, wie Routineformeln, umgangssprachliche Wendungen, Abkürzungen, Partikeln, Interjektionen, durch die Gruppe markierte, also studentische Anredeweisen und durchaus auch all die Fehler, die durch schnelles Tippen entstehen können. Besonders Routineformeln, seien es Anredeformen oder Abschlussformeln werden insgesamt sehr genau beobachtet und in vielen Fällen auch unverzüglich in die eigenen Meldungen und Mails integriert. Einige Beispiele (Tutorenmail/Antwortmail der Studierenden):

- "Boah, ist der Brief lang geworden / Der Brief ist lang geworden, haha, aber ich habe noch etwas zu sagen. [...]"
- "so viel für heute / aha, so viel heute von mir."
- "mach's gut! / und mach's gut!"

.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> So wurden beispielsweise im Sommersemester 2008 folgende Themen besprochen: Hobbys, Ziele bzw. Pläne für die Zukunft, Familien, Urlaub, Musik, Alltagsleben, Ostern in Deutschland, Universitätsstudium, Heimatstädte, Freizeit, Emotionen, Sport, Studium im Ausland und Internet.

#### 2.2 Aufgabenbasiertes Schreiben: Unterstützung des Schreibprozesses

Im Mittelpunkt des aufgabenbasierten Schreibens steht das akademische Schreiben: Durch den partnerschaftlichen Austausch über eine vorgabenorientierte Lernerproduktion, die an konzeptueller Schriftlichkeit orientiert ist und eine bestimmte akademische Textsorte als Zielgröße anvisiert, soll der fremdsprachliche Schreibprozess unterstützt und automatisiert werden. Dieses Schreiben ist Schreiben für andere, ist ein bewusster und langsamer Prozess, der dem Lerner ein Nachdenken über den Inhalt, über die Anordnung der Gedanken wie über sprachliche Formulierungen abverlangt.

Zunächst werden im Präsenzkurs die verschiedenen Textsorten an Beispielen behandelt. Wichtig ist dabei, den Charakter des Textes herauszuarbeiten, seinen kommunikativen Zweck und die Art und Weise, wie dieser Zweck sprachlich umgesetzt wird, welche Textmuster mit welchen sprachlichen Mitteln ausgefüllt werden bzw. ausgefüllt werden können. Daran schließen sich Schreibaufgaben an, die von den Studierenden zunächst in Einzel-, danach aber in Partnerarbeit mit ihrem Tutor bearbeitet werden, wobei für die Bearbeitung jeder Aufgabe ca. eine Woche Zeit zur Verfügung steht.

Der Entscheidung, den partnerschaftlichen Austausch über einen Lernertext als Kursbaustein zu etablieren, liegt der Gedanke zugrunde, dass Revision, Korrektur und Überarbeiten wichtige Schritte im Schreibprozess sind, die man durch Fremd-Feedback anregen und intensivieren kann. In Publikationen zum fremdsprachlichen Schreiben<sup>8</sup> wird immer wieder darauf hingewiesen, dass fremdsprachliches Schreiben weder ein linearer Prozess ist, noch problemlos verläuft, vielmehr den Schreibenden zu längeren und intensiven Reflexionen über den Textinhalt und -aufbau wie auch über Formulierungsweisen zwingt, Überarbeitung, Korrektur und Revision notwendig macht. Fremdsprachliche Schreiber aber unterschätzen häufig das Revidieren und Re-Formulieren. Ein Teletutorium kann hier gezielt unterstützen: So werden die Studierenden angehalten, ihre Schreibprodukte mit den TutorInnen zu besprechen, zu korrigieren und zu überarbeiten, damit ein gelungenes Endprodukt entstehen kann. Die Lernenden erfahren so "Revisionen als etwas Selbstverständliches", werden durch die Tutoren zum "Rück-Schritt angeleitet und ermutigt" (Kast 1999: 122), für ihre Fehler sensibilisiert und bei der Korrektur dieser fehlerhaften Stellen unterstützt. Auf diese Weise kann die Partnerarbeit im Tutorium motivierend dazu beitragen, sich mehrmals mit dem eigenen Schreibprodukt auseinander zu setzen, das eigene Schreiben als Prozess mit unterschiedlichen Phasen und Schwerpunkten zu erleben wie auch sprachstrukturelle Reflexionen anzuregen und zu vertiefen.

Gerade im Wechselspiel dieser verschiedenen Schreibanlässe sehen wir eine große Chance für das Vertiefen und Erweitern verschiedener Schreibstrategien und Schreibroutinen, aber auch einen Zugewinn an sprachlicher Korrektheit, führt

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Wir verweisen hier insbesondere auf die Arbeiten von Kast (1999) und Portmann (1991).

doch das intensive und häufige Schreiben auch zur Durchdringung, Umwälzung und Festigung eigener fremdsprachlicher Kenntnisse.

# 3 Lernerorientiertes Korrigieren zur Unterstützung des Schreibprozesses

Bevor wir uns den Korrektur- und Feedbackformen im Einzelnen zuwenden, sollte in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, dass die Orientierung auf den Schreibprozess im Tutorium auch die Reflexion der Zeitplanung von Schreibaufgaben beinhaltet. Die Lernenden üben sich im Zeitmanagement, denn die erste Niederschrift und die sich anschließende Überarbeitungsphase muss mit dem Austausch mit den Trierer TutorInnen zeitlich koordiniert werden.

#### 3.1 Feedback geben und Korrigieren: Konzept der Positivkorrektur

Wir haben im Tutorium einen Korrektur- und Feedbackstil verwendet und entwickelt, den wir abweichend von Kleppin<sup>9</sup> als Positivkorrektur bezeichnet haben und verstehen darunter alle Korrektur- und Feedbackaktivitäten des Tutors, die darauf gerichtet sind, beim Lernenden Selbstkorrektur und Textüberarbeitung zu initiieren. Es ist also ein sehr umfassender Korrekturstil, der für den Lernenden verständlich sein muss, nicht verletzt, sondern motiviert, indem er Gelungenes hervorhebt und Fehlerhaftes so markiert, dass der Lernende zur Selbstkorrektur angeleitet wird. Die Positivkorrektur in diesem Verständnis ist ungemein komplex: So muss Fehlerhaftes zunächst identifiziert und eingeordnet werden. Dann ist zu analysieren, welche möglichen Ursachen den Fehlern zugrunde liegen könnten, es muss darauf aufbauend entschieden werden, welche Fehler eventuell Flüchtigkeitsfehler und ggf. dem Medium geschuldet sind, welche eher auf Kompetenz-, welche auf Performanzschwierigkeiten hinweisen. Auf dieser Grundlage ist zu überlegen, wie die Korrektur erfolgen soll, also die Art und Weise der Fehlermarkierung (Korrekturzeichen, Hinweise, Fragen, Verbesserungen). Das heißt es muss entschieden werden, welche Fehler vom Lernenden mit Hilfe von weiterführenden Fragen oder Nachschlagewerken selbst korrigiert werden können und an welchen Stellen es sinnvoller ist, dass der Tutor eine Verbesserung vornimmt. Dabei ist immer auch erforderlich. die Lernerproduktionen hinsichtlich ihrer Textadäquatheit insgesamt zu beurteilen.

Dass die praktische Handhabung einer solchen Mischkorrektur eine große – auch mit vielfältigen Schwierigkeiten verbundene – Herausforderung für angehende Lehrende wie auch Lernende ist, belegen die Dokumentationen und Evaluationen sehr eindrucksvoll. Beispielsweise hat sich in den Evaluationen mehrfach gezeigt,

-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Kleppin (1998: 55) verweist darauf, dass der Begriff zweifach gebraucht wird: für die Hervorhebung von gelungenen Lerneräußerungen und für Richtigstellungen bzw. Verbesserungen durch die Lehrkraft.

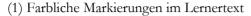
dass die Art und Weise der Korrektur stark beeinflusst ist von Lern- und Lehrtraditionen: So geht die Erwartungshaltung chinesischer Studierender was Korrekturen betrifft eindeutig in die Richtung Überarbeitung und Verbesserung durch den Lehrer. Bloße Hinweise der Tutoren auf Fehler und Fehlertypen wurden insbesondere in der Anfangsphase des Tutoriums häufig als nicht adäquat empfunden und die damit verbundene Mehrarbeit durch Nachschlagen in entsprechenden Grammatiken als zu großer Zeitaufwand bewertet.

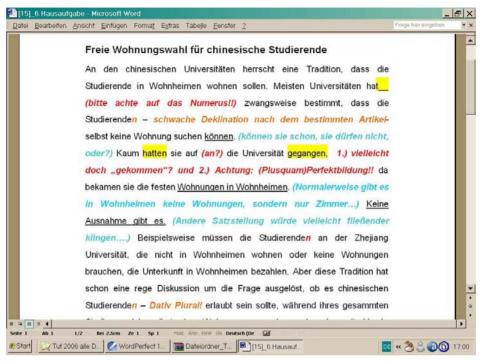
#### 3.2 Umsetzung im Tutorium: Formen der Korrektur

Im Folgenden werden einige im Tutorium verwendete Korrekturvarianten vorgestellt und mit Blick auf ihre Stärken und Schwächen kritisch beleuchtet. Wir konzentrieren uns dabei auf die Behandlung fehlerhafter Stellen und zeigen auf, welche Wege die Tutoren gegangen sind, um die Lernenden bei der Überarbeitung ihrer Schreibprodukte zu unterstützen.

In der Anfangsphase experimentierten viele Tutoren mit verschiedenen Farbkonzepten zur Markierung und Unterscheidung von Fehlertypen und -gruppen. Es wurden umfangreiche Legenden für das jeweilige Farbkonzept zusammengestellt und den chinesischen Studierenden per E-Mail oder im Rahmen einer Korrektur übermittelt.

Um ein Ergebnis bereits vorwegzunehmen: so sinnvoll Farben auch zur Kennzeichnung eingesetzt werden können, so führt ein Zuviel davon sehr schnell zu Unübersichtlichkeit und einem optisch nicht mehr leicht zu erfassenden Gesamtbild (vgl. die folgende Abbildung 1):





#### Abb. 1

Hier handelt es sich eindeutig um eine Korrekturform, die überfrachtet wirkt und die in der Ausführlichkeit der Fehlerkorrektur und -hervorhebung für die Studierenden nur noch schwer zu überblicken und zu erfassen ist. So sinnvoll die verschiedenen Markierungsvarianten (unterschiedliche Farben, farbige Hinterlegungen von Fehlerhaftem, Unterstreichungen) auch sein mögen, so führen sie doch in ihrer Gesamtheit dazu, dass der ursprüngliche Text(-zusammenhang) und Textfluss für die Studierenden nicht mehr zu erkennen ist und die Vielzahl der Farben und Kennzeichnungen sie bei der Eigenkorrektur überfordert.

## (2) Kennzeichnungen mithilfe der Kommentarfunktion

Eine weitere, von vielen Tutoren verwendete Korrekturform ist die Kennzeichnung von Fehlerhaftem oder auch Positivem mithilfe der Kommentarfunktion eines Textverarbeitungsprogramms.

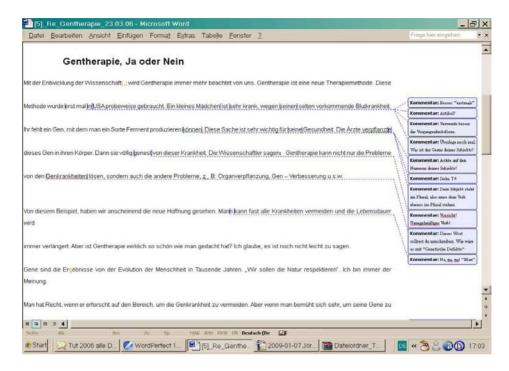


Abb. 2

Ein Blick auf Abbildung 2 macht deutlich, dass Korrekturen dieser Form optisch aus mehreren Gründen besser geeignet sind, weil sie zum Einen durch die typographische Anordnung am rechten Rand einer Seite übersichtlicher gegliedert sind und zum Anderen der eigene, ursprüngliche Textverlauf und die selbst formulierten Sätze und Abschnitte für die Studierenden weiterhin erkennbar bleiben.

Ein weiterer Vorteil ist, dass sich mithilfe der Kommentarfunktion sehr gut (sprachliche und grammatische) Hilfestellungen und Nachfragen der Tutoren einfügen lassen, wie z.B.:

- Überlege noch mal ...! Achte auf ...!
   Vorsicht! Unregelmäßiges Verb / Genus; Zeit! Artikel?
   Achtung! Wortstellung im Nebensatz / Fragesatz; Wortstellung?
- 2. Falscher Kasusgebrauch bei Verben: helfen + D; (sich) interessieren für + A

Das Subjekt steht im Plural, also muss auch das Verb im Plural stehen.

Verwende besser die Vergangenheitsform / einen Nebensatz / ein zusammengesetztes Nomen etc.

3. Ich glaube, da hast du dich verschrieben. / Da hast du dich (sicher) verschrieben.

Ich weiß nicht, was du hier sagen möchtest. Schreib den Satz bitte anders. / Formuliere den Satz anders; Hier ist nicht klar, ob x oder y. Diesen Abschnitt solltest du überarbeiten. Die Satzstellung / Der Satz ist nicht gut zu verstehen und schwierig für mich zu verbessern.

Wenn dies zunächst auch sehr für diese Korrekturtechnik spricht, so dürfen aber auch die Nachteile nicht außer Acht gelassen werden. Zwar handelt es sich bei unserer Zielgruppe um Studierende mit guten bis zum Teil auch sehr guten Deutschkenntnissen, dennoch haben die Tutoren immer noch mit einer nicht unerheblichen Menge an sprachlichen Fehlern (grammatisch, morphologisch, syntaktisch usw.) zu kämpfen und auch die inhaltlichen und textsemantischen Probleme sind in vielen Fällen erheblich. Dies führt dazu, dass – selbst wenn die Kommentare (wie im obigen Beispiel) vergleichsweise kurz gehalten werden – am rechten Rand doch eine extrem lange Spalte mit Anmerkungen entsteht, die sich bei sprachlich schwächeren Texten sehr schnell bis auf die nächste oder sogar übernächste Seite ausdehnt und damit der zunächst vorteilhafte Aspekt der Übersichtlichkeit ad absurdum geführt wird. Auch ist durch dieses Verfahren leider keine Gewichtung von Fehlern hinsichtlich ihrer Schwere möglich, sodass insbesondere Wortstellungsfehler in der Online-Korrektur-Version meist sehr auffällig und somit für die Studierenden als sehr schwerwiegend erscheinen.

Da die farbliche Hinterlegung der Anmerkungsfelder technisch nur sehr aufwändig und zeitintensiv geändert werden kann, ist eine farbliche Unterscheidung zwischen Kommentaren, Verbesserungen und Fehler(-markierungen) nicht möglich bzw. nicht praktikabel, so dass es leider nicht möglich ist, den Lernenden optisch positive Rückmeldungen schon durch eine entsprechende Farbwahl zu geben.

Ein weiterer wesentlicher Nachteil fast aller Online-Korrekturprogramme ist auch, dass die Lernenden die Linienführung sehr genau beachten müssen, um den jeweiligen Fehler zu lokalisieren und zuzuordnen.

(3) Ausführliche Kommentare im Lernertext – Hervorgehoben (fafblich, kursiv etc.)

Gesondert ist Beijng und Shanghai bei den Besucherzahlen an zweiter und dritter Stelle.

(Hier ist mir nicht ganz klar, was das "Gesondert" bedeuten soll. Möchtest du damit ausdrücken, dass die beiden genannten Städte noch einmal einzeln betrachtet werden?)

(Da die beiden Städte zusammen in demselben Satz vorkommen, sollten sie im Plural stehen: "Außerdem sind Beijing und Shanghai bei den Besucherzahlen...")

Verglichen mit den 400,000 ausländischen Touristen beträgt die Zahl der chine-

sischen Besucher nur 100,000 in Beijing, und die Zahl der ausländischen Besucher dort ist auch in China (am meisten). (am größten)

In Shanghai ist die Proportion zwischen Beiden gleich. (Auch dieser Satz ist so durchaus richtig. Allerdings klingt "Die Proportion" sehr mathematisch. Etwas ansprechender wäre beispielsweise: "In Shanghai ist das Verhältnis zwischen beiden gleich." Das musst du aber nicht unbedingt ändern, das ist nur ein kleiner Vorschlag)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Guangzhou für den Touristen und Beijing für den ausländischen Besucher am beliebtesten ist. (Auch das ist im Grunde richtig. Ein etwas besserer Stil wäre jedoch, von den Besuchern im Plural zu sprechen statt im Singular, dadurch wirkt die Aussage etwas allgemeiner, was ja zur allgemeinen Aussage eines Diagramms passt: "... dass Guangzhou bei den Touristen und Beijing bei den ausländischen Besucher am beliebtesten ist)

Ansonsten: Gut gemacht!

#### Abb. 3

Das Hervorheben der Tutorenkommentare, sei es durch farbliche Markierungen, durch Kursivsetzungen oder andere graphische Auffälligkeiten, aus Gründen der Übersichtlichkeit ist in diesem Beispiel in jedem Falle sehr gut.

Man sollte jedoch mit langen Erklärungen vorsichtig sein, da das Lesen für die Studierenden einen hohen Zeitaufwand bedeutet und sie insbesondere in der obigen Kommentarstruktur lediglich die korrigierte Version heraussuchen werden, diese für den eigenen Text übernehmen und die (positiven) Kommentare überlesen bzw. ignorieren. Insbesondere bei den falschen Singular- bzw. Pluralformen ist ein direkter Verweis darauf sinnvoller, weil kürzer, z.B. in folgenden Hinweisformen: "Verb im Plural?" "Verb im Singular?" "(Vorsicht) Verbform falsch!" usw.

### (4) Überarbeitung/Verbesserung durch den Tutor

In Fällen, in denen eine Fehlerbeschreibung sehr mühsam bzw. schwierig oder auch sehr zeitaufwändig ist, überarbeiten oder verbessern viele Tutoren vorgelegte Arbeiten direkt wie im folgenden Beispiel zu sehen:

Original-Satz (Lernerproduktion)	Kommentar	
"Eine Modefirma in den Vereinigten Staaten erlässt kürzlich eine neue Klei- derordnung und löst damit eine umfas- sende Debatte aus."	"Zeit: Perfekt … Staaten hat kürzlich eine neue Kleiderverordnung erlas- sen."	

Die Vorteile eines solchen Vorgehens liegen auf der Hand. Es ist eine schnelle Korrektur möglich, auch wenn die Zeit einmal knapp sein sollte: Außerdem bietet sich diese Korrekturvariante bei völlig misslungenen Sätzen, Satzteilen bzw. Gedanken(-gängen) an, wenn eine verhältnismäßig kurze Erklärung nicht mehr sinnvoll ist. Sinnvoll ist sie nämlich nur dann, wenn sie das sprachliche Niveau des Tutees nicht übersteigt und wenn ihr Verstehen nicht einen immensen Zeitaufwand bedeutet. Gerade bei längeren zusammenhängenden Texten bietet eine Überarbeitung bzw. Verbesserung durch den Tutor oft auch die Möglichkeit, einen unklaren Gedankengang wieder zu ordnen.

Nachteilig bei dieser Form des Kommentars ist, dass er zu viel Hilfestellung gibt und dazu führt, dass die Studierenden gedankenlos die Verbesserungsvorschläge übernehmen – wir formulieren bewusst *gedankenlos*, denn in den meisten Fällen wird noch nicht einmal auf eine grammatisch, syntaktisch richtige Einbindung geachtet und es tauchen unvermittelt Kommentare des Tutors im Textverlauf auf. Da ein Korrekturprogramm verwendet wird, genügt ja in den meisten Fällen ein Mausklick, um alle Tutoren-Korrekturen zu akzeptieren und in den eigenen Textverlauf zu integrieren.

In Fällen, in denen Tutoren sich überwiegend dieser Korrekturform bedient haben, haben die Tutees dann in den Fällen, in denen nicht verbessert wurde, die entsprechenden Kommentare, Anmerkungen oder Hinweise einfach ignoriert. D.h. zu viel Hilfestellung fördert in einem Teletutorium sehr stark eine Nur-Nehmen-Perspektive, was nicht gewünscht sein kann. Deshalb sollte diese Form der Korrektur eher sparsam, unter Berücksichtigung der oben genannten Punkte, verwendet werden. Die Selbstkorrekturfähigkeit der Studierenden wird mit dieser Korrekturmethode nicht gefördert.

#### 3.3 Tutorenhandeln: Weitere Feedback-Aktivitäten

#### (1) Erst-E-Mail/Einstiegs-E-Mail

Obwohl es sich bei der Erst-E-Mail/Einstiegs-E-Mail nicht im engeren Sinne um eine Korrekturmaßnahme handelt, wollen wir an dieser Stelle kurz darauf eingehen – handelt es sich dabei doch um eine TutorInnen-Aktivität bzw. -Aufgabe, der eine enorme Bedeutung für den weiteren, positiven Verlauf eines E-Mail-Tutoriums zukommt und die in hohem Maße für das Gelingen bzw. Nicht-Gelingen eines Tutoriums verantwortlich ist.

Im Normalfall wird der Erstkontakt bei einem Teletutorium von der TutorInnenseite initiiert und eingeleitet. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Einstiegs-E-Mail. Sie sollte zugleich persönlich sein, klar und übersichtlich gegliedert, Erwartungshaltungen und Wünsche sollten darin offen und direkt angesprochen werden. Die deutschen MuttersprachlerInnen neigen hier vielfach dazu, aus Höflichkeitsgründen sehr indirekt zu formulieren, um dem Gegenüber nicht zu nahe zu treten; eine Vorgehensweise, die in einem deutsch-deutschen muttersprachlichen Kontext sicherlich richtig und als zuvorkommend angesehen wird. Insbesondere chinesi-

sche Lerner sind an dieses sehr indirekte Sprechen und Formulieren nicht gewöhnt, erwarten es aufgrund eigener Sprachkonventionen auch nicht und befinden sich zudem noch im Spracherwerbsprozess, so dass mit sprachlichen Defiziten gerechnet werden muss. Indirekte Aufforderungen werden aufgrund ihrer sprachlichen Form häufig nicht erkannt und ignoriert, was wiederum von der TutorInnenseite negativ bewertet wird. Im Folgenden ein positives Beispiel:

"Liebe W.,

hoffentlich steigst Du ins Tutorium mit genau so viel Elan und guten Erwartungen, wie ich :-)) Dr. Schröder hat an mich geschrieben, dass er gerne möchte, dass wir zusammen arbeiten. Deshalb melde ich mich bei dir.

Zuerst zu meiner Person: [...] Infos zum Studium

Ich warte auch eine E-Mail von dir. Schreib mir auch über dich und lade bitte ein Foto auf deine Homepage in studip hoch. Wenn ich mit jemandem zusammen arbeite, möchte ich mir gerne sein Gesicht vorstellen können:-))

Viele liebe Grüße aus Trier, M.

Hervorhebungen von R.F.-F. u. J.S.

Hier handelt es sich um eine sehr gelungene Erst-E-Mail, die gekennzeichnet ist durch klare, übersichtliche Gliederung und in der die eigenen Vorstellungen der Tutorin bezüglich des Tutoriums klar benannt werden, ohne unfreundlich zu sein. Sehr gut ist die explizite Kopplung der eigenen, positiven Erwartungshaltung an eine erhoffte gute Zusammenarbeit mit der Lernenden. Die Bitte an die Lernende ein Foto auf studip hochzuladen wird direkt mit Imperativ formuliert, aber sehr geschickt mit einer persönlichen Begründung verknüpft, so dass sie sich dieser Forderung nur schwer entziehen kann, ohne selber unhöflich zu sein.

Die direkte (Aus-)Wirkung des Einleitungssatzes zeigte sich auch daran, dass er von der Lernenden wörtlich in ihre Antwortmail übernommen wurde – sie übersah sogar, dass die Adjektivdeklination hätte verändert werden müssen: "Und ich glaube, ich habe sicher so viel Elan und guten Erwartungen wie Du. :-)"

Darüber hinaus gilt für (Erst-)E-Mails der Grundsatz, dass Informationen zur eigenen Person ein ganz wesentliches Element der E-Mail-Kommunikation darstellen. Verallgemeinernd kann man davon ausgehen, dass je mehr ich von mir selber preisgebe, desto mehr auch von meinem Gegenüber zurückkommt.

#### (2) Reflexionen und Spracherklärungen

Nachfolgend ist ein Beispiel für eine sehr ausführliche, gelungene Semantisierung von Wörtern und deren inhaltlicher Abgrenzung voneinander zu sehen. Es handelt sich hier um eine Aktivität, die unter unterschiedlichen Gesichtspunkten sowohl für die Tutorenseite als auch die Lernerseite sehr wichtig ist, denn die Abgrenzung

von Begriffen (auch im Kontrast zur Muttersprache) stellt ein häufiges Problem für Fremdsprachenlerner dar. Die Arbeit mit entsprechenden Lexikon- bzw. Wörterbuchartikeln ist meist mit Schwierigkeiten verbunden, da das entsprechende Vergleichspaar nicht gefunden werden kann und daher oft viele verschiedene Wörterbuchartikel mühsam und frustrierend miteinander verglichen werden müssen – meist ohne großen Erfolg. Die Arbeit mit einem Tutor als direktem, persönlichem Ansprechpartner bringt hier individuelle Abhilfe.

Für die TutorInnen stellen diese Semantisierungen und Erklärungen auf der anderen Seite eine hervorragende Übung für ihre spätere DaF-LehrerInnen-Tätigkeit dar, was auch in den Evaluationen immer wieder betont wird.

```
Was ist der Unterschied zwischen "schätzen" und "einschätzen"?
```

```
"Ich schätze, wir kommen um 15 Uhr an".
```

> ,,Ich glaube, wir kommen um 15 Uhr an."

> "Ich vermute, wir kommen um 15 Uhr an."

"Was schätzt du, wie spät es ist?"

"Ich **schätze**, es wird ein schwieriger Test."

Hier bedeutet "schätzen" so viel wie "es ist wahrscheinlich so, dass...", es ist also der Ausdruck einer Vermutung, die nicht unbedingt richtig ist. "Vermuten" und "glauben" wird in ähnlicher Weise benutzt. "Schätzen" hat jedoch oft mit Zahlen und Berechnungen zu tun.

```
"Ich schätze ihn als einen guten Freund."
```

"Ich weiß deine Bemühungen sehr zu schätzen."

"Schätzen" hat manchmal auch die Bedeutung von "mögen", "für wertvoll halten".

"Ich weiß [...] zu **schätzen**" sagt man, um Dank auszudrücken; es bedeutet so viel wie "ich erkenne den Wert von [...]".

```
"Wie schätzt du seine Chancen ein?"
```

"Die Situation ist schwer einzuschätzen."

"Ich kann seinen Charakter nicht einschätzen."

"Ich schätze ihn als einen geduldigen Menschen ein."

"Einschätzen" gebraucht man, wenn man etwas im Voraus beurteilen will, ohne zu wissen, ob diese Beurteilung richtig ist. Hierbei geht es seltener um Uhrzeiten oder Berechnungen, sondern mehr um Menschen, Ereignisse oder Chancen.

Ich hoffe, dass diese Erklärungen hilfreich waren!

Gruß J.

#### 3.4 Selbstreflexionen: Tutoren- und Lerneraussagen zur Korrektur

Die im Anschluss an das Tutorium durchgeführten Evaluationen können einige Aspekte der Tutoren-Tutee-Beziehung und der damit verbundenen Korrekturproblematik beleuchten. So formulieren Lernende bezüglich des Tutoriums wie folgt:

- (1) "einige sprachliche Ausdrücke kenne ich nicht"
- (2) "Er (mein Tutor) hat sich viel Mühe gegeben, meine Fehler zu sortieren und zu zeigen. Dann muss ich selbst nach den Hinweisen korrigieren. An diese negativen Korrekturen kann ich mich gewöhnen. Aber ich weiß dann nicht, ob ich schon einen Fehler richtig korrigiert haben."
- (3) "Jedes Mal wenn meine Partnerin für mich meine Arbeit korrigiert und dann mir zurückgeschickt hat, brauche ich lange Zeit, um zu verstehen, was sind die Fehler. Ich meine, ich muss ihre schriftlichen Worte lesen, dann kann ich verstehen, was der Fehler ist. Und dieser Prozess kostet viel Zeit. Und dann muss ich den Fehler korrigieren; es gibt viele Fehler manchmal und nachdem ich alle korrigiert habe, schicke ich zurück. Wenn nächstes Mal ich die Email bekomme, sind schon 2-3 Tage vorbei, dann muss ich mich daran erinnern, was ich schon gemacht habe. Ich finde, das Tutorium macht den Prozess "Korrigierung" kompliziert."

Interessant ist an dieser Stelle, dass im ersten Teil des Evaluationsbogens nahezu alle Studierenden schreiben, dass sie die Korrekturen ihrer Trierer Tutoren "problemlos" bis "meistens ohne Probleme" verstehen konnten. Erst bei weiterem (indirekten) Nachfragen im zweiten Teil des Evaluationsbogens wird dann doch auf einige problematische Punkte hingewiesen. Teilweise zeigen sich hier auch deutliche Diskrepanzen zwischen den Aussagen derselben Person. So formulierte im obigen Beispiel die Person 3 im ersten Teil des Fragebogens, dass sie die Korrekturen ihrer TutorIn problemlos (!) verstehen konnte.

#### Zu den Aussagen im Einzelnen:

Aussage (1) verweist direkt auf ein Problem, das im Vorfeld von den verantwortlichen Betreuern eines Teletutoriums berücksichtigt werden muss: nämlich die Benennung grammatischer Phänomene, die im Unterricht verwendeten Termini, die Metasprache. Hier ist eine Abstimmung mit den Lehrkräften vor Ort, insbesondere den Lehrkräften in den Grundstufen- und Anfängerkursen nötig, die normalerweise grammatische Termini einführen, damit man sich daran bei der Arbeit im Tutorium orientieren kann. Ein Problem mit chinesischen Studierenden ist jedoch häufig, dass sie grammatische Termini (wie z.B. Kasus, Tempus, Genus, Numerus usw.), wenn überhaupt, dann nur passiv beherrschen, da die Mehrheit der Lehrkräfte die muttersprachlichen (chinesischen) Bezeichnungen für Erklärungen nutzt. Eine Ausnahme bilden hier nur Studierende, die bereits in der Grundstufe muttersprachliche Lehrkräfte hatten. Hier sollte bereits im Vorfeld eine Zusammenarbeit

zwischen den Betreuern des Tutoriums und den Lehrkräften vor Ort stattfinden, um z.B. eine Liste mit häufig verwendeten grammatischen Termini zusammenzustellen, die im Unterricht verwendet werden sollen.

In der Aussage (2) ist besonders die (im Original nicht) fett gedruckte Formulierung "negative Korrekturen" hervorzuheben. Als negativ wird also gerade nicht das Durchstreichen mit rotem Stift und Verbessern mit richtiger Lösung gesehen, sondern Hinweise und Verbesserungsvorschläge!

Die Aussage zeigt deutlich, dass die chinesischen Studierenden diese Form von Korrektur als ungewohnt empfinden und darüber hinaus einen Unsicherheitsfaktor in sich birgt. Als mögliche Erklärungsmuster können unterschiedliche Lern- und Lehrtraditionen herangezogen werden: chinesische Lehrkräfte verbessern anders, nämlich mit Rotstift, Durchstreichen und konkretem Verbessern. Um die Erfolgsaussichten eines Teletutoriums zu maximieren, sind daher auch in diesem Bereich im Vorfeld Absprachen zwischen den Tutorien-Betreuern und den Lehrkräften vor Ort notwendig.

Was den größeren Unsicherheitsfaktor betrifft, so ist dies sicherlich richtig. Doch da es ein erklärtes Ziel des Tutorium ist, Eigenständigkeit und eine gewisse Autonomie im eigenen Fehlerkorrekturverhalten zu initiieren, sollte hier nicht auf andere Fehlerkorrekturvarianten ausgewichen werden. Die Studierenden haben ja die Möglichkeit, um nicht zu sagen die Verpflichtung, sich erneut an ihre Tutoren zu wenden und die korrigierte Version ihres Textes nochmals überprüfen zu lassen.

In Aussage (3) werden gleich mehrere Probleme eines Teletutoriums angesprochen, die häufig über Erfolg bzw. Misserfolg entscheiden:

- Probleme mit den (grammatischen) Formulierungen.
- Die Frage: Was ist überhaupt der/ein Fehler?
- Der Zeitaufwand, den dieser Verstehensprozess mit sich bringt.
- Die Schwierigkeit, sich mit einer bereits abgeschlossenen Arbeit erneut intensiv auseinanderzusetzen.

All dies wird als eine Verkomplizierung der Korrektur, des Korrekturprozesses gewertet.

Den Lerner-Aussagen seien an dieser Stelle folgende Tutoren-Aussagen zur Korrektur und zum Korrekturverfahren gegenübergestellt:

(1) "Für mich gab es in diesem Zusammenhang zwei Schwierigkeiten: die Fehlerbestimmung und die Art und Weise der schriftlichen Korrektur. Mit Fehlerbestimmung meine ich, ob es mir gelingt, die Fehler zu erkennen und grammatikalisch richtig einzuordnen. Die Art und Weise der schriftlichen Korrektur empfinde ich deshalb als schwierig, weil sie zeitversetzt stattfindet, ich kein sofortiges Feedback bekomme und deshalb nicht weiß, wie mein Tutee die Korrektur empfunden hat."

- (2) "... dass es relativ schwierig ist einem Lerner etwas zu erklären so, dass er oder sie es auch tatsächlich versteht. Hier hat mir allerdings bei meiner Lernerin das Feedback gefehlt. Obwohl ich sie mehrmals danach gefragt habe ... kamen meist nur kurze Antworten darauf, die den Eindruck machten, dass sie sich die Korrektur nur oberflächlich angesehen hat.
- (3) "Mir ist einmal mehr bewusst geworden, was eine Fehleranalyse umfasst und wie wichtig sie für die Entwicklung der Sprach- und Schreibkompetenz ist."
- (4) "Für meinen späteren Beruf als Lehrerin konnte ich einige Rückschlüsse ziehen. Ich konnte meine Fähigkeiten beim Korrigieren und Erklären unter Beweis stellen und auch für mich selbst überprüfen, welche Erklärungen mir relativ leicht fallen und bei welchen Sachverhalten ich auch nachschlagen muss."

An diesen Aussagen lassen sich deutlich drei wesentliche Schwierigkeiten der Tutoren festmachen:

- Schwierigkeiten mit der Fehleranalyse und Fehlerbestimmung,
- Probleme mit dem Erklären bzw. Beschreiben eines Fehlers.
- Zeitversetztes Korrigieren und
- ausbleibendes Feedback von Seiten der Lerner.

Insbesondere fehlendes Feedback stellt für die angehenden DaF-Lehrkräfte ein großes (wohl auch emotionales) Problem dar, was sie auch an anderer Stelle formulieren: Man gibt sich so viel Mühe mit Erklärungen, Re-Formulierungen, Beschreibungen und Semantisierungen und erhält keine Rückmeldung.

Hier sind wiederum die Betreuer des Tutoriums gefragt, die auf solche Situationen schon zu Beginn eines Tutoriums vorbereiten müssen: Zwar wäre eine (positive) Rückmeldung eines Lerners auf eine gute Erklärung eines Lehrers eine schöne Sache. Doch muss man sich fragen, ob man eine solche wirklich erwarten darf.

Insgesamt betrachtet wird aber in der Gesamtreflexion zum Tutorium von den meisten Tutoren die Möglichkeit, sich in Fehleranalyse und Korrektur zu erproben als sehr positive Erfahrung herausgestellt, die sinnvoll auf die zukünftige Tätigkeit vorbereitet.

## 4 Fazit: Elemente für erfolgreiches lernerorientiertes Arbeiten im Teletutorium

Ein Teletutorium kann im Idealfall einen sehr intensiven Arbeitsprozess anregen und durch die Verbindung von persönlichem Austausch und gemeinsamer Arbeit an einem Projekt diesen über einen relativ langen Zeitraum (vier Monate) hinweg auch gestalten.

Ganz entscheidend für die Qualität des gemeinsamen Arbeitsprozesses ist dabei eine **positive Interdependenz**<sup>10</sup> zwischen Tutee und Tutor, die gekennzeichnet ist durch individuelle Verantwortlichkeit und Verantwortung gegenüber dem Partner. Tutor und Lerner müssen sich darauf einlassen, Verantwortung füreinander zu übernehmen und Vertrauen zueinander aufzubauen.

Wichtig ist weiter ein angemessenes Gleichgewicht zwischen persönlicher und aufgabenbezogener Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an einer gestellten Aufgabe schafft dabei gemeinsame Interessen und Ansatzpunkte für private Kommunikation. Es hat sich gezeigt, dass sehr erfolgreiche Tutorien geprägt waren durch ein angemessenes Gleichgewicht zwischen persönlicher und aufgabenbezogener Interaktion. Die persönliche Interaktion schafft dabei Nähe und Vertrautheit zwischen den Teilnehmenden, wohingegen die gemeinsame Arbeit am Schreibprodukt eine gemeinsame, sichere Basis für die Zusammenarbeit ermöglicht, die auch schon einmal über kleine Durststrecken im persönlichen Austausch hinweghilft.

Und Aufgabenbearbeitung braucht Metakommunikation, benötigt den Austausch über den Arbeitsprozess. Hierzu sind verschiedene (Sprach-)Handlungen notwendig, die gemeinsam erarbeitet werden müssen:

- Rückmeldungen geben
- Institutionelle und kulturelle Kontextbedingungen kennen und verstehen
- Planung und Kontrolle des eigenen Arbeitsprozesses

Insgesamt bedeutet ein Teletutorium für die Lernenden eine immense Unterstützung des Schreibprozesses und bringt – bei einem Sich-Einlassen auf die Anforderungen eines solchen – eine positive Beeinflussung der Qualität des Schreibprodukts. Darüber hinaus leistet es einen großen Beitrag zur Förderung der Planung und Kontrolle des eigenen Arbeitsprozesses. In diesem Sinne unterstützt ein Teletutorium die Herausbildung autonomer Lern- und Lernerstrategien.

Für die Tutoren bietet ein Teletutorium eine hervorragende Möglichkeit, sich als angehende Lehrkraft in Korrektur und Feedbackmöglichkeiten zu erproben sowie durch den Umgang mit Lernerproduktionen eigene Fähigkeiten auszuloten und einzuschätzen. Häufig zeigen sich im Anschluss an das Tutorium auch Rückwirkungen auf das eigene DaF-Studium: So werden beispielsweise neue Fragestellungen erarbeitet und verfolgt; vor allem aber stellt die Arbeit im Rahmen eines E-Mail-Tutoriums eine authentische Erfahrung dar, die sich positiv auf die berufliche Tätigkeit der zukünftigen DaF-Lehrkräfte auswirken wird.

Abschließend sollen noch einmal die eigentlichen Akteure des E-Mail-Tutoriums – die Trierer TutorInnen und die chinesischen Lernenden – zu Wort kommen, da ihre Aussagen zum Tutorium die authentischsten und unmittelbarsten Einschätzungen der gemeinsamen Arbeit bedeuten.

-

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Positive Interdependenz wird hier mit Zibelius (2007: 225) verstanden als "konstruierbares und durch Aufgabe und Ziel zu f\u00f6rderndes Element" partnerschaftlichen Lernens.

#### Chinesische Lernende

- "Für das Teletutoring muss ich so sagen, dass sie sehr gut funktioniert, und ich habe viele Hilfe von dir bekommen. Aber wegen unserer eigenen Tätigkeiten hat es auch Problem, aber das kann man verstehen und verbessern. Ich danke dir sehr herzlich für deine Hilfe. Außerdem habe ich auch noch etwas von deiner Email bekommen, im Sinne von Sprache und auch von deinen Bemühungen. Mir gefällt das Teletutoring sehr gut [...]."
- "Das Tutorium ist gut für uns StudentInnen sowie die Lehrer. Wir können durch das Tutorium Hilfe bekommen. Unsere TutorInnen helfen uns viel beim deutschen Verfassen z.B. Grammatik und Schreibstil. Weil das ein "one-to-one"-Programm ist, können die TutorInnen mehr Zeit für die Korrekturen haben als die Lehrer. Sie sind sorgfältiger. Darüber hinaus können wir auch andere Verbindung neben der Hausarbeitshilfe aufnehmen. Dann haben wir mehr Gelegenheit Deutsch zu benutzen. Dadurch können wir auch Informationen über D bekommen. Meiner Meinung nach kann das Tutorium die Arbeiten der Lehrer entlasten. Nach zweimal korrigieren von den TutorInnen gibt es natürlich weniger Fehler. Die Lehrer können also schneller und leichter arbeiten. Zusammenfassend gefällt mir das Tutorium sehr und ich möchte weiterhin mit meiner Tutorin in Kontakt bleiben."

#### Tutoren

- "Im Bezug auf die Fehlerkorrektur ist die Tutorin bewusster daran gegangen, in den zu korrigierenden Texten sowohl positive als auch analytische Fehlerkorrektur anzuwenden … Des weiteren ist die Tutorin erfreut über die positive Reflexion ihrer Tutee, sieht hierin eine klare Steigerung ihrer eigenen Fähigkeiten. Beide Seiten haben viel dazugelernt und werden später gern daran zurück denken."
- "Abgesehen vom abrupten Ende der Kommunikation kann ich das Tutorium als sehr positiv für mich bewerten. Zum ersten Mal hatte ich die Möglichkeit in direktem Kontakt mit einem Deutschlerner Fehleranalyse zu üben. Dabei habe ich schnell festgestellt, dass dies die Grundlage für eine gute Hilfestellung ist. Dennoch fiel mir gerade die Fehleranalyse besonders am Anfang sehr schwer. Mir hätte es geholfen, wenn die Lernerin konkrete Fragen an mich gerichtet hätte oder mehr von ihren Vorstellungen bzgl. des Tutoriums preisgegeben hätte."

#### Literatur

- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2000): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr.
- Doff, Sabine et al. (2002): Tutor-Training. Arbeitsmaterialien für die Ausbildung von Online-SprachtutorInnen. München: Longman.
- Eßer, Ruth (2000): Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Innsbruck.
- Freudenberg-Findeisen, Renate/Schröder, Jörg (2007): Teletutorium Trier-Hangzhou. Ein Kooperationsprojekt zum wissenschaftlichen Schreiben. In: Gutjahr, Jacqueline/Yu, Xuemei: *Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung.* München: Iudicium, 117-147.
- Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. München: Langenscheidt.
- Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. München: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. München: Langenscheidt.
- Kong, Deming (2009): Textproduktion im DaF-Unterricht und DaF-Sprachtests eine interkulturelle Betrachtung. In: Fan, Jieping/Li, Yuan (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neue Trends und Tendenzen.* München: Iudicium, 465-477.
- Liang, Yong (1998): Höflichkeit im Chinesischen: Geschichte Konzepte Handlungsmuster. München: Iudicium.
- Ohta, Tatsuya (2008): Was denkt der Lerner? Was sieht der Lehrer? Schreib- und Korrekturprozess von Deutschlernenden und -lehrenden. In: Fandrych, Christian/Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten integriert oder separiert? Wien: Praesens Verlag.
- Portmann, Paul (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer.
- Rautenstrauch, Christina (2004): Tele-Tutoring. Zur Didaktik des kommunikativen Handelns im virtuellen Lernraum. In: Budin, Gerhard/Ohly, Peter (Hrsg.): Wissensorganisation in kooperativen Lern- und Arbeitsumgebungen. Würzburg: Ergon, 93-103.

- Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schröder, Jörg (2007): E-Mail-Tutorium zur Unterstützung des Unterrichts "Schreiben". Erfahrungen mit einem Gemeinschaftsprojekt zwischen Trier und Hangzhou/VR China. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34, 487-502.
- Tamme, Claudia (2001): E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mailvermittelter Kommunikation von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung. Dissertation. Gießen (http://geb.unigiessen.de/geb/volltexte/2003/1009/).
- Würffel, Nicola (2007): Wie macht man Studierende zu erfolgreichen Online-Tutoren? (Steuerungs-)Erfahrungen einer Dozentin im elektronischen Praktikum. In: Schneider, Susanne/Würffel, Nicola (Hrsg.): Kooperation und Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien. Tübingen: Narr, 197-221.
- Zhao, Jin (2008): Interkulturalität von Textsortenkonventionen. Vergleich deutscher und chinesischer Kulturstile: Imagebroschüren. Berlin: Frank und Timme.
- Zibelius, Marja (2007): Elemente kooperativen Lernens im Chat einer telekollaborativen Arbeitsgruppe. In: Schneider, Susanne/Würffel, Nicola (Hrsg.): Kooperation und Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien. Tübingen: Narr, 221-244.

## Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis

Heike Brandl (Bielefeld)

#### Einleitung

An vielen deutschen Hochschulen setzt sich derzeit die Erkenntnis durch, dass studienbegleitende Angebote zum akademischen Schreiben für internationale Studierende neben guter fachlicher Betreuung eine notwendige wie effektive Maßnahme sind, um den Studienerfolg dieser Studierendengruppe deutlich zu erhöhen. Durch Erprobung und kritische Evaluation verschiedener Angebote haben sich in den vergangenen Jahren an der Universität Bielefeld bestimmte Unterstützungsformate herauskristallisiert: Fächerübergreifende Kurse, mehrtägige Workshops und Schreibwerkstätten, die in engem Bezug zu einer aktuell zu erbringenden Studienleistung stehen und Merkmale, Strukturen und Lexik der allgemeinen und alltäglichen deutschen Wissenschaftssprache in funktionalem Zusammenhang zur jeweiligen Textart einüben. Zudem werden wissenschaftliche Arbeitstechniken, Fragen des Selbstmanagements und des Schreibprozesses in der Fremdsprache Deutsch behandelt (vgl. weiterführend Brandl/Brinkschulte/Immich 2008, zu fachspezifischen Angeboten Stepputtis in diesem Band).

Dieses Kursangebot wird an der Universität Bielefeld durch die individuelle Schreibberatung ergänzt. Diese kann während des gesamten Studiums in Anspruch genommen werden, wenn beim Verfassen einer schriftlichen Studienleistung ein Problem entsteht, das mit den vorhandenen Sprachkenntnissen und Ressourcen

nicht gelöst werden kann. Die internationalen Studierenden fragen dieses Beratungsangebot vor allem für das Schreiben von Haus- und Abschlussarbeiten stark nach. Der zunehmende Bedarf macht es notwendig, weitere Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. studentische Tutorinnen und Tutoren in diesen Bereich einzuarbeiten.

Da die Vermittlung von (Schreib-) Beratungskompetenz jedoch kein Standard der DaF-Lehrerausbildung ist, können derartige Kompetenzen nicht vorausgesetzt werden. Dies stellt die Institution und die zukünftigen Berater vor die Aufgabe, sich damit zu beschäftigen, was im hochschuldidaktischen bzw. linguistischen Diskurs unter Schreibberatung verstanden wird und welche beraterischen Kompetenzen Schreibberater (für DaF) benötigen. Bei der Betrachtung der einschlägigen deutschsprachigen Literatur zum Thema fällt auf, dass vor allem sprachwissenschaftliche und schreibdidaktische Kompetenzen thematisiert werden, beraterische weniger. Ziel dieses Aufsatzes ist es deshalb, die Relevanz von Beratungskompetenzen für die individuelle Schreibberatung herauszuarbeiten und zu skizzieren, wie diese in der Schreibberatungspraxis (für DaF) umgesetzt werden können.

### 1 Beratungsanliegen internationaler Studierender

Aus der Beratungspraxis zum akademischen Schreiben in DaF wissen wir, dass Studienanfänger ebenso wie fortgeschrittene Studierende Feedback und Beratung zu ihren Texten suchen. Die dabei geäußerten Fragen beziehen sich auf die Organisation des fremdsprachlichen Schreibprozesses und die Erfüllung der wissenschaftssprachlichen Anforderungen in Bezug auf die verschiedenen Studienleistungen wie Referat, Haus- oder Abschlussarbeit. Linguistische Studien, in denen durch die Analyse studentischer Textprodukte verschiedenste sprachliche Defizite festgestellt oder mittels Interview subjektiv erlebte Schwierigkeiten benannt werden, bestätigen diese Erfahrungswerte (vgl. z.B. Büker 1998, Ehlich 1999, Eßer 1997, Hufeisen 2002, Kaiser 2003, Redder 2002, Stezano Cotelo 2008). Büker (2001: 173ff.) ordnet die in Forschung und Praxis festgestellten Probleme in 1. inhaltsbezogene, die das Fachwissen des Schreibenden betreffen (z.B. Verstehen theoretischer Modelle, Kenntnis relevanter Theorien oder Literatur zu einem Thema), 2. domänenspezifische, die die Schreibkonventionen des jeweiligen Faches betreffen (z.B. Formalia, Zitierkonventionen, wissenschaftlicher Stil); 3. Schreibprobleme, die sich aufgrund interkultureller Unterschiede zwischen der Wissenschaftssprache der L1 und der der L2 ergeben (z.B. Umgang mit geistigem Eigentum, Aufbau und Struktur eines wissenschaftlichen Textes, wissenschaftlicher Stil und typische Sprachhandlungen) und 4. solche, die aus dem für bestimmte akademische Anforderungen generell noch zu geringen Sprachniveau resultieren.

Darüber hinaus kann die soziale Situation der internationalen Studierenden von finanziellen Schwierigkeiten, Heimweh und sozialer Isolation geprägt sein und die psychische Verfassung der Studierenden beeinflussen. Selbst wenn den Ratsu-

chenden die Komplexität der Situation, die bei der Realisierung eines akademischen Schreibprojektes virulent wird, nicht bewusst ist, kommt Büker (ebd.: 174) zu der berechtigten Feststellung, diese solle vom Schreibberater wahrgenommen und in die Beratungsstrategie einbezogen werden.

Neben diesen potentiell problematischen Rahmenbedingungen ist noch ein weiteres Phänomen beobachtbar: Die Schreibschwierigkeiten der Studierenden gehen mit negativen Gefühlen und Selbstattribuierungen einher. Der aufmerksame Berater, der neben den Anliegensformulierungen damit verbundene Selbstaussagen und Nonverbalia beachtet, wird eine gewisse Niedergeschlagenheit bemerken, die sich in angespanntem Gesichtsausdruck, leiser Stimme, gesenktem Blick und einer in sich versunken wirkenden Körperhaltung zeigt. Verbal wird dies von Äußerungen wie den Folgenden begleitet: "Ich weiß nicht, wie ich weiterkommen soll." "Ich weiß nicht, ob ich das alleine schaffe." "Ich habe wieder nicht viel geschafft." Ruhmann (1995) beschreibt Ahnliches und daraus resultierende Folgen auch aus den Beratungen mit muttersprachlichen Studierenden: "Das alles [die Schwierigkeit beim Schreiben von Haus- oder Abschlussarbeit, H.B.] empfindet Susanne als persönliches Versagen" (ebd.: 91), "[d]ie Scham über die eigene Unfähigkeit drängt sie immer tiefer in die Isolation" (ebd.: 92), "[s]ich jemandem in der Situation anzuvertrauen, das kommt ihr aussichtslos vor" (ebd.) und "[s]chließlich gewinnen Unlust, gedankliche Aussetzer, Angst, Frustration und Aggression - der Arbeit, vor allem jedoch sich selbst gegenüber – die Oberhand" (ebd.).

Aus dieser Problemkonstellation lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Ganzheitlich betrachtet wirken Probleme mit dem (fremdsprachlichen) Schreibprozess oder -produkt auf die Emotionen und das individuelle Selbstbild, das zudem vom Geschehen und Erleben der Rahmenbedingungen des Studiums beeinflusst wird. Alle Bereiche gemeinsam wirken auf den Veränderungs- und Problemlösungswillen der Studierenden. Der ist notwendig, um die komplexen Anforderungen des akademischen Schreibens Schritt für Schritt selbstständig zu lösen. Deshalb sollte die individuelle Schreibberatung den Ratsuchenden in dieser Komplexität wahrnehmen und nicht allein Störungen im Textproduktionsprozess oder Defizite der fremdsprachlichen Textprodukte fokussieren. Dies erfordert vom eine Ratgebenden fundierte Beratungskompetenz, die ein reflektiertes Menschenbild, die Kenntnisse um Wirkfaktoren sowie die angemessene Anwendung der Beratungsmethodik verlangt.

# 2 Zum Beratungsverständnis im hochschuldidaktischen und linguistischen Diskurs

Bei der Fachliteraturrecherche zum Themenbereich individuelle Schreibberatung und den dazu gehörige Beratungskompetenzen im deutschsprachigen Diskurs gelangt man schnell zu der Erkenntnis, dass zu dieser Thematik nur wenig einschlägige Literatur existiert.

Betrachtet man diese unter der Fragestellung, wie Schreibberatung definiert wird, welche angestrebten Ergebnisse, schreibdidaktischen Inhalte und beraterischen Vorgehensweisen zielführend sind, erhält man eher unbefriedigende Antworten. Die diesbezüglichen Aussagen halten der Überprüfung hinsichtlich ihrer Allgemeingültigkeit für das Gros der Schreibberatungsansätze an deutschen Hochschulen nicht stand. Allgemein anerkannte Definitionen, Standards oder Konventionen liegen folglich nicht vor. Zum Beispiel unterscheidet Klemm (2004) in einem Einführungsartikel zum Thema Schreibberatung und Schreibtraining zunächst zwischen Schreibberatung und Schreibcoaching, eine Differenzierung die von anderen Autoren nicht vorgenommen wird. Die Schreibberatung umfasst dabei schreibdidaktische Interventionen zu ausgewählten Problemstellungen, die in einer eher eng begrenzten Zeit zu bearbeiten sind. "Die Schreibberatung ermöglicht individuelle Betreuung, kann allerdings meist nur punktuell erfolgen, zeitlich stark limitiert und jeweils auf wenige Themenaspekte beschränkt (z.B. die Gliederung oder die Formulierung der Einleitung)" (ebd.: 127).¹ Diese Merkmale lassen sich so nicht auf Schreibberatungsangebote anderer Hochschulen übertragen (vgl. Kruse et al. 1999). Beispielsweise erstrecken sich im Falle der Marburger Schreibberatung (vgl. Keeseling 1997, 2004) bereits die Erstgespräche über mehrere Sitzungen und Zeitstunden. Die Beratung ist hier in einen Gruppenkontext eingebettet und verfolgt in Anlehnung an die kognitive Schreibforschung das Ziel, die kognitiven Korrelate ungünstiger Schreibstrategien "umzustrukturieren" (ebd. 1997: 225). Die Analyse weiterer Beiträge ebenso wie die der Angebotsbeschreibungen auf den Internetseiten universitärer Schreibzentren würde noch weitere Vielfalt sichtbar werden lassen.

Gemeinsam ist den Publikationen zum Thema individuelle Schreibberatung demgegenüber die Dominanz typisierender Fallbeschreibungen. Dabei werden in der Regel die im Schreibprozess auftretenden Probleme und Defizite studentischer Autorinnen und Autoren (und bedauerlicherweise fast nur diese) verdichtet nachgezeichnet. Dies dient dazu, mögliche schreibdidaktische Interventionen vorzustellen (vgl. z.B. Büker 2001, Brinkschulte/Mudoh 2009, Furchner/Großmaß/Ruhmann 1999, Klemm 2004, Keeseling 2004). Welches Menschenbild und welche lerntheoretischen Annahmen (vgl. Kurtz 2003) dabei die Haltung der Beratenden prägen, kann allenfalls erschlossen werden.

Berater und Beraterinnen aus dem Kontext der Studienberatung (vgl. Furchner et al. 1999), in der die Thematisierung der Schreibprobleme vor der Etablierung autonomer Schreibzentren an den Hochschulen einen Ort hatte, folgen bei der Lösung entsprechend ihrer therapeutischen Ausbildung – und dem dazugehörigen Menschenbild – den diesbezüglich entwickelten Beratungsmethoden und - standards. Sprachwissenschaftlich ausgebildete Berater bleiben im Vergleich dazu

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Da es an dieser Stelle um die Klärung des Verständnisses von Beratung geht, gehe ich auf den Begriff des (Schreib-) Coachings nicht weiter ein; u.a., weil die damit verbundenen aus dem Management stammenden Konzepte wenig spezifiziert und im Unterschied zu Beratung auch weitestgehend unerforscht sind.

hinsichtlich des beraterischen Handelns unpräzise: "Dem Berater geht es zunächst darum, [...] individuelle Stärken und Schwächen herauszuarbeiten, um [...] gezielt helfen zu können. Hier ist Fingerspitzengefühl gefragt, denn Schreibprozesse und insbesondere die Kritik daran betreffen oft die ganze Persönlichkeit" (Klemm 2004: 136). Der Autor hebt zu Recht die Notwendigkeit hervor, Stärken und Schwächen des Ratsuchenden zu berücksichtigen, vertritt also ein nicht allein auf Defiziten basiertes Menschenbild. Das Beratungshandeln selbst wird jedoch nur vage als eine Sache des Fingerspitzengefühls (s.o.) charakterisiert. Auch im Beratungskonzept des Bielefelder Schreiblabors sind persönliche Anbindung und prozessbegleitende Rückmeldung ebenso wie Kontrolle und Intervention feste Bestandteile der Beziehungsgestaltung. Hinsichtlich der Erfolgsfaktoren bzw. der Wirkweise der Beratungen stellt Ruhmann (1995) jedoch fest, es sei nicht leicht darzustellen, auf welche Weise es Studierenden gelingt durch die Beratung in den Schreibprozess zu finden und das jeweilige Projekt erfolgreich abzuschließen. "Irgendwie klappt es, und irgendwie hängt es mit unserer Unterstützung zusammen. Vieles an den konkreten Hilfestellungen ist in der jeweiligen Situation improvisiert" (ebd.: 103). Sie kommt zu dem Schluss, dass "[w]issenschaftliches Schreiben ein höchst individueller Prozess zu sein [scheint] - der jedoch durch Interaktion wie wir sie bieten, gestützt und verbessert werden kann" (ebd. 106, Hervorhebung H.B.). Für die akademische Schreibberatung mutterspachlicher wird somit deutlich, dass das Handeln schreibdidaktische wie beraterische Kompetenz erfordert. Während schreibdidaktische Interventionen in der Fachliteratur ausführlich dargelegt werden (z.B. Büker und Lange in diesem Band, Ruhmann 1999, Klein 2003), bleiben beraterische im Vagen.

Der erste grundlegende Beitrag zur Schreibberatung für fremdsprachliche Schreiber in DaF stammt von Büker (2001). Der in Anlehnung an das Modell des Bielefelder Schreiblabors weiterentwickelte Ansatz orientiert sich hinsichtlich des Schreibprozesses an den Prinzipien muttersprachlicher Beratung. Erweitert wird er um eine Produktperspektive, die bei nicht-muttersprachlichen Studierenden auf Grund des anhaltenden Spracherwerbsprozesses relevant ist. Dies erfordert die studienbegleitende Einübung wissenschaftssprachlicher Konventionen und Strukturen sowie fach- und wissenschaftssprachlicher Lexik. Da dabei auftretende sprachliche Fehler im Text (z.B. in Bezug auf Aufbau, Kohärenz, feste Verbindungen, Lexik etc.) bei der Überarbeitung und Selbstkorrektur in der L2 oftmals nicht erkannt werden (können²), kann gezielte Rückmeldung eines Beraters zur Erfassung, Systematisierung, Besprechung und in Folge Überarbeitung und Korrektur beitragen.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Vgl. hierzu auch Lange in diesem Band, der auf die Grenzen der Überarbeitung unter Verwendung von Hilfsmitteln/Wörterbüchern beim Überarbeiten wissenschaftssprachlicher Ausdrucksweisen durch Nicht-Muttersprachler hinweist.

Die sprachwissenschaftlichen Grundlagen der Beratung für internationale Studierende sind nach Büker (ebd.) dieselben wie für muttersprachliche Schreiber. Erweitert werden sie durch die Forschungsergebnisse der fremdsprachlichen Schreibprozess- und Produktforschung, der kontrastiven Linguistik bzw. durch Studien, die den Einfluss verschiedener Wissenschaftskulturen auf wissenschaftliche Texte behandeln. Hinsichtlich der theoretischen Grundlagen für das Beratungshandeln kann auch den Ausführungen von Büker nur indirekt entnommen werden, dass hier grundsätzlich eine kooperative, die Selbsttätigkeit unterstützende Haltung eingenommen wird, die der Schreibexperte, der Beratende, steuert.<sup>3</sup>

Insgesamt lassen sich der Literatur zum Thema individuelle Beratung zum akademischen Schreiben (in der Fremdsprache Deutsch) vorrangig die zahlreichen Probleme entnehmen, mit denen (internationale) Studierende beim Verfassen von Studienleistungen konfrontiert sind. Der Leser erfährt von der Komplexität der Anforderungen und von der Notwendigkeit die zum Schreiben notwendigen kognitiven und kommunikativen Kompetenzen durch einen das Studium begleitenden Lernprozess zu erwerben, wobei Schwierigkeiten kein persönliches Versagen, sondern eine das Schreiben konstituierende Bedingung sind. Der Berater als linguistisch geprägter Schreibexperte unterstützt diesen Entwicklungsprozess durch Wissens- und Strategienvermittlung einerseits und Entzerrung und Begleitung des Schreibprozesses und Textproduktes andererseits. Wie Schreibberaterinnen und berater die Interaktion mit dem Ratsuchenden im Einzelnen gestalten, bleibt unbeantwortet. Dies legt nahe, sich der Erziehungswissenschaft zuzuwenden, in der Beratung seit langem "zu den Grundformen pädagogischen Handelns gehört" (Engel und Sickendiek 2004: 35). Hier wird das der Beratung innewohnende Bildungspotential seit längerer Zeit erkannt und in seinen didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten vor einem lerntheoretischen Hintergrund thematisiert.

## 3 Zum Beratungsverständnis in der Erziehungswissenschaft

Begriffliches

Beratung ist in der postmodernen Gesellschaft ein weit verbreitetes und ganz alltägliches Phänomen: Familienmitglieder, Freunde, Studierende usw. beraten und begleiten einander bei individuellen Entscheidungsfindungen. Das Beraten kann also als eine alltägliche Kommunikationsform angesehen werden (vgl. Engel et al. 2004). Beratung ist gleichzeitig auch eine Form professioneller Intervention, die

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> An dieser Stelle könnte auch ein Exkurs zur Lernberatung (vgl. Brammerts/Calvert/Kleppin 2001) vorgenommen werden, die sich ebenfalls mit der Verortung von Beratung beschäftigt. Die einschlägigen Publikationen thematisieren die Relevanz des Beratungshandelns für Menschenbild und Lernerfolg. Eine eigenständige Beraterausbildung wird auch gefordert (vgl. Kleppin 2003, Mehlhorn 2005). Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen Schreib- und Lernberatung gibt, ob verschiedene Beratungsanlässe und -gegenstände unterschiedliches beraterisches Handeln und Wissen verlangen und wie zeitgemäß es ist, sich theoretisch bis heute allein an Rogers zu orientieren, sind auch in dem Diskurs offene Fragen, die der Diskussion und Klärung bedürfen.

sich in vielen Berufsfeldern ausbreitet (z.B. Organisations-, Ehe- und Familien-, Schul- und Studienberatung). Die Gründe für diese Expansion in alle Lebensbereiche sind in der für das Individuum zunehmend komplexer und unüberschaubarer werdenden Gesellschaft zu suchen, die den Einzelnen an Entscheidungs- und Handlungsgrenzen führen kann. Die professionalisierte Beratung reagiert darauf und hat somit die gesellschaftliche Funktion und das Ziel, Menschen bei Entscheidungs- oder Lösungsprozessen in verschiedensten Lebensbereichen zu unterstützen, die durch persönliche oder gesellschaftliche Veränderungen entstehen und mit individuellen Ressourcen allein nicht gelöst werden können. Beratung ist in unserem Kulturkreis heutzutage ein alltägliches Angebot geworden, das von vielen Menschen genutzt wird (vgl. Engel et al. 2004:

Die vielfache Verwendung des Beratungsbegriffs in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern führt dazu, dass er auch in der Pädagogik nicht eindeutig definierbar ist. Das Spektrum der Auffassungen reicht von umgangssprachlichen bis zu wissenschaftlichen. Nach Ersteren wird in einer Beratung unter Nutzung von Gesprächsführungstechniken, die für jedermann erlernbar sind, über spezifische Gegenstände informiert.<sup>4</sup> Die wissenschaftlichen umfassen hingegen einen komplexen Theorie- und Praxisrahmen und werden von der Pädagogik, Psychologie und Kommunikationswissenschaft beeinflusst.5

Begriffliche Vielfalt und Offenheit sind jedoch nicht allein negativ zu beurteilen, sondern beinhalten die Chance, Beratung in verschiedene Kontexte einzubinden. Dabei kann Beratung immer klienten(-/lerner)orientiert, flexibel und ergebnisoffen bleiben und sich in Inhalt und Form analog zum Wandel institutioneller oder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen weiterentwickeln (vgl. Engel et al. 2004: 38).

Im pädagogischen Diskurs erfährt die Bedeutung dessen, was unter Beratung zu verstehen ist, zudem eine doppelte Verortung, nach der "Beraterinnen und Berater [...] eine handlungsfeldspezifische Wissensbasis und eine feldunspezifische Kompetenzbasis benötigen. [...] [E]rst wenn beide vorhanden sind und zusammenwirken, sind zwei notwendige Grundvoraussetzungen professioneller Beratung erfüllt" (ebd. 2004: 35).

Beratende sollen demnach Experten des Fachgebietes sein, um Anliegen von Ratsuchenden während des gesamten Beratungsprozesses fachgerecht begleiten zu können. Beratungskompetenzen wie Gesprächssteuerungskompetenzen, Strategien zum Aufbau von Vertrauen, Wissen darüber, welche Themen mit welchen Konsequenzen ansprechbar sind, Berücksichtigung und Einbeziehung personenbezoge-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Demnach wäre die derzeitige Verwendung des Begriffs Beratung im Kontext der Schreibberatung als alltagssprachlich anzusehen.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Im Alltagsverständnis vieler Menschen wird Beratung oftmals auch mit Therapie gleichgesetzt. Dieser Auffassung wird hier nicht gefolgt. Psychotherapeutisch behandelt werden Probleme oder Störungen mit Krankheitswert. Beratung ist demgegenüber ein Unterstützungsangebot zur Bewältigung aktueller (Lebens-)Fragen ohne Krankheitswert, worunter auch Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache fallen.

ner wie externer Ressourcen, Konfliktmanagement sowie Methoden der Veränderungsanregung und -evaluation benötigen sie im Beratungsprozess, um das Expertenwissen angemessen weiterzugeben, umzusetzen und die Beratungsziele zu erreichen (ebd.: 35-36).

Die Auseinandersetzung um den Beratungsbegriff in der Erziehungswissenschaft führt zu einem tieferen Verständnis von individueller Schreibberatung. Wie oben gezeigt wurde, steht auch hier eine alltagssprachliche Auffassung von Beratung (z.B. bei Klemm 2004) neben einem eher psychologisch (z.B. bei Keeseling 2004) oder pädagogisch motiviertem (Furchner et al.1999). Im Unterschied zu pädagogisch oder psychologisch ausgebildeten Beraterinnen und Beratern existiert für Schreibberater und -beraterinnen bis heute keine Ausbildung, die beide Kompetenzbereiche gleichermaßen berücksichtigt. Dies ist m.E. jedoch ein wichtiges Desiderat. Denn pädagogisch-psychologische Studien zeigen, dass die Art und Weise wie Ratsuchende und Berater miteinander umgehen und das Thema der Beratung behandeln, ausschlaggebend dafür ist, ob und wie Gesprächsergebnisse den Ratsuchenden erreichen und zur Umsetzung motivieren. Bereits die Beratungsbeziehung an sich kann dabei sehr wirkungsvoll sein und den Ratsuchenden effektiv bei der Lösung seines Problems unterstützen. Von einer Methode ist nach Nestmann (2004a) jedoch erst dann zu sprechen, wenn sich das beraterische Handeln bewusst und geplant vollzieht, um ein vorab festgelegtes Ziel zu erreichen. Damit sei jedoch nicht die simplifizierende Auffassung von Beratungsmethodik gemeint, nach der es reicht einige kommunikative Techniken zu beherrschen, die beim Gesprächspartner bestimmte Effekte auslösen und auf jeden Beratungsfall in gleicher Form Anwendung finden. Anleitungen dieser Art ließen sich an einer "rezeptartigen" Präsentation von Gesprächstechniken, Deutungsweisen usw. erkennen, die suggerierten, dass die Beherrschung dieser Techniken/Methoden das Beratungskönnen ausmacht.

#### Menschenbild und Beratungsbeziehung

Allen Beratungstheorien liegt ein Menschenbild zu Grunde. Menschenbilder sind dabei, wie Kurtz (2003: 149) es auch für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen formuliert,

explizit oder implizit entworfene, Komplexität reduzierende Konstruktionen oder Konstrukte, die sich aus einem Geflecht grundlegender Annahmen zum Wesen des Menschen zusammensetzen, [...] was der Mensch ist und was er werden kann.

Um zu entscheiden, welche Beratungsmethode für ein Problem die geeignete ist, werden die Theorien und Methoden zusammengefasst, die auf einem gleichen oder ähnlichen Menschenbild basieren.6 Wichtig für die konkrete Beratungsarbeit ist dabei, dass sich die verschiedenen Menschenbilder auf die Problemanalyse und -interpretation sowie auf die Beziehungsgestaltung auswirken. So betrachten Berater, die von psychologischen Theorien des Verhaltens ausgehen, den Rat Suchenden eher als Objekt, das auf äußere Stimuli (des Beraters) reagiert und dieser zur Lösung seines Problems auch bedarf. Die Beratungsbeziehung ist asymmetrisch. Der Berater agiert als Subjekt, der Beratene ist Objekt. Demgegenüber sehen Berater, deren Basis eine Theorie aus der Einheit des Handelns darstellt, den Rat Suchenden als handlungsfähiges Subjekt, welches reflexions-, kommunikations- und rationalitätsfähig ist. Das Handeln des Ratsuchenden erfolgt in dem Fall intentional, d.h. auf der Basis der Abwägung verschiedenster Handlungsalternativen, denen persönliche Ziele und Wertvorstellungen zu Grunde liegen. Das ganzheitliche Menschenbild derartiger psychologischer Theorien verbindet Kognition und Emotion. Die Rat Suchenden werden dabei unterstützt, die jeweils individuell sinnvolle Lösung oder Zielsetzung zu finden und umzusetzen. Das Verhältnis zwischen Berater und Rat Suchendem ist durch strukturelle Gleichheit also durch Symmetrie gekennzeichnet (vgl. Wagner 2004: 669).

Betrachten wir vor diesem Hintergrund nochmals die Literatur zum Thema Schreibberatung, wird deutlich, dass den geschilderten Beratungsszenarien ebenfalls Menschenbilder zu entnehmen sind. Sie lassen ein Spektrum erkennen, welches einerseits von Ganzheitlichkeit und Symmetrie, andererseits aber auch von Reduzierung und Asymmetrie geprägt ist: "Die [...] herausgefundenen Schreibgewohnheiten verglichen wir [das Beraterteam, H.B.] dann mit den von Schreibforschern ermittelten Verfahrensweisen, die geübte Autoren bei ähnlichen Schreibaufgaben angewendet hatten, und dachten uns auf dieser Grundlage Alternativen aus, von denen wir glaubten, dass die Klientin oder der Klient damit besser zurecht kommen würde." (Keeseling 2004: 30) Der Berater ist deutlich erkennbar das handelnde Subjekt, der Rat suchende Studierende Objekt, dem Handlungsalternativen angeboten werden. Demgegenüber lassen z.B. die Schilderungen von Ruhmann (1995) und Büker (2001) auf ein subjektorientiertes Menschenbild schließen. Studien, die untersuchen, bei welchen Schwierigkeiten diese unterschiedlichen Handlungsansätze sinnvoll sind, stehen bis heute aus.

In Pädagogik und Psychologie haben sich spezifische Beratungsmethoden entwickelt, aus denen theoretisch fundierte und empirisch überprüfte Beratungsschulen mit breitem Methodenrepertoire abgeleitet wurden. Seit den 1990er Jahren konkurrieren diese verschiedenen Richtungen nicht mehr miteinander, sondern

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Groeben (1986, zit. nach Wagner 2004) entwickelt dazu ein Modell mit drei verschiedenen wissenschaftstheoretischen Gegenstandskategorien, die des Handelns, des Tuns und des Verhaltens, denen die unterschiedlichen psychologischen Theorien hinsichtlich ihres Menschenbildes zugeordnet werden. Theorien, die den Menschen als rationalitäts-, reflexions- und kommunikationsfähig darstellen, fallen in die Kategorie des Handelns, diejenigen, die den Menschen um diese Aspekte (teilweise) reduzieren, z.B. durch die Annahme der unbewussten Verhaltenssteuerung oder durch den Ausschluss gewisser kognitiv und emotional relevanter Vorgänge wie im Fall des behavioristischen blackbox-Modells, zählen zu den Tuns- bzw. Verhaltenskategorien (vgl. Wagner 2004: 664).

werden nach Prüfung des Einzelfalls im Hinblick auf das Problem sinnvoll geplant und kontrolliert zusammengestellt (vgl. Nestmann 2004a, Wagner 2004).

Die psychologische common-factor-Forschung liefert weitere wertvolle Erkenntnisse in Bezug auf die bewusste Gestaltung der Beratungsbeziehung. Sie untersucht seit den 1960er Jahren empirisch, welche allgemeinen Beratungsbereiche und -faktoren Wirkung und Effizienz von Beratungen ausmachen.

Uneingeschränkt wichtigster Faktor ist danach die Beratungsbeziehung (vgl. Nestmann 2004a). Als gelungen gilt sie, wenn das Verhältnis zwischen Ratsuchendem und Ratgebendem von Offenheit, Vertrauen und Kooperationsverhalten geprägt ist, wie es Rogers im Rahmen seiner Konzeption der klientenzentrierten Beratung und Psychotherapie erkannte. Rogers etablierte auch die drei zum Klassiker gewordenen Beziehungsvariablen Empathie (Einfühlungsvermögen in Gefühle und Gedanken des Klienten), Akzeptanz (bedingungsloses, wertfreies Akzeptieren und Respektieren des Rat Suchenden) und Authentizität (in Haltung und kommunikativem Verhalten des Beraters). Diese werden inzwischen um weitere empirisch ermittelte Faktoren ergänzt: Danach betont die Unmittelbarkeit die Relevanz der Erfahrungen, die der Klient während der Beratung im "Hier und Jetzt" machen kann. Sie sind wichtig für Interpretation und Handeln im Moment ebenso wie für Vergangenes und Zukünftiges. Der Faktor Konkretheit bezieht sich auf die Zusammenarbeit der beiden Kommunikationspartner, die hinsichtlich aller Äußerungen, Anweisungen und Aufgabenstellungen so klar und konkret wie möglich sein soll. Die Konfrontation basiert auf Wertschätzung und Akzeptanz des Ratsuchenden. Dieser Faktor vermittelt durch Gegenüberstellung von Einstellungen, Handlungsweisen, Wunsch und Wirklichkeit neue Einsichten ohne verletzend zu sein.

Beratungstheorien/-methoden und Lerntheorien/Unterrichtsmethoden liegen dieselben Menschenbilder zugrunde. Da die empirische Beratungsforschung nachgewiesen hat, dass Menschenbildannahmen für Gestaltung und Gelingen der Beratungsbeziehung eine fundamentale Rolle spielen, sollte auch für die Schreibberatung eine theoretisch fundierte Beratungsmethode adaptiert werden.

#### Konsequenzen für die Schreibberatungspraxis

Akademische Schreibberatung an der Hochschule ist ein institutionelles und institutionalisiertes Angebot und damit den Angeboten der zentralen Studienberatung vergleichbar (vgl. Stiehler 2004). Das bedeutet für die Hochschule, Verantwortliche sowie internationale Studierende können den Anspruch *guter Leistung* stellen. Deshalb sollten sich auch Schreibzentren an den Konzepten zur Qualitätssicherung professioneller Beratungseinrichtungen orientieren und die dafür relevanten

Ebenen der Struktur-<sup>7</sup>, Prozess-<sup>8</sup> und Ergebnisqualität<sup>9</sup> (vgl. Vogel 2004) berücksichtigen.

Dies verlangt, wie im zweiten Kapitel ausgeführt, das Schreibberatungsverständnis und -handeln in Anlehnung an die Beratungswissenschaften linguistisch wie beratungstheoretisch zu begründen. Das handlungsspezifische Wissen entstammt dabei den (sprach-) wissenschaftlichen und didaktischen (Teil-)Disziplinen, die für akademische Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch relevant sind, das Beratungs- und Interaktionswissens hingegen den Erkenntnissen und Methoden pädagogisch-psychologischer Beratungstheorien.

Bei PunktUm adaptieren wir für die fremdsprachliche Schreibberatung Methoden der lösungs- und ressourcenorientierten sowie der systemischen Beratung, da sie – analog zu den Menschenbildannahmen kognitivistischer, konstruktivistischer und subjektwissenschaftlicher Lerntheorien zum Zweitsprachenerwerb – den Beratungstheorien zuzuordnen sind, die den Menschen "als reflexions-, kommunikations-, rationalitäts- und handlungsfähiges Subjekt" (Wagner 2004: 66) ansehen. Hinsichtlich der Handlungsfähigkeit des Menschen wird intentionales Entscheiden angenommen, das auf der Basis individueller Auswahlkriterien erfolgt. Für die Schreibberatung bedeutet dies, den nicht-muttersprachlichen Studierenden mit allen kognitiven Fähigkeiten, als selbstverantwortlichen wie emotionalen Menschen wahrzunehmen, der unter spezifischen Rahmenbedingungen in einem sozialen Umfeld agiert. Dies trägt dazu bei, die Schreibprobleme, die durch existentielle oder affektive Schwierigkeiten hervorgerufen sind, zu erkennen. Gegebenenfalls sind diese vor einer Schreibberatung an anderer Stelle zu lösen.<sup>10</sup>

Die lösungsorientierte/ressourcenorientierte Beratungsmethode (vgl. Bamberger 2004, <sup>3</sup>2005, Nestmann 2004b) basiert auf den folgenden fünf Prinzipien, die für die Schreibberatung wie folgt operationalisiert werden können:

1. Lösung des Problems (im Unterschied zur Problemverstärkung bzw. -aufarbeitung)

Dies bedeutet in der Schreibberatungspraxis, das jeweils dringendste Problem des Schreibenden unter Einsatz schreibdidaktischer Maßnahmen zu lösen. Dabei wird

<sup>8</sup> Unter Prozessqualität fallen fachliche Beratungsstandards wie fachliche Unabhängigkeit der Beratung, Vertrauensschutz, Dokumentation, Fallbesprechungen, Fortbildungen und Supervision (vgl. ebd.: 843)

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Strukturqualität umfasst personelle und sachliche Ressourcen einer Beratungseinrichtung wie Aufgaben und Konzept, institutionelle Eingebundenheit und Mitwirkungsmöglichkeiten, Räumlichkeiten, Zugangsmöglichkeiten, Erreichbarkeit und Kosten für die Ratsuchenden, personelle Ausstattung und Qualifikationen der Mitarbeiter (vgl. Vogel 2004: 841-842).

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Die Ebene der Ergebnisqualität beinhaltet die statistische Aufbereitung der Beratungsleistungen (z.B. Anzahl der Beratungen, Dauer, Ergebnisse) sowie die Evaluation der Arbeit nach Aspekten wie Einschätzung, ob Ziele erreicht wurden, Zufriedenheit der Klientel, Kooperationspartner usw. (vgl. ebd.: 844).

Existentielle Schwierigkeiten sind z.B. Wohnungsverlust, Finanzierungsprobleme und Job. Affektive Probleme treten bei Krankheit im engen sozialen Umfeld (Familie), Eheproblemen usw. auf (vgl. zu den existentiellen Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums z.B. Schnitzer 1999).

die Aufmerksamkeit und Energie des Ratsuchenden in die nahe Zukunft, d.h. das Ende der Beratungsstunde und auf die Lösung der aktuellen Schreibaufgabe gelenkt. Der Studierende verlässt die Beratung mit einem fassbaren Ergebnis, so dass selbstständig weitergeschrieben werden kann.

2. Utilisation (Nutzung aller Ressourcen und Kompetenzen des Ratsuchenden) bzw. Ressourcen- statt Defizitorientierung

Der Berater unterstützt den Schreibenden dabei, alle bereits vorhandenen Wissenswie Sprach- und Prozesskompetenzen für die Lösung des Problems einzusetzen, z.B. durch Rückgriff auf bereits bewährte L1- / L2-Schreibstrategien und -Vorgehensweisen. Es können jedoch auch Ressourcen aktiviert werden, die außerhalb der Schreibaufgabe liegen, aber dazu dienen, den Problemlösungswillen und die Konzentration auf die Studienleistung zu erhöhen (z.B. die erfolgreiche Sprachlernbiographie, bereits bestandene Leistungsanforderungen im Studium in Erinnerung rufen, aber auch andere Aktivitäten wie Musizieren, Kontakte pflegen etc.).

3. Konstruktivität (Umdeutung der Sichtweise von der Problemorientierung zur Lösungsorientierung)

Dies beinhaltet in der Schreibberatungspraxis Aufklärung darüber, dass Fragen und Krisen im Schreibprozess nicht zu vermeiden, aber dennoch kein Zeichen individuellen Versagens sind. Dieser Perspektivenwechsel wirkt negativen Selbstzuschreibungen entgegen und steigert die Motivation für die weitere Arbeit. Auch die Selbsteinschätzung und –bewertung der eigenen fremdsprachlichen Schreibleistung bedarf immer wieder der "Korrektur", indem nicht nur das "Unvollständige" und Fehlerhafte, sondern auch das bereits Gelungene und erreichte thematisiert wird.

#### 4. Veränderung

Die Problemlösung - also das Schreiben des Textes - beinhaltet Veränderung (Lernen), die in der Regel schon durch das Aufsuchen der Schreibberatung eingetreten ist und eigendynamisch den Lösungsprozess, also die Überarbeitung und Fertigstellung der schriftlichen Studienleistung in Gang setzt. Gleichzeitig erschließt sich der Ratsuchende einen neuen Lernort und erwirbt im Dialog mit dem Schreibexperten vielfältiges Wissen, das zu Erfüllung akademischer Schreibanforderungen erforderlich ist.

#### 5. Minimalintervention

Die fremdsprachliche Schreibberatung hat das primäre Ziel, so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig zu beraten. Dies ist nicht allein hinsichtlich des hohen Zeitaufwands für Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung sinnvoll. Vielmehr verdeutlicht es das Prinzip der Eigenständigkeit und Selbstständigkeit des internationalen Studierenden für den eigenen Lernweg und verfällt nicht dem Anspruch,

alle beim Ratsuchenden festgestellten (sprachlichen) Schwächen beheben zu wollen.<sup>11</sup>

Ein weiterer Aspekt, der diesen Beratungsansätzen entnommen werden kann, ist die Berücksichtigung sozialer Ressourcen im Umfeld des Ratsuchenden. Da die Schreibberatung auf Grund der begrenzten zeitlichen Kapazität oftmals nicht alle sprachlichen Fragen der Studierenden behandeln kann und keine Korrekturlesung beinhaltet, ist es sinnvoll, auch das Netzwerk des Studierenden (Wohngemeinschaft, Studienfreunde, Schreibgruppen, andere Angebote usw.) für die Problemlösung zu berücksichtigen und bewusst zu machen. In Anlehnung an systemische Ansätze (vgl. Nestmann 2004a, Wagner 2004) wird der Ratsuchende so im Kontext seines Umfelds betrachtet. Diese Betrachtungsperspektive öffnet den Blick über die Person hinaus auch auf die Rahmenbedingungen des Studiums und beinhaltet die Frage, ob und wie im Ausbildungssystem selbst Verbesserungspotentiale verborgen sind (z.B. Verbesserung der Studienvorbereitung hinsichtlich der Schreibanforderungen im Studium, Vermittlung von Schreibkompetenz in den Fachdisziplinen, Art, Inhalte, Wirksamkeit studienbegleitender Angebote etc.). Insgesamt gesehen wird der Schreibende/Studierende/Lernende wie im Sinne von Kurtz (2003) beim Erwerb akademischer Schreibkompetenz nicht allein als "independent self" (ebd.: 153) angesehen, also als Lernsubjekt, das sich überwiegend selbst organisiert und von äußeren Einflüssen relativ unabhängig ist. Im Gegenteil - wir gehen davon aus, dass der Erwerb akademischer Schreibkompetenz in einer Gemeinschaft oder "Community of Practice" (ebd. 161) erfolgt, die aus Studierenden, Fachdozenten, der scientific community ebenso wie den Lernkontexten und -orten besteht, die im Rahmen studienbegleitender Schreiblernangebote geschaffen werden. Die Schreibberatung für internationale Studierende ist danach ein institutioneller Lernort, an dem Schreibprobleme gelöst und die für das akademische Schreiben in der Fremdsprache erforderlichen Kompetenzen sukzessive, durch fachlich und beraterisch kompetente Anleitung, Kooperation und Interaktion vermittelt und angewendet werden.

#### 4 Fazit

Das Verständnis von individueller (fremdsprachlicher) Schreibberatung ist im wissenschaftlichen Diskurs von Publikationen dominiert, die Schreibschwierigkeiten (nicht-muttersprachlicher) Studierender eher defizitorientiert aus linguistischer

\_

Dies betrifft in der Praxis z.B. erste Hausarbeiten von fremdsprachigen Studierenden. Um zu einem abgabefähigen Text zu gelangen, haben die Studierenden viele Teilaufgaben des akademischen Arbeits- und Schreibprozesses kennen gelernt und oftmals unter großen sprachlichen Anstrengungen gelöst. In den Texten werden grundlegende Anforderungen von Wissenschaftlichkeit erfüllt (z.B. thematische Eingrenzung, Aufbau und Vollständigkeit der Textteile, Einhaltung von Konventionen hinsichtlich des Zitierens, der Literaturangaben etc.). Hinsichtlich sprachlicher Aspekte wie z.B. wissenschaftssprachliche Lexik, Syntax, Kohärenz und Kohäsion gäbe es oftmals noch Verbesserungspotential. Trotzdem entscheiden sich die Beratenen nach einer gewissen Zeit für die Abgabe der Arbeit.

bzw. schreibdidaktischer Perspektive betrachten. In Bezug auf die Beratungskompetenzen von Schreibberatern bedeutet dies, dass vor allem Expertise hinsichtlich fremdsprachlicher Schreibprozesse, Schreibstrategien, wissenschaftssprachlicher Anforderungen und Konventionen für die unterschiedlichen akademischen Textarten verlangt werden. Bis zum heutigen Zeitpunkt fehlen jedoch empirische Erkenntnisse darüber, welche der von Schreiberatern eingesetzten Aufgaben und Strategien bewirken, dass Schreibprojekte durch Schreibberatung tatsächlich realisiert werden. Die in der Literatur vorgefundenen Fallbeschreibungen erscheinen vor dem Hintergrund pädagogisch-psychologischer Beratungsforschung und eigener Erfahrungen auch so interpretierbar, dass die positive Wirkung der Schreibberatung nur teilweise durch schreibdidaktische Aufgaben und Rückmeldungen entsteht. Durch die vom Schreibberater bewusst gestaltete Beziehung erwachsen Motivation zur selbstständigen Lösung der herausfordernden und komplexen Aufgabe, Wille und Drang zur Umsetzung am heimischen Schreibtisch. Dafür benötigen Schreibberaterinnen und -berater neben schreibdidaktischer Fachkompetenz auch Beratungskompetenz. Die hier vorgenommene Verknüpfung von beratungstheoretischen und lerntheoretischen Grundlagen der Schreibberatung ist der Versuch diese Einsicht in Anfängen umzusetzen. Studien, die Beratungsbeziehungsaspekte wie sprachwissenschaftliche Faktoren subjektbezogen untersuchen, wären für die Fundierung des Forschungs- und Praxisbereichs ebenso erforderlich, wie Möglichkeiten sich in diesem Praxisfeld weiterbilden zu lassen.

#### Literatur

- Bamberger, Günther G. (2004): Beratung unter lösungsorientierter Perspektive. In: Nestmann; Engel; Sickendiek (Hrsg.) (2004): 737-748.
- Bamberger, Günther G. (2005): *Lösungsorientierte Beratung* (3. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Brammerts, Helmut/Calvert, Mike/Kleppin, Karin (2001): Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut/Kleppin, Karin (Hrsg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 53-60.
- Brandl, Heike/Brinkschulte, Melanie/Immich, Stephanie (2008):

  Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität
  Bielefeld. In: Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Krischer, Barbara (Hrsg.):

  Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der
  35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 in Berlin.

  Göttingen: Universitätsverlag.
- Brinkschulte, Melanie/Mudoh, Annett (2009): Ressourcenaktivierung durch akademische Schreibberatung in der Fremdsprache Deutsch. In: Lévy-Tödter,

- Magdaléne/Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 301-322.
- Büker, Stella (1998): Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Büker, Stella (2001): Writing Consultation for Foreign Students. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Pedagogy of Language Learning in Higher Education*. Westport, 171-183.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (26.1), 3-23.
- Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (2004): "Beratung" Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt Verlag, 33-43.
- Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (2004): Beratung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, 35-41.
- 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: Iudicum.
- Furchner, Ingrid/Großmaß, Ruth/Ruhmann, Gabriela (1999): Schreibberatung oder Studienberatung? Zwei Einrichtungen, zwei Zugangsweisen. In: Kruse, Otto/Jacobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 37-60.
- Grawe, Klaus/Donati, Ruth/Bernauer, Friederike (1995): *Psychotherapie im Wandel.* Von der Konfession zur Profession. Göttingen: Hogrefe (zit. nach Nestmann, Frank 2004a).
- Groeben, Norbert (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehenderklärenden Psychologie. Tübingen: Francke (zit. nach Wagner, Rudolph F. 2004).
- 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. Insbruck und Wien: Studien-Verlag.
- Kaiser, Dorothee (2003): "Nachprüfbarkeit" versus "Originalität" Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Berlin und New York: Walter de Gruyter, 305-324.

204 Heike Brandl

Keeseling, Gisbert (2004): Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Keeseling, Gisbert (1997): Schreibstörungen. In: Jacobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 223-237.
- Klein, Regina (2003): Wissenschaftliches Schreiben in der Lehre. Teil 1 3. In: *Neues Handbuch für Hochschullehre.* Berlin/Bonn u.a: Raabe Verlag.
- Klemm, Michael (2004): Schreibberatung und Schreibtraining. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch.* Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 120-142.
- Kleppin, Karin (2003): Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14, 71-85.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Kurtz, Jürgen (2003): Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 14, 149-167.
- Mehlhorn, Grit (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. München: Iudicium.
- Nestmann, Frank (2004a): Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: Nestmann; Engel; Sickendiek (Hrsg.) (2004): 783-796.
- Nestmann, Frank (2004b): Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann; Engel; Sickendiek (Hrsg.) (2004): 725-735.
- Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt Verlag.
- Redder, Angelika (Hrsg.) (2002): "Effektiv studieren." Texte und Diskurse in der Universität. Obst Beiheft 12. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie).
- Ruhmann, Gabriela (1999): Schreiben lernen, aber wie? Instrumentenkoffer zur Leitung von Schreibwerkstätten. In: *Handbuch Hochschullehre (Ergänzung März)*. Berlin/Bonn u.a: Raabe Verlag. E. 12, 1-28.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte.* Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-106.

- Schnitzer, Klaus (1999): Wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Ergebnisse der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).
- Stezano Cotelo, Kristin (2008): Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse. München: Iudicium.
- Stiehler, Sabine (2004): Studien- und Studentenberatung. In: Nestmann; Engel; Sickendiek (Hrsg.) (2004): 877-888.
- Vogel, Heiner (2004): Qualitätssicherung von Beratung. In: Nestmann; Engel; Sickendiek (Hrsg.) (2004): 837-856.
- Wagner, Rudolph F. (2004): Integrative Beratungsansätze. In: Nestmann; Engel; Sickendiek (Hrsg.) (2004): 663-674.

# Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende

Stella Büker (Frankfurt a.M.) & Ulrike Lange (Köln/Bochum)

Für internationale Studierende ist das Schreiben von Texten im Studium eine anspruchsvolle Aufgabe. Im Vergleich zu inländischen Kommilitonen können sie sich mit zusätzlichen Fragen und Schwierigkeiten konfrontiert sehen, weil sie in der Fremdsprache Deutsch sowie in einem für sie neuen kulturellen Raum studieren und schreiben. Unter diesen Bedingungen kann es eine Herausforderung sein, einen Text abgabefertig zu gestalten. Deshalb suchen internationale Studierende häufig nach Möglichkeiten, ihre Texte korrigieren und lektorieren zu lassen und wenden sich mit diesem Anliegen auch - wenn vorhanden - an die Schreibberatung ihrer Hochschule. So verständlich ihr Wunsch nach sprachlich-stilistischer Textkorrektur jedoch ist, so klar stößt er auch an die Grenzen dessen, was wir ausgehend von unserer eigenen Praxis - unter Schreibberatung verstehen. Diese Situation war der Anstoß dafür, uns prinzipiell mit dem Vorgehen bei der Textrückmeldung für internationale Studierende zu beschäftigen und die Möglichkeiten für einen produktiven Umgang mit den unterschiedlichen Erwartungen zu reflektieren. In diesem Artikel möchten wir das erste Ergebnis unserer Überlegungen vorstellen: eine kommentierte Systematisierung von Handlungsmöglichkeiten bei der Textrückmeldung. Wir möchten mit dieser Zusammenstellung allen, die in der Schreibberatung oder auch in anderen Kontexten Textrückmeldungen geben, eine Grundlage bieten, ihr Vorgehen systematisch zu reflektieren und ihr didaktisches Handlungsrepertoire möglicherweise zu erweitern. Doch zunächst werden wir unsere Perspektive auf die schreibberaterische Arbeit mit internationalen Studierenden vorstellen, indem wir knapp umreißen, wie wir in der Schreibberatung grundsätzlich vorgehen.

Schreibberatung für internationale Studierende kann institutionell ganz unterschiedlich angebunden sein: Je nach Hochschule macht z.B. der DaF-/Germanistik-Fachbereich, das Schreibzentrum, das Fremdsprachenzentrum oder das International Office dieses Angebot. Unter individueller Schreibberatung verstehen wir im Folgenden ein 1:1-Setting, in dem Beratende die Studierenden dabei unterstützen, reale Aufgabenstellungen aus dem Fachstudium produktiv zu bearbeiten, um so deren Schreibkompetenz weiterzuentwickeln. Das Konzept von Schreibberatung, wie wir sie vertreten, lässt sich sowohl schreib- als auch beratungspädagogisch beschreiben.<sup>1</sup>

Die schreibpädagogischen Grundlagen unserer Beratungen sind die verschiedenen Dimensionen des Schreibens (vgl. hierzu Kruse 2003: 94-111). Zunächst bedeutet das Schreiben eines Texts, einen Schreibprozess zu durchlaufen und dabei verschiedene Teilaufgaben zu bearbeiten. Ein Kernbereich unserer Arbeit ist deshalb, Studierende zu unterstützen, sich dieser Arbeitsschritte bewusst zu werden, damit sie ihren Schreibprozess steuern können und ihnen das Handwerkszeug zur Bewältigung einzelner Arbeitsschritte zu vermitteln. Das Produkt dieses Prozesses, der fertige akademische Text, soll den Regeln und Normen des jeweiligen Fachs entsprechen; auch das unterstützen wir, indem wir die Studierenden mit den allgemeinen Konventionen für wissenschaftliche Texte vertraut machen. Damit sie diese nachvollziehen können, vermitteln wir ihnen den kommunikativen Aspekt des wissenschaftlichen Schreibens: In der Wissenschaft arbeitet niemand isoliert, sondern kommuniziert mit den Texten innerhalb der jeweiligen Diskursgemeinschaft. In diesem Zusammenhang stehen auch die kulturellen Unterschiede beim wissenschaftlichen Schreiben, die bei der Arbeit mit internationalen Studierenden eine große Rolle spielen. Wir beziehen bei der Beratung Schreiben als Instrument der Wissenserzeugung (epistemisch-heuristisches Schreiben) und der Wissensspeicherung ein und regen die Studierenden an, beide Funktionen zu nutzen. Um die Studierenden pädagogisch sinnvoll zu unterstützen, berücksichtigen wir bei der Beratung nicht nur ihre momentane fremdsprachliche Kompetenz, sondern auch die Forschungsergebnisse zu den Entwicklungsphasen der akademischen Schreibkompetenz (vgl. hierzu z.B. Steinhoff 2003, 2007).

In Bezug auf das Beratungsgeschehen kann Schreibberatung über die Arbeitsweise der Beratenden charakterisiert werden: Wir arbeiten ressourcen- und lösungsorientiert, berücksichtigen das Beziehungsgeflecht, in dem die Studierenden und ihre Arbeiten stehen, schließen mit ihnen Arbeitsbündnisse, bringen Informationen ein, fragen nach, vertiefen auf nicht-direktive Art usw. So tragen wir dazu bei, dass die Studierenden lernen, das nächste Schreibprojekt ohne unsere Hilfe zu bewältigen.

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Zum Beratungsgeschehen der Schreibberatung vgl. z.B. Furchner/Großmaß/Ruhmann (1999), Büker (2003), Girgensohn/Liebetanz (2010, im Druck) und z.B. Bean (2001) für den englischsprachigen Raum; eine umfassende Darstellung oder gar Definition steht noch aus (vgl. Brandl in diesem Band).

Schreibberatung findet grundsätzlich in einem "geschützten Raum" statt: Studierende nehmen das Angebot freiwillig in Anspruch und wir, die Beratenden, geben ihnen weder einen verbindlichen Rat noch eine Note.

Ein Element von Schreibberatung kann sein, Studierenden eine Rückmeldung auf ihre Texte zu geben: Die Beratenden spiegeln hierbei die möglichen Reaktionen des Publikums wider und geben den Studierenden durch ihre Fragen und Anmerkungen Anregungen für die weitere Überarbeitung. Gerade internationale Studierende fragen überdurchschnittlich häufig eine Rückmeldung nach und sind dabei, wie eingangs bereits gesagt, oft auf die sprachliche Ebene fixiert.<sup>2</sup>

In einer Rückmeldesituation neigen internationale Studierende vergleichsweise schnell dazu, die Verantwortung für ihren Text an die Beratenden abzugeben, sie als Autorität zu sehen und zu erwarten, dass sie ihnen sagen, was zu tun ist. Diese eher passive Haltung kann neben dem Schreiben in der Fremdsprache einige weitere Gründe haben: Sie sind möglicherweise nicht mit dem Beratungssetting vertraut, da sie aus ihren Herkunftsländern und auch in Deutschland (Deutschunterricht, Fachstudium) bisher nur Unterrichtssituationen kennen gelernt haben. Sie sind in der für sie neuen Situation folglich unsicher oder erwarten eine Situation wie im Unterricht. Es besteht zudem die Gefahr, dass sie die Beratenden als omnikompetent wahrnehmen, da diese nicht nur Experten für das Schreiben sind, sondern meist auch die Zielsprache als Erstsprache sprechen und sich mit der (Hochschul-)Kultur auskennen. Darüber hinaus sprechen Beratende und Studierende auf Deutsch miteinander; für die Studierenden ist dies eine Fremdsprache, für die Beratenden meist nicht.

Es stellt sich nun die Frage, wie Schreibberatende beim Geben einer Textrückmeldung mit dieser Situation – dem Wunsch der Studierenden nach Textkorrektur, den eigenen Vorstellungen von Schreibberatung und dem tendenziell passiven Verhalten von internationalen Studierenden in der Beratung – produktiv umgehen können. In deutschsprachigen Veröffentlichungen zur Schreibberatung findet sich zwar der Hinweis, dass in der Beratung an den Texten der Studierenden gearbeitet werden kann (vgl. z.B. Fröchling 2003: 83, Klemm 2004: 135), konkrete und detaillierte Überlegungen dazu, wie diese Textarbeit aussehen kann, werden jedoch nur selten angestellt (vgl. z.B. Ruhmann 1997: 135f., Mertlitsch/Struger 2007). Das Thema Textrückmeldung (bzw. Feedback) ist aber durchaus Gegenstand der Schuldidaktik (vgl. z.B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006) und der englischsprachigen Literatur zur Schreibdidaktik (vgl. z.B. Bean 2001) sowie zum Peer Tutoring (vgl. z.B. Bruce/Rafoth 2004, Ryan/Zimmerelli 2006) – aus all diesen Bereichen beziehen wir im Folgenden Anregungen.

<sup>3</sup> Die konkreten Anregungen, die Ruhmann (1997: 13f.) für die Betreuung von Hausarbeiten in der Fachlehre hier gibt, lassen sich auch auf die Rückmeldung in der Schreibberatung anwenden.

-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Gelegentlich stellt sich im Laufe der Beratung heraus, dass die Studierenden keine (oder nicht nur eine) sprachliche Korrektur wünschen, sondern andere Aspekte ihres Texts, wie zum Beispiel die Struktur, besprechen wollen. Dass sie dies nicht von Anfang an äußern, kann daran liegen, dass sie nicht wissen, wie sie dieses Anliegen formulieren können. Diese Erfahrung bestätigt Young (2005: 140) in ihrem Artikel zur Frage des Korrekturlesens in der Schreibberatung.

Unser Ziel ist es nicht, die oben gestellte Frage zu beantworten, indem wir konkrete Handlungsempfehlungen geben. Wir möchten vielmehr die Grundlagen erörtern, die es Beratenden im Einzelfall ermöglichen, bewusste Entscheidungen für eine bestimmte didaktische Vorgehensweise zu treffen. Wir haben uns deshalb gefragt,

- was unser Ziel bei der Textrückmeldung ist,
- wo wir die Grenze zwischen Rückmeldung und Korrektur sehen,
- welche verschiedenen Handlungsmöglichkeiten sich Beratenden bei einer Rückmeldung (prinzipiell) bieten und wie die Auswahl aus diesen Handlungsmöglichkeiten die Aktivität oder Passivität der Studierenden beeinflussen kann und
- was Beratende im Vorfeld bedenken müssen, wenn sie in Bezug auf ihre Vorgehensweise im Einzelfall Entscheidungen treffen.

# 1 Die Textrückmeldung

## 1.1 Ziele und Ebenen der Textrückmeldung

Grundsätzlich hat die Textrückmeldung in der Schreibberatungsarbeit aus unserer Sicht die Aufgabe, die auch Stephen North in seinem polemischen Essay von 1984 formuliert: "to make sure that writers, and not necessarily their texts, are what get changed ... [O]ur job is to produce better writers, not better writing" (North 1984: 438). Die Studierenden sollen sich im Sinne einer übergeordnet prozessorientierten Schreibdidaktik über die Arbeit an einem konkreten Text als Schreibende weiterentwickeln, um das Schreiben des nächsten Texts besser bewältigen zu können. Durch eine Rückmeldung von den Beratenden üben sie, bei ihrer eigenen Überarbeitung den Wechsel in die Rezeptionsperspektive vorzunehmen (vgl. Kruse/Ruhmann 2006: 18f.). Natürlich gewinnt ein Text durch die Rückmeldung und die folgende Überarbeitung meist an Qualität, doch das ist nicht das Hauptziel der Rückmeldung in der Schreibberatung.

Eine Rückmeldung kann sich grundsätzlich auf unterschiedliche Ebenen des Texts beziehen (vgl. hierzu auch Frank/Haacke/Lahm 2007: 66ff.). Sie kann die *inhaltlichstrukturelle Ebene* betreffen und sich zunächst auf die Fragen konzentrieren, was das Thema des Texts ist, was die Fragestellung ist und was die wichtigsten Inhalte sind. Sie kann auf dieser Ebene auch detaillierter nachfragen, wie der Text aufgebaut ist, ob die Reihenfolge der Absätze stimmt, ob etwas fehlt oder etwas überflüssig ist, ob die Argumentation überzeugt und ob Literatur an passender Stelle einbezogen wurde. Weiterhin kann eine Rückmeldung auch auf die Frage eingehen, von welcher fachlichen Qualität der Text ist. Eine schreibberaterische Rückmeldung berücksichtigt diese *inhaltlich-fachliche Ebene* in der Regel nicht, sondern verweist die

Studierenden bei Fragen hierzu an die Fachlehrenden.<sup>4</sup> Dann kann auf die *allgemein sprachliche Ebene* eine Rückmeldung gegeben werden. Die zentrale Frage lautet hier, ob die sprachliche Gestaltung wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht wird, ob also die Sätze verständlich aufgebaut sind, ob deutlich wird, von wem welche Aussage stammt, ob der Gebrauch der Fachbegriffe durchgehalten wird etc. Diese Rückmeldungsebene grenzen wir ab von einer *sprachlich-stilistischen Ebene*, auf der die Frage gestellt wird: Kann man das noch schöner formulieren? Innerhalb der Schreibberatung wird nur selten an der stilistischen Eleganz des Texts gearbeitet, da diese Ebene die "Kür" beim wissenschaftlichen Schreiben betrifft. Zudem sind stilistische Vorlieben nicht allgemeingültig und können sich zwischen Studierenden, Fachlehrenden und Beratenden erheblich unterscheiden. Schließlich kann eine Rückmeldung die *formale Ebene* des Texts betreffen und überprüfen, ob Rechtschreibung, Orthografie, Zeichensetzung, Layout und alle grammatischen Details stimmen.

Auf welche Textebene(n) eine Rückmeldung gegeben wird, hängt von den Wünschen und Bedürfnissen der Studierenden ab (wobei die inhaltlich-fachliche und sprachlich-stilistische meistens nicht berücksichtigt werden kann) und davon, was in Bezug auf ein ökonomisches Vorgehen bei der Textüberarbeitung sinnvoll ist. Es ist zum Beispiel nicht effizient, bei einer groben Rohversion, die noch strukturelle Umstellungen erfordert, bereits eine Rückmeldung auf die allgemein-sprachliche Ebene zu geben, weil nach dieser Rückmeldung sprachlich überarbeitete Stellen im nächsten Arbeitsschritt möglicherweise grundlegend umgeschrieben oder gar gestrichen werden (vgl. z.B. Bean 2001: 226). Im anglo-amerikanischen Kontext spiegelt sich diese Maxime in den didaktischen Fachausdrücken "high order concerns" und "low/later order concerns" (Ryan/Zimmerelli 2006: 29ff.) wider.

# 1.2 Abgrenzung Textrückmeldung – Korrektur

Da es im Rahmen der Schreibberatung, wie wir sie verstehen, darum geht, die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz zu ermöglichen und nicht ausschließlich den Text zu verbessern, ist es wichtig, sich bewusst zu machen, welche grundlegend unterschiedlichen Haltungen hinter einer Textrückmeldung und einer Textkorrektur im Sinne eines Korrektorats/Lektorats – also einer Verbesserung des Texts durch andere – stehen und welche Folgen für die Studierenden mit diesen unterschiedlichen Arbeitsweisen verbunden sein können.

In Tab. 1 vergleichen wir Textrückmeldung und Textkorrektur, um die Unterschiede zu betonen. Diese Darstellung bedeutet keineswegs, dass wir eine Textkor-

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Gerade für internationale Studierende ist es häufig eine große Hilfe, in der Beratung konkrete Fragen an die Fachlehrenden vorzubereiten. Darüber hinaus kann eine Textrückmeldung und die nachfolgende Überarbeitung durchaus Auswirkungen auf den Inhalt der Arbeit haben, auch wenn die Textrückmeldung nicht auf fachspezifische Fragen eingeht.

rektur prinzipiell ablehnen.<sup>5</sup> So ist z.B. die Endkorrektur eines Texts ein unbedingt notwendiger Arbeitsschritt, bei dem es besonders beim Schreiben in einer Fremdsprache sehr sinnvoll ist, andere Personen hinzuzuziehen. Uns geht es an dieser Stelle lediglich um eine zugespitzte Gegenüberstellung beider Typen im Rahmen der Schreibberatung, wenn Beratende also über ein methodisches Entweder-Oder entscheiden müssen. Beide Typen der Textarbeit kommen selten in Reinform vor und sind als Pole auf einem Kontinuum zu betrachten.

Textrückmeldung	Textkorrektur
Die Studierenden müssen grundsätzlich bereit sein, noch am Text zu arbeiten. Für diese Überarbeitung muss genügend Zeit zur Verfügung stehen. <sup>6</sup>	Hier wird ein Text abgegeben und die einzige Arbeit, die die Studieren- den noch investieren, ist das Einar- beiten der Korrekturen.
Beratende lesen meist einen Ausschnitt des Texts in Hinblick auf mit den Studierenden vorher vereinbarte Fragen/ Textebenen. Falls sie überhaupt Lösungsvorschläge zu Auffälligkeiten im Text machen, tun sie es nur exemplarisch.	Der Text wird komplett in Hinblick auf sprachliche und formale Auffäl- ligkeiten korrigiert (verbessert).
Ziel der Rückmeldung ist das Lernen und die Weiterentwicklung der Studierenden und der Ideen in ihren Texten (vgl. Ryan/Zimmerelli 2006: 36).	Im Vordergrund einer Korrektur steht das Ideal eines fehlerfreien Texts (vgl. Ryan/Zimmerelli 2006: 36).
Eine Textrückmeldung bezieht sich grundsätzlich auch auf die Stärken des Texts.	Eine Korrektur des Texts ist zwangsläufig fehlerorientiert.
Eine Rückmeldung muss nicht alle Auffälligkeiten des Texts aufgreifen, z.B. wenn die Studierenden davon überfordert und demotiviert werden könnten.	Eine Korrektur des Texts suggeriert, dass der Text nun "perfekt" ist.

<sup>5</sup> Korrektur spielt in verschiedenen Settings eine Rolle und hat dort je ihren Sinn. In der Fachlehre oder teilweise auch im Sprachunterricht korrigieren Lehrende Texte von Studierenden, damit diese anhand der Korrektur die Regeln für den jeweiligen Text lernen. Darüber hinaus hat die Korrektur in diesem Kontext häufig die Funktion, eine Note zu begründen.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Eine Rückmeldung, die nicht mehr umgesetzt werden kann, führt nachweislich zu keinem Lernprozess und sollte deshalb vermieden werden (vgl. Bean 2001: 235).

Die Verantwortung für den Text bleibt trotz der Rückmeldung prinzipiell bei den Studierenden.	Bei einer Korrektur besteht die große Gefahr, dass die Studierenden die Verantwortung für den Text an die Beratenden abgeben.
Im schlechtesten Fall sind die Studierenden enttäuscht und frustriert, wenn sie die Rückmeldung nicht umsetzten können und sich ihr Text nicht so weiterentwickelt, wie sie es erhofft haben.	Im besten Fall wird nicht nur der Text besser, sondern dient den Stu- dierenden auch als Modell für einen fehlerfreien Text. Die Korrektur gibt ihnen eine Rückmeldung dazu, in welchen Bereichen ihre Fehler liegen und zeigt so eine Richtung für die weitere Arbeit.
Im besten Fall gibt die Rückmeldung Anregungen, Motivation und Hand- werkszeug zum selbständigen Lernen und stärkt das Selbstbewusstsein der Stu- dierenden, da sie selbst den Text erfolg- reich verbessert haben und nun auch für die nächste Arbeit wissen, was sie besser machen können.	Im schlechtesten Fall wird durch die Korrektur zwar der Text besser, die Studierenden werden aber in einer passiven Haltung und in ihrer Hilflosigkeit bestärkt. Sie sehen, dass sie selbst nicht in der Lage sind, ihre Texte zu verbessern und darauf angewiesen sind, dass dies andere für sie tun.

Tab. 1: Abgrenzung von Textrückmeldung und Textkorrektur

# 1.3 Techniken, Formen, Vorgehensweisen bei der Rückmeldung

Nach der Betrachtung der – zugegeben überspitzten – Gegenüberstellungen in Tab. 1 könnte man meinen, dass die Entscheidung in der Schreibberatung klar und einfach ist: Rückmeldung ja, Korrektur nein. Doch was bedeutet das? Welche konkreten Handlungen in der Textarbeit führen dazu, dass die Studierenden die Verantwortung für ihren Text an die Beratenden abgeben können? Welche bestärken sie dagegen in ihrer Eigenverantwortlichkeit, fordern sie zu aktivem Handeln heraus und fördern ihr Lernen? Diesen Fragen wollen wir nachgehen, indem wir einzelne Aspekte im Prozess der Textrückmeldung daraufhin untersuchen, welche didaktischen Handlungsmöglichkeiten sich den Beratenden bieten. Es wird sich zeigen, dass es in der Regel kein Entweder-Oder gibt, sondern dass zwischen den Polen "Beratende sind aktiv" und "Studierende sind aktiv" ein Kontinuum an Handlungsmöglichkeiten liegt. In den folgenden Tabellen 2 bis 10 werden wir eine kommentierte Systematik von verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen aufstellen,

- durch die sich Beratende ihr intuitives Vorgehen bei der Textrückmeldung bewusst machen können,
- die ihnen mögliche Alternativen zu ihrem üblichen Vorgehen aufzeigt und
- ihnen so einen reflektierten Umgang mit der Textrückmeldung und mit ihrer eigenen Rolle als Beratende ermöglicht.

Beratende müssen zunächst entscheiden, auf welche Menge an Text sie eine Rückmeldung geben (vgl. Tab. 2).

Umfang des Text(ausschnitt)s, auf den eine Rückmeldung gegeben wird			
Beratende geben nur exemplarisch auf einen Textaus- schnitt eine Rück- meldung.	Beratende geben auf den ganzen Text oder Textteile eine Rück- meldung, aber in Etappen; die Studierenden überarbeiten den kompletten Text nach den durch die Rückmeldung gewonnenen Erkenntnissen.	Beratende geben auf den ganzen Text eine Rückmeldung.	
schwächer eingreifend stärker eingreifend			

Tab. 2: Umfang des Textausschnitts

In der Beratungspraxis, wie wir sie kennen, wird meist nur auf einen Textausschnitt eine Rückmeldung gegeben. So wird einerseits die Menge an Anregungen auf ein gut zu verarbeitendes Maß begrenzt, anderseits werden die Studierenden angeregt, das am Textausschnitt Gelernte selbständig auf den restlichen Text zu übertragen. Zudem sichert dieses Verfahren ab, dass kein unzulässiger Eingriff in eine Studienleistung (im Sinne einer unerlaubten Hilfestellung) vorgenommen wird. Häufig werden Rückmeldung und Überarbeitung aber auch in Etappen gestaltet. Beratende lesen nur soviel Text wie nötig, um zu einer Diagnose in Bezug auf "Auffälligkeitskategorien" zu kommen, melden diese zurück und die Studierenden haben die Aufgabe, den Text in Bezug auf diese Auffälligkeiten zu überarbeiten. Dann lesen die Beratenden weiter und geben erneut Rückmeldung. In besonderen Fällen können auch ganze Texte Gegenstand der Rückmeldung sein, z.B. bei kurzen Textsorten wie Protokollen oder Exposees. Auch eine Besprechung der Textstruktur erfordert häufig das Lesen des kompletten Texts oder zumindest eines langen Ausschnitts. Ebenso müssen Beratende mehr lesen, um bei einem Text auf herausragendem sprachlichen Niveau festzustellen, ob es sprachliche Auffälligkeiten gibt, die systematisch vorkommen und an deren Überwindung in der Beratung gearbeitet werden kann.

Weiterhin müssen Beratende die Rezeption des Text(ausschnitt)s organisieren (vgl. Tab. 3).

Wie/wo/wann wird der Text gelesen?			
Studierende lesen ihren Text(ausschnitt) vor.	Beratende lesen den Text (ausschnitt) der Studie- renden vor.	Beratende lesen den Text(ausschnitt) allein, in Vorbereitung auf die Beratung. <sup>7</sup>	
Beratende und Studierende sind aktiv Beratende sind aktiv			

Tab. 3: Art und Weise, wie der Text gelesen wird

Unserer Erfahrung nach lesen die meisten Beratenden in Deutschland die Texte der Studierenden nicht in der Beratungssituation selbst, sondern allein. Die in den USA verbreitete Arbeitsweise, dass Studierende ihre Texte während der Beratung selbst vorlesen, ist nach Matsuda/Cox (2004: 44) für das Schreiben in der Fremdsprache oft nicht gut geeignet, weil sich die Aufmerksamkeit der L2-Schreibenden beim Vorlesen schnell nur auf die Aussprache richtet. Deshalb ist es weniger wahrscheinlich, dass die Studierenden beim Vorlesen des Texts wie erhofft Selbstkorrekturen vornehmen oder ihnen z.B. Brüche im Text auffallen. Ein alternatives Vorgehen, dass Matsuda/Cox deshalb Beratenden vorschlagen, lautet, den Text selbst laut vorzulesen, um so bei den Studierenden die Rezeptionsperspektive zu aktivieren und eine Eigenkommentierung des Texts zu initiieren. Matsuda/Cox geben jedoch zu bedenken, dass Texte mit sehr vielen Fehlern eventuell auch von Beratenden schwer vorzulesen sind. In jedem Fall sind die Studierenden durch die Methode des Vorlesens, egal ob sie selbst oder die Beratenden lesen, stärker in den Rückmeldeprozess eingebunden. Ein Problem bei dieser Methode ist jedoch gerade bei längeren Texten oder bei detaillierter Arbeit an der sprachlichen oder formalen Ebene, dass die Konzentrationsspanne der Beratenden und Studierenden beim Hören oder Vorlesen des Texts begrenzter ist (siehe dazu auch Ryan/Zimmerelli, 2006: 32).

Eng verknüpft mit den Überlegungen zur Textrezeption steht die Frage, wer die Beobachtungen zum Text formuliert (vgl. Tab. 4):

<sup>7</sup> Bean (2001: 228) schlägt vor, dass die Beratenden den Textausschnitt während des Beratungsgesprächs lesen und die Studierenden in dieser Zeit z.B. Fragen zu ihrer Rohfassung aufschreiben.

Wer formuliert Beobachtungen zum Text?		
Studierende haben Raum/werden aufgefordert, selbst Beobachtungen zum eigenen Text zu anzustellen.  Nur Beratende formulieren ihre Beobachtungen zum Text.		
Studierende sind aktiv	Beratende sind aktiv	

Tab. 4: Person, die Beobachtungen zum Text formuliert

Unabhängig davon, ob die Studierenden ihren Text laut vorlesen oder die Beratenden die Texte alleine lesen, können Beratende die Studierenden auffordern, Fragen zu ihrem Text zu formulieren. So können sie z.B. danach fragen, womit sie bei ihrem Text zufrieden sind und mit welchen Passagen sie sich unsicher fühlen oder zu welchen konkreten Punkten sie Fragen haben. Durch dieses Vorgehen fordern die Beratenden von den Studierenden eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Text, stärken deren Texteinschätzung und lassen die Verantwortung für die Textarbeit stärker bei ihnen.

Wenn Beratende schriftlich etwas zum Text anmerken, also nicht nur mündlich über den Text kommunizieren, müssen sie entscheiden, wo sie ihre Anmerkungen notieren (vgl. Tabelle 5).8

Wo machen die Beratenden ihre Anmerkungen zum Text?		
Beratende machen ihre Anmerkungen auf einem gesonderten Blatt Papier.	Beratende machen ihre Anmerkungen als Rand- notizen im Text der Studierenden.	Beratende machen ihre Anmerkungen direkt im Text der Studierenden.
zurückhaltender		eingreifender

Tab. 5: Ort der Anmerkungen im Text

Wenn Beratende ihre Anmerkungen auf einem gesonderten Blatt festhalten, bleiben diese klar vom Text der Studierenden getrennt und es kann ein Dialog zwischen diesen beiden Stimmen entstehen. Dies kann die Studierenden in ihrer Eigenverantwortlichkeit bei der Umsetzung der Rückmeldung bestärken. Schreiben Beratende etwas in den Text oder auch an den Rand, greifen sie damit schon rein

<sup>8</sup> Darüber hinaus sollten sich Beratende auch überlegen, ob es sinnvoller ist, den Studierenden den Text mit den Anmerkungen zu geben oder sie aufzufordern, sich selbst Notizen zu der Rückmeldung zu machen.

graphisch betrachtet in den Text der Studierenden ein. Solch ein Eingriff kann Assoziationen mit schulischer Korrektur wecken, autoritär wirken, zu Entmutigung und Passivität führen, seltener auch Widerstand wecken. Andererseits ist es für Beratende umständlich und zeitintensiv, alle Anmerkungen auf einem gesonderten Blatt zu notieren; besonders wenn es um eine Rückmeldung auf die allgemein-sprachliche oder formale Ebene des Texts geht, scheint dies nicht praktikabel zu sein.

Neben den verschiedenen Notationsorten können Beratende entscheiden, wie umfassend sie ihre Rückmeldung anlegen (vgl. Tab. 6).

Wie viel merken die Beratenden an?		
Beratende markieren nicht alle Text- auffälligkeiten zu den vereinbarten Rückmeldekategorien.	Beratende markieren alle Textauffälligkeiten zu den vereinbarten Rückmeldekategorien.	
Beratende greifen schwächer ein	Beratende greifen stärker ein	

Tab. 6: Menge der Anmerkungen zum Text

Wenn Beratende und Studierende beispielsweise ausgemacht haben, dass die Beratenden eine Rückmeldung auf die sprachliche Ebene vorbereiten, dann können die Beratenden alle Auffälligkeiten auf dieser Ebene rückmelden. Sie greifen damit stärker in den Text ein, bieten aber auch sehr viele Anstöße zum Weiterlernen und geben den Studierenden eine klare Rückmeldung über den Zustand ihres Texts. Beratende können aber auch selektiv vorgehen und nur ausgewählte Auffälligkeiten kommentieren. So agieren sie zumeist, wenn sie exemplarisch arbeiten oder den Eindruck haben, eine Thematisierung aller Auffälligkeiten würde bei den Studierenden die Grenzen des potentiell Aufnehmbaren/Erlernbaren überschreiten und so eine effektive Weiterentwicklung gefährden.

Beratende müssen zudem die Art und Weise, wie sie schriftliche Anmerkungen gestalten, festlegen (vgl. Tab. 7).

Auf welche Art und Weise machen die Beratenden ihre Anmerkungen im Text?			
Beratende verwenden Symbole wie Frage-, Plus-, Minus- und Sternchenzeichen. <sup>9</sup>	Beratende schreiben Fragen und/ oder Kommen- tare.	Beratende markie- ren Auffälligkeiten und schreiben Kategorien dazu.	Beratende mar- kieren Auffällig- keiten und schrei- ben Lösungsvor- schläge dazu.
Beratende greifen schwächer ein Beratende greifen stärker ein			

Tab. 7: Art und Notation der Anmerkungen zum Text

Die verschiedenen Notationstechniken gehen oft mit einer bestimmten Form der Besprechung einher. Wenn Beratende ihre Anmerkungen nur durch Symbole fixieren, greifen sie schwächer in die Textüberarbeitung ein und es ergibt sich in der Regel ein Dialog mit den Studierenden. Je präziser und detaillierter sie Textauffälligkeiten markieren, eventuell sogar mit Lösungsvorschlägen ergänzen, desto stärker beeinflussen, ja übernehmen Beratende sogar die Überarbeitung und die Studierenden bleiben in einer passiveren Rolle. Doch auch ein solches Vorgehen muss nicht grundsätzlich heißen, dass Beratende ein Rückmeldverfahren gewählt haben, das die Studierenden komplett in ihrer Aktivität beschneidet. Mertlitsch/Struger (2007: 211f.) beschreiben beispielsweise die Methode des Ko-Lektorierens. Hier überarbeiten Beratende einen Abschnitt aus dem Text der Studierenden und artikulieren dabei all ihre Überlegungen laut. Die Studierenden nutzten diese Aktivität der Beratenden als Modell und übernehmen die Überarbeitung der folgenden Textstellen Schritt für Schritt selbst. Während die Beratenden also erst stark in den Text der Studierenden eingreifen, ohne sie daran zu beteiligen, ist das Ziel dieses Vorgehens nicht die Korrektur des Texts, sondern die Weiterentwicklung der Schreibenden, die sich über Modellernen die Fähigkeit zum Überarbeiten aneignen können.

Wenn Beratende Lösungsvorschläge in ihre Rückmeldung integrieren, kann unterschieden werden, wie eng sie an der typischen Formulierungsart (voice) der Studierenden bleiben (vgl. Tab. 8).

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup>Vgl. Bean (2001: 228). Selbst bei dieser minimalinvasiven Methode empfiehlt Bean, die Studierenden erst zu fragen, ob man in den Text hineinschreiben darf. Eine weiter reduzierte Variante ist das "minimal marking" (Haswel 1983, zitiert nach Bean 2001: 246), das sich allerdings nur auf sprachliche Fehler in einem Text bezieht: Hier wird an den Rand einer Zeile mit einem Fehler lediglich ein Kreuz gesetzt. Die Aufgabe der Studierenden ist es, selbst herauszufinden, wo der Fehler ist. Dieses Verfahren eignet sich auch bei L2-Schreibern, wenn Beratende den Eindruck haben, dass der Text nicht aufmerksam Korrektur gelesen wurde. Es eignet sich dagegen nicht, wenn der Text dem tatsächlichen sprachlichen Kenntnisstand der Schreibenden entspricht.

Wie sind die Lösungsvorschläge der Beratenden?		
Beratende gestalten ihre Lösungsvorschläge so, dass sie möglichst nah an der Formulierungsart ( <i>voice</i> ) der Studierenden bleiben.	Beratende gestalteten ihre Lösungsvorschläge so, dass sie möglichst L1typisch formuliert sind.	
Beratende erhalten/respektieren die	voice Beratende verändern die voice	

Tab. 8: Berücksichtigung der voice der Studierenden bei Lösungsvorschlägen

Unter *voice* ist die "Schreibstimme" zu verstehen. <sup>10</sup> Severino (2004) thematisiert in ihrem Artikel "Avoiding Appropriation" sehr eindringlich, dass fremde intensive Formulierungsarbeit an fremdsprachlichen Texten dazu führen kann, dass die Schreibenden ihre *voice* im überarbeiteten Text nicht wiedererkennen. Der eigene Text kann ihnen dann fremd erscheinen. Unter Sprachlerngesichtspunkten ist jedoch zu bedenken, dass sich L1-typische Ausdrucksweisen so auch lernen lassen (Severino 2004: 49f.). Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass diese Ausdrucksweisen nicht die Grenzen des möglichen Erwerbhorizonts, den "x+1"-Bereich, überschreiten. Wie stark die *voice* verändert werden darf oder soll, müssen Beratende mit den Studierenden klären (vgl. dazu das Kapitel Auftragsklärung).

Die voice der Studierenden zu respektieren, ist bei internationalen Studierenden auch mit der Frage der kulturellen Identität verbunden. Deshalb ist eine Sensibilität für diesen Aspekt der Textrückmeldung bei der Arbeit mit dieser Zielgruppe besonders wichtig. Matsuda/Cox (2004: 42f.) sehen hier die Problematik der Besitzergreifung/Enteignung und unterscheiden in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche Herangehensweisen. Die erste verlangt von den Studierenden eine Assimilation: Der Text der L2-Schreibenden soll möglichst schnell L1-Standards entsprechen. Die zweite Herangehensweise ist das Aufzeigen von Unterschieden: Beratende zeigen die Abweichungen zu L1-Standards auf, fordern aber keine Überarbeitung ein, die L1-Standards einlöst. Eine weitere Möglichkeit ist das bewusste Übersehen von Unterschieden: Beratende reagieren nicht auf Abweichungen. Welche Haltung Beratende einnehmen, könne, so die Autoren, von Situation zu Situation variieren und sich auch im Verlauf einer Beratung verändern. Beispielsweise kann ein Nicht-Reagieren auf Verletzungen des L1-Standards angemessen sein, wenn Studierende in einer Schreibkrise zunächst positiv darin bestärkt werden sollen, in ihrem Text zunächst nah an ihrem mündlichen Sprachgebrauch zu formulieren, was sie sagen wollen.

Rückmeldungen unterscheiden sich schließlich auch darin, wie Beratende mit ihren Anmerkungen im Beratungsgespräch umgehen: ob sie die Studierenden kommuni-

\_

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Zum voice-Diskurs vgl. z.B. Girgensohn (2008).

kativ einbinden, wie weit sie sie bei der Entwicklung von eigenen Überarbeitungsideen unterstützen, bzw. ob sie ihnen die Überarbeitung schließlich abnehmen (vgl. Tab. 9). Dabei wären Beratende, die ihre Anmerkungen/Lösungen lediglich vorstellen, als besonders stark eingreifend zu bewerten.

Wie gehen die Beratenden mit ihren Anmerkungen zum Text im Beratungsgespräch um?			
Beratende besprechen/erklären ihre Anmerkungen; die Überarbeitung bleibt ganz den Studierenden überlassen.	Beratende bespre- chen/erklären ihre Anmerkungen und erarbeiten gemein- sam mit den Stu- dierenden Lösun- gen.	Beratende erklä- ren ihre Lösun- gen den Studie- renden.	Beratende stellen ihre Anmerkungen/ Lösungen nur kurz vor.
Studierende werden stärker einbezogen Studierende werden weniger einbezogen			

Tab. 9: Umgang mit den Anmerkungen im Beratungsgespräch

Zusammenfassend gesagt setzt sich jedes komplette Rückmeldeverfahren aus verschiedenen Aspekten zusammen, wie dem Festlegen der Textmenge, der Rezeption des Texts, der Art der Anmerkungen usw. Die Tabellen 2 bis 9 zeigen für jeden Aspekt ein Spektrum an didaktischen Vorgehensweisen. Durch die Auswahl bestimmter Vorgehensweisen gestalten Beratende ihr Rückmeldungsverfahren und stellen die Weichen für eine eher nicht-direktive oder eine eher direktive Beratungsarbeit. Dabei kann eine insgesamt nicht-direktiv angelegte Rückmeldung auch direktivere Teilkomponenten beinhalten, wie das beschriebene Ko-Lektorieren von Mertlitsch/Struger (2007) zeigt.

In der Entscheidung für die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten zeigt sich letztlich die grundlegende Haltung der Beratenden beim Geben einer Textrückmeldung (vgl. Tab. 10):

Die Beratenden				
spiegeln ihren Textein- druck wider. stellen den Studieren- den Fragen.		korrigieren (verbessern) den Text.		
Beratende greifen schwächer ein Beratende greifen stärker ein				

Tab. 10: Grundlegende Haltung der Beratenden bei der Textrückmeldung

Vergleichbare Unterscheidungen werden auch von anderen Autoren gemacht. So spricht Bean (2001: 141) von "response centered review" (entspricht dem linken und mittleren Feld von Tab. 10) und "advice centered review" (entspricht dem rechten Feld von Tab. 10), Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 97) unterscheiden für den Umgang mit Schülertexten zwischen der mäeutischen (= fragend, sokratisch, entspricht dem mittleren Feld von Tab. 10) und der exekutiven Haltung (= normenorientiert, wertend, entspricht dem rechten Feld von Tab. 10). Die Entscheidung für eine Haltung ist eng mit der Rolle verbunden, die Beratende einnehmen (und die sie von den Studierenden zugewiesen bekommen), – sie können sich stärker als Coach oder als Richter über den Text verstehen (vgl. Bean 2001: 141). Wie wir eingangs dargestellt haben, ist es bei der schreibberaterischen Arbeit mit internationalen Studierenden besonders wichtig, eine Textrückmeldung so zu gestalten, dass sie die Studierenden möglichst stark aktiviert und so ihre Schreibkompetenz fördert. Welche konkrete Vorgehensweise Beratende im Einzelfall wählen,

hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die wir im Folgenden betrachten.

# 2 Die Auftragsklärung

Die Entscheidungsgrundlage für die Gestaltung der Textarbeit setzt eine solide Klärung des Auftrags voraus, den die Beratenden in einer konkreten Beratungssituation haben. Wenn man mit dem Ansatz der systemischen Beratung arbeitet, <sup>11</sup> sind für die universitäre Schreibberatung zwei Ebenen zu bedenken: die institutionelle Ebene, auf der zu klären ist, was der grundsätzliche institutionelle Auftrag für die Beratungsarbeit mit internationalen Studierenden ist und die individuelle Ebene, auf der zu klären ist, was das Ziel einer konkreten Beratung ist. Um in der konkreten Beratungssituation schnelle und sichere Entscheidungen treffen zu können, sollten den Beratenden die Grenzen und Spielräume auf der ersten Ebene bewusst sein.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Zu den Grundlagen der Auftragsklärung in der systemisch orientierten Beratung vgl. Schlippe/ Schweitzer (2003: 148ff.).

## 2.1 Erste Ebene: der institutionelle Rahmen

Auf der institutionellen Ebene sind mindestens drei Akteure zu betrachten, die den Auftrag beeinflussen:

#### • Die Universität:

In den Prüfungsordnungen aller Universitäten, Fachbereiche und Studiengänge gibt es Klauseln, die die Eigenständigkeit bei der Anfertigung von Prüfungsleistungen betreffen; vielen Prüfungsarbeiten sind Eigenständigkeitserklärungen beizufügen. Was unter dieser Eigenständigkeit verstanden wird, unterscheidet sich v.a. bezogen auf die sprachliche Gestaltung von Fachbereich zu Fachbereich.<sup>12</sup> Schreibberatende sollten sich bewusst sein, wo hier im Einzelnen Grenzen für ihre Beratungsarbeit liegen könnten.

## • Die konkrete Einrichtung:

Jede Institution, die Schreibberatung anbietet, legt die Ziele, Vorgehensweisen und Grenzen ihrer Arbeit fest. Diese Grundsätze bestimmen wiederum die Haltung des dort arbeitenden Beraterteams. Je nach institutioneller Anbindung der Schreibberatung und je nach Schreibberatungsteam kann es deshalb dazu kommen, dass ähnlich gelagerten Anliegen von Studierenden unterschiedlich entsprochen wird. Zum Beispiel kann es in den Institutionen unterschiedliche Abmachungen dazu geben, wie umfangreich Rückmeldungen auf die sprachliche Korrektheit eines Texts ausfallen dürfen.

### • Die Beratenden:

Selbstverständlich bringen auch die Beratenden bestimmte Voraussetzungen mit, die in die Auftragsklärung einfließen. Der Umgang mit den Texten in der Beratungssituation wird z.B. vom fachlichen Hintergrund, dem beruflichen Werdegang, den eigenen Erfahrungen mit dem Schreiben in Fremdsprachen und den pädagogischen Überzeugungen beeinflusst. Zu einer reflektierten und professionellen Beratung gehört es aber, Grundeinstellungen und bevorzugte Vorgehensweisen bei der Textrückmeldung regelmäßig zu überprüfen und in Frage zu stellen.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Nach unserer Beobachtung wird die sprachliche Gestaltung einer Arbeit in den Geisteswissenschaften viel stärker als Eigenleistung gesehen als z.B. in den Naturwissenschaften. Wie groß die Skepsis von Hochschullehrenden gegenüber jeglicher Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben sein kann, zeigt der Zeitungsartikel "Einmal durchs Examen bitte" (Mersch 2009). Auch wenn es hier um außeruniversitäre Beratung geht, dürften die Vorbehalte gegenüber inneruniversitären Hilfestellungen nicht wesentlich geringer sein.

# 2.2 Zweite Ebene: der konkrete Rahmen einer individuellen Beratung

Die bisher angesprochenen Aspekte bilden den Hintergrund für die Klärung des Auftrags in einer konkreten Beratungssituation. An einem Beratungsgespräch sind offensichtlich die Beratenden und die Studierenden beteiligt. Darüber hinaus können aber bei der Beratung auch nicht anwesende Personen eine Rolle spielen wie z.B. Fachlehrende.

## • Die Studierenden

Studierende bringen verschiedene Erwartungen und Möglichkeiten/ Grenzen in Bezug auf die Arbeit am Text in die Schreibberatung ein. Beispielsweise bestimmen die Zeit und die Bereitschaft, die sie zur Textüberarbeitung haben, die mögliche Menge und Tiefe der Textarbeit. Ebenso beeinflussen die Ziele und Ambitionen, die Studierende bezogen auf ihre Text haben, das Maß, in dem der Text überarbeitet und dem gängigen akademischen Stil anpasst werden soll.

### • Die Fachlehrenden

Auch wenn die Fachlehrenden nicht bei der Beratung anwesend sind, spielen sie eine wichtige Rolle für die Klärung des Auftrags. Sie können z.B. mit ihren Äußerungen über das Angebot der Schreibberatung die Erwartungen der Studierenden wesentlich mitbestimmen. Sie sind auch in der Interpretation der Aufgabe durch die Studierenden präsent. Die Anforderungen an den Text, die die Studierenden ihnen unterstellen, bestimmen wiederum das Ziel, das sie sich setzten. Häufig ist es deshalb sinnvoll, die Fachlehrenden einzubeziehen, indem in der Beratung Sprechstundengespräche sowohl vorbereitet und als auch ausgewertet werden.

Das Bild, welche Personen und Faktoren auf die Auftragsklärung einwirken, wird noch komplexer, wenn man bedenkt, dass die Erwartungen und Ziele der Studierenden zusätzlich u.a. von Lehrenden im Heimatland, Eltern oder den Vorgaben der Ausländerbehörde beeinflusst werden können. Wenn z.B. die Abgabe einer Hausarbeit über die Verlängerung des Visums entscheidet, kann dies einen Druck auf die Beratungssituation ausüben und die Intensität der Textarbeit beeinflussen. Gerade in solchen Fällen ist es sinnvoll, den Auftrag gründlich und explizit zu klären, um bewusste Entscheidungen über den Umgang mit den Texten der Studierenden zu treffen.

Falls es zu Konflikten zwischen den Aufträgen auf der institutionellen Ebene und der individuellen Ebene in der Beratungssituation kommt, ist es hilfreich, alle Aufträge gelten zu lassen – so ist es z.B. legitim, dass sich jemand, der in einer Fremdsprache schreibt, wünscht, dass sein Text von einem Muttersprachler korrigiert

13 Ab einem bestimmten Semester fordern manche Ausländerbehörden Bescheinigungen über den Studienerfolg von Studierenden, für die die Vorlage bestimmter Scheine notwendig sein kann. wird – , aber deshalb nicht alle Aufträge anzunehmen. Es ist dann notwendig, die unterschiedlichen Erwartungen im Beratungsgespräch explizit zu machen, Grenzen und Spielräume zu benennen und für die konkrete Beratung eine Einigung auszuhandeln, die für Beratende und Studierende akzeptabel ist. Aus einer so durchgeführten Auftragsklärung ergibt sich die Zielvorgabe für den Text, der Schwerpunkt der Textarbeit und damit verbunden die Auswahl und Kombination der Verfahren für die Textrückmeldung.

## Literatur

- Bean, John C. (2001): Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossy-Bass Publisher.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bruce, Shanti/Rafoth, Ben (Hrsg.) (2004): ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Büker, Stella (2003): Teaching Academic Writing to International Students. Individual Tutoring as a Supplement to Workshops. In: Björk, Lennart et al. (Hrsg.): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 41-57.
- Fröchling, Anke (2002): Schreibcoaching. Ein innovatives Beratungskonzept. Aachen: Shaker.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler.
- Furchner, Ingrid/Großmaß, Ruth/Ruhmann, Gabriela (1999): Schreibberatung oder Studienberatung? In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand, 37-60.
- Girgensohn, Katrin (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeit von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzten. In: Rothe, Matthias/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrungen nach der Rhetorik. Eine Bilang.* Berlin: LIT Verlag, 195-211.
- Girgensohn, Katrin/Liebetanz, Franziska (2010, im Druck): Schreibberatung in der Promotionsphase Erfahrungen mit in- und ausländischen Promovierenden. In: Girgensohn, Katrin (Hrsg.): *Schlüssel zur Promotion*. Wiesbaden: VS Research.

- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte und Perspektiven. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika: Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 95-111.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, 13-35.
- Klemm, Michael (2004): Schreibberatung und Schreibtraining. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*. *Ein Lehrbuch*. Tübingen/Basel: Franke Verlag, 120-142.
- Matsuda, Paul Kei/Cox, Michelle (2004): Reading an ESL Writer's Text. In: Bruce, Shanti/Rafoth, Ben (Hrsg.): *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors*. Portsmouth, NH: Heinemann, 39-47.
- Mersch, Britta: Einmal durchs Examen, bitte! In: Junge Karriere. Juli 2009. (http://www.karriere.de/bildung/einmal-durchs-examen-bitte-8957) (zuletzt aufgerufen: 17.10.2009).
- North, Stephen (1984): The Idea of a Writing Center. In: *College English* 46, 433-446.
- Mertlitsch, Carmen/Struger, Jürgen (2007): Außeruniversitäres Schreib-Coaching von DiplomandInnen und DissertandInnen. In: Doleschal, Ursula/Gruber, Helmut (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams/ Academic Writing in Languages Other than English. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 193-215.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 125-139.
- Ryan, Leigh/Zimmerelli, Lisa (2006): *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2003): Lehrbuch der systemischen Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Severino, Carol (2004): Avoiding Appropriation. In: Bruce, Shanti/Rafoth, Ben (Hrsg.): ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors. Portsmouth, NH: Heinemann, 49-59.
- Steinhoff, Thorsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.

- Steinhoff, Thorsten (2003). Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: *Der Deutschunterricht* 3, 38-47.
- Young, Beth Rapp (2005): Can you proofread this? In: Rafoth, Ben (Hrsg.): *A Tutor's Guide: Helping Writers One to One.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 140-158.

# Statt eines Nachwortes: Zehn Jahre PunktUm an der Universität Bielefeld

Claudia Riemer (Bielefeld)

Im Rahmen der Tagung, deren Ergebnisse der vorliegende Sammelband dokumentiert, konnte die ausrichtende Universität Bielefeld auf das zehnjährige Bestehen von Angeboten zur studienbegleitenden Förderung internationaler Studierender in Deutsch als fremder Wissenschaftssprache zurückblicken, die unter dem Projektnamen "PunktUm" laufen (s. http://www.uni-bielefeld.de/punktum). PunktUm durchlief dabei unterschiedliche Phasen (a) des Aufbaus (1998-2002), (b) des Ausbaus und der Differenzierung (2003-2007) und (c) der Verstetigung und Weiterentwicklung (2007-2010), die im Folgenden kurz rückblickend betrachtet werden.

Startpunkt für PunktUm war eine Initiative des Fachs Deutsch als Fremdsprache, im Rahmen von Internationalisierungsmaßnahmen der Universität Bielefeld ein Angebot für die fachsprachliche Förderung internationaler Studierender einzurichten, womit im Wintersemester 1998/1999 begonnen wurde. Parallel gab es im Rahmen des Bielefelder Schreiblabors, das Studierende beim Verfassen akademischer Arbeiten unterstützte, ähnliche Pläne zur Einrichtung eines Programms für internationale Studierende. Beide Initiativen konnten vereinigt werden, PunktUm war "geboren". Zum Sommersemester 1999 konnte ein Angebot im Rahmen des "Aktionsprogramms Qualität der Lehre", unterstützt mit weiteren Mitteln der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, angeboten werden, das im Fach Deutsch als Fremdsprache angesiedelt wurde.

228 Claudia Riemer

Das Angebot sah damals semesterbegleitende Fachsprachentutorien für internationale Studierende unterschiedlicher Fakultäten vor, außerdem Module zu Studientechniken (z.B. Workshops zu Strategien zum Lesen wissenschaftlicher Texte, zum akademisches Schreiben, Verstehen von Vorlesungen, Diskutieren, Halten von Referaten); zusätzlich gab es Beratungsangebote zu mündlichen Studienleistungen und zu wissenschaftlichem Schreiben. Mit diesem Angebot wurde auf folgende Ausgangslage reagiert (Zitat aus dem Projektbericht 1999) – die sich heute nicht wesentlich anders darstellt:

Immer wieder zeigte und zeigt sich jedoch, daß ausländische Studierende neben [...] Schwierigkeiten im sozialen Bereich und der Studienorganisation insbesondere mit Problemen bei der Bewältigung des Fachstudiums zu kämpfen haben. Die Ursachen hierfür sind vielfältig: Zuerst müssen sich ausländische Studierende in die jeweilige Fachsprache einarbeiten [...]. Dazu müssen in- wie ausländische Studierende das Anfertigen von Leistungsnachweisen lernen, d.h., sie müssen die Kriterien für eine gelungene Hausarbeit oder Klausur, ein gutes Referat, einen konstruktiven Seminarbeitrag etc. kennenlernen und Vorgehensweisen entwickeln, mit denen sie diese Anforderungen erfüllen können. Schwierig ist dies vor allem, weil es einerseits in den verschiedenen Fachstudiengängen keine/ kaum Veranstaltungen gibt, die systematisch in das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben einführen und andererseits ausländische Studierende (anders als inländische) oft ganz andere Vorstellungen darüber mitbringen, wie wissenschaftliche Leistungsnachweise anzufertigen sind. Sie sind in einem anderen Bildungssystem einer anderen Bildungskultur sozialisiert worden, haben vielleicht schon ein Erststudium im Heimatland abgeschlossen, und es fällt ihnen von daher sehr schwer, sich ohne systematische Anleitung die deutschen wissenschaftlichen Standards zu erschließen. Sprachliche, studientechnische, inhaltlich-fachliche, soziale und kulturelle Probleme treten allerdings nicht isoliert nebeneinander auf, sondern verquicken sich häufig zu einem regelrechten Problemgeflecht, für dessen Lösung ausländische Studierende viel Zeit benötigen und die sie teilweise überfordert.

Im Hinblick auf die Annahme der ersten Angebote prägt PunktUm eine Erfahrung, die bis heute anhält: Die (individuelle) Schreibberatung wird "überrannt".

Zurück zur Ausgangssituation. PunktUm leistete viel Pionierarbeit, denn es gab noch keine bewährten Konzepte und Materialien, die übernommen werden konnten. Sie mussten aufwendig erst einmal erstellt, dokumentiert und evaluiert werden. Zwischen unterschiedlichen Zielgruppen musste differenziert werden: Regulär eingeschriebene internationale Studierende, Austauschstudierende, DoktorandInnen und GastwissenschaftlerInnen fragten nach den Angeboten. Zentral für die

Aufbauphase war außerdem die Begründung enger Kooperationen innerhalb der Universität (mit anderen Betreuungseinrichtungen, wissenschaftlichen Einheiten, Fakultäten, Lehrenden) und darüber hinaus (NRW-Initiative KUSS: "Kooperation universitärer Initiativen zu Schreibberatung und Sprachtraining internationaler Studierender"). 2002 konnte PunktUm folgendes Programm für internationale Studierende anbieten: (1) Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben ("Schreiben von Hausarbeiten") und zu mündlichen Studienaufgaben ("Referate halten"), aber auch erste fachspezifische Angebote ("Protokolle schreiben" in den Naturwissenschaften, "Gutachten schreiben" in der Rechtswissenschaft); (2) Sprachtraining in Form von Workshops oder Kursen, z.B. Wortschatztraining, allgemeine Wissenschaftssprache, Formulierungstraining; (3) individuelle Schreibberatung; (4) individuelle Sprachlernberatung. Aus heutiger Perspektive war damit das erste Standbein von PunktUm entwickelt.

In der Ausbau- und Differenzierungsphase (2003-2007) erfolgten grundlegende Reaktionen auf eine veränderte Studiensituation. Bielefeld war eine der ersten Universitäten, die flächendeckend auf das Bachelor-/Mastersystem umstellte; bereits zum Wintersemester 2002/2003 starteten eine Vielzahl neuer Bachelorstudiengänge, die - unter vielen anderen Neuerungen - eine entscheidende Änderung mit sich brachten: Benotete Leistungsnachweise waren nun bereits ab dem ersten Fachsemester relevant für die Abschlussnote. Der Druck auf internationale Studierende im Zusammenhang mit dem Ablegen schriftlicher und mündlicher Leistungsnachweise stieg damit erheblich. Seit 2006 wurden an der Universität Bielefeld verstärkt Masterstudiengänge eingerichtet, mit der Folge, dass zunehmend internationale Studierende nach dem ersten Studienabschluss zum Masterstudium nach Deutschland kommen und dort in recht kurzer Zeit (in der Regelzeit von zwei Jahren) zum Masterabschluss kommen möchten. Unter anderem mit Unterstützung des DAAD-Profis-Programms gelang es, ein konsequent nach Bachelor, Master und Promotion ausdifferenziertes fächerübergreifendes Angebot an Workshop- und Kursangeboten zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch auf den Weg zu bringen - wiederum in einer Phase intensiver Konzept- und Materialentwicklung.

Eine zweite Entwicklung machte für PunktUm den Aufbau eines zweiten Standbeins notwendig: Mit der zunehmenden Internationalisierung ihres Studienprogramms wurden an der Universität Bielefeld erste englischsprachige Studiengänge und englischsprachige Graduate Schools v.a. in den Naturwissenschaften eingerichtet, die internationale Studierende ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen immatrikulierten. In Kooperation mit den entsprechenden Fakultäten wurden Ab-initio-Sprachangebote Deutsch als Fremdsprache für diese Studierenden eingerichtet, mit dem Ziel der Entwicklung von Sprachkompetenzen für den (Hochschul-)Alltag und einer besseren Integration der Studierenden. Heute bietet PunktUm ein ausdifferenziertes Sprachkursangebot an, das Kooperationsstudie-

230 Claudia Riemer

renden und DoktorandInnen englischsprachiger Studiengänge Deutschkenntnisse bis zum Fortgeschrittenenniveau anbietet.

Die Etablierung eines dritten Standbeins erfolgte zu einem Zeitpunkt, als PunktUm etwa sieben Jahre existierte. Nach der Erfahrung und dem Umgang mit hoher personeller Fluktuation¹ und der gewachsenen Einsicht, dass der Projektcharakter von PunktUm immer Fragen der Nachhaltigkeit sowie Qualitätssicherung gerade im Hinblick auf die Qualifizierung von Projektmitarbeitern impliziert, wurden diese Fragen in ein Programm der Ausbildung von Multiplikatoren überführt. Im Rahmen dieses Programmteils werden fortgeschrittene Studierende und DoktorandInnen der Fächer DaF, Germanistik und Linguistik gewonnen, die zu Schreibberatern und Kursleitern qualifiziert werden, um anschließend als ProjektmitarbeiterInnen Workshops und Schreibberatungen zu übernehmen. Diese Multiplikatorenausbildung wird inzwischen zum Teil im Rahmen des Bielefelder Masterstudiengangs "DaF und Germanistik" verortet.

Die dritte Phase von PunktUm (seit 2007) kann optimistisch als Phase der Verstetigung bezeichnet werden. Jahrelang wurde PunktUm im Rahmen kürzerer und längerer Projektphasen durchgeführt – immer verbunden mit Unsicherheiten hinsichtlich der Weiterführung sowie kurzen Vertragslaufzeiten der ProjektmitarbeiterInnen –, die aus unterschiedlichen Quellen finanziert wurden, die stets nach einiger Zeit wieder versiegten. Die Frage der Weiterfinanzierung, aber auch Unterstützung durch die Hochschulleitung begleitete PunktUm seit den Anfängen. 2007 ist es dann gelungen, PunktUm durch die Finanzierung des ersten Standbeins Schreibtraining und Schreibberatung aus Studienbeiträgen mit Zustimmung der zentralen Studienbeitragskommission der Universität Bielefeld auf eine sichere Finanzierungsbasis zu stellen und die (zumindest vorläufige) Verstetigung des Programms zu erreichen.

Heute konsolidiert und entwickelt PunktUm seine Angebote weiter. Ein weiterer, neuer Programmteil hat darüber hinaus im März 2010 seine Arbeit aufgenommen: ein Angebot für Studierende mit Migrationshintergrund, das vorher im Rahmen der PunktUm-Programme weder eine konzeptuelle noch eine finanzielle Basis hatte. Auch hier werden mit Einsatz bewilligter Studienbeitragsmittel ab Sommersemester 2010 Angebote zur Wissenschaftssprache Deutsch in Kombination mit

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> An der Entwicklung und/oder Durchführung von PunktUm-Angeboten mitgearbeitet haben u.a.: Nadejda Bourova, Heike Brandl, Melanie Brinkschulte, Stella Büker, Max Burow, Friederike Edler, Sandra Elmahdaoui, Roberto Feldmeier, Evi Feuerhake, Caroline Fieseler, Andrea Frank, Andreas Gil, Constanze Haferbeck, Axel Harting, Gert Henrici, Annika Herrmann, Maria Hiemesch, Beatrix Hinrichs, Morten Hunke, Stephanie Immich, Munira Jamal, Marta Kaplinska, Katrin Kaup, Kristin Kretzer, Katrin Krüger-Anne, Elke Langelahn, Ilona Lebsuch, Stefan Lojewski, Ulrike Magarin, Maaret Manheimer, Alfonso Casas Mejia, Anna Mlynarska, Henrike Paulstrich, Meike Puls, Ferrandine Ratsaranisina, Claudia Riemer, Delia Rode, Alejandro Romero, Mario Sarcletti, Daniela Schäferkordt, Oxana Schmitz, Sabina Schommers, Magdalena Schröder, Dagmar Schütze, Stefan Schwan, Johanna Schwartz, Angela Sicken, Andrea Six, Celia Sokolowski, Susanna Solinger, Sarife Soylucicek, Beate Stepputis, Jan Stevener, Renata Surowiec, Thi Hang Vo, Felix Warneke, Brigitte Wattendrup.

der Förderung der wissenschaftssprachlichen Kompetenz in der Herkunftssprache (exemplarischer Start mit Türkisch) auf akademischem Niveau entwickelt und bereitgestellt.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass insbesondere folgende Orientierungen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Herausforderungen für PunktUm wegweisend und konstituierend waren und sind: die Bewahrung von Flexibilität in der Angebotsstruktur verbunden mit nachfrageorientierter Konzept- und Materialerstellung, ein großes Interesse an Vernetzung innerhalb der Universität und mit anderen Hochschulen, eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung und Qualifizierung von Projektmitarbeitern – sowie und nicht zuletzt die Anbindung der Projektarbeit und -entwicklung an den fachwissenschaftlichen Diskurs.

# **Autorinnen und Autoren**

## Dr. Christiane Beinke

Universität Osnabrück Sprachenzentrum Christiane.Beinke@uni-osnabrueck.de

### Heike Brandl

Universität Bielefeld PunktUm heike.brandl@uni-bielefeld.de

## Melanie Brinkschulte

Georg-August-Universität Göttingen Internationales Schreibzentrum Melanie.Brinkschulte@phil.uni-goettingen.de

#### Stella Büker

Goethe Universität Frankfurt a.M. Internationales Studienzentrum stellabueker@web.de

### Lothar Bunn

Westfälische Wilhelms-Universität Münster Sprachenzentrum bunn@uni-muenster.de

# Claudia Einig

Universität Bonn Sprachlernzentrum c.einig@slz.uni-bonn.de

# Dr. Renate Freudenberg-Findeisen

Universität Trier FB II / Deutsch als Fremdsprache freufin@uni-trier.de

## Ella Grieshammer

Georg-August-Universität Göttingen Internationales Schreibzentrum ella.grieshammer@phil.uni-goettingen.de

### Dr. Dorothee Kaiser

Eberhard-Karls-Universität Tübingen Romanisches Seminar dr.dorothee.kaiser@gmx.de

## Martin Lange

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel Lektorat Deutsch als Fremdsprache mlange@zfim.uni-kiel.de

## Dr. Ulrike Lange

Ruhr-Universität Bochum Schreibzentrum ulrike.lange@ruhr-uni-bochum.de

### Ines Paland

Deutsch Uni Online Tutorenbetreuung paland@deutsch-uni.com

### **Nora Peters**

Technische Universität Berlin Textlabor schreibberatung@yahoo.de

### Prof. Dr. Claudia Riemer

Universität Bielefeld Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft Fachbereich Deutsch als Fremdsprache Claudia.Riemer@Uni-Bielefeld.de

### Dr. Simone Schiedermair

Ludwig-Maximilians-Universität München Germanistik simone.schiedermair@gmx.net

## Dr. Jörg Schröder

Technische Universität Clausthal Sprachenzentrum joerg.schroeder@tu-clausthal.de

## Dr. Sigrun Schroth-Wiechert

Leibnitz Universität Hannover Fachsprachenzentrum schroth-wiechert@fsz.uni-hannover.de

## Kathrin Spreen

Ludwig-Maximilians-Universität München kathrin.spreen@gmx.ne

# **Beate Stepputtis**

Universität Bielefeld PunktUm-Jura beate.stepputtis@uni-bielefeld.de

## Judith Theuerkauf

Technische Universität Berlin Textlabor judith.theuerkauf@tu-berlin.de

## Dr. Stefan Thürmer

Universität Osnabrück Sprachenzentrum Stefan.Thuermer@gmx.de

## Dr. Wolfgang Wegner

Universität Karlsruhe Studienkolleg wolfgang.wegner@stk.uni-karlsruhe.de

# Sonja Zimmermann

Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V. Testentwicklung sonja.zimmermann@testdaf.de

Die qualifizierte sprachliche Betreuung internationaler Studierender während des Fachstudiums an deutschen Hochschulen hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Der Fachverband Deutsch als Fremdsprache hat sich daher die Aufgabe gestellt, der studienbegleitenden Förderung der zentralen Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Studium maßgeblich sind, verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen. Die in diesem Band dokumentierte Fachtagung ist ein Auftakt dazu. Im Zentrum stehen Berichte und Diskussionen über Theorie und Praxis von Konzepten und Lehr-/ Lernmaterialien zum akademischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch, welche derzeit – fachspezifisch oder fächerübergreifend – in Kursen oder individuellen Schreibberatungen für verschiedene Zielgruppen an Hochschulen (Erasmus-, Bachelor-, Masterstudierende oder Promovierende) eingesetzt werden.





ISBN: 978-3-941875-51-7

ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen