

Wissenschaftliches Schreiben in der germanistischen Grundausbildung

Abstract

Academic Writing in the Core Curriculum of German Studies

This article gives an overview of the module on teaching academic writing in the German Department at Istanbul University. The progression of the courses within the module is described by giving examples stemming from teaching practice and by defining contents and competences the students are supposed to gain individually in each course.

Mit der prozessorientierten Betrachtung wurde ein Paradigmenwechsel in der Lehrphilosophie des Schreibens eingeleitet, der von einer normorientierten Schreibmethodik wegführte und ermöglichte, das Schreiben als kreativen, subjektiv bedeutungsvollen und durch Wissen steuerbaren Prozess zu verstehen.¹

Die Lehrveranstaltungen zur Fertigkeit Schreiben sind ein wichtiger Bestandteil der Grundausbildung in den türkischen Abteilungen für deutsche Sprache und Literatur. Unser Beitrag beschäftigt sich damit, wie Studierende – unter Berücksichtigung der spezifischen Gegebenheiten in den türkischen Abteilungen für deutsche Sprache und Literatur – in diesen Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben und wissenschaftlichen Arbeiten angeleitet werden können.

Anhand der Erfahrungen, die wir in der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Istanbul Universität gemacht haben, sollen zunächst kurz die Situation und die spezifischen Herausforderungen in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben benannt werden. Diese unterscheiden sich unterhalb der türkischen

¹ Kruse, Otto (2003). *Schreiben lehren an der Hochschule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven*. In: Ehlich, Konrad, Steets, Angelika (Hgg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, S.95-111, S. 101.

Abteilungen für deutsche Sprache und Literatur sicherlich nur geringfügig. Auch die Inhalte, die Anleitungen zum Schreiben haben sollten, finden wahrscheinlich in einer der vorgeschlagenen Arbeitsweise ähnlichen Form bereits Anwendung. Deswegen konzentrieren wir uns hauptsächlich auf Aspekte, die nach unserer Auffassung generell zu wenig Beachtung finden. Dazu zählt zum einen das Festhalten von Lerninhalten und –zielen in einer Modulstruktur, insbesondere in Form von Kompetenzen, die bei den Studierenden ausgebildet werden sollen, und die Ausarbeitung von Modelldidaktisierungen. Der Vorteil hierbei ist, dass nicht immer dieselben Dozenten die Kurse, die ja erheblichen Korrekturaufwand mit sich bringen, übernehmen müssen, und dass Kursinhalte trotzdem in den Grundzügen gleich bleiben.² Dies ist für die progressive Abstimmung der Schreibkurse untereinander und die Abstimmung mit anderen, insbesondere aber den Grammatikkursen, ebenfalls von dringender Notwendigkeit. Über die Übernahme einer Modulstruktur hinaus³ liegt unser Fokus auf dem Zusammenhang von Lesen und Schreiben. Wir begreifen also Rezeptionskompetenz als ersten Schritt in Richtung einer Ausbildung von produktiver Schreibkompetenz. Zudem gehen wir davon aus, dass Lerner nur bleibende Erfolge erzielen können, wenn sie sich den Prozesscharakter des Schreibens bewusst machen. Das heißt, dass dem Überarbeiten eigener Texte, durch Zuhilfenahme eines Fehlerrasters, besondere Wichtigkeit beigemessen wird.

Türkische Germanistik-Abteilungen stehen vor zwei Schwierigkeiten: Zum einen wird der in der Regel sehr heterogene Studentenkörper sowohl von Rückkehrerkindern mit muttersprachlicher Kompetenz⁴ als auch immer mehr von Studierenden mit lediglich Grundstufen- bis Mittelstufenkenntnissen

² Dies gilt ganz unabhängig von der notwendigen Umstrukturierung der Lehrveranstaltungen in eine Modulstruktur im Zuge des Bologna-Prozesses.

³ Wir orientieren uns hierbei an den Vorgaben von Prof. Dr. Dieter Wolff, der im Studienjahr 2006/07 einen vom Goethe-Institut Istanbul initiierten Workshop zur Curriculumgestaltung in der türkischen Deutschlehrausbildung geleitet hat.

⁴ Während wenige Studierende nach einem Abitursabschluss aus Deutschland das Studium beginnen, hat der Großteil der Rückkehrer nur einige Jahre in Deutschland verbracht und in Deutschland Grund-, Haupt- oder Realschule besucht. In einem Projekt an der Istanbul Universität wurden Daten von Erhebungen im Hinblick auf eine Umstrukturierung der Inhalte und Lernziele der Germanistikabteilung und der Deutschlehrerdidaktik ausgewertet. Vgl. dazu: Şeyda Ozil/Hülya Bilen/Günay Develi/ Selahattin Dilidüzgün/Berna Ercan/Mahmut Karakuş/Ersel Kayaoğlu/Nilüfer Kuruyazıcı/ Şebnem Sunar/Nilüfer Tapan: *Almanca Bölümü Öğrencilerinin Dil ve Kültür Düzeylerinin Arastırılması ve Mesleki Alanlara Yönelik Yeni Ders Programının Oluşturulması*. Istanbul Üniversitesi Araştırma Fonu. Istanbul 1996, Proje No: 629/210994. Vgl. dazu Hülya Bilen/Günay Develi (1995): *Sprachstandsanalyse des Deutschen bei den Germanistikstudenten/innen des ersten Semesters an der Istanbul Universität*. In: Jeanine Treffers-Daller/Helmut Daller (Hgg.): *Zwischen den Sprachen – Sprachgebrauch, Sprachmischung und Sprachfähigkeiten türkischer Rückkehrer aus Deutschland*. The Language Center Boğaziçi University, S. 43-57.

gebildet, die noch keinen Aufenthalt in Deutschland hatten. Zum anderen bereitet das türkische Schulsystem auf die Anforderungen eines Studiums wie selbständigem Arbeiten kaum vor. Wenn Studierende selbständig Texte zum Hauptgegenstand ihres Studiums, der deutschen Sprache und Literatur, verfassen sollen, haben sie nicht nur Probleme in Rechtschreibung und Grammatik oder aber Wortfindungsschwierigkeiten. Ihnen fehlt zudem die Fähigkeit ein Thema in die Tiefe gehend zu analysieren, in Beziehung zur Forschungsliteratur zu setzen und Stellung zu nehmen – und dies alles in einer wissenschaftlich bzw. wissenschaftssprachlich angemessenen Form.

Im Curriculum der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur der Istanbul Universität sind die Schreibenkurse mit vier Semestern im Grundstudium angesetzt. Eine Vorbereitungsklasse gibt es nicht. Nachdem Studierende sich bis jetzt im ersten Semester an einfachen Textsorten wie Beschreibung, Bericht, Protokoll und auch Zusammenfassungen üben konnten und in späteren Semestern dann die Aufgabengebiete Argumentieren und Zusammenfassung wissenschaftlicher Texte folgten, haben wir die Schreibenkurse nun in ein Modul integriert, das vier Semester Schreiben progressiv in Abstimmung zu den Grammatikkursen als eine Schulung in wissenschaftlichem Arbeiten und Schreiben versteht. Als angestrebte Kernkompetenzen nach Abschluss des Grundstudiums haben wir nach Dittmann als sprachliche Kompetenz (Beherrschung der Schriftsprache), Textsortenkompetenz, Stilkompetenz, rhetorische Kompetenz (u.a. Argumentation), Fähigkeit zur Herstellung von Text-Text-Bezügen und Lese- und Rezeptionskompetenz bestimmt (vgl. Dittmann et al, 2003:157ff.).

Nach vier Semestern sollen die Studierenden in der Lage dazu sein, eigenständig Hausarbeiten zu verfassen. Damit wird ein hohes Ziel gesetzt, denn sogar bei Muttersprachlern kann zwischen akademischem und wissenschaftlichem Schreiben unterschieden werden, teilweise fänden sich erst in der Dissertation „vollends“ wissenschaftliche Texte.

Studierende schreiben während des Studiums in der Regel (noch) nicht „wissenschaftlich“, sondern praktizieren „akademisches Schreiben, das sich an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion *orientiert*“. Tatsächlich beginnt man erst in letzter Zeit, die besonderen Bedingungen dieser Art der Textproduktion, die im Wesentlichen Text-Reproduktion ist, zu erforschen [...]“ (Dittmann et al, 2003:157; Hervorhebungen im Text)

Akademisches Schreiben könnte man also unseres Erachtens mit einer eher rezeptiven Schreibhaltung beschreiben, wissenschaftliches Schreiben dagegen mit einer produktiven Schreibhaltung.

Aufgrund der mittlerweile geläufigen Kursbezeichnung schriftliche Wissenschaftskommunikation behalten wir den Terminus wissenschaftliches Schreiben bei. Es wird jedoch keineswegs darauf abgezielt, einen Idealzustand zu erreichen, der selbst von Muttersprachlern schwer erwartet werden kann. In jeder Lehrveranstaltung steht seine realistische Umsetzbarkeit gemessen an den Kompetenzen, die der Studentenkörper zu Beginn des Studiums mitbringt und die Bereitschaft dazu, die vorgegebene Workload⁵ abzuleisten, im Vordergrund. Da nicht alle Studierenden die gleichen Kompetenzen mitbringen bzw. dazu bereit sind, in vorgeschlagener Weise an diesen zu arbeiten, werden auch nicht alle die angestrebten Ziele voll erreichen. Trotzdem entsprechen die Anforderungen nicht denjenigen eines Kurses für Muttersprachler.⁶

Für Fremdsprachler wird die Einübung wissenschaftssprachlicher Strukturen wie Nominalisierung und Attribuierung, Passiv- und Passivumschreibung, Gerundiv, erweitertes Partizipialattribut und indirekte Rede mehr Zeit beanspruchen als das in Kursen für Muttersprachler der Fall wäre. Damit aber auch allgemein relevante Aspekte wie wissenschaftliche Arbeitstechniken, Kenntnis über Textsorten, Wissen um den Schreibprozess und die Arbeitsschritte, die zur fertigen Hausarbeit führen, bis zum Umgang mit Schreibproblemen nicht zu kurz kommen, erfolgt der vor allem die grammatische Struktur betreffende Teil in Abstimmung zum Modul Grammatik, das ebenfalls viersemestrig im Grundstudium angelegt ist. Einen weiteren Unterschied zum Unterricht für Muttersprachler stellt die interkulturelle Perspektive dar. Das Verständnis von wissenschaftlichem Arbeiten oder Textsorten kann stark divergieren. Man muss also auch Klarheit

⁵ Mit Workload wird der durchschnittliche studentische Arbeitsaufwand bezeichnet. Dazu zählen neben der Präsenzzeit im Unterricht u.a. die Vor- und Nacharbeitszeit im Selbststudium und der Besuch von Sprechstunden. Detailliertere Informationen dazu finden sich im von der Hochschulrektorenkonferenz herausgegebenen Bologna-Reader. Siehe: *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004, besonders S. 143-147.

⁶ Mittlerweile sind an mehreren deutschen Universitäten Schreibwerkstätten etabliert, die sich nicht speziell an ausländische Studierende richten. Besonders hilfreich für das Selbststudium ist das Online-Angebot der Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen (<<http://www.uni-essen.de/~lge292/trainer/trainer/start.html>>; Zugriff 31.07.2007.) Vgl. dazu auch Karl-Dieter Bunting/Alex Bitterlich/Ulrike Prospiech (2002): *Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden*. Berlin: Cornelsen.

darüber schaffen, an welchem Zielland sich die jeweilige Schreibwerkstatt orientiert.⁷

Da eine detaillierte Darlegung des viersemestrigen Konzepts in diesem Rahmen nicht möglich ist und eine solche zudem sehr abstrakt bleiben würde, beschränken wir uns hier auf zusammenfassende Beschreibungen des Moduls und einige Beispieldidaktisierungen.⁸

Schriftliche Wissenschaftskommunikation I

Im Mittelpunkt dieser Lehrveranstaltung steht die Vermittlung und Einübung von Lesestrategien. Auch wird versucht, den Studierenden einen Überblick über wissenschaftliche Arbeitstechniken und Textsorten zu geben. Ebenfalls erfolgt ein Überblick über die Spezifika der Wissenschaftssprache. Die Studierenden üben die Anwendung einfacher wissenschaftssprachlicher Strukturen. Es handelt sich dabei um Transformationsübungen, bei denen z.B. nominale Ausdrücke in entsprechende Nebensätze umzuformen sind. Das Teilmodul wird von Übungen zum kreativen Schreiben begleitet. Als oberstes Lernziel gilt es, die allgemeinen Sprachkenntnisse der Studienanfänger so zu fördern, dass sie eine Grundlage für den Aufbau studienspezifischer Sprachkenntnisse bilden. Das impliziert sowohl einen rezeptiven und produktiven Umgang mit umfangreichen schriftlichen Texten als auch die Erweiterung der schriftlichen und mündlichen Ausdrucksfähigkeit.

In dieser Lehrveranstaltung wird angestrebt, die Studierenden zu einem situationsangemessenen Verständnis wissenschaftlicher Texte auf der Stufe B 1 nach dem europäischen Referenzrahmen durch Anwendung verschiedener Lesestrategien zu führen. Nicht-fiktionale Texte werden durch Aufgaben und Anleitungen zum Lesen ergänzt, an denen sowohl die verschiedenen Lesestile als auch die verschiedenen Strategien der Texterschließung geübt werden. Denn die Strategien der Texterschließung geben Hinweise über den Aufbau der Texte,

⁷ Zur interkulturellen Komponente in Wissenschaft und Wissenschaftssprache vgl. Canan Şenöz-Ayata: *Der Beitrag interkultureller Vergleiche zur Produktion von Wissenschaftstexten und die Darstellung eines textlinguistischen Analysemodells zum Textvergleich*. In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi/Studien zur deutschen Sprache und Literatur. XIX/2007, S. 5-26.

⁸ Unsere Überlegungen basieren auf einer Reihe von Vorarbeiten, die an der Istanbul Universität geleistet wurden. Vgl. u.a.: Sevinç Hatipoğlu: *Schreiben im Medienzeitalter. Ein textsortenorientiertes Curriculummodell für das Fach Schreiben an den Deutschdidaktikabteilungen in der Türkei*. Istanbul Universität, 1998 (unveröffentlichte Doktorarbeit). Pardy, Elizabeth: *Handlungsfeld: Schreiben. Anregungen für einen Handlungs- und Produktionsorientierten Sprachunterricht*. Istanbul Universität, 2000 (unveröffentlichte Doktorarbeit.). Hülya Bilen: *Einführungseminar ins Schreiben oder der Versuch, Grammatik, Texterschließung und Textproduktion unter einen Hut zu bringen*. In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi/Studien zur deutschen Sprache und Literatur. XIX/2007, S. 187-202.

die die Studierenden im Laufe ihres Studiums verfassen werden. Das Verstehen und Bearbeiten von auf das Studium bezogenen, wissenschaftsorientierten schriftlichen Texten kann durch bestimmte Aufgabentypen gefördert werden, da diese das Filtern der wesentlichen Aussagen im Text erleichtern. Es handelt sich dabei um Aufgaben, die sich auf das inhaltliche Verstehen beziehen und um solche, die sich auf studienrelevante Bearbeitungstechniken beziehen. Dazu gehört, dass man beim Lesen Notizen macht bzw. wesentliche Aussagen des Textes in Stichworten festhält, Textabschnitte bzw. Texte gliedert und/oder zusammenfasst. Ein solches Vorgehen fördert die Rezeptionskompetenz der Studierenden und gleichzeitig werden die Studierenden zu einer produktiven Haltung angeleitet, so dass sie in einer weiteren Stufe beim Verfassen der eigenen Texte (in LV II) diese Erkenntnisse aus der Texterschließung anwenden. Zur Verdeutlichung sei die folgende tabellarische Übersicht zu den Aufgabentypen und ihren Beiträgen zur Textproduktion gegeben:

Aufgaben zur Texterschließung

Beitrag zur Textproduktion

Schlüsselwörter markieren und nach Sinneinheiten ordnen

→

die logische Abfolge im Text erschließen

Fluss- oder Netzdiagramm mit vorgegebenen Schlüsselwörtern ergänzen
(vorgegebenes Raster ausfüllen)

→

die logische Abfolge im Text erschließen

Einem Text eine Überschrift geben

→

Textthema global erfassen
Trennung von wesentlichen bzw. unwesentlichen Aussagen im Text üben

Abschnitte in die richtige Reihenfolge bringen

→

Verweise im Text erkennen
Bezüge herstellen, syntaktische Verknüpfungen im Text erkennen (Kohäsion und Kohärenz)

Text in Abschnitte zerlegen

→

Themenprogression bzw. -entfaltung erkennen

Text von einer Textsorte in eine andere überführen
(z.B. einen Dialog in einen Bericht umschreiben)

→

Unterschied zwischen mündlichen und schriftlichen Textsorten erkennen

In der ersten Arbeitsphase bildet das globale Lesen das Lernziel. Diese Arbeitsphase ist durch Aufgabenstellungen bzw. Vorgaben gesteuert, so dass

die Leser (die Studierenden) das Thema, die Teilthemen und die Textstruktur zu erkennen lernen. Sie haben die Aufgabe, wichtige Informationen im Text zu kennzeichnen, den Text entsprechend zu markieren oder Schlüsselwörter an den Textrand zu schreiben.

Besondere Aufmerksamkeit muss in diesem Zusammenhang dem Grammatikmodul geschenkt werden: die Beschäftigung mit komplexen grammatischen Phänomenen sollte stärker an die Textbearbeitung angebunden sein, damit der enge Bezug zwischen Grammatik, Lesen und Schreiben auch den Studierenden bewusst wird. Das heißt aber auch, dass die Behandlung bestimmter grammatischer Themen und Strukturen in dieses Modul eingebaut ist.

Ausgehend von den unmittelbaren Anforderungen des Studiums an die Studierenden werden die universitäre Textsorte Mitschrift⁹, die Vermittlung der Techniken für das Mitschreiben in der Vorlesung bzw. im Seminar, (vgl. dazu Moll, 2001) erläutert, Lesestile sowie auch wissenschaftssprachliche Strukturen vorgestellt bzw. vermittelt. Somit werden die Studierenden einerseits bewusster in Vorlesungen und Seminaren mitschreiben, und andererseits über die Rezeption einfacherer wissenschaftlicher Texte, d.h. durch die Anwendung von Texterschließungsstrategien, sich Wissen über Textsorten, ihre Form und ihre Sprache aneignen, das sie bei der Produktion der eigenen Texte anwenden bzw. umsetzen können. Denn das wissenschaftliche Schreiben verlangt eine besondere Wissensbasis, besitzt eigene linguistische Konventionen und produziert Texte für spezielle kommunikative Zusammenhänge (vgl. dazu Kruse, 2002:71). Die Worte von Hans Kudszus “Schreiben heißt einen Gedanken in Starrkrampf versetzen. Lesen heißt den Starrkrampf lösen” zeigen, wie eng Lesen und Schreiben miteinander verbunden sind. Dieselbe Meinung vertritt Kruse: “Wissenschaftliches Schreiben erfordert Lesekompetenz und das Lesen wird dadurch wesentlich geprägt, dass es dem Schreiben zuarbeitet” (Kruse, 2003:100). In Anbetracht dieser Tatsache muss die Lesekompetenz in die Förderung der Schreibkompetenz einbezogen werden. Lesen und Schreiben sind folglich als Prozesse zu betrachten, die sich ergänzen und aufeinander aufbauen.

⁹ Bei der Mitschrift ist Nominalisierung sehr wichtig, da man keine vollständigen Sätze bildet, sondern nur das Wesentliche stichwortartig mitschreibt. Zum Üben des Mitschreibens im Seminar eignen sich Hörverstehensübungen, wobei die Studierenden soviel wie möglich mitschreiben und das Mitgeschriebene so ordnen, dass es zu einem späteren Zeitpunkt gelesen und verstanden werden kann, ohne den Text noch einmal zu hören. Auch für Studierende aus den Übersetzungsabteilungen könnte diese Übungsform für das simultane Übersetzen von Nutzen sein.

Ein weiteres Ziel ist es, den Studierenden den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu vermitteln oder wie Melanie Moll es beschreibt “einen saloppen mündlichen Ausdruck durch einen der Schriftsprache angemesseneren zu ersetzen.”(Moll, 2001:27). Der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wird mit verschiedenen Arbeitsblättern zur Umformung mündlicher Texte in schriftliche geübt, so dass die Studierenden daraus Schlüsse für die Produktion ihrer eigenen Texte ziehen können.

Wenn wir Kommunikation auf Distanz betreiben, also einen Vorgang niederschreiben, so sind wir zu einem präzisen Ausdruck verpflichtet, bei der mündlichen Rede hingegen befinden wir uns in unmittelbarer Nähe des Sprechpartners, so dass unsere Rede von Gestik und Mimik sowie von unserem Ton begleitet ist. “[...] das Entscheidende ist, dass diese mündliche Rede sich unmittelbar an der Gesprächssituation orientiert.” (Bünting et al, 2002:9). Die Studierenden setzen sich mit der Frage auseinander, wie diese Begleitfaktoren, die in die Gesprächssituation eingebettet sind, in der Schriftsprache wiedergegeben werden können. Der Bezug zur Grammatik ist eindeutig zu erkennen, denn Pronomen und Adverbien als Deixis sind wichtige Faktoren, die unmittelbar in der verwendeten Situation eine Bedeutung und einen Bezug zu Elementen in der gesprochenen Sprache herstellen, der im schriftlichen Text mit anderen Mitteln ergänzt werden muss. Zugleich erhalten die Studierenden einen Überblick über das Schreiben als einen Prozess, in den mehrere Teilprozesse involviert sind: Schreiben setzt voraus,

- dass man wissenschaftliche Arbeitstechniken beherrscht oder um es mit Kruses Worten zu sagen: ”Wissenschaftliches Schreiben ist [...] eng mit wissenschaftlichem Arbeiten verbunden” (Kruse, 2002:71)
- dass man Textsortenkenntnisse besitzt und
- dass man Spezifika der Wissenschaftssprache erkennt, d.h. dass man wissenschaftssprachliche Strukturen (vgl. dazu Fuhr, 1989) erfasst und erste Übungen zur Anwendung durchführt, wie z.B. das Umformen von Aktiv in Passiv (vgl. dazu Lodewick, 1997).

Unter der Bezeichnung “wissenschaftssprachliche Strukturen” versteht man Strukturen, “[...] die in wissenschaftlichen Texten aller Fachrichtungen in einer erheblichen Frequenz auftreten [...]“ (Eggers, 2005:19). Dazu gehören nach Meinung des Autors folgende Strukturen: ”Komplexe Rechts- und Linksattribute, Aktiv/Passiv, Passivumschreibungen, logische Verknüpfungen (Konnektoren), Nominalisierungen und Verbalisierungen, Infinitivstrukturen (Infinitive/Partizipien), die indirekte Rede, innertextliche Beziehungen

(Proformen), Lexik (inklusive Wortbildung), Idiomatik.“ (Eggers, 2005:19). Eggers nennt bestimmte Aufgabentypen wie u.a. die der Transformationen, mit denen man überprüfen könne, inwiefern der Lernende bzw. der Studierende die Fähigkeit erworben hat, mit wissenschaftssprachlich relevanten Strukturen umzugehen. Wenn die Studierenden die Regeln und Bildung dieser Strukturen beherrschen, haben sie weniger Schwierigkeiten, wissenschaftliche Texte zu erschließen, und eigene Texte zu produzieren. In dieser Lehrveranstaltung werden die wissenschaftssprachlichen Strukturen auf dem Niveau B1 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen behandelt¹⁰. Die Progression orientiert sich zugleich an dem Grammatikmodul, zum Beispiel wird Konjunktiv I in der Lehrveranstaltung “Wissenschaftskommunikation I” behandelt und intensiv geübt, damit die Studierenden es in der Lehrveranstaltung “Schriftliche Wissenschaftskommunikation II” beim Paraphrasieren, Exzerpieren und Zusammenfassen anwenden können. In diesem Sinne wird das Grammatikseminar gewissermaßen entlastet, zugleich ist der enge Bezug zwischen Grammatik und Schreiben auch für die Studierenden zu erkennen. Die theoretische Phase, in der die wissenschaftssprachlichen Strukturen erklärt werden, wird durch Übungen¹¹ zur Anwendung ergänzt, doch führt dies allein nicht zum Schreiben.

Um Schreibblockaden abzubauen und die Motivation zu erhöhen, werden auch Übungen zum kreativen Schreiben durchgeführt, dabei liegt der Fokus auf einer ungezwungenen Textproduktion und der spielerischen Anwendung von neu erworbenem Wissen (vor allem im morpho-syntaktischen Bereich), so wie auch auf der Überarbeitung der produzierten Texte. Durch verschiedene Aufgabenstellungen werden die Studierenden dazu angeleitet, kreative Texte zu verfassen. Der kreative Prozess wird von einem anderen Prozess begleitet, der den Studierenden teils als langweilig erscheint: dem des Überarbeitens. Durch die Verbindung dieses mühsamen Prozesses mit einem kreativen ist ein besserer Lernerfolg zu erzielen. In diesem Zusammenhang gilt es die Bedeutung des Überarbeitens für den individuellen Lernerfolg bewusst zu machen. Es muss den Studierenden unbedingt vermittelt werden, dass sie Fehler als eine Herausforderung verstehen sollten, um eigene Defizite auszugleichen. Das folgende Zitat von Elbert Hubbard unterstreicht diese Aussage vortrefflich:

¹⁰ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001). Herausgegeben von Goethe-Institut Inter Nationes. Berlin: Langenscheidt, S.33f.

¹¹ Vor allem die Transformationen von nominalen Ausdrücken in verbale erscheinen uns wichtig, da die Studierenden somit die Nebensätze lernen bzw. festigen. Gute Übungen finden sich in bei Wolf-Dietrich Zielinski (1994): *ABC der deutschen Nebensätze: Einführung und Übungen*. Ismaning:Hueber.

“Der schlimmste Fehler in diesem Leben ist, ständig zu befürchten, daß man einen macht.” Das kreative Schreiben¹² baut Schreibhemmungen ab, motiviert und bietet sich aus diesem Grund gut dazu an, die Studierenden zur Überarbeitung der eigenen Texte anzuregen. Bei der Korrektur und Beschreibung der kreativen Studententexte war auffallend, dass die Studierenden bei der Strukturierung ihrer Texte weniger Fehler machten als bei dem Verfassen einer Zusammenfassung im zweiten Teilmodul. Im Laufe des Seminars sind die Studierenden in der Lage, ihr eigenes Fehlerprofil zu erstellen, indem sie z.B. üben, unterstrichene Fehler in ihren Texten mit Korrekturzeichen zu versehen.

Somit ordnen sie ihre Fehler einem Bereich zu und sie können sehen, in welchen Bereichen sich ihre Fehler häufen. Unter “Texte überarbeiten” ist nach Kruse (Kruse, 2003:111) zu verstehen, dass die Studierenden ihre eigenen Texte noch einmal lesen und überprüfen und zwar daraufhin,

- ob ihr Text verständlich ist.
- ob es überflüssige Teile darin gibt.
- ob ihr Text sprachlich angemessen ist.
- ob er Wiederholungen enthält, die es zu eliminieren gilt.
- ob er komplexe Satzverbindungen enthält, die es aufzulösen gilt.
- ob die Referenzbezüge ersichtlich sind.

An dieser Stelle sollte noch einmal darauf hingewiesen werden, wie wichtig es ist, dass die Studierenden die Bedeutung der Überarbeitung der eigenen Texte als einen Teilprozess des Schreibens erkennen.

Schriftliche Wissenschaftskommunikation II

Gemäß dem zyklischen Verfahren arbeiten die Studierenden in dieser Lehrveranstaltung die Kernaussagen von wissenschaftlichen Texten heraus,

¹² Exemplarisches Beispiel für eine Textvorgabe, die die Studierenden zu Ende schreiben.

Das Märchen vom Krokodil

Es war einmal ein schönes grünes Krokodil, das lebte im Lande Ägypten, tummelte sich in den Wassern des Nils und ruhte im heißen Sand seiner Ufer. Oft schaute es dabei den Schiffen nach, die auf dem Flusse dahinfuhren. An einem Abend erblickte es ein Schiff, das vor lauter Lichtern nur so funkelte. Das schönste aber war das Lied, das herüber tönte und von der Winterzeit erzählte. Da wurde dem Krokodil ganz sonderbar ums Herz und sehnsüchtig sah es zu den Pyramiden hinüber und träumte davon, was es wohl hinter den hohen gelben Sandbergen geben mochte. Eines Tages traf es einen großen Zauberer, dem es über die Maßen gefiel. Er lud es ein, mit ihm zu kommen und die ganze Welt zusehen.

Das Krokodil sah seine Stunde gekommen, sagte ja,

Aufgabe: Schreiben Sie diesen Text zu Ende!.....

Lösung: ... und der Zauberer versetzte es auf prachtvolle Hemden und andere schöne Kleidungsstücke. Die bot er in vielen Ländern an, so daß das Krokodil weit herumkam und so zu einem berühmten Zeichen wurde.

Ausschnitt aus einer Werbung in der Zeitschrift *Der Spiegel*, zitiert in Engel, Ulrich, Tertel, Rozemaria K (1993): *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, S.120.

indem sie weiterhin die in der ersten Lehrveranstaltung erworbenen Lesestrategien anwenden. Diese Lesestrategien werden durch die Verfahren des Clustering (vgl. dazu: Esselborn-Krumbiegel: 2004) und des Mindmapping ergänzt (vgl. dazu Maxlmoser: 1998).

Nach demselben Prinzip werden wissenschaftssprachliche Strukturen geübt, die vom Schwierigkeitsgrad hergesehen auf einer höheren Stufe (B2) anzusetzen sind. Es werden komplexere grammatische Phänomene erläutert und durch entsprechende Übungen gefestigt.

Die Verfahren des Clustering und des Mindmapping bilden eine gute Stütze beim Lesen eines Textes, um die wesentlichen Aussagen von den unwesentlichen zu trennen und in ein Diagramm zu übertragen. Dabei können die Diagramme dem Schwierigkeitsgrad der Texte entsprechend durch Vorgaben gesteuert sein, indem Leitwörter bzw. Schlüsselwörter in dem Diagramm vorgegeben werden, die mit entsprechenden Informationen aus dem Text zu ergänzen sind. Ein solches Vorgehen erleichtert es den Studierenden diese Verfahren zu erlernen bzw. anzuwenden. Ein Vorteil dieser Verfahren besteht darin, dass die Studierenden zugleich Verknüpfungen und Begründungszusammenhänge in einem Text erfassen. Diese Techniken zur Texterschließung können sowohl beim Mitschreiben in Vorlesungen oder Seminaren angewendet werden als auch in der Vorbereitungsphase zum Verfassen von Texten. Der Abschluss des Leseprozesses bedeutet, dass der Text soweit verstanden ist, dass man die Kernaussage des Textes, seine inhaltliche und logische Gliederung erfasst hat, um auf der Basis des Diagramms (Netz- oder Flussdiagramm/Mindmap) die schriftliche Zusammenfassung des Textes anzufertigen.

Der Fokus liegt in dieser Lehrveranstaltung darauf, dass die Studierenden wissenschaftliche und literarische Texte mit eigenen Worten zusammenfassen, dabei exzerpieren, paraphrasieren (vgl. dazu: Esselborn-Krumbiegel: 2004) und „gleichzeitig auf die fremde Autorschaft hinweisen.“ (Kruse, 2002: 94) Auch hier gehen wir zyklisch (Spiralcurriculum) vor, indem die Strategien der Texterschließung an schwierigeren Texten wiederholt bzw. aufgegriffen werden. Von immenser Bedeutung ist es, dass die Studierenden „beim Abfassen einer Zusammenfassung [...] sich auf die wichtigsten Ideen des Autors konzentrieren und [...] alles Beiwerk, alle Zusätze und Nebenideen weglassen [...]“ (von Werder, Lutz: 1993:299) Gerade das fällt den Studierenden aber schwer. Diesem Umstand kann man entgegen wirken, indem exemplarisch an Texten geübt wird, wie die wesentlichen Aussagen im Text herausgefiltert

werden können. Mit den Fragen “Was ist das Thema des Abschnitts? Welche spezifische Aussage (ggf. mehrere Aussagen) wird über dieses Thema getroffen?”, (Kruse, 2002:94) liest man einen Text abschnittsweise, indem man den Inhalt jedes Abschnitts mit diesen zwei Fragen zu erfassen sucht. Diese Aussagen werden als Stichwörter am Textrand festgehalten oder als Schlüsselwörter im Text markiert, danach logisch geordnet und sprachlich ausgearbeitet. Für die sprachliche Ausarbeitung finden die Studierenden Listen von Wendungen, Strukturen und Ausdrücken sowie eine Liste der Korrekturzeichen im Anhang eines Skripts, das Texte zum Leseverstehen, zur Textsorte (Mitschrift, Protokoll, Zusammenfassung) allgemein und zu wissenschaftssprachlichen Strukturen enthält, und das sie zum Beginn des Semesters erhalten.

Schriftliche Wissenschaftskommunikation III

In der Lehrveranstaltung “Schriftliche Wissenschaftskommunikation III” steht das Abfassen von Stellungnahmen zu wissenschaftlichen Texten im Mittelpunkt.

Geschult werden sollen die folgenden Kompetenzen: Geläufige Argumentationsmuster und Argumentationsstrategien erkennen und anwenden, Textsortenkompetenz im Bereich Stellungnahme (dazu zählen auch Zusammenfassung und Exzerpt), Anwendung wissenschaftssprachlicher Strukturen wie indirekter Rede und Kompetenzen im Bereich der wissenschaftlichen Arbeitstechniken (z.B. Recherche).

Die Stellungnahme soll unter Bezugnahme auf einen oder mehrere das Thema betreffende Texte geschehen (umfasst also auch Lese- und Rezeptionskompetenz), die anfangs vom Dozenten vorgegeben und später selbst recherchiert werden sollen. (Ausbildung von Kompetenzen im Bereich wissenschaftliche Arbeitstechniken). Dabei wird ein Überblick über Zitierkonventionen gegeben.

Das folgende Beispiel stellt dar, wie Studierende Stellung nehmen, wenn die Textsorte als solche nicht behandelt wurde. Studierenden im ersten Studienjahr wurden im Fach „Zeitgenössische Deutsche Kultur“, in dem u.a. für den Umgang mit kulturellen Differenzen sensibilisiert werden soll, gebeten, eine Stellungnahme zu teilweise erhöhten Eintrittspreisen bei Museumsbesuchen für Touristen abzugeben. Inhaltlich sollten die Studierenden so einen Transfer leisten von der theoretisch besprochenen Diskrepanz zwischen Universalismus und Partikularismus.

Anhand des Textes einer Bildungsinländerin aus Deutschland, die nach dem Abitur ihr Studium an der Istanbul Universität aufgenommen hat, kann man erkennen, dass zwar sprachliche Korrektheit im Sinne von Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik weitestgehend vorhanden und der Text flüssig geschrieben ist, was der Stufe C1 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen entspricht. Dennoch bleibt er auf der Ebene eines Schulaufsatzes. Wissenschaftssprachliche Strukturen wie etwa Nominalisierungen und eine argumentative Struktur fehlen. Lediglich Textbausteine werden benutzt. Auffällig sind besonders idiomatische Wendungen (z.B. „in Gang bringen“):

Meiner Meinung nach haben viele Touristen kein Preisgefühl, d.h. sie können die Preise nicht einschätzen und können leichter übers Ohr gehauen werden. Sie wollen so viel wie möglich über die Kultur erfahren und haben eine Gewisse Menge an Geld dabei, das sie sich für den Urlaub auf die Seite gelegt haben. [...] Ich finde es unfair, wenn das die Einwohner machen, denn keiner verdient so etwas. Außerdem halten die Touristen unsere Wirtschaft in Gang.

Ähnliches wurde auch bei Abiturienten, die in Deutschland erste Hausarbeiten verfassen, festgestellt. Das Niveau dieser Studienanfängerin entspricht also dem von Studienanfängern in Deutschland. (vgl. Feilke et al 2003:122ff.)

Während das genannte Textbeispiel durch eine klare Kohärenz gekennzeichnet ist, erscheint folgender Text von einem Studierenden der ebenfalls Studienanfänger an der Istanbul Universität ist, Deutsch aber in der Türkei gelernt hat, eher schwer verständlich. Zwar sind auch hier wenige Grammatik- und Rechtschreibfehler vorhanden, da aber keine kohäsiven Mittel verwendet werden, erscheint der Text zusammenhangslos.

In meinen Ländern werden die Touristen leider betrogen. Fremde Touristen werden von unserem Händler für die Übernachtung, Museumseintritte oder Theaterkarten hoch Preise gesetzt, weil sie von fremden Touristen ihre Währung haben wollen. Touristen haben viele Probleme, weil sie unsere Sprache nicht sprechen. Die Sprache ermöglicht eine Chance. Händler müssen sich ethisch-moralisch benehmen.

Auffallend ist, dass keiner der Studierenden auf die zuvor besprochenen theoretischen Aspekte zum Partikularismus vs. Universalismus eingegangen ist, sondern die Frage scheinbar losgelöst aus diesem Zusammenhang, isoliert und spontan beantwortet hat. Was für eine Stellungnahme, die annähernd als wissenschaftlich zu bezeichnen wäre, entschieden fehlt, ist eine kurze, neutrale

Zusammenfassung der Ausgangslage. Hier würde das bedeuten, den Standpunkt der Partikularisten gegenüber dem Standpunkt der Universalisten darzulegen. Eine die beiden Positionen gegeneinander abwägende Diskussion dieser Positionen, auf die dann erst der eigene begründete Standpunkt folgen würde, fehlt.

In dieser Lehrveranstaltung muss also besonders darauf Wert gelegt werden, die Herstellung von Text-Textbezügen zu schulen und auf Basis von Ausgangstexten Stellung zu nehmen. Anhand dieses Beispiels lässt sich auch erkennen, dass die Stellungnahme keine reine Sprachübung, sondern inhaltlich studienrelevant ist. Zwar kann ein studienferner Inhalt zunächst Schreibängste abbauen, andererseits kann durch inhaltlich studienrelevante Inhalte aber auch der Fokus auf das Inhaltliche gelegt und somit die Notwendigkeit des Schreibens erkannt werden, bzw. ein Verständnis des Schreiben als Weg von Erkenntnisgewinn geweckt werden (vgl. dazu auch Bunting et al 2002:24). Der Schreibprozess erscheint nicht als vom Studium losgelöste, im Zusammenhang des Studiums eher ziellose und somit unwichtige Aufgabe, sondern es wird innerhalb der Germanistik sozusagen interdisziplinär gearbeitet. Gleichzeitig wird die in den Teilmodulen 1 und 2 eher rezeptive Haltung der Studierenden in eine produktivere Haltung übertragen.

Schriftliche Wissenschaftskommunikation IV

In der Lehrveranstaltung IV wird semesterbegleitend eine Hausarbeit von 7-10 Seiten zu einem frei gewählten, aber studienrelevanten Thema verfasst. Als Vorarbeit wird ein Referat gehalten (mit Thesenpapier). Dieses Referat wird dann mit Unterstützung des Dozenten und dem Feedback der Mitstudierenden zu einer Hausarbeit ausgeweitet. Als angestrebte Kompetenzen lassen sich hier in erster Linie die Synthese wissenschaftlicher Arbeitstechniken und Arbeitsschritte sowie umfassende Textsortenkompetenz nennen. Nun sollten auch wissenschaftssprachliche Strukturen komplexerer Art angewendet und miteinander kombiniert werden können. Nicht zu unterschätzen ist auch die Einübung in Zeitmanagement und Selbstmotivation.

Dieses Semester ist weniger von Unterricht in Gruppe oder Plenum geprägt als von Einzelarbeit, die sich in erster Linie außerhalb des Klassenraums vollzieht. Zusammen kommt man, um Fragen zu besprechen und sich Hilfestellungen zu holen. Dabei können dann auch Fragen zum Abbau von Schreibblockaden besprochen werden. In der Praxis hat sich erwiesen, dass Studierende über die Bewertung der Texte anderer auch ihre eigenen Texte besser kritisch beurteilen können.

Aus den oben genannten Gründen bietet sich für dieses Teilmodul kein besonderes Didaktisierungsbeispiel zur Präsentation an – es sei denn wir betrachten diesen Beitrag als das Produkt einer an einem Erkenntnisinteresse orientierten Recherchetätigkeit, an die sich eine auf Exzerpten aus der Forschungsliteratur und Zusammenfassungen eigener Schwerpunkte basierende Strukturierungsphase anschloss, woraufhin nach der Erstellung einer Gliederung zur Ausformulierung übergegangen wurde, wobei die Gliederung teilweise geändert werden musste und bei der Überarbeitung auch einige unlogische Satzverknüpfungen ins Auge fielen, wie auch unnötige Wiederholungen – von den zu langen Sätzen ganz zu schweigen. Dass vor der schriftlichen Veröffentlichung gründlich redigiert wurde, merkt man dem Endprodukt hoffentlich an.

Literaturverzeichnis

- Bilen, Hülya** (2007): *Einführungsseminar ins Schreiben oder der Versuch, Grammatik, Texterschließung und Textproduktion unter einen Hut zu bringen*. In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi/Studien zur deutschen Sprache und Literatur. XIX/2007, S. 187-202.
- Bilen, Hülya/Develi, Günay** (1995): *Sprachstandsanalyse des Deutschen bei den Germanistikstudenten/innen des ersten Semesters an der İstanbul Universität*. In: Jeanine Treffers-Daller/Helmut Daller (Hgg.): *Zwischen den Sprachen – Sprachgebrauch, Sprachmischung und Sprachfähigkeiten türkischer Rückkehrer aus Deutschland*. The Language Center Boğaziçi University, S. 43-57.
- Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen**. Herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004,
- Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Alex/Pospiech, Ulrike** (2002): *Schreiben im Studium: mit Erfolg Ein Leitfaden*. Berlin: Cornelsen.
- Dittmann, Jürgen/Geneuss, Katrin A./Nennstiel, Christoph/A. Quast, Nora** (2003): *Schreibprobleme im Studium – eine empirische Untersuchung*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, S. 155-185.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika** (Hgg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben- lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter.
- Engel, Ulrich/Tertel, Rozemaria K.** (1993): *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga** (2004): *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten** (2003): *Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, S. 112-128.

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen** (2001). Herausgegeben von Goethe-Institut Inter Nationes. Berlin: Langenscheidt.
- Hatipođlu, Sevinç** (1998): *Schreiben im Medienzeitalter. Ein textsortenorientiertes Curriculummodell für das Fach Schreiben an den Deutschdidaktikabteilungen in der Türkei*. Istanbul Universität (unveröffentlichte Doktorarbeit).
- Kruse, Otto** (2003): *Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, S.95-111.
- Lodewick, Klaus** (1997): *DSH-Training*. Göttingen: Fabouda.
- Maxmoser, Wolfgang** (1998): *Mindmapping im Unterricht. Vom Gedankenfluss zum Wissensnetz*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Moll, Melanie** (2001): *Das wissenschaftliche Protokoll*. München: iudicium.
- Pardy, Elizabeth** (2000): *Handlungsfeld: Schreiben. Anregungen für einen Handlungs- und Produktionsorientierten Sprachunterricht*. Istanbul Universität (unveröffentlichte Doktorarbeit).
- Şenöz-Ayata, Canan** (2007): *Der Beitrag interkultureller Vergleiche zur Produktion von Wissenschaftstexten und die Darstellung eines textlinguistischen Analysemodells zum Textvergleich*. In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi/Studien zur deutschen Sprache und Literatur. XIX/2007, S. 5-26.
- von Werder, Lutz** (1993): *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis*. Berlin; Milow: Schibri.
- Zielinski, Wolf-Dietrich** (1994): *ABC der deutschen Nebensätze: Einführung und Übungen*. Ismaning:Hueber.