

Schreiben im Zentrum

Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung

Herausgegeben von Dr. Katrin Girgensohn
Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina
Band 3

Ella Grieshammer

**Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in
der Fremdsprache Deutsch
und Möglichkeiten seiner Unterstützung**

Magisterarbeit an der Technischen Universität Berlin, Fakultät I, Institut für Sprache
und Kommunikation, Fachbereich Deutsch als Fremdsprache

Erstprüfer: Prof. em. Dr. Ulrich Steinmüller
Zweitprüferin: Dr. Katrin Girgensohn

Frankfurt (Oder) 2011

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Erkenntnisse der L1-Schreibforschung	7
2.1	Eine Definition von Schreiben.....	7
2.2	Das Schreibprozessmodell von Hayes	7
2.3	Phasen des Schreibprozesses	9
2.3.1	Formulieren, Ausführen und Kontrollieren.....	9
2.3.2	Entwerfen und Überarbeiten	11
2.4	Schreibstrategien.....	12
2.5	Störungen des Schreibprozesses	13
3	Schreiben in der Fremdsprache	15
3.1	L2-Schreiben im Vergleich zum L1-Schreiben	15
3.1.1	Unterschiede im Prozess	15
3.1.2	Unterschiede im Produkt.....	16
3.2	Besondere Aspekte des L2-Schreibens.....	18
3.2.1	Teilprozesse des fremdsprachlichen Schreibprozesses	18
3.2.2	Zur Rolle der Erstsprache	19
3.2.3	Zum Einfluss von Sprachkompetenz und Schreibkompetenz	22
3.3	Störungen des L2-Schreibprozesses	24
4	Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch	26
4.1	Merkmale deutschen wissenschaftlichen Schreibens.....	26
4.1.1	Anforderungen an das Produkt.....	26
4.1.2	Anforderungen an den Prozess.....	27
4.2	Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch	29
4.2.1	Gemeinsame Probleme von L1- und L2-Schreibern	29
4.2.2	Schwierigkeiten aufgrund der Fremdsprachlichkeit.....	32
4.2.2.1	Allgemeine fremdsprachliche Schwierigkeiten	32
4.2.2.2	Wissenschafts- und fachsprachliche Schwierigkeiten	36
4.2.3	Beeinflussung und Schwierigkeiten durch kulturelle Prägungen.....	39
4.2.3.1	Befunde zu interkulturell variierenden Textmustern	39
4.2.3.2	Thesen und Modelle zu kulturellen Einflüssen.....	42
4.2.3.3	Der Einflussfaktor Bildung.....	45
4.2.3.4	Integration kultureller Einflüsse in das Schreibprozessmodell.....	48
5	Unterstützung wissenschaftlichen L2-Schreibens durch Schreibberatung	50
5.1	Theoretischer Hintergrund der Schreibberatung.....	50
5.2	Nutzen der Schreibberatung für L2-Schreiber und Einbettung in andere schreibdidaktische Angebote.....	52
5.3	Aufgaben der Schreibberatung	53
5.3.1	Bewusstsein für Phasen, Schwierigkeiten und Chancen des Schreibens schaffen	53
5.3.2	Schreibtechniken vermitteln	56
5.3.3	Feedback geben.....	58
5.3.4	Grenzen der Schreibberatung.....	60
5.4	Beratungsprinzipien	61
5.4.1	Nicht-Direktivität und Priorität von Higher-Order Concerns	61
5.4.2	Anwendbarkeit der Prinzipien auf die Beratung von L2-Schreibern	64
5.5	Notwendige Beraterkompetenzen	66
5.6	Das Vorgehen der Schreibberatung am Beispiel typischer Probleme.....	68
5.6.1	Gliederungsprobleme	68
5.6.2	Formulierungsprobleme	72
5.6.3	Fehlendes Textmusterwissen	74
6	Fazit und Ausblick	77
7	Literaturverzeichnis	81

1 Einleitung

Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch stellt für alle die ein wichtiges Thema dar, die nach Deutschland kommen, um hier ein Studium zu beginnen oder fortzusetzen: In den Geistes- und Sozialwissenschaften müssen Studierende¹ immer wieder wissenschaftliche Hausarbeiten verfassen; und auch in den anderen Studienrichtungen wird das Studium in den meisten Fällen mit einer längeren, auf Deutsch geschriebenen wissenschaftlichen Arbeit abgeschlossen. Ausländische Studierende haben normalerweise ein hohes Niveau in Deutsch als Fremdsprache; dennoch stellt sie das Schreiben, das häufig als die schwierigste der vier Fertigkeiten bezeichnet wird (vgl. Eßer 1997, S. 118), vor große Herausforderungen, denn nicht nur die Anforderungen an das fremdsprachliche Schreiben sind hoch, sondern auch die an das wissenschaftliche Schreiben. Letzteres wird schon durch die Schwierigkeiten, die auch deutsche Studierende beim Schreiben an der Hochschule haben, deutlich.

Als Tutorin in der Schreibberatung der TU Berlin, die sich seit Anfang des Jahres 2008 aufgrund eines vom DAAD geförderten Projektes speziell an ausländische Studierende richtet, werde ich immer wieder mit den Problemen fremdsprachiger Schreiber beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten konfrontiert. Dies habe ich zum Anlass genommen, mich intensiv mit dem wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch zu befassen: Ich möchte diese Problematik nicht nur von ihrer praktischen Seite her begreifen, sondern genauer verstehen, welche Prozesse beim Schreiben ablaufen, welche Faktoren es beeinflussen und wie auftretende Schwierigkeiten entstehen.

Der Schreibprozess ist etwa seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts in den Blick der Forschung gelangt. Er wird dabei zum einen aus Sicht der Kognitionspsychologie betrachtet, die die beim Schreiben ablaufenden Prozesse ergründen will, zum anderen aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie, die untersucht, wie Laien im Vergleich zu Experten schreiben und wie sich daraus

¹ Bei allen Personenbezeichnungen sind immer Angehörige beider Geschlechter gemeint, unabhängig davon, ob ich die geschlechtsneutrale, die männliche oder die weibliche Form verwende.

schreibdidaktische Maßnahmen ableiten lassen. (Vgl. Molitor-Lübbert 1989, S. 279) Für das Schreiben in der Erstsprache (im Folgenden meist als L1 bezeichnet) wurden von diesen Erkenntnisinteressen ausgehend Modelle und Theorien entwickelt sowie Konzepte, wie das Verfassen von Texten gelernt und gelehrt werden kann. Inwieweit das Schreiben in der Fremdsprache (im Folgenden meist als L2 bezeichnet) ähnlich oder sogar genauso wie das L1-Schreiben abläuft, wird immer wieder diskutiert. Vermutlich gibt es sowohl Übereinstimmungen als auch grundlegende Unterschiede; eine umfassende Theorie des L2-Schreibens wird jedoch bisher noch gefordert. (Vgl. Grabe 2001, S. 39f.) In den USA, wo sich die Schreibforschung am schnellsten entwickelt hat, wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Studien zum Schreibprozess in der Fremdsprache durchgeführt, die wichtige Erkenntnisse für das L2-Schreiben hervorgebracht haben. (Vgl. Matsuda/Silva 2005, S. XI) Da diese Studien aus dem englischsprachigen Raum stammen, beziehen sie sich in den meisten Fällen auf Englisch als Fremdsprache. Die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik zeigt, nachdem das Schreiben im Fremdspracherwerb und -unterricht lange Zeit eher vernachlässigt wurde, etwa seit den neunziger Jahren ein verstärktes Interesse an den Prozessen des fremdsprachlichen Schreibens. (Vgl. Krumm 2000, S. 7f.) Untersuchungen zu Schreibprozessen aus dem deutschsprachigen Raum stammen vor allem von Krings und Börner (vgl. ebd., S. 11); allerdings konzentrieren sich auch diese Studien meist mehr auf deutsche Lerner anderer Fremdsprachen als auf Lerner des Deutschen als Fremdsprache. Vermutlich sind die Ergebnisse jedoch immer auch auf das Schreiben in anderen Fremdsprachen übertragbar, denn bisher gibt es keine Hinweise darauf, dass sich das fremdsprachliche Schreiben jeweils in Abhängigkeit von der Zielsprache unterscheidet. Möglicherweise existieren Unterschiede im Prozess des Schreibens, je nachdem, ob es sich bei Erst- und Fremdsprache um verwandte oder nicht verwandte Sprachen handelt; dies wurde aber bisher noch nicht genauer untersucht. (Vgl. Woodall 2002, S. 10) Es ist also davon auszugehen, dass sowohl die Ergebnisse der amerikanischen Forschung, die Englischlerner im Blick haben, als auch die der deutschen Studien, die sich auf Lerner verschiedener Fremdsprachen beziehen, weitgehend auf das Schreiben in Deutsch als Fremdsprache zutreffen, solange nicht Produktmerkmale wie bestimmte grammatische Eigenheiten, sondern beim Schreiben ablaufende kognitive Prozesse im Mittelpunkt stehen.

Das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Deutsch mit seinen Herausforderungen und Schwierigkeiten ist, trotz der Tatsache, dass in Deutschland viele Ausländer studieren² und somit auch schreiben, in der deutschen Forschung bisher kaum untersucht worden. Eine umfassende Studie zu den Problemen ausländischer Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben in Deutschland liegt meinen Erkenntnissen nach nur von Büker (1998) vor. Allerdings beschäftigen sich mehrere kontrastive Untersuchungen mit den Unterschieden zwischen wissenschaftlichen Texten deutscher Verfasser und Schreibender aus anderen Kulturen. Diese Studien beziehen sich weniger auf den Prozess des Schreibens, auf den ich mich in meiner Arbeit konzentriere, als auf das Produkt; dennoch werde ich sie in meinen Ausführungen mit berücksichtigen, da auch sie Aufschlüsse über die beeinflussenden Faktoren beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch geben.

Ziel meiner Arbeit ist es, zu klären, welche Prozesse mit welchen Schwierigkeiten beim Schreiben in der Fremdsprache zunächst im Allgemeinen, dann im Besonderen beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache ablaufen, und wie diese Prozesse unterstützt werden können. Zu diesem Zweck erläutere ich zunächst (in Kapitel 2) diejenigen Erkenntnisse der Forschung zum muttersprachlichen Schreibprozess, die meines Erachtens die bedeutendsten sind und die auch für das fremdsprachliche Schreiben und dessen Unterstützung Relevanz haben. Davon ausgehend stelle ich in Kapitel 3 Unterschiede des L2-Schreibens zum L1-Schreiben heraus und gehe auf einige Aspekte ein, die sich aus der Besonderheit des Schreibens in der Fremdsprache ergeben. Im darauffolgenden Kapitel (Kapitel 4) erschließe ich das wissenschaftliche L2-Schreiben als spezielle Unterform des fremdsprachlichen Schreibens, indem ich zum einen die Anforderungen an diese Art des Schreibens kläre, zum anderen die dabei auftretenden Probleme erläutere und klassifiziere, indem ich sie verschiedenen Bereichen zuordne. Im letzten Teil meiner Arbeit (Kapitel 5) widme ich mich der Frage, wie auf diese Schwierigkeiten reagiert und wie der Prozess des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache unterstützt werden kann. Dabei konzentriere ich mich auf eine spezielle Form der

² An der TU Berlin beispielsweise stellen ausländische Studierende etwa zwanzig Prozent aller Studierenden dar. (Vgl. Pressestelle der TU Berlin 2008)

Unterstützung: die individuelle Schreibberatung. Das Konzept der Schreibberatung, das ursprünglich der US-amerikanischen Schreibdidaktik entstammt, erläutere ich mit seinen Prinzipien und Aufgabenfeldern und stelle sein Potenzial im Bezug auf L2-Schreibende heraus. Zur Verdeutlichung skizziere ich das Wirken der Schreibberatung anhand einiger Beispiele.

Grundlage dieser Arbeit sind vor allem empirische und theoretische Studien der Schreibforschung aus dem deutschsprachigen und dem amerikanischen Raum, die einen prozessorientierten Ansatz verfolgen. Zusätzlich zu den Ergebnissen aus der Literatur ziehe ich eigene Erfahrungen heran, die ich in der Beratung ausländischer Studierender gemacht habe, um einzelne Thesen zu diskutieren und um das Vorgehen der Schreibberatung darzustellen.

2 Erkenntnisse der L1-Schreibforschung

2.1 Eine Definition von Schreiben

Obwohl der Begriff des Schreibens im alltäglichen Sprachgebrauch sehr klar umrissen zu sein scheint, findet man in der Literatur verschiedene Definitionen von Schreiben, die jeweils einen unterschiedlichen Aspekt dieser Tätigkeit fokussieren: Ludwig bezeichnet Schreiben als einen Prozess des Niederlegens von Sprache, der durch das Produkt bestimmt wird und dessen Produkt - der Text - Sinn sowie Zusammenhang aufweist. (Vgl. Ludwig 1983, S. 4) Portmann ist der Ansicht, Schreiben müsse als Problemlösen aufgefasst werden, da Schreiben immer bedeute, eine Aufgabe zu definieren und dann mit Hilfe vorhandener Kompetenzen zu lösen, d.h. den Text zu schreiben. (Vgl. Portmann 1991, S. 277) Auf einen weiteren Aspekt des Schreibens weist Molitor-Lübbert hin, indem sie Schreiben als Instrument des Denkens und als Kreativitätstechnik bezeichnet. Sie betont, dass Schreiben nicht nur der Verschriftlichung von Gedanken dient, sondern dass das Schreiben auch einen Einfluss auf das Denken haben kann. (Vgl. Molitor-Lübbert 2002, S. 34f.) Insbesondere die letzten beiden Definitionen veranschaulichen die Komplexität und Vielfältigkeit der Tätigkeit Schreiben, Eigenschaften, die sich gerade beim Verfassen anspruchsvoller Texte wie der wissenschaftlichen, um die es hier gehen soll, deutlich zeigen. Für fremdsprachige Schreibende, die Schreiben als eine der vier Fertigkeiten in der Fremdsprache erlernen, ist zudem ein weiterer Aspekt von Bedeutung, den Portmann anspricht: Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache gibt es beim Schreiben einen Normierungsdruck: Von einem geschriebenen Text wird sehr viel größere Korrektheit hinsichtlich der Grammatik, der Orthographie, der Sprachmittel usw. erwartet als es bei mündlichen Äußerungen (bei denen Fehlern von L2-Sprechern gegenüber häufig Toleranz herrscht) der Fall ist. (Vgl. Portmann 1991, S. 240)

2.2 Das Schreibprozessmodell von Hayes

Unter den seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts vorgestellten Modellen des Schreibens erreichte die größte Bekanntheit das Modell von Hayes. Hayes entwickelte 1980 zunächst ein Modell des Schreibprozesses gemeinsam mit seiner Kollegin Flower, überarbeitete dieses jedoch aufgrund empirischer Studien immer

wieder, bis er 1996 zu einer endgültigen Version gelangte. Da Hayes' Schreibprozessmodell in der Forschung immer wieder als Grundlage auch für Modelle des fremdsprachlichen Schreibens dient, soll es hier kurz vorgestellt werden.

Das frühe Modell stellt drei Komponenten dar, die beim Schreibprozess eine Rolle spielen: kognitive Prozesse, das Langzeitgedächtnis des Schreibers sowie die Aufgabenumgebung. (Vgl. Hayes 1996, S. 2f.) Das neuere Modell bezieht dagegen auch affektive und soziale Faktoren des Schreibens mit ein. Hayes schlägt hier zwei große Komplexe vor, denen er einzelne Faktoren und Teilprozesse des Schreibprozesses zuschreibt: Er unterscheidet zwischen Aufgabenumgebung und Individuum und stellt damit die Bedeutsamkeit individueller Unterschiede beim Schreibprozess heraus. (Vgl. ebd., S. 4f.)

Die Aufgabenumgebung unterteilt Hayes in physische und soziale Umgebung. Der physischen Umgebung rechnet er beispielsweise das Schreibmedium (z.B. Stift vs. Computertastatur) zu (vgl. ebd., S. 6f.), aber auch den bis zum jeweiligen Zeitpunkt bereits geschriebenen Text. Durch den Hinweis auf die Bedeutung der sozialen Umgebung macht er darauf aufmerksam, dass Schreiben - obwohl meist alleine geschrieben wird - eine soziale Tätigkeit ist: Beeinflusst wird das Schreiben beispielsweise durch soziale Konventionen, die Kulturzugehörigkeit des Schreibenden, die Adressaten, die sozialen Erfahrungen des Schreibers und durch die Texte anderer Autoren, die der Verfasser beim Schreiben liest. (Vgl. ebd., S. 5f.)

Alle weiteren Faktoren, die auf den Schreibprozess Einfluss nehmen, sieht Hayes im individuellen Schreiber verankert. Innerhalb des Individuums spielen vier große Komponenten eine Rolle: Zum einen wird der Schreibende beeinflusst durch Motivation und Affekt: Dazu zählen die Ziele, die erreicht werden sollen, aber auch die Einstellungen und Überzeugungen, die man zum Schreiben hat. Negative oder positive Einstellungen und Emotionen können sich jedoch auch erst beim Schreiben selbst entwickeln, abhängig etwa von der Reaktion des Schreibenden auf das Thema, über das er schreibt. (Vgl. ebd., S. 8-11) Motivationale und affektive Faktoren sind eng verbunden mit drei weiteren Einflussbereichen: dem Langzeitgedächtnis, dem Arbeitsgedächtnis und den kognitiven Prozessen. Dem Langzeitgedächtnis entnimmt der Schreibende das für die Textproduktion nötige Wissen. Dazu zählen

Aufgabenschemata³ sowie Informationen über das Thema, die Adressaten und die Textsorte, die geschrieben werden soll. (Vgl. Hayes 1996, S. 24-26) Eine zentrale Rolle für alle Teilprozesse des Schreibens spielt das Arbeitsgedächtnis: Dieses besteht nach dem Modell von Baddeley (1986), auf das Hayes sich bezieht, aus einer zentralen Exekutive und zwei verschiedenen Speichern, die von der Exekutive kontrolliert werden: der phonologischen Schleife, in der akustische Information gespeichert wird, und dem visuell-räumlichen Notizblock, der visuelle Information aufnimmt und aufbewahrt. Neben der Speicherung von beim Schreiben benötigten Informationen besteht eine weitere Aufgabe des Arbeitsgedächtnisses in der Ausführung der kognitiven Prozesse (vgl. ebd., S. 8), denen Hayes einen weiteren bedeutenden Platz einräumt: Die kognitiven Grundfunktionen beim Schreiben sind Textinterpretation, Reflexion und Textproduktion. Textinterpretation meint hier das Erstellen von Repräsentationen aus dem Input, der z.B. durch das Lesen anderer Texte gewonnen wird; bei der Reflexion handelt es sich um das Produzieren neuer Repräsentationen; Textproduktion bedeutet, dass im Kontext der Aufgaben- umgebung neuer Output erzeugt wird. (Vgl. ebd., S.12f.)

Alle diese Komponenten beeinflussen sich gegenseitig und verdeutlichen, warum Schreibprozesse je nach Schreiber und Situation mit unterschiedlichen Problemen und Erfolgen ablaufen.

2.3 Phasen des Schreibprozesses

2.3.1 Formulieren, Ausführen und Kontrollieren

Kellogg stellt ein Modell des Schreibens vor, das weniger als Hayes' Modell alle beeinflussenden Faktoren im Blick hat und sich stattdessen mehr auf die beim Schreiben ablaufenden Prozesse sowie die Rolle des Arbeitsgedächtnisses konzentriert. Er unterscheidet drei Hauptphasen, innerhalb derer er wiederum jeweils zwei Subprozesse annimmt. In der Formulierungsphase wird geplant und übersetzt.

³ Als Schemata werden in der Kognitionspsychologie mentale Vorstellungen von Dingen und Ideen bezeichnet, die die Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt erleichtern. Schemata sind „Wissensstrukturen, die für das Erkennen von Gegenständen in Alltagssituationen, für das entsprechende Abspeichern im Gedächtnis und unter Umständen für das Lösen von Problemen eine wichtige Rolle spielen.“ (Steiner 2001, S. 166)

Mit Planung ist hier nicht das langfristige Sammeln und Strukturieren von Material gemeint; zu planen bedeutet, kurz vor dem Niederschreiben des Erstenwurfs Ideen zu entwickeln und zu organisieren sowie Ziele aufzustellen. Als Übersetzen bezeichnet Kellogg das Umwandeln von Propositionen, d.h. Gedanken in kleinen Bedeutungseinheiten, in verständliche Sätze. (Vgl. Kellogg 1996, S. 59f.) In der Phase der Ausführung wird zunächst „programmiert“, wie die Übersetzung motorisch umgesetzt, also aufgeschrieben wird. Danach führt der Schreibende diese Programmierung aus, entweder durch das Schreiben per Hand, durch Tippen oder durch Diktieren. (Vgl. ebd., S. 60f.) Auf das Verfassen des Erstentwurfs folgt das Kontrollieren: Der Schreiber liest das Geschriebene, stellt Kohärenz her und entwickelt Diskursstrukturen. In der letzten Teilphase wird der Text schließlich überarbeitet; dazu wird überprüft, ob die für den Text gesetzten Ziele erreicht wurden, ob die Struktur schlüssig ist und wo noch Fehler zu finden sind. (Vgl. ebd., S. 61f.)

Kellogg betont, dass bei fast allen Prozessen des Schreibens das Arbeitsgedächtnis stark beansprucht wird. Nur die Ausführung, d.h. das schriftliche Festhalten der entwickelten Sätze, erfolgt seinem Modell zufolge weitgehend automatisch. Am belastendsten für das Arbeitsgedächtnis ist die Formulierungsphase, weil hier gleichzeitig Ideen generiert, bildliche Repräsentationen gebildet und denkend bereits Wörter und Sätze formuliert werden. (Vgl. ebd., S. 62f.) Kellogg weist darauf hin, dass die einzelnen Phasen nicht getrennt voneinander ablaufen, sondern interagieren. So können z.B. Überarbeitungssequenzen auch schon vor der Ausführung stattfinden. Allerdings besteht insbesondere bei einem solchen Ineinandergreifen verschiedener Prozesse die Gefahr, dass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht ausreicht. (Vgl. ebd., S. 59)

Für das Verständnis fremdsprachlicher Schreibprozesse ist Kelloggs Modell insofern interessant, als es verdeutlicht, dass bereits beim Schreiben in der Erstsprache viele Aufgaben gleichzeitig ausgeführt werden müssen, was schnell zur kognitiven Überlastung führt. Daraus wird ersichtlich, dass die Gefahr dieser Überlastung beim L2-Schreiben noch höher sein muss, da weitere Aufgaben wie z.B. das Suchen nach passenden fremdsprachlichen Strukturen hinzukommen.

2.3.2 Entwerfen und Überarbeiten

Hinsichtlich der verschiedenen Teilprozesse und Phasen des Schreibprozesses interessiert sich die Schreibforschung besonders auch für die Frage, in welchem Verhältnis Erstentwurf und Überarbeitung zueinander stehen. Galbraith und Torrance unterscheiden zwischen zwei Herangehensweisen, dem planenden und dem interaktiven Schreiben. Das planende Vorgehen beinhaltet eine starke Planung des Erstentwurfs; mit dem Schreiben beginnen die Textproduzenten erst, wenn ihnen ganz klar ist, was sie schreiben wollen. Die Überarbeitung ist dann vor allem reaktiv: Es wird überprüft, ob in dem Text das Geplante erreicht worden ist. Eine völlig andere Herangehensweise ist die interaktive: Hier beginnen Schreibende ohne lange Planung ihren Erstentwurf und entwickeln erst beim Schreiben Ideen und Struktur des Textes. (Vgl. Galbraith/Torrance 2004, S. 64)

Galbraith und Torrance differenzieren außerdem zwischen Rohentwürfen und multiplen Entwürfen. In Rohentwürfen werden erste Ideen für den Text organisiert und in ganzen Sätzen aufgeschrieben – auch hier ist die Überarbeitung, bei der der fertige Text entsteht, eher reaktiv. Verfasser von multiplen Entwürfen schreiben ihre ersten Gedanken dagegen spontan und völlig ungeordnet auf; die Überarbeitung ist proaktiv, d.h. die entstandenen Ideen werden beim Redigieren weiterentwickelt. Welche Strategie zu höherer Textqualität führt, konnte nicht klar gezeigt werden; häufig erzielt die Planungsstrategie bessere Ergebnisse, allerdings scheint dies auch von der Disposition und dem Lerntyp des Schreibenden abzuhängen. (Vgl. ebd., S. 66-75)

Galbraith geht von einem „Dual-process-writing-model“ aus: Dieses Modell nimmt an, dass in der Planungsphase explizites, also dem Schreibenden bewusstes Wissen, eingesetzt wird. Auf implizites Wissen hat der Schreibende in dieser Phase keinen Zugriff. Erst beim Schreiben findet der Verfasser Zugang zu seinem impliziten, also unbewussten Wissen. Bei der Textproduktion insgesamt geht es darum, einerseits bereits existierende Ideen in Text umzuwandeln, andererseits Wissen zu erzeugen, indem implizites zu explizitem Wissen wird. Diese zwei unterschiedlichen Anforderungen, die an Schreibende gestellt werden, machen die Textproduktion so anspruchsvoll und oft schwierig. (Vgl. Galbraith/Torrance 2004, S. 83)

2.4 Schreibstrategien

Eine weitere Erkenntnis der Schreibforschung ist die, dass Schreibende jeweils unterschiedliche Strategien anwenden, um ihren Text zu produzieren. So nehmen Scardamalia und Bereiter an, dass es zwei grundsätzlich unterschiedliche Schreibstrategien gibt, die sie als „Knowledge telling“ und „Knowledge transforming“ bezeichnen. Knowledge telling ist die Strategie, die bei unerfahrenen Schreibern dominiert. Der Schreibprozess wird hier vor allem geleitet von den Informationen, die zu dem zu schreibenden Inhalt abgerufen werden, und vom Textsortenwissen, d.h. dem Wissen, in welchem Diskurs man sich bewegt. (Vgl. Scardamalia/Bereiter 1987, S. 142-144) Das kommunikative Ziel des Textes wird dabei eher vernachlässigt. (Vgl. Bereiter/Scardamalia 1987, S. 183f.) Erfahrenere Schreiber bedienen sich des Knowledge transforming, was bedeutet, dass sie das Schreiben eher als Problemlösungsprozess verstehen: Bei ihnen spielen nicht nur Inhalt und Textsorte eine Rolle, sondern auch die rhetorische Vermittlung des Inhalts. Sie berücksichtigen also die Frage, wie das eigene Wissen so umgestaltet werden kann, dass es einen bestimmten kommunikativen Zweck erfüllt und einen bzw. mehrere Adressaten erreicht. (Vgl. Scardamalia/Bereiter 1987, S. 145f.) Schreibende, die das Knowledge transforming nutzen, sind außerdem eher in der Lage, beim Schreiben neues Wissen zu entwickeln. (Vgl. Bereiter/Scardamalia 1987, S. 11)

Molitor-Lübbert dagegen differenziert zwischen den zwei gegensätzlichen Verarbeitungsstrategien des „Top down processing“ und des „Bottom up processing“, die Schreibende anwenden: Top down-Schreibende haben bereits ein Textschema für ihren Text und verfassen diesen anhand des Schemas; Bottom up-Schreibende entwickeln den Inhalt und die Struktur ihres Textes erst während des Schreibens. (Vgl. Molitor-Lübbert 1989, S. 290)

Ortner unterscheidet insgesamt zehn verschiedene Schreibstrategien danach, inwieweit das Schreiben zerlegt wird. Diese Strategien liegen zwischen zwei Extremen: Bei dem einen Extrem handelt es sich um das nicht-zerlegende Schreiben, das „Schreiben in einem Zug“ (Ortner 2000, S. 356); Schreibende, die diese Strategie nutzen, verfassen ihren Text, ohne Pausen zu machen und weitgehend assoziativ.

(Vgl. Ortner 2000, S. 361-363) Das andere Extrem bezeichnet Ortner als „Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip“ (ebd., S. 543). Bei dieser Strategie werden verschiedene Textteile verfasst, die im Idealfall am Ende zu einem Gesamtprodukt zusammengefügt werden. (Vgl. ebd.) Dazwischen existieren weitere Vorgehensweisen, die in unterschiedlichem Ausmaß die Textproduktion zerlegen, z.B. die Strategie, zu einer Idee mehrere Textversionen zu schreiben (vgl. ebd., S. 408) oder die, eine Vorfassung zu erstellen und diese immer wieder zu überarbeiten. (Vgl. ebd., S. 428)

Welche Strategien eingesetzt werden, hängt von verschiedenen Faktoren wie etwa der Aufgabenstellung ab; Schreibende haben jedoch auch eine individuelle Tendenz, bestimmte Strategien bevorzugt einzusetzen. (Vgl. ebd., S. 351) Für die Vermittlung und Unterstützung des Schreibens - auch des L2-Schreibens - ist das Wissen über Schreibstrategien insofern relevant, als es dabei hilft, mit Schreibenden ihr Vorgehen und dessen Angemessenheit zu überprüfen und eventuell auf weitere Strategien hinzuweisen.

2.5 Störungen des Schreibprozesses

Die vorangegangenen Erläuterungen der verschiedenen Komponenten und Teilphasen des Schreibprozesses machen deutlich, wie viele verschiedene Faktoren die Textproduktion beeinflussen. Aus dieser Vielschichtigkeit lässt sich ableiten, wie störungsanfällig das Schreiben ist, weil bei jeder der mitwirkenden Komponenten Komplikationen auftreten können, die den gesamten Schreibprozess ins Stocken geraten lassen.

Aspekte der Aufgabenumgebung (im Sinne von Hayes) können das Schreiben erschweren, wenn etwa die gestellte Aufgabe dem Schreibenden unklar ist, wenn äußere Störfaktoren wie z.B. Lärm auftreten, wenn die Beziehung zum Adressaten negativ geprägt ist oder aber wenn die für die Schreibaufgabe zu lesenden Texte schwer verständlich sind. Viele Störungen können jedoch auch beim Schreiber selbst liegen, also Hayes' Modell zufolge im Individuum verankert: Womöglich besteht keine Motivation zum Schreiben, weil das Ziel völlig unklar oder persönlich bedeutungslos ist, oder aber die emotionale Einstellung dem Schreiben gegenüber ist

so sehr von aversiven Erfahrungen geprägt, dass Unlustgefühle den Schreibprozess hemmen. Wie das Modell von Hayes zeigt, ist außerdem ein gewisses Vorwissen für fast jede Schreibaufgabe nötig: Im Langzeitgedächtnis müssen Informationen über den zu schreibenden Inhalt gespeichert sein ebenso wie Wissen über die Textsorte, die zu schreiben ist. Fehlt dieses Wissen, wird wiederum der Schreibprozess deutlich gestört.

Ein weiterer Faktor, der die Textproduktion erheblich beeinflussen kann, ist die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, die das Modell von Kellogg besonders im Blick hat: Beim Schreiben müssen, gerade in der Planungsphase, mehrere kognitive Aktivitäten gleichzeitig ausgeführt werden: Ideen werden generiert und müssen in auch für andere verständliche Sätze übersetzt werden. Häufig wird das Arbeitsgedächtnis mit all diesen Anforderungen überlastet, so dass wiederum der Schreibprozess stockt. Portmann spricht in diesem Zusammenhang von einer Schwelle, die von der Komplexität der Schreibaufgabe manchmal überschritten wird: In diesem Fall brauchen einzelne Probleme des Schreibens so viel Aufmerksamkeit, dass der Schreibfluss unterbrochen wird. (Vgl. Portmann 1991, S. 279) Dabei sollte auch bedacht werden, dass ein solches Stocken als frustrierend erlebt werden kann, was sich wiederum negativ auf die Motivation zum Schreiben auswirkt.

All diese Aspekte machen deutlich, dass Textproduktionsprozesse aufgrund ihrer Komplexität durch sehr unterschiedliche Faktoren behindert oder sogar unterbrochen werden können. Zu bedenken ist, dass bisher von Schreibprozessen die Rede war, die in der Erstsprache ablaufen. Welche weiteren Faktoren hinzukommen, wenn in einer Fremdsprache geschrieben wird und welche möglichen Schwierigkeiten dann auftreten können, möchte ich im folgenden Kapitel erläutern.

3 Schreiben in der Fremdsprache

3.1 L2-Schreiben im Vergleich zum L1-Schreiben

3.1.1 Unterschiede im Prozess

Inwieweit beim fremdsprachlichen Schreiben die gleichen Prozesse ablaufen wie beim Schreiben in der Erstsprache, wird in der Forschung noch diskutiert. Viele Forscher vermuten eine weitgehende Ähnlichkeit des L2-Schreibprozesses mit dem L1-Schreiben. (Vgl. Leki 1992, S. 78 u. Krings 1992, S. 62) Dass diese Ähnlichkeit sich jedoch nur auf die „Grundstruktur des Schreibprozesses“ (Krings 1992, S. 62) bezieht, legen einzelne Untersuchungen zum L1- und L2-Schreiben im Vergleich nahe. Silva hat 1993 die Ergebnisse aller Studien, die das Schreiben in Englisch als Fremdsprache und das Schreiben in der Erstsprache (in Englisch oder einer anderen L1) vergleichen, zusammengefasst.⁴ Die Resultate dieser Untersuchungen sind allerdings häufig nicht eindeutig, und auch in neueren Veröffentlichungen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass bezüglich des fremdsprachlichen Schreibprozesses noch Forschungsbedarf besteht. (Vgl. z.B. Homstad/Thorson 2000, S.11 u. Busch-Lauer 2003, S. 264)

Beim Auswerten der Studien kommt Silva zu dem Ergebnis, dass L2-Schreiber im Vergleich zu L1-Schreibern ihren Text weniger planen, dass sie oft viel Zeit darauf verwenden, Material für den Text zu sammeln, dass dieses Material aber häufig nutzlos ist, nicht strukturiert und später nicht in den Text eingebaut wird. (Vgl. Silva 1993, S. 661) Außerdem setzen L2-Schreiber weniger Ziele für die Textproduktion und haben mehr Probleme, Ziele tatsächlich umzusetzen. (Vgl. ebd. u. Leki 1992, S. 79) Das eigentliche Produzieren der Sätze gestaltet sich den Ergebnissen vieler Untersuchungen zufolge als wesentlich aufwändiger und mühsamer. (Vgl. Silva 1993, S. 661) Dafür spricht auch die Beobachtung von Krings, dass in seiner

⁴ Einen ähnlichen, aufgrund der geringeren Anzahl an Studien weitaus kürzeren Überblick für die deutschsprachige Forschung gibt Krings (1992).

Untersuchung, die die Methode des lauten Denkens nutzt⁵, L2-Schreiber etwa zehnmal mehr beim Schreiben ablaufende Gedanken verbalisieren als Personen, die in der L1 schreiben. (Vgl. Krings 1992, S. 63) Zudem verläuft der Prozess des Schreibens sehr viel weniger flüssig als in der Erstsprache: Es treten mehr Pausen als beim L1-Schreiben auf und insgesamt produzieren Schreibende in der gleichen Zeit sehr viel weniger Wörter. (Vgl. Silva 1993, S. 661f. u. Krings 1992, S.62f.) Viel Zeit wird damit verbracht, Wörter zu suchen und Ausdrücke im Wörterbuch nachzuschlagen. (Vgl. Silva 1993, S. 662) Leki weist außerdem darauf hin, dass L2-Schreiber nicht die Strategie von L1-Schreibern nutzen, verschiedene Wörter auszuprobieren und aufgrund ihres Klangs über ihre Adäquatheit zu entscheiden. (Vgl. Leki 1992, S. 80) Hinsichtlich der Textüberarbeitung kommen laut Silva die meisten Studien zu dem Ergebnis, dass L2-Schreiber weniger überarbeiten als L1-Schreiber. Allerdings stellen einige Untersuchungen auch keinen Unterschied fest, andere wiederum, dass L2-Schreiber mehr Überarbeitung leisten. (Vgl. Silva 1993, S. 662) Bei der Überarbeitung konzentrieren sich den Studien zufolge L2-Schreiber stark auf die Grammatik. Auch hier haben sie wieder nicht die Möglichkeit, dem Klang nach über die Angemessenheit von Ausdrücken zu urteilen. (Vgl. ebd.)

Die Ergebnisse lassen also deutliche Unterschiede zwischen dem Schreibprozess in L1 und L2 erkennen, die vor allem darauf hinweisen, dass L2-Schreiben mit mehr Mühen verbunden ist und weit weniger automatisiert abläuft.

3.1.2 Unterschiede im Produkt

Obwohl diese Arbeit einen prozessorientierten Ansatz des Schreibens verfolgt, möchte ich hier auch auf die Unterschiede zwischen den Produkten des L1- und L2-Schreibens eingehen, die Silva bei der Auswertung der Studien ebenfalls erläutert, denn die meisten Schreibaufgaben haben - gerade im akademischen Bereich - die Aufgabe, einen bestimmten Adressaten und Kommunikationszweck zu erreichen, so dass auch die Frage, wie L2-Texte auf (muttersprachliche) Leser wirken, nicht außer Acht gelassen werden soll. Silvas Ergebnisse zu Merkmalen englischer L2-Texte

⁵ Die Versuchspersonen wurden aufgefordert, alle auftretenden Gedanken während des Schreibens zu äußern. (Vgl. Krings 1986, S. 260)

sind hier so allgemein gehalten, dass sie höchstwahrscheinlich auch für deutsche L2-Texte gelten.

Die von Silva analysierten Untersuchungen stellen einstimmig fest, dass L2-Texte sowohl auf morphosyntaktischer als auch auf lexikosemantischer Ebene mehr Fehler enthalten als L1-Texte. (Vgl. Silva 1993, S. 663) Der Stil in den L2-Texten ist einfacher und dem kommunikativen Kontext weniger angemessen; die lexikalische Varietät ist geringer, es tauchen weniger Synonyme und Kollokationen auf. (Vgl. ebd., S. 666f.) Hinsichtlich der Satzebene werden verschiedene Beobachtungen gemacht, die sich so zusammenfassen lassen, dass mehrere von Muttersprachlern verwendete linguistische Strukturen seltener genutzt werden. So findet man in den L2-Texten z.B. weniger Nebensätze, weniger modifizierende Ausdrücke und weniger Adjektive. (Vgl. ebd., S. 667) Auch die Gesamtstruktur der L2-Texte unterscheidet sich vom Aufbau der L1-Texte.⁶ Die Studien stellen hierzu wiederum verschiedene Eigenheiten fest: Mehrere Untersuchungen zeigen, dass Standpunkte weniger gut begründet und die einzelnen Elemente und Argumente des Textes schwächer verknüpft als in den von Muttersprachlern geschriebenen sind. Einer der Studien zufolge finden sich in den L2-Texten weniger Definitionen und Beispiele; eine andere Beobachtung ist die, dass sich die Argumentationsrichtung in von L2-Schreibern verfassten argumentativen Texten am Ende oft ändert. (Vgl. ebd., S. 664f.) Die Leserorientierung in den L2-Texten ist geringer: So enthalten die Texte z.B. weniger aufmerksamkeits erzeugende und zum nächsten Thema hinleitende Mittel. (Vgl. ebd., S. 666) Bei der Bewertung durch Muttersprachler erzielen die L2-Texte insgesamt schlechtere Ergebnisse. (Vgl. ebd., S. 663)

Insgesamt zeigen diese Forschungsergebnisse, dass nicht nur der Prozess von der Schwierigkeit des fremdsprachlichen Schreibens beeinflusst wird, sondern auch das Endprodukt. Wie Silva resümiert, lassen die Erkenntnisse dieser Untersuchungen stark an der Erwartung zweifeln, dass L2-Schreibende Standards erreichen können, die für L1-Schreibende entwickelt wurden. (Vgl. ebd., S. 670)

⁶ Auf Unterschiede in Textmustern wird in Kapitel 4 noch ausführlich eingegangen, da die Frage, wie sich Strukturen von Texten kulturell bedingt unterscheiden, vor allem für das wissenschaftliche Schreiben relevant ist.

3.2 Besondere Aspekte des L2-Schreibens

3.2.1 Teilprozesse des fremdsprachlichen Schreibprozesses

Zum fremdsprachlichen Schreibprozess existiert bisher noch kein allgemein anerkanntes Modell wie das Modell von Hayes zum L1-Schreibprozess. Stattdessen haben verschiedene Forscher unterschiedliche Modelle für die bei der L2-Textproduktion ablaufenden Teilprozesse vorgeschlagen, die sich alle an dem Modell von Hayes und Flower von 1980 bzw. in neueren Veröffentlichungen an der modifizierten Version von 1996 orientieren. Hier sollen zwei Modelle aus der deutschsprachigen Forschung vorgestellt werden, auf die in der Literatur zum fremdsprachlichen Schreiben häufig zurückgegriffen wird.

Börner übernimmt in seinem auf das Schreiben im Fremdsprachenunterricht ausgerichteten Modell weitgehend die drei Komponenten Langzeitgedächtnis, Aufgabenumgebung und kognitive Prozesse aus dem frühen Modell von Hayes und Flower, fügt ihnen jedoch den in L2 verfassten Ausgangstext, der im Unterricht meistens als Basis für den Zieltext dient, hinzu sowie die durch den Lehrenden produzierte Korrektur des Zieltextes. Zudem ergänzt er sogenannte Schreibhilfen, die in didaktischen Kontexten häufig in Form von Wortschatzlisten u.ä. auftauchen. (Vgl. Börner 1989, S. 354f.) Börners Modell macht somit wichtige Angaben über den L2-Schreibprozess beeinflussende Faktoren, bildet jedoch ablaufende Prozesse nur oberflächlich ab.

Ein weitaus differenzierteres Modell schlägt Krings vor: Auf Grundlage von introspektiven Daten⁷, die bei deutschen Muttersprachlern beim Schreiben in der Fremdsprache Französisch erhoben wurden, identifiziert er insgesamt vierzehn Subprozesse. Krings geht dabei von einer Doppelstruktur des L2-Schreibens aus (vgl. Krings 1989, S. 369): Er unterscheidet die Ebene der Planung von der Ebene der Realisierung in der Fremdsprache: In den Planungsprozessen wird die inhaltliche Struktur eines Textes sukzessiv entwickelt. Zunächst werden Planungsprobleme identifiziert und dann Globalpläne generiert, d.h. das Gesamtvorgehen bei der

⁷ Daten, die durch die Methode des lauten Denkens erhoben wurden und die Einblick in die beim Schreiben ablaufenden kognitiven Prozesse geben sollen (vgl. Krings 1989, S. 387f.)

Textproduktion wird geplant. Daraufhin entwickeln Schreibende Feinpläne, indem sie die Planung auf einzelne Inhalte, die im Text ausgedrückt werden sollen, beziehen. Feinpläne werden diesem Modell zufolge erst in der L1, dann in der L2 realisiert. Diese Pläne werden organisiert, danach evaluiert. Es folgt die Entscheidung, welcher Plan realisiert wird; diese Planausführung wird überwacht und schließlich werden die Pläne revidiert. (Vgl. Krings 1989, S. 397) Laut Krings laufen die genannten Prozesse bis auf das fremdsprachliche Realisieren der Pläne auch beim L1-Schreiben ab. Bei den letzten vier Subprozessen handelt es sich hingegen um L2-spezifische: Es werden L2-Probleme identifiziert, L2-Problemlösungsstrategien aktiviert, Problemlösungen evaluiert und Entscheidungen über diese Problemlösungen getroffen. Diese Prozesse finden bei der Produktion jedes einzelnen Satzes statt; dabei werden jedoch meist auch frühere und spätere Sätze mit berücksichtigt. (Vgl. ebd., S. 397-403)

Meines Erachtens hat Krings' Modell den Vorteil, dass es verschiedene Teilprozesse sehr genau entschlüsselt und so Ansatzpunkte für mögliche Schwierigkeiten aufzeigt. (Siehe Kap. 3.3) Allerdings berücksichtigt es nicht die Frage, inwiefern sich das Niveau der Sprachkompetenz in der L2 sowie die Schreiberfahrung des Verfassers auf die Textproduktion auswirken. Das Modell scheint zudem zu implizieren, dass in L2 formulierte Sätze immer erst in der L1 realisiert werden, was aber möglicherweise auf Schreibende mit einem höheren Sprachniveau nicht mehr so pauschal zutrifft. Um die Rolle der Erstsprache im L2-Textproduktionsprozess soll es im Folgenden gehen.

3.2.2 Zur Rolle der Erstsprache

Dass beim Schreiben in der Fremdsprache nicht nur eine, sondern zwei Sprachen für kognitive Operationen zur Verfügung stehen, ist einer der großen Unterschiede zum L1-Schreiben. (Vgl. Wang/Wen 2002, S. 225) Zur Rolle der L1 beim fremdsprachlichen Schreiben werden verschiedene Vorschläge gemacht: Krings weist darauf hin, dass beim freien L2-Schreiben teilweise die gleichen Prozesse wie beim Übersetzen aus der Erstsprache in die Fremdsprache ablaufen, nämlich immer dann, wenn nach einem passenden Ausdruck in der Fremdsprache gesucht wird. (Vgl. Krings 1989, S. 420) Börner nimmt in seinem Modell des fremdsprachlichen

Schreibens an, dass die meisten sprachlichen Aktivitäten beim Schreiben in der sogenannten Interimsprache stattfinden. (Vgl. Börner 1989, S. 354) Damit greift er das Konzept der Interlanguage, Interimsprache oder Lernersprache auf, das davon ausgeht, dass Lerner einer Fremdsprache sich einer Sprache bedienen, die sowohl Merkmale der L1 als auch der L2 aufweist und veränderbar ist. (Vgl. Edmondson/House 2000, S. 232f.)

Mehrere Studien untersuchen, inwiefern der Einsatz der L1 bei kognitiven Aktivitäten des fremdsprachlichen Schreibens vom Fremdsprachenniveau der Schreibenden abhängt: Die meisten Forscher kommen zu dem Ergebnis, dass der Gebrauch der Erstsprache mit steigender Sprachkompetenz abnimmt. (Vgl. z.B. Wang/Wen 2002, S. 240 u. Woodall 2002, S. 15) W. Wang und Wen nehmen sogar an, dass Schreiber mit geringer Sprachkompetenz L2-Text vor allem durch Übersetzung konstruieren, während Schreiber mit einem sehr hohen L2-Niveau den Text direkt in der Fremdsprache produzieren. (Vgl. Wang/Wen 2002, S. 240) Hingegen kommt eine Studie von L. Wang zu dem Ergebnis, dass Schreibende mit einem höheren Sprachniveau häufiger als solche mit einem niedrigeren Sprachniveau die L1 einsetzen. (Vgl. Wang 2003, S. 368) Es fehlen hier also bisher noch eindeutige Befunde.

Größere Einstimmigkeit herrscht hinsichtlich der Tatsache, dass die Erstsprache vor allem bei bestimmten kognitiven Aktivitäten Anwendung findet. L. Wang bemerkt, dass Schreibende die L1 insbesondere beim Generieren von Ideen, beim Suchen nach Wörtern und bei der Reflexion und Evaluation ihres Schreibens einsetzen. (Vgl. ebd., S. 360-366) W. Wang und Wen ordnen verschiedenen Tätigkeiten eine jeweils unterschiedliche Nutzung von L1 und L2 zu: Beim Analysieren der Aufgabenstellung vor und während des ersten Entwerfens werde mehr L2 als L1 benutzt. Aktivitäten, die mit dem Generieren von Ideen oder dem Organisieren dieser Ideen zusammenhängen, würden hingegen von der Erstsprache dominiert. Ebenso fänden Tätigkeiten, die den Schreibprozess kontrollieren (z.B. das Entscheiden, was als nächstes zu tun ist) eher in der L1 statt. Beim Generieren des Textes werde dagegen wieder sehr stark die L2 verwendet. (Vgl. Wang/Wen 2002, S. 243) Die beiden Forscher kommen zu dem Schluss, dass desto mehr L2 verwendet wird, je

mehr die Schreibprozessaktivität mit dem Textoutput, der in der L2 sein soll, zusammenhängt. (Vgl. Wang/Wen 2002, S. 240)

Eine weitere, auch für didaktische Zwecke bedeutsame Erkenntnis ist die, dass der Einsatz der Erstsprache beim Verfassen fremdsprachlicher Texte nicht negativ zu sehen ist: Woodall findet in seiner Studie keinen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Wechsels in die Erstsprache und der Qualität der produzierten Texte; er ist der Ansicht, dass der L1-Einsatz sogar positive Effekte haben kann. (Vgl. Woodall 2002, S. 18 u. 23) Friedlander entdeckt, dass L2-Schreiber effektiver planen und bessere Texte verfassen, wenn sie in der Sprache planen, die mit dem Thema ihres Textes zusammenhängt, was bedeutet, dass es z.B. sinnvoll ist, den Text in der Muttersprache vorzubereiten, wenn das Thema des Textes dem Heimatland der Schreibenden entstammt. (Vgl. Friedlander 1990, S. 118) In einer Studie von Zamel, in der die Forscherin fortgeschrittene Lerner des Englischen zu ihren Schreiberfahrungen und ihrem Schreibverhalten in der Fremdsprache befragte, erklärte die Befragte, die sich als beste Schreiberin herausgestellt hatte, sie schreibe ihre Texte zunächst in der Muttersprache, um sie dann ins Englische zu übersetzen (vgl. Zamel 1982, S. 201), was sogar der intuitiven Meinung widerspricht, dass L2-Schreiben durch Übersetzung aus der Erstsprache nicht zu guten Ergebnissen führen kann.

Die Befunde zur Rolle der L1 im fremdsprachlichen Schreibprozess ergeben also insgesamt noch kein geschlossenes Bild, eindeutig ist jedoch „that the L2 writing process is a bilingual event“ (Wang/Wen 2002, S. 239).

3.2.3 Zum Einfluss von Sprachkompetenz und Schreibkompetenz

Eine weitere Frage der L2-Schreibforschung ist die, inwieweit das fremdsprachliche Niveau sowie die muttersprachliche Schreibkompetenz⁸ die Textproduktion beeinflussen. Über die Rolle der L1-Schreibkompetenz herrscht weitgehend Einigkeit: Wie Raimes schreibt, zeigen mehrere Studien, dass in der Erstsprache verwendete Schreibstrategien auf das fremdsprachliche Schreiben übertragen werden und dass somit auch die Qualität dieser Strategien transferiert wird. (Vgl. Raimes 1987, S. 441) In einer eigenen Untersuchung stellt Raimes fest, dass die Schreiberfahrung, auch im Sinne von Erfahrungen im L1-Schreiben, ein wichtiger Faktor für die Entwicklung von L2-Schreibstrategien ist. (Vgl. ebd., S. 459) Ebenso bemerkt Wolff, dass die Schreibfähigkeit in der Erstsprache die Schreibfähigkeit in der Fremdsprache prägt: „[E]in L2-Lerner, dessen muttersprachliches Schreibverhalten einen hohen Entwicklungsstand erreicht hat, vermag diesen auch auf sein zweitsprachliches Schreibverhalten zu übertragen“ (Wolff 1992, S. 121f.).

Die Rolle, die die Fremdsprachenkompetenz beim L2-Schreiben spielt, ist dagegen bisher weniger gut erforscht: Wie Woodall zusammenfasst, kommen einige Studien zu dem Ergebnis, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Fremdsprachenniveau und der Schreibleistung („writing performance“) besteht, andere wiederum stellen keinen direkten Zusammenhang fest. (Vgl. Woodall 2002, S. 10)

Eine Studie von Cumming, auf die in der Literatur häufig verwiesen wird, untersucht den Einfluss der beiden Variablen L1-Schreibkompetenz und L2-Sprachkompetenz auf die Qualität des L2-Textes und auf die beim Schreiben verwendeten Strategien. (Vgl. Cumming 1989, S. 82) Als ein Ergebnis kann festgehalten werden, dass die

⁸ Schreibkompetenz wird von verschiedenen Forschern jeweils unterschiedlich definiert; gemeinsam ist diesen Definitionen jedoch, dass sie Schreibkompetenz als bestehend aus verschiedenen Teilkompetenzen betrachten und in der Erfahrung mit unterschiedlichen Formen des Schreibens eine wichtige Voraussetzung für die Ausbildung von Schreibkompetenz sehen. (Vgl. Girgensohn 2007, S. 207) Im Zusammenhang mit dem L2-Schreiben wird Schreibkompetenz häufig mit Schreiberfahrung gleichgesetzt und meist als Kenntnis von Schreibstrategien und Fähigkeit, diese angemessen einzusetzen, verstanden. Diese Sichtweise schließt sich an das Schreibkompetenzverständnis von Kruse und Jakobs an, die als einen wichtigen Aspekt dieser Kompetenz festhalten, dass der Schreibende Strategien zur Verfügung hat, mit deren Hilfe er die komplexen Anforderungen des Schreibens bewältigt. (Vgl. Kruse/Jakobs 2003, S. 22)

erfahrenen Schreiber und die mit einem höheren Fremdsprachenniveau qualitativ hochwertigere Texte schreiben. Allerdings tragen Schreibkompetenz und Sprachkompetenz auf unterschiedliche Weise zur Qualität bei: Die Schreibkompetenz, nicht aber die sprachliche Kompetenz, beeinflusst Textorganisation und Inhalt des Produktes positiv. Zur sprachlichen Qualität hingegen tragen beide Kompetenzen bei. (Vgl. Cumming 1989, S. 95-99) Erfahrene Schreiber wenden ihre Aufmerksamkeit beim Schreiben stärker der Textorganisation zu als unerfahrene Schreiber, die vor allem die inhaltliche Basis und den Sprachgebrauch im Blick haben. Außerdem sind Schreiberfahrene fähiger, Textorganisation, Inhaltsbasis und Sprachgebrauch gleichzeitig zu beachten und die Aufmerksamkeit von einem zum anderen zu lenken. Schreibende mit geringerer Schreibkompetenz denken oft nur über den nächsten Satz nach, anstatt den Text als Ganzes im Blick zu behalten, und schreiben spontan ihre Einfälle auf. (Vgl. ebd., S. 112-116) Hinsichtlich des Sprachgebrauchs zeigt sich außerdem, dass erfahrene Schreiber viel über die Wortwahl nachdenken, während unerfahrene sich weniger um die Qualität ihrer Wortwahl kümmern. (Vgl. ebd., S. 116-118) Die Analyse der verwendeten Problemlösungsstrategien macht weiterhin deutlich, dass zwar alle Schreiber Strategien nutzen, um Probleme zu lösen, dass erfahrene Schreiber jedoch häufiger heuristische Suchstrategien verwenden. (Vgl. ebd., S. 107-111)

Cumming zieht aus der Studie das Fazit, dass Schreibkompetenz in der Erstsprache und Sprachkompetenz in der Fremdsprache auf unterschiedliche Weise den L2-Schreibprozess beeinflussen: Die Sprachkompetenz trägt zwar zur Qualität des Produktes bei, bewirkt aber keine qualitativen Veränderungen in den kognitiven Prozessen beim Schreiben. (Vgl. ebd., S. 121f.) Schreibkompetenz hingegen ist eine zentrale kognitive Fertigkeit, die über Sprachen hinweg angewendet werden kann. Die hier identifizierte Bedeutsamkeit der Schreiberfahrung stimmt wiederum mit der Theorie von Bereiter und Scardamalia (siehe Kap. 2.4) überein, der zufolge erfahrene Schreiber in der Lage sind, ihr Wissen beim Schreiben adressatenorientiert aufzubereiten. (Vgl. ebd., S. 119-121)

Diese Ergebnisse verdeutlichen zum einen die Rolle, die die - auch in der L1 erworbene - Schreiberfahrung spielt, zum anderen, dass die fremdsprachliche Kompetenz keinen so starken Einfluss auf das L2-Schreiben hat, wie man vielleicht

annehmen könnte, woraus sich Konsequenzen für die Didaktik des Schreibens ziehen lassen.

3.3 Störungen des L2-Schreibprozesses

Die in Kapitel 2.5 genannten Störungen und Schwierigkeiten, die sich aus den verschiedenen Komponenten und Teilprozessen des Schreibprozesses ergeben, können vermutlich alle auch im fremdsprachlichen Schreibprozess auftreten. Erschwerend kommt jedoch beim L2-Schreiben hinzu, dass noch höhere Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis gestellt werden, da immer wieder nach dem passenden fremdsprachlichen Ausdruck gesucht und Übersetzungen geleistet werden müssen. Die Gefahr einer kognitiven Überlastung ist daher größer als beim L1-Schreiben. Eine solche Überlastung, die das Stocken des Schreibprozesses zur Folge hat, wird auch durch Krings' Beobachtung der häufig auftretenden Pausen beim fremdsprachlichen Schreiben bestätigt. (Vgl. Krings 1992, S. 62) Geht man von Hayes' Schreibprozessmodell bzw. von Börners Modell des fremdsprachlichen Schreibens aus, wird zudem deutlich, dass im Langzeitgedächtnis des Schreibenden für den fremdsprachlichen und damit häufig auch fremdkulturellen Schreibkontext passende Textschemata sowie ein Bild des Adressaten vorhanden sein müssen. Besitzt der Schreibende nur Vorstellungen von Textmustern und von Lesern, die ihm aus seiner eigenen Kultur bekannt, im neuen zielsprachlichen Kontext aber nicht angemessen sind, kann dies ebenfalls den Schreibprozess erschweren.

Krings identifiziert und klassifiziert in seiner Studie die beim L2-Schreibprozess auftretenden Probleme. Neben Problemen auf der Planungsebene, die ebenso auch beim L1-Schreiben auftreten, finden sich mehrere Arten von Realisierungsproblemen (vgl. Krings 1986, S. 268): Dabei stellt er als am häufigsten vorkommende Probleme lexikosemantische fest, „in denen eine fest konzeptualisierte semantische Einheit in der Muttersprache, nicht aber in der Fremdsprache aktiviert werden kann“ (Krings 1989, S. 415). Eng damit zusammen hängen Krings zufolge Probleme, bei denen spontan oder mit Hilfe des Wörterbuchs ein fremdsprachlicher Ausdruck gefunden wird, der Schreiber aber unsicher ist, ob dieser Ausdruck tatsächlich passt. (Vgl. ebd.) Eine weitere Klasse von Problemen sieht Krings in morphosyntaktischen und pragmatischen Unklarheiten, bei denen jedoch nicht die L1 Ausgangspunkt ist. (Vgl.

Krings 1989, S. 415 u. Krings 1986, S. 268-270 u. 272f.) Krings' Ergebnisse sind allerdings vor dem Hintergrund zu sehen, dass er die Probleme deutscher „Französischstudientinnen und -studenten im Hauptstudium mit Frankreich-erfahrungen“ (Krings 1986, S. 260) untersucht und über das Sprachniveau seiner Probanden keine weiteren Angaben macht. Geht man, den Befunden mehrerer Studien folgend, davon aus, dass der Einsatz der Erstsprache mit steigendem Fremdsprachenniveau reduziert wird (siehe Kap. 3.2.2), würden bei Schreibern mit einem sehr hohen Sprachniveau einige der Probleme, die mit der Übersetzung von L1-Ausdrücken zusammenhängen, wegfallen, weil - Wang und Wen zufolge - sehr fortgeschrittene L2-Lerner ihre Sätze direkt in der Fremdsprache konstruieren. (Vgl. Wang/Wen 2002, S. 240)

Dennoch wird deutlich, dass zu den bereits komplexen Anforderungen des Schreibens noch weitere hinzukommen, sobald in der Fremdsprache geschrieben wird. Inwiefern sich diese Komplexität - auch für Schreibende mit einem sehr hohen L2-Niveau - zusätzlich erhöht, wenn das Produkt des Schreibens ein wissenschaftlicher Text sein soll, und welche weiteren Schwierigkeiten dann auftreten können, werde ich im folgenden Kapitel erläutern.

4 Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

4.1 Merkmale deutschen wissenschaftlichen Schreibens

4.1.1 Anforderungen an das Produkt

Um zu klären, mit welchen Anforderungen L2-Schreiber beim wissenschaftlichen Schreiben⁹ an deutschen Hochschulen konfrontiert werden und welche möglichen Schwierigkeiten sich daraus ergeben, möchte ich zunächst erläutern, welche Merkmale wissenschaftliches Schreiben im Vergleich zu anderen Formen des Schreibens aufweist. Diese Frage kann zum einen über das Produkt, das dabei entstehen soll, beantwortet werden. Denn zu den Kennzeichen dieser Art des Schreibens gehört unter anderem, dass an einen wissenschaftlichen Text bestimmte Erwartungen gestellt werden und dass er besonderen Normen unterliegt.

Verschiedene Autoren, die Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben im deutschsprachigen Raum geben, zählen mehrere Kennzeichen auf, die ein wissenschaftlicher Text aufweisen soll: Er soll sich auf Wissen aus anderen wissenschaftlichen Texten beziehen, Quellen, Ergebnisse und Vorgehen transparent machen sowie „verständlich, geordnet, folgerichtig und nachvollziehbar“ (Bünting/Bitterlich/Pospiech 2000, S. 13) sein. Auf die Nachprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit des verwendeten Wissens, des Vorgehens und der Darstellung verweisen auch Frank, Haacke und Lahm. (Vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007, S. 5) Kruse betont wiederum die „besondere Wissensbasis“ (Kruse 2005, S. 71), die wissenschaftlichen Texten zugrunde liegt. Intertextualität und Nachprüfbarkeit scheinen also zu den wichtigsten Kennzeichen wissenschaftlicher Texte zu gehören. Ein weiteres Merkmal ist eine besondere Verwendung von Sprache: von Werder

⁹ Ich schließe mich in dieser Arbeit nicht der Unterscheidung von Jakobs zwischen akademischem und wissenschaftlichem Schreiben (vgl. Jakobs 2003, S. 173) an, weil zum einen meines Erachtens die Behauptung, Studierende würden nur an wissenschaftlichen Normen orientiert, aber noch nicht wissenschaftlich schreiben, die Studierenden nicht ernst nimmt, zum anderen die Trennlinie zwischen beiden Formen des Schreibens unklar ist. (Laut Dittmann u.a. sollte bei der Abschlussarbeit „das Niveau wissenschaftlicher Textproduktion“ (Dittmann u.a. 2003, S. 157) erreicht sein.) Weiterhin scheint mir die Unterscheidung von Jakobs sehr produktorientiert zu sein, während es hier darum geht, Merkmale des Schreibprozesses beim Schreiben an Hochschulen gegenüber der Textproduktion in anderen Kontexten herauszustellen.

bezeichnet Wissenschaftssprache als „in weiten Teilen völlig abstrakt“ (von Werder 1993, S. 18). Kruse hingegen nennt einige Regeln der Wissenschaftssprache, die wissenschaftliche Texte von anderen Texten unterscheiden. Dazu zählen z.B. das Belegen von Behauptungen, das Paraphrasieren und Zitieren fremder Aussagen sowie das Herstellen von Bezügen zu anderen Texten. (Vgl. Kruse 2005, S. 82f.)

Fraglich ist nur, ob diese Aussagen, die alle von deutschsprachigen Autoren stammen, ebenso auch von Mitgliedern anderer Sprachkulturen zum Thema Wissenschaftlichkeit gemacht werden würden. Auf diese Frage soll in Kapitel 4.2.3 eingegangen werden.

4.1.2 Anforderungen an den Prozess

„Das wissenschaftliche Schreiben ist die höchste Form des Schreibprozesses“ (von Werder 1993, S. 18), schreibt von Werder. Was genau er damit meint, wird nicht ganz klar; die Aussage verdeutlicht jedoch, dass der Schreibprozess, der beim Verfassen wissenschaftlicher Texte abläuft, an die Textproduzenten noch weitere Anforderungen stellt als es beim Schreiben anderer Texte der Fall ist. Bunting, Bitterlich und Pospiech stellen fest, dass zum wissenschaftlichen Schreiben nicht nur das Formulieren, sondern auch das Beschaffen und Auswerten von Material gehört. (Vgl. Bunting/Bitterlich/Pospiech 2000, S. 13f.) Hier müssen also noch weitere Teilprozesse stattfinden als die für das Schreiben allgemein identifizierten (siehe Kap. 2). Eine besondere Rolle kommt dabei dem Umgang mit anderen Texten zu, d.h. dem Sammeln, Lesen, Auswerten, Einordnen, Herstellen von Bezügen und dem Nutzbarmachen für den eigenen Text.

Kruse schlägt sechs Schritte vor, die Verfasser einer wissenschaftlichen Arbeit durchlaufen müssen: In der Orientierungs- und Planungsphase muss ein Thema gefunden, erkundet und eingegrenzt werden; zudem ist es nötig, sich auf eine Fragestellung und eine Methode festzulegen. Im nächsten Schritt, den Kruse „Recherche und Materialbearbeitung“ nennt, müssen je nach Methode Literatur und Quellen gesammelt und ausgewertet oder Daten erhoben werden. Daraufhin wird das gefundene Material strukturiert, indem es geordnet und differenziert wird. Erst danach entsteht der eigentliche Text, zunächst einmal als Rohfassung. Ein weiterer Schritt besteht in der Überarbeitung, bei der die Erstfassung unter verschiedenen

Gesichtspunkten redigiert wird. Der letzte Schritt ist dann die Korrektur. (Vgl. Kruse 2005, S. 188) Meines Erachtens stellen die von Kruse genannten Schritte beim wissenschaftlichen Schreiben einen idealen Ablauf dar, der stattfinden sollte, dessen einzelne Schritte aber nicht von jedem, der einen wissenschaftlichen Text verfassen soll, durchlaufen werden.¹⁰ Dies steht im Gegensatz zu den Teilphasen des allgemeinen Schreibprozesses, wie sie z.B. von Kellogg identifiziert wurden, da diese bei jedem Schreiber - wenn sie auch mit unterschiedlich großen Schwierigkeiten einhergehen - vorhanden sind.

Ein weiteres Merkmal wissenschaftlichen Schreibens besteht darin, dass sich im Prozess des Schreibens auch ein Prozess des Erkennens vollzieht: Kruse bezeichnet das wissenschaftliche Schreiben als „Teil eines umfassenderen Erkenntnisprozesses, der mit systematischer Informationsgewinnung verbunden ist.“ (ebd., S. 71) Durch das Schreiben werden Erkenntnisse entwickelt, denn Schreiben erfüllt, wie Molitor-Lübbert bemerkt, gerade im akademischen Bereich oft eine „epistemisch-heuristische Funktion“ (Molitor-Lübbert 2002, S. 40).

Die Eigenschaften wissenschaftlicher Texte und die für das wissenschaftliche Schreiben notwendigen Prozesse machen deutlich, welche Anforderungen an Verfasser dieser Texte gestellt werden. Kruse und Jakobs nennen in diesem Zusammenhang fünf Kompetenzen, die für das wissenschaftliche Schreiben notwendig sind: Zum einen bedarf es einer Textsortenkompetenz, d.h. des Wissens über Merkmale bestimmter Textsorten, zum anderen einer Stilkompetenz, d.h. der Kenntnis darüber, wie in wissenschaftlichen Texten geschrieben wird. Hinzu kommen die rhetorische Kompetenz (die Fähigkeit, logisch und präzise zu argumentieren), die Lese- und Rezeptionskompetenz sowie die Fähigkeit, Text-Text-Bezüge herzustellen. (Vgl. Kruse/Jakobs 2003, S. 23f.) Die letzten beiden Kompetenzen beziehen sich wieder auf den Umgang mit weiteren Texten. Diese erforderlichen Fähigkeiten deuten bereits an, dass wissenschaftliches Schreiben gerade für ausländische Studierende eine große Herausforderung darstellt, die mit

¹⁰ Die Erfahrungen der Schreibberatung an der TU zeigen insbesondere, dass vielen Schreibenden die Anforderungen der Orientierungs- und Planungsphase nicht klar sind und dass häufig nicht zwischen Rohfassung und Endversion unterschieden wird.

Schwierigkeiten verbunden ist. Welche Schwierigkeiten dies sein können und wie sich diese einordnen lassen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

4.2 Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

4.2.1 Gemeinsame Probleme von L1- und L2-Schreibern

Der Studienqualitätsmonitor 2007, der die Ergebnisse einer Befragung von Studierenden zu Studienqualität und Studienschwierigkeiten wiedergibt, nennt das Verfassen schriftlicher Arbeiten als den Aspekt des Studiums, den Studierende insgesamt als drittgrößte Schwierigkeit im Studium wahrnehmen: 44 Prozent der Studierenden an deutschen Universitäten und Fachhochschulen bestätigen, mit dem wissenschaftlichen Schreiben große Schwierigkeiten zu haben. (Vgl. Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008, S. 48-50) Diese Schwierigkeit wird dabei von Studierenden aller Fächergruppen empfunden. (Vgl. ebd., S. 52) Es gibt meines Erachtens keinen Grund anzunehmen, dass die Probleme deutscher Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben nicht auch auf ausländische Studierende zutreffen. Brendel und Encke weisen sogar darauf hin, dass allgemeine Schreibprobleme bei ausländischen Schreibern durch die „sprachlichen und kulturellen Differenzen meist häufiger und in intensiverer Form auf[treten]“ (Brendel/Encke 2006, S. 6). Daher möchte ich zunächst auf Probleme eingehen, die inländische und somit auch ausländische Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben wahrnehmen.¹¹

Dittmann u.a. befragten Studierende der Universität Freiburg zu ihren Problemen beim wissenschaftlichen Schreiben und kommen zu folgenden Ergebnissen: 63 Prozent der Befragten bestätigen zu befürchten, den Anforderungen an wissenschaftliche Arbeiten nicht gerecht zu werden. Ca. sechzig Prozent nennen als

¹¹ Bükler kategorisiert die Probleme ausländischer Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben weitaus differenzierter, unterscheidet jedoch nicht zwischen Problemen, die mit inländischen Schreibern geteilt werden und solchen, die L2-spezifisch sind. (Vgl. Bükler 2003, S. 46f.) Für meine Arbeit scheint mir die Differenzierung zwischen L1- und L2-Schreibern gemeinsamen Problemen und L2-typischen Problemen sinnvoll, weil sie zum einen in der Schreibberatung als Orientierung dienen kann, zum anderen den didaktischen Vorteil hat, dass L2-Schreibern vermittelt werden kann, dass ein großer Teil ihrer Probleme nicht an ihrer Rolle als ausländischer Student liegt, sondern mit vielen Muttersprachlern geteilt wird.

Problem, die große Masse an Material nicht organisieren zu können; 54 Prozent erklären, sie würden oft den Einstieg nicht finden und zu spät mit dem Schreiben beginnen. 51 Prozent der Befragten fühlen sich beim Schreiben allein gelassen; ein ebenso großer Anteil äußert, oft enttäuscht über das Resultat der eigenen Bemühungen zu sein. Weitere Probleme, die jeweils zwischen fünfzehn und fünfzig Prozent der Befragten bestätigen, sind Schwierigkeiten, den wissenschaftlichen Stil zu treffen, Forschungsliteratur zusammenzufassen, einzuordnen und zu bewerten, die Arbeit termingerecht zu beenden, die Gliederung beizubehalten, die Forschungsliteratur zu verstehen, zu wenig Material zu finden, bei Hausarbeiten nicht die geforderte Seitenzahl einhalten zu können und zu früh mit dem Schreiben zu beginnen. (Vgl. Dittmann u.a. 2003, zusammengefasste Ergebnisse auf S. 177)

Ruhmann nennt weitere Probleme, mit denen Studierende häufig in die Schreibberatung der Universität Bielefeld kommen. Sie beobachtet vor allem, wie einzelne Arbeitsschritte beim Schreiben, z.B. die Materialsammlung, ausgedehnt und verzögert werden. Laut Ruhmann können sich Schreibprobleme in zwei unterschiedlichen Formen äußern: Einige Studierende haben Schwierigkeiten, überhaupt mit dem Schreiben anzufangen, andere schaffen es nicht, mit dem Schreiben aufzuhören und ihre Arbeit abzuschließen. Auch wenn jeder Teilprozess schwierig sein könne, sei die Phase des Schreibens besonders problematisch. (Vgl. Ruhmann 1995, S. 87f.) Während der übrigen Schritte komme es zu Verzögerungen durch zu lange Pausen, beim Vorgang des Schreibens aber würden häufig „Verständnisprobleme[n], Unlust, Konzentrationsstörungen, Versagensangst und Fluchtverhalten“ (ebd., S. 88) auftreten. Als größte Unsicherheit, die Studierende beim Schreiben erleben, nennt Ruhmann die Ungewissheit darüber, was eigentlich wissenschaftlich sei, was innerhalb einer Hausarbeit oder Abschlussarbeit machbar sei und was überhaupt verlangt werde. (Vgl. ebd., S. 95) Insbesondere diese letzte Beobachtung kann ich aus meinen Erfahrungen als Schreibberaterin an der TU Berlin bestätigen: Diese Unsicherheit, die im Sinne des Schreibprozessmodells sicherlich auch als fehlende Kenntnis der Aufgabenstellung bezeichnet werden kann, ist oft mit verantwortlich dafür, dass der gesamte Schreibprozess zum Erliegen kommt.

Pospiech weist darauf hin, dass beim wissenschaftlichen Schreiben das, was anders im Vergleich zu gewohnten Schreibprozessen ist - das Recherchieren von Literatur,

das Beachten der Formalia etc. - alle Energie und Aufmerksamkeit auf sich zieht. (Vgl. Pospiech 2004, S. 72) Diese zusätzliche Aufmerksamkeit, die beim wissenschaftlichen Schreiben erforderlich ist, ist meines Erachtens ein guter Erklärungsansatz für Konzentrationsstörungen und Gefühle der Überforderung beim Schreiben, weil sie, Kelloggs Modell von der Rolle des Arbeitsgedächtnisses zufolge (siehe Kap. 2.3.2), zu kognitiver Überlastung führen kann. Pospiech führt weiterhin aus, dass sich Schreibprobleme „in einer zu starken Zergliederung des Schreibprozesses“ (ebd., S. 73) äußern. Vermutlich ist damit eine ähnliche Beobachtung wie die von Ruhmann gemeint, dass einzelne Teilprozesse stark in die Länge gezogen werden. In meinen Beratungen habe ich jedoch auch die Beobachtung gemacht, dass es Schreibenden oft gerade nicht gelingt, ihren Schreibprozess in zu bewältigende Teilschritte zu zerlegen, sondern dass sie versuchen, direkt nach dem Aufstellen der Gliederung einen abgabefähigen Text zu schreiben, ohne entlastende Zwischenschritte einzubauen.

Einen eher produktorientierten Ansatz, um Schreibprobleme von Studierenden zu klassifizieren, unternehmen Doleschal und Struger. Aussagen von Betreuern wissenschaftlicher Arbeiten folgend, stellen sie fest, dass zum einen die äußere Form der Arbeiten häufig nicht angemessen ist, zum anderen der wissenschaftliche Stil oft nicht getroffen wird und sich teilweise verschiedene Stilebenen vermischen. (Vgl. Doleschal/Struger 2007, S. 46f.) Ein weiteres Problem bestehe darin, dass anscheinend nicht klar ist, wie die eigene Meinung eingebracht, wie wissenschaftlich argumentiert, wie Literatur verarbeitet wird und wie Zitate eingebaut werden. Den Autoren zufolge fehlen den Studierenden dazu die sprachlichen Mittel. (Vgl. ebd., S. 47) Zudem sei ein „roter Faden“ oft nicht erkennbar, was Doleschal und Struger damit erklären, dass eine logische Struktur sowie Verweise auf diese Struktur in der Einleitung, in Zusammenfassungen und in Querverweisen fehlen. (Vgl. ebd., S. 47) Aus den Beobachtungen in meinen Beratungen kann ich jedoch schließen, dass der „rote Faden“ in Arbeiten häufig nicht nur deshalb fehlt, weil das Wissen über den üblichen Aufbau und über Kohärenzbildung in wissenschaftlichen Arbeiten nicht vorhanden ist, sondern auch, weil Schreibende in einigen Fällen nicht wissen, was Thema und zentrale Fragestellung ihrer Arbeit sind. Auch das scheinbare Fehlen sprachlicher Mittel, mit denen eigene Meinung und Forschungsliteratur miteinander

verknüpft werden können, ist meines Erachtens oft nur ein Ausdruck dafür, dass die Anforderungen und Möglichkeiten wissenschaftlicher Arbeiten nicht klar sind. Doleschal und Struger nennen als Defizite von Hausarbeiten weiterhin Einleitungen und Schlussteile, die nicht ihren Zweck erfüllen, weil anscheinend das Wissen über Funktion und Norm dieser Textteile fehlt (vgl. Doleschal/Struger 2007, S. 47); zudem stellen sie bei der Analyse von Proseminarsarbeiten erhebliche sprachliche Mängel in Bezug auf Orthographie, Interpunktion, Lexik und Stilistik fest (vgl. ebd., S. 48f.).

Die vorangegangene Ausführung, die sicherlich noch um weitere, eventuell weniger häufig auftretende Schreibschwierigkeiten ergänzt werden könnte, verdeutlicht, wie störanfällig der Prozess des wissenschaftlichen Schreibens schon für L1-Schreiber, auf die sich die vorgestellten Untersuchungen vor allem beziehen, ist. Hier zeigt sich meiner Meinung nach auch, wie eng Probleme, die sich auf der Produktebene äußern, einerseits mit Problemen auf der Prozessebene verknüpft sind, wie wenig Aufschluss andererseits jedoch das Produkt allein über Gründe und Entstehen der Probleme im Prozess gibt. Mögliche institutionell verankerte Ursachen dieser Probleme wie die unzureichende Ausbildung in Schule oder Studium sollen hier nicht erörtert werden, stattdessen möchte ich im Verlauf meiner Arbeit ein Konzept vorstellen, wie Schreibberatung auf diese Schwierigkeiten reagieren kann. Zunächst werde ich jedoch auf weitere Schwierigkeiten eingehen, die ausländische Studierende aufgrund ihrer Fremdsprachigkeit zum einen und aufgrund ihrer kulturellen Geprägtheit zum anderen zusätzlich zu den bereits genannten Problemen erleben.

4.2.2 Schwierigkeiten aufgrund der Fremdsprachlichkeit

4.2.2.1 Allgemeine fremdsprachliche Schwierigkeiten

Um ein Studium in Deutschland zu beginnen, müssen ausländische Studierende - meist durch das Bestehen der DSH- oder TestDaF-Prüfung - ausreichende Sprachkenntnisse nachweisen (vgl. Heublein/Sommer/Weitz 2004, S. 9); ein relativ hohes Sprachniveau sollte demnach gesichert sein. Dennoch ist und bleibt die Sprache, in der ausländische Studierende im Studium Texte wie Hausarbeiten, Protokolle, Referatsausarbeitungen und am Ende eine Abschlussarbeit verfassen

müssen, für sie eine Fremdsprache. Wie diese Tatsache den Prozess des wissenschaftlichen Schreibens erschwert, möchte ich im Folgenden erläutern.

Fragt man ausländische Studierende, was ihnen die größte Schwierigkeit beim wissenschaftlichen Schreiben bereite, nennen sie meistens die Fremdsprachlichkeit. (Vgl. Büker 1998, S. 135) Die Tatsache, dass Texte im Studium in einer Fremdsprache verfasst werden müssen, wird als das eigentlich Schwierige am Schreiben gesehen, und so werden auch Ursachen für beim Schreiben auftretende Probleme häufig in der Fremdsprachlichkeit verortet. (Vgl. ebd., S. 177) Die fremdsprachliche Textproduktion sehen L2-Schreiber, wie Riley in einer Untersuchung zu Einstellungen zum fremdsprachlichen Schreiben herausfand, dabei vor allem in enger Verbindung mit grammatischen Aspekten. (Vgl. Riley 1996, S. 128f.) Daher wird beim Schreiben die Aufmerksamkeit oft auf morphosyntaktische Phänomene auf der Satzebene anstatt auf die Kohärenz des Textes gerichtet. Diese starke Konzentration auf die Fremdsprachlichkeit und auf grammatische Phänomene kann negative Folgen für den Schreibprozess und somit auch für das Schreibprodukt haben, denn durch die Fokussierung sprachlicher Probleme werden Fragen der Textstrukturierung häufig außer Acht gelassen. (Vgl. Abraham/Bräuer 2005, S. 91) Leki begründet dies damit, dass die kognitive Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht für die Fokussierung der Struktur und Textorganisation ausreicht, wenn so viel Aufmerksamkeit sprachlichen Aspekten gewidmet wird. (Vgl. Leki 1992, S. 79) Die Tendenz, sich auf sprachliche Aspekte des Textes zu konzentrieren, setzt sich in der Überarbeitungsphase fort: Wie Silva zusammenfasst, überarbeiten L2-Schreiber meist weniger als L1-Schreiber; und wenn überarbeitet wird, dann eher auf sprachlicher als auf inhaltlich-struktureller Ebene. (Vgl. Silva 1993, S. 662) Alle diese Besonderheiten gelten für jeden fremdsprachlichen Schreibprozess, sind jedoch für das wissenschaftliche Schreiben besonders relevant, da zum einen Inhalt und Struktur eine herausragende Rolle für Bewertung und Verständlichkeit der Texte spielen und zum anderen mangelnde Textorganisation gerade bei längeren Arbeiten stark auffällt.

Für L2-Schreiber zusätzlich erschwerend ist die Tatsache, dass - wie in Kapitel 4.1.2 gezeigt wurde - der Prozess des wissenschaftlichen Schreibens mehr Phasen aufweist als andere Schreibprozesse, weil fremde Quellen mit einbezogen und im Text

Erkenntnisse entwickelt werden müssen. Einen wichtigen Teilprozess stellt daher das Lesen und Auswerten von Material dar. Dieser Prozess ist für L2-Schreiber ebenfalls mit Schwierigkeiten verbunden, da zum einen auch die Rezeption von komplexen Texten in der Fremdsprache sehr viel Anstrengung und Konzentration kostet, zum anderen beim Paraphrasieren eigene Worte für bereits formulierte Sätze gefunden werden müssen. Studien zeigen, dass sich L2-Schreiber in der Planungsphase, in der beim wissenschaftlichen Schreiben Quellen ausgewertet und strukturiert werden sollten, sehr stark auf das Sammeln von Material konzentrieren, dann jedoch Probleme haben, es zu organisieren, was sich wiederum auf die Struktur des daraus zu erstellenden Textes auswirkt. (Vgl. Abraham/Bräuer 2005, S. 91) Sowohl Bükler als auch Riley stellen außerdem fest, dass die meisten L2-Schreiber ein geringes Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit des Schreibens haben: Sie lenken die Aufmerksamkeit auf das zu erstellende Produkt, das möglichst schnell produziert werden soll, und so fällt es ihnen schwer, einzelne Phasen des Schreibprozesses zu identifizieren und sich auf diese einzulassen. (Vgl. Bükler 1998, S. 80-84 u. Riley 1996, S. 122-124)

Zusätzlich zu den verschiedenen Phasen, die beim wissenschaftlichen Schreiben nötig sind, weist der fremdsprachliche Schreibprozess außerdem sehr viel mehr Subprozesse als die L1-Textproduktion auf (siehe Kap. 3.2.1) und ist daher insgesamt störungsanfälliger. (Vgl. Bükler 1998, S. 135) Die Befunde von Krings zum fremdsprachlichen Schreibprozess, der immer wieder durch das Suchen nach passenden Ausdrücken unterbrochen wird, zeigen sich auch in Büklers Befragung zu Problemen ausländischer Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben: Die Befragten nennen Schwierigkeiten, die eigenen Gedanken oder auch empirisch erhobene Ergebnisse zu verschriftlichen; außerdem berichten sie von der Unsicherheit, ob bestimmte Formulierungen oder Ausdrücke passend seien. (Vgl. ebd., S. 107-112) Unsicherheiten bezüglich deutscher Formulierungen veranlassen L2-Schreiber, - häufig mit Hilfe des Wörterbuchs - nach dem richtigen Ausdruck zu suchen. Solche Zwischenschritte bringen jedoch immer wieder den Schreibprozess ins Stocken (vgl. Abraham/Bräuer 2005, S. 91) und können außerdem dazu beitragen, dass die Schreibenden das Ziel ihres Schreibens aus den Augen verlieren

und vergessen, was sie schreiben wollen, was sich letztlich wieder auf die Textstruktur auswirkt.

Die Fremdsprachlichkeit trägt zudem dazu bei, dass Schreibende auftauchende Störungen (auch solche, die ebenso in L1-Schreibprozessen auftreten könnten) als besonders schwerwiegend einstufen: „Die[se] Vielschichtigkeit der reflektierten Probleme ist bei L2-Schreibenden ganz typisch, denn die Reibungsverluste, die in der L1-Textproduktion vorhanden sind, werden in der L2-Situation von den Schreibenden überdimensional und daher als Bedrohung wahrgenommen.“ (Gerd Bräuer in einer E-Mail an mich vom 18.11.2007) Eng damit zusammen hängt die allgemeine Unsicherheit, ob die Aufgabe mit der eigenen fremdsprachlichen Kompetenz zu bewältigen sei: Die Befragten in Bükers Studie äußern fast alle Zweifel daran, dass ihre Sprachkenntnisse ausreichen, um wissenschaftliche Texte auf Deutsch zu verfassen. (Vgl. Bükler 1998, S. 115).

Ein weiterer psychologischer Faktor, der das L2-Schreiben erschwert, ist außerdem eine gewisse Frustration, die aufgrund verschiedener Erlebnisse auftreten kann: Zum einen können durch Muttersprachler geleistete Korrekturen der eigenen Texte entmutigend sein (vgl. ebd., S. 111); ebenso sind Rückmeldungen von wissenschaftlichen Betreuern, die sich nur auf die sprachliche Form richten, frustrierend und tragen zu der Vorstellung bei, aufgrund der fremden Sprache die Anforderungen an wissenschaftliche Texte nicht erfüllen zu können. Zu Frustration kann aber auch die Tatsache führen, dass fremdsprachliches Schreiben aufgrund der größeren zu vollbringenden Anstrengung immer länger dauert als L1-Schreiben (vgl. Leki 1992, S. 82), was bei sowieso schon langwierigen Schreibprojekten wie Abschlussarbeiten die Motivation senken kann. Hinzu kommt, dass bei L2-Schreibern oftmals eine Diskrepanz besteht zwischen dem, was sie wissen, und dem, was sie ausdrücken können. (Vgl. Börner 1989, S. 351 u. Leki 1992, S. 84) Selbst wenn diese Diskrepanz bei fortgeschrittenen Lernern, wie es ausländische Studierende an deutschen Hochschulen normalerweise sind, möglicherweise nicht mehr tatsächlich vorhanden ist und nur als solche wahrgenommen wird, kann sie sich auf die Motivation und damit auf den gesamten Schreibprozess auswirken.

Alles in allem legen die Befunde also nahe, dass es weniger die Fremdsprachlichkeit an sich ist, die wissenschaftlich Schreibende in ihrem Schreibprozess behindert, als vielmehr die übergroße Wahrnehmung der fremden Sprache, die den Fokus von wesentlichen Aspekten der Textproduktion, wie dem Beachten einer kohärenten Struktur, weglent.

4.2.2.2 Wissenschafts- und fachsprachliche Schwierigkeiten

Im vorangegangenen Teilkapitel habe ich ausgeführt, wie sich die Fremdsprachlichkeit auf den Schreibprozess bei der wissenschaftlichen Textproduktion auswirkt. Zur allgemeinen Fremdsprachlichkeit kommt jedoch noch ein weiterer Aspekt, denn ausländische Studierende merken, dass sie beim Schreiben an der Hochschule eine Sprache verwenden sollen, die sich teilweise stark von der Sprache, die sie im Unterricht gelernt haben, unterscheidet. (Vgl. Portilho de Melo Rüdiger 2003, S. 329) Es wird hier also nicht nur das Schreiben in der Fremdsprache, sondern das Schreiben in einer besonderen Form dieser Fremdsprache verlangt.

Ehlich stellt fest, dass fortgeschrittene DaF-Lerner die größten Probleme mit Ausdrücken haben, die man auf den ersten Blick der deutschen Alltagssprache zuordnen würde, die aber typischerweise in wissenschaftlichen Kontexten verwendet werden.¹² Als Beispiele für solche Fälle nennt Ehlich die Formulierungen „eine Erkenntnis setzt sich durch“ und „einen Grundsatz aus etwas ableiten“. (Vgl. Ehlich 1995, S. 337) Die Verwendung dieser und ähnlicher Ausdrücke, die über die Disziplinen hinweg zu finden sind, bezeichnet er als „alltägliche Wissenschaftssprache“ oder „wissenschaftliche Alltagssprache“. (Vgl. ebd., S. 340) Dabei handele es sich um

die Nutzung einer kommunikativen Ressource, die viele native speakers offensichtlich in der Kontinuität ihrer Ausbildung ihrer sprachlichen Fähigkeiten schrittweise und sozusagen mitlaufend in der Beschäftigung mit zunehmend komplexeren Texten und Diskursen, etwa in der Sekundarstufe II und in den Anfängen ihres Studiums, erwerben. (Ehlich 1996, S. 177)

Eine weitere Anforderung an fremdsprachige Verfasser deutscher wissenschaftlicher Texte besteht also darin, dass sie bestimmte Ausdrücke finden müssen, die ihnen in

¹² Ehlich analysierte dazu Ergebnisse aus der „Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse“ (PNdS). (Vgl. Ehlich 1995, S. 328-336)

ihrer Fremdsprachenausbildung nicht vermittelt wurden, während muttersprachliche Schreiber diese kommunikativen Mittel im Laufe ihrer Sozialisation in Schule und Hochschule erworben haben.

Diese Erkenntnis deckt sich mit Befunden aus verschiedenen Befragungen ausländischer Studierender in Deutschland: Mehrere der von Bükler befragten Studierenden in der Abschlussphase geben an, Probleme mit dem „wissenschaftlichen Formulieren“ und der Unterscheidung zwischen Umgangssprache und Wissenschaftssprache zu haben. (Vgl. Bükler 1998, S. 108f.) Auch die brasilianischen Studierenden in einer Untersuchung von Portilho de Melo Rüdiger bemerken alle, dass sich das Wissenschaftsdeutsch stark von dem Deutsch unterscheidet, das sie gelernt haben, ohne genau benennen zu können, was dabei eigentlich anders ist. (Vgl. Portilho de Melo Rüdiger 2003, S. 329-331) Chen weist darauf hin, dass der Unterschied zwischen Umgangssprache und akademischer Sprache im Deutschen noch größer als im Englischen sei und daher eine besondere Hürde für in Deutschland studierende Ausländer darstelle. (Vgl. Chen 1995, S. 21)

Ehlich bezeichnet die „alltägliche Wissenschaftssprache“ als das für L2-Schreiber größte Problem und erklärt, die in den einzelnen Fächern verwendeten Fachterminologien würden keine größeren Schwierigkeiten verursachen, da die meisten Lerner außer Deutsch noch eine andere europäische Sprache erlernt hätten und daher internationale oder lateinisch-griechische Fachbegriffe leicht erschließen könnten. (Vgl. Ehlich 1996, S. 176f.) Angesichts der vielen ostasiatischen Studierenden in Deutschland, die neben Deutsch nicht unbedingt noch weitere indogermanische Sprachen erlernt haben, erscheint mir das jedoch wenig plausibel. Gegen diese Aussage sprechen auch einige Äußerungen der Studierenden in Büklers Studie, die den Umgang mit Fachterminologie als weitere Schwierigkeit beim Schreiben nennen. (Vgl. Bükler 1998, S. 108f.) Solche zu verwendenden Fachbegriffe fallen in den Bereich der Fachsprachen: Neben der fächerübergreifenden Wissenschaftssprache, die sich von der im DaF-Unterricht erlernten Umgangssprache unterscheidet, spielt beim wissenschaftlichen Schreiben nämlich zudem die Verwendung von Fachsprache eine Rolle. Fluck zufolge ist Fachsprache

eine – insbesondere in den Bereichen Wissenschaft und Technik – häufig verwendete Bezeichnung, die alle möglichen, verbalen und nichtverbalen [z.B. Symbole, Formeln, Graphiken] (Text-)Formen der fachbezogenen Verständigung (Fachkommunikation,

Fachdiskurs) meint und oft in einem Gegensatz zum Begriff der üblicherweise verwendeten „Gemein-“ oder „Standardsprache“ gestellt wird. (Fluck 1997, S. 14)

Einzelne Fachsprachen zeichnen sich durch Merkmale aus, die sich vor allem auf der Ebene der Lexik, der Syntax und des Textes (im Sinne z.B. von Gliederung und Kohärenzsignalen) manifestieren. (Vgl. Möhn/Pelka 1984, S. 14-23) Da die meisten ausländischen Studierenden nur allgemeinsprachlichen Deutschunterricht, nicht aber Fachsprachenunterricht erhalten haben, ist die Verwendung von Fachsprache für sie eine besondere Herausforderung. Selbst wenn sie den Fachwortschatz in der Erstsprache bereits durch ein Studium im Heimatland erworben haben, kann dieser nicht problemlos auf das Deutsche übertragen werden, denn die Fachsprachen in verschiedenen Einzelsprachen weisen zahlreiche Unterschiede auf. (Vgl. Reinart 1993, S. 201-207) Deutlich wird das z.B. an der häufigen Bildung von Komposita in deutschen Fachsprachen, die in anderen Sprachen wesentlich seltener auftritt. (Vgl. ebd., S. 31-35)

Die Beherrschung der Fachsprache, um wissenschaftlich schreiben zu können, ist auf zwei Ebenen notwendig: Zum einen müssen für die Textproduktion häufig fachsprachliche Texte rezipiert werden; zum anderen müssen die Schreibenden in der Lage sein, Fachlexik korrekt zu verwenden, um Gegenstände und Zusammenhänge ihres Faches angemessen darzustellen. Dies sind wiederum Probleme, die auch deutsche Studierende erleben können; von L2-Schreibern werden sie jedoch besonders deutlich wahrgenommen und gehen einher mit der Unsicherheit, ob die eigenen Sprachkenntnisse für das wissenschaftssprachliche und fachsprachliche Schreiben überhaupt ausreichen.

Die Sprache der Wissenschaft allgemein sowie die Sprache des studierten Faches sind also weitere Schwierigkeiten, die während des Schreibprozesses zu Stockungen führen können, nämlich immer dann, wenn der Schreibende einen Fachausdruck suchen muss oder durch die Frage verunsichert wird, ob der eigene fremdsprachliche Sprachstil für den deutschen wissenschaftlichen Kontext angemessen sei. Inwiefern das Erfüllen wissenschafts- und fachsprachlicher Normen bei ausländischen Studierenden tatsächlich erwartet wird und inwiefern Leser Toleranz gegenüber unangemessenen Formulierungen in L2-Texten zeigen, spielt für den Schreibprozess

vermutlich keine Rolle, da er durch solche Unsicherheiten hinsichtlich des Erfolgs der Arbeit sicherlich in jedem Fall behindert wird.

4.2.3 Beeinflussung und Schwierigkeiten durch kulturelle Prägungen

4.2.3.1 Befunde zu interkulturell variierenden Textmustern

Von L2-Schreibern verfasste Texte weisen, ohne grammatisch falsch zu sein, häufig Strukturen auf, die den muttersprachlichen Leser befremden. Leki beschreibt dieses Phänomen so: „Sometimes ESL [English as a Second Language, *Anmerkung von mir, E.G.*] writing seems odd not because of errors, but because it gives the native reader an ineffable sense that the writing misses the point.“ (Leki 1992, S. 88) Einer der ersten, der auf solche Eigenheiten aufmerksam machte, war Robert Kaplan, der in den 1960er Jahren an US-amerikanischen Hochschulen englische Texte ausländischer Studierender mit denen muttersprachlicher Schreiber verglich. Seitdem wurden unter der Fragestellung, wie sich Textmuster in Abhängigkeit von der Kultur des Verfassers unterscheiden, zahlreiche kontrastive Untersuchungen durchgeführt. Für diesen Forschungsbereich prägte Kaplan den Namen „Contrastive Rhetoric“. (Vgl. Eßer 1997, S. 24) Textmuster definiert Eßer als „inhaltliche, strukturelle, sprachliche und funktionale Gestaltung“ (Eßer 2000, S. 62) von Textsorten¹³, die durch kulturbezogene Faktoren geprägt werden. (Vgl. ebd.) Zu interkulturellen Textmusterdifferenzen finden sich gerade im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens mehrere Studien, die Texte aus anderen Kulturen mit deutschen Texten vergleichen. Ich möchte hier auf einige Befunde zu studentischen Texten aus Lateinamerika und aus China eingehen, um die Reichweite solcher Unterschiede für das wissenschaftliche Schreiben zu verdeutlichen.

Gleich zwei Studien beschäftigen sich mit den Unterschieden in deutschen und lateinamerikanischen Hausarbeiten¹⁴ aus dem Bereich der Literatur- und

¹³ Nach einer Definition von Brinker sind Textsorten „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben.“ (Brinker 2005, S. 144)

¹⁴ Die Textsorten in den jeweiligen Kulturen wurden insofern als Äquivalente gesehen, als es sich jeweils um eine längere schriftliche Arbeit am Ende des Semesters handelte.

Sprachwissenschaft: Eßer vergleicht deutsche mit mexikanischen, Kaiser deutsche mit venezolanischen Hausarbeiten. Sie stellen grundlegende Unterschiede zwischen den deutschen und den lateinamerikanischen Texten fest: Beide Autorinnen bemerken, dass die mexikanischen bzw. venezolanischen Arbeiten häufig kein Literaturverzeichnis aufweisen, wie es in den deutschen Arbeiten üblich ist. (Vgl. Eßer 2000, S. 71 u. Kaiser 2003, S. 309) Gibt es eine Bibliographie, werden dort weitaus weniger Titel als in deutschen Hausarbeiten aufgeführt. (Vgl. Eßer 2000, S. 72 u. Kaiser 2003, S. 310) Dass andere wissenschaftliche Texte in den lateinamerikanischen Arbeiten anscheinend eine geringere Rolle spielen, wird auch durch die seltenere Verwendung von Zitaten und Paraphrasierungen fremder Aussagen im Text deutlich. Häufig wird ohne genaue Seitenangabe oder auch ganz ohne Quellenangabe zitiert. (Vgl. Eßer 2000, S. 72 u. Kaiser 2003, S. 311f.) Eßer und Kaiser bemerken zudem, dass in den Arbeiten aus Lateinamerika die erste Person weitaus öfter gebraucht wird als in den deutschen Arbeiten, in denen der Schreiber eher selten in Erscheinung tritt. Die stärkere Präsenz des Schreibers zeigt sich auch in der Verwendung von Verben, die Meinungen, Gefühle und Glauben ausdrücken und die die deutschen Verfasser seltener verwenden. (Vgl. Eßer 2000, S. 75 u. Kaiser 2003, S. 317-320) Eßer stellt fest, dass in den mexikanischen Arbeiten allgemein die eigene Meinung sowie der Bezug zu eigenen Erfahrungen sehr viel stärker hervortreten als in den deutschen. (Vgl. Eßer 2000, S. 75) Sie bemerkt zudem einen häufigeren Einsatz rhetorischer Figuren wie Metaphern oder Analogien, weniger Angaben zum Forschungsstand des behandelten Themenbereichs, eine geringere Gliederung des Textes, die sich auch darin äußert, dass nicht immer ein Inhaltsverzeichnis vorhanden ist, und eine eher deskriptive als (wie in deutschen Texten übliche) argumentative oder explikative Darstellung. (Vgl. ebd., S. 70-76) Außerdem berichtet die Autorin, dass in den mexikanischen Arbeiten weniger Kritik an fremden wissenschaftlichen Aussagen geäußert wird; vielmehr bezeugen die Schreibenden eine starke Ehrfurcht vor den Wissenschaftlern, indem sie diese als „weise“ u.ä. bezeichnen. (Vgl. ebd., S. 73) Sowohl Eßer als auch Kaiser analysieren zusätzlich zu den studentischen Texten Anleitungen zum Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten in Mexiko bzw. Venezuela im Vergleich zu Anleitungen aus Deutschland: Beide kommen zu dem Ergebnis, dass als Gütekriterien wissenschaftlicher Texte in den lateinamerikanischen Anleitungen Originalität und

Individualität von Gedanken und Darstellung sowie eine ästhetisch ansprechende Sprache genannt werden. Deutsche Anleitungen hingegen betonen die Wichtigkeit der sachlichen und logischen Argumentation, der Nachprüfbarkeit und der Wissenschaftlichkeit. (Vgl. Eßer 2000, S. 65 u. Kaiser 2003, S. 307)

Beide Studien befassen sich zunächst nur mit Unterschieden in jeweils in der L1 (Spanisch bzw. Deutsch) geschriebenen Texten. Allerdings untersucht Eßer auch drei auf Deutsch geschriebene mexikanische Arbeiten und stellt fest, dass sich die in den spanischen Texten festgestellten Unterschiede in diesen Texten fortsetzen. Eßer kommt zu dem Schluss, dass aus der L1 vertraute Textmuster auf Texte übertragen werden, die in einer L2 verfasst werden. (Vgl. Eßer 2000, S. 81f.) Ähnliche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Beobachtungen zweier Autoren zu auf Deutsch verfassten Arbeiten chinesischer Studenten ziehen. Eher anekdotisch berichtet Gross von der Betreuung germanistischer Magisterarbeiten, die in deutscher Sprache verfasst werden müssen, an einer Hochschule in China: Er erlebt immer wieder, dass ganze Passagen aus der Forschungsliteratur abgeschrieben werden, ohne dass die Studierenden sie als Zitate kennzeichnen. (Vgl. Gross 1988, S. 299) Dieses Übernehmen fremder Gedanken begründet er mit dem Stellenwert, den Reproduktion in China hat und der im Kontrast zu der in westlichen Kulturen hoch bewerteten Originalität steht. (Vgl. ebd., S. 301) Die chinesische Kultur sei gekennzeichnet „von der Reverenz vor anerkannten Autoritäten, vom Auswendiglernen und häufigen Zitieren entsprechender Muster sowie von der Tradition des Kopierens gültiger Muster“ (ebd., S. 300f.). Weitere für deutsche Leser äußerst ungewohnte Eigenheiten in auf Deutsch verfassten Texten chinesischer Lerner stellt Günthner fest. Sie untersucht Aufsätze und als Leserbriefe zu schreibende Texte chinesischer Studenten und bemerkt vor allem zwei Merkmale: Zum einen enthalten fast alle Texte Sprichwörter und Redewendungen zu allgemeingültigen Aussagen. Dazu befragt, erläuterten die Schreiber, die Verwendung von Sprichwörtern gehöre zum guten Stil und weise auf Bildung hin. (Vgl. Günthner 1988, S. 148f.) Günthner erklärt die Vorliebe für Sprichwörter mit dem in China vorherrschenden Wunsch, nicht auffallen zu wollen und sich durch Verweise auf kollektives und allgemeingültiges Wissen in die Gruppe einzugliedern. (Vgl. ebd., S. 151f.) Das zweite für deutsche Leser auffällige Merkmal besteht in Formulierungen, in denen der Schreiber auf sein

unzureichendes Wissen oder mangelnde Fähigkeiten hinweist und gleichzeitig ankündigt, am Erwerb dieser fehlenden Kenntnisse arbeiten zu wollen. Solche Wendungen werden laut Günthners chinesischen Befragten regelhaft am Ende von Texten verwendet; würden sie wegfallen, könne der Schreiber sogar als überheblich gelten. (Vgl. Günthner 1988, S. 155f.)

Alle diese Beobachtungen, die sich um noch viele weitere aus anderen Kulturkreisen ergänzen ließen, machen deutlich, dass Schreiben immer in gewisser Weise durch die Herkunftskultur geprägt ist, was Auswirkungen auf Prozess und Produkt des fremdsprachlichen Schreibens hat. Insbesondere tritt hier die Tatsache hervor, dass die Merkmale Nachprüfbarkeit und Intertextualität, die im deutschen Verständnis wissenschaftlichen Schreibens gelten (siehe Kap. 4.1.1), anscheinend nicht ohne Weiteres auf andere Kulturen übertragen werden können: Sehr viel bedeutender als diese beiden Kennzeichen von Wissenschaftlichkeit scheinen im lateinamerikanischen Kontext Originalität und Stil zu sein; in China hingegen die Orientierung an Autoritäten der Wissenschaft und das Reproduzieren ihres Wissens. Diese gravierenden Unterschiede machen deutlich, dass das wissenschaftliche L2-Schreiben nicht nur aufgrund der fremden Sprache schwierig ist, sondern auch aufgrund einer möglicherweise vom deutschen wissenschaftlichen Kontext abweichenden Vorstellung von wissenschaftlichen Texten. Auf welche Weise und inwieweit die Herkunftskultur tatsächlich das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache bestimmt, werde ich in den folgenden Kapiteln erörtern.

4.2.3.2 Thesen und Modelle zu kulturellen Einflüssen

Dass Texte je nach Kultur strukturelle und stilistische Unterschiede aufweisen und dass L1-typische Textmuster häufig auch auf die L2-Textproduktion übertragen werden, was oft zu Problemen bei der Rezeption durch Muttersprachler führt, ist relativ unbestritten. Schwieriger zu identifizieren und umstrittener sind die Ursachen solcher beobachteten Unterschiede. In seinem vielbeachteten Aufsatz „Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education“ stellt Kaplan 1966 die These auf, dass es kulturell unterschiedliche Argumentationsstrukturen gibt, die sich in der Strukturierung von Textabschnitten spiegeln. Er weist jedem Kulturkreis ein jeweils typisches Argumentationsmuster zu, das er graphisch darstellt. Demnach sei die

englische Art zu argumentieren linear und ohne Exkurse, während z.B. orientalische Schreiber ein Thema eher umkreisen als es direkt ansprechen würden. (Vgl. Kaplan 1966, S. 20f.) Jedoch relativiert er 1987 seine These, indem er einräumt, dass jedes Argumentationsmuster prinzipiell in jeder Kultur mit Schriftsprache vorkommen könne, dass aber jede Kultur bestimmte Präferenzen habe. (Vgl. Kaplan 1987, S. 10) Kaplans These stößt häufig auf Kritik; kritisch an ihr wird z.B. die Tatsache gesehen, dass Kaplan vom Produkt direkt auf dahinterliegende Denkstrukturen schließt und weitere Faktoren wie die kognitive Belastung beim L2-Schreiben ausklammert. (Vgl. Eßer 1997, S. 26)

Für das wissenschaftliche Schreiben interessant sind neben Kaplans Ansatz die Thesen von Galtung. Dieser behauptet, es gebe vier grundsätzliche kulturelle Denkstile¹⁵, die sich in mehreren Aspekten unterscheiden. Die Differenzen beständen z.B. darin, wie in der Diskussion mit anderen Wissenschaftlern umgegangen werde und wie Thesen und Theorien gebildet, belegt und formuliert würden. (Vgl. Galtung 1985, S. 156-168) So sei es beispielsweise kennzeichnend für den sachsonischen Stil, Daten und Statistiken zu erheben, um zu Aussagen über Fakten zu gelangen. Der teutonische Stil sei dagegen eher deduktiv, weil dabei versucht würde, von wenigen Prämissen zu möglichst vielen Schlussfolgerungen zu gelangen. (Vgl. ebd., S. 161-163) Mit diesen unterschiedlichen Arten zu denken und zu argumentieren würden auch unterschiedliche Sprachstile einhergehen. (Vgl. ebd., S. 177)

Eine solche Annahme kulturell unterschiedlicher Denkstile und Argumentationsmuster kann sicherlich hilfreich sein, um Tendenzen in einzelnen Kulturkreisen beim wissenschaftlichen Schreiben zu erkennen; die Faktoren, die die L2-Textproduktion beeinflussen und somit auch für von L1-Normen abweichende Textmuster verantwortlich sind, sind jedoch vermutlich weitaus komplexer als es die Thesen von Kaplan und Galtung vermuten lassen.

Um die Unterschiede von in verschiedenen (kulturellen) Kontexten geschriebenen Texten aufzuklären, schlägt Eßer die Annahme von drei grundlegenden

¹⁵ Galtung spricht von dem sachsonischen, teutonischen, gallischen und nipponischen Wissenschaftsstil und weist darauf hin, dass diese Stile nicht direkt und allein den Ländern Großbritannien, Deutschland, Frankreich und Japan zugeordnet werden sollen. (vgl. Galtung 1985, S. 152)

außertextuellen Faktoren vor, die das Textmuster prägen und die sich kulturell unterscheiden können: Das ist zum einen der soziale Faktor, zu dem die sozialen und institutionellen Bedingungen, unter denen ein (akademischer) Text entsteht, sowie das Verhältnis zwischen Schreiber und Leser gehören. Eßer bezeichnet dieses Bedingungsgefüge auch als Textsituation. Hinzu kommt der kognitive Faktor, dem das Verständnis, das der Schreibende von Wissenschaft hat, sowie das damit verbundene „gedankliche Vorgehen“ (Eßer 2000, S. 62) zuzurechnen ist. Ein weiterer Einflussfaktor ist die Textintention, d.h. der Zweck, zu dem ein Text geschrieben wird, z.B. um eine Prüfungsleistung zu erbringen. (Vgl. ebd.)

Schröder, der ebenfalls die Kulturgeprägtheit wissenschaftlicher Schreibstile untersucht, bemerkt, dass der Zusammenhang zwischen Kultur und Schreibstil in den Untersuchungen zum wissenschaftlichen L2-Schreiben oft zu direkt dargestellt wird. (Vgl. Schröder 1995, 3.2.6) Er nennt mehrere Faktoren, die den Stil¹⁶ bei wissenschaftlichen Texten prägen: Schröder zufolge sind das die Kultur und die Gesellschaft, der der Schreibende entstammt, das jeweilige Fach und der Gegenstand des zu produzierenden Textes, das Paradigma, innerhalb dessen der Textproduzent schreibt, die Kommunikationssituation und die Textsorte, in der ein Sachverhalt dargestellt wird sowie der Autor selbst. (Vgl. ebd., 2.2) Auch wenn Schröder sich hier zunächst nur auf das wissenschaftliche Schreiben in der Erstsprache bezieht, scheint mir seine Betonung des Faches und des Gegenstandes auch für den fremdsprachlichen Kontext interessant zu sein. Denn inwieweit der L2-Schreibende fachspezifische Darstellungsweisen in seinem Heimatland erlernt hat, spielt sicherlich eine Rolle für das Schreiben in der Fremdsprache im eigenen Fach. Schröder argumentiert mit einer These von Gnutzmann, die besagt, dass Textmuster umso kulturspezifischer sind, je mehr sich der Gegenstand des Faches auf Gesellschaft und Kultur bezieht. (Vgl. Gnutzmann 1989, zitiert nach Schröder 1995, 2.2) Die Texte von Naturwissenschaftlern und Ingenieuren müssten dementsprechend weniger von kulturspezifischen Textmustern geprägt sein. Beobachtungen an der TU scheinen diese These zu bestätigen: Während in L1 und in L2

¹⁶ Zum Stil in wissenschaftlichen Texten gehören laut Schröder die Auswahl, Anordnung und Darstellung des Stoffes. Gleichzeitig entstehe Stil aber erst in der Kommunikation zwischen Leser und Schreiber. (vgl. Schröder 1995, 2.1)

schreibende Ingenieure sehr ähnliche Schwierigkeiten haben (vgl. Theuerkauf 2007, 3. Folie), kommen ausländische Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften immer wieder mit eigenen Texten in die Beratung, die einen sehr persönlichen oder ausschweifenden Stil zeigen, der für deutsche wissenschaftliche Texte eher unangemessen wirkt.

Ein Modell zur kulturellen Geprägtheit, das sich direkt auf die L2-Textproduktion bezieht, entwickelt Matsuda: Er sieht als wichtige Faktoren, die die L2-Textproduktion beeinflussen, die Sprache, Kultur und Bildung der Schreibenden. Als ebenso bedeutend betrachtet er jedoch den individuellen Hintergrund des jeweiligen Textproduzenten; dieser erkläre, warum Mitglieder einer Kultur mit derselben Sprache und einem ähnlichen Bildungshintergrund zwar ähnlich, aber dennoch nicht gleich schreiben. (Vgl. Matsuda 1997, S. 247f.) Matsuda bezieht in sein Modell auch den Leser mit ein: Er geht davon aus, dass Schreiber und Leser der gleichen Diskursgemeinschaft angehören. Konventionen dieser Diskursgemeinschaft müssten jedoch zunächst erworben werden, was für L2- wie auch für L1-Schreiber gelte. Wie der Leser den L2-Text aufnehme, sei wiederum abhängig von dessen Kultur, Sprache, Bildung und individuellen Erfahrungen. (Vgl. ebd., S. 249)

Alle diese Modelle identifizieren Faktoren, die nicht allein in der Herkunftskultur des Schreibenden, sondern auch in seinen individuellen Erfahrungen und seiner Bildung sowie in der Schreibsituation und dem Fach verankert sind. Da der Einflussfaktor Bildung eine besonders große Rolle spielt, möchte ich auf ihn im nächsten Kapitel genauer eingehen.

4.2.3.3 Der Einflussfaktor Bildung

Auf welche Weise Schreibende die Er- und Verarbeitung von Wissen sowie das Schreiben selbst erlernt haben, ist meines Erachtens ein wichtiger Faktor, der sowohl die Produktion von Texten als auch den Text selbst beeinflusst. Vermutlich können einige kulturelle Textmusterdifferenzen auf die Bildungssozialisation des Textproduzenten zurückgeführt werden, wobei die Faktoren Bildung und Kultur schwer voneinander zu trennen sind, da die Art, wie in Schule und Hochschule gelehrt und gelernt wird, immer auch kulturabhängig ist. Eßer verweist im Zusammenhang mit ihrer Studie zu mexikanischen und deutschen Hausarbeiten auf

das jeweils unterschiedliche Bildungswesen in Deutschland und Mexiko. In der deutschen Schulbildung gehe es vor allem darum, kritisches Denken und Argumentieren zu fördern, was sich im Schreiben von erörternden und analysierenden Aufsätzen zeige. Dieses Bildungsideal setze sich in der universitären Bildung fort, in der statt der Vermittlung von Faktenwissen die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten und das eigenständige wissenschaftliche Arbeiten im Mittelpunkt ständen. (Vgl. Eßer 1997, S. 83f.) Im Gegensatz dazu werde in mexikanischen Schulen und Universitäten eher die Vermittlung von Bildung als faktisches, soziales und ethisches Wissen angestrebt. Beim Schreiben werde insgesamt mehr Wert auf fiktionales als auf analysierendes Schreiben gelegt. (Vgl. ebd., S. 85f.) Welche Funktion von Schreiben und welche Textsorten gelehrt und gelernt werden, hängt also eng zusammen mit dem Bildungsideal; dieses wiederum kann kulturell unterschiedlich sein.

Doch nicht nur das, was in Bildungsinstitutionen geschrieben wird, variiert je nach Kultur, sondern auch die Methode, die für das Herangehen an die Textproduktion gelehrt wird. Hornung identifiziert drei grundsätzliche unterschiedliche Methoden der Herangehensweise an das Schreiben: Bei der „rhetorischen“ Methode werden, ähnlich wie in der antiken Rhetoriklehre, Handlungsanweisungen für den Schreibprozess und Vorgaben für den zu erstellenden Text gegeben. Die Methode des „process writing“ hingegen lässt die Textproduzenten zunächst ohne Vorgaben ihre Gedanken aufschreiben; hierbei sollen sich Strukturen während des Schreibens entwickeln und Textsortenmerkmale erst später herausgearbeitet werden. Die Methode „Imitatio delectat“ dagegen gibt den Schreibenden ein Textmodell vor, mit dem sie sich auseinandersetzen sollen, um eigene Schreibkompetenz zu entwickeln. (Vgl. Hornung 1997, S. 75-77) Hornung schreibt die einzelnen Methoden nicht eindeutig bestimmten Kulturen zu, weist jedoch darauf hin, dass es je nach Kultur Präferenzen gibt, auf die auch die Sprache der Methodenbezeichnung hinweisen soll. (Vgl. ebd., S. 74)

Anderson bemerkt, dass der Stellenwert, den das Schreiben im Unterricht einnimmt, je nach Kultur sehr unterschiedlich sein kann: So spiele das Schreiben an englischen und amerikanischen Schulen eine große Rolle; der Unterricht in Italien sei dagegen eher auf mündliche Kommunikation ausgerichtet. (Vgl. Anderson 1990, S. 117) Wie

viel Schreiberfahrung Schreibende haben, ist ein wichtiger Faktor, der den Schreibprozess mitbestimmt, da aus Schreiberfahrungen Strategien zum Steuern des Schreibprozesses (siehe Kap. 3.2.3), aber auch bestimmte Einstellungen zum Schreiben resultieren können. Meines Erachtens ist z.B. die Frage, ob ein Textproduzent Schreiben kennen gelernt hat als eine Methode, sich Wissen zu erschließen oder als eine Methode, sein Wissen unter Beweis zu stellen (wie etwa in schriftlichen Prüfungen) entscheidend für die Herangehensweise an Schreibaufgaben.

Gerade ausländische Studierende, die bereits in ihrem Heimatland studiert haben, werden in ihrem Schreiben an der deutschen Hochschule dadurch beeinflusst, wie viel und welche Textsorten sie in ihrem bisherigen Studium geschrieben haben. Kaiser identifiziert mehrere Variablen aus dem universitären Kontext, die das Schreiben beeinflussen. Dazu zählen, welche Textsorten an der Hochschule vermittelt und gefordert werden, in welchem Ausmaß Texte im jeweiligen Studiengang eine Rolle spielen, wie das Schreiben betreut wird, welche Hilfsmittel beim Schreiben zugänglich sind und wie das Schreiben angeleitet wird. (Vgl. Kaiser 2003, S. 306) Wie wichtig die Vorerfahrungen sind, die ausländische Studierende beim Schreiben an der Hochschule ihres Heimatlandes gemacht haben, zeigen auch die Erfahrungen in der Schreibberatung an der TU: Viele Studierende wissen nicht, welche Anforderungen an die gerade in den deutschen Geistes- und Sozialwissenschaften sehr übliche Textsorte Hausarbeit gestellt werden. Häufig verorten osteuropäische Ratsuchende ihre Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben in Deutschland darin, dass sie in ihrem bisherigen Studium nie viel schreiben mussten, da Leistungsnachweise an ihren Hochschulen eher durch Prüfungen als durch schriftliche Arbeiten erbracht wurden.

Dass die Kultur der Schreibenden die Textproduktion - auch in L2 - maßgeblich beeinflusst, kann also einschränkend bestätigt werden: Kulturell verankerte Faktoren wie insbesondere kulturell variierende Bildungsideale und der damit verbundene Umgang mit dem Schreiben und mit Textsorten spielen in der fremdsprachlichen Textproduktion eine große Rolle.

4.2.3.4 Integration kultureller Einflüsse in das Schreibprozessmodell

Da der Ausgangspunkt meiner Arbeit der Schreibprozess ist, möchte ich hier darstellen, wie kulturelle Faktoren in bereits vorhandene Schreibprozessmodelle integriert werden können. Eßer und Krumm verweisen beide auf das Modell des fremdsprachlichen Schreibens von Börner (siehe Kap. 3.2.1), um kulturelle Prägungen dort einzuordnen. (Vgl. Eßer 1997, S. 119f. u. Krumm 1993, S. 29) Börners Modell zeigt, dass bei der L2-Textproduktion Textschemata aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden. Eßer schlägt für diese Schemata den Begriff „Textmusterwissen“ vor: Dieses Textmusterwissen bestehe aus kognitiven Repräsentationen der textuellen Charakteristika, die ein Text haben soll (vgl. Eßer 1997, S. 122f.), und ist, wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, stark von den im eigenen kulturellen Kontext gemachten Erfahrungen abhängig. Insofern können im Schreibprozess Schwierigkeiten auftreten, wenn für eine bestimmte an deutschen Universitäten verlangte Textsorte kein Textmusterwissen vorhanden ist. Wird hier ein aus der L1 bekanntes Textmusterwissen eingesetzt, das aber von deutschen Textmustern abweicht, kann es zu Schwierigkeiten bei der Rezeption des Produktes durch einen deutschen Leser (der an der Hochschule meistens der Betreuer der wissenschaftlichen Arbeit ist) kommen.

Krumm ist der Ansicht, dass kulturelle Faktoren nicht nur bei dem Wissen darüber, wie Texte aussehen sollen, relevant werden, sondern auch bei der Schreibaufgabe, den Schreibhilfen, den vom Schreiber verfassten Zwischentexten sowie beim Weltwissen. (Vgl. Krumm 1993, S. 29) Ich möchte hinzufügen, dass auch die Vorstellung, die der Schreibende vom Leser hat, kulturell geprägt sein kann. So kann z.B. eine ausländische Studentin ein bestimmtes Verständnis von der Rolle des Betreuers ihrer Arbeit haben, das ihr aus ihrer Heimatuniversität bekannt ist, das aber vom allgemein herrschenden Verständnis von Betreuern wissenschaftlicher Arbeiten an deutschen Hochschulen abweicht. Auch diese Vorstellung vom Adressaten beeinflusst sicherlich mit, wie und was Textproduzenten schreiben. Meiner Ansicht nach sind die kulturellen Einflüsse auch noch weitreichender, als sie durch Börners Modell abgebildet werden können. Bezieht man den von Hayes postulierten Bereich der Motivation und Emotion (siehe Kap. 2.2) mit ein, lassen sich auch hier individuelle und kulturell geprägte Erfahrungen einordnen. Denn sowohl die

Einstellung zum Schreiben als auch die Ziele, die man mit dem Schreiben verfolgt, sind vermutlich geprägt davon, welche Einstellung und welches Ziel bezüglich der Textproduktion in der Schule und später in der Universität vermittelt wurden.

Alle diese Ausführungen zeigen, dass der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache zum einen zusätzliche Aspekte und Schwierigkeiten aufweist durch die Fremdsprachlichkeit, die beim Schreiben an den Hochschulen eine besondere Art der Fremdsprachlichkeit ist, da hier wissenschafts- und teilweise auch fachsprachlich geschrieben werden soll. Zum anderen wird der Schreibprozess geprägt durch die Erfahrungen, die der Schreiber in seiner durch den eigenen kulturellen Kontext geprägten Schreibsozialisation gemacht hat. Schwierigkeiten können durch diese Geprägtheit einmal auf der Produktebene entstehen, nämlich vor allem dann, wenn L2-Schreibende Textmuster produzieren, die den L1-Leser befremden, weil sie nicht zu dessen ebenfalls kulturell geprägten Erwartungen an bestimmte Textsorten passen. Außerdem können sich aber auch während des Schreibprozesses Probleme ergeben, z.B. wenn Schreibende merken, dass sie nicht über die für den deutschen wissenschaftlichen Kontext nötigen Techniken wie etwa Zitierweisen verfügen oder aber wenn ihnen aufgrund ihrer bisherigen schulischen und akademischen Bildung die Übung im Schreiben fehlt.

Wie individuelle Schreibberatung L2-Schreibende an deutschen Hochschulen bei der Bewältigung all dieser Anforderungen und Schwierigkeiten unterstützen kann, möchte ich im letzten Teil meiner Arbeit zeigen.

5 Unterstützung wissenschaftlichen L2-Schreibens durch Schreibberatung

5.1 Theoretischer Hintergrund der Schreibberatung

Das Konzept der Schreibberatung, das ich im Folgenden erläutern werde, entstammt ursprünglich der amerikanischen Schreibdidaktik. Die Lehre wissenschaftlichen Schreibens ist in den USA bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts fester Bestandteil der universitären Ausbildung. (Vgl. Gaul/Rapp/Zschau o.A., S. 5) Seit den 1930er Jahren sind an den amerikanischen Hochschulen Schreibzentren entstanden, die ihre Aufgabe in der Vermittlung und Unterstützung des Schreibens sehen. (Vgl. Williams/Severino 2004, S. 165)

Im Zuge des Paradigmenwechsels in der Theorie des Lernens und Lehrens veränderte sich in den siebziger Jahren auch die Perspektive der Schreibdidaktik: Die Aufmerksamkeit wurde statt auf das Produkt des Schreibens, den Text, nun stärker auf den Prozess des Schreibens gelenkt. (Vgl. Gaul/Rapp/Zschau o.A., S. 5f., Gillespie/Lerner 2004, S. 11f., Kruse/Ruhmann 2006, S. 23f.) Das Konzept, den Schreibprozess durch Schreibberatung zu unterstützen, entstand unter dem Einfluss des Sozialkonstruktivismus: Der sozialkonstruktivistische Ansatz geht davon aus, dass Lernen immer in sozialer Interaktion stattfindet. Das bedeutet, dass Wissen und Bedeutungen im Dialog mit anderen Menschen, und hier vor allem durch den Einsatz von Sprache, konstruiert werden. (Vgl. McAndrew/Reigstad 2001, S. 1f.) Beeinflusst vom sozialkonstruktivistischen Konzept entdeckt Bruffee 1973 die Wirksamkeit einer Lernmethode, die er als kollaboratives Lernen bezeichnet. Kollaboratives Lernen versteht er als Lernen miteinander und voneinander (vgl. Bruffee 1973, S. 636), das in vielen Bereichen menschlichen Lebens stattfindet, in der Didaktik jedoch bisher vernachlässigt wird. (Vgl. ebd., S. 634-636) Für eine der Möglichkeiten, diese Art des Lernens zu unterstützen, prägt Bruffee den Begriff des „Peer Tutoring“¹⁷. Peer Tutoring betrachtet er als „a way of involving students in each other’s intellectual academic, and social development“ (Bruffee 1978, S. 447).

¹⁷ „Peer“ bedeutet „Gleiche(r), Ebenbürtige(r), Gleichrangige(r)“; „to tutor“ heißt „unterrichten, Privat- oder Nachhilfeunterricht geben, schulen, erziehen“. (Vgl. Springer 1983, S. 992 u. S. 1552)

Bräuer beschreibt Peer Tutoring als einen Ansatz, „bei dem eine Lernende eine andere Lernende im Bezug auf einen Gegenstand instruiert, den sie sich vorher angeeignet hat“ (Bräuer 2007b, S. 56), wobei mir das Verb „instruieren“ innerhalb eines sozialkonstruktivistischen Konzepts von Lernen etwas irreführend scheint, da es an Lehrmethoden denken lässt, die allein auf Instruktion basieren.

Bruffee stellt fest, dass der Einsatz von ausgebildeten Peer Tutoren als Berater in Schreibzentren eine starke positive Wirkung hat: Zum einen suchen mehr Studierende die Beratungsangebote auf, zum anderen finden in Gesprächen mit verständnisvollen Peers auch solche Studenten Zugang zu ihrem Wissen, die vorher gar keine Idee hatten, wie sie Wissen generieren bzw. ihr Wissen darstellen können. (Vgl. Bruffee 1978, S. 451) Peer Tutoring als individuelle Unterstützung von Schreibenden ist daher heute ein Bestandteil der Schreibausbildung in den amerikanischen Schreibzentren. (Vgl. Kruse/Ruhmann 2006, S. 21) Dabei ist ein Merkmal dieser Unterstützung, dass die Schreibberater, die sie leisten, nicht nur Peers, sondern gleichzeitig auch ausgebildete Experten für das Schreiben sind. (Vgl. Bräuer 2007a, S. 147) Der Ansatz, Peers als Berater einzusetzen, wird in der deutschsprachigen Literatur zur Schreibberatung häufig vernachlässigt: Weder Ruhmann (1995), noch Büker (2003), noch Buckesfeld/Möller (2006) noch Brendel/Encke (2006) erwähnen in den Berichten über die Schreibberatung an ihren Universitäten diesen Aspekt. Meines Erachtens ist jedoch gerade die Tatsache, dass das Gespräch über das Schreiben auf gleicher Hierarchieebene und ohne Bewertungsdruck stattfindet, ein wichtiges Merkmal von Schreibberatung, das diese von Lehr- und Nachhilfesituationen abgrenzt. Zudem ist die Effektivität von Lernen und Beratung durch und mit Peers mittlerweile nachgewiesen: So entwickeln z.B. Schreibende, die zu ihren Texten Rückmeldungen von Peers erhalten, ihre Schreibkompetenz erheblich weiter; Peer Tutoring trägt außerdem zur sozialen Entwicklung der Teilnehmenden bei und hilft auch dem Tutor, seine Fähigkeiten und Kenntnisse weiterzuentwickeln. (Vgl. McAndrew/Reigstad 2001, S. 9-12)

Das Ziel von Schreibberatung fasst Bräuer zusammen als die Optimierung des Schreibhandelns, d.h. des "individuelle[n] Handeln[s] eines Schreibenden oder einer Schreibenden bei der Produktion eines Textes" (Bräuer 2007a, S. 147). Optimierungsmaßnahmen für das Schreibhandeln werden gefunden, indem Berater

und Ratsuchender gemeinsam individuell passende Arbeitstechniken aushandeln. Diese Aushandlung findet immer auf Grundlage der Erkenntnisse der Schreibprozessforschung statt. (Vgl. Bräuer 2007a, S. 148)

5.2 Nutzen der Schreibberatung für L2-Schreiber und Einbettung in andere schreibdidaktische Angebote

Die Schreibberatung, die ursprünglich vor allem für L1-Schreibende konzipiert war, ist anscheinend auch für L2-Schreiber ein sinnvolles Angebot: Verschiedene Autoren stellen Schreibberatungsangebote vor, die sich explizit an ausländische Studierende richten. (Siehe z.B. Büker 2003, Buckesfeld/Möller 2006, Brendel/Encke 2006, Gillespie/Lerner 2004) Allerdings sind bei fremdsprachigen Textproduzenten in der Beratung auf die Besonderheiten fremdsprachlichen und fremdkulturell geprägten Schreibens zu achten, die ich in den vorangegangenen Kapiteln erläutert habe. Büker schreibt dazu: „No matter whether in workshops or in individual tutoring, we always have to keep the additional needs of international students in mind, which result from the use of the foreign language and cultural differences.“ (Büker 2003, S. 55) Letztendlich scheint es sich bei der Schreibberatung ähnlich wie bei den Befunden zum Schreibprozess und zu Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben zu verhalten: Die meisten Erkenntnisse und daraus resultierenden didaktischen Vorschläge sind auf L2-Schreiber übertragbar; nur müssen bei dieser Zielgruppe noch einige zusätzliche Aspekte, die sich aus der Fremdsprachlichkeit und der fremden Kultur der Ratsuchenden ergeben, beachtet werden.

Das Vorgehen der Schreibberatung und die Prinzipien, an denen diese sich orientiert, möchte ich im Folgenden - immer mit Blick darauf, was bei L2-Schreibenden im Besonderen zu beachten ist - erläutern. Die Darstellung der Unterstützung durch Schreibberatung soll dabei nicht den Eindruck vermitteln, dass Schreibberatung der einzige Weg sei, ausländische Studierende im wissenschaftlichen Schreiben zu unterstützen. Meines Erachtens sind spezielle Schreibkurse für ausländische Studierende, in denen sie mit den Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens an deutschen Hochschulen vertraut gemacht werden, unabdingbar. Vorschläge, wie solche Kurse für fortgeschrittene DaF-Lerner gestaltet werden können, finden sich unter anderem bei Krumm (1993), Eßer (1997) und Büker (2003).

Auf die jeweiligen Stärken und Schwächen der Formate schreibdidaktischer Angebote geht Klemm ein: Während sich in Trainings oder Kursen „weitgehend standardisierte Aspekte wie die Textgliederung“ (Klemm 2004, S. 128) sinnvoll vermitteln ließen, sei die Beratung eher geeignet, um konkrete Anliegen wie z.B. das wissenschaftliche Formulieren zu behandeln. Daher sei eine Kombination beider Vermittlungsformate sinnvoll. (Vgl. ebd., S. 128) Für eine solche Kombination, speziell für ausländische Studierende, spricht sich auch Büker aus: Kurse würden oft nicht ausreichen, um die Vielschichtigkeit von Problemen, die beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache auftreten, aufzudecken. Daher sei Schreibberatung ein sinnvolles Angebot, um individuelle Schreibschwierigkeiten zu behandeln. (Vgl. Büker 2003, S. 56) Auf diesen Vorteil der Schreibberatung, die individuelle Prägung von Textproduktion besonders berücksichtigen zu können, weist auch Bräuer hin. (Vgl. Bräuer 2007a, S. 147f.)

Schreibberatung und Schreibkurse haben meines Erachtens unterschiedliche Potenziale und Ziele: Während Kurse gut geeignet sind, allgemein gültige Normen wissenschaftlichen Schreibens zu *vermitteln*, eignet sich die Schreibberatung dazu, das Schreiben zu *unterstützen*, indem sie individuelle Prozesse bewusst macht, Probleme identifiziert und auf Techniken hinweist. Schreibberatung sollte daher ein zusätzliches Angebot zu Kursen, in denen Anforderungen an deutsche wissenschaftliche Texte geklärt werden, darstellen. Da der Kern meiner Arbeit der individuelle Schreibprozess ist, konzentriere ich mich im Folgenden auf die Schreibberatung und die Frage, wie sie einzelne L2-Schreiber im wissenschaftlichen Schreiben unterstützen kann.

5.3 Aufgaben der Schreibberatung

5.3.1 Bewusstsein für Phasen, Schwierigkeiten und Chancen des Schreibens schaffen

In die Schreibberatung kommen Studierende meist, weil sie bei einem konkreten Schreibprojekt wie einer Haus- oder Abschlussarbeit Schwierigkeiten erleben, die sie am Schreiben hindern oder die das Schreiben erschweren. Eine erste Aufgabe der Beraterinnen ist daher, Ursachen für die Probleme zu identifizieren. Denn häufig ist

das, was die Ratsuchenden als Problem nennen, nicht die tatsächliche Ursache für das Stocken des Schreibprozesses. Wie Ruhmann schreibt, bietet die vielfältige Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben zwar wertvolle Einsichten und Strategien zum Schreibprozess, doch sind Studierende meist nicht in der Lage, allein mit Hilfe dieser Ratgeber ihre Schwierigkeiten zu verorten; manche stellen sogar falsche Selbstdiagnosen. (Vgl. Ruhmann 1995, S. 94-97) Gerade fremdsprachige Schreiber nehmen ihre Probleme oft als allein in der Fremdsprachlichkeit liegend wahr (siehe Kap. 4.2.2.1), während in Wirklichkeit viele ihrer Schwierigkeiten auf die gleichen Ursachen zurückzuführen sind wie bei deutschsprachigen Schreibern. Die Beraterin hört deshalb als neutrale und schreibdidaktisch ausgebildete Zuhörerin zu und hilft, die Gründe für das Stocken des Schreibprozesses zu identifizieren. Eng damit zusammen hängt ein weiteres Ziel der Schreibberatung: Die Schreibenden sollen ein Bewusstsein für ihren eigenen Schreibprozess entwickeln. Denn das Bewusstsein darüber, in welchen Phasen das Schreiben abläuft und welche Anforderungen dabei an die Textproduzenten gestellt werden, wirkt sich positiv auf die Textproduktion aus. (Vgl. Büker 1998, S. 15f.) Clark und Ivanič identifizieren mehrere positive Effekte, die das Bewusstsein über den Schreibprozess haben kann. Solche Effekte sind z.B., dass die Angst vor dem Schreiben gemindert wird, dass falsche Vorstellungen über das Schreiben (wie etwa die, dass die Einleitung immer als erstes geschrieben werden müsse) abgelegt werden und dass die Erkenntnis eintritt, dass zum Schreiben mehr Teilschritte gehören als bisher angenommen wurden. (Vgl. Clark/Ivanič 1991, S. 178f.) Idealerweise erkennen Schreibende außerdem, ob sie eine Präferenz für bestimmte Schreibstrategien haben (siehe Kap. 2.4); dieses Wissen wiederum kann ihnen helfen, die Angemessenheit ihrer Strategien zu reflektieren und für sie geeignete Strategien zu wählen.

Zum Bewusstsein über den Schreibprozess gehört auch die Erkenntnis, dass sich Schreiben in mehreren Teilschritten vollzieht. Wie die vorangegangenen Ausführungen zu den komplexen Anforderungen an den Schreiber zeigen, besteht immer die Gefahr einer kognitiven Überlastung, da stets auf viele Aspekte gleichzeitig geachtet werden muss. Kruse und Ruhmann zufolge setzt genau hier die prozessorientierte Schreibdidaktik an: „Damit Schreibende an dieser Überlastung nicht scheitern, arbeitet eine prozessorientierte Schreibdidaktik mit der Haupt-

strategie, die schreibende Person durch die Entzerrung des Schreibprozesses zu entlasten.“ (Kruse/Ruhmann 2006, S. 15) Gerade für L2-Schreiber, bei denen das Suchen nach passenden Wörtern und das Beachten der fremdsprachlichen Syntax zusätzliche Belastungen darstellen, ist die Strategie, das Schreiben in mehrere überschaubare Teilschritte zu zerlegen, eine hilfreiche Technik. Wie Kruse und Ruhmann schreiben, können in jeder Teilphase „jeweils bestimmte Anforderungen“ (ebd.) vernachlässigt werden. Für die Beratung bedeutet das z.B., dass die Beraterin einem L2-Schreiber vermittelt, dass es beim Schreiben des ersten Entwurfs nicht darum geht, sprachlich korrekt zu schreiben, sondern vielmehr darum, sein Wissen erst einmal für sich selbst schriftlich festzuhalten. Indem die Anforderung, auf die Sprache zu achten, wegfällt, wird der Schreibprozess entlastet. In einem zweiten Schritt kann dann die Umsetzung des Inhalts in eine sprachlich angemessene Version vorgenommen werden.

Ein weiteres Merkmal des prozessorientierten Ansatzes besteht darin, Schreiben nicht nur als Mittel zur Darstellung von Wissen, sondern als Instrument der Wissensaneignung und -produktion zu betrachten. (Vgl. ebd., S. 14) Wie bereits in Kapitel 4.1.2 erwähnt, hat gerade das wissenschaftliche Schreiben häufig eine epistemische Funktion; diese wird aber von Studierenden eher selten wahrgenommen: Beobachtungen in der Schreibberatung der TU zeigen, dass gerade ausländische Ratsuchende, die aufgrund ihrer Erfahrung im Studium in ihrem Heimatland nicht daran gewöhnt sind, viel zu schreiben, das Schreiben von Hausarbeiten oft als lästige und beschwerliche Zeitverschwendung betrachten. Schreibberater können hier versuchen, Motivation für das Schreiben zu wecken, indem sie vermitteln, dass Schreiben auch dazu dient, eigene Erkenntnisse zu entwickeln und sich Sachverhalte zu erschließen. Denn Schreiben fördert das Lernen zum einen durch die hohe Verarbeitungsintensität, zum anderen regt es zur kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten an und hilft, eigenes Wissen zu objektivieren. (Vgl. Molitor-Lübbert 2002, S. 38f.) Ein Potenzial fremdsprachlichen Schreibens liegt zudem darin, dass es gerade durch seine Komplexität den Fremdsprachenerwerb fördert, da der Schreibende seine fremdsprachlichen Ressourcen aktiviert und diese reflektiert. (Vgl. Paris 1999, S. 3f.)

5.3.2 Schreibtechniken vermitteln

Eine weitere Aufgabe der Schreibberatung besteht darin, den Schreibenden Techniken zu vermitteln, mit deren Hilfe sie ihren Schreibprozess steuern und erleichtern können. Beispiele für solche Techniken möchte ich im Folgenden kurz vorstellen. Dabei ist zu beachten, dass nicht jede Strategie für jeden Schreiber erfolgversprechend ist (vgl. Gillespie/Lerner 2004, S. 20); im Beratungsgespräch muss daher gemeinsam mit dem Ratsuchenden eine individuell passende Strategie erarbeitet werden. Gillespie und Lerner sprechen hier von „[f]lexibility and control“ (ebd., S. 19), die Schreibende erwerben sollen: Kontrolle über die kognitiven Prozesse, die beim Schreiben ablaufen, und Flexibilität bezüglich der Anwendung von Strategien.

Für die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses (nach Kruse 2005, siehe Kap. 4.1.2) mit den ihnen eigenen potenziellen Schwierigkeiten sind jeweils unterschiedliche Techniken hilfreich: So haben Schreibende in der Orientierungs- und Planungsphase häufig Probleme, ein Thema zu finden, dieses sinnvoll einzugrenzen sowie eine Fragestellung zu entwickeln. Um einen Zugang zu für den Schreibenden interessanten Themen, Unterthemen und Forschungsfragen zu finden, eignen sich häufig assoziative Verfahren. Eines der bekanntesten ist die von Rico entwickelte Methode des Clusters: Zu clustern bedeutet, eine Grundidee in einen Kreis in der Blattmitte zu schreiben und alle dazu auftauchenden Assoziationen in weitere Kreise aufzuschreiben und diese durch Pfeile zu verbinden. Dabei geht es noch nicht darum, Strukturen zu bilden, sondern lediglich darum, alles aufzuschreiben, was einem zu einem Thema einfällt. (Vgl. Rico 1984, S. 35) Rico zufolge werden durch diese Technik bildliche Ideen, die bereits im Gehirn existieren und dort ebenfalls in Netzen miteinander verknüpft sind, sichtbar. (Vgl. ebd., S. 27) Dabei würden sich automatisch Strukturen bilden, die den Schwerpunkt des später folgenden Textes deutlich hervortreten lassen. (Vgl. ebd., S. 34) L2-Schreiber sollten an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sie auch in der L1 assoziieren dürfen, wenn es ihnen leichter fällt - damit wird auch der Erkenntnis Rechnung getragen, dass der L2-Schreibprozess immer mehrsprachig abläuft und dass auf einige Informationen sogar besser in der Erstsprache zurückgegriffen werden kann. (Siehe Kap. 3.2.2)

In der Phase der Recherche und Material- oder Datensammlung treten immer wieder Fragen auf, wie mit dem gefundenen Material umzugehen ist oder wie eine große Menge an Literatur bewältigt werden kann. Gerade fremdsprachige Schreiber fühlen sich häufig überfordert damit, zusätzlich zum Schreiben auch noch Texte in der Fremdsprache rezipieren zu müssen. Der Berater muss daher auf Lesestrategien hinweisen und diese gegebenenfalls vermitteln; vor allem soll den Ratsuchenden bewusst werden, dass abhängig vom Ziel des Lesens unterschiedliche Lesestrategien geeignet sind: Nach Ehlers hat das orientierende Lesen zum Ziel, einen Überblick über den Inhalt eines Textes zu erhalten; überfliegendes Lesen hingegen zielt darauf ab, den Hauptinhalt zu erfassen, während selektives Lesen das Suchen von bestimmten Informationen zum Zweck hat. (Vgl. Ehlers 2003, S. 290f.) Auch das Exzerpieren ist eine wichtige Technik für den Umgang mit Literatur: Vor allem L2-Schreibenden ist zu verdeutlichen, dass es sich dabei nicht um einen zusätzlichen Aufwand handelt, sondern dass sie durch das Notieren der Hauptaussagen aus Texten bereits das eigene Formulieren fremder Gedanken üben und die dabei entstehenden Texte später als Teilstücke ihrer Arbeit verwenden können.

Beim Auswerten und Strukturieren des Materials können solche Techniken zum Einsatz kommen und in der Schreibberatung erläutert werden, die Gedanken und Elemente in Verbindung zueinander setzen. Eine bekannte Möglichkeit hierzu stellt das Mind-Map dar, bei dem sich die Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten graphisch erschließen, indem Verbindungspfeile zwischen den einzelnen Wörtern und Unterthemen gezeichnet werden. (Vgl. Kruse 2005, S. 221) Im Gegensatz zum Cluster geschieht dies hier nicht assoziativ, sondern indem der Schreibende über die Beziehungen und Hierarchien zwischen den einzelnen Gliedern nachdenkt.

Das Schreiben der Rohfassung, das oft mit den größten Schwierigkeiten verbunden ist (siehe Kap. 4.2.1), kann durch die sogenannte Freewriting-Methode nach Elbow entlastet werden. Bei dieser Methode werden unzensiert und handschriftlich alle auftauchenden Gedanken in Sätzen aufgeschrieben; einzige Vorgabe ist, dass der Stift nie abgesetzt werden darf. (Vgl. Elbow 1998, S. 3) Das Freewriting befreit den Schreibenden davon, Gedanken zu zensieren, schon während des Erstentwurfs einzelne Sätze zu überarbeiten und dabei ins Stocken zu geraten. (Vgl. ebd., S. 4-7) Dadurch entgeht der Schreibende zudem der Gefahr, vor einem leeren Blatt oder

Bildschirm zu sitzen und nicht mit dem Schreiben beginnen zu können. Teile des Freewritings können dann für den weiteren Text verwendet werden. (Vgl. Elbow 1998, S. 8) Da es sich hier wie beim Clustern um eine assoziative Methode handelt, sollten wiederum L2-Schreibende die Möglichkeit bekommen, ein solches Freewriting in ihrer Erstsprache zu verfassen.

Die Phasen der Überarbeitung und der Korrektur sind für fremdsprachige Schreiber besonders bedeutend, weil es dabei auch um die sprachliche Revision, die ihnen oft die größten Sorgen bereitet, geht. Die Erarbeitung von Überarbeitungsstrategien ist daher ein wichtiger Bestandteil der Beratung. Dabei sollte verdeutlicht werden, dass Texte nicht nur auf sprachlicher, sondern auch auf inhaltlicher, struktureller und formeller Ebene überarbeitet werden müssen. Becker-Mrotzek zufolge ist eine Vorstellung von bestimmten Kriterien, nach denen man überarbeitet, für die Qualität der Überarbeitung entscheidend. (Vgl. Becker-Mrotzek 2007, S. 31) Die Rat-suchenden werden daher angewiesen, Kriterien zu entwickeln, mit deren Hilfe sie ihren Text auf bestimmte Aspekte hin überprüfen. Außerdem ist ihnen zu vermitteln, dass eine erfolgreiche Überarbeitung in mehreren Schritten abläuft (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007, S. 66): So kann man sich in jedem Überarbeitungsschritt auf ein bestimmtes Kriterium konzentrieren und vermeidet damit, die Aufmerksamkeit auf zu viele Aspekte gleichzeitig zu richten und dadurch einzelne Fehler und Unstimmigkeiten aus den Augen zu verlieren.

5.3.3 Feedback geben

Die Philosophie des Schreibzentrums fasst North in seinem vielbeachteten Aufsatz „The Idea of a Writing Center“ so zusammen: „Our job is to produce better writers, not better writing.“ (North 1984, S. 438) An diesem Grundsatz orientiert sich die Schreibberatung, indem sie ihre Aufgabe insbesondere darin sieht, Schreibende bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz zu unterstützen. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Produkt des Schreibens, der entstehende Text, komplett vernachlässigt wird. Die Schreibberatung, zumindest wie sie an der TU Berlin praktiziert wird, verfolgt vor allem einen prozessorientierten Ansatz, bezieht jedoch das Produkt mit ein, da der Text, an dem immer wieder gearbeitet wird, im Schreibprozess eine wichtige

Rolle spielt.¹⁸ Der Text steht vor allem dann im Mittelpunkt, wenn es darum geht, Feedback zu Texten zu geben. Beim Feedback handelt es sich nicht etwa um die Bewertung eines Textes, sondern um eine Rückmeldung, die einen bestimmten Aspekt des Textes fokussiert und die ein neutraler, aber interessierter Leser - wie es der Schreibberater, insbesondere der Peer Tutor ist - gibt. Rapp betont, wie wichtig es ist, dass Schreibende in jeder Schreibprozessphase Feedback einholen können. (Vgl. Rapp 2004, S. 175) Ähnlich beschreibt auch Bräuer, dass eine Rückmeldung, die nur zur Endfassung des Textes gegeben wird, wenig hilfreich ist, während „Feedback, bei dem sich der/die Feedbackgebende der Zielsetzung der jeweils vorliegenden Textproduktionsphase bewusst ist, zum planvollen und differenzierten Revisionsverhalten motivieren“ (Bräuer 2007a, S. 146) kann. Beim Feedback muss also immer klar sein, in welche Phase der aktuelle Text einzuordnen ist und zu welchen Aspekten in dieser Phase ein Feedback sinnvoll ist. So sollten z.B. zu einem Erstentwurf nicht Rückmeldungen zur sprachlichen Qualität gegeben werden, sondern eher zum Aufbau oder zur Idee des Textes. Erst in einer fortgeschritteneren Phase der Textproduktion ist es sinnvoll, den Stil oder die grammatische Korrektheit zu kommentieren. Das Vorgehen, beim Feedback immer die Phase der Textproduktion zu berücksichtigen, ist für L2-Schreiber besonders sinnvoll, da sie (wie in Kapitel 4.2.2.1 beschrieben) häufig vor allem die sprachlichen Aspekte der Textproduktion im Blick haben und daher die Struktur vernachlässigen. Ein fokussiertes Feedback kann ihnen helfen, sich auf die in der jeweiligen Phase relevanten Aspekte zu konzentrieren und an diesen zu arbeiten.

Feedback trägt aber nicht nur zur effektiven Überarbeitung und damit zu höherer Textqualität bei, sondern erhöht auch die Motivation zum Schreiben, da es die Schreibenden aus der Isoliertheit, die sie beim Schreiben oft empfinden, herausholt und ihnen das Gefühl vermittelt, dass sich jemand für ihren Text interessiert. Die positiven Wirkungen von Textfeedback auf die Motivation von Schreibenden und auf die Überarbeitung von Texten sind mittlerweile belegt worden. (Vgl. ebd.) So konnten Young und Fritzsche beispielsweise nachweisen, dass Schreibende, die Feedback erhalten, ihre Schreibaufgabe seltener aufschieben und insgesamt

¹⁸ Auch Büker beschreibt das Vorgehen der Unterstützung ausländischer Studierender beim Schreiben an der Universität Bielefeld als sowohl prozess- als auch produktorientiert. (Vgl. Büker 2003, S. 50)

zufriedener mit ihrem Schreibhandeln sind. (Vgl. Young/Fritzsche 2002, S. 49) Min untersuchte den Effekt von Rückmeldungen, die Studenten, die ein spezielles Feedbacktraining erhalten hatten, anderen Studenten gaben, die Texte in der Fremdsprache Englisch verfasst hatten: Es zeigte sich, dass Rückmeldungen von ausgebildeten Feedbackgebern zu Überarbeitungen führen, die die Qualität der Texte deutlich verbessern. (Vgl. Min 2006, S. 118)

Eine der Schreibphase angemessene Rückmeldung zu geben, ohne dabei den Text zu bewerten oder zu korrigieren, ist also eine wichtige Aufgabe von Schreibberatern. Gleichzeitig können Schreibberater Ratsuchende aber auch dazu anleiten, sich von anderen Peers wie z.B. Kommilitonen ein auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes Feedback geben zu lassen oder aber mit anderen Schreibenden Feedbackpartnerschaften, in denen man sich gegenseitig immer wieder Rückmeldungen zum entstehenden Text gibt, zu bilden.

5.3.4 Grenzen der Schreibberatung

Schreibberater müssen nicht nur ihre Aufgabenbereiche kennen und erfüllen, sondern auch klar ihre Grenzen erkennen. Das betrifft insbesondere das Wissen, dass in Schreibberatungsgesprächen vermittelt werden kann: An der Schreibberatung der TU ist es, wie in anderen Schreibzentren, üblich, bei Bedarf Handouts¹⁹ mit verschiedenen Informationen wie etwa zu Merkmalen von Textsorten, zu wissenschaftlichen Anforderungen und zur Zitierweise bereitzustellen und diese bei Bedarf den Ratsuchenden auszuhändigen und mit ihnen zu besprechen. Den Studierenden Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens zu vermitteln, sollte jedoch nicht Aufgabe der Schreibberatung sein, da der enge Zeitrahmen von Beratungsgesprächen (etwa 45 bis 60 Minuten) dies meist nicht zulässt und dieses Wissen vermutlich effektiver in Kursen, Workshops u.ä. erlernt werden kann. Ratsuchende mit großen Wissenslücken sollten daher an entsprechende Angebote verwiesen werden. Ebenso ist es für Schreibberater schwierig, Auskünfte zu

¹⁹ Diese Handouts werden zur Zeit innerhalb des Projektes an der TU erstellt und teilweise bereits in den Beratungen eingesetzt; allerdings sind sie bisher weder vollständig noch einheitlich; daher werden sie in dieser Arbeit noch nicht vorgestellt.

formalen Vorgaben zu geben, da diese meist von den einzelnen Fachbereichen gesetzt werden, so dass Ratsuchende mit diesbezüglichen Fragen lediglich allgemeine Informationen zu wissenschaftlichen Anforderungen sowie den Rat, sich an ihre Institute zu wenden, bekommen können. Schreibberater sollten auch erkennen, welche Schwierigkeiten - etwa weil sie inhaltlicher Art oder stark an die Methode des jeweiligen Fachs geknüpft sind - mit einem Vertreter der Fachrichtung, aus der die Ratsuchenden kommen, verhandelt werden müssen. (Vgl. Buckesfeld/Möller 2006, S. 194) In diesen Fällen können Schreibberater helfen, Gespräche mit Dozenten oder aber mit Kommilitonen effektiv vorzubereiten, so dass die Ratsuchenden durch diese die notwendigen Informationen erhalten. Insbesondere L2-Schreibern, aber auch L1-Schreibern ist zudem zu vermitteln, dass das Korrigieren von Endfassungen nicht zum Aufgabenbereich der Schreibberatung gehört. Korrekturlesen ist schon aus zeitlichen Gründen nicht möglich und kann auch prüfungsrechtlich problematisch sein; vor allem würde es aber dem Grundsatz widersprechen, kompetente Schreiber zu erzeugen. Wie Young schreibt, sollten Berater den Schreibenden daher erklären, dass sie nicht für sie Korrektur lesen, dass sie ihnen aber zeigen, wie sie selbst ihre Texte auf Fehler hin überarbeiten können. (Vgl. Young 2000, S. 112)

Die Schreibberatung muss sich zudem dann abgrenzen, wenn Schreibprobleme anscheinend auf große persönliche oder studientechnische Probleme zurückzuführen und daher durch schreibdidaktische Ratschläge nicht zu lösen sind. In solchen Fällen müssen die Berater die Ratsuchenden an angemessene Betreuungsangebote vermitteln, indem sie z.B. auf die psychologische Beratung bzw. die Studienberatung der Hochschule verweisen. (Vgl. Buckesfeld/Möller 2006, S. 194f.)

5.4 Beratungsprinzipien

5.4.1 Nicht-Direktivität und Priorität von Higher-Order Concerns

Für die Schreibberatung sind vor allem zwei grundsätzliche Prinzipien des Beratens von Bedeutung. Dies ist zum einen die Methode, dem Ratsuchenden möglichst viel Verantwortung zu überlassen und ihn in den Mittelpunkt des Gesprächs zu rücken. Für diesen Ansatz prägte Brooks den Begriff des „minimalist tutoring“ (Brooks

1991, S. 1). Diese Beratungsmethode verfolgt das Ziel, dem Schreibenden eine aktive und am Text beteiligte Rolle zuzuteilen und zu verhindern, dass der Berater die Rolle eines „Editors“²⁰ einnimmt. (Vgl. ebd., S. 2f.) Brooks schlägt verschiedene Techniken vor, die den Berater davor bewahren, zuviel Verantwortung für den Text des Ratsuchenden zu übernehmen: So soll der Berater bereits durch seine Körpersprache deutlich machen, dass er nicht für den Text verantwortlich ist, indem er während des Gesprächs neben und nicht - wie eine Autorität - vor dem Ratsuchenden sitzt. Zudem muss sich der Text immer näher beim Ratsuchenden als beim Berater befinden. (Vgl. ebd., S. 3) Feedback zum Text sollte anstelle von Fehlern immer die Stärken des Textes hervorheben; das Gespräch über den Text bzw. über Schwierigkeiten sollte vor allem von Fragen geleitet sein und weniger von konkreten Anweisungen. (Vgl. ebd., S. 3f.)

Für diese Gesprächsmethode, die sich vor allem an Fragen orientiert, findet sich in der englischsprachigen Literatur häufig auch die Bezeichnung „nondirective approach“ (vgl. z.B. Ritter 2000 u. Clark 2001), in der deutschsprachigen der Begriff der „nicht-direktiven Beratungsmethode“. (Vgl. Bräuer 2007a, S. 148)²¹ Bräuer beschreibt die Rolle des Beraters nach dieser Methode als die eines authentischen Lesers bzw. Zuhörers. Kennzeichnend für dessen Vorgehen seien das Stellen offener Fragen, das Spiegeln dessen, was man im Text des Ratsuchenden liest, das Beschreiben eigener Wahrnehmungen, die beim Lesen auftreten, und das Nennen unverständlicher oder missverständlicher Passagen. (Vgl. ebd., S. 148f.) Das Ziel dieser Methode formuliert Bräuer so:

Insgesamt geht es bei der nicht-direktiven Beratungsmethode also darum, gemeinsam Handlungskonzepte zu entwickeln, anstatt von Seiten der Schreibberater/innen Handlungsrezepte vorzugeben. Damit verbleibt die Verantwortung für die zu lösende Schreibaufgabe und den entstehenden Text stets in den Händen der Autorin oder des Autors. (ebd., S. 149)

²⁰ Der englische Begriff „editor“ leitet sich ab von dem Verb „to edit“, das „herausgeben, editieren, bearbeiten, redigieren, druckfertig machen, zur Herausgabe sammeln u. ordnen u. korrigieren, als Herausgeber leiten, zur Veröffentlichung verbessern und fertigmachen“ bedeutet. (Vgl. Springer 1983, S. 444)

²¹ Vermutlich orientiert sich diese Bezeichnung an dem Konzept der nicht-direktiven Beratung, das der Psychologe Carl Rogers für die Gespräche in Psychotherapie und Beratung entwickelte. (Siehe Rogers 2004)

Die Beziehung, die zwischen dem Schreibenden und seinem Text bestehen soll, kennzeichnen Gillespie und Lerner mit der Bezeichnung „ownership“: Der Schreibende muss im Besitz seines eigenen Textes sein, und zu keinem Zeitpunkt der Beratung übergibt er den Text der Verantwortung der Beraterin. (Vgl. Gillespie/Lerner 2004, S. 22)

Das zweite Prinzip, das in den Beratungsgesprächen vorherrschen sollte, ist der Vorrang, den „Higher-Order Concerns“ vor „Lower-Order Concerns“ haben. Mit Higher-Order Concerns sind Aspekte des Textes jenseits der Satzebene gemeint; dazu gehören die Klarheit der Argumentation, die Textstruktur und die Organisation der Informationen im Text. Probleme auf dieser Ebene sind für die Textqualität besonders gravierend (vgl. McAndrew/Reigstad 2001, S. 25), da sie das Gerüst des Textes betreffen. (Vgl. Gaul/Rapp/Zschau o.A., S. 7) Aus diesem Grund sollten sie in Beratungsgesprächen immer als erstes behandelt werden. Fragen, die sich auf Higher-Order Concerns beziehen und auf die der Berater daher beim Feedback vorrangig eingehen sollte, sind nach Gillespie und Lerner z.B. folgende: Wird die Schreibaufgabe wirklich erfüllt? Gibt es eine These? Sind die Argumente gut begründet? Weist der Text eine Struktur auf, die der Leser nachvollziehen kann? (Vgl. Gillespie/Lerner 2004, S. 35) Lower-Order Concerns hingegen sind Aspekte, die sich auf die Struktur einzelner Sätze beziehen. Hierzu gehören z.B. Fragen der Wortwahl, der Syntax, der Interpunktion und der Orthographie. (Vgl. McAndrew/Reigstad 2001, S. 25) Solche Elemente als erstes zu bearbeiten, ist insofern nicht sinnvoll, als diese Überarbeitungen wieder verworfen werden müssten, wenn sich der Gesamtaufbau als nicht tragfähig erweist. (Vgl. Gaul/Rapp/Zschau o.A., S. 7) Eine weitere Gefahr einer zu frühen Überarbeitung auf sprachlicher Ebene besteht darin, dass Schreibende nach einer solchen Überarbeitung meist nicht mehr bereit sind, sich Fragen der Textstruktur zu widmen. (Vgl. Gillespie/Lerner 2004, S. 35) Aus diesen Gründen sollten Schreibberater sich immer zunächst Higher-Order Concerns widmen und den Ratsuchenden dieses Vorgehen erklären, selbst dann, wenn Ratsuchende mit der Bitte in die Beratung kommen, grammatische oder stilistische Fragen ihres Textes zu besprechen.

5.4.2 Anwendbarkeit der Prinzipien auf die Beratung von L2-Schreibern

Die Frage, inwiefern die Prinzipien der Nicht-Direktivität und des Vorrangs von Higher-Order Concerns auf die Beratung von L2-Schreibern anwendbar sind, wird in der amerikanischen Schreibdidaktikliteratur kontrovers diskutiert. Einige Autoren berichten, L2-Schreibende kämen vor allem in die Beratung, um ihre Grammatikfehler korrigieren zu lassen. (Vgl. Blau/Hall/Sparks 2002, S. 23 u. Powers 1993, S. 42) Die Erfüllung dieses Anliegens widerspricht jedoch den Prinzipien, dass vor der sprachlichen die strukturelle Ebene des Textes bearbeitet wird und dass Schreibberater keine Korrektoren sind. Viele L2-Schreibende sähen den Schreibberater außerdem gern als Autorität, der ihnen sagt, was zu tun ist (vgl. Williams/Severino 2004, S. 166), was wiederum die Grundsätze verletzt, dass Berater und Ratsuchende als Peers auf gleicher Ebene miteinander kommunizieren und dass Ratsuchende vor allem durch Fragen des Schreibbers Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Powers ist der Ansicht, dass das Beraten mit kollaborativen Techniken bei L2-Schreibern nicht funktionieren kann, da L2-Schreiber nicht das gleiche Hintergrundwissen wie L1-Schreiber haben. Der Schreibberater solle bei dieser Gruppe von Ratsuchenden daher als „cultural informant“ dienen, der ihnen die in seinem Land geltenden akademischen Anforderungen nahe bringt. (Vgl. Powers 1993, S. 40f.) Ähnlich argumentieren auch Blau, Hall und Sparks, die der Beziehung zwischen Berater und L2-Ratsuchendem die Gleichberechtigung absprechen, da der muttersprachliche Berater viel mehr Wissen habe als der fremdsprachige Ratsuchende. (Vgl. Blau/Hall/Sparks 2002, S. 32f.) Vor allem Schreibende mit einem niedrigen Fremdsprachenniveau bräuchten sehr viel Instruktion. (Vgl. ebd., S. 35)

Gillespie und Lerner dagegen sind der Meinung, dass sich in der Beratung von L2-Schreibern in etwa die gleichen Prinzipien anwenden lassen wie bei Muttersprachlern. (Vgl. Gillespie/Lerner 2004, S. 118-126) Sie weisen darauf hin, dass L2-Ratsuchende, die den Wunsch äußern, ihre Grammatik korrigieren zu lassen, damit häufig in Wirklichkeit ganz andere Anliegen meinen. Oft stecke dahinter eher der Wunsch nach Feedback zum Aufbau ihres Textes oder aber nach Hilfe beim Verständnis der Aufgabenstellung. (Vgl. ebd., S. 119f.) Sie raten dazu, auch bei dieser Gruppe Ratsuchender zunächst Higher-Order Concerns zu behandeln. (Vgl.

Gillespie/Lerner 2004, S. 121) Dem Anliegen von L2-Schreibern, sprachliche und insbesondere grammatische Probleme ihrer Texte bearbeiten zu wollen, könne der Berater entgegen kommen, indem er den Ratsuchenden durch Hinweise auf Fehler im Text zur Selbstkorrektur ver helfe. Ein direktives Vorgehen sei dazu aber nicht nötig. (Vgl. ebd., S. 124-126)

Die Beobachtungen in der Schreibberatung der TU deuten darauf hin, dass die Entscheidung, inwiefern Schreibberater L2-Schreibern gegenüber eine nicht-direktive Haltung beibehalten, von Fall zu Fall neu getroffen werden muss. Meiner Erfahrung nach brauchen eher unerfahrene Schreibende viele konkrete Anweisungen, während erfahrene und ihr Schreibhandeln reflektierende Schreiber durch Fragen und Vorschläge häufig selbst Handlungsschritte und Ideen entwickeln. Dies trifft sowohl auf L1- als auch auf L2-Schreiber zu. Hier wird wieder die Rolle der Schreibkompetenz, deren Bedeutung auch für das L2-Schreiben Cumming herausstellt (siehe Kap. 3.2.3), deutlich: Die Fähigkeit, Schreibstrategien angemessen einzusetzen, hängt nicht von der Sprachkompetenz, sondern von der Schreiberfahrung ab und geht einher mit der Fähigkeit, nicht-direktive Impulse der Beraterin für das eigene Schreibhandeln umzusetzen. Ein eher direktives Vorgehen ist also erlaubt, wenn der Schreibende aufgrund von fehlender Schreiberfahrung große Schwierigkeiten erlebt, denn die Methode des nicht-direktiven Beratens spielt, wie Bräuer schreibt „eine wichtige, aber keineswegs alleinige Rolle“ (Bräuer 2007a, S. 148). Clark plädiert dafür, Direktivität und Nicht-Direktivität nicht als gegensätzliche Methoden zu betrachten, zwischen denen sich Schreibberater entscheiden müssen, sondern als zwei Extreme, zwischen denen verschiedene Grade an Direktivität möglich sind. Dabei sei das Ausmaß an Direktivität bei jedem Berater unterschiedlich hoch (vgl. Clark 2001, S. 35); außerdem variiert es vermutlich in Abhängigkeit vom jeweiligen Ratsuchenden und von der Beratungssituation.

Auch die Frage nach dem Umgang mit dem Wunsch vieler L2-Schreiber, allein die sprachliche Ebene zu behandeln, muss vermutlich in jeder Situation neu beantwortet werden. Meines Erachtens sollte die Beraterin dem Ratsuchenden das Prinzip der Vorrangigkeit von Higher-Order Concerns sehr genau erläutern und begründen, um Verständnis für ihr Vorgehen zu erzeugen. Bei einigen ausländischen Ratsuchenden entsteht aber selbst dann das Gefühl, dass die Beraterin nicht auf ihre Wünsche

eingeht, was möglicherweise ein negatives Bild der Schreibberatung hinterlässt. Eine Möglichkeit, dies zu verhindern, könnte darin bestehen, grammatische oder ähnliche Fragen sehr kurz und exemplarisch mit dem Ratsuchenden zu besprechen, um sich danach intensiv strukturellen Fragen zuzuwenden. Blau, Hall und Sparks schlagen vor, Higher-Order Concerns und Lower-Order Concerns miteinander zu verbinden: Dies sei besonders sinnvoll, wenn sprachliche Fehler tatsächlich das Verständnis erschweren. (Vgl. Blau/Hall/Sparks 2002, S. 35f.)

An den Grundsätzen der Schreibberatung muss also nicht starr festgehalten werden; wichtig ist jedoch, gerade für den Umgang mit L2-Schreibern, dass der Schreibende die Verantwortung für seinen Text behält: Wie Severino erläutert, ist insbesondere bei fremdsprachigen Schreibern die Gefahr groß, dass der Berater den Text „vereinnahmt“, da er über ein größeres kulturelles und sprachliches Wissen als der Ratsuchende verfügt und dazu neigt, den L2-Text so überarbeiten zu wollen, dass er idiomatischer und muttersprachlicher klingt. (Vgl. Severino 2004, S. 49 u. 51f.) Der Berater sollte den Ratsuchenden daher als kompetenten bilingualen Sprecher und Schreiber ernst nehmen, Überarbeitungen nur exemplarisch an einzelnen Textteilen vornehmen und diese dabei möglichst anhand von Regeln erklären sowie Texte immer nur soweit überarbeiten lassen, dass sie dem Sprachniveau des Schreibers entsprechen. (Vgl. ebd., S. 53-57)

5.5 Notwendige Beraterkompetenzen

Wie ich in Kapitel 5.1 erläutert habe, ist eine der Grundideen der amerikanischen Schreibberatung die, dass Schreibende von einem Peer, also einem Gleichgestellten, beraten werden. Trotz dieser gleichen Hierarchieebene benötigen Schreibberater spezifische Kompetenzen, um andere in ihrem Schreibprozess unterstützen zu können. Dabei handelt es sich vor allem um schreibdidaktisches Wissen, d.h. sie müssen für die Beratung bedeutsame Konzepte der Schreibforschung sowie Techniken zur Steuerung des Schreibprozesses kennen. Schreibberater sollten außerdem ein Bewusstsein dafür haben, auf welche Weise ihr eigener Schreibprozess abläuft und mit welchen Strategien sich das eigene Schreibhandeln optimieren lässt. (Vgl. Bräuer 2007a, S. 148) Nötig ist zudem die Kenntnis über die Methoden der

Schreibberatung und über Techniken des wissenschaftlichen Schreibens. (Vgl. Rapp 2004, S. 176)

Gillespie und Lerner nennen zusätzlich verschiedene soziale Fertigkeiten, die Schreibberater haben sollten: Sie müssen in der Lage sein, eine angenehme Gesprächssituation zu schaffen, offene Fragen zu stellen, zuzuhören und geduldig auf Antworten und Entscheidungen des Ratsuchenden zu warten. (Vgl. Gillespie/Lerner 2004, S. 26f.) Sowohl Gillespie und Lerner als auch Greiner betonen außerdem, dass der Schreibberater kein Experte für das Fach, in dem der jeweilige Ratsuchende schreibt, sein muss, da für den Inhalt des Textes allein der Schreibende verantwortlich ist. Auch wenn disziplinspezifisches Wissen in einzelnen Fällen hilfreich ist, kann der Berater meist auch ohne dieses beurteilen, ob Argumente gut begründet sind, ob die Struktur eines Textes klar ist und ob der Adressat angesprochen wird. (Vgl. ebd. u. Greiner 2000, S. 88) Die Erfahrung in der Schreibberatung der TU zeigt, dass fachspezifisches Wissen der Schreibberaterinnen den Beratungsprozess manchmal sogar stört, weil dann die Gefahr besteht, dass die Beraterinnen in inhaltliche Fragen mit einbezogen werden.

Für die Beratung ausländischer Studierender ist neben schreibdidaktischen Kenntnissen zudem interkulturelle Kompetenz²² nötig (vgl. Buckesfeld/Möller 2006, S. 190f.), denn die fremde Kultur, aus der ein Ratsuchender stammt, äußert sich nicht nur in einer möglicherweise von deutschen Standards abweichenden Art zu schreiben, sondern auch in vielen weiteren Bereichen. Interkulturelle Unterschiede manifestieren sich z.B. in der Fremd- und Selbstwahrnehmung, im verbalen und nonverbalen Verhalten und im Verständnis von sozialen Beziehungen. (Vgl. Hayward 2004, S. 4f.) Alle diese Aspekte können im Gespräch eine Rolle spielen und eventuell zu Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Berater und Ratsuchendem führen. Auch bestimmte kulturell bedingte Einstellungen zu der Beratungssituation beeinflussen möglicherweise das Gespräch: Zum Beispiel fällt es

²² Johann, Michely und Springer zufolge meint interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, multikulturelle Situationen erfassen, sich in ihnen zurechtfinden und angemessen handeln zu können sowie sich auf interkulturelle Lernprozesse einzulassen und diese zu begleiten. Dazu seien folgende Kompetenzen nötig: Kommunikative Kompetenz, Empathie, Offenheit, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit, Selbstreflexion und Kreativität. (Vgl. Johann/Michely/Springer 1998, S. 12-14)

Mitgliedern mancher Kulturen schwer, in dem Berater etwas anderes als einen Lehrer zu sehen; andere wiederum empfinden die Inanspruchnahme von Hilfe als Schwäche und daher als unangenehm. (Vgl. Hayward 2004, S. 12f.) Schreibberater sollten sich dieser möglichen kulturellen Differenzen bewusst sein und mit ihnen umgehen können.

5.6 Das Vorgehen der Schreibberatung am Beispiel typischer Probleme

5.6.1 Gliederungsprobleme

Anhand meiner Erfahrungen als Schreibberaterin möchte ich in den folgenden drei Unterkapiteln vorstellen, wie die Schreibberatung ausländischen Studierenden bei auftretenden Problemen im Schreibprozess konkret Unterstützung bieten kann. Das Vorgehen in den Beratungsgesprächen erläutere ich an drei typischen Schwierigkeiten, die jeweils einem der in Kapitel 4 identifizierten Problembereiche (L1- und L2-Schreibern gemeinsame, fremdsprachliche und durch kulturelle Prägungen entstehende Schwierigkeiten) zuzuordnen sind. Dabei stelle ich Vorgehensweisen vor, die sich in vielen Fällen als hilfreich für die Ratsuchenden erwiesen haben; allerdings ist zu bedenken, dass jedes Beratungsgespräch aufgrund der Individualität jedes einzelnen Ratsuchenden unterschiedlich abläuft und dass Beratungsstrategien nicht immer den gleichen Erfolg haben.

Das Anliegen, mit dem Studierende die Schreibberatung an der TU am häufigsten aufsuchen, ist das Besprechen der Gliederung. Dabei handelt es sich gleichermaßen um deutschsprachige wie um fremdsprachige Schreibende; die Probleme, die die Ratsuchenden nennen, sind bei beiden Gruppen so ähnlich, dass man hier eine sowohl von L1- als auch von L2-Schreibern empfundene Schwierigkeit annehmen kann.

In beiden Gruppen variieren die Gespräche, in denen es um Probleme des Gliederns geht, sehr stark: Einige Ratsuchende kommen mit einer bereits ausgearbeiteten Gliederung in die Beratung, sind sich aber unsicher, ob ihre Strukturierung schlüssig ist. Andere bringen zum Beratungsgespräch nur ihr Thema und vielleicht ein paar

vage Notizen mit, weil sie keine Idee haben, wie sie ihr Thema strukturieren sollen und wie man überhaupt an das Erstellen einer Gliederung herangeht.

Im ersten Fall, wenn ein Ratsuchender schon eine Gliederung erstellt hat, muss die Beraterin meist zunächst dem Ratsuchenden dessen Verantwortung für seinen Textaufbau verdeutlichen und erläutern, worin ihre Unterstützung besteht: Sie sieht sich als unbeteiligte, aber interessierte Leserin des Textes, den der Schreiber produzieren will. Dazu gehört auch, dass sie, noch bevor der Text überhaupt geschrieben ist, etwas über das Thema des Textes erfahren möchte. Sie muss dem Ratsuchenden deutlich machen, dass gerade in ihrer Fachfremdheit (da sie meist nicht das gleiche Fach wie der Ratsuchende studiert und sich normalerweise mit seinem Thema nicht auskennt) eine Chance liegt, weil der Ratsuchende sein Thema nun mit so einfachen Worten und gleichzeitig so präzise erklären muss, dass auch ein Außenstehender es versteht. Häufig kann gerade das dem Ratsuchenden helfen, sich selbst noch einmal seines Themas und dessen Unterthemen bewusst zu werden.

Der Ratsuchende wird also aufgefordert, die Strukturierung seines Themas anhand der von ihm erstellten Gliederung zu erläutern. Die Beraterin hört aufmerksam zu und stellt Fragen, wenn ihr etwas nicht klar ist. Solche Fragen beziehen sich weniger auf den Inhalt, sondern mehr auf den Aufbau der Arbeit, der in der Gliederung ersichtlich werden soll. Dazu gehören Fragen wie: „Inwiefern ist X ein Unterpunkt zu Y?“, „Wie verhält sich X zu Y? Erklärt es Y oder ist es ein Beispiel dazu? Ist es Y gleichgeordnet oder untergeordnet? Muss der Leser X wissen, um Y zu verstehen?“ oder „Inwiefern trägt dieser Unterpunkt X zur Beantwortung deiner Fragestellung bei?“²³ Gerade bei der letzten Frage zeigt sich, ob dem Schreibenden überhaupt klar ist, was er in seiner Arbeit erreichen will. Oft kann zwar das Thema der Arbeit genannt werden; das Formulieren einer Frage oder eines Ziels fällt jedoch schwer. Manchmal werden mehrere konkurrierende Fragestellungen genannt; welche nun aber in der Arbeit beantwortet werden soll, können die Ratsuchenden nicht entscheiden. Eine eindeutige Forschungsfrage zu finden, wird daher häufig zum Thema eines Beratungsgesprächs, in das Studierende mit einer bereits fertigen Gliederung kommen. Manchmal muss dabei auch das Thema noch weiter

²³ Ein solches Vorgehen schlägt auch Trupe vor. (Vgl. Trupe 2000, S. 70f.)

eingegrenzt werden, wenn sich zeigt, dass die Gliederung ein sehr breites Themenfeld umfasst, das im Rahmen einer Hausarbeit oder Abschlussarbeit nicht zu bewältigen ist. Durch gezieltes Nachfragen, was genau den Schreiber an seinem Thema interessiert, sind die Ratsuchenden meist in der Lage, ihre Gliederung umzustrukturieren, einzelne Teile zu streichen oder neue hinzuzufügen. Dieses Analysieren und Hinterfragen der Gliederung ist deshalb so wichtig, weil auf diese Weise verhindert wird, dass Schreibende ein zu weites Thema möglicherweise ohne eindeutiges Ziel bearbeiten, was in den Phasen der Materialbeschaffung und des Schreibens mit Sicherheit zu Problemen führen würde.

In anderen Fällen finden Ratsuchende allein keinen Zugang zu einer möglichen Strukturierung der Arbeit und möchten im Gespräch eine Gliederung entwickeln. Hier ist es meist hilfreich, sie ein Cluster (siehe Kap. 5.3.2) erstellen zu lassen, damit wichtige Ideen gleich verschriftlicht werden und damit die Ratsuchenden merken, dass sie sich bei der Strukturierung nicht an die starre lineare Aufteilung einer Gliederung in Kapitel und Unterkapitel halten müssen. Aus dem Cluster, das als assoziative Technik dazu dient, Gedanken erst einmal zu sammeln, wird nun ein Mind-Map erarbeitet, indem die einzelnen Ideen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Darstellung in Netzen kann erleichternd wirken, weil sie eher als eine lineare Gliederung die Strukturierung in semantischen Netzwerken²⁴ im Gehirn abbildet. Findet die Ratsuchende auch durch diese Visualisierung keinen eindeutigen Aufbau, muss die Beraterin die Ursache der Strukturierungsprobleme ergründen. Eine Ursache könnte tatsächlich fehlendes inhaltliches Wissen bzw. fehlende Kenntnis der Methoden des Faches sein. In diesem Fall muss gemeinsam mit der Ratsuchenden ein Plan zur Informationsbeschaffung und Klärung der aufgetretenen Fragen erarbeitet werden. Die Frage nach Grundlagenliteratur des Faches bzw. empfohlener Literatur der jeweiligen Lehrveranstaltung, für die geschrieben werden soll, kann hier helfen, ebenso wie die gemeinsame Überlegung, Kommilitonen nach deren Verständnis und Wissen zu fragen. Als letzte Möglichkeit sollte immer das Gespräch mit dem Dozenten in Betracht gezogen werden. Dieses Gespräch wird mit

²⁴ Semantische Netzwerke sind Wissensstrukturen, die aus mehreren miteinander verbundenen Schemata (siehe Kap. 2.2) bestehen. (Vgl. Steiner 2001, S. 166)

der Ratsuchenden vorbereitet, indem konkrete Fragen an den Betreuer der Arbeit formuliert werden.

Schwierigkeiten, eine Gliederung zu erstellen, müssen aber nicht in inhaltlichen Defiziten begründet sein, sondern können ihre Ursache auch in individuellen Schreibstrategien der Ratsuchenden haben. Wie sowohl Galbraith und Torrance als auch Molitor-Lübbert feststellen, gibt es neben Schreibenden, die ihren Entwurf vor dem Schreiben sehr stark planen (und für die das Aufstellen einer Gliederung daher ein hilfreicher Schritt ist) auch solche, die die Struktur ihres Textes erst während des Schreibens finden. (Siehe Kap. 2.3.2 und Kap. 2.4) Letztere äußern im Beratungsgespräch oft, sie würden ihre Gedanken meist erst beim Schreiben voll entwickeln. Dennoch haben sie aufgrund der Komplexität und Länge wissenschaftlicher Arbeiten den Wunsch, im Voraus eine Struktur zu entwickeln oder aber sie wurden vom Betreuer der Arbeit dazu aufgefordert. Da dieses Vorgehen jedoch nicht zu ihrer gewohnten Schreibstrategie passt, erleben sie das Aufstellen einer Gliederung als sehr schwierig und unbefriedigend. Es erscheint ihnen als einengend, sich schon vor dem Schreiben auf eine genaue Struktur festzulegen. Zudem besteht die Gefahr, dass sie eine Gliederung schreiben, die während des Schreibens jedoch ständig verworfen wird. Sinnvoll ist hier, sich auf eine sehr grobe Gliederung zu einigen, innerhalb derer noch variiert werden kann. Bräuer schreibt zu einem solchen Fall:

da die schreiberin offensichtlich die neigung hätte, die gesamte gliederung ständig wieder zu kippen, solltet ihr euch auf einen gliederungskern (vielleicht die erste ordnungsebene) als feste größe einigen. von diesem kern aus kann dann mit der struktur einzelner kapitel experimentiert werden. aber auch hier [sic!] nur bis zu einem vereinbarten termin. danach steht auch diese ebene fest. sollte es doch dringenden bedarf zur änderung der nächsthöheren gliederungsebene geben, sollte dies umfassend schriftlich begründet werden: erkläre dir und mir, warum diese änderung jetzt nötig geworden ist. diese textteile können dann gleich als versatzstücke für die einleitung gesammelt werden. (Gerd Bräuer in einer E-Mail an mich vom 28.8.2007)

Das Beispiel der Gliederungsproblematik zeigt, wie vielfältig die Ursachen sein können, die Schreibende an einer zufriedenstellenden Gliederung ihrer Arbeit hindern und wie Schreibberater einerseits durch ihre Funktion als neutrale Zuhörer, andererseits durch ihr schreibtheoretisches Wissen den Strukturierungsprozess unterstützen.

5.6.2 Formulierungsprobleme

Eine typische Schwierigkeit, die L2-Schreibende beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten auf Deutsch erleben, besteht in den Anforderungen der Fremdsprachlichkeit. Wie in Kapitel 4.2.2.1 dargestellt wurde, wird die Herausforderung, in der fremden Sprache formulieren zu müssen, sogar meist als das größte Problem wahrgenommen.

Ausländische Studierende, die in die Beratung kommen, weil sie Schwierigkeiten mit dem Formulieren auf Deutsch haben, können dieses Problem auf zwei unterschiedlichen Ebenen wahrnehmen: zum einen als Belastung während des Schreibens, die den Schreibprozess ins Stocken bringt und ihn langsam und mühselig macht, zum anderen als Defizit im Produkt, wenn sie merken, dass der von ihnen produzierte Text Fehler enthält und nicht wie die von deutschen Muttersprachlern verfassten Texte klingt. Je nachdem, ob die Ratsuchenden ihre Probleme eher im Prozess oder im Produkt sehen, sind in der Schreibberatung zwei verschiedene Herangehensweisen (bzw. Kombinationen aus beiden) sinnvoll: Klagen Schreibende über einen beschwerlichen Textproduktionsprozess, werden Strategien erarbeitet, wie das Schreiben entlastet werden kann. Zunächst ist den Schreibenden klar zu machen, dass ihre erste Fassung noch nicht perfekt sein muss: Sie muss noch nicht abgegeben, muss noch keinem Muttersprachler gezeigt werden und darf daher Fehler enthalten, weil sie vor allem dazu dient, dass sich die Schreibenden über das, was sie sagen möchten, Klarheit verschaffen. Dadurch wird die kognitive Belastung während des Schreibens verringert. Als weitere Entlastung kann L2-Schreibern die „Erlaubnis“ dienen, beim Schreiben der Rohfassung auch ihre Muttersprache einzusetzen, vor allem dann, wenn ihnen einzelne Wörter nicht auf Deutsch einfallen. Das ist insofern eine legitime Strategie, als Studien gezeigt haben, dass der Einsatz der L1 nicht zu einem schlechteren L2-Textprodukt führt. (Siehe Kap. 3.2.2) Um den Schreibenden die Angst davor zu nehmen, Fehler aus dem ersten Entwurf in die Endfassung zu übertragen, kann die Schreibberaterin den Hinweis geben, den Erstentwurf zunächst mit der Hand zu schreiben, um seine Vorläufigkeit und Skizzenhaftigkeit zu verdeutlichen und die überarbeitete Version am Computer zu schreiben. Dadurch, dass nicht nur der Text korrigiert, sondern dass ein neuer Text verfasst wird, sollte die Gefahr sinken, Fehler zu übertragen.

Das Ausdrücken komplexer Sachverhalte in der Fremdsprache kann dadurch erleichtert werden, dass die Schreibberater Handouts mit Formulierungshilfen an die Ratsuchenden ausgeben und diese mit ihnen besprechen. Formulierungshilfen sind z.B. Ausdrücke, die ein Thema einleiten, etwas begründen oder erörtern oder Sachverhalte zueinander in Beziehung setzen, also Ausdrücke, die Ehlich zufolge in den Bereich der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ fallen. (Siehe Kap. 4.2.2.2) Bei der Textproduktion können Schreibende dann auf diese Satzteile und Formulierungen zurückgreifen, wodurch sie einerseits entlastet werden, andererseits fähiger sind, einen Text zu produzieren, der für Muttersprachler typische Ausdrücke enthält.

In einem weiteren Schritt werden den Ratsuchenden Überarbeitungsstrategien vermittelt. Diese eignen sich auch für L2-Schreibende, die ihre Probleme vor allem im fehlerhaften Produkt sehen, da sie auf diese Weise Techniken erlernen, wie sie Fehler eliminieren können. Die Überarbeitung besteht immer aus mehreren Schritten: Zunächst werden Inhalt und Aufbau überprüft, dann wird die sprachliche Ebene behandelt. Bringen die Ratsuchenden einen von ihnen geschriebenen Text mit²⁵, können gemeinsam Fehler identifiziert werden. Dabei haben die Fehler Vorrang, die das Verständnis erschweren. (Vgl. Ritter 2000, S. 103) Neben der Behandlung solcher gravierender Fehler wird nach Mustern von Fehlern gesucht, die immer wieder auftauchen. (Vgl. Gillespie/Lerner 2004, S. 41) Die Ratsuchenden können an dieser Stelle auch dazu angeregt werden, sich selbst eine Tabelle mit ihren häufigsten Fehlern anzulegen, die sie dann bei der Selbstkorrektur nutzen. Ein Beispiel für eine typische Fehlerquelle ist die Deklination von Adjektiven, die auch fortgeschrittenen Lernern des Deutschen schwer fällt. Eine Strategie, um solche Fehler zu beseitigen, besteht z.B. darin, in einem Überarbeitungsschritt alle Adjektive zu markieren und, eventuell mit Hilfe einer Deklinationstabelle, zu überprüfen, ob die jeweilige Endung zum betreffenden Substantiv passt. Meiner Erfahrung nach entwickeln L2-Schreiber, die einmal auf die Möglichkeit einer solchen systematischen Überarbeitung aufmerksam gemacht wurden, oft selbst kreative Strategien, die ihnen helfen, ihren

²⁵ Bei längeren Arbeiten werden exemplarisch anhand von einigen Seiten Fehler identifiziert und Überarbeitungstechniken eingeübt.

Text zu korrigieren. In jedem Fall wird den Schreibenden vermittelt, dass eine eigene Korrektur ihren Spracherwerb fördern kann, auch wenn Verständnis dafür zu zeigen ist, dass L2-Schreiber ihre Texte vor der Abgabe von einem Muttersprachler korrigieren lassen möchten.

Die Korrektur durch Muttersprachler ist jedoch insofern gefährlich, als Muttersprachler den Schreibenden häufig das Feedback geben, ihre Texte klingen „einfach nicht deutsch“. Wird dies in der Beratung thematisiert, bietet das die Möglichkeit, mit dem Ratsuchenden gemeinsam zu diskutieren, ob es zum einen realistisch, zum anderen wünschenswert ist, einen muttersprachlich klingenden Text auf Deutsch zu schreiben. Matsuda und Cox bezeichnen die Art, einen L2-Text so zu lesen, dass alle vom muttersprachlichen Standard abweichenden Aspekte als Fehler betrachtet werden, als Assimilationshaltung. Leser mit einer Akkomodationshaltung hingegen versuchen dem L2-Schreiber dabei zu helfen, die Normen der Zielsprache zu berücksichtigen, ohne dabei eine völlige Anpassung an zielsprachliche Strukturen zu fordern. (Vgl. Matsuda/Cox 2004, S. 42) Für das Feedback in der Beratung ist die Akkomodationshaltung sicherlich sinnvoll, da sie die Schreibenden ermutigt und sich dem - vermutlich eher unrealistischen - Ziel entgegensetzt, wie ein Muttersprachler schreiben zu wollen. Zudem wird mit dieser Haltung den Ratsuchenden verdeutlicht, dass die Leser ihrer Arbeit in den meisten Fällen nicht erwarten, dass sie sich perfekt wie deutsche Muttersprachler ausdrücken, sondern dass es vor allem darauf ankommt, dass klar und verständlich wird, was sie sagen wollen.

5.6.3 Fehlendes Textmusterwissen

Wie in Kapitel 4.2.3 ausgeführt wurde, haben ausländische Studierende oft Schwierigkeiten, die Anforderungen an deutsche wissenschaftliche Texte zu erfüllen, weil sie aus dem Studium in ihrem Heimatland ein anderes Verständnis von bestimmten Textsorten oder aber auch von Wissenschaftlichkeit mitbringen. Dies ist ihnen meiner Erfahrung nach beim Schreiben häufig gar nicht bewusst, sondern wird erst dann zum Problem, wenn sie zu ihrem Text eine Rückmeldung des Dozenten erhalten, oft mit der Aufforderung, die Arbeit noch einmal zu überarbeiten.

Kommen Ratsuchende mit einem solchen zu überarbeitenden Text in die Beratung, ohne genau zu wissen, wie der von ihnen verlangte Text aussehen soll, d.h. ohne ausreichendes Textmusterwissen (siehe Kap. 4.2.3.4), wird der Schreibberater in vielen Fällen tatsächlich die Rolle einnehmen müssen, die Powers als „cultural informant“ bezeichnet (siehe Kap. 5.4.2). Denn an dieser Stelle muss Wissen vermittelt werden, das der Ratsuchende sich meist nicht auf Fragen des Beraters hin selbst erschließen kann. Daher können hier Handouts zu den besonderen Merkmalen und Anforderungen der Textsorte, die mit dem Ratsuchenden besprochen werden soll, zum Einsatz kommen. Ein Merkblatt zur Textsorte Hausarbeit kann z.B. die Funktion, den Aufbau und die sprachlichen Besonderheiten des geforderten Textes darstellen.

Eßer schlägt zur Didaktik des fremdsprachlichen wissenschaftlichen Schreibens einige Richtlinien für den studienbegleitenden DaF-Unterricht vor, die sich meines Erachtens teilweise gut auf die Beratung übertragen lassen. Dazu gehört zum einen, Textmusterwissen zu vermitteln und dabei auch den Zweck bestimmter Textsorten deutlich zu machen, der im deutschen universitären Kontext meist darin besteht, wissenschaftliche Konventionen einzuüben. (Vgl. Eßer 1997, S. 175) Zum anderen soll eine Sensibilisierung „für die kulturelle Geprägtheit von (wissenschaftlichen) Textmustern“ (ebd., S. 176) stattfinden. In der Beratung geschieht dies, indem Ratsuchende aufgefordert werden, die Anforderungen an studentische Texte in ihrem Heimatland zu reflektieren, und indem gemeinsam überlegt und erörtert wird, welche Merkmale im Vergleich dazu deutsche Texte haben sollen. Sowohl Eßer als auch Busch-Lauer sehen ein großes Lernpotenzial in der Lektüre von authentischen Modelltexten. (Vgl. ebd., S. 173 u. Busch-Lauer 2003, S. 254f.) Für die Beratung ist es daher sinnvoll, gut strukturierte Hausarbeiten und andere Textsorten bereit zu halten; diese können dann gemeinsam mit dem Ratsuchenden auf bestimmte Aspekte hin analysiert werden, z.B. mit Blick darauf, welchen Aufbau der Text aufweist, welche sprachlichen Mittel verwendet werden und wie Gedanken aus anderen Texten eingebaut werden. So können Busch-Lauer zufolge induktiv Textsortenkonventionen erschlossen werden. (Vgl. Busch-Lauer 2003, S. 254f.) Wiederum eignet sich zur Vorbereitung der Überarbeitung auch hier das Feedback zu einem Text oder einem exemplarischen Textauszug, den der Ratsuchende mitbringt: Die Beraterin kann dem

Ratsuchenden gezielt rückmelden, welche Aspekte seines Textes - wie etwa eine zu persönliche oder narrative Sprache - den deutschen Leser befremden. Anhand von Beispielen wird dann besprochen, wie Texte so überarbeitet werden können, dass sie dem deutschen wissenschaftlichen Kontext angemessen sind. So kann die Beraterin z.B. gemeinsam mit dem Ratsuchenden einüben, aus langen, erzählenden Sätzen mehrere kurze, prägnante und sachliche Sätze zu formulieren und Textstellen, die sich auf die Gedanken anderer Autoren stützen, mit Literaturangaben zu belegen.

An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Schreibberatung allein, als einziges schreibdidaktisches Angebot, sehr große Wissenslücken, wie etwa im Bezug auf allgemeine Fragen deutschen wissenschaftlichen Arbeitens, nicht schließen kann. Studienbegleitende Schreibkurse für ausländische Studierende, wie Eßer sie skizziert, sind daher notwendig. Dennoch oder gerade weil es wenige solcher Kurse gibt, bestätigen L2-Schreibende, die Schreibberatung als sehr hilfreich zu empfinden: Ein spanischer Ratsuchender, der in der Schreibberatung der TU Unterstützung bei und Feedback zu dem Exposé für seine Diplomarbeit bekommen hatte, schrieb in einer E-Mail: „die Schreibberatung hat mir sehr geholfen, ich fand ganz gut, dass ihr so engagiert wart.“ Eine Ratsuchende aus der Mongolei, die in der Schreibberatung das Vorgehen bei ihrer Magisterarbeit besprochen hatte, schrieb: „mir hat es eure beratung [...] sehr geholfen, sehr professionell und aufschlussreich. [...] ihr musst fuer euch noch mehr werbung machen, damit die hilflose studenten bei euch hilfe bekommen koennen.“

6 Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt meiner Arbeit war die Frage, welche Prozesse beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch ablaufen, welche Schwierigkeiten damit verbunden sind und wie der Schreibprozess durch individuelle Schreibberatung unterstützt werden kann. Es hat sich gezeigt, dass viele der Ergebnisse zum Schreiben in der Erstsprache sowie zu Schwierigkeiten deutscher Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben auch auf das L2-Schreiben zutreffen. Allerdings weist der fremdsprachliche Schreibprozess im Vergleich zum muttersprachlichen zusätzliche Aspekte auf, die insbesondere beim wissenschaftlichen Schreiben und in der Beratung L2-Schreibender eine große Rolle spielen.

Im Detail lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen: Sowohl beim L1- als auch beim L2-Schreibprozess laufen Prozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens ab, die unter dem Einfluss verschiedener Faktoren wie z.B. Aufgabenstellung, Adressat des Textes, Motivation und Affekt stehen. Durch die Tatsache, dass L2-Schreibende immer wieder nach passenden Ausdrücken in der Fremdsprache suchen und die fremdsprachliche Grammatik berücksichtigen müssen, ist die kognitive Belastung jedoch sehr viel höher als beim Schreiben in der Erstsprache. Der L2-Schreibprozess wird dadurch als mühsam und beschwerlich empfunden und gerät häufiger ins Stocken. Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass das Schreiben in der Fremdsprache höchstwahrscheinlich immer zweisprachig abläuft: Auch sehr fortgeschrittene Fremdsprachenlerner verwenden für einige kognitive Aktivitäten die Muttersprache. Das Fremdsprachenniveau des Schreibenden hat auf den Gebrauch der L1 beim L2-Schreiben einen großen Einfluss; für die Qualität des Textes und für den Einsatz angemessener Strategien ist jedoch nicht in erster Linie die Fremdsprachenkompetenz entscheidend, sondern vor allem die Schreibkompetenz, die der Schreibende durch Erfahrung im Schreiben (auch in der Erstsprache) erworben hat.

Bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache hat sich gezeigt, dass L2-Schreiber zahlreiche Schwierigkeiten erleben, mit denen auch deutsche Studierende konfrontiert werden. Es entstehen jedoch zusätzliche Probleme, die muttersprachliche Schreibende meist nicht haben: zum einen die für das

fremdsprachliche Schreiben typische Schwierigkeit der starken kognitiven Belastung, zum anderen Probleme, die sich aus den Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens ergeben. Denn hier wird eine besondere Form des Deutschen verwendet, die sich einerseits mit Ehlich als „alltägliche Wissenschaftssprache“, andererseits in Abhängigkeit vom Fach als bestimmte Fachsprache bezeichnen lässt. Da ausländische Studierende wissenschafts- und fachsprachliche Strukturen des Deutschen im DaF-Unterricht meist nicht erworben haben, fällt ihnen das Produzieren von Texten mit wissenschaftssprachlichen Ausdrücken oder Fachbegriffen besonders schwer. Hinzu kommt, dass L2-Schreiber die Problematik der Fremdsprachlichkeit unverhältnismäßig stark wahrnehmen, aufgrund dessen Verunsicherung empfinden und andere Aspekte des Schreibens wie etwa die Textstrukturierung vernachlässigen. Weiterhin ist deutlich geworden, dass gerade beim wissenschaftlichen Schreiben die kulturelle Prägung jedes Einzelnen eine besondere Rolle spielt: Damit ist weniger eine der Einzelkultur innewohnende Denkstruktur gemeint, sondern vielmehr die Tatsache, dass in anderen Kulturen andere Bildungsideale vorherrschen, daher Bildung und Schreiben unterschiedlich vermittelt sowie unterschiedliche Textmuster gelehrt und gelernt werden. Ausländische Studierende müssen sich also, vor allem wenn sie bereits in ihrem Heimatland studiert haben, an das deutsche Ideal von Wissenschaft und Bildung, an deutsche Textsorten und Textmuster sowie an deutsche Anforderungen an studentische Texte gewöhnen und diese beim Schreiben berücksichtigen.

Die Konsequenzen, die sich aus diesen Aspekten für die Beratung von Studierenden beim Schreiben, hier für die individuelle Schreibberatung nach dem amerikanischen Vorbild des Peer Tutoring, ergeben, sind zusammengefasst die, dass prinzipiell die gleichen Grundsätze und Unterstützungsformen gelten wie für muttersprachliche Schreiber, dass aber die besonderen oben genannten Aspekte, die sich aus der Fremdsprachlichkeit ergeben, in der Beratung berücksichtigt werden müssen. Das bedeutet, dass Berater ganz besonders darauf eingehen müssen, wie mit der potenziellen Überlastung des Arbeitsgedächtnisses beim Schreiben umgegangen wird und wie die Normen deutscher wissenschaftlicher Texte eingehalten werden können. Zudem muss ausländischen Ratsuchenden vermittelt werden, dass ihre Probleme nicht, wie sie häufig annehmen, allein in der Fremdsprachlichkeit liegen, sondern

dass sie viele ihrer Schwierigkeiten mit deutschen Studierenden teilen. Die Aufmerksamkeit von der Fremdsprachlichkeit wegzulenken, sollte auch dazu beitragen, dass die Schreibenden stärker strukturelle und inhaltliche Fragen ihrer Texte fokussieren und so kohärentere Texte verfassen. Ebenso wie bei L1-Schreibern besteht ein wichtiges Ziel der Schreibberatung darin, die Schreibkompetenz der L2-Schreiber zu fördern, da - wie oben erwähnt - die Schreibkompetenz stärker zur Textqualität beiträgt als die fremdsprachliche Kompetenz.

Eine wichtige weiterführende Überlegung für die spezielle Beratung von L2-Schreibenden scheint mir die zu sein, wie die Beratung stärker Potenziale und Chancen dieser Zielgruppe herausstellen kann, um fremdsprachige Schreiber nicht immer nur als Problemfälle, die neben den gewöhnlichen Schwierigkeiten des Schreibens noch weitere Defizite mitbringen, zu betrachten. Möglichkeiten hierzu liegen meines Erachtens z.B. in der Zweisprachigkeit, die den Schreibprozess zwar komplexer, aber damit sicherlich auch reicher und interessanter macht, weil die Schreibenden gefordert sind, muttersprachliche und fremdsprachliche Strukturen zueinander in Beziehung zu setzen und über Unterschiede und Äquivalenzen der beiden Sprachen nachzudenken. Eine weitere Chance des wissenschaftlichen L2-Schreibens sehe ich darin, dass Schreibende hierbei - wenn der Schreibprozess und seine kulturelle Geprägtheit bewusst gemacht werden - sich selbst, ihre eigene und auch die fremde Schreibkultur sowie das eigene und fremde Verständnis von Wissenschaft reflektieren. Dieses bewusste Wahrnehmen von Eigenem und Fremdem kann den Schreibenden möglicherweise dazu verhelfen, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln und somit eine wichtige, gerade in der Arbeitswelt häufig verlangte Fertigkeit zu erwerben.

Eine weitere interessante Frage hinsichtlich der Beratung ausländischer Studierender ist die, inwieweit sich Schreibberatung mit Sprachlernberatung²⁶ verbinden lässt, wie es bereits jetzt teilweise in den Beratungsgesprächen an der TU praktiziert wird. Das

²⁶ Laut Mehlhorn und Kleppin ist Sprachlernberatung ein Beratungsangebot, „bei dem Lernende zur Reflexion ihres Sprachlernverhaltens angeregt und Möglichkeiten zur Optimierung des Lernens gefunden werden sollen“ (Mehlhorn/Kleppin 2006, S. 2). Ziel der Sprachlernberatung ist, „Lernende in ihrem Fremdsprachenlernen in einer Reihe von Lernumgebungen (z.B. beim Sprachenlernen im Tandem, in Selbstlernzentren, beim Distanzlernen) zu unterstützen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und für sie effiziente Lernwege zu finden“ (Mehlhorn/Kleppin 2006, S. 1).

Fremdsprachenlernen im Zusammenhang mit dem Schreiben zu thematisieren und zu reflektieren, erscheint mir sinnvoll, da damit der Tatsache Rechnung getragen wird, dass L2-Schreibende in der Schreibberatung häufig Probleme des Fremdspracherwerbs bzw. fehlende Fremdsprachenkenntnisse ansprechen. Schreibberater können in einer integrierten Schreib- und Sprachlernberatung einerseits vermitteln, dass Defizite in der Fremdsprachenkompetenz nicht allein verantwortlich für Schreibprobleme sind, müssen aber andererseits den Schreibenden mit seinen Sorgen bezüglich der Fremdsprachlichkeit nicht allein lassen, sondern können mit ihm besprechen, welche Lernwege und Lerntechniken sich eignen, um die Fremdsprachenkompetenz und insbesondere die schriftliche Ausdrucksfähigkeit zu verbessern. Damit würde das Konzept der Schreibberatung um Elemente der Sprachlernberatung ergänzt werden, was den besonderen Bedürfnissen ausländischer Studierender sicherlich entgegen kommt.

Welche Potenziale eine Integration der beiden Beratungsangebote hat, müsste noch genauer erforscht werden. Eine weitere Forschungsaufgabe besteht meines Erachtens darin, den zwar lerntheoretisch gestützten, sonst aber bisher eher subjektiven - auch aufgrund positiver Rückmeldungen der Ratsuchenden entstehenden - Eindruck, dass die Beratungsgespräche positive Effekte im Sinne einer zunehmenden Schreibkompetenz, einer Entlastung des Schreibprozesses und einer höheren Textqualität haben, zu untersuchen. Bisher existieren zu den Effekten und Erfolgen der Schreibberatung nur wenige Studien, was vor allem an Problemen der Methodik und Durchführbarkeit liegt. Das trifft insbesondere auf die Beratung fremdsprachiger Schreiber zu. (Vgl. Williams/Severino 2004, S. 167f.)

Aus den Ausführungen in dieser Arbeit ist zunächst einmal deutlich geworden, welche hohen Anforderungen das wissenschaftliche Schreiben in Deutschland an ausländische Studierende stellt und wie sehr die Notwendigkeit einer Unterstützung dieser Zielgruppe besteht. Die Einrichtung angemessener Lehr- und Betreuungsangebote in Form von studienvorbereitenden oder -begleitenden Kursen, Seminaren, Workshops oder eben der Schreibberatung, die besonders geeignet ist, sich individueller Probleme und Prozesse anzunehmen, ist daher eine der Aufgaben, die sich hinsichtlich der Betreuung ausländischer Studierender und damit auch hinsichtlich der Internationalisierung deutscher Hochschulen noch stellen.

7 Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf; Bräuer, Gerd (2005): *Lernende schreiben und publizieren online, über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. Eine Perspektive für Lehre und Forschung*. In: Didaktik Deutsch, 18. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 91-105.

Anderson, Laurie (1990): *Learning to Write in L2 in Institutional Contexts*. In: Duda, Richard; Riley, Philip (Hrsg.): *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy. S. 135-154.

Bargel, Tino ; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka (2008): *Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren*. Konstanz: HIS Forum Hochschule.

Becker-Mrotzek, Michael (2007): *Planungs- und Überarbeitungs-kompetenz entwickeln*. In: *Kultur des Schreibens*, 31 (1). Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 25-34.

Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Blau, Susan; Hall, John; Sparks, Sarah (2002): *Guilt-Free Tutoring. Rethinking How We Tutor Non-Native-Speaking Students*. *The Writing Center Journal*, 23 (1). S. 23-44. (pdf-Datei) Internet: http://136.165.114.52/wcj23.1/WCJ23.1_Blau_Hall_Sparks.pdf (Zugriff: 30.3.2008)

Börner, Wolfgang (1989): *Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache*. In: Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer. S. 348-376.

Bräuer, Gerd (2007)a: *Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion*. In: *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*, 5. Köln: Gilles und Francke. S. 145-168.

Bräuer, Gerd (2007)b: *Schüler helfen Schülern. Schreibberatung in der Schule*. In: *Kultur des Schreibens*, 31 (1). Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 55-62.

Brendel, Sabine; Encke, Birgit (2006): *Betreuung ausländischer Studierender im wissenschaftlichen Schreiben. Projekterfahrungen am Hochschuldidaktischen Zentrum (HDZ) der Universität Dortmund*. In: Behrendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart/Berlin: Raabe. F 2.1 [CD-ROM].

Brinker, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 6. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Brooks, Jeff (1991): *Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work*. In: *The Writing Lab Newsletter*, 15 (6). S. 2-4. (pdf-Datei) Internet: <http://writinglabnewsletter.org/archives/v15/15-6.pdf> (Zugriff: 31.3.2008)

Bruffee, Kenneth A. (1973): *Collaborative Learning: Some Practical Models*. In: *College English*, 34 (5). Urbana: National Council. S. 634-643.

- Bruffee, Kenneth A. (1978): *The Brooklyn Plan: Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Tutoring*. In: *Liberal Education*, 64 (4). Washington, D.C.: Association of American Colleges. S. 447-468.
- Buckesfeld, Susanne; Möller, Elke (2006): „*Ich sehe schon das Morgenrot des Sieges!*“ – *Schreibberatung für internationale Studierende am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund*. In: Wildt, Johannes; Szczyrba, Birgit; Wildt, Beatrix (Hrsg.): *Consulting, Coaching, Supervision – Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 189-202.
- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Büker, Stella (2003): *Teaching Academic Writing to International Students: Individual Tutoring as a Supplement to Workshops*. In: Björk, Lennart u.a. (Hrsg.): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer. S. 41-57.
- Bünting, Karl-Dieter; Bitterlich, Axel; Pospiech, Ulrike (2000): *Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Busch-Lauer, Ines (2003): *Fremdsprachige Schreibkompetenz: Erfahrungen bei der Ausbildung von Medizinstudenten*. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. 2. Auflage. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 249-268.
- Chen, Yi-Shan (1995): *Ausländische Studierende in der BRD. Anpassung fernostasiatischer Studierender an das Leben in Deutschland*. Münster/New York: Waxmann.
- Clark, Irene (2001): *Perspectives on the Directive/Non-Directive Continuum in the Writing Center*. In: *The Writing Center Journal*, 22 (1). S. 33-58. (pdf-Datei) Internet: http://136.165.114.52/wcj22.1/WCJ22.1_clark.pdf (Zugriff: 30.3.2008)
- Clark, Romy; Ivanič, Roz (1992) : *Consciousness-raising about the writing process*. In: James, Carl; Garrett, Peter (Hrsg.): *Language Awareness in the Classroom*. New York: Longman Group. S. 168-185.
- Cumming, Alister (1989): *Writing expertise and second language proficiency*. In: *Language Learning*, 39 (1). Malden, Mass.: Blackwell. S. 81-141.
- Dittmann, Jürgen u.a. (2003): *Schreibprobleme im Studium – eine empirische Untersuchung*. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 155-185.
- Doleschal, Ursula; Struger, Jürgen (2007): *Schreibschwierigkeiten von StudienanfängerInnen*. In: *Kultur des Schreibens*, 31 (1). Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 45-54.
- Edmondson, Willis; House, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Auflage. Tübingen/Basel: Francke.

- Ehlers, Swantje (2003): *Übungen zum Leseverstehen*. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen/Basel: Francke. S. 287-291.
- Ehlich, Konrad (1995): *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate*. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 325-351.
- Ehlich, Konrad (1996): *Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 22. München: Iudicium. S. 171-190.
- Elbow, Peter (1998): *Writing Without Teachers*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Eßer, Ruth (2000): *Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck/Wien/München: Studienverlag. S. 56-101.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1997): *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik*. Heidelberg: Groos.
- Frank, Andrea; Haacke, Stefanie; Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Friedlander, Alexander (1990): *Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language*. In: Kroll, Barbara (Hrsg.): *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press. S. 109-125.
- Galbraith, David; Torrance, Mark (2004): *Revision in the context of different drafting strategies*. In: Allal, Linda; Chanquoy, L.; Largy, Pierre (Hrsg.): *Revision. Cognitive and instructional processes*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer. S. 63-85.
- Galtung, Johan (1985): *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. Übersetzt von Bernd Samland. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium. S. 151-193.
- Gaul, Susanne; Rapp, Rune; Zschau, Daniela (o.A.): *Schreibprobleme lösen – Schreibkompetenz vermitteln. Das Peer-Tutoring als Basismodell für die Schreibberatung an Hochschulen*. (pdf-Datei) Internet: www.euv-frankfurt-o.de/de/campus/hilfen/schreibzentrum/dokumente/Aufsatz__Modell_des_Peer-Tutoring.pdf (Zugriff: 4.5.2008)
- Gillespie, Paula; Lerner, Neal (2004): *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. New York u.a.: Pearson Longman.

- Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grabe, William (2001): *Notes Toward a Theory of Second Language Writing*. In: Silva, Tony; Matsuda, Paul Kei (Hrsg.): *On Second Language Writing*. Mahwah, NJ u.a.: Erlbaum. S. 39-57.
- Greiner, Alexis (2000): *Tutoring in Unfamiliar Subjects*. In: Rafoth, Ben (Hrsg.): *A Tutor's Guide: Helping Writers One to One*. Portsmouth, NH: Heinemann. S. 85-90.
- Gross, Harro (1988): *Schreiben in der Fremdsprache – Montage von Zitaten*. In: Lieber, Maria; Posset, Jürgen (Hrsg.): *Texte schreiben im Germanistikstudium*. München: Iudicium. S. 297-307.
- Günthner, Susanne (1988): *Interkulturelle Aspekte von Schreibstilen. Zur Verwendung von Sprichwörtern und Routineformeln in Deutschaufsätzen chinesischer Deutschlerner/innen*. In: Lieber, Maria; Posset, Jürgen (Hrsg.): *Texte schreiben im Germanistikstudium*. München: Iudicium. S. 145-159.
- Hayes, John R. (1996): *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. In: Levy, C. Michael; Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 1-27.
- Hayward, Nancy (2005): *Insights into cultural divides*. In: Bruce, Shanti; Rafoth, Ben (Hrsg.): *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors*. Portsmouth, NH: Heinemann. S. 1-15.
- Heublein, Ulrich; Sommer, Dieter; Weitz, Birgitta (2004): *Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen*. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Homstad, Torild; Thorson, Helga (2000): *Writing and Foreign Language Pedagogy: Theories and Implications*. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Writing Across Languages*. Stamford, Conn.: Ablex. S. 3-14.
- Hornung, Antonie (1997): *Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Zugangsweisen zu Schreibprozessen*. In: Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd; Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt a.M.: Lang. S. 71-99.
- Jakobs, Eva-Maria (2003): *Normen der Textgestaltung*. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. 2. Auflage. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 171-190.
- Johann, Ellen; Michely, Hildegard; Springer, Monika (1998): *Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, Dorothee (2003): *„Nachprüfbarkeit“ vs. „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. S. 305-324.

- Kaplan, Robert B. (1966): *Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education*. In: Silva, Tony; Matsuda, Paul Kei (Hrsg.) (2001): *Landmark Essays on ESL Writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 11-25.
- Kaplan, Robert B. (1987): *Cultural Thought Patterns Revisited*. In: Connor, Ulla; Kaplan, Robert B. (Hrsg.): *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, Mass.: Addison-Wesley. S. 9-21.
- Kellogg, Ronald T. (1996): *A model of working memory in writing*. In: Levy, C. Michael; Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 57-71.
- Klemm, Michael (2004): *Schreibberatung und Schreibtraining*. In: Knapp, Karlfried u.a. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*. Tübingen/Basel: Francke. S. 120-142.
- Krings, Hans P. (1986): *Wie Lerner Texte machen. Schreibprozesse im Licht introspektiver Daten*. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Kogelheide, Rainer (Hrsg.): *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung*. Tübingen: Scriptor. S. 257-280.
- Krings, Hans P. (1989): *Schreiben in der Fremdsprache – Prozeßanalysen zum „vierten skill“*. In: Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer. S. 377-436.
- Krings, Hans P. (1992): *Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick*. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS. S. 47-77.
- Krumm, Hans-Jürgen (1993): *Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Konsequenzen für den Schreibunterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Band I: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeption – Übungsformen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 23-33.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): *Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck/Wien/München: Studienverlag. S. 7-16.
- Kruse, Otto (2005): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 11. Auflage. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria (2003): *Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick*. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. 2. Auflage. Bielefeld: UniversitätsVerlag-Webler. S. 19-34.
- Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriela (2006): *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. In: Kruse, Otto; Berger, Katja; Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorien-*

tierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt. S. 13-35.

Leki, Ilona (1992): *Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Ludwig, Otto (1983): *Einige Vorschläge zur Begrifflichkeit und Terminologie von Untersuchungen im Bereich der Schriftlichkeit*. In: Günther, Klaus B.; Günther, Hartmut (Hrsg.): *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache*. Tübingen: Niemeyer. S. 1-15.

Matsuda, Paul Kei (1997): *Contrastive Rhetoric in Context: A Dynamic Model of L2 Writing*. In: Silva, Tony; Matsuda, Paul Kei (Hrsg.) (2001): *Landmark Essays on ESL Writing*. Mahwah, NJ u.a.: Erlbaum. S. 241-255.

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. S. 39-47.

Matsuda, Paul Kei; Silva, Tony (2005): *Preface*. In: Matsuda, Paul Kei; Silva, Tony (Hrsg.): *Second Language Writing Research. Perspectives on the Process of Knowledge Construction*. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. XI-XV.

McAndrew, Donald A. ; Reigstad, Thomas J. (2001): *Tutoring Writing. A Practical Guide for Conferences*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Mehlhorn, Grit; Kleppin, Karin (2006): *Sprachlernberatung. Einführung in den Themenschwerpunkt*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (2) (WWW-Seite) Internet: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm> (Zugriff: 24.5.2008)

Min, Hui-Tzu (2006): *The effects of trained peer review on EFL students' revision types*. Journal of Second Language Writing, 15. Amsterdam u.a.: Elsevier Science. S. 118-141.

Möhn, Dieter; Pelka, Roland (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): *Schreiben und Kognition*. In: Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer. S. 278-296.

Molitor-Lübbert, Sylvie (2002): *Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens*. In: Perrin, Daniel u.a. (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Opladen: Westdeutscher. S. 33-46.

North, Stephen M. (1984): *The Idea of a Writing Center*. In: *College English*, 46 (5). Urbana: National Council. S. 433-446.

Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

Paris, Bettina (1999): *Schreiben als Fremdsprachenerwerbsstrategie*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 4 (1). (WWW-Seite) Internet: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-1/beitrag/paris2.htm (Zugriff: 7.4.2008)

Portilho de Melo Rüdiger, Angélica (2003): *Wissenschaftssprachliche Erfahrungen von brasilianischen Studierenden beim Studium in Deutschland*. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 325-346.

Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.

Pospiech, Ulrike (2004): *Schreibend schreiben lernen – Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk*. In: Essener linguistische Skripte – elektronisch. E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, 4 (1). (pdf-Datei) Internet: http://www.elise.uni-essen.de/elise/elisebh_0401/el_bh0401_netz.pdf (Zugriff: 16.2.2008)

Powers, Judith (1993): *Rethinking Writing Center Conferencing Strategies for the ESL Writer*. In: *The Writing Center Journal*, 13 (2). S. 39-47. (pdf-Datei) Internet: http://136.165.114.52/wcj13.2/WCJ13.2_Powers.pdf (Zugriff: 30.3.2008)

Pressestelle der TU Berlin (2008): *Zahlen und Fakten*. (WWW-Seite) Internet: http://www.tu-berlin.de/menue/ueber_die_tu_berlin/zahlen_fakten/, Stand: 11.4.2008 (Zugriff: 22.5.2008)

Raimes, Ann (1987): *Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers*. In: *Language Learning*, 37 (3). Malden, Mass.: Blackwell. S. 439-467.

Rapp, Rune (2004): *Die Ausbildung von Pädagogikstudenten zu Schreiberberatern*. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: edition Körber-Stiftung. S. 171-181.

Reinart, Sylvia (1993): *Terminologie und Einzelsprache. Vergleichende Untersuchung zu einzelsprachlichen Besonderheiten der fachsprachlichen Lexik mit Schwerpunkt auf dem Sprachenpaar Deutsch-Französisch*. Frankfurt a.M.: Lang.

Rico, Gabriele (1984): *Garantiert schreiben lernen*. Hamburg: Rowohlt.

Riley, Philip (1996): „*Look in thy Heart and Write*” – *Students’ Representations of Writing and Learning to Write in a Foreign Language*. In: Ventola, Eija; Mauranen, Anna (Hrsg.): *Academic Writing: Intercultural and Intertextual Issues*. Amsterdam: Benjamins. S. 115-135.

Ritter, Jennifer J. (2000): *Recent Developments in Assisting ESL Writers*. In: Rafoth, Ben (Hrsg.): *A Tutor’s Guide: Helping Writers One to One*. Portsmouth, NH: Heinemann. S. 102-109.

Rogers, Carl R. (2004): *Die nicht-direktive Beratung*. 11. Auflage. Übersetzt von Erika Nosbüsch. Frankfurt a.M.: Fischer.

Ruhmann, Gabriela (1995): *Schreibprobleme – Schreiberberatung*. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher. S. 85-106.

Scardamalia, Marlene; Bereiter, Carl (1987): *Knowledge telling and knowledge transforming in written composition*. In: Rosenberg, Sheldon (Hrsg.): *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 143-175.

- Schröder, Hartmut (1995): *Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma. Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung.* (WWW-Seite) Internet: <http://www.sw2.eu-v-frankfurt-o.de/VirtuLearn/dff/stil.html> (Zugriff: 18.3.2008)
- Severino, Carol (2004): *Avoiding Appropriation.* In: Bruce, Shanti; Rafoth, Ben (Hrsg.): *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors.* Portsmouth, NH: Heinemann. S. 48-59.
- Silva, Tony (1993): *Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing.* In: *TESOL Quarterly*, 27 (4). Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages. S. 657-675.
- Springer, Otto (Hrsg.) (1983): *Langenscheidts enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache.* „Der große Muret-Sanders“. Teil 1: Englisch-Deutsch. 1. und 2. Band. 7. Auflage. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Steiner, Gerhard (2001): *Lernen und Wissenserwerb.* In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch.* 4. Auflage. Weinheim: Beltz. S. 137-205.
- Theuerkauf, Judith (2007): *Teaching Flexibility – Writing Skills for Engineering Students.* Vortrag auf der 4th International Conference der EATAW. (pdf-Datei) Internet: http://www.textlabor.tu-berlin.de/fileadmin/i13/Eataw_Vortrag.pdf (Zugriff: 18.3.2008)
- Trupe, Alice L. (2000): *Organizing Ideas. Focus is the Key.* In: Rafoth, Ben (Hrsg.): *A Tutor's Guide: Helping Writers One to One.* Portsmouth, NH: Heinemann. S. 67-75.
- Wang, Lurong (2003): *Switching to first language among writers with differing second-language proficiency.* In: *Journal of Second Language Writing*, 12 (4). Amsterdam u.a.: Elsevier Science. S. 347-375.
- Wang, Wenyu; Wen, Qiufang (2002): *L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers.* In: *Journal of Second Language Writing*, 11. Amsterdam u.a.: Elsevier Science. S. 225-246.
- Werder, Lutz von (1993): *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis.* Berlin/Milow: Schibri.
- Williams, Jessica; Severino, Carol (2004): *The writing center and second language writers.* In: *Journal of Second Language Writing*, 13. Amsterdam u.a.: Elsevier Science. S. 165-172.
- Wolff, Dieter (1992): *Zur Förderung der fremdsprachlichen Schreibfähigkeit.* In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozess und Text, Lehren und Lernen.* Bochum: AKS. S. 110-134.
- Woodall, Billy R. (2002): *Language switching: Using the first language while writing in a second language.* In: *Journal of Second Language Writing*, 11 (1). Amsterdam u.a.: Elsevier Science. S. 7-28.
- Young, Beth R. (2000): *Can You Proofread This?* In: Rafoth, Ben (Hrsg.): *A Tutor's Guide: Helping Writers One to One.* Portsmouth, NH: Heinemann. S. 111-118.

Young, Beth R.; Fritzsche, Barbara (2002): *Writing Center Users Procrastinate Less: The Relationship Between Individual Differences in Procrastination, Peer Feedback, and Student Writing Success*. In: *The Writing Center Journal*, 23 (1). S. 45-58. (pdf-Datei) Internet: http://136.165.114.52/wcj23.1/WCJ23.1_Young_Fritzsche.pdf (Zugriff: 5.4.2008)

Zamel, Vivian (1982): *Writing: The Process of Discovering Meaning*. In: *TESOL Quarterly*, 16 (2). Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages. S. 195-209.