

## *Schreibaufgabe: Diplomarbeit. Perspektive der Studierenden, der Betreuer und eine Interpretation aus der Sicht der Schreibforschung*

Monika Witt

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie

[monika.witt@pwsz.nysa.pl](mailto:monika.witt@pwsz.nysa.pl)

Task – Diploma paper: The student and the supervisor perspectives and the interpretation derived from research on the writing process

The diploma plays an important role in the curriculum of German philology students and has an essential biographical importance for the students who are preparing the diploma. There is still a shortage of didactic concepts and techniques which could help support competences with regard to production of scientific texts. The author of this article analyzes the problems connected with the process of creating the diploma paper and suggests solutions from the body of research on the writing process.

*Keywords:* writing process; writing didactics; epistemic writing

### 1. Der Stellungwert der Diplomarbeit im germanistischen Studium

Im Fokus des vorliegenden Artikels stehen Probleme, die mit dem Verfassen der Diplomarbeit verbunden sind und zwar werden sie am Beispiel der sog. Lizentiatsarbeit dargestellt. Diese schriftliche Arbeit wird von Studierenden germanistischer Studiengänge in Polen zum Abschluss ihres BA-Studiums vorgelegt und hat eine entscheidende Bedeutung für den Studienabschluss. Die hohe Anzahl von ECTS-Punkten, die für die Arbeit vergeben werden, zeugt von ihrem wichtigen Platz im germanistischen Curriculum.

Die Lizentiatsarbeit ist mit vielen formalen Prozeduren verbunden, die teils von der Studienordnung geregelt werden, teils Element der Bildungstradition sind, teils wiederum mit der gängigen an konkreter Hochschuleinrichtung geltenden Praxis zusammenhängen. Der durchaus komplexe formale Rahmen wird von den Lehrkräften, die auf das Entstehen und Bewerten der Diplomarbeit Einfluss haben, als eine vertraute Arbeitsroutine empfunden. Oft wird deshalb bereits der formale Komplexitätsgrad dieser Aufgabe, der für die Studierenden eine große Herausforderung darstellt, unterschätzt.

Die Lizentiatsarbeit spielt als eine Diplomarbeit sowohl im gesamten Bildungssystem, als auch für die individuelle Bildungsbiographie, eine große Rolle. Sie bleibt aber für die meisten Studierenden die einzige Episode im wissenschaftlichen Schreiben während des Studiums und danach. Nur selten werden im Studium Semester- oder Hausarbeiten geschrieben, die den an eine wissenschaftliche Arbeit gestellten Ansprüchen entsprechen sollen. Nach dem Studium werden wissenschaftliche Texte nur von den Absolventen geschrieben, die eine akademische Karriere anstreben.

## 2. Wissenschaftliches Schreiben vers. Akademisches Schreiben

Bereits die Verwendung des Begriffs *wissenschaftliches Schreiben* in Bezug auf die studentischen schriftlichen Arbeiten ruft eine Diskussion hervor. Neben diesem Begriff finden wir in der Literatur zum Schreiben im Studium oft den Begriff *akademisches Schreiben* als ein Synonym zum wissenschaftlichen Schreiben. Einige Autoren vertreten jedoch die Ansicht, das wissenschaftliche Schreiben sei nur Wissenschaftlern zugänglich (Dittmann, Geneuss, Nennstiel, Quast, 2003; Jakobs, 1999). Die Studierenden produzieren lediglich akademische Texte. Die begriffliche Unterscheidung, die auch viele Praktiker für notwendig halten und die mit ihr verbundene Einstellung der studentischen Textproduktion gegenüber, beeinflusst die Textproduktion selbst, was ich später erörtern möchte.

Jakobs verdeutlicht den Unterschied, indem sie feststellt, die Studierenden schreiben in der Regel noch nicht „wissenschaftlich“, sondern praktizieren „akademisches Schreiben, das sich an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion orientiert“ (1999, S. 173). Dittmann u. a. setzen die Grenze zwischen dem akademischen und dem wissenschaftlichen Schreiben etwas niedriger an: „Mit dem Abschluss des Studiums, schon in der Magisterarbeit und vollends in der Dissertation, sollte dann aber das Niveau wissenschaftlicher Textproduktion erreicht sein“ (2003, S. 157). Die Grenze, die bei Jakobs nach dem Studium liegt, liegt in dieser Auffassung vor der Magisterarbeit. Im Grunde sind es aber sehr ähnliche Konzepte, die das wissenschaftliche Schreiben lediglich im Curriculum platzieren, ohne die es begleitenden Prozesse zu berücksichtigen und zwar sowohl auf

der universellen als auch auf der individuellen Ebene. Wissenschaftliches Schreiben darf nicht als eine rein technische Schreibkompetenz betrachtet werden, die sich während des Studiums einüben lässt um nach dem Abschluss oder kurz davor ausgebildet zu sein. Wissenschaftliches Schreiben ist in erster Linie *epistemisches Schreiben* (Bruner, Olson, 1978), das heißt dass das Generieren vom Wissen den Ausgangspunkt und die Bedingung für die Entstehung eines wissenschaftlichen Textes ist. Über die damit verbundenen Bedingungen an Wissenschaftlichkeit schreibt Kruse: „Wissenschaft und wissenschaftliches Denken beginnen dort, wo ich bereit bin, meinem eigenen Denken zu trauen, es zu explizieren, auf die Meinungen anderer zu beziehen und seine Resultate in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen.“ (2004, S. 72)

Man sieht, dass es sich im wissenschaftlichen Schreiben um einen Bund von mentalen, motivationalen Voraussetzungen auf der Seite des Schreibenden handelt, die im großen Maße von der Schreibsituation, z. B. von der Aufgabenstellung und von dem Betreuungsstil beeinflusst werden können. Diese Voraussetzungen sind als Bedingung für wissenschaftliche Schreibproduktion zu betrachten und bilden den Hintergrund für formale Merkmale wissenschaftlicher Texte. Sie sind viel komplexer, als dass man sie mit dem Status des Schreibenden gleichsetzen könnte.

### 3. Die Aufgabe von der Perspektive des Studierenden

Die Diplomarbeit ist als eine sehr komplexe Aufgabe zu betrachten und zwar sowohl, was den formalen, vom Studienordnung gegebenen Rahmen, als auch was die Schreiarbeit d. h. inhaltliche und formale Lösung der Aufgabe angeht.

Bereits die formalisierten Routinen, zu denen unter anderem die Wahl des Betreuers und des Rezensenten, sowie das Funktionieren der relativ neuen Prozedur des obligatorischen Prüfens von studentischen Arbeiten mit einer Software, die eventuelle Plagiierversuche aufdecken soll, oder der Verlauf der Diplomprüfung, sind Verfahren, mit denen der Kandidat zum ersten Mal in seiner Bildungsbiographie konfrontiert wird. Diese Prozeduren erscheinen in der Zeit vor der Diplomprüfung als lästig und zeitaufwendig. Sie widerspiegeln aber den Charakter der Diplomarbeit, und geben Indizien auf die wissenschaftlichen Maßstäbe, die sie erfüllen soll.

Viel wichtiger scheint aber die Komplexität der Schreibaufgabe selbst zu sein, mit der die Studierenden konfrontiert werden: Sie sollen eine umfangreiche Arbeit in der Fremdsprache schreiben, die den an wissenschaftliche Arbeiten gestellten Herausforderungen entspricht. Diese Aufgabe ist mit einer Rezeption von relativ umfangreicher Literatur verbunden, mit einem spezifischen Umgang mit dem Gelesenen, sowie mit dem Verfassen eines sowohl inhaltlich als auch formal anspruchsvollen stark konventionalisierten Textes. Die meisten Studierenden hatten

noch mit keiner solchen Aufgabe in der Muttersprache zu tun gehabt. Wir haben daher mit einer besonderen Schreibsituation zu tun, in der die Ansprüche an die fremdsprachliche Schreibproduktion die Erfahrungen aus dem muttersprachlichen Schreiben übersteigen.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass Schreibaufgaben, die eine wichtige biographische Bedeutung haben, besonders stark von Emotionen begleitet werden.

Die Hinweise, die die Studierenden erhalten, begrenzen sich meistens auf Instruktionen formaler Art z. B. wie man direkte und indirekte Zitate markiert, wie Fußnoten bearbeitet werden. Sie bekommen eine Liste von nützlichen Redewendungen, sowie Hinweise für die Lektüre und oft versuchen sie, die gelesenen Texte formal nachzuahmen. So dargestellt, ist die Sprache der Wissenschaft für sie aber ein fremder Habitus, den sie als einen Bündel konventioneller Formen auffassen, ohne ihre Rolle in der wissenschaftlichen Kommunikation zu verstehen. Dies führt dazu, dass die formalen Textmerkmale als Tarnung benutzt werden, damit man als Schreiber unsichtbar bleibt.

#### 4. Interpretation der Probleme aus der Sicht der Schreibforschung

Schreiben, auch wissenschaftliches Schreiben, ist als ein Sozialisationsprozess zu betrachten. Die Probleme, mit denen die Studierenden bei der Vorbereitung ihrer Diplomarbeiten konfrontiert werden, haben Ursprung in einer fehlenden Schreibsozialisation in dem spezifischen Bereich des wissenschaftlichen Schreibens, was wiederum auf mangelnde Schreiberfahrungen zurückzuführen ist. Diese Erfahrungen können in zwei Bereiche geteilt werden und zwar die Texterfahrung und die Schreibprozessenerfahrung.

Die Texterfahrung stellt eine Basis für das als prozedurales Wissen gedachte Textwissen dar, das wiederum den Ausgangspunkt für wissenschaftliche Schreibproduktion bildet. Die mangelnden Erfahrungen in diesem Bereich betreffen das epistemische Schreiben, die Grundformen des wissenschaftlichen Schreibens, sowie die Leseerfahrungen.

Während des Studiums werden meistens lineare, relativ einfache Texte geschrieben, die eine knowledge-telling Strategie (Scardamalia, Bereiter, 1987) voraussetzen. Selten wird die knowledge-transforming Strategie (Scardamalia, Bereiter, 1987) gefördert, die wiederum Voraussetzung für das epistemische Schreiben ist. Es soll daher nicht wundern, dass die Studierenden die wissensgenerierende und wissensstrukturierende Funktion vom Schreiben meistens verkennen, indem sie es nur als Mittel der Wissenswiedergabe betrachten. Diese Probleme äußern sich besonders deutlich in den Versuchen, das Wissen anzuhäufen, ohne es kritisch zu bearbeiten z. B. indem die Schreiber Definitionen für einen für die Arbeit relevanten Begriff zitieren, ohne sie kritisch zu hinterfragen oder zu

kommentieren und ohne den Stellenwert von diesen Definitionen in der Diplomarbeit zu erörtern. Dieses Problem scheint übrigens allgemein für fremdsprachige Schreiber zu gelten, was empirische Forschungen von Coteló (2008) zum Schreiben ausländischer Studenten in Deutschland beweisen. Die Fähigkeiten im Umgang mit der Sekundärliteratur bilden eine mentale Kompetenz, die mit der Schreibkompetenz im Bereich der Grundformen des wissenschaftlichen Schreibens eng zusammenhängt. Kruse nennt unter diesen Grundformen: Beschreiben, Kompilieren, Vergleichen und Kontrastieren, Systematisieren, Analysieren, Modell oder Theorie konstruieren, Interpretieren, Argumentieren, Bewerten, sowie Vorschreiben und weist darauf hin, dass sie als Erkenntniswege in wissenschaftlichen Schreibprojekten betrachtet werden sollen und nicht als Textmuster, obwohl ihnen Textsorten zugeschrieben werden können (2004, S. 129-184). Es ist für die Schreibenden hilfreich, Einblick in die einzelnen Erkenntniswege zu gewinnen, um ihre Funktion in wissenschaftlichen Schreibprojekten zu verstehen. So ist die Komplexität der Wissenschaftssprache leichter zu erfassen. Eine Auffassung der Wissenschaftssprache nicht als ein Vakuum, sondern als einen offenen Raum, der mit verschiedenen Textvarianten gefüllt wird, die wiederum mit verschiedenen Erkenntniswegen zusammenhängen, ermöglicht eine angemessene didaktische Ausarbeitung dieses komplexen Problems. Eine solche Ausarbeitung hilft den Studierenden, das Schreiben als ein Werkzeug für das Gewinnen, Strukturieren und Dokumentieren des Wissens, aber auch für das Produzieren vom neuen Wissen zu betrachten und zu nutzen.

Ein weiteres Problem, das mit der studentischen Textproduktion im wissenschaftlichen Bereich zusammenhängt, liegt in der defizitären Rezeption wissenschaftlicher bzw. populärwissenschaftlicher Texte. Im Bereich der Wissenschaft ergänzen sich die einzelnen Sprachfertigkeiten ähnlich wie in anderen Domänen der Sprache. Zur Schreibsozialisation tragen auch die Leseerfahrungen bei. Aus den unter Studierenden durchgeführten Umfragen ergibt sich aber, dass sie nur selten wissenschaftliche oder populärwissenschaftliche Texte in der Zielsprache lesen. Sie haben auch keine Erfahrung mit der Rezeption wissenschaftlicher Texte in der Muttersprache, sie nennen eventuell populärwissenschaftliche Texte, die sie gelesen haben. Gemeinsame Merkmale mit wissenschaftlichen Texten weisen zwar Texte von Lehrwerken und Handbüchern auf, die während des Studium zur Vorbereitung für Seminare und Prüfungen genutzt werden, doch das Ziel, mit dem diese Texte gelesen werden, determiniert stark ihre Rezeption, da die Lesenden mit dem Text und seinen Inhalten nicht kritisch umgehen und ihn nicht als Ausgangspunkt für eigene wissenschaftliche Arbeit nutzen, sondern sich die Inhalte unkritisch aneignen. Ein solcher Lesestil fördert nicht die wissenschaftliche Schreibproduktion. Im Gegenteil kann sich die Autorität, die man den Autoren und den Texten von Lehrmaterialien zuschreibt, negativ auf die Kritikfähigkeit auswirken und eine souveräne Rezeption behindern.

Man muss auch beachten, dass die schulische Sozialisation der polnischen Germanistikstudenten eine Sozialisation in der polnischen Sprache ist. Das bedeutet, dass das Agieren in der Wissenschaftssprache im Rahmen des fremdsprachlichen Diplomprojekts keine Basis in der entsprechenden Bildungssprache hat. Der von Gogolin 2006 in die Diskussion eingeführte Begriff der Bildungssprache wird aktuell in Anbetracht immer wachsender Zahlen von Schülern, die deutsche Schulen besuchen, für die Deutsch aber eine Zweitsprache ist, sehr intensiv diskutiert. Zwar ist der Ausgangspunkt für die Diskussion ein anderer, was die Zielgruppe, Situation und Bildungsziele angeht, doch sie zu verfolgen, kann vom Nutzen sein, wenn man die Probleme von polnischen Studierenden verstehen will. Diese Probleme sind nämlich in Defiziten in dem sprachlichen Register CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) anzusetzen, das die mit der Bildungssprache verbundenen Elemente umfasst. Wenn Leisen für einen *sprachsensiblen Fachunterricht* plädiert, nennt er Probleme von Schülern, die uns Betreuerinnen und Betreuer von Diplomarbeiten von unseren Studenten bekannt sind: „Sie vermischen Alltags- und Fachsprache, suchen nach Begriffen, verfügen über einen begrenzten Wortschatz (...) Sie verwenden fachliche Sprachstrukturen nicht korrekt (...) vermeiden zusammenhängendes diskursives Sprechen und haben Schwierigkeiten beim Lesen von Fachtexten.“ (2010, S. 11-12).

Wir können in Anlehnung an Pöhlmann-Lang (2015, S. 104) behaupten, dass wir im Germanistikstudium täglich auf der Basis von Bildungssprache unterrichten, sie als Medium des Lehrens und Lernens voraussetzen, aber übersehen, diese Sprache zu unterrichten. Die Annahme, die bildungssprachlichen Kompetenzen, sowie die Kompetenzen in der Wissenschaftssprache würden sich von selbst aufgrund von den bereits erworbenen alltagssprachlichen Kompetenzen BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) entwickeln, ist nicht haltbar und zwar nicht nur von der Perspektive der Lernforschung, sondern auch angesichts von Praxisbeobachtungen, die wir zwangsläufig machen, während wir die Diplomarbeiten betreuen. Die wissenschaftliche Textkompetenz muss gezielt gefördert werden.

Neben den Defiziten in der Texterfahrung, spielen mangelnde Schreibprozessenerfahrungen eine negative Rolle für das komplexe Schreibprojekt, das die Lizentiatsarbeit darstellt. Es handelt sich hier um Erfahrungen mit umfangreicheren Schreibprojekten, die die Rolle von einzelnen Phasen des Schreibprozesses transparent machen und Strategien zur Bewältigung der mit diesen Phasen verbundenen Probleme liefern würden.

Der Schreibunterricht in der Schule und im Studium ist ein überwiegend produktbezogener Unterricht. Man konzentriert sich auf den fertigen Text, der mit dem Schreiber besprochen, manchmal nur bewertet wird. Man interessiert sich weniger dafür, wie der Text entsteht bzw. entstanden ist. Von der Perspektive der

Schreibdidaktik, für die die Schreibforschung einen wichtigen Orientierungspunkt bildet, ist das Schreiben aber als ein komplexer Problemlöseprozess zu betrachten, der Phasen der Recherche, Textfassung und Überarbeitung inkludiert und bei dem unterschiedliche kognitive Prozesse zusammenwirken. Seit der Entstehung des heutzutage als Ur-Modell bezeichneten Schreibprozessmodells von Hayes, Flower (1980), sind zahlreiche Modelle entstanden, darunter auch solche, die die spezifischen Probleme des Schreibens in der Fremdsprache auffassen (Börner, 1987; Götz, 1992; Mühlmann, 1992; Kästner 1997, Zimmermann 1997, Zuchewicz 2001, Wolff 2002, Griebhaber 2008). Skiba weist auf die komplizierten Wechselwirkungen zwischen der Mutter- und Fremd- bzw. Zweitsprache, die in diesen Modellen verdeutlicht werden (2013, S. 145).

Die Diplomarbeit ist für die meisten Studierenden nicht nur die erste so umfangreiche, aber auch die erste so komplexe schriftliche Aufgabe. Sie stellt damit eine Herausforderung dar, für deren Bewältigung sie in ihrem bisherigen Schreibunterricht keine Strategien herausgearbeitet haben. Bereits die Planungsphase mit der Recherche bereitet Probleme, indem man sie einerseits, was die Zeit und Intensität angeht, unterschätzt und andererseits, indem man eine falsche Vorstellung von der Arbeit am Schreibprojekt als einen linearen Prozess hat. Meistens versuchen die Studierenden die gesamte Literatur zum Thema zu sammeln, um dann mit dem Verfassen des Textes anzufangen. Dies ist eine Taktik, die besonders bei Schreibnovizen keinen Erfolg verspricht. Die Studierenden erfahren zum ersten Mal, dass während des Schreibens Konzepte entstehen, die es notwendig machen, weitere Sekundärliteratur heranzuziehen. Andererseits erfahren sie, dass ein Teil der am Anfang gesammelten Literatur für ihre Ausarbeitung nicht gebraucht werden kann. Dies alles ruft, besonders im Zusammenhang mit dem Zeitdruck, der oft die Arbeit begleitet, viele Frustrationen hervor, die wiederum zu Schreibhemmungen führen können. Da die Studierenden bisher nur mit einfachen linearen Texten zu tun gehabt haben, sehen sie keine Notwendigkeit, einen Plan für die Diplomarbeit zu verfassen und in den Fällen, in denen sie dies tun, haben sie später große Schwierigkeiten, Korrekturen in diesem Plan einzuführen. Vom bisherigen Schreibunterricht kennen sie keine Planungsstrategien, die ihnen behilflich sein könnten. Die Betreuer raten oder verlangen meistens, dass die Studierenden die Planung in Form einer linearen Gliederung vornehmen. Das bedeutet für den Schreiber, dass er das Endprodukt des gesamten Schreibprojektes bereits am Anfang vor den Augen haben muss. Planungsänderungen, die während der Arbeit vorgenommen werden, verursachen oft nicht nur punktuelle, sondern tiefgreifende Veränderungen in der als fertig und geschlossen betrachteten Gliederung, und stellen damit für einen unerfahrenen Schreiber eine schwierige Herausforderung dar. Hilfreich wären hier Strategien, die eine offene Planung ermöglichen, wie z. B. Verfahren wie Mind map oder Cluster, die man während der Arbeit ergänzen und verändern kann.

Weiter ist die mangelnde Feedbackkultur als ein Defizit zu nennen, das sich negativ auf die Qualität des Schreibprozesses auswirkt. Dieses Defizit liegt manchmal bereits im Betreuungsstil und zwar dann, wenn die die Diplomarbeit betreuende Lehrkraft einem instruktivistischen Konzept folgt und sich nach vorgegebenen Mustern bei der Korrektur richtet, anstatt dem Schreibenden eine Rückmeldung zu geben. Der Betreuungsstil ist oft eine Konsequenz von Erwartungen der Studierenden, die sich wiederum aus der Bildungstradition ergeben. Die Feedbackkultur betrifft aber nicht nur die Rückmeldung, die die Schreibenden von ihren Betreuern bekommen, sondern auch das Feedback, das Studienkollegen oder andere Personen leisten. Es handelt sich hier um ein Gespräch über die inhaltlichen und formalen Textaspekte, das „auf der Augenhöhe“ geschieht. Dies kann im Rahmen vom Diplomseminar angeregt und organisiert werden, sollte aber zu einer Routine werden, nach der man sich zu jedem Textabschnitt Feedback holt und es bei der Überarbeitung des Textes berücksichtigt.

Die Überarbeitungsphasen sind ein Element des Schreibprozesses, das in der Zeitplanung von den Schreibnovizen unterschätzt wird. Dies hängt teils mit der mangelnden Feedbackkultur, teils mit der Konzentration fremdsprachiger Schreiber auf die rein sprachliche Korrektheit des Textes zusammen. Damit wird die Überarbeitung lediglich als Korrektur aufgefasst und der damit verbundene Arbeitsaufwand unterschätzt, was wiederum zu Problemen mit der Zeitplanung führt.

Die Autoren von Schreibmodellen unterstreichen die Tatsache, dass der Schreibprozess einen rekursiven Charakter hat, indem die einzelnen Phasen nicht linear nacheinander folgen, sondern sich auf eine Art und Weise vermischen, die von der Schreibsituation und von dem Schreiber abhängig sind. Besonders für Schreibnovizen ist das Bewusstsein über diese Rekursivität des Schreibprozesses wichtig und zwar nicht nur wegen des Zeitmanagements, sondern auch aus motivationalen Gründen. Sie müssen wissen, dass die mehrfache Textüberarbeitung oder die Notwendigkeit, mitten im Schreibprojekt zusätzliche Recherchen vorzunehmen, keine Niederlage bedeutet, sondern ein integrales Element der Arbeit bei der Realisierung von Schreibprojekten ist.

Ein weiteres Problem, das das gesamte Schreibprojekt begleitet, ist der problematische Adressatenbezug, der im gewissen Sinne für alle Qualifikationsarbeiten gilt. Die Studierenden haben bis jetzt Texte geschrieben, deren Funktion darin bestand, ihre Sprachkompetenz oder ihr in einem bestimmten Bereich erworbenes Wissen zu beweisen. Der einzige Leser ihrer Texte war die Lehrkraft. Nun sollen sie zum ersten Mal neues Wissen produzieren. Der einzige Leser ihres Textes ist aber der Betreuer, dessen Wissen im betroffenen Bereich ihr eigenes übersteigt und von dem sie annehmen, er wisse im Voraus, wie die Endfassung ihres Textes aussehen wird oder aussehen soll.

Mit diesem Punkt berühren wir die Problematik des emotionalen Aspekts des Schreibprozesses, der bei Schreibprojekten, die eine bildungsbiographische Bedeutung haben, von besonderer Bedeutung ist. In langfristigen Schreibprojekten können Emotionen durchaus für Schreiberfolge oder Misserfolge verantwortlich sein, indem sie die Motivation zum Schreiben beeinflussen. Daher ist es wichtig, dass die Studierenden das Gefühl bekommen, sie können wirklich zu der Forschung in einem bestimmten Bereich beitragen. Dies kann z. B. geschehen, indem sie empirische Forschungen in einem Umfeld durchführen, das nur ihnen zugänglich ist oder indem sie während der Recherche eine für ihre Arbeit relevante Publikation finden (auch in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache), die die betreuende Lehrkraft nicht gekannt hat. Die sich aus solchen Untersuchungen oder Recherchen ergebenden Fragestellungen können dann mit Hilfe des Betreuers ausgearbeitet werden, aber die Grundlage bildet ein Befund, zu dem der Studierende selbstständig gelangte. Es ist auch wichtig, einen potenziellen Leserkreis für die Texte zu bestimmen, so dass sich der Schreiber einen Adressaten für seinen Text vorstellen kann. Einen Leserkreis bilden die Mitstudierenden im Diplomseminar. Es ist aber sehr vorteilhaft, wenn die studentischen Texte eine breitere Öffentlichkeit bekommen, indem sie z. B. Studierenden in Fachseminaren oder, im Falle von Diplomarbeiten im Bereich der Didaktik, (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern präsentiert werden. Eine Ausstellung oder (Internet)Publikation ist natürlich besonders motivierend. Auf jeden Fall soll der Adressatenbezug für die Diplomarbeit geschaffen werden und zwar für die Stärkung der Motivation, aber auch für die Textausarbeitung, bei der der Wissensstand des Adressaten berücksichtigt werden soll, indem der Schreiber z. B. die Entscheidung trifft, welche Begriffe eine Erklärung brauchen, wie breit der Forschungsstand präsentiert wird, was nur erwähnt und was ausführlicher erklärt werden soll.

Gerade in der Formulierungsphase empfinden die fremdsprachigen Schreiber besonders stark die Kluft zwischen ihrem inhaltlichen Wissen und sprachlichen Können. In den dem fremdsprachigen Schreiben gewidmeten Schreibprozessmodellen wird versucht, die Frage zu beantworten, in welcher Sprache das Abrufen des Wissens stattfindet (Kästner, 1997; Wolff, 2002; Griebhaber, 2008). Kästner beschäftigt sich auch mit der Frage, in welcher Sprache die Formulierungsprozesse ablaufen und welchen Einfluss dies auf die Qualität der Texte hat. Die Untersuchungen führte er im Rahmen seiner Schreibseminare mit polnischen Germanistikstudenten durch. Neben Strategien, die die Studierenden beim Formulieren anwenden und der Rolle der Muttersprache in diesen Prozessen, interessiert Kästner die emotionale Dimension von Formulierungsprozessen. Er weist auf die Rolle der „emotionalen Temperatur“, die das Schreiben motiviert und begleitet und sich auf das Entstehen von Konflikten zwischen

dem „inhaltlichen Wollen und dem sprachlichen Können“ auswirkt (Kästner 1997, S. 155). Dass sich die Schreibenden ihrer individuellen fremdsprachlichen Defizite so bewusst werden, führt zu Irritation, aber auch zu Progression (1997, S. 155-158). „Das inhaltliche Wollen“, das mit dem Bedürfnis zu tun hat, seinem Adressaten ein neues Wissen mitzuteilen ist also als Bedingung für die Sprachprogression unentbehrlich.

## 5. Ausblick

Zusammenfassend möchte ich besonders hervorheben, dass der Erfolg bei der Diplomarbeit im großen Teil von den Lese-, Schreib- und Schreibprozesserfahrungen, die die Schreibenden vor dieser Aufgabe, sowohl in der Muttersprache als auch in der Zielsprache gesammelt haben, abhängt. Als Lehrkräfte an der Hochschule können wir freilich nur auf einen Teil der gesamten Schreibbiographie unserer Studierenden Einfluss nehmen. Desto wichtiger ist es, dass die Schreibförderung an der Hochschule ganzheitlich geschieht, so dass die Studierenden möglichst viele Schreibprozesserfahrungen, auch in größeren Schreibprojekten sammeln können und dass eine Textsortenvielfalt im Studium gewährleistet wird, in der auch wissensgenerierende und wissensstrukturierende Texte berücksichtigt werden.

Während des Prozesses der Entstehung der Diplomarbeit sollen wir als Betreuer, neben formaler und inhaltlicher Betreuung, für die Motivation der Schreibenden sorgen und nicht vergessen, dass die Diplomarbeit ein Schreibprojekt ist, das von sehr starken Emotionen begleitet wird.

## Literaturverzeichnis

- Börner, W. (1987). Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell. In: W. Lörscher, R. Schuhe (Hrsg.), *Perspectives on Language in Performance*, Bd.2 (S. 1226-1249), Tübingen: Narr.
- Bruner, J. S., Olson, D. R. (1978). Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: G. Steiner (Hrsg.), *Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Bd.7, *Piaget und die Folgen* (S. 306-320). Zürich: Kindler.
- Cotelo, K. (2008). *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München: Iudicium.
- Dittmann J., Geneuss, K. A., Nennstiel, Ch., Quast, N. A. (2003). Schreibprobleme im Studium – eine empirische Untersuchung. In: S. Ehlich (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 155-185). Berlin: de Gruyter.
- Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache in der Schule. In: P. Mecheril, Th. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen* (S. 79-85). Münster: Waxmann.
- Götz, J. (1992). Schreiben auf Englisch: Kontinuität und Funktionalität. In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen* (S. 135-161). Bochum: AKS.
- Grießhaber, W. (2008). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: B. Ahrenholz, H. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 228-238). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hayes, J. R., Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Prozesses. In: L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in writing* (S. 3-30). New York, Hillsdale.
- Jakobs, E.-M. (1999). *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Tübingen: Niemeyer.
- Kästner, U. (1997). Der Prozess Freies Schreiben in der Fremdsprache – eine empirische Studie. Textentstehungen des Freien Schreibens in der Fremdsprache Deutsch an der Hochschule als Ausgangspunkt von Retrospektion (neuropsychologischer) Interpretation und didaktischen Ableitungen. In: J. Iluk, (Hrsg.), *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht* (S. 128–161). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kruse, O. (2004). *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt am Main: Campus.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Mühlmann, H. (1992). Kreatives Schreiben in der Fremdsprache am Beispiel des Englischen. In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen* (S. 170-198). Bochum: AKS.

- Pöhlmann-Lang, A. (2015). Bildungssprache – nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen. In: C. Kupfer-Schreiner, A. Pöhlmann-Lang, (Hrsg.), *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache-DiDaZ in Bamberg lehren und lernen* (S. 103-113). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: S. Rosenberg (Hrsg.), *Reading, writing and language learning. Advances in applied psycholinguistics* (S. 142-175). New York: Cambridge University Press.
- Skiba, D. (2013). Vom Schreiben zur Textproduktion. In: I. Oomen-Welke, B. Ahrenholz, (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 141-152). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zimmermann, R. (1997). Auf dem Wege zu einem L2-spezifischen Modell des Schreibprozesses. In: J. Iluk (Hrsg.), *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht* (S. 74-95). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zuchewicz, T. (2001). Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. *Deutsch als Fremdsprache*, 38(1), 14-19.