

Der Mittelweg: Plädoyer für eine themen- und inhaltsorientierte(re) Didaktik des akademischen Schreibens

Manfred Kaluza

Zusammenfassung

In der akademischen Schreibdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache dominiert die fertigkeitenorientierte Vermittlung sprachlicher und textueller Formen, die weitgehend von den Inhalten entkoppelt werden; gleichzeitig weisen die Materialien und ihre Didaktisierung auffallende Ähnlichkeiten mit den Hochschuleingangsprüfungen DSH und TestDaF auf. Der folgende Aufsatz stellt einen thematisch und inhaltlich fokussierten Schreiblehrgang (»Erinnerungsorte und Erinnerungskultur«) für prospektive Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften vor. Die didaktische Reflexion möchte daran erinnern, wie konstitutiv Inhalte für den Fremdsprachenerwerb sind. Um einen »Mittelweg« zu beschreiten, d. h. eine Position, die Sprache und Inhalte in ein ausbalancierteres Verhältnis bringt, wird ein Anschluss an den bilingualen Sachfachunterricht und – thematisch – an die kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde empfohlen.

1. Einleitung

Die Aufgabe des Sprachunterrichts sei es, einen Mittelweg zu finden zwischen der Orientierung an der linguistischen Metaebene der Sprachbeschreibung und der Orientierung an Inhalten, die mit Hilfe der Sprache bezeichnet werden. Harald Weinrich, der darauf aufmerksam gemacht hat, nennt den Mittelweg elegant einen »Schwebezustand« (Weinrich 1985: 233), in den der Sprachunterricht gebracht werden solle, um der Konsequenz eines linguistischen oder inhaltlichen Übergewichts zu entgehen: der der Langeweile oder der der Beliebigkeit.

Auch die Didaktik des akademischen Schreibens, zumal in einer fremden Sprache, sollte sich in ihren planerischen Ent-

scheidungen ständig damit auseinandersetzen, ob und wie ein gangbarer Mittelweg beschritten werden kann, der versucht, eine Balance zwischen Sprache und Inhalt zu halten. Im Fach Deutsch als Fremdsprache allerdings scheinen derartige didaktische Reflexionen kaum eine Rolle zu spielen, zu dominant ist die Position der Linguistik, insbesondere der Textlinguistik; dementsprechend einseitig aufgebaut sind die Materialien.

Der folgende Aufsatz versucht das Prokrustesbett zu verlassen, in das die Linguisten das akademische Schreiben gezwängt haben, und stellt einen Schreiblehrgang vor, der in Planung und Durchführung den Schwerpunkt auf ein Thema legt: »Erinnerungsorte und Erinnerungs-

kultur«. Das Thema dient als materialer Fokus, um Inhalte mit wissenschaftssprachlichen, textsortenspezifischen und studienpropädeutischen Übungen zu verbinden. Da ein »Schwebezustand« zwischen Sprache und Inhalt nicht immer aufrechterhalten werden kann, darf man der Frage, »wer wessen Magd ist« (Börner 1983: 12), nicht ausweichen. Im Unterschied zur herkömmlichen akademischen Schreibdidaktik ziehe ich ein inhaltliches Übergewicht dem eines sprachlichen vor, wobei keinesfalls suggeriert werden soll, dass die akademische Schreibdidaktik sich nur auf Inhalte konzentrieren solle und die Sprach-, Text- und Schreibkompetenz würden sich schon von selbst einstellen. Zwei Argumentationen in unterschiedlicher Perspektive sollen die Bedeutung der Inhalte und ihre konstitutive Funktion für sinnvollen akademischen Schreibunterricht in einer Fremdsprache unterstützen: eine fremdsprachentheoretische und -didaktische und eine lernpsychologisch-pädagogische. Doch zunächst einige Beobachtungen zur Situation der Didaktik des akademischen Schreibens.

2. Die Ausgangslage

Ein linguistisches Übergewicht in der Schreibdidaktik scheint zunächst selbst-evident zu sein. Wie soll man Nicht-Muttersprachler an das akademische Schreiben in einer Fremdsprache heranzuführen, wenn man sich nicht auf die Strukturen der (Wissenschafts-)Sprache und die Merkmale der akademischen Textsorten konzentriert? Sind nicht die Sprache bzw. die fremdsprachliche Fertigkeit Schreiben die Gegenstände, ihre strukturelle Beschreibung die Inhalte des akademischen Schreibunterrichts? Müs-

sen hier nicht zwangsläufig bestimmte fachspezifisch oder transdisziplinär orientierte Themen und deren Inhalte vernachlässigt werden?¹

In dem m. E. besten neueren linguistisch ausgerichteten Buch zum akademischen Schreiben (Beinke/Brinkschulte/Bunn/Thürmer 2008), ausdrücklich für Nicht-Muttersprachler konzipiert, wird in Kapitel 6 »Einbinden fremder Textteile«, Unterkapitel 6.1.2 »Das Zusammenfassen als Lese-Schreib-Prozess« ein Text einer beeindruckenden textlinguistischen Analyse unterzogen, dessen inhaltliche Qualitäten in einem auffälligen Kontrast dazu stehen. Es handelt sich um den sprachlich sehr anspruchsvoll formulierten Zeitungsartikel »König Student hält Hof aus der Zeit (s. Beinke/Brinkschulte/Bunn/Thürmer 2008: 64–66). Thema ist das Verhältnis Student-Professor an amerikanischen Universitäten. Der Verfasser, Fritz Breithaupt, lehrt in den USA und schreibt für *Die Zeit*. Wie der Titel bereits andeutet, wird in dem Text eine historische Analogie zwischen einem mittelalterlichen Fürstenhof (»feudales Auftreten«, »Hof von Vasallen«) und der Studienrealität an amerikanischen Universitäten konstruiert. Die Pointe liegt darin, dass das institutionalisierte Über-Unterordnungsverhältnis sich unter Hinweis auf das »Geld als Organisationsmedium« umgekehrt hat. Man mag dazu stehen wie man will, aber dieser Text erhebt noch nicht einmal den Anspruch des Wissenschaftsjournalismus, einem in der akademischen Schreibdidaktik äußerst beliebten Kommunikationsbereich, wissenschaftliche Erkenntnisse einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, und fällt damit hinter viele Übungstexte der akademischen Schreibdidaktik zu-

1 Zum Unterschied von Fach und Disziplin sowie zur Transdisziplinarität siehe Altmayer 2004a.

rück. Es handelt sich eher um subjektive Erfahrungsausschnitte, die mit Hilfe von Titel, Untertitel, Zwischenüberschriften und »knalligen« Einzelbeispielen bemüht um eine Leserschaft buhlen. Der Text ist thematisch, inhaltlich und textsortenspezifisch für das akademische Schreiben nahezu wertlos. Was bleibt, ist das textlinguistische Skelett und hilfreiche methodische Hinweise zum Lesen und zur Textzusammenfassung. Diese Entkoppelung der Texte von ihren Inhalten ist das Markenzeichen der Linguisten, sei es in wissenschaftlichen Publikationen, sei es in didaktisierten Materialien. Während die elaborierte sprachliche und textlinguistische Analyse in der angewandten Linguistik als heuristisches Prinzip legitim ist und viele auch die Didaktik weiterführende Erkenntnisse zutage fördert¹, macht die linguistische Analyse unter gleichzeitiger Bereitstellung sprachlicher Mittel in der Didaktik des akademischen Schreibens, deren Kern die an akademischen Inhalten geschulte Vermittlung einer der vier fremdsprachlichen Fertigkeiten sein sollte, weit weniger Sinn.

Die Fallhöhe von linguistischer Analyse und inhaltlicher Banalität, die an diesem Beispiel besonders deutlich wird, ist beileibe kein Einzelfall in der Didaktik des akademischen Schreibens. Eine zweite Auffälligkeit der linguistisch orientierten akademischen Schreibdidaktik ist ihre Nähe zu den Formaten der Hochschuleingangsprüfungen DSH und TestDaF.

Immer wieder stößt man auf der Suche nach geeigneten, didaktisierten Materialien hinsichtlich der Themen, der Textsorten, des Textumfangs und der Erschließungsaufgaben auf signifikante

Ähnlichkeiten mit den Prüfungsformaten. Die Materialsammlung von Tütken/Singer kann als ein Beispiel dienen. Geht diese Materialsammlung einmal über die Prüfungsformate hinaus, wie in Kapitel 2.3. »Komplexe Schreibhandlungen« (ebd.: 200–530, wird zu wenig Wissen erzeugt, um die komplexen Schreibhandlungen in komplexe Texte zu überführen. Warum ist das so?

Die Gründe sind institutioneller Art. Sprachliche Hochschuleingangsprüfungen sind die Hürde, die alle Nicht-Muttersprachler nehmen müssen. Diese institutionelle Verfestigung führt zu einer Konzentration der Ressourcen in Form von Vorbereitungskursen, Prüfungszentren und didaktisierten Vorbereitungsmaterialien. Es ist äußerst schwierig, in Deutsch als Fremdsprache didaktisierte Materialien zu publizieren, die nicht an diesen Prüfungsformaten orientiert sind. Nur so scheint eine verlässliche Kalkulation für Verlage überhaupt erst möglich zu sein.

Außerdem hat sich an deutschen Hochschulen eine Arbeitsteilung durchgesetzt. Für die akademische Schreibdidaktik sind entweder eigenständige Sprach-, Schreib- und Testzentren oder Deutschals-Fremdsprache-Lehrstühle zuständig. Sie organisieren die Kurse, studienvorbereitend oder, immer häufiger, studienbegleitend und entwickeln die Materialien. Dabei nutzen sie geschickt die Tatsache, dass sich die Fachwissenschaften weitgehend aus der Didaktik des akademischen Schreibens verabschiedet haben.

Die Sprachprüfungen für den Hochschulzugang haben aber gar nicht den Anspruch und die Funktion, akademisches Schreiben zu vermitteln. Sie setzen,

1 Für die Monographie: Büker 1998, Pohl 2007, Steinhoff 2007, Stezano Cotelto 2008; für den Aufsatz: Fischer/Guadatiello/Moll/ Redder/Ribeiro-Kügler/Stezano Cotelto 2002, Ehlich/Steets 2003, Wolff/Ostermann/Chlosta 2004)

orientiert am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, Standards fest, die mithilfe bestimmter Textsorten und Formate ein Abprüfen der fremdsprachlichen Fertigkeiten Sprechen (mündlicher Ausdruck), Lesen (Textverstehen), Hörverstehen und Schreiben (schriftlicher Ausdruck) ermöglichen sollen. Alle Mühe wird dabei auf die Erreichung der Qualitätskriterien für Sprachtests verwendet. Fortschritte in der Testtheorie machen die Verfahren der Testerstellung und Korrektur immer ausgeklügelter.¹ Nach bestandem Test wird die »sprachliche Studierfähigkeit« bescheinigt. Nur – wie sieht es mit Themen und Inhalten aus? Der Frage kann man nicht gänzlich ausweichen, ihre Antwort wird ganz im Sinne der Textlinguistik gegeben. So heißt es im DSH-Handbuch zur »Vorgabenorientierten Textproduktion« im Kommentar:

»Die Fähigkeit sich zu einem wissenschaftsorientierten Thema zu äußern, d. h. der **Studienbezug** [fett gedruckt i. Orig.], wird weniger durch die Themenwahl hergestellt als vielmehr durch die Art der erwarteten sprachlichen Handlungsmuster.« (Arbeitsgruppe FaDaF (Hrsg.) 2006: 104)

Nun sind sich Testentwickler durchaus der Tatsache bewusst, dass man auf dem verlangten Niveau nicht gänzlich von Themen und Inhalten abstrahieren kann und dass die Prüfungsvorbereitung allein nicht zur Studierfähigkeit reichen könnte. Deshalb wurde die Prüfungsvorbereitung mit der Studienvorbereitung verbunden, wie an den Titeln einschlägiger Vorbereitungswerke² und auch an den Themen der Prüfungen abgelesen werden kann. Ist das der Mittelweg?

Schlägt man so »zwei Fliegen mit einer Klappe«?³ Themen und Inhalte, die mit der Studienrealität in Deutschland zu tun haben, markieren einen deutlichen Fortschritt gegenüber früheren Materialien. Zwei wesentliche Einschränkungen bleiben jedoch bestehen. Zum einen werden die Materialien auf die Prüfungsformate zugeschnitten. Zum anderen beziehen sich die vermittelten Themen und Inhalte auf den allgemeinen Informations-, Beratungs- und Problembereich eines Studiums. Die »paradoxe Anforderungsstruktur« (Ehlich 1995: 336) der Hochschuleingangsprüfungen, Prüfungsmaterialien aus dem akademischen Bereich zu nehmen, die keine speziellen Fachkenntnisse voraussetzen, gleichzeitig aber die sprachliche Befähigung für ein Fachstudium zu attestieren, kann so auch nicht überwunden werden.

Zusammenfassend lässt sich zu diesem Punkt sagen, dass die Hochschuleingangsprüfungen die Didaktik des akademischen Schreibens bewusst oder unbewusst lenken: An ein Fachstudium anschlussfähige Themen und Inhalte bleiben weitgehend ausgespart, gleichzeitig ähneln Aufgabenstellung, Textsorten und Textumfang auffallend den Prüfungsformaten.

3. Erste Argumentation: Fremdsprachentheorie und -didaktik: Der Input bringt es!

Es ist lange her, dass ein Fremdsprachenforscher und -lehrer versucht hat, Begriffe und Unterscheidungen zu bilden, um daraus eine für die Didaktik des Fremdsprachenlernens allgemeingültige Theorie zu entwickeln. Man mag der

1 Siehe z. B. die Publikation des Test DaF-Instituts: <http://www.testdaf.de/institution/tz-public.php>, Zugriff 21.8.2009.

2 Für die DSH: Lodewick 2005; für den TestDaF: Gutjahr/Xiufang/Ruoxing/Qin 2008.

3 So der Titel, mit dem das neue, in China entwickelte Lehrwerk zum TestDaF (vgl. Anm. 2) in einem Vortrag auf der IDT 2009 in Jena vorgestellt wurde.

postulierten Allgemeingültigkeit gegenüber skeptisch eingestellt sein (Königs 2007: 438). Es finden sich auch Unterscheidungen und Begriffe, die allzu ›glatt‹ in das Theoriegebäude eingefügt werden, so etwa die unkritische Übernahme der Chomskyschen Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz für das Schreiben (Krashen 1984: 20–28). Die Tatsache allein, dass Begriffe und Theorie aus empirischen Untersuchungen der Fremdsprachen- und – hier besonders wichtig – der Schreibforschung destilliert wurden, lässt aufhorchen. Gemeint ist Stephen Krashens Input-Hypothese (Krashen 1985) und der unter dem Namen »Natural Approach« bekannt gewordene fremdsprachendidaktische Ansatz. (Eine einführende Darstellung bietet Tschirner 1995.)

Krashen unterscheidet zwei Modi des Fremdsprachenerwerbs: Erwerben (*acquisition*) und Lernen (*learning*). Die Unterscheidung orientiert sich an den Unterschieden von Erst- und Zweitspracherwerb, das Erwerben einer Fremdsprache geschieht unbewusst und ungesteuert, das Lernen bewusst und gesteuert. Im empirischen Vergleich der beiden schneidet Erwerben deutlich besser ab:

»Extensive research has confirmed that acquisition is a far more powerful and central process than learning. Acquisition is responsible for our ability to use language in both production and comprehension, while conscious learning serves only as an editor or monitor, making changes in the form of output under certain, very limited conditions (i. e. when the performer knows the rule well, when the performer is consciously concerned with accuracy).« (Krashen 1984: 21)

Ziel des Fremdsprachenunterrichts soll die Herstellung von Bedingungen sein, die dem Erwerb entsprechen, gleichzeitig sollen die Lernelemente, dies sind bei Krashen z. B. Grammatikübungen mit dauernden Korrekturen seitens der Leh-

rer, vernachlässigt werden bzw. in den Hintergrund treten. So ist es in einer am Erstspracherwerb orientierten Theorie nur konsequent, den Schwerpunkt auf die Inhalte und nicht auf die sprachlichen Strukturen zu setzen. Krashen begründet dies, indem er in seiner Input-Hypothese zu erklären versucht, wie es zu dem offensichtlichen Paradox kommt, dass Fremdsprachenlerner Sprache verstehen, die Strukturen enthält, die man noch nicht erworben hat, sich die Lerner also immer ein wenig jenseits der Strukturen bewegen (»i + 1«), die sie bereits erworben haben (»i«). Die Antwort lautet:

»... we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us.« (Krashen 1987: 20)

Der Erwerb einer Fremdsprache geschieht durch verstehbaren Input (»comprehensible input«) und nicht durch formale Übungen zu den akademischen Textsorten, zu den bereitgestellten Redemitteln der Wissenschaftssprache oder durch Formulierungsübungen.

»It [acquisition, M. K.] happens when we understand messages in the second language, when we understand *what* is said or written, rather than *how* it is expressed, when we focus on meaning and not on form.« (Krashen 1984: 21; kursiv im Orig.)

Daraus folgt, dass das Lesen von (wissenschaftlichen!) Texten eine notwendige Bedingung für die Entwicklung der Schreibfertigkeit ist:

»Was Lerner produzieren können, hängt also davon ab, was sie verstehen können. Hörverständnis und Lesen sind damit primär.« (Tschirner 1995: 6)

Es gibt keine eindeutige Korrelation zwischen der Quantität des Gelesenen und der Qualität des Schreibens, aber jeder gute Schreiber hat ein Minimum an wissenschaftlichen Texten gelesen. In der

akademischen Schreibdidaktik werden sowohl das quantitative Minimum – als Schreibanlass dient meist ein einzelner, kürzerer Text – als auch das qualitative Minimum – es handelt sich häufig um journalistische, nicht einmal populärwissenschaftliche Texte – weit unterschritten.

Das Lesen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für den Erwerb des akademischen Schreibens. Motivation und die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls müssen hinzukommen (Krashen 1984: 25 f.). Während Motivation ein Faktor ist, der durch die Fähigkeiten der Lehrperson gefördert werden kann, ist es äußerst schwierig, ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln, wenn das Geschriebene lediglich um der Übung des Schreibens willen (*l'art pour l'art*) entsteht, anstatt die Vorstellung zu fördern, dass man durch den Inhalt des Geschriebenen Teil einer (prä-)akademischen Gemeinschaft wird und die Texte entsprechend ernst genommen werden.

Auch aus dem Lernverhalten der Schreiber, dessen wesentliches Merkmal eine überwiegend an der Form orientierte Imitation ist (Steinhoff 2007: 143–146), kann methodisch-didaktisch nicht der Umkehrschluss gezogen werden, dass man nur die adäquaten Formen akademischen Schreibens herausarbeiten oder bereitstellen müsse, um den Studenten später bzw. in ihrem Fachstudium die Möglichkeit zu geben, sie mit Inhalten zu verknüpfen. Eine solche Didaktik geht nicht über den funktional-notionalen Ansatz (Schmenk 2007: 133 f.) der Fremdsprachendidaktik hinaus, der, auf einem naiven Sender-Empfänger-Modell basierend, vertritt, dass es bestimmte Begriffe und Formulierungen gibt, die je nach Schreibanlass und situativem Kontext beim akademischen Schreiben eingesetzt werden können. Hier wird Etikettenschwindel betrieben, denn die linguis-

tisch orientierte akademische Schreibdidaktik unterrichtet so akademisches Formulieren, nicht aber akademisches Schreiben.

Dass es sich bei dem Bezug auf Krashen nicht um einen Griff in die fremdsprachendidaktische »Mottenkiste« handelt, sollen zwei weitere begünstigende Faktoren verdeutlichen. Zum einen zielt Krashens Theorie auf erwachsene Lerner, die in der Lage sind, ihren Erwerb als Lernen zu reflektieren (Dakowska 1996: 66). Zum anderen befinden sich nicht-muttersprachliche Lerner in Deutschland in einer den Erwerb begünstigenden Immersionssituation, da sie auch außerhalb akademischer Schreibkurse beständig der Zielsprache ausgesetzt sind (Königs 2007: 437).

Dennoch, und das sei hier noch einmal herausgestellt, vertritt Krashen keinen Mittelweg, weil die Inhalte zu stark betont werden. Dass wir seine Argumentation an dieser Stelle ausführlich dargestellt haben, hat die Funktion, die Bedeutung der Inhalte bewusst zu machen, um in einem weiteren Schritt der Vernachlässigung eben dieser Inhalte durch die linguistisch orientierte akademische Schreibdidaktik entgegenzutreten.

4. Zweite Argumentation: Lernpsychologie und Pädagogik: Das Verwirrspiel mit den Kompetenzen

Krashens Theorie und deren methodische Implikationen scheinen aus einer anderen Zeit zu stammen, denn die fremdsprachen- und schreibdidaktische Diskussion hat sich in den letzten Jahren vom *Was* zum *Wie* verschoben. Diese Verschiebung findet ihre theoretische Untermauerung nicht mehr in Erkenntnissen der Fremdsprachenforschung, sondern in der Adaption von theoretischen und empirischen Erkenntnissen, die in anderen Disziplinen gewonnen wurden und deren Theorie- und Modell-

bildungen für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden. (Einen guten Überblick über die Ansätze und die Probleme ihrer Übertragbarkeit auf die Fremdsprachendidaktik bietet Mitschian 2000.) Die wichtigsten dieser Felder sind die Lern- und Gedächtnispsychologie, die Kognitionswissenschaften und die Erkenntnistheorie. Stichwörter sind Kognition, Speichermodell, mentale Modelle, autonomes Lernen. In der zweiten Argumentation soll das Scharnier all dieser Erkenntnisse zur schreibdidaktischen und pädagogischen Praxis näher beleuchtet werden: der Kompetenzbegriff (siehe Erpenbeck/Rosenstiel 2003: Einleitung).

Entscheidend für den Aufschwung von Kompetenzbeschreibungen und -modellen ist der Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik, die nunmehr Bildungsstandards festlegt und empirisch überprüfen lässt (»Output-Orientierung«). Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen wie die fremdsprachliche Fertigkeit Schreiben werden modelliert, um zwischen allgemeinen Bildungszielen und konkreten, passgenauen Aufgabenstellungen, die der Leistungsmessung dienen, zu vermitteln. Sie sollen die Lehrpläne ergänzen. Ein viel zitiertes Paradigma der Modellierung von Kompetenzen ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Fremdsprachen (im Folgenden GER), der für die Einstufung nach bestimmten Niveaustufen und für die Vergleichbarkeit überprüfter Kenntnisse eine trotz aller kritischen Einwände (Bausch/Christ/Königs/Krumm 2003) überragende Bedeutung gewonnen hat (Klieme/Stanat/Artelt 2003).

Grundlegend für die Modellierung von Kompetenzen – und hier befinden wir uns wieder in dem alten Dilemma von *Was* und *Wie* – ist das in einem bestimmten Fach bzw. Gegenstandsbereich erzeugte Wissen. Lernpsychologen spre-

chen vom »domänenspezifischen Wissen«. Dieses Wissen ist ein sprachbasiertes »Expertisewissen« (Weinert 2001a). Die linguistisch orientierte akademische Schreibdidaktik wird nun argumentieren, dass ihr domänenspezifisches Wissen sprachliches Wissen ist, also das grammatische, textsortenspezifische und stilistische Wissen, das man benötigt, um gut zu schreiben. Dieses domänenspezifische Wissen ist die Grundlage für das Schreiben. Es ist das Wissen, was (»know that«) und als deklaratives Wissen repräsentiert. Das Schreiben selbst ist eine Fertigkeit, die ihrerseits nicht Gegenstand des Wissens werden kann, da sie sich erst im Vollzug zeigt und als prozedurales Wissen (»know how«) unterschiedlich repräsentiert ist. Die Unterscheidung von »know that« und »know how« geht auf Gilbert Ryle zurück (vgl. Ryle 1949: 25–61). Eine Übersicht der Modelle der Repräsentation von Wissen findet sich bei Opwis/Lüer (2004: 346–351).

Die folgende Definition des Begriffes »Fertigkeit« umfasst sowohl die sich im Vollzug zeigende handlungsorientierte Komponente (»Verfahrensweise«) als auch die einer quasi automatisierten, vorbewussten Komponente (»Direktzugriff«):

»Von *Fertigkeiten* sprechen wir dann, wenn uns zur Lösung einer Aufgabe Verfahrensweisen zur Verfügung stehen, mit denen wir die Aufgabe sozusagen im Direktzugriff erledigen können.« (Wilss 1992: 143)

Vergleiche und Metaphern für das Schreiben, mal mehr, mal weniger glücklich, unterstützen diese Sichtweise: von der allgemein bekannten »Kulturtechnik« über »Kulturwerkzeug« (Klieme/Stanat/Artelt 2003: 55, in Anlehnung an Baumert 2002) bis zum »Handwerk« (Ruhmann 2008).

Was die linguistisch orientierte akademische Schreibdidaktik und der hier gemachte Vorschlag gemeinsam haben, ist

das Konzept, Schreibroutinen durch Übungen/Aufgaben aufzubauen. Was sie unterscheidet, ist nicht so sehr die Schwerpunktsetzung beim domänenspezifischen Wissen als solchem, in dem hier beschriebenen Lehrgang eher geschichts- und kulturwissenschaftliches Wissen, in der linguistisch orientierten Schreibdidaktik eher sprachliches Wissen, sondern die Beschränkung des domänenspezifischen Wissens. Relevant für die linguistisch orientierte akademische Schreibdidaktik ist einzig und allein dasjenige sprachliche Wissen, das sich im Vollzug des Schreibens zeigt. Darunter sind folgende Bereiche zu verstehen, die sich in den eingangs zitierten Literaturbeispielen an folgenden Stellen finden: bei Beinke/Brinkschulte/Bunn/Thürmer 2008: Kapitel 10 (»Hinweise zur Wissenschaftssprache«, 141–154) und Kapitel 11 (»Kommunikationsmittel«, 155–166); bei Tütken/Singer 2006 drei Anhänge (Anhang I: »Sprachliche Hilfen«, 532–562; Anhang II: »Grammatisch-syntaktische Hilfen«, 563–599; Anhang III: »Wissenschaftssprachliche Hilfen«, 600–612).

Sprachliches Wissen entwickelt sich so nicht von einem Werkzeug zu einem »Denkzeug« (Berndt 2007). Den Unterschied zwischen dem stark eingeschränkten Wissen von den grammatisch und textlinguistisch korrekten Formen und sprachlichem Wissen als Thema akademischen Schreibens zeigt Pospiech (2005) in ihrem Schreiblehrgang.

Verlässt man den domänenspezifischen Bereich des sprachlichen Wissens ganz, so kann man sehr anschaulich am Ausgangspunkt des hier vorgestellten

Schreiblehrgangs zeigen, wo der Unterschied zwischen einer linguistischen und einer inhaltlich orientierten Schreibdidaktik liegt. Das Lehrwerk »Leselandschaft« (Hasenkamp 1995: 133 f.) listet eine Reihe von Gebrauchsformen auf, die mit dem Verb »erinnern« und dem Nomen »Gedächtnis« gebildet werden können. Die unterschiedliche Wortart und Grammatik der beiden Wörter können aber, über die Gebrauchsformen hinausgehend, ihrerseits die Voraussetzung dafür bilden, die semantische Differenz zwischen »erinnern« und »Gedächtnis« zu erklären (Assmann 1997). Eine zweite Möglichkeit, die Werkzeugebene der Gebrauchsformen zu verlassen, besteht in einer Überführung der grammatisch-syntaktischen Strukturen in ein Prädikat mit den entsprechenden Argumenten, den beliebigen W-Fragen (Schönpflug 2002: 222). Bei dem Verb »erinnern« kann dies an einer Variation der Lasswellschen Kommunikationsformel (Fix 2006: 26) veranschaulicht werden: Wer erinnert sich wann an wen/was in welchen Umständen durch welche Techniken/Medien mit welchen Konsequenzen?

Um diese selbst auferlegte Einschränkung eines sehr auf den Gebrauch beschränkten domänenspezifischen sprachlichen Wissens zu überwinden, geht die linguistisch orientierte Schreibdidaktik in die »Vorwärtsverteidigung« und erklärt das akademische Schreiben zu einer Schlüsselkompetenz oder Schlüsselqualifikation. Ein kurioses Beispiel mag dies verdeutlichen. Eines der Ausbildungsziele¹ der Bachelor-Reform ist die Beschäftigungsfähigkeit, sie führt

1 Der Begriff »Bildungsziel« wäre hier unpassend. Ob der Traditionsbruch mit Humboldt durch den »Bologna-Prozess« erfolgte oder, wie ich meine, bereits in der letzten Reformphase der 1960er und 70er Jahre, spielt keine wesentliche Rolle. Der Studienbereich Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV) lässt die Bezeichnung der Universität als »gemeineuropäische Kadettenanstalt für die Akteure eines Arbeitsmarktes« (Seibt 2008: 106) verständlich erscheinen. Vgl. dazu auch Münch 2009.

in den Studiengängen zu dem Studienbereich Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV), zu dem, vor allem für Nicht-Muttersprachler, Schreibkurse gehören. Die didaktischen Implikationen einer solchen Umsetzung finden ihren Niederschlag in dem Wunsch der Schreibdidaktiker, die von ihnen vermittelten Kenntnisse so zu gestalten, dass sie auf andere Bereiche, hier auf den Berufs- bzw. Beschäftigungsbereich, übertragen werden können. Pohl (2007: 534–536) hat unter der Überschrift »Das fachliche Dilemma« auf den Widerspruch zwischen dem Anspruch der akademischen Schreibdidaktik, eine Schlüsselkompetenz zu vermitteln, und der Spezifik akademischer Schreibanlässe und Inhalte hingewiesen. Was aber ist nun eine Kompetenz? Grundlegend für die Festsetzung von Bildungsstandards und für die Messung sprachlicher Kompetenzen (Beck/Klieme 2006) und viel benutzt in der schreibdidaktischen Literatur (Becker-Mrotzeck/Böttcher 2006: 54; Fix 2006: 21) wurde die folgende Kompetenzdefinition von Weinert, deren Nähe zu der fremdsprachlichen Fertigkeit Schreiben deutlich wird:

»... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«. (Weinert 2001b: 27 f.)

Diese Definition, lernpsychologisch (»motivational, volitional«), pädagogisch (»sozial«) und moralisch (»verantwortungsvoll«) nachvollziehbar, hinterlässt für unseren Bereich, das akademische Schreiben, zwei Fragezeichen. Das erste, fremdsprachentheoretische, betrifft »die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten«. Kann man die sprach-

lichen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter die kognitiven subsumieren oder bedürfen Spracherwerb und Sprachenlernen unterschiedlicher formaler Operationen, die mit den an Piaget angelehnten allgemein-kognitiven nicht gleichgesetzt werden dürfen? Krashen und andere auf Chomskys nativistischen Kompetenzbegriff rekurrierende Theoretiker und Didaktiker argumentieren vehement für das Sprachenlernen als eigene, autonome Fähigkeit. Studentische Texte, die eine große Diskrepanz zwischen sprachlicher Korrektheit, Ausdrucksfähigkeit und inhaltlicher Substanz zeigen, sprächen dafür. Die Gegenrichtung weist darauf hin, dass sich erwachsene Lerner beim Erlernen einer Fremdsprache auf ihr sprachliches Wissen von der Muttersprache beziehen und im Lernprozess auf die Problemlösung im Sinn der Weinert'schen Definition zurückgreifen, allerdings wird die Problemlösung in der Lerntheorie in die zwei Schritte des Hypothesenbildens und Hypothesentestens aufgespalten (Tönshoff 1995; einen Überblick über diese Kontroverse gibt Dakowska 1996: 53–108).

Das zweite Fragezeichen hinter dieser Definition, und dies ist für das Verhältnis von *Was* und *Wie* relevanter, liegt in dem scheinbaren Paradox, dass ihre Allgemeingültigkeit eine starke Einschränkung impliziert. Das domänenspezifische Wissen zeigt sich als Kompetenz rein instrumentell und gebrauchsunterstützt. (Daher auch die Nähe zu den fremdsprachlichen Fertigkeiten.) Es heißt lapidar: »Problemlösungen in variablen Situationen«. Der amerikanische Philosoph Richard Rorty schlägt eine Zweiteilung der Kultur vor (vgl. Rorty 2003). Ein Modus der kulturellen Entwicklung ist die Problemlösung, ohne die wir noch in Höhlen leben würden. Aber welches Problem wollen die Menschen lösen, wenn sie Bilder oder

Schriftzeichen an die Wände ihrer Höhlen malen? Hier kommt Rortys zweiter Modus ins Spiel. Er nennt ihn »imaginative Neubeschreibung« (im Original »imaginative redescription«) oder mit Heidegger »Welterschließung«. Diese »Welterschließung«, so könnte man argumentieren, entspräche einem allgemeinen Bildungsziel. Nun ist es aber so, dass allgemeine Bildungsziele nur zweckhaft formuliert werden, denn sie sollen über die Operationalisierung von Kompetenzen einer möglichst objektiven Leistungsmessung zugeführt werden. Rortys zweiter Modus, der, eine ungewollte Pointe, aus der Ablehnung der ästhetischen Theorie als Erklärungs- und Vermittlungsinstanz von Literatur entwickelt wurde, fehlt bei Bildungsplänen ebenso wie in der akademischen Schreibdidaktik. Wer wollte bestreiten, dass man sich nur über die Auseinandersetzung mit Inhalten die Welt lesend und schreibend erschließen kann?

Zwei Beispiele mögen dies illustrieren:

1. Aus der linguistischen Perspektive: »Für den Menschen verlangt die (Erfahrung, das Erleben der) Welt nach Sprache. Sprachformen dagegen verlangen nicht nach Welt.« (Bleyl 2005: 38)
2. Aus der philosophischen Perspektive: »Unsere Problem lösenden Aktivitäten erweitern den Horizont unseres Vorstellungsvermögens nicht. Sie erbringen lediglich Ergebnisse, von denen wir im Voraus wissen, dass sie wünschenswert sind.« (Rorty 2003: 62)

4. Exkurs: Zurück zu Platon!

Ein simples Planungsmodell von Schreibunterricht dient als Ausgangspunkt, den besonderen Status des Fach- und Sachwissens herauszuarbeiten, um noch einmal zu unterstreichen, auf was die akademische Schreibdidaktik verzichtet, wenn sie sich in der Schreibdidaktik hauptsächlich auf sprachliche

Strukturen und Sprachhandlungen konzentriert, die sich im Gebrauch zeigen.

Ein Schreiblehrgang an einer deutschen Hochschule für nicht-muttersprachige Studierende verlangt eine Reihe von konkreten Planungsdimensionen, denen man entsprechend bezeichnete Kompetenzen (im Sinne von unterschiedlichen Bereichen) als Zieldimensionen (im Sinne von Dispositionen) zuordnen kann.

| Planungsdimension | Zieldimension |
|----------------------|------------------------------|
| a) allgemein | |
| Lerner | Personale, soziale Kompetenz |
| Institution | Normative Kompetenz |
| Unterricht | Kommunikative Kompetenz |
| Lebenswelt | Handlungskompetenz |
| b) spezifisch | |
| Lehrgang | Planungskompetenz |
| Sprache (L1, L2, L3) | Sprachkompetenz |
| Thema, Inhalte | Sach-/Fachkompetenz |
| Methoden | Methodenkompetenz |
| Prozess | Schreibkompetenz |
| Produkt | Textkompetenz |

Abb. 1: Dimensionale Makrostruktur eines Schreiblehrgangs

Das Modell unterscheidet zwischen allgemeinen Planungsdimensionen, also den Rahmenbedingungen, denen jegliche Lehre an deutschen Hochschulen unterliegt, und spezifischen Planungsdimensionen für einen Schreiblehrgang. Wie alle Modelle ist es ein Konstrukt, das nicht mit der Wirklichkeit schreibdidaktischer Kurse identisch ist, jedoch an ihr überprüft werden kann.

Da es in dem Argumentationsgang um den Status des Sach-/Fachwissens geht, müssen die Erläuterungen des Modells auf einige wesentliche Punkte beschränkt bleiben:

1. Mit Lebenswelt sind die sozial-kulturellen Deutungsmuster gemeint, die im

Alltagshandeln erworben werden, und als »Hidden curriculum« mit in die Lehr-Lernsituation einfließen.

2. Bei der Sprache liegt der Schwerpunkt auf der Unterrichts- und Schreibsprache Deutsch, für die Lerner eine Fremdsprache (in der Regel L2 oder L3), während die Muttersprache (L1) und/oder die erste Fremdsprache den mehr oder weniger präsenten Referenzrahmen bilden.
3. Ein neuralgischer Punkt ist das Lesen und die Lesekompetenz, es wird hier, wie z. B. das Exzerpieren oder Bibliografieren, unter Methode subsumiert, was es in die Nähe einer Problemlösungsaktivität rückt. Es kann aber genauso gut eine eigene Planungsdimension bilden, da das Sach-/Fachwissen weitgehend über das Lesen generiert wird.

Die Weinertsche Definition von Kompetenz hat gezeigt, dass es sich um konkrete Handlungsanforderungen oder Dispositionen handelt, die sich in Situationen bewähren/zeigen müssen, die außerhalb des Schreiblehrgangs liegen. Wenn man jedoch Kompetenzen messbar machen will, dann muss in unser Modell eine »Performanzebene« eingefügt werden, denn man kann nur von beobachtbarem

und messbarem Verhalten auf Kompetenzen schließen und nicht umgekehrt (Schmidt 2005: 163). Diese sich im Schreiblehrgang aufbauende Performanz zeigt sich in unterschiedlichsten »Facetten« (Klieme/Stanat/Artelt 2001), genau wie der Weinertsche Kompetenzbegriff. Zu diesen Facetten gehören: Fähigkeit, Fertigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation. Diese Begriffe, die u. a. auch der GER zur Beschreibung der Fremdsprachenkompetenz benutzt und die sich mittlerweile in vielen Lehrplänen wiederfinden, zeigen die Komplexität der Modellbildung mit Hilfe des Kompetenzbegriffs und machen die methodologischen Schwierigkeiten deutlich, die Facetten zu operationalisieren, um sie in Prüfungsaufgaben messbar zu machen.

Eine Möglichkeit, in das Planungsmodell eine Performanzebene einzuziehen, bestünde darin, den Kompetenzen als Zieldimensionen Formen des Wissens, das im Schreiblehrgang generiert werden soll, zuzuordnen (z. B. bei Fix 2006: 21 f.). Dies wäre aber nicht nur ein in der Terminologie unbefriedigender Versuch, sondern würde auch kategoriale Unterschiede verwischen. Ein Beispiel:

| Planungsdimension | Wissensform | Zieldimension |
|-------------------|-----------------------|------------------------------|
| Lerner | Weltwissen, Vorwissen | Personale, soziale Kompetenz |

Jeder Lerner beginnt den Lehrgang mit einem sozial und kulturspezifisch geprägten, individuellen Weltwissen, dieses wird nach dem Modus der Gewinnung auch Erfahrungswissen genannt, und möglicherweise mit domänenspezifischem Vorwissen, das erlernt wurde. Diese Unterscheidung spiegelt sich auch in den Speichermedien wieder. Für das Weltwissen steht das »episodische Gedächtnis«, für das domänenspezifische Vorwissen das »semantische Gedäch-

tnis« (Welzer 2004). Der Schreiblehrgang baut darauf auf und stellt den Lernern Möglichkeiten/Materialien zur Verfügung, um diese Wissensformen auszubauen. Wo liegen die Unterschiede zwischen diesen Wissensformen? Der erste Philosoph, der sich mit den unterschiedlichen Formen des Wissens beschäftigt hat, war Platon. Von ihm stammt die bahnbrechende Unterscheidung zwischen propositionalem und nichtpropositionalem Wissen. Propositionales Wissen

heißt »etwas über etwas« zu wissen. Es manifestiert sich in Sätzen bzw. Aussagen und ist weiterhin dadurch charakterisiert, dass sich kein Wissender mit dem Wissen identifizieren muss (Objektivierbarkeit) und dass es falsch sein kann (Bivalenz). Platon, und dies gilt auch für Bildungsplaner und Schreibdidaktiker, interessierte sich stärker für die Formen nichtpropositionalen Wissens. Sie werden in dem folgenden Zitat ex negativo bestimmt:

»Will man den Eigenarten nichtpropositionalen Wissens gerecht werden, empfiehlt es sich, vor allem diejenigen seiner Gestalten zu betrachten, die mit dem propositionalen Wissen weder die Bivalenz noch die Objektivierbarkeit noch die Gegenstandsbezogenheit gemeinsam haben. Dazu gehören beispielsweise Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kompetenzen und bewusstes Können, Urteilskraft, Gebrauchswissen und Erfahrung. Durch alle diese Gestalten des Wissens wird ihrem Inhaber Welt und Wirklichkeit erschlossen. Über alle kann mit Hilfe von Aussagen begründet geredet und argumentiert werden. Doch der Inhalt keiner dieser Wissensformen lässt sich in Gestalt von Aussagen präsentieren und einem anderen mitteilen.« (Wieland 1999: 230)

Domänenspezifisches Vorwissen zeigt sich in gegenstandsbezogenen Aussagen, die wahr oder falsch sein können und deren Träger nicht individuell bestimmt sein muss. Weltwissen (Erfahrung) kann nicht richtig oder falsch sein und auch nicht von seinem Träger getrennt werden (vgl. Wieland 1999: 231 f.).

Der Schreibkompetenz wird als Wissensform häufig prozedurales und/oder metakognitives Wissen (Fix 2006: 21) zugeordnet. Dieses Wissen kann man wie alle nichtpropositionalen Wissensformen versprachlichen, man kann darüber reden, wie die in der empirischen Schreib-

forschung zur Aktivierung metakognitiven Wissens benutzte Methode der »Think-aloud«-Protokolle zeigt (Keseling 2001; Heine 2005).¹

Aber ist es methodisch-didaktisch sinnvoll, das propositionale Wissen (»etwas über etwas schreiben«) auszuklammern, zu vernachlässigen oder zu trivialisieren, wie die linguistisch orientierte akademische Schreibdidaktik es häufig tut?

5. »Wohlan, man verbinde philologischen und wissenschaftlichen Unterricht«

Friedrich Gedike (1754–1803; hier zitiert nach Meyer 2007: 131), Schulpädagoge und Vertreter der Berliner Aufklärung, mit 25 Jahren bereits Direktor des Friedrichwerderschen Gymnasiums, legte ein Jahr nach seiner Ernennung eine Schrift mit dem Titel »Über die Verbindung des wissenschaftlichen und philologischen Schulunterrichts« vor. Als Neuhumanist versuchte er den altsprachlichen Unterricht an den Sachunterricht (= wissenschaftlich) anzubinden. Er wandte sich gegen den »Verbalismus«, d. h. die Konzentration auf Sprache als Sprache und die Lektüre der Klassiker zum Zwecke formalsprachlicher Übungen. Da er eine moderate Position vertrat, kann er als früher Vertreter des Mittelwegs gelten (vgl. Meyer 2007).

Mehr als 200 Jahre später scheinen seine Bemühungen in der bundesrepublikanischen Schulwirklichkeit endlich von Erfolg gekrönt zu werden, denn der bilinguale Sachfachunterricht beginnt sich zu etablieren (siehe z. B. Wildhage/Otten 2003; Bonnet/Breidbach 2004, Bach/Niemeier 2008, dort eine umfangreiche Bibliographie von Breidbach/Lütge/Osterhage 2008: 177–295). Eine seiner Intentio-

1 Diese Versprachlichung reicht der (selbst-) genügsamen Theorie des Konstruktivismus bereits aus (Schmidt 2005).

nen ist es, den »Fremdsprachenunterricht aus der babylonischen Gefangenschaft einer falsch verstandenen Linguistik« zu befreien (Bleyhl 2005: 34), um durch die Anbindung an sachfachliche Themen und Inhalte die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Grundlegende Forschungsarbeiten dazu kommen aus den USA, innerhalb der Fremdsprachentheorie und -didaktik stellt der bilinguale Sachfachunterricht einen Unterbereich der »Content-based instruction« dar (Met 2000).

In der didaktischen Diskussion und Reflexion des bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland spielen pragmatische Aspekte eine eher untergeordnete Rolle. Dort wird auf hohem Abstraktionsniveau ein kulturreflexiver Überschuss produziert. Linguistische und sachfachliche Probleme werden dementsprechend zu Problemen der Kulturalität. Die unter schwierigen Lehr-Lernbedingungen arbeitenden bundesrepublikanischen Klassenräume mutieren zu diskursbasierten »hybride[n] Überlappungsräume[n]« (Hallet 2004: 150), die man sich eher in den Köpfen der Didaktiker als in der Schulrealität vorstellen kann. Wichtigstes Gegenargument gegen eine Hypostasierung der Kulturalität ist die Immersionssituation. Sie ist sogar weniger vorteilhaft als beim akademischen Schreiben mit nicht-muttersprachigen Studenten, denn der zielsprachliche Sachfachunterricht steht dem muttersprachlichen Gebrauch außerhalb des Unterrichts gegenüber.

Dennoch: Das Näherrücken von Sprach- und Sachfachproblemen und die Sprachbasiertheit allen propositionalen Wissens sind zwei veritable Gründe für die Didaktik des akademischen Schreibens, sich die Diskussionen und – vielleicht noch wichtiger – die Materialproduktion des bilingualen Sachfachunterrichts genauer anzusehen. Dies gilt umso mehr,

als die Textlinguistik selbst, die die inhaltliche Dimension der Sprachvermittlung nie verleugnet hat (Portmann-Tselikas 1995), den Anschluss an den bilingualen Sachfachunterricht (und den Fremdsprachenunterricht!) im schulischen Kontext zu finden versucht.

Thematische Orientierung und textuell durchgeformte Sprache treffen hier zusammen:

»Es ist dies der prototypische Bereich der Sachtexte, in denen es darum geht, ›Welt‹ in Sprache zu fassen und nachvollziehbar auszudrücken, wie Phänomene zustande kommen und welche Wirkungszusammenhänge ihnen zugrunde liegen.« (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 7)

Der Mittelweg könnte auch in umgekehrter Richtung, also vom Gegenstand hin zu den sprachlichen, stilistischen und textsortenspezifischen Anforderungen, beschrieben werden. Hierfür böte sich innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache die Landeskunde an, neben der Literatur der »klassische« Inhaltsbezug einer Fremdsprachenphilologie. Insbesondere ihre kulturwissenschaftliche Ausrichtung (Altmayer 2004b) lassen es möglich erscheinen, die Landeskunde an die akademische Schreibdidaktik anzuschließen, und damit eben nicht nur an die lehr-lernwissenschaftliche Ausrichtung (Koreik 2009: 5) des Faches Deutsch als Fremdsprache (Materialentwicklung, Lehrerausbildung etc.), sondern auch an die linguistische.

Das in dem Schreiblehrgang behandelte Thema »Erinnerungsorte und Erinnerungskultur« könnte als kulturelle Universalie oder, in etwas veränderter Perspektive, als anthropologische Konstante einen Beitrag dazu leisten. Das würde zu einer Trennung von Bezugsdisziplin und deren Gegenstand führen. Geschichte beispielsweise würde dann über ihren begrifflich, perspektivisch und methodologisch begründeten Status als Bezugs-

disziplin der Landeskunde (Koreik 2001: 1273–1278; siehe auch Helbig/Götze/Henrici/Krumm 2001: 1273–1312) hinausreichen und bekäme selbst eine durch Zeitorientierung und Identitätsbildung gekennzeichnete kulturelle Universalie (Rüsen 2009).

Neben der universell-anthropologischen Perspektive, die gerade in kulturell heterogenen Lerngruppen methodisch-didaktisch fruchtbar gemacht werden kann, da sie nahtlos an Wissen und Erfahrung der Lerner anknüpft, sollten kulturwissenschaftlich-landeskundliche Themen, die in der akademischen Schreibdidaktik sinnvoll eingesetzt werden können, noch folgende Bedingungen erfüllen:

- Sie sollten über eine klare, abgrenzbare Begrifflichkeit verfügen, die die interpretierend-verstehende historische Methode und ihre etymologisch-begriffsgeschichtlich bestimmten Begriffe um eine analytisch-differenzierende Komponente ergänzt. Besonders günstig ist es, wenn anhand der Thematik unterschiedliche Definitionsarten eingeführt werden können, so z. B. nach Begriffsinhalt (intensionale Definition) und nach Begriffsumfang (extensionale Definition). Solche Begrifflichkeit hat Konsequenzen für die zu schreibenden Texte: Die Texte lassen nicht nur eine deskriptive, sondern ebenso eine explikative und eine argumentative Themenentfaltung zu (vgl. Brinker 1988: 59–76).
- Die Themen sollten die Bearbeitung einer Vielzahl unterschiedlicher Materialien/Medien möglich machen. Sie sollten auch eigene, kleinere empirische Datenerhebungen ermöglichen.
- Wenn möglich, sollten auch funktionale Aspekte der Themenwahl berücksichtigt werden. Dies reicht von Präsentationen bis hin zu projektorientierten Zielen (Broschüre, Exkursion etc.).

6. Schluss

Als Hermann Hesses Siddhartha, der selbst den ›mittleren Weg‹ suchte, bei dem Kaufmann Kamaswami um Beschäftigung bat, hatte er nur drei Schlüsselkompetenzen einzubringen: denken, warten und fasten. Dem Kaufmann schienen diese Kompetenzen für sein Geschäft nicht nützlich genug zu sein und so prüfte er, ob Siddhartha lesen und schreiben könne. Er gab ihm zunächst etwas zu lesen und dann ein leeres Blatt, um etwas zu schreiben. Siddhartha schrieb: »Schreiben ist gut. Denken ist besser.«

7. Der Lehrgang: Allgemeines und Einführendes

Der Lehrgang ist ein »work in progress«. Er ist im Laufe einiger Jahre am Studienkolleg der FU Berlin entwickelt worden als integrierter Bestandteil des Kurses »Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten«. Dieser Kurs wiederum geht in seiner Benotung in das Fach Deutsch als Fremdsprache ein. Die Intention war auch hier, Deutsch als Fremdsprache über die in der Feststellungsprüfung verlangten Fertigkeiten hinaus in Richtung Studienpropädeutik weiter zu entwickeln. Dabei hat es sich für die gewählte Thematik als sehr vorteilhaft erwiesen, dass die Studenten gleichzeitig Fachunterricht in Geschichte, Deutscher Literatur und Sozialkunde bekommen.

Ziel des Lehrgangs ist es, eine kleine Hausarbeit zu einem selbst gewählten Erinnerungsort zu schreiben. Dieses Ziel wurde nicht mit allen Lerngruppen erreicht. Alternativ dazu böten sich Gliederung inkl. Literaturliste, Einleitung oder Exposé als abschließender Leistungsnachweis an. In Bezug auf die Auswahlkriterien der Erinnerungsorte ist ebenfalls mit mehreren Varianten experimentiert worden: Erinnerungsorte aus der

eigenen Kultur (kann Probleme mit der Quellenlage ergeben), deutsche Erinnerungsorte und Berliner Erinnerungsorte. Die letzte Variante ist mittlerweile die bevorzugte.

Der Kurs »Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten« weist noch sehr viele andere Elemente auf (verschiedene Textsorten, pragmatische Aspekte wie Studienberatung etc.), deswegen wird dieser Lehrgang auf maximal sechs bis acht Sitzungen à 90 Minuten beschränkt, Lese- und Schreibzeit nicht mit eingerechnet. Da die Flexibilität ungleich höher als in einem studienbegleitenden Schreibkurs ist, wurde in der Lehrgangsübersicht auf eine eigene Spalte mit einer konkreten Zeitvorgabe verzichtet.

Die Spracharbeit findet nicht in Form einer unbedingt abzuarbeitenden grammatischen oder wissenschaftssprachlichen Systematik statt, sondern wird aus den Materialien selbst entwickelt. Im Zentrum stehen Lernertexte, die zu einem relativ späten Zeitpunkt innerhalb des Lehrgangs erstellt werden. Die linguistisch orientierte Schreibdidaktik lässt sehr viel früher Texte erstellen, da sie kaum thematisch fokussiertes Wissen erarbeitet. Aus den Lernertexten werden fehlerhafte, ausgewählte Passagen zusammengestellt, die im Plenum analysiert werden und zu denen häufig ergänzend und vertiefend Übungsbeispiele, Regelwerk und Formulierungshilfen eingegeben werden.

Verlaufsplan: Schreiblehrgang »Erinnerungsorte und Erinnerungskultur«

| | Unterrichtsphase | Thema | Arbeitsformen/Methoden | Materialien | Sprache | Quelle |
|----|------------------------------|--|---|------------------------------|--|---|
| 1. | Einstieg | Geschichte: Erinnern – Gedenken – Vergessen | Arbeitsgruppen Auswertung im Plenum | AB mit Fragen, Redemittel | Redemittel »erinnern«, Gedächtnis | Fischer 2007: 13; Hasenkamp 2006 |
| | Einstieg (Alternative): | Erinnerung – Gedächtnis | Gruppenarbeit (Clustering) Anschließend Vorstellung der Ergebnisse und Auswertung im Plenum | Folien | Wortschatz: »Erinnerung«, »Gedächtnis« Redemittel »Verknüpfungen« | |
| | Einstieg (Vertiefung) | Kontroverses Erinnern am Beispiel der Dresdner Frauenkirche: Wiederaufbau oder Ruine | Lesen/Textverstehen Einzelarbeit (Hausarbeit) | AB | W-Fragen »erinnern« Grammatik: Syntax (Adversative Strukturen) | Otto 2007: 30 (adaptiert) |
| 2. | Begrifflichkeit | Gedächtnisformen: Zwei Texte als Alternativen | Gruppenarbeit (Mind-Map) | Texte, Folien | | A. Assmann 2006: 21–23 oder DHM 2004: 46f. |
| 3. | Begrifflichkeit (Vertiefung) | | Leseverständnis, Auswertung eines Schaubildes, Rekonstruktion von Begriffen in Einzelarbeit (evtl. als Hausarbeit) | AB, Text und Schaubild | Wortschatz | Brütting/Grümbel 2005: 7f. |
| 4. | Hinführung zum Thema | | Leseerwartungen vor und Leseerfahrungen während der Lektüre notieren mit Hilfe zweier längerer wissenschaftlicher Texte Einzelarbeit (Hausarbeit), Austausch im Plenum | Zwei Texte mit Aufgabenblatt | Evtl. sprachlich-stilistische Fehleranalyse | Mohr 2008: 56 (adaptiert) |

| | Unterrichtsphase | Thema | Arbeitsformen/Methoden | Materialien | Sprache | Quelle |
|----|-------------------------------------|--|---|--|---|--|
| 4. | Hinführung zum Thema | Gedächtnisformen (Vertiefung) Erinnerungsorte | Extensives Lesen und Exzerpieren | Zwei Texte mit Aufgabenblatt | | Assmann/Frevert 1999: 35–50 (kompiliert, 12 Seiten) François; Schulze 2001: 9–24 (kompiliert, 8 Seiten) |
| 5. | Themenwahl | | Auswertung der Lektüren: Auswertung der Beispiele: Nach der Lektüre: Erinnerungsorte vorstellen, klassifizieren (im Plenum) und eine Vorauswahl treffen in Einzelarbeit (Hausarbeit) Diskussion im Plenum Thema wählen (Hausarbeit) | Aufgabenblatt | Sprachliche Schwierigkeiten beim Exzerpieren: Auslassungen, Abkürzungen, Nominalisierungen | |
| 6. | Themeneingrenzung und -formulierung | | Zuordnung von Eingrenzungskriterien zu Themenbeispielen in Partnerarbeit, Diskussion im Plenum Themenbeispiele mit Eingrenzungen selbst formulieren (Hausarbeit) | Aufgabenblatt | | Claßen 2005: 3 (adaptiert) |
| 7. | Literaturrecherche 1 | | Exkursion: Führung durch die UB der FU Berlin: OPAC-Recherche mit Übungsaufgaben | Übungsaufgaben am Computer | | |
| 8. | Gliederung | | Hausarbeitsthemen im Plenum vorstellen Eine vertauschte Gliederung in eine logische Reihenfolge bringen (in Partnerarbeit) Korrektur und Diskussion (im Plenum) | Diskussion Arbeitsblatt mit Aufgabe | Nominalisierungen | Gliederung des Buches von Brüting/Grümbel 2005 |
| 9. | Literaturrecherche 2 | Studienpropädeutisches Grundwissen | Suche und Auflistung von drei Quellen (möglichst unterschiedliche Textsorten und Fundstellen) zu dem gewählten Erinnerungsort, Besprechung und Klassifikation im Plenum Wissenschaftliche Textsorten (Quizspiel in Gruppen) Zitationskonventionen mit Übungsaufgaben in Partnerarbeit Abkürzungen: Übungen, Begriffe | Computerrecherche als Hausarbeit Arbeitsblätter mit Textsortendefinitionen Arbeitsblätter Arbeitsblätter Gruppenarbeit mit Materialien | Wortschatz Textsorten Wortschatz Zitieren Abkürzungen auflösen | Rückriem/Stary/Franck 1994, 195f. (adaptiert) Rückriem/Stary/Franck 1994: 277–280 (Liste mit Abkürzungen) |

| Unterrichtsphase | Thema | Arbeitsformen/Methoden | Materialien | Sprache | Quelle |
|--|---|---|--|---|---|
| Relevanzprüfung der recherchierten Quellen | | Ausgewählte Beispiele auf die Relevanz für die jeweiligen Themen überprüfen (Partnerarbeit): Kursorisches Lesen | Tafel, Overheadprojektor; Flussdiagramm | Wortschatz Buch/ Veröffentlichung | Stary/Kretschmer 1994: 46–49 |
| 10. Themenvorstellung | Verschiedene Erinnerungsorte | Anfertigen eines Exposé zur Wahl des Ortes und der Fragestellung in Einzelarbeit (Hausarbeit) Austausch und Diskussion im Plenum (Überarbeitungsvorschläge) | AB Exposé | | |
| 11. Einarbeitung | Beschreibung des gewählten Ortes | Entwicklung von Kategorien zur Beschreibung von Erinnerungsorten im Plenum Verfassen einer Beschreibung (Hausarbeit) | Tafel, Overheadprojektor Lernertexte | Fehleranalyse ausgewählter Beispiele (Grammatik, Syntax, Stilistik) | Steffens u. a. 2006: 114f. |
| 12. Aufbau einer Hausarbeit | Kennenlernen der Bestandteile einer Hausarbeit; Übungen zur Einleitung | Aufgaben zu zwei Beispieleinleitungen lösen: 1. Bestandteile in Partnerarbeit und 2. sprachliche Überarbeitung in Einzelarbeit (Hausarbeit) Diskussion der Überarbeitungsvorschläge im Plenum | Arbeitsblatt mit Beispieleinleitungen Lernertexte | Stilistische und formale Regeln der Wissenschaftssprache | 1. Beispiel: Schröder 2003: 3; Bestandteile der Einleitung; Beinke u. a. 2008: 43–47 Selbst formuliertes Beispiel zum Verbessern |
| 13. Der Hauptteil | Einbinden fremder Textteile (Belegen) | Herausarbeiten verschiedener Belegformen im Plenum Hausaufgabe: Verarbeitung mindestens einer Quelle in einer Textpassage des Hauptteils | Textbeispiel: Forschungsbericht Lernertexte | Fehleranalyse (formal und sprachlich) ausgewählter Beispiele | Bödeker/Hinrichs 2001: 17–19 |
| 14. Der Schluss | Übungen zum Schluss | Herausarbeiten der Bestandteile und Korrektur eines Textes (Hausarbeit) Diskussion der Überarbeitungsvorschläge im Plenum | Textbeispiel Lernertexte | Stilistische und formale Regeln der Wissenschaftssprache | Bestandteile: Beinke u. a. 2007: 50–56. Selbst formulierter Text |
| 15. Literaturverzeichnis | | Korrektur einer Literaturliste Erstellen einer Literaturliste | AB | | |

Literatur

- Altmayer, Claus: »Deutsch als Fremdsprache – eine wissenschaftliche Disziplin?« In: Altmayer, Claus; Forster, Roland; Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2004a, 5–25.
- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 2004b.
- Arbeitsgruppe FaDaF (Hrsg.): *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang. DSH-Handbuch für Prüferinnen und Prüfer*. Hannover: FaDaF, 2006.
- Assmann, Aleida: »Gedächtnis, Erinnerung«. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, 266–268.
- Assmann, Aleida; Frevert, Ute: *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1999.
- Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 4. Auflage. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 5).
- Baumert, Jürgen: »Deutschland im internationalen Bildungsvergleich«. In: Kilius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda: *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002, 100–150 (edition suhrkamp, 2289).
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Beck, Bärbel; Klieme, Eckart (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Testinstrumente zur Messung der Leistung im Deutschen und Englischen. DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 2006.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2006.
- Beinke, Christiane; Brinkschulte, Melanie; Bunn, Lothar; Thürmer, Stefan: *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2008 (UTB 8390).
- Berndt, Elin-Birgit: »Warum die Werkzeug-Metapher in Bildungsprozessen in die Irre führt«. In: Cölfen, Hermann; Schmitz, Ulrich: *Hypermedia. Nutzen und Perspektiven*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 72 (2007), 109–133.
- Bleyhl, Werner: »Bildungsstandards: Qualitätssteigerung muss die Devise sein! Oder: Wann wird sich der Fremdsprachenunterricht aus der babylonischen Gefangenschaft einer längst überholten Linguistik befreien?« In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2005, 34–46 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bödeker, Hans Erich; Hinrichs, Ernst: »Alt-europa – Frühe Neuzeit – Moderne Welt? Perspektiven der Forschung«. In: dies. (Hrsg.): *Alt-europa – Ancien Régime – Frühe Neuzeit. Probleme und Methoden der Forschung*. Bad Cannstatt: frommann-holzboog, 1991, 11–50 (problemata, 124).
- Börner, Wolfgang: »Arbeitspapier«. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Inhalte im Fremdsprachenunterricht oder Fremdsprachenunterricht als Inhalt? Arbeitspapiere der 3. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Heidelberg: Groos, 1983, 11–15 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 23).
- Bonnet, Andreas; Breidbach Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2004 (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2).
- Breidbach, Stephan; Lütge, Christiane; Osterhage, Sven: »Die Forschungslandschaft im Bereich »Bilingualer Sachfachunterricht: Eine Bibliographie 1996–2007«. In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 4. Auflage. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2008, 177–295 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 5).
- Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse*.

- Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* 2., durchges. und erg. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 1988 (Grundlagen der Germanistik, 29).
- Brütting, Rolf; Grümbel, Annette: *Erinnerung und Geschichte.* Geschichte und Geschehen – exempla. Themenhefte für die Sekundarstufe II. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, 2005.
- Büker, Stella: *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1998 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 11).
- Claßen, Monika: *Facharbeit, Methodentraining.* Aachen: Bergmoser + Höller, 2007 (Unterrichtsmaterialien, Lernzirkel betrifft uns).
- Dakowska, Maria: *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Language Didactics.* Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 1996 (Foreign Language Studies, 4).
- Ehlich, Konrad: »Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache«. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache.* Berlin; New York: de Gruyter, 1995, 325–351 (Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Forschungsbericht 10).
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen.* Berlin; New York: de Gruyter, 2003.
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz: Einführung. In: dies. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2003, IX–XL.
- Fischer, Almut; Guadatiello, Angela; Moll, Melanie; Redder, Angelika; Ribeiro-Kügler, Ana; Stezano Cotelo, Kristin: *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität.* Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Beiheft 12/2002.
- Fischer, Frank: »Berlin in den 20er Jahren«. In: Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht.* Berlin: Cornelsen, 2007, 12–17.
- Fix, Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht.* Paderborn: Schöningh, 2006 (StandardWissen Lehramt, UTB 2809).
- Gutjahr, Jacqueline; Jin Xiufang; Tang Ruoxing; Xu Qin: *TestDaF und Studienvorbereitung.* Shanghai: Foreign Language Education Press, 2008.
- Hallet, Wolfgang: »Bilingualer Sachfachunterricht als interkultureller Diskursraum«. In: Bonnet, Andreas; Breidbach Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Lernens im bilingualen Sachfachunterricht.* Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2004, 141–152 (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2).
- Hasenkamp, Günther: Kapitel 10, »Alles Geschichte«. In: *Leselandschaft. Unterrichtswerk für die Mittelstufe*, Band 1. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1995, 133–146.
- Heine, Lena: »Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16, 2 (2005), 163–185.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd; Krumm, Hans-Jürgen: »XIX. Landeskundliche Gegenstände III: Spezifische Inhalte«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: de Gruyter, 2001, 1273–1312 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.2).
- Keseling, Gisbert: »Sprechen mit sich selbst als Strategie zur Vermeidung und Überwindung von Schreibblockaden. Erkundungen zur Funktion der inneren Sprache beim Schreiben«. In: Mauelshagen, Claudia; Seifert, Jan (Hrsg.): *Sprache und Text in Theorie und Empirie. Beiträge zur Germanistischen Sprachwissenschaft. Festschrift für Wolfgang Brandt* (ZDL-Beiheft 114). Stuttgart 2001, 157–169.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2003.
- Klieme, Eckhard; Stanat, Petra; Artelt, Cordula: »Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren«. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim: Beltz, 2001, 203–218.
- Königs, Frank G.: »Die Dichotomie Lernen/Erwerben«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunter-*

- richt. 5. unveränderte Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2007, 435–439.
- Koreik, Uwe: »Geschichte und Landeskunde«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 2001, 1273–1278 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.2).
- Koreik, Uwe: »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf«. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft«, *Info DaF* 36, 1 (2009), 3–34.
- Krashen, Stephen D.: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.
- Krashen, Stephen D.: *Writing. Research, theory, and applications*. Oxford: Pergamon Press, 1984 (Language Teaching Methodology Series).
- Krashen, Stephen D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall, 1987 (Language Teaching Methodology Series).
- Lodewick, Klaus: *DSH & Studienvorbereitung. Vorbereitung auf ein Studium an einer deutschsprachigen Universität*. Göttingen: Fabouda, 2005.
- Met, Myriam: »Content-based instruction«. In: Byram, Michael (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge, 2000, 137–140.
- Meyer, Meinert A: »Friedrich Gedike und die gymnasiale Wissenschaftspropädeutik«. In: Tosch, Frank (Hrsg.): *Friedrich Gedike (1754–1803) und das moderne Gymnasium. Historische Zugänge und aktuelle Perspektiven*. Berlin: Weidler, 2007, 129–148 (Bildungs- und kulturgeschichtliche Beiträge für Berlin und Brandenburg, 5).
- Mitschian, Haymo: »Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik«, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4, 3 (2000) (http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm (Zugriff 23.11.2009)).
- Mohr, Imke: »Schreiben lernen in der Fremdsprache ›so ganz nebenbei? Ein Kurskonzept für internationale Studierende in einem deutschsprachigen Studiengang«, *Fremdsprache Deutsch* 39 (2008), 56–60.
- Münch, Richard: *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2009 (edition suhrkamp, 2560).
- Opwis, Klaus; Lüer, Gerd: »Modelle der Repräsentation von Wissen«. In: Albert, Dietrich; Stapf, Kurt-Hermann: *Gedächtnis*. Göttingen: Hogrefe 1996, 337–431 (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Serie 2, Kognition, 4).
- Otto, Detlef: »Dresden«. In: Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 2007, 25–30.
- Pohl, Thorsten: *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik, 271).
- Portmann-Tselikas, Paul. R.; Schmolzer-Eibinger, Sabine: »Textkompetenz«, *Fremdsprache Deutsch* 39 (2008), 5–16.
- Portmann-Tselikalis, Paul. R.: »Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 38, 1 (2001), 3–13.
- Pospiech, Ulrike: *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Zur Begründung eines Feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2005 (Theorie und Vermittlung der Sprache, 39).
- Rorty, Richard: »Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit«. In: Küpper, Joachim; Menke, Christoph: *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003, 49–66 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1640).
- Ruhmann, Gabriela: »Es ist ein Handwerk«. Interview in *DIE ZEIT*, Nr. 22, 21.05.2008.
- Rüsen, Jörn: »Kunst, Methode und Wahrheit in der Geschichtsschreibung«. Vortrag, gehalten am 23.6.2009 in Berlin. In: Faber, Richard; Paul, Ina Ulrike: *Der historische Roman zwischen Kunst, Ideologie und Wissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann, i. Vorb.

- Ryle, Gilbert: *The Concept of Mind*. London: Hutchinson, 1949, 25–61.
- Schmale, Wolfgang (Hrsg.): *Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen*. Wien: Böhlau, 2006 (UTB 2854).
- Schmenk, Barbara: »Kommunikation ist alles. Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 3 (2007), 131–139.
- Schmidt, Siegfried J.: *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Stuttgart: Carl-Auer, 2005.
- Schönpflug, Wolfgang: »Grammatik des Erinnerns«, *Erwägen, Wissen, Ethik* 13, 2 (2002), 222–224.
- Schröder, Björn: *Idee und Theorie der Erinnerungsorte. Seminararbeit*. Augsburg: Grin, 2003.
- Seibt, Gustav: »Humboldts Vermächtnis. Nachruf auf eine Idee«. In: ders.: *Deutsche Erhebungen. Das Klassische und das Kranke*. Springe: zu Klampen, 2008, 98–106 (zu Klampen Essay).
- Stary, Joachim; Kretschmer, Horst: *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, 1994.
- Steffens, Henry J.; Dickerson, Mary Jane; Schmale, Wolfgang: »Kurze wissenschaftliche Arbeiten schreiben«. In: Schmale, Wolfgang (Hrsg.): *Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen*. Wien: Böhlau, 2006, 83–122 (UTB 2854).
- Steinhoff, Torsten: »Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten«. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik, 280).
- Stezano Coteló, Kristin: *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München: Iudicium, 2008 (Studien Deutsch, 39).
- Tönshoff, Wolfgang: »Fremdsprachenlerntheorien. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis«, *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1995, 4–15.
- Tschirner, Erwin: »Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig«, *Deutsch als Fremdsprache* 32 (1995), 3–11.
- Tütken, Gisela; Singer, Gesa (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Aufgaben zur sachorientierten, freien und universitätsbezogenen Textproduktion*. Regensburg: FaDaF, 2006 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 75).
- Weinert, Franz E.: »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 2001a, 17–31.
- Weinert, Franz E.: »Concept of Competence: a Conceptual Clarification«. In: Rychen, Dominique Simone; Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competences*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2001b, 45–65.
- Weinrich, Harald: »Von der Langeweile des Sprachunterrichts«. In: ders.: *Wege zur Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1985, 221–245.
- Wieland, Wolfgang: *Platon und die Formen des Wissens*. 2., durchges. und um einen Anhang und ein Nachwort erw. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999.
- Wildhage, Manfred; Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003.
- Wilss, Wolfram: »Fertigkeit. Versuch einer Begriffsbestimmung«, *Deutsch als Fremdsprache* 29 (1992), 143–149.
- Welzer, Harald: »Gedächtnis und Erinnerung«. In: Jaeger, Friedrich; Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 3: *Themen und Tendenzen*. Stuttgart: Metzler, 2004, 155–174.
- Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache. Themenschwerpunkt 3: Deutsch als fremde Wissenschaftssprache studienbegleitend*. Regensburg: FaDaF, 2004, 269–456 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73).

Manfred Kaluza

Studium der Germanistik, Geschichte, Philosophie und Erziehungswissenschaften in Göttingen, DAAD-Lektor in Aberdeen/Schottland (1986–89) und Hong Kong (1991–97), Studienrat am Studienkolleg der FU Berlin.