

Wissenschaftliches Lesen – wissenschaftliches Schreiben

Gesa Singer

Zusammenfassung

Das wissenschaftliche Schreiben wird als Königsdisziplin des deutschen Hochschulsystems angesehen, aber wegen seiner mangelnden Vermittlung ist es eine Hürde, an der viele Studierende scheitern, was im DaF-Bereich am dramatischsten deutlich wird. Vor dem wissenschaftlichen Schreiben sollten zunächst entsprechende Lesefertigkeiten gelehrt und erlernt werden, die eine wissenschaftliche Schreibkompetenz erst ermöglichen. Dabei ist die Didaktik gerade im Hinblick auf die aktuelle Hochschulentwicklung von entscheidender Bedeutung. Eine vergleichende Darstellung der Germanistik in Griechenland veranschaulicht dieses Desiderat.

1. Einleitung

Das wissenschaftliche Schreiben ist eine im deutschen Hochschulsystem hoch bewertete Studien- und Prüfungsleistung. Nach der Bestandsaufnahme von Kaluza (2009) scheint es keinen Zweifel mehr daran zu geben, dass das wissenschaftliche Schreiben als die Königsdisziplin der akademischen Ausbildung angesehen werden muss. Es wird jedoch zugleich allenthalben ein Defizit bei der Vermittlung eben dieser wissenschaftlichen Schreibkompetenz festgestellt:

»Die spärliche, mangelhafte Erzeugung von Wissen, das zu einer Hausarbeit verarbeitet werden kann, ist die Achillesferse der Schreibdidaktik.« (Kaluza 2009: 42)

So hat Hermanns (2000 [1985]: 124–126) überzeugend dargelegt, wie deutsche Studierende im Gegensatz zu englischen keine regelmäßige und von Tutoren begleitete Übung im Schreiben erhalten, wenngleich der angelsächsische Essay eine Textsorte darstellt, die mit der in Deutschland geforderten Hausarbeit nicht viel gemeinsam hat:

»Auch wird bei diesen essays nicht die Fiktion gepflegt, daß es sich bei ihnen um quasi wissenschaftliche Beiträge handele, weder bezüglich der Form noch auch in dem Sinn, daß es bei ihnen auf den neuesten Stand der Forschung abgesehen wäre, wie dies bei uns oft der Fall ist.« (Hermanns 2000 [1985]: 125)

2. Schreibhilfen und ihre Didaktik

Bevor man die Frage stellt: »Warum das spontane Schreiben an deutschen Universitäten so wenig kultiviert wird?« (Hermanns (2000 [1985]: 123)), muss man zunächst fragen, warum so wenig Textmuster analysiert und vermittelt werden; warum, zumal in den Philologien, zwar lange Leselisten ausgegeben und als prüfungsrelevant erklärt, aber selten gemeinsam im Unterricht Texte gelesen und genauer untersucht werden (das betrifft eher wissenschaftliche als literarische Texte).

Eine Reihe von Publikationen (vgl. u. a. von Werder 2000; Tütken/Singer 2006, Kruse 2007, Kommeier 2008) und propädeutischen Seminaren hat in den vergangenen Jahren diesem Mangel entgegen-

zuwirken versucht. Die Rolle der oder des Lehrenden ist aber letztlich für die Entwicklung wissenschaftssprachiger Kompetenzen der Studierenden maßgeblich, da er oder sie durch eigene Erfahrungen Analysekriterien vermitteln und durch Verbesserungsvorschläge mithilfe von Kritik am Text notwendige Schreibhilfen geben kann, die man sich allein kaum oder nur sehr mühselig erwirbt. Ihm Rahmen der vor ca. 40 Jahren offen eingeforderten stärkeren Didaktisierung des Hochschulstudiums wurde demnach auch die Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben zwar vielfach eingefordert; verwirklicht wurde sie jedoch nur sporadisch, abhängig vom Lehrpersonal, Seminarangebot und nicht zuletzt den jeweiligen Rahmenrichtlinien der einzelnen Universitäten und Fachhochschulen.

3. Zum Vergleich: Griechenland

In Griechenland entscheiden zentrale Hochschulzugangsprüfungen (Panelladikes Exetaseis) darüber, für welches Fach man sich einschreiben darf. Teil dieser Prüfung war viele Jahrzehnte hindurch der Aufsatz, meist mit gesellschaftspolitischer Themenstellung, für den die Studierenden Passepartout-Formulierungen auswendig lernten, nach dem Schema: »Wenn wir uns alle bemühen, können wir die gesellschaftliche Problematik x überwinden...«. Leider macht sich diese Art der Schreibsozialisation auch im Rahmen des Germanistikstudiums bemerkbar, wo solche Leerformeln oft auftauchen. Schwerwiegender ist, dass viele Studierende abgesehen von ihren sprachlichen Unsicherheiten immense Schwierigkeiten bei der Formulierung eigener Stellungnahmen haben, da ihnen die Analyseinstrumente fehlen, die zur kritischen Verarbeitung vorliegender Texte notwendig sind. Zumal der Sprachunterricht in Griechenland vorwiegend auf das Auswendiglernen ausgerichtet ist

und die Teilnehmer an unseren Seminaren durch Schulen und private Förderrichtungen (Frontistirien) nicht auf kommunikative Unterrichtsgestaltung vorbereitet sind, bedarf es mehrerer Lernschritte, bis sie in der Lage sind, eine Textstruktur in ihrer Gesamtheit zu erfassen und einzelne Argumente zu benennen, Aussageabsichten herauszulesen sowie von einzelnen Beispielen auf übergreifende Thematiken zu schließen. Die beträchtliche Gruppe derjenigen Studierenden, die aus Migranten- oder deutsch-griechischen Familien stammen und einen Teil ihrer Bildungssozialisation in Deutschland (an deutschen und/oder griechischen Schulen) absolviert haben, hat in aller Regel den Kommilitonen vieles an mündlichem Ausdrucksvermögen voraus, und auch die schriftliche Kompetenz ist häufig deutlich besser ausgeprägt – wobei allerdings nicht selten umgangssprachliche Ausdrucksformen vorkommen. Beim Bearbeiten komplexer Texte jedoch teilen nahezu alle diese heterogenen Lernenden die gleiche Problematik: Es fehlt an Textsortenkenntnis, an Abstraktionsvermögen sowie an der Fähigkeit, kompliziert Dargestelltes sprachlich zu paraphrasieren und zu vereinfachen. Aus diesem Grund habe ich mich während meiner bisherigen Tätigkeit als DAAD-Lektorin an der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles Universität Thessaloniki in meinen Seminaren darum bemüht, dieses Defizit der Studierenden auszugleichen und in gezielten Lehrveranstaltungen (zur Argumentationslehre, zur Didaktik von deutschsprachiger Literatur, zur Landeskunde, zum wissenschaftlichen Schreiben) sowie im eigentlichen Sprachunterricht verstärkt angeleitete Textarbeit zu betreiben. Das Ziel hierbei sollte nicht sein, die Teilnehmer mit noch mehr Stoff zu belasten, sondern sie anzuleiten, selbständige Textlektüre und Ana-

lyseverfahren zum wertenden Textverständnis umzusetzen.

Da das Bachelorstudium in Griechenland jedoch in der Regel durch eine Akkumulation von Einzelprüfungen und nur fakultativ und in Einzelfällen durch das Abfassen einer Diplomarbeit abgeschlossen wird, fehlt den Studierenden die Motivation, sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben intensiver auseinanderzusetzen, wenngleich in mehreren Pflicht- und Hauptfächern Hausarbeiten als Prüfungsleistung gefordert werden. Die Ausgangslage für das wissenschaftliche Schreiben im Ausland und speziell in Griechenland ist also disparat und problematischer als im deutschen Lernkontext, wo doch zumindest einheitliche Sprachbeherrschung vorausgesetzt werden kann.

4. Wissenschaftlichkeit?

Auch Studierende in Deutschland wissen oft nicht genau, welche Anforderungen eine wissenschaftliche Seminar- oder Abschlussarbeit mit sich bringt. Kaluza verweist auf die »[...] recht krude Mischung aus deduktivem Regelwerk (Merkblätter) [...] und induktivem Beispiellernen (wissenschaftlicher Artikel)« (Kaluza 2008: 41). Daher greifen Studierende gelegentlich zu Publikationen zum wissenschaftlichen Schreiben, von denen sie sich praktische Antworten auf vielerlei Fragen rund um ihren Schreibauftrag versprechen. Mit Heilsversprechungen sollte der Käufer von wissenschaftlichen Schreibhilfen allerdings vorsichtig umgehen; »ultimativ« können solche Handreichungen nur sein, wenn der Nutzer sie kompetent umzusetzen versteht bzw. die vermittelnde Lehrkraft mit dem eigenen Erfahrungsschatz an Textrezeption und -produktion eine Auswahl der gebotenen Beispieltex-te und Übungsformen als Schreib-anregung zu bestimmten

Schreibanlässen in einen Unterrichtskontext einbaut, der vorbereitende Schritte sowie Produktionshilfen und umfassende individuelle Korrekturen und Verbesserungsvorschläge mit einschließt. Dazu gehören an erster Stelle auch Hilfen zum Entschlüsseln, Analysieren und Verarbeiten von verschiedenen Texten belletristischer, populärwissenschaftlicher sowie wissenschaftlicher Natur. Wenn die DaF-Studierenden in der Lage sind, z.B. Zusammenfassungen, Erörterungen, Kommentare und Stellungnahmen nachzuvollziehen, dann fällt ihnen auch die eigene Textproduktion leichter. Darüber hinaus sollen und müssen die Studentinnen und Studenten sich auch mit den formalen Aspekten des wissenschaftlichen Arbeitens auseinandersetzen, wie dies in den entsprechenden Handbüchern angeboten wird. Bei den Formalien wie dem korrekten Zitierverfahren herrscht zwar keine Einheitlichkeit, zumal je nach Editions-vorgaben der einzelnen Buchverlage, Kongress-Publikationen und Zeitschriften verschiedene Gepflogenheiten herrschen; es ist aber nützlich, sie paradigmatisch kennengelernt zu haben und auf Stringenz bei der einmal gewählten Variante zu achten.

5. Kreativität

Die Kreativität ist von einigen Schreibdidaktikern als entscheidend für den Prozess der Textentstehung erkannt worden (vgl. von Werder 2000 u.ö.; Aczel 2004) und hat, in Anlehnung an das »Creative Writing« der angelsächsischen Ausbildungstradition, seit den 1990er Jahren auch in das Lehrangebot einiger deutscher Hochschulen Eingang gefunden. Eigenständige Studiengänge für Kreatives Schreiben existieren jedoch nur in Leipzig und Hildesheim. Angesichts der durch den Bologna-Prozess überfüllten Curricula und der strikteren Leistungs-

anforderungen droht dieser Bereich jedoch stets an den Rand gedrängt und eher ein ›Spielfeld‹ für Schreibwerkstätten mit Freizeitwert zu werden. Für den schulischen bzw. propädeutischen Unterrichtszusammenhang könnte in kreativen Zugangsweisen jedoch auch ein wichtiges Element für den erfolgreichen Umgang mit Texten liegen; so hat Winter (1998) nachgewiesen, dass eine Kombination aus kreativem und traditionellem Aufsatzunterricht an Schulen die besten Ergebnisse hervorbringt. Darüber hinaus bieten kreative Schreibansätze auch eine Vermittlungsfunktion zwischen literarischen und wissenschaftlichen Textsorten, die nicht nur der Germanistik- bzw. DaF-Student sich zunutze machen kann (vgl. Ueding 1996: 161 ff.).

6. Lesefertigkeiten

»Die Rhetorik hat seit der Antike einen engen Zusammenhang von Lese- und Schreibübung betont (lectio und scribendo) und in der Nachahmung der Muster einen der wichtigsten Übungszwecke gesehen.« (Ueding 1996: 21)

Im Seminarzusammenhang der Universitäten wird aber die Fertigkeit des kritischen Lesens als gegeben angenommen:

»Lese- und Texterschließungstechniken wie extensives Lesen und Exzerpieren werden vorausgesetzt, das wissenschaftliche Schreiben lernen die Studenten im imitierenden Selbstversuch [...]«. (Kaluza 2009: 41),

wobei diese Annäherung an die »Meister« zugleich der Übung *und* der Prüfung dient, begleitende individuelle Beratung und Korrektur aber häufig fehlen. Viele Schwierigkeiten der Muttersprachler und umso mehr der ausländischen Studierenden beim Abfassen von wissenschaftlichen Texten resultieren aus der Tatsache, dass sie zu wenige Textmuster kennen und daher ihre Texte oft nicht sachgerecht und treffend formulieren

können. Da sie meist wenig Übung im Umgang mit wissenschaftlicher Literatur haben, fällt es ihnen schwer, ihre Lektüre effektiv und ihrem Arbeitsvorhaben angemessen zu gestalten. Sich von der in Frage kommenden Literatur »erschlagen« zu fühlen und zu resignieren, oder wahllos alles zu »konsumieren«, was nur im Entferntesten den anvisierten Themenbereich tangiert, gehört demnach zu den typischen Erfahrungen etlicher angehender Studenten. Oft sind mangelnde Kenntnisse des Gegenstandsbereichs sowie der entsprechenden Literatur auch der Grund dafür, dass Studierende Probleme bei der Gewichtung von Wesentlichem und Unwesentlichem haben. Bei der Beurteilung des vorhandenen Materials tun sie sich in der Folge ebenso schwer wie bei der Produktion eines eigenen Beitrags. Dies betrifft sowohl den Bereich der Textgliederung und der inhaltlichen Gestaltung einerseits, als auch den Bereich der Semantik und Stilistik andererseits. Hermanns schlägt für den Unterricht daher das Anfertigen von Leseprotokollen vor, um mit den Studierenden ein besseres Textverständnis zu erzielen:

»Die Frage nach der Leseerfahrung eines Studenten [...] muß eine echte sein, der Dozent kann die Antwort nicht im Voraus wissen. Indem er sie stellt, kann er hoffen, daß er über den Text, um den es geht, und über die Person, die ihn liest, etwas Neues erfährt.« (Hermanns 2000 [1985]: 135)

Auch der Spracherwerb im Bereich DaF und DaZ wird durch die angeleitete kritische Lektüre möglichst verschiedener authentischer Textformen begünstigt und erweitert. Die Aussage,

»[...] umso bessere Fortschritte macht jemand in einer fremden Sprache, je mehr er in der fremden Sprache denkt« (Hermanns 2000 [1985]: 128; vgl. Berning 2001),

ließe sich problemlos erweitern um die Tätigkeiten Lesen *und* Schreiben.

»Die Lehrmaterialien, Progressionsvorschläge, Lehrhilfen der Lehrenden bedürfen der *Flexibilisierung* und der *Individualisierung*. Die besondere Leistung der Fremdsprach-Unterrichtenden besteht in der hochspezialisierten Qualifikation, *spezifische Lernangebote* zu entwickeln, vorzuhalten und einzusetzen.« (Ehlich 1998: 24 f.)

Den Erfordernissen der Lerngruppe sowie des Einzelnen gilt es im Schreibunterricht und insbesondere bei der individuellen Korrektur und Rückmeldung Rechnung zu tragen:

»Aus dieser adressatenspezifischen Grundsituation leitet sich die Aufgabe des universitären Schreibunterrichts im DaF-Bereich ab, einerseits die Komplexität des Schreibprozesses in seinen wesentlichen Komponenten bewusst zu machen und andererseits das jeweils herkunftskulturell geprägte Wissen über Schreib(stil)konventions- und Textmuster durch gezielte Erfahrung und Übung zielsprachlicher Schreib(stil)konventionen und Textmuster zu erweitern.« (Tütken/Singer 2006)

7. Ausblick

Kaluza prognostiziert einen sinkenden Stellenwert für das wissenschaftliche Schreiben im Zuge der Umstellung der Studiengänge, »[...] was auch Einfluss auf die Qualität haben könnte« (Kaluza 2009: 47). Gleichzeitig werde die Bedeutung der Schreibdidaktik im Hinblick auf die Berufsqualifizierung an Hochschulen wachsen. Gerade in dieser Konstellation sowie mit Blick auf einen

wünschenswerten studienbegleitenden Anstieg der Medienkompetenz der Studierenden werden jene Arbeitsschritte, die traditionell das wissenschaftliche Schreiben vorbereiten helfen sollen, wie kursorisches Lesen (vgl. die SQ3R-Methode¹), inhaltliche Prüfung von Textinhalten, Analyse von Textaufbau und Argumentationsführung, kritische Überprüfung von Themenbezug und Textaussage etc., zu unvermeidlichen Studententechniken, deren Bedeutung die Hochschuldidaktik nicht unterschätzen sollte (die Beiträge in Ehlich/Steets 2003 bestätigen diesen Eindruck). In diesem Sinne verspricht die Neuerscheinung von Lutz von Werder: *Einführung in das wissenschaftliche Lesen* (2010) eine Lücke zu schließen, die bei der Fixierung auf die wissenschaftliche Textproduktion innerhalb der hochschuldidaktischen Diskussion der letzten Jahre offen geblieben ist.

»Besonders im Fach ›Deutsch als Fremdsprache‹, dem ja von jeher eine stärkere Affinität zu didaktischen Fragestellungen zugestanden wird, als dies in der Germanistik der Fall ist, ist eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen notwendig, um die Profilierung des Faches zu stärken.« (Singer 2006: 294)

Vor dem wissenschaftlichen Schreiben steht somit in jedem Fall das wissenschaftliche Lesen.

1 »Ein effektiver Umgang mit Lektüre ist die SQ3R-Methode.

Das S steht für *survey*: Am Anfang ist es sinnvoll, sich einen Überblick über das Buch zu verschaffen, wie z. B. durch einen Blick auf das Vorwort oder das Inhaltsverzeichnis. Das Q steht für *question*: Noch bevor die Studierenden mit dem Lesen beginnen, sollten sie Fragen an den Text stellen: Was erwarte ich von der Lektüre? Welchen Bezug hat er zu dem Thema, an dem ich arbeite? R steht für *read*: Erst jetzt beginnt das eigentliche Lesen. Wichtige oder unklare Stellen sollten markiert werden. Noch ein Tipp: Nicht zu viel auf einmal lesen! Das zweite R steht für *recite*: Das Gelesene wird jetzt in eigene Worte gefasst. Wichtiges wird notiert. Die Fragen, die man sich vor Lesebeginn gestellt hat, sollten jetzt beantwortet werden können. Das dritte R steht für *review*: Zur weiteren Vertiefung und um Unklarheiten zu beseitigen, werden einzelne Stellen nochmals gelesen«. (Schreiber, Anja: »Wissenschaftliches Lesen leicht gemacht«, <http://www.lit-tera.de/artikel/lesen.html>; letzter Besuch: April 2009).

Literatur

- Aczel, Richard: *Creative Writing*. Barcelona u. a.: Klett Sprachen, 2004 (Uni Wissen: Anglistik / Amerikanistik).
- Berning, Johannes: *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. Münster: Universität, 2001 (Dissertation).
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003.
- Ehlich, Konrad: »Fremdsprachendidaktik – Perspektiven für DaF in einer sich wandelnden Kommunikationswelt«. In: Dorf-müller-Karpusa, Käthi; Vretta-Panidou, Ekaterina (Hrsg.): *Thessaloniker Interkulturelle Analysen. Akten des 33. Linguistischen Kolloquiums in Thessaloniki*. Berlin u. a.: Lang, 1998, 14–27 (Linguistik International, 3).
- Hermanns, Fritz: »Schreiben im Vergleich. Zu einer didaktischen Grundaufgabe interkultureller Germanistik«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium, 2000 [1985], 123–139.
- Kaluza, Manfred: »Wissenschaftliches Schreiben: Die Hausarbeit. Eine Bestandsaufnahme«, *Info DaF* 36, 1 (2009), 35–52.
- Kommeier, Martin: *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. Für Bachelor, Master und Dissertation*. Bern: Haupt, 2008.
- Kruse, Otto: *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt a. M.: Campus Concret, 2007.
- Schreiber, Anja: »Wissenschaftliches Lesen leicht gemacht«, <http://www.littera.de/artikel/lesen.html>.
- Singer, Gesa: »Wissenschaftliches und kreatives Schreiben im Deutsch-als-Fremdsprach-Unterricht«. In: *Estudios Filológicos Alemanes. Revista del Grupo de Investigación Filología Alemana*, Vol. 11. Sevilla, 2006, 293–306.
- 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).
- Ueding, Gert: *Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Athenäum, 1996 (Studienbuch Literaturwissenschaft).
- Werder, Lutz von: *Das kreative Schreiben von wissenschaftlichen Hausarbeiten und Referaten*. Berlin: Schibri, 2000.
- Werder, Lutz von: *Einführung in das wissenschaftliche Lesen*. Berlin: Schibri [angekündigtes Erscheinen 2010] (Innovative Hochschuldidaktik, 18).
- Winter, Claudia: *Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie*. Augsburg: Wißner, 1998 (Augsburger Studien zur Deutschdidaktik, 1).

Gesa Singer

Dr. phil.; Magisterstudium der Germanistik und Pädagogik an der Georg August Universität Göttingen; 2005 Promotion zur Wissenschaftsgeschichte der Germanistik an der Universität Oldenburg; seit 2001 Lehrtätigkeit im Bereich DaF; seit 2007 DAAD-Lektorin in Thessaloniki; Forschungsgebiete: Interkulturelle Germanistik, komparatistische Literaturwissenschaft, DaF-Didaktik.