

Schriftliches Problemlösen im Germanistikstudium: Schreiben nach Gefühl oder nach Modell?¹

Wer in seinem Heimatland Germanistik studieren will bzw. ein Studium in einem deutschsprachigen Land beabsichtigt, muss neben den grundlegenden sprachlichen Kompetenzen auch kulturelle Techniken beherrschen, die jenseits der Sprache liegen. Dazu gehören u.a. Fähigkeiten im Verfassen von studienrelevanten Fachtextsorten. Das heißt, dass der Schreiber neben der Kenntnis von geeigneten Sprachmitteln und grammatischen Strukturen auch funktional-kommunikative Merkmale der jeweiligen Textsorte kennen lernen muss, um inhaltlich und formal gut strukturierte Texte zu verfassen. Welche Textsorten spielen nun eine besondere Rolle im Studium? Bedenkt man die Tatsache, dass die Abfassung einer Bachelor- bzw. Masterarbeit die höchste Anforderung und zugleich Voraussetzung für den erfolgreichen Studienabschluss darstellt, soll der Schreiber allmählich dazu befähigt werden, diesen Leistungsnachweis zu erbringen, indem er sich über ein Thema aus seinem Fachgebiet sachkundig macht, das beschaffene Wissen zielgerichtet verarbeitet, strukturiert und in eine angemessene schriftliche Form bringt. Das gelingt nicht in einem Schreibakt, sondern in mehreren Arbeitsschritten: von der Planung über die ersten Schreibversuche und Rohentwürfe bis zur Endfassung (vgl. Franck 2004:203-213, Starke/Zuchewicz 2003:35-87).

Beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch könnten polnische Studenten generell auf die Vorkenntnisse und Erfahrungen aus dem Muttersprachunterricht zurückgreifen, vorausgesetzt, dass diese tatsächlich vorhanden und die kommunikativen Normen und Verfahrensweisen übertragbar sind. Die Ähnlichkeit von beiden Schriftsystemen ist zwar ein großer Vorteil, doch die bereits erworbenen Fähigkeiten und Routinen im muttersprachlichen Schreiben müssen oft erheblich modifiziert, erweitert oder sogar neu ausgebildet werden. Glück (1993:321) verweist in diesem Zusammenhang auf einen grundlegenden

¹ Der vorliegende Text ist im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts INTERDISKURS (Interkulturelle Diskursforschung. Vergleichende Studien zur Textorganisation, zu den Formulierungsroutinen und deren Erwerbsphasen in der deutschen und polnischen studentischen Arbeiten) entstanden, das aus den Mitteln des NCN [dt. Nationales Zentrum für Wissenschaft] finanziert wird (Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044). Der deutsche Teil des Projekts wird gefördert durch die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (DPWS) (Projekt 2014-19).

kognitiven Unterschied zwischen dem Schreiben in der Mutter- und Fremdsprache: „Bei Muttersprachlern erfolgt die Produktion von geschriebenen Äußerungen weitgehend ohne Vermittlung des Gesprochenen, während bei Menschen, die in der Fremdsprache schreiben, vielfach Lautformrekonstruktionen zur Konstruktion geschriebener Wortformen verwendet werden [...]“. Der Einfluss der gesprochenen Sprachform auf das Schreiben ist heutzutage wegen der neuen Kommunikationsmittel stärker als je zuvor.

Die grammatische Korrektheit und kommunikative Angemessenheit gehörten jahrzehntelang zum bevorzugten Unterrichtsgegenstand, während die Fähigkeit, auf den Zweck abgestimmte Texte zu verfassen, kaum gezielt entwickelt wurde. Bis zur kommunikativen Wende spielte das Schreiben an Schulen und Universitäten als mühevoll, zeitaufwendige und sekundäre Tätigkeit eine viertrangige Rolle. Der in den 1970er Jahren erfolgte und besonders seit der kognitiven Wende in den 1980er Jahren wirksame Paradigmenwechsel war in erster Linie nicht sprachdidaktisch, sondern rein pragmatisch begründet. Der Auslöser war die zunehmende Zahl der sekundären bzw. funktionalen Analphabeten in den Industrieländern, die trotz Schulbesuch nicht in der Lage waren und sind, längere zusammenhängende Texte zu verstehen. Obwohl viele von ihnen ausgeklügelte Kompensationsstrategien entwickeln, um ihre Defizite in der Schule, am Arbeitsplatz oder im Alltag zu verbergen, beeinträchtigen sie ihr Leistungsvermögen und Selbstwertgefühl.

Da mangelnde Lese- und Schreibkompetenzen auch soziale und wirtschaftliche Probleme herbeiführen, waren wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zur Entwicklung von speziellen Bildungsangeboten notwendig. Seit über 40 Jahren setzt man sich mit dem schulischen, akademischen und beruflichen Schreiben auseinander, um die Schreibfähigkeiten von Schülern, Studenten, Technikern und anderen Berufsgruppen zu fördern. In der Schreibdidaktik lassen sich in dieser Zeit drei hauptsächliche Herangehensweisen unterscheiden, die zum großen Teil auch das fremdsprachliche Schreibenlernen beeinflusst haben. Es handelt sich um den direktiven, den textlinguistischen und den prozessorientierten Ansatz (vgl. Portmann 1991:373-387).

Der direktive Ansatz basiert auf Transformations- und Ergänzungsübungen, in denen der Schreiber durch Vorgaben instruiert wird, was er schreiben soll. Damit wird er weitgehend von der Verantwortung für den Inhalt entbunden, weil dieser vorgegeben ist. Vorteilhaft ist dieser Ansatz jedoch auf der Anfangsetappe der progressiven Schreibentwicklung, da der Lernprozess leicht kontrollierbar und der Lernerfolg vorhersehbar ist. Das Schreiben von anspruchsvollen Texten nach dem Muster: Tu dies, tu das, und dieses lass! bleibt allerdings nach wie vor ein unerfüllter Traum ungeübter Schreiber.

Die pragmatisch-kommunikative Wende führte zu einigen Neuerungen in der Schreibdidaktik. Im Mittelpunkt steht hier nicht der Text als Produkt, sondern adressaten- und anlassbezogenes Schreiben. Das setzt wiederum die Kenntnis der Textsortenmerkmale, der Argumentations- und Sprachhandlungsmuster voraus. Im Hinblick auf die Textproduktion spielen satzübergreifende Vertextungsmittel (Konnektoren) eine wichtige

Rolle, mit denen Einzelsätze zu komplexeren Informationseinheiten (Absätzen) und diese zu einem Text verknüpft werden. Die logische Verbindung von Absätzen erbringt den „roten Faden“, der den Gedankengang des Schreivers nachvollziehbar macht und die Informationsentnahme erleichtert.

Die Einbeziehung kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse leitete den prozessorientierten Ansatz ein, der den theoretischen Hintergrund für die neuere Schreibforschung und die Schreibdidaktik darstellt. Im prozessorientierten Ansatz stehen das Schreiben von eigenen Texten und der Schreiber als Textproduzent von Anfang an im Mittelpunkt. Der Schreibvorgang wird somit als ein komplexer Prozess betrachtet, der sich aus mehreren Teilprozessen zusammensetzt. Die Textproduktion läuft nicht streng linear ab, sondern ist komplexen Redaktionsprozessen unterworfen, die in beliebiger Reihenfolge ausgeführt werden. Der Schreiber kann in jedem Moment innehalten, seine Zielvorstellungen revidieren, auch nachträglich formale und inhaltliche Korrekturen vornehmen und schrittweise das antizipierte Ziel anpeilen.

Diese Vorgehensweise entspricht weitgehend der Prozessgestaltung beim Anfertigen von studienrelevanten Abschlussarbeiten. Es stellt sich also die Frage, ob bzw. inwieweit sich dieser Prozess modellieren lässt? Vom Standpunkt vieler Schreibnovizen wäre eine Reihe von wohldefinierten Einzelschritten optimal, die jeden Input in einen Output überführen und – wie im Falle von Algorithmen – den Weg zur Lösung eines Problems aufzeigen. Da derartige Erwartungen nicht erfüllt werden können, ist es bei der Produktion von Texten zweckmäßig, statt von strengen Regeln der Verwendung sprachlicher Mittel von einem Modellbegriff auszugehen.

Modelle werden für komplexe Phänomene entworfen, die sich direkter Beobachtung entziehen oder nur schwer zugänglich sind. Sie können sich aus einigen ausgewählten konstanten Eigenschaften konstituieren und schließen eine Vielzahl variabler Ausführungen ein. Um zu erfahren, was im Kopf des Schreivers vorgeht, wenn er schreibt, und was davon lehr- und lernbar ist, hat sich die empirische Schreibforschung verschiedener experimenteller Methoden bedient. Den Zugang zum Prozess der Texterzeugung suchte man u.a. durch:

- Analyse von Schreibvorgängen bei Kindern und Jugendlichen,
- Analyse von Erstfassungen oder Entwürfen eines literarischen Werkes,
- Versuche mit lautem Denken,
- Befragungen und Beobachtungen von geübten Schreibern und Schreibnovizen,
- Videoaufnahmen beim Schreiben,
- Auswertung von Daten, die nach den Prinzipien und Methoden der Textgenetik gewonnen werden (vgl. Schindler/Siebert-Ott 2014, mehr dazu Baurmann/Weingarten 2013).

Auf der Grundlage der interdisziplinär gewonnenen Ergebnisse haben Hayes/Flower (1980) ein Modell des Schreibens entwickelt, das heute als Ur-Modell gilt. Es besteht

aus drei Hauptkomponenten: Schreibumgebung, Langzeitgedächtnis des Schreibers und Schreibvorgang. Der Schreibvorgang, der selbst nur eine Komponente des Modells ist, besteht aus drei parallel, gleichzeitig rekursiv ablaufenden Phasen, die in der herkömmlichen Schreibdidaktik als Planen, Formulieren und Überarbeiten bekannt sind. Im Wechselspiel zwischen inneren Einflussfaktoren (deklaratives und prozedurales Wissen, Adressaten- und Textsortenwissen, Sprachwissen etc.) und äußeren Einflussfaktoren (Absicht, Zielsetzung, bisher hervorgebrachter Text etc.) finden im inneren Dialog Denkvorgänge statt, die entsprechende Lösungsansätze anstoßen: Was strebe ich an? Welche Informationen brauche ich, um die Aufgabe zu bewältigen? Was davon ist mir direkt zugänglich und abrufbar? Was will ich mitteilen und welche Ausdrucksmittel brauche ich? Wie stelle ich mir den potenziellen Leser vor? Was sind die Anforderungen der Textsorte? usw. Bedenkt man die Vielzahl der Tätigkeiten, die gleichzeitig koordiniert werden müssen, bevor das Gedachte in Worte gefasst wird, leuchtet es ein, wie kompliziert und vielschichtig das Schreiben ist.

Das Modell zum Schreiben in der Fremdsprache, dem das Modell von Hayes/Flower zugrunde liegt, führt zusätzlich fremdsprachenspezifische Komponenten ein, und zwar die Aufspaltung der Sprache in L1 – die Muttersprache der Schreiber, in der sich teilweise kognitive Schreibprozesse vollziehen, L2 – die zu erwerbende Fremdsprache, deren Anteil an den kognitiven und sprachlichen Prozessen von der Aufgabenstellung und vom Grad der Sprachbeherrschung abhängt und Lint – die Interimsprache, die zunächst noch lückenhaft und entwicklungsbedürftig ist (vgl. Börner 1996:301). Für ein didaktisches Modell des Schreibens werden in Anlehnung an die Erkenntnisse empirischer Schreibforschung u.a. folgende Teilprozesse angenommen, die idealtypisch den Schreibprozess von Schreibnovizen und Schreibexperten widerspiegeln und in einer „Didaktik des Textens“ berücksichtigt werden sollten (vgl. Pagner 1996:250):

Schreibnovizen	vs.	Schreibexperten
1. Prewriting		1. Prewriting
2. Writing		2. Writing
3. Revising		3. Revising
4. Editing		4. Editing
5. Postwriting		5. Postwriting
Lerner-Norm Evaluation: Korrekter Text		Lerner-Ideal Adäquater Text

Tab. 1: Lerner-Norm und Lerner-Ideal bei der Realisierung von Schreibaufgaben
(nach Pagner 1996:252)

Es fällt auf, dass besonders die Phasen vor dem Schreiben (prewriting), das eigentliche Schreiben (writing) und das Umschreiben (revising) anders gestaltet werden. Während die Schreibexperten erst über den Inhalt und die Struktur des Textes nachdenken, machen sich Schreibnovizen gleich an das Schreiben heran. Durch Versuch und Irrtum versuchen sie die Zwischenziele zu erreichen, so dass sie dann entsprechend viel Zeit für die Korrektur (editing) brauchen. Ein „richtiger“ Text ist nämlich nach der weit verbreiteten Vorstellung vieler Fremdsprachenstudenten vor allem ein fehlerfreier, grammatisch und syntaktisch korrekter Text. Wie wichtig die Planungsphase vor dem eigentlichen Schreiben ist, verriet der erfolgreiche amerikanische Schriftsteller John Irving (1999:31): „Bevor ich den ersten Satz schreibe, habe ich die Geschichte meines Romans schon im Kopf. Manchmal verbringe ich ein Jahr, manchmal anderthalb Jahre damit, den Plan meines Romans zu machen, so dass ich alle Teile der Chronologie vor Augen habe. Wenn es dann losgeht, habe ich das Gefühl, dass ich jedes Ereignis schon kenne“.

Eine Umfrage unter 21 polnischen Germanistikstudenten zu den Pre- und Postwriting-Aktivitäten beim Anfertigen von Magisterarbeiten zeigt, dass vor allem die Grundlagen, die den Schreibprozess vorbereiten, in einer Schreibdidaktik starker beachtet und genutzt werden sollen.

Pre-Writing-Aktivitäten: Rangreihe

Vor dem Schreiben habe ich ...

- in der Institutsbibliothek nach Büchern zu meinem Thema gesucht /
- einen bzw. einige Texte zum Thema gelesen und gleich erste Schreibversuche unternommen /
- lange über das Thema nachgedacht, denn ich wusste nicht, womit ich anfangen soll /
- nur recherchiert und Notizen gemacht /
- versucht, die Ideen zu sammeln und die Reihenfolge der Kapitel festzulegen.

Post-Writing-Aktivitäten: Rangreihe

Nach der Erstellung der Erstfassung habe ich ...

- den Text mehrmals durchgelesen und versucht, Fehler zu finden und zu korrigieren /
- die Bedeutung der wichtigsten Termini nachgeschlagen, die ich in der Arbeit benutzt habe /
- den Text um einige Zitate bzw. Passagen ergänzt, um die Seiten zu füllen /
- den Text sprachlich korrigieren lassen und zur Begutachtung abgegeben /
- einige Änderungen nach dem Feedback vom Erstgutachter vorgenommen.

Mit der Schreibprozessforschung wurden auch die Schreibstrategien untersucht. In dem Wissens-Wiedergeben-Modell versuchten Bereiter/Scardamalia (1985:319) der Frage nachzugehen, welche Merkmale Schreibexperten von Schreibanfängern unter-

scheiden und sonderten zwei unterschiedliche Schreibertypen aus: den Knowledge-Telling-Schreiber und den Knowledge-Transforming-Schreiber. Während unerfahrene Schreiber lediglich mitteilen können, was sie wissen, indem sie ihr Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen, seien geübte Schreiber in der Lage, das vorhandene Wissen beim Problemlösen so anzuwenden, dass dabei neues Wissen und neue Ideen entstehen. Wir denken also schreibend und wir schreiben denkend. Scheuermann (2016:69-76) spricht in diesem Zusammenhang vom „Schreibdenken“: Schreibend halten wir nicht nur unser Denken fest, sondern setzen den Denkprozess fort, indem wir neues Wissen produzieren. Molitor-Lübbert (1997:55-61) differenziert dagegen zwischen gleichwertigen Herangehensweisen bzw. Schreibertypen:

- Top-down-Schreiber gehen von der Gliederung, von abstrakter, konzeptioneller Planung aus und produzieren auf dieser Grundlage ihren Text. Sie arbeiten ziel- und prozessorientiert und zeichnen sich durch hohe Routine aus.
- Bottom-up-Schreiber lassen sich von Satz zu Satz treiben, ohne die einzelnen Schritte vorweg zu planen. Sie schaffen die Textstruktur erst während der Textproduktion, indem sie sich vor allem auf den Text und den potenziellen Leser orientieren.

Der sog. Mischtyp wendet Elemente beider Strategien an. Was die beiden Haupttypen grundsätzlich unterscheidet, ist der Planungs- und Konzeptionsaufwand vor der eigentlichen Textproduktion.

Für Lehrzwecke wird jedoch meist nicht mit abstrakten Modellen, sondern mit ganzheitlichen Demonstrationsmodellen gearbeitet. Es wird gleichsam ein Prototyp einer sprachlich-kommunikativen Handlung bzw. einer Textsorte als „Repräsentation“ besonders typischen Vertreters einer Objektklasse gegeben. Die Demonstration am ganzheitlichen Beispiel schließt invariante und variante Merkmale ein, sie zeigt einen Einzelfall, der jedoch für einen bestimmten Handlungsplan mehr oder weniger typisch/repräsentativ ist. Diesem Zweck dienen die Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, die interessante Herangehensweisen an den Prozess der Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten bieten, jedoch immer durch die subjektiven Erfahrungen und Tipps des Autors geprägt sind (vgl. Cirko/Gołębiowski/Schönherr/Zuchewicz 2017). Manchmal versprechen sie mehr, als sie tatsächlich leisten können, indem sie z.B. den Enderfolg „garantieren“. Es lässt sich aber nicht bestreiten, dass bewährte Tipps von der Werkstatt erfahrener Schreiber motivationsfördernd und schreibstrategisch nützlich sein können.

Schöpfen kann man auch aus den Strategien erfolgreicher Studenten. Zur Bewältigung von Schwierigkeiten beim Schreiben können gegenseitige Korrekturen schriftlicher Arbeiten beitragen, vorausgesetzt, dass dabei nicht nur nach Fehlern gefahndet wird. Viel wichtiger ist in diesem Fall die Vertrautheit mit wissenschaftlichen Text- und Argumentationsstrukturen. Sonst kann man auf subjektive Erfahrungen zurückgreifen. In einer Studie zu sprachlichen Schwierigkeiten brasilianischer Studenten, die an deutschen Hochschulen sprach- und kulturwissenschaftliche Fächer absolvieren (vgl. Portilho de

Melo Rüdiger 2003:341), steht: „Ich habe ein Modell für meine Magisterarbeit. Ich folge den Beispielen von Leuten, die sie schon gemacht haben. Eine brasilianische Kollegin hat zum Beispiel gesagt: ‚G., lern diese Matrixsätze auswendig‘. In ihrer Arbeit hat sie ungefähr 350 Matrixsätze benutzt, die – unabhängig vom Thema – für mich auch wichtig sein werden“.

Man kann vermuten, um welche Matrixsätze es sich handelt. Kültz (2016:73-106) liefert eine umfangreiche Sammlung typischer Formulierungsmuster der „allgemeinen“ deutschen Wissenschaftssprache mit konkreten Beispielen in wissenschaftlichen Texten. Wenn man sie nach Funktionen ordnet, helfen sie zumindest die Angst vor „vielen ersten“ Sätzen überwinden, z.B.:

Einleiten: *Die vorliegende Arbeit befasst sich mit ...;*

Ziele festlegen: *Im Rahmen dieser Arbeit soll ...;*

Schwerpunkte setzen: *Im Zentrum der Untersuchung steht ...;*

Definieren: *Unter Interferenz verstehe ich ...;*

Forschungsstand referieren: *Nach derzeitigem Erkenntnisstand ...;*

Problematisieren: *Auch wurde bisher nur ungenügend geprüft, ...;*

Problematisieren/Fokussieren: *Im Weiteren wende ich mich der Frage zu, ob*

Dabei muss eingeräumt werden, dass der Gebrauch von Matrixsätzen kein Universalschlüssel zum Erfolg ist. Abgesehen davon, dass der sinnvolle Umgang mit Textbausteinen ein hohes Maß an Kreativität und Intelligenz voraussetzt, bleibt die Frage nach den Fachinhalten, mit denen die Zwischenräume lösungsorientiert gefüllt werden müssen. Dafür gibt es keine Matrix.

Zusammenfassung

Die moderne Schreibstrategieforschung geht von der grundsätzlichen Gleichberechtigung der Schreibstrategien aus. In der Schule und im Studium soll allerdings das planende Schreiben favorisiert werden, weil diese Vorgehensweise dem prozessorientierten Schreiben und der modernen Schreibforschung am nächsten kommt. Darüber hinaus haben bestimmte individuelle, subjektive Schreibstrategien ihren Platz im Schreibunterricht. Selbst komplexe Aufgaben wie Fach-, Seminar- oder Zulassungsarbeiten entstehen nicht immer aus einer fertigen Gliederung, so wie es die professionellen Schreiber tun, sondern vielfach nach einem Puzzle-Prinzip, das durch moderne Textverarbeitungsprogramme gefördert wird. Eine Didaktik des Schreibens hat die Aufgabe, die Grundlagen für den Schreibprozess zu vermitteln und durch Schreiben zu üben. Das Schreiben beginnt dabei bereits vor dem Schreiben. Ausgehend vom Nachdenken über das Schreiben und den zu schreibenden Text ist zu zeigen, wie man das Thema eingrenzt, gezielt in einer Bibliothek und im Internet recherchiert, mit fremden Gedanken umgeht, verständlich argumentiert und wissenschaftlich formuliert.

Zitierte Literatur

- BAURMANN J. / WEINGARTEN R. (Hg.), 2013, Schreiben: Prozesse, Prozeduren, Produkte, Wiesbaden.
- BEREITER C. / SCARDAMALIA M., 1985, Wissen-Wiedergeben als ein Modell für das Schreiben von Instruktionen, in: Unterrichtswissenschaft 13, S. 319-333.
- CIRKO L. / GOŁĘBIOWSKI A. / SCHÖNHERR M. / ZUCHEWICZ T., 2017, Deutsche Ratgeber für das Fach Akademisches Schreiben. Ein bibliographischer Abriss 2000-2016, Wrocław/Dresden.
- BÖRNER W., 1996, Das Werkzeug „Textverarbeitung“ im fremdsprachlichen Schreiben: Idealkonzeption und Idealisierungen, in: Börner W./Vogel K. (Hg.), Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen, Bochum, S. 297-313.
- FRANCK N., 2004, Handbuch Wissenschaftliches Arbeiten, Frankfurt am Main.
- GLÜCK H., 1993, Die geschriebene Sprachform im Fremdspracherwerb. Am Beispiel einiger Probleme ägyptischer Germanistikstudenten mit dem Vokalismus und den Wortakzentstrukturen im Deutschen, in: Baurmann J./Günther H./Knoop U. (Hg.), Homo Scribens: Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung, Tübingen, S. 320-340.
- HAYES J.R. / FLOWER L.S., 1980, Identifying the Organization of Writing Process, in: Gregg L.W./Steinberg E.R (Hg.), Cognitive Processes in Writing, Hillsdale, S. 3-30.
- IRVING J., 1999, Interview mit John Irving, in: Paper News. Ein Magazin von Stern, Der Spiegel, Focus u.a., S. 31-32.
- MOLITOR-LÜBBERT S., 1997, Wissenschaftliche Textproduktion unter elektronischen Bedingungen. Ein heuristisches Modell der kognitiven Anforderungen, in: Knorr D./Jakobs E.-M. (Hg.), Textproduktion in elektronischen Umgebungen, Frankfurt am Main, S. 47-66.
- POGNER K.-H., 1996, Raus aus der Alltagskiste – Erfahrungen mit funktionalen Texten in einer Schreibwerkstatt, in: Börner W./Vogel K. (Hg.), Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen, Bochum, S. 244-268.
- PORTILHO DE MELO RÜDIGER J.A., 2003, Wissenschaftliche Erfahrungen von brasilianischen Studierenden beim Studium in Deutschland, in: Ehlich K./Steets A. (Hg.), Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen, Berlin/New York, S. 324-346.
- PORTMANN P., 1991, Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik, Tübingen.
- SCHEUERMANN U., 2016, Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln, Oppladen/Toronto.
- SCHINDLER K. / SIEBERT-OTT G., 2014, Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, in: Feilke H./Pohl T. (Hg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen, Hohengehren, S. 195-215.
- STARKE G. / ZUCHEWICZ T., 2003, Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt am Main/Berlin.

Writing and problem solving in German as a foreign language:
intuitively or on the model?

Analysis of the present practice shows that the teaching of writing texts in German as a foreign language at college and university has reached an impasse. This can be seen for instance by the fact that students cannot write scientific texts. And they have serious problems making ends meet. Moreover, at college and university the evaluation of texts is separated from the theory of writing. The main question here is what must be done to improve their skills of writing and problem solving. This is necessary to support the study success.

Keywords: scientific texts, skills of writing, teaching of writing.