

Erwerb einer studienspezifischen Schreibkompetenz in der Fremdsprache am Beispiel des Sprachkurses *uni-deutsch* der Deutsch-Uni Online (DUO)¹

Silke Feist

Studium Deutsch als Fremdsprache in München. Ihre Magisterarbeit schrieb sie zum Thema „Erwerb der Schreibkompetenz mittels elektronischer Lernprogramme“. Spezieller Fokus der Arbeit lag dabei auf dem Erwerb einer studentisch-wissenschaftlichen Schreibkompetenz ausländischer Studenten im Deutschen. Derzeit arbeitet sie als Lektorin an der Deutsch-Jordanischen Hochschule in Amman. E-Mail: fsilke@gmx.de.

Erschienen online: 1. April 2008

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2008

Abstract. Der Aufsatz führt in den Schreibprozess und den Erwerb der Schreibkompetenz in der Fremdsprache ein. Wichtige Aspekte der Vermittlung für einen effektiven Schreibkompetenzerwerb werden referiert; der Fokus liegt dabei auf einer studentisch-wissenschaftlichen Schreibkompetenz. Anhand einer kompletten Aufgabe zum schriftlichen Ausdruck aus dem DUO-Programm *uni-deutsch sprachkurs* wird das Vorgehen der DUO-Programme in puncto Vermittlung der Schreibkompetenz exemplifiziert. Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Schreibkompetenzerwerb und Umgang mit dem Programm illustrieren die Effektivität der Programme.

1. Bedeutung des Schreibens in der Fremdsprache und Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs

Für manche Lernenden bewegt sich die Produktion schriftlicher Texte in der Fremdsprache außerhalb des Unterrichts kaum über das Abfassen kurzer Notizen hinaus. Arbeitet jemand jedoch im fremdsprachigen Ausland oder kooperiert mit ausländischen Firmen, Institutionen oder Organisationen, gewinnt das Schreiben auch in der Fremdsprache an Bedeutung. Globalisierung, Internationalisierung und nicht zuletzt schriftliche, schnellere Kommunikationswege via Fax und E-Mail leisten hier ihren Beitrag (vgl. Eßer 2003; Krumm 1989). Studiert jemand in einer fremden Sprache, muss er oder sie auch wissenschaftliche Texte verfassen, was eine hohe Schreibkompetenz erfordert.

Dieser Artikel widmet sich der Frage, wie der Erwerb speziell einer höheren, berufsadäquaten oder gar wissenschaftlichen Schreibkompetenz im Deutschen als Fremdsprache in einem elektronischen Lernprogramm umgesetzt werden kann und wie Lernende damit umgehen.

Der Computer ist heute für viele Menschen alltägliches Arbeitsinstrument zum Schreiben. Alltäglich ist inzwischen für viele auch die Nutzung des Internets, die durch schnellere Verbindungen und technische Entwicklungen immer komfortabler wird. Somit stellt sich die Frage, ob die Schreibkompetenz als solche nicht auch direkt am Computer über ein elektronisches Lernprogramm vermittelt erworben werden könnte. Die meisten allgemeinen

Silke Feist, Erwerb einer studienspezifischen Schreibkompetenz in der Fremdsprache am Beispiel des Sprachkurses *uni-deutsch* der Deutsch-Uni Online (DUO). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 25 S.

Sprachkurse klammern das Schreiben noch immer fast aus. Und eine berufsadäquate oder akademische Schreibkompetenz ist auch nicht das Lernziel durchschnittlicher Deutschlernender. Deshalb werden wohl auch an Sprachschulen noch eher selten spezielle Schreibkurse angeboten, die diese Ziele verfolgen, ganz im Gegensatz zu Konversationskursen. Eine Förderung der Schreibkompetenz mittels eines elektronischen Lernprogramms böte die Möglichkeit individuellen Lernens unabhängig vom Angebot des lokalen Sprachkursmarktes.

An den Universitäten hat das Schreiben eine herausragende Stellung inne. Aus diesem Grund sind die inzwischen verschiedentlich angebotenen wissenschaftspropädeutischen Kurse, die oft auch das Schreiben mit einbeziehen, durchaus begrüßenswert. Sie reagieren auf den Mangel an Fähigkeiten auf Seiten der Studierenden im Allgemeinen und im Besonderen in puncto Schreiben. (Vgl. unter anderen zur Problematik Ehlich & Steets 2003; Kissling 2006; Krumm 2000b; als Überblick zu Wissenschaftspropädeutika Teil V des Sammelbandes Kruse & Jakobs & Ruhmann 1999; weiter Mehlhorn 2005). Auch gibt es immer mehr gedruckte Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben auf dem Markt (vgl. Bünting, Bitterlich & Pospiech 2002; Schade 2002; Starke & Zuchewicz 2003). Hier werden Anforderungen vermittelt, über Begrifflichkeiten aufgeklärt und auch psychische Belastungen angesprochen, die wissenschaftliches Schreiben mit sich bringen kann. Inwiefern diese Anleitungen hilfreich sind, mag individuell unterschiedlich beurteilt werden, der Schreibprozess wird aber nicht immer vollständig berücksichtigt. Zudem können diese Angebote – mit Ausnahme der Bücher und im Internet frei zugänglicher Seiten, wie dem Schreibtrainer der Uni Essen (<http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer>) (Pospiech 2006) – natürlich erst von Studierenden besucht werden und richten sich zudem selten speziell an ausländische Studierende. Die Entwicklung und Entfaltung besonders einer spezifischen Schreibkompetenz in der Fremdsprache braucht jedoch Zeit und sollte deshalb nicht erst im Studium angegangen werden.

2. Der Schreibprozess

Dem Lehren über das Schreiben muss ein Verständnis über den Schreibprozess vorausgehen. Ein Modell für das Schreiben bzw. die Textproduktion in der Erstsprache entwickelten Hayes & Flower (1980) auf der Grundlage der Analyse von Denkprotokollen von Schreibenden. Schreiben wird darin als Problemlöseprozess verstanden. Dieses Modell ist weithin akzeptiert und vielfach zitiert (vgl. u.a. Bohn 2001; Börner 1989, 1992; Faistauer 1997; Krings 1989; Molitor-Lübbert 1996; Portmann 1991; Scott 1996). Es besteht aus den Komponenten Aufgabenumfeld (*TASK ENVIRONMENT*), welches Thema (*Topic*), Adressat/in (*Audience*), Schreibmotivation (*Motivating Cues*) und – nach dem Schreibbeginn – den jeweils vorhandenen Text (*TEXT PRODUCED SO FAR*) beinhaltet, dem Langzeitgedächtnis des Autors oder der Autorin (*THE WRITER'S LONG TERM MEMORY*), welches Wissen zu Thema (*Knowledge of Topic*) und Adressat/in (*Knowledge of Audience*) enthält, und dem Schreibprozess (*Stored Writing Plans*) selbst (Übersetzung der Begriffe übernommen von Molitor-Lübbert 1996).

Der Prozess wiederum besteht aus drei Phasen oder Teilprozessen: dem Planen (*PLANNING*), dem Formulieren (*TRANSLATING*) und dem Überarbeiten (*REVIEWING*). Planen heißt hier in Gedanken eine abstrakte Aufstellung oder Auswahl der Inhalte zu treffen. Zu Beginn des Schreibens steht i.d.R. ein Thema, zu dem Gedanken entwickelt werden müssen und Wissen aus dem Gedächtnis abgerufen wird (*GENERATING, ORGANIZING, GOAL SETTING*). Faktoren, die diesen Prozess erleichtern oder schwieriger machen können bzw. ihn in eine bestimmte Richtung lenken, sind der Bekanntheitsgrad des Themas, also wie viel Vorwissen der Autor oder die Autorin hat, die Schreibaufgabe oder Textsorte und auch die anvisierte Leserschaft. Diese Faktoren spielen auch eine Rolle beim Formulieren, dem Übersetzen der geplanten Informationen in Sprache. Schließlich folgt dem Formulieren das Überarbeiten: Das Geschriebene wird gelesen (*READING*) und gegebenenfalls inhaltlich und/oder formal revidiert (*EDITING*). Eine Kontroll- oder Steuerungsinstanz fungiert als Monitor (*MONITOR*) dieses Prozesses. Es ist charakteristisch für den gesamten Prozess, dass der Autor oder die Autorin häufig von einer Phase zur anderen springt, beispielsweise wenn er oder sie einen neuen Gedanken hat oder um an einer anderen Stelle etwas zu verbessern.

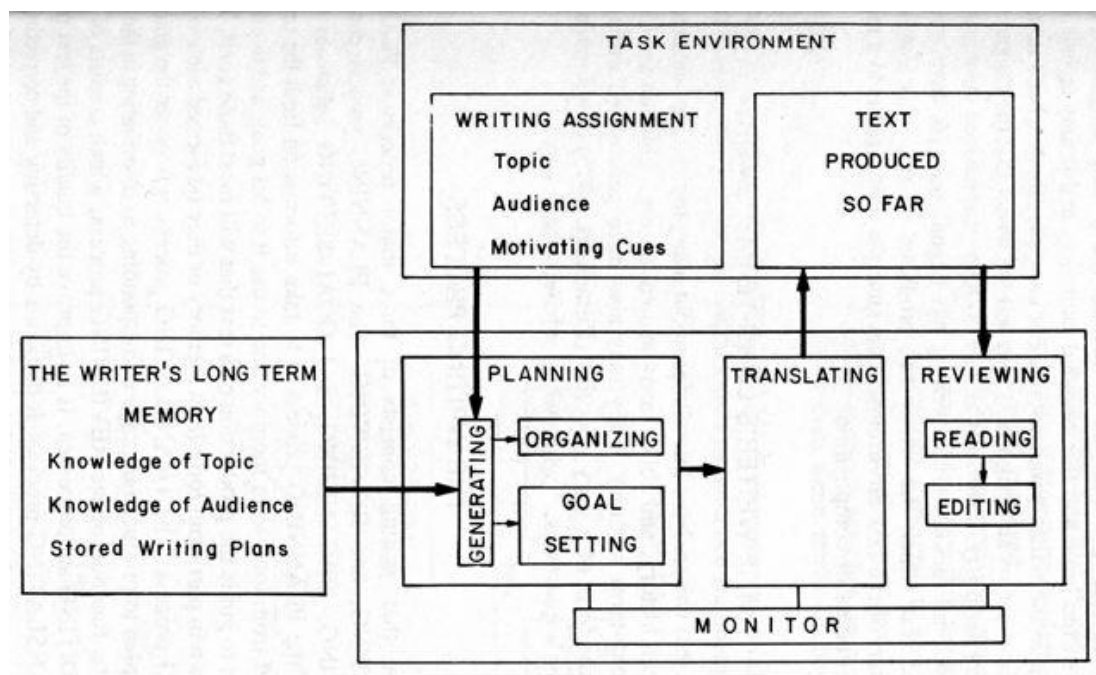


Abb.1: Structure of the writing model (Hayes & Flower 1980: 11)

Woran der Autor oder die Autorin bei diesen Sprüngen arbeitet, ist die Textualität und damit verbunden die Qualität des Geschriebenen. Diese wird in neueren Ansätzen als kognitives Konstrukt gesehen. Nicht nur der Schreibprozess, auch der Lese- und Verstehensprozess verläuft nicht-linear. Lesende und Hörende wie auch Schreibende und Sprechende konstituieren Sinn in sehr aktiver Weise, indem sie „assoziative Rekurrenzen und andere kohäsionsstiftende vorwärts und rückwärts gerichtete Signale“ (Roche 2007: 169) ermitteln und kodieren. Diese Sichtweise stellt den Prozess der Sinnkonstruktion in den Mittelpunkt als einen Fertigkeiten übergreifenden Vorgang. Als solcher verlangt er danach veranschaulicht und erfahrbar zu werden. Hierfür eignen sich Hypertexte in besonderer Weise, da sie die Leistung unseres Gehirns beim Verstehens- und Produktionsprozess, also der Generierung von Textualität modulieren, so Roche (2007: 170). Produzent/in wie Rezipient/in eines elektronischen Hypertextes sind zu bewussten Auswahlentscheidungen gezwungen, die sonst unbewusst ablaufen. Ist dieses Prinzip verstanden, lassen sich auch andere und nicht elektronische Texte als Hypertexte identifizieren, wie zum Beispiel Kochbücher, Fahrpläne und Wörterbücher (ebd.). Die Präsentation des Lernmaterials in offensichtlicher Hypertextform, wie dies bei den Lernprogrammen von DUO der Fall ist, unterstützt die bewusste Sinnkonstruktion auf Seiten der Lernenden.

Neben dem auch als „Ur-Modell“ (Molitor-Lübbert 1996: 1006) bezeichneten Textproduktionsmodell von Hayes & Flower gibt es noch andere Modelle, die parallel oder aus diesem weiterentwickelt wurden und inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. ebd.). Nach der Fokusverlagerung von der Fertigkeit Schreiben auf den Prozess der Sinnkonstruktion allgemein wird der Blick auf die Erforschung der mündlichen Sprachproduktion und -rezeption und der dort entstandenen Modelle interessant. Entsprechend finden sich zwischen Modellen der schriftlichen und der mündlichen Sprachproduktion generelle Ähnlichkeiten. Unterschiede zeigen sich hauptsächlich

lich „darin, dass in den Modellen der schriftlichen Sprachproduktion die konzeptuelle Ebene (d.h. die Erzeugung der präverbalen Botschaft nach Levelt) stärker ausgearbeitet ist, die Prozesse der Formulierung oder Verbalisierung sowie die Rolle des Lexikons dagegen wenig differenziert dargestellt werden“ (Molitor-Lübbert 1996: 1017). Molitor-Lübbert erwähnt hier Levelts Prozessmodell von 1989, eine modifizierte Fassung dieses Modells stammt von Roche (2005).

Ein umfassendes Modell auch der schriftlichen Sprachproduktion sollte gerade im Zusammenhang mit dem Schreiben in einer Fremdsprache die Rolle des mentalen Lexikons, das in den letzten Jahren vermehrt Gegenstand der Forschung ist (vgl. Börner & Vogel 1997; Dijkstra & Kempen 1993; Roche 2005; Roche & Plieger 2004), stärker einbeziehen. Der Wortschatz als ein zentrales Element jeder Sprache stellt ja erst Ausdrucksmöglichkeiten bereit. Bei der Vermittlung des Wortschatzes muss der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation beachtet werden, der nicht allein im Fehlen von Gestik und Mimik und dem gemeinsamen zeitlichen und örtlichen Bezugsrahmen liegt: Die Schriftsprache und insbesondere wissenschaftliches Schreiben weist einen anderen Wortschatz, andere Syntax und einen i.d.R. höheren Formalitätsgrad auf. Allein das Wissen um die Existenz dieses Unterschieds ist allerdings nicht ausreichend um Fehler in diesem Bereich zu vermeiden. (Vgl. Eßer 2003: 292). So werden typisch schriftsprachliche Ausdrucksweisen erst beim Schreiben für Lernende relevant und müssen deshalb in diesem Kontext thematisiert werden, sind dann aber auch leichter zu erinnern. Als Beispiele seien hier Funktionsverbgefüge und bestimmte Verbindungen von Präpositionen mit einem Substantiv genannt. (Vgl. zu diesen die Listen in Schade 2002: 49ff u. 68ff; zur Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht siehe Roche 2005: 73ff).

Das Modell von Hayes & Flower stellt den Schreibprozess eines erfahrenen oder kompetenten Schreibenden dar. Wie aber entwickelt sich Schreibkompetenz? Für die Ontogenese dieser Kompetenz in der Erstsprache gilt das Modell von Bereiter (1980) als gute Grundlage. Schreibkompetenz ist danach „als vollausgereifte Schreibfähigkeit zu verstehen: die Fähigkeit, sich anderen schriftlich mitzuteilen und seine Gedanken schriftlich zu artikulieren und dabei weiterzuentwickeln“ (Molitor-Lübbert 1996: 1010). Bereiter unterscheidet in seinem Modell fünf Stufen des Schreibkönnens, die auf die Beherrschung von sechs Fähigkeitskomplexen zurückzuführen sind. Allein schon auf Grund ihrer Bezeichnung als Stufen erinnern sie an die kognitiven Entwicklungsstufen Piagets, so Bereiter selbst. Doch möchte er sie nicht als universal oder einer festen Abfolge unterworfen verstanden wissen und noch weniger als direkt verbunden mit den Entwicklungsstufen Piagets. Obwohl sie eine gewisse natürliche Ordnung haben, kann jede Stufe oder die dahinter stehende Fähigkeit mehr oder weniger unabhängig von den anderen entwickelt werden und selbstverständlich ist eine simultane Entwicklung aller Stufen über den Verlauf der Schulzeit zu erwarten (Bereiter 1980: 82). Die erste Stufe, assoziativ-expressives Schreiben, verlangt eine flüssige, schriftliche Sprachproduktion und das Finden von Ideen; Gedanken werden aufs Papier gebracht wie sie kommen. Für die zweite Stufe, so genanntes regelmäßiges Schreiben, müssen Schreibkonventionen bezüglich des Produktes beherrscht werden. Kommunikatives Schreiben als dritte Stufe setzt die Fähigkeit voraus, sich in andere hineinversetzen zu können, auch als soziale Kognition bezeichnet, und meint die Leserorientierung. Um authentisch-gestaltend zu schreiben, was der vierten Stufe entspricht, muss ein Schreibender selbst in der Lage sein, Texte kritisch zu beurteilen. Und für die fünfte Stufe, heuristisches oder epistemisches Schreiben, ist reflexives Denken erforderlich, bzw. wird hier das Schreiben selbst als Mittel des Denkens eingesetzt. (Vgl. ebd.; Molitor-Lübbert 1996: 1010f; Zuchewicz 2001: 15. Für die Stufenbezeichnungen scheint mir die Übersetzung der Begriffe von Zuchewicz passender als die Übersetzung Molitor-Lübberts. Erstere wurde deshalb hier verwendet.). Wissenschaftliches Schreiben ist nach diesem Modell auf der fünften Stufe angesiedelt, so Zuchewicz (2001).

Zusammenfassend kann mit Wolff gesagt werden, dass es sich beim Schreiben um einen komplexen Prozess handelt, „der vom Schreiber auf der Grundlage strategischer Verhaltensweisen gesteuert wird“. Entsprechend bedeutet Schreibenlernen „die spezifischen Strategien zu erwerben, die die Erstellung kohärenter schriftlicher Texte ermöglichen“ (1997: 54).

3. Schreiben in der Fremdsprache

Die Beschäftigung mit dem Schreiben in einer Fremdsprache in den letzten Jahrzehnten lässt sich grob in drei Bereiche aufteilen: Die Erforschung des fremdsprachlichen Schreibprozesses, die Erforschung kultureller Momente und Einflüsse sowie vermittlungsspezifische Untersuchungen. Ziel aller ist es letztlich dem konstatierten Mangel an effektiven Methoden in der Vermittlung der Schreibfähigkeit abzuwehren. (Vgl. u.a. Krings 1992).

Ergebnisse der Prozessforschung zeigen zum einen Ähnlichkeiten mit dem erstsprachlichen Schreiben auf, zum anderen die zusätzlichen, besonderen Schwierigkeiten (vgl. u.a. Börner 1989; Krings 1992; Wolff 1992). Wie unschwer zu vermuten, liegen diese in Orthographie, Grammatik, Wortschatz und Textpragmatik der fremden Sprache, die ja erst erlernt wird. Somit verläuft das Schreiben selbst „langsamer, mühsamer und bei weitem nicht so automatisiert“ (Eßer 2003: 292) wie in der Erstsprache. Börner (1989) ergänzt das Modell von Hayes & Flower (1980) um fremdsprachen- und unterrichtsspezifische Momente. Für die Praxis bedeutend ist der Fokuswechsel vom Text als Produkt auf den Prozess des Schreibens (vgl. Kast 2003; Krumm 2000b; Portmann 1991).

Dass Schreiben und Schreibprodukte kulturell geprägt sind, ist nicht die Erkenntnis neuester Forschungen (vgl. Wolff 1992). Im letzten Jahrzehnt wurde auch auf deutscher Seite speziell zu kulturellen Unterschieden wissenschaftlicher Textsorten und ihrer Produktion am Beispiel studentischer Texte gearbeitet (vgl. Eßer 1997, 2000; Hufeisen 1998, 2000, 2002; Kaiser 2002) und die Tragweite somit deutlicher herausgestellt.

Unter den dritten Bereich, vermittlungsspezifische Untersuchungen, fallen z.B. Arbeiten wie die von Schreiter (1998, 2002) und Faistauer (1997), wobei hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Schreiter (1998, 2002) beschäftigt sich mit kreativem Schreiben und seinem Einsatz im DaF-Unterricht als Unterstützung des Lernens. Faistauer (1997) stellt die Möglichkeiten und die Wichtigkeit des Schreibens in Gruppen heraus. Diese Arbeiten betonen hauptsächlich das freie, personale oder auch kreative Schreiben. Wichtig ist ihnen auch, den Lernenden zu helfen, die Angst vor dem Schreiben abzulegen, die eigene Arbeit als Prozess zu begreifen und diese selbst auch verbessern zu können. Krumm (2000b) hält dies auch für akademisches Schreiben für wichtig, da es hilft, Motivation und Sprachgefühl zu entwickeln und Schreibhemmungen zu überwinden.

4. Zur Vermittlung von Schreibkompetenz

Nach Eßer soll „[j]ede sinnvolle Schreibdidaktik [...] folgenden Faktoren Rechnung tragen: der *Sprachform* der geschriebenen Sprache, dem Text als *Schreibprodukt*, dem *Schreibprozeß*, der *Schreibvermittlung*, dem *Schreiblernen* als Erwerb von *Schreibkompetenz* und den *Schreibbedürfnissen* der Lernenden“ (2000: 83, Hv. i. Orig.). Hierzu formuliert sie „13 schreibdidaktische Handlungsrichtlinien“ (ebd.), die die wichtigsten Erkenntnisse der bisherigen Forschung berücksichtigen. Ähnliche Aufzählungen und Ausführungen finden sich beispielsweise bei Krumm (2000b), Mohr (2000) und auch schon bei Wolff (1992). Eßer (2000) geht es zwar spezifisch um eine wissenschaftliche Schreibkompetenz im Deutschen als Fremdsprache, doch lassen sich die Richtlinien ebenso für jede andere Zielgruppe abwandeln. Im Folgenden werden die Handlungsrichtlinien zusammengefasst:

Inhalte und Fähigkeiten, wie Textsortenwissen, Rezeptionskompetenz und wissenschaftlicher Sprachstil, müssen vermittelt werden. Schreiben soll nicht von den anderen Fertigkeiten isoliert behandelt werden, stattdessen sollen Synergieeffekte für den Spracherwerb allgemein genutzt werden. Ebenso berücksichtigt werden die Erkenntnisse der Schreibprozessforschung, die Bewusstmachung der Prozesshaftigkeit des Schreibens, sowie die Vermittlung von Strategien und anderen Hilfstechneiken um diesen Prozess zu erleichtern, wozu auch die Arbeit in Gruppen zu rechnen ist. In den Schreibprozess sollen sich die Lernenden im Sinne personalen Schreibens auch selbst einbringen können. Auch die kulturelle Prägung von Textmustern und die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, speziell auch im Bezug auf die Wissenschaftskommunikation sind zu thematisieren. Angek-

nüpft werden muss dabei immer an die bisherigen Erfahrungen der Lernenden. Ebenso müssen Schreibängste über einen frühen und progressiven Einsatz von Schreibaufgaben gezielt abgebaut werden. Die Arbeiten der Lernenden müssen auf eine adäquate, die Schreibfertigkeit fördernde Art und Weise korrigiert werden. Fehler sollen entsprechend gekennzeichnet und kategorisiert werden und einen Vermerk bekommen, der Aufschluss über die korrekte Form gibt, sie aber nicht selbst nennt. Dies entspricht dem Lokalisieren und Identifizieren von Fehlern nach Portmann (1991: 541). Weiter soll der Lehrende in einem Kommentar auf die Gesamtwirkung des Textes und die kommunikative Wirkung der Fehler eingehen. Im Sinne des Schreibprozesses ist es am besten, wenn die Lernenden die Korrektur dann selbst vornehmen. (Eßer 2000: 83ff; zum letzten Punkt vgl. auch Kast 2003: 121ff).

5. Förderung der Schreibkompetenz in DUO-Lernprogrammen

Wie kann nun in einem elektronischen Lernprogramm der Erwerb von Schreibkompetenz adäquat gefördert werden? Dieser Frage wird in diesem und dem folgenden Kapitel nachgegangen. Als Beispiel für ein Lernprogramm dient dazu der *uni-deutsch sprachkurs* der Deutsch-Uni Online (DUO).

DUO ist ein interaktives Deutschlernportal im Internet, das vom Multimedialabor der Ludwig-Maximilians-Universität München und dem TestDaF-Institut in Hagen gemeinsam angeboten wird. Es richtet sich insbesondere an Deutschlernende des akademischen Umfelds. Die Lernprogramme von DUO umfassen im Bereich Deutsch als Fremdsprache inzwischen ein breites Spektrum, angefangen mit den Anfängerkursen *basis-deutsch A1* und *A2* bis zu fachspezifischen Kursen wie etwa *fachdeutsch technik* oder *fachdeutsch medizin*. Das aktuelle Kursangebot kann auf <http://www.deutsch-uni.com> unter „DUO-Kursangebot“ eingesehen werden. In ihren Grundbausteinen sind die Programme gleich aufgebaut, was ein Weiterlernen auf dem nächst höheren Niveau oder mit dem nächst spezifischeren Programm einfach macht. Exemplifiziert wird der Aufbau der Programme mit Fokus auf die Fertigkeit Schreiben am Programm *uni-deutsch sprachkurs*, das sich speziell dem studienrelevanten Sprachgebrauch widmet und im Sinne eines authentischen Handlungsbezugs dementsprechende Aufgaben stellt (vgl. Roche 2006). Beides, studienrelevanter Sprachgebrauch und Handlungsbezug, spiegelt sich auch in puncto Schreiben wider, beispielsweise in den zu schreibenden Textsorten. Insgesamt integriert das Programm 30 verschiedene Übungstypen. Ca. 20% aller Übungen sind schriftliche oder mündliche Einsendeaufgaben an den Tutor oder die Tutorin oder können in Chat oder Forum mit anderen Lernenden bearbeitet werden (vgl. Wegele 2006: 3, 12). Ganz im Sinne der Erkenntnis, dass die Sprachverarbeitungs- und Sprachproduktionsprozesse im Gehirn nicht getrennt von einander ablaufen (vgl. Dietrich 2002; Kast 2003; Roche 2005; Zimbardo & Gerrig 1999), enthalten auch Aufgaben mit Fokus auf beispielsweise das Hörverstehen Übungen zum schriftlichen Ausdruck. Der *uni-deutsch sprachkurs* ist darauf ausgerichtet, ausländische Studienbewerber/innen und Wissenschaftler/innen auf Mittelstufenniveau (ab B1) optimal auf ein Studium respektive einen Forschungsaufenthalt in Deutschland vorzubereiten. Er wurde maßgeblich in den Jahren 2001 bis 2003 in einem Projekt entwickelt, das unter anderen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Bei jedem Programm kann zwischen drei Lernwegen gewählt werden: ‚Selbstlernen‘, ‚assistiertes Lernen‘ und ‚kombiniertes Lernen‘. Im ‚Selbstlernen‘-Modus arbeitet der Lernende allein und ohne tutorielle Betreuung mit dem Programm. Entscheidet sich ein Lernender für ‚assistiertes Lernen‘, so ist die Betreuung durch einen Tutor oder eine Tutorin über Lernpläne und Korrekturen von schriftlichen oder mündlichen Einsendeaufgaben inklusive. Beim Modus ‚kombiniertes Lernen‘ handelt es sich um die Kombination von Online-Unterricht mit Präsenzünterricht, der zum Beispiel an einer Universität oder einem Goethe-Institut stattfinden kann. Die Kurse setzen Erkenntnisse aus den Bereichen Spracherwerbsforschung, kommunikativ-interkulturelle Didaktik, Mediendidaktik und Informations- und Kommunikationstechnologie um. (Althaus & Roche o. J.; Roche o. J.; Wegele 2006).

Aufbau und Nutzungsmöglichkeiten des *uni-deutsch sprachkurses* werden nun anhand einer möglichen Navigation eines imaginären Lernenden nachgezeichnet. Im Folgenden wird dieser Lernende nur noch mit *Ian*² bezeichnet. Dies ist sein Login-Name, der ihm von der Kursverwaltung zusammen mit seinem Passwort als Zugang zur Lern-

Silke Feist, Erwerb einer studienspezifischen Schreibkompetenz in der Fremdsprache am Beispiel des Sprachkurses *uni-deutsch* der Deutsch-Uni Online (DUO). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 25 S.

plattform zugeordnet wurde, die Login-Namen werden in der Regel klein geschrieben. *Ian* ist englischer Herkunft und plant ein Studiensemester in Deutschland zu verbringen. Um sich sprachlich darauf vorzubereiten und auch schon mit Studierenden in einer ähnlichen Situation in Kontakt zu kommen, hat er einen assistierten Kurs gebucht. Es wird dieser Modus zur Beschreibung gewählt, weil nur in diesem die tutorielle Betreuung inklusive Korrektur schriftlicher Einsendeaufgaben und die Zusammenarbeit in einer virtuellen Klasse stattfinden können. Beides sind wichtige Faktoren bei der Förderung von Schreibkompetenz. Bei der Darstellung werden hauptsächlich in Kapitel 5.1 auch die für erfolgreiches Lernen in virtuellen Klassen wichtigen Faktoren exemplifiziert. Roche (2005: 248f) bezeichnet sie als Einstufung, Lernwege, tutorielle Betreuung (siehe auch Kap. 6), Kommunikation und Anonymität, was hier als Wahrung der Privatsphäre zu verstehen ist. Die Darstellung einer Aufgabe mit Übungsbeispielen zur Fertigkeit ‚Schriftlicher Ausdruck‘ rundet das Bild ab. Weitere Beschreibungen mit Übungsbeispielen aus dem *uni-deutsch sprachkurs* finden sich beispielsweise bei Roche (2005: 193ff, 247f) und Wegele (2006).

5.1 Überblick über die Funktionen und Möglichkeiten der Lernplattform

Vor der Einteilung in virtuelle Klassen wird der Sprachstand jedes Lernenden über den *OnDaF* (<http://www.ondaf.de>) ermittelt. Der *OnDaF* ist ein internetbasierter Einstufungstest aus der Feder des TestDaF-Instituts. Das Ergebnis wird angegeben über die Zuordnung zu einer Niveaustufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Im assistierten Modus bekommt jeder Lernende von seinem Tutor oder seiner Tutorin pro Monat einen Lernplan. Es handelt sich dabei um eine Übersicht aller Aufgaben eines Kapitels, in dem mehrere für den Lernenden in Frage kommende Aufgaben angekreuzt sind. Das Programm bietet so die Möglichkeit individuell gestalteter Lernwege und der Lernende kann ganz im Sinne des autonomen Lernens selbst entscheiden, woran und womit er arbeiten möchte. Der Tutor oder die Tutorin erstellt den Lernplan dem Niveau des Lernenden entsprechend und seinen Interessen entgegenkommend. Anpassungen können in Absprache vorgenommen werden. Dieses Vorgehen hat sich für das Lernen in virtuellen Klassen bewährt. (Vgl. Roche 2005: 248). *Ian*, unser imaginärer Lerner, wählt nun aus seinem Lernplan eine Aufgabe zur Bearbeitung aus. Er ist mit der Fülle und den vielen Möglichkeiten, die ihm das Programm bietet, nicht allein gelassen.

Nach erfolgreichem Login findet sich *Ian* auf einer Willkommenseite wieder, die ihm einen kurzen Überblick über die Navigationsmöglichkeiten gibt (Abb. 2). Auf der rechten Seite befinden sich vertikal angeordnet die Links zu den acht thematischen Kapiteln des Kurses: Studienalltag, Literatur, Internet, Wirtschaft, Umwelt, Sprache, Gehirn und Gesellschaft. Ein weiteres Kapitel bietet gezielt Übungen zur Vorbereitung auf den TestDaF an. Es gibt unter den Kapiteln keine Progression und folglich keine Nummerierung.

Die obere Horizontale, die Konstantenleiste, bietet Navigations- und Arbeitshilfen, wie Inhaltsverzeichnis, Tipps zur Lösung der verschiedenen Übungstypen und Hilfe zu technischen Fragen und Problemen. Auch die Links zu den integrierten Kommunikationsmöglichkeiten via Chat, Forum und E-Mail sind hier untergebracht. Damit die Kommunikation erfolgreiches Lernen im virtuellen Klassenverband fördert und damit sie regelmäßig stattfindet, werden Chat und Forum vom Tutor oder der Tutorin betreut (Roche 2005: 249). In der Regel setzt er/sie Fristen für die Bearbeitung von Forumsaufgaben und setzt gemeinsam mit den Lernenden Termine für Klassenchats fest. Über E-Mail und Kurznachrichten kann jeder Lernende persönlich mit dem Tutor oder der Tutorin in Kontakt treten um seine Fragen zu klären, seine Privatsphäre bleibt damit gewahrt. Roche bezeichnet dies als Anonymität (ebd.). In der Konstantenleiste hat der Lernende weiter direkten Zugriff auf die integrierte Grammatik des Programms mit entsprechenden Übungen. Dabei bietet das Programm jeweils die Wahl zwischen einem induktiven oder entdeckenden und einem deduktiven oder regelgeleiteten Weg. Die Grammatikübungen decken unter anderen auch alle Themen ab, die Schade (2002) als für die deutsche Wissenschaftssprache relevant in seine *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften* aufgenommen hat. Ergänzt wird das Angebot durch zwei programmexterne Grammatiklinks. Hinter ‚Lexik‘ verbirgt sich der Zugang zum *Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache* (www.dwds.de). Klickt der Lernende den Button ‚Links‘ an, öffnet sich eine Liste ausgewählter Links zu studien-

und fachspezifischen, deutschen Internetseiten, aber auch zu anderen Themen wie Geschichte, Wirtschaft, Sport und Kultur. ‚Notizen‘ im Programm können dem Lernenden die Selbstorganisation erleichtern, aber auch für die Bearbeitung von Aufgaben und Übungen oder die Vorbereitung auf einen Klassenchat hilfreich sein.

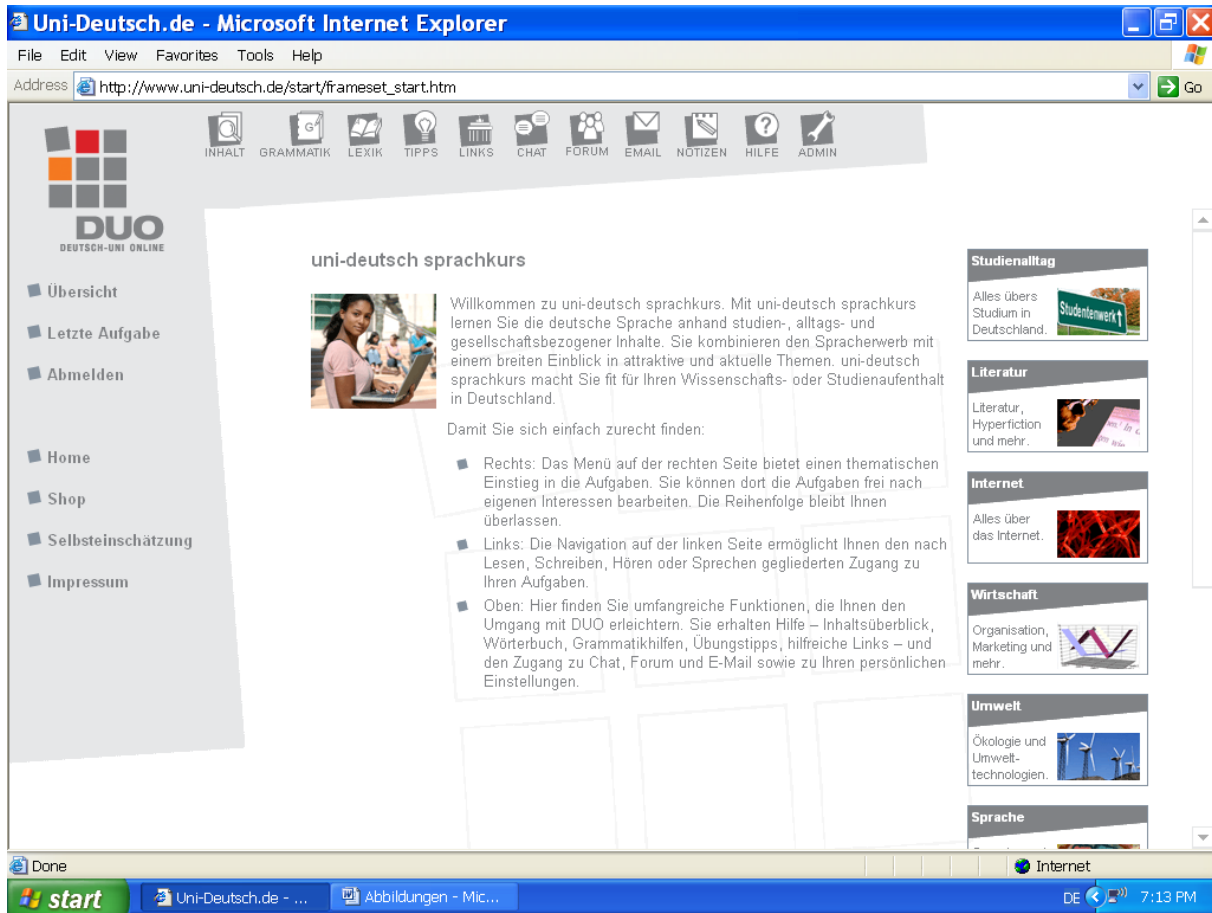


Abb. 2: Willkommensseite oder Übersicht nach erfolgreichem Login (<http://www.uni-deutsch.de>)

5.2 Beispielaufgabe zum schriftlichen Ausdruck

Ian wählt das Kapitel Internet. Nun ändert sich die linke vertikale Leiste, wobei einige Links verschwinden, neu erscheinen die Bausteine ‚Wortschatz‘, ‚Leseverstehen‘, ‚Hörverstehen‘, ‚Schriftlicher Ausdruck‘, ‚Mündlicher Ausdruck‘ und ‚Grammatik‘. Ian wählt ‚Schriftlicher Ausdruck‘ und geht dann direkt über die Aufgabennummerierung zur Aufgabe 2 weiter (Abb. 3).

Abb. 3: Kapitel Internet, Aufgabe 2 (www.uni-deutsch.de)

Er soll hier üben, einen Kommentar zu schreiben, und wird zuerst zu einer Vorübung aufgefordert, die sich in einem weiteren Fenster öffnen lässt. Der Lernende soll Vorerwartungen auf Grund der Überschrift notieren, eine Strategie effektiven Lesens. Hier zeigt sich beispielhaft, wie das Training verschiedener Fertigkeiten sinnvoll verknüpft werden kann. Abbildung 4 zeigt diese Übung bereits mit einer Korrektur durch den E-Assistenten, der auch mögliche Fehlerquellen nennt. Der E-Assistent ist ein einfaches Grammatik- und Rechtschreibkorrekturprogramm, das dem Lernenden bei manchen Übungen schnelles Feedback zur Überarbeitung gibt.

Silke Feist, Erwerb einer studienspezifischen Schreibkompetenz in der Fremdsprache am Beispiel des Sprachkurses *uni-deutsch* der Deutsch-Uni Online (DUO). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 25 S.

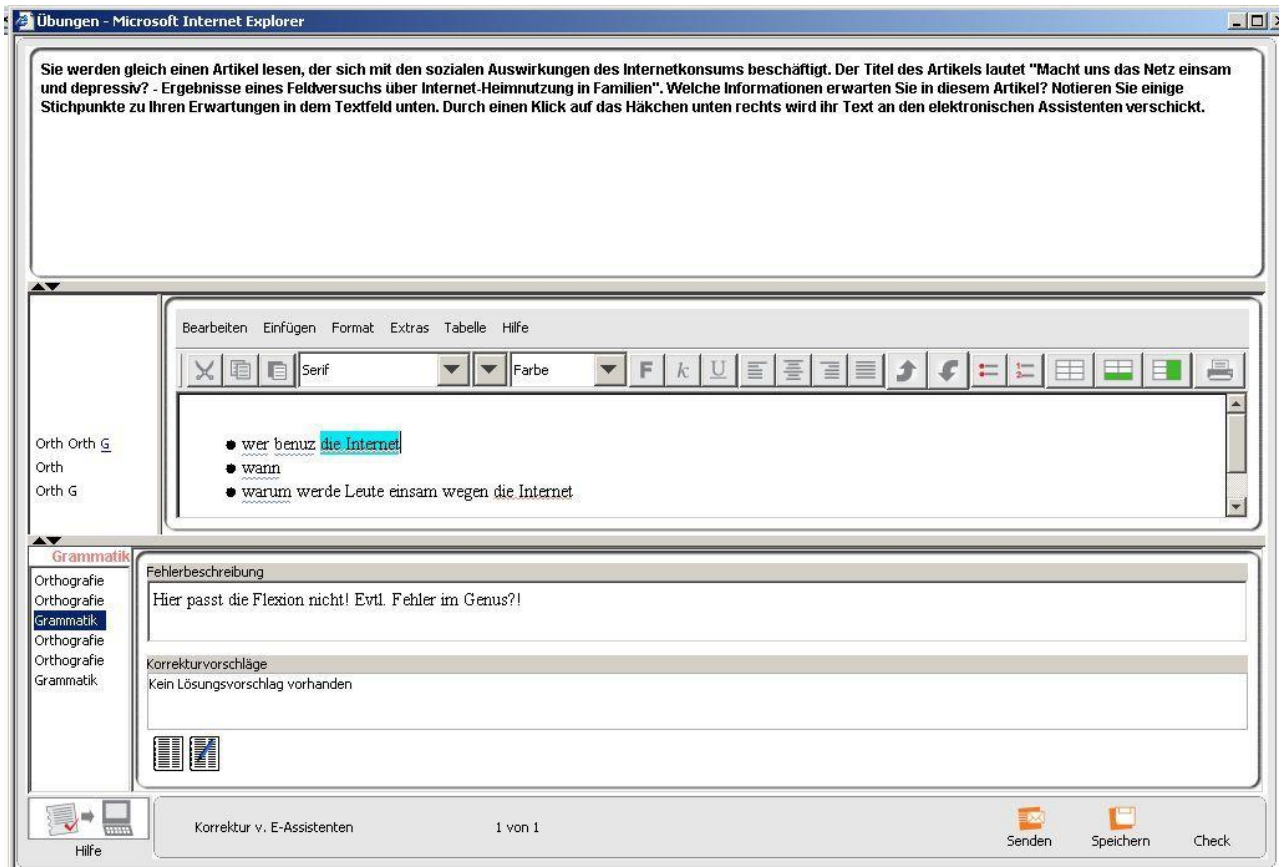


Abb. 4: Kapitel Internet, Aufgabe 2, Übung 1, Seite 1 (von 1) mit möglicher Lernerlösung und Korrektur durch den E-Assistenten (www.uni-deutsch.de)

Danach folgt die Lektüre des Textes wie in Abbildung 3 zu sehen. Rot geschriebene Wörter signalisieren dem Lernenden besonderes Vokabular. Jedes Wort kann über Markierung und einen Klick auf das Buchsymbol in der unteren Leiste im DWDS nachgeschlagen werden. Über das Druckersymbol kann eine druckerfreundliche Version der Aufgabe geladen werden. Dies bietet dem Lernenden mehr Flexibilität, da er beispielsweise längere Texte in ausgedruckter Form mitnehmen und auch an anderem Ort lesen kann. *Ian* hat den Text nun gelesen und geht zum zweiten Übungsblock. Er muss zunächst eine Multiple-Choice-Übung zur Verständnissicherung (Abb. 5) lösen. Voraussetzung zur richtigen Lösung ist das aufmerksame und genaue Lesen des vorangegangenen Textes.

	richtig	falsch
Die Studie ergab, dass das Internet viele Menschen einsam und depressiv macht.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ergebnisse der Studie beziehen sich nur auf einen Teil der USA.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Forscher fordern von der Regierung Unterstützung für weitere Studien zum Thema Internetnutzung.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle früheren Studien zur Internetnutzung bewerteten das Internet positiv.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Die Forscher wollen, dass die Nutzung des Internets eingeschränkt wird.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Die Forscher vermuten, dass sich die Art und Weise der Internetnutzung in Zukunft ändern wird.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Buttons: Hilfe, Gespeichert, 1 von 7, Neustart, Lösung, Meine Lösung, Senden, Speichern, Check

Abb. 5: Kapitel Internet, Aufgabe 2, Übung 2, Seite 1 (von 7): Bearbeitete Multiple-Choice-Übung mit Korrekturanzeige, der Mauszeiger befindet sich auf ‚Check‘ (www.uni-deutsch.de)

Weiter geht es mit der Zuordnung von Überschriften zu Textabschnitten (o. Abb.). Diese beiden Übungsseiten können im Sinne des Schreibprozesses als vorbereitend in inhaltlicher Hinsicht interpretiert werden. Der Lernende muss sich vom Ausgangstext lösen und die Inhalte verarbeiten. Die nächste Übung aktiviert oder vermittelt Textsortenkenntnisse und Strategien zum Vorgehen bei der Erstellung eines Kommentars. Es werden entsprechende Arbeitsschritte mit einer kurzen Erklärung ungeordnet präsentiert, die *Ian* in die richtige Reihenfolge bringen muss (o. Abb.). Die Stoffsammlung beispielsweise wird so erklärt: „Sie suchen Informationen zum Thema und notieren, was Ihnen spontan einfällt.“ (<http://www.uni-deutsch.de>). Dieser Schritt wird gleich auf der nächsten Seite umgesetzt (o. Abb.). Dazu soll *Ian* Argumente pro und contra Internet formulieren. Anhand einer Musterlösung kann er sein Ergebnis selbst beurteilen. Die nächste Übungsseite geht dann tiefer auf den Aufbau eines Arguments ein (o. Abb.). Den Teilsätzen eines kurzen Beispielarguments muss *Ian* hier die Begriffe ‚Beispiel‘, ‚Begründung‘, ‚Beweis‘ und ‚Behauptung‘ zuordnen. Bei falscher Lösung bleibt es dem Lernenden jeweils überlassen, ob er über ‚Neustart‘ noch einmal einen Lösungsversuch unternehmen möchte oder sich lieber gleich die ‚Lösung‘ ansieht. Die Korrektur verrät nicht in jedem Fall, was die richtige Lösung ist (vgl. Abb. 4). Über den Button ‚Meine Lösung‘ kommt der Lernende jeweils auf die zuletzt gespeicherte, eigene Version zurück. Auch die sechste Übung dieses Blocks vermittelt Textsortenkenntnis zum Kommentar (Abb. 6). Hier geht es um den Aufbau eines solchen: Der Lernende soll Aussagen den benannten Teilen eines Kommentars zuordnen.

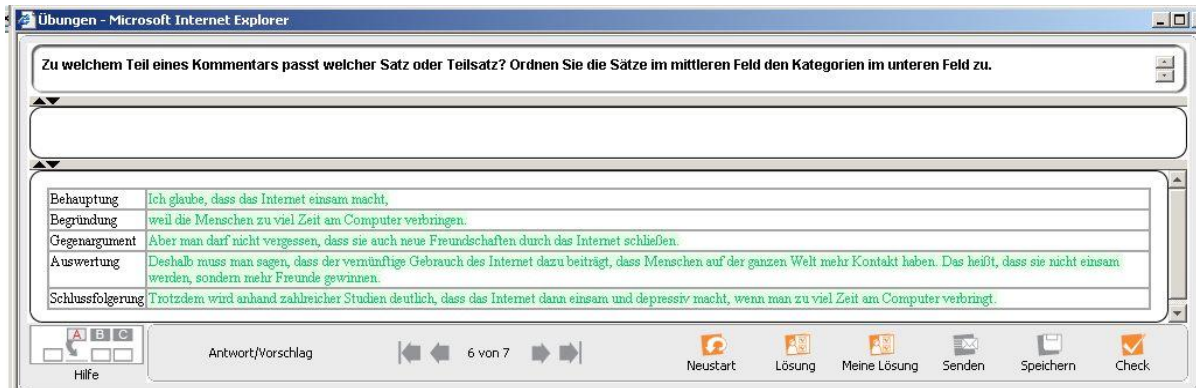


Abb. 6: Kapitel Internet, Aufgabe 2, Übung 2, Seite 6 (von 7): Drag-and-Drop-Übung in der Lösungsansicht (<http://www.uni-deutsch.de>)

Hat der Lernende sich über die vorangegangenen Übungen sowohl inhaltlich, als auch formal schon vorbereitet, sollte ihn die tatsächliche Textproduktionsübung nun vor keine unlösbare Aufgabe stellen. Abbildung 7 zeigt die Lösung eines Lernenden, der alle Vorübungen bearbeitet hat.

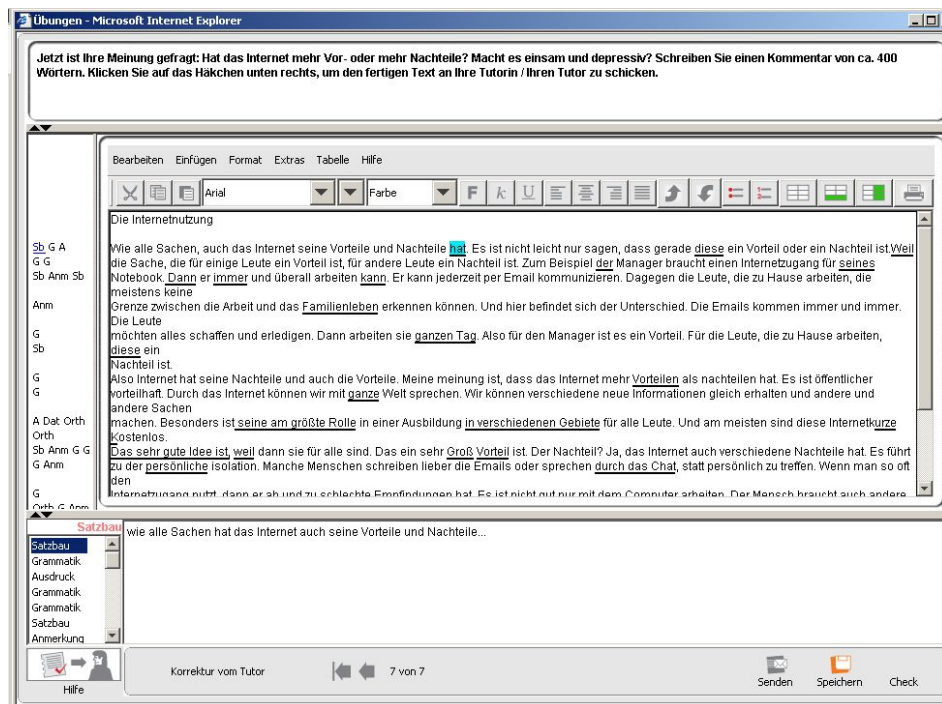


Abb. 7: Einsendeübung (auch Tutorübung genannt), bearbeitet von dem Lernenden 10 (siehe Kap. 7) mit Korrekturen seiner Tutorin. Der Mauszeiger befindet sich unsichtbar auf „hat“. (www.uni-deutsch.de)

Den Lernenden steht zur eigenen Textproduktion der Editor zur Verfügung, ein einfach gehaltenes Textverarbeitungsprogramm. Eine sofortige Rechtschreibkorrektur ist hier bewusst ausgespart. Bei einigen Übungen ist der Korrektur durch den Tutor oder die Tutorin allerdings eine Korrektur durch den E-Assistenten (s.o.) vorgelagert, so dass der Lernende seinen Text erst noch einmal selbst verbessern kann. Der Text kann in einem solchen Fall erst dann an den Tutor gesendet werden, wenn der E-Assistent keine Fehler mehr entdeckt. Kann der Lernende seine Fehler nicht selbst korrigieren, lässt er sie vom E-Assistenten ignorieren und kann dann seinen Text abschicken. Die Korrektur durch den Tutor oder die Tutorin ist interaktiv. Bewegt man den Mauszeiger über ein Korrekturzeichen im linken Feld, so erscheint der zugehörige Fehler im Text markiert und im unteren Feld werden Verbesserungsvorschläge oder sonstige Bemerkungen des Tutors oder der Tutorin angezeigt.

5.3 Zusammenführung: Förderung der Schreibkompetenz

Die detaillierte Beschreibung dieser Aufgabe zeigt beispielhaft, wie die Förderung von Schreibkompetenz in einem elektronischen Lernprogramm adäquat umgesetzt werden kann. Der Prozess, hier besonders in puncto inhaltlicher Vorentlastung, wird berücksichtigt und auch die Vermittlung von Textsortenkenntnissen ist integriert. Über die einzelnen Übungen setzt sich der Lernende intensiv mit der Textsorte ‚Kommentar‘ und dem Thema ‚Internetnutzung‘ auseinander. Schrittweise wird er so an die eigene Produktion eines Kommentars herangeführt. Der Arbeitsschritt der Stoffsammlung ist über die Vorübungen bereits abgeschlossen und der Lernende kann sich ganz darauf konzentrieren, das eben Gelernte nun anzuwenden. Eine sinnvolle Umsetzung der Förderung der Schreibkompetenz in einem elektronischen Lernprogramm ist also möglich, auch oder sogar, wenn es sich dabei um voll-virtuelles Lernen nur von einem Tutor unterstützt handelt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die einzelnen Übungen der beschriebenen Aufgabe:

Übungsnummer	Übungsinhalt	Art der Übung	Abbildung
Übung 1, Seite 1	Vorerwartungen aktivieren	Textfeldübung	Abbildung 4
Übung 2, Seite 1	Verständnissicherung	Multiple-Choice-Übung	Abbildung 5
Übung 2, Seite 2	Verarbeitung des Textinhalts	Drag-and-Drop-Übung	ohne Abbildung
Übung 2, Seite 3	Textsortenkenntnisse und Strategien	Drag-and-Drop-Übung	ohne Abbildung
Übung 2, Seite 4	Stoffsammlung: Argumente formulieren	Textfeldübung	ohne Abbildung
Übung 2, Seite 5	Textsortenkenntnisse: Aufbau eines Arguments	Drag-and-Drop-Übung	ohne Abbildung
Übung 2, Seite 6	Textsortenkenntnisse: Aufbau eines Kommentars	Drag-and-Drop-Übung	Abbildung 6
Übung 2, Seite 7	Schreiben eines Kommentars	Textfeldübung	Abbildung 7

Tab. 1: Übersicht zu den Übungen zu Kapitel Internet, Aufgabe 2

Wichtig beim Erwerb oder der Verbesserung der Schreibkompetenz sind nicht nur die Aufgaben und Übungen und wie der Lernende damit umgeht, sondern auch, wie er darin von seinem Tutor oder seiner Tutorin betreut und unterstützt wird. Die Korrekturen der Einsendeaufgaben sind hierbei zentral. Aus diesem Grund wird die Rolle der Tutor/inn/en in diesem Prozess im nächsten Kapitel dargestellt.

5.4 Rolle der Tutor/inn/en beim Erwerb der Schreibkompetenz

In der Literatur werden die Betreuer/innen der Lernenden von elektronischen Lernprogrammen unterschiedlich bezeichnet und sie können auch unterschiedliche Aufgaben und Funktionen übernehmen (vgl. Rösler 2004: 194ff; Salmon 2002). Wie die Arbeit der Tutor/inn/en bei DUO in der Regel aussieht, beschreibt Wegele (2006: 6ff). Im Folgenden soll spezifisch auf die Rolle der Tutor/inn/en im Hinblick auf den Erwerb der Schreibkompetenz eingegangen werden.

Die Tutor/inn/en der virtuellen Klassen des *uni-deutsch sprachkurses* übernehmen nicht nur die persönliche Beratung einzelner Lernender, sondern versuchen, über die oben bereits beschriebenen Wege Forum, Chat, E-Mails und Kurznachrichten eine gewisse Klassengemeinschaft entstehen zu lassen. Auf das Schreibverhalten der Lernenden hat das Forum einen wichtigen Einfluss. Die Forumsbeiträge sind meist freier und kommunikativerer Art und werden vom Tutor oder der Tutorin in der Regel nicht korrigiert. Selbstverständlich wird er/sie aber auf Fragen antworten. Das Forum ist somit ein Ort, an dem sich die Lernenden selbst einbringen können ohne korrigiert zu werden. Das kann helfen, Hemmungen vor dem Schreiben abzubauen. Das Forum lässt sich auch vielseitig einsetzen, um eigentliche Textproduktionen vorzubereiten (vgl. Leiter-Köhler 2002).

Die Tutor/inn/en des *uni-deutsch sprachkurses* werden in einer eingehenden Schulung auf ihre Arbeit vorbereitet und eingewiesen. Als Nachschlagewerk steht ihnen ein Tutorenhandbuch auf CD-Rom zur Verfügung (*uni-deutsch.de* 01/2005). Für die Korrektur der Einsendeübungen werden die Tutor/inn/en darin angehalten, prinzipiell alle Fehler zu markieren. Ziel ist, dass der Lernende sämtliche Fehler klar erkennt und weiß, wie sie zu korrigieren sind. Nicht jeder Fehler ist dazu ausführlich zu kommentieren und zu erklären. Jede Korrektur soll folgende Elemente aufweisen: Korrekturzeichen, Korrekturen im Text und einen Kommentar. Als Korrekturzeichen steht im Editor eine Auswahl üblicher Zeichen zur Verfügung. Bemerkungen dazu oder Verbesserungsvorschläge werden in ein eigens dafür vorgesehenes Feld geschrieben (vgl. Abb. 7), nur kleine Verbesserungen sollten tatsächlich in den Text geschrieben werden. Für die Fehlerkorrektur wird den Tutor/inn/en empfohlen, eventuelle Flüchtigkeitsfehler nur zu markieren, Fehler, die der Lernende voraussichtlich schon selbst korrigieren kann, zu markieren und mit dem entsprechenden Korrekturzeichen zu versehen, und nur bei solchen Fehlern die Verbesserung dazu zu setzen, die der Lernende wahrscheinlich nicht selbst verbessern kann. Verwiesen wird dazu auf Kleppins (2003) Arbeit zu Fehlern und deren Korrektur.

Der Kommentar ist als Rückmeldung an den Lernenden gedacht und soll ihm helfen, seine Leistung auch selbst zu bewerten. Er soll ihn motivieren und deshalb gute Lösungen und Fortschritte des Lernenden ebenso hervorheben. Den Tutor/inn/en werden außerdem die Bewertungskriterien für den schriftlichen Ausdruck des TestDaF-Instituts (2004) in einer knappen Version aus der *Bewertungsanleitung zum Modellsatz 01* an die Hand gegeben. Diese Bewertungskriterien behandeln differenziert den Gesamteindruck, die Behandlung der Aufgabe und die sprachliche Realisierung. Zur sprachlichen Realisierung sollen die Tutor/inn/en dann auf ein oder zwei auffällige Fehler genauer eingehen und sollen auch Tipps und Lernhinweise geben, zum Beispiel wo der Lernende im Programm entsprechende Übungen finden kann (*uni-deutsch.de* 01/2005). Gerade für Lernende, die sich mit dem *uni-deutsch sprachkurs* auf den TestDaF vorbereiten, ist ein Eingehen auf diese Kriterien im Kommentar sehr sinnvoll. Korrekturen nach diesen Richtlinien erfüllen damit auch die Forderung Eßers nach einer adäquaten und die Schreibkompetenz fördernden Korrektur (vgl. S.6).

6. Verbesserung der Schreibkompetenz und Umgang der Lernenden mit dem *uni-deutsch sprachkurs* – eine qualitative Untersuchung

In diesem Artikel wurde bereits gezeigt, dass es sich sowohl beim Schreiben, als auch beim Erwerb der Schreibkompetenz um Prozesse handelt, denen in der Vermittlung Rechnung zu tragen ist. Wird dies getan und werden alle wichtigen Punkte bedacht, sollte über einen gewissen Zeitverlauf und je nach Intensität der Bemühung bei jedem Lernenden eine Verbesserung der Schreibkompetenz zu Tage treten und beobachtbar sein. Die Beurteilung sowohl der Entwicklung der Schreibkompetenz über einen Kursverlauf, als auch des Umgangs mit dem Programm in diesem Prozess verlangen eine qualitative Untersuchung. Die Bewertung jedes Textes braucht Zeit und der Umgang mit dem Programm muss aus verschiedenen Daten abgeleitet werden. Im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich in Fallstudien versucht den Entwicklungsprozess der Schreibkompetenz von elf Lernenden nachzuvollziehen und mögliche Gründe für diese Entwicklung aus ihrem Umgang mit dem Programm zu erschließen und zu interpretieren (s. Feist 2007). Die wichtigsten Punkte werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

6.1 Aufbau der Studie: Daten und Herangehensweise

Die Versuchspersonen stammen aus zwei virtuellen Klassen, die zwischen Juni und Oktober 2006 jeweils in drei Monaten den *uni-deutsch sprachkurs* in assistierter Form absolviert haben. Als einziges Kriterium der Auswahl der Versuchspersonen wird die Erlangung des Zertifikats über die Teilnahme am Kurs bestimmt, um so ein Mindestmaß an Daten sicher zu stellen. Für ein Zertifikat muss der Lernende mindestens fünf Einsendeübungen bearbeiten, drei Beiträge im Forum *posten* und regelmäßig an den Klassenchats teilnehmen. Zur Untersuchung der Schreibkompetenz werden die Einsendeübungen mit den Korrekturen und Kommentaren der Tutor/inn/en, sowie die Forenbeiträge der Lernenden herangezogen.

Der Umgang der Lernenden mit dem Programm kann anhand der Lernpläne, der Betreuungstagebücher der Tutor/inn/en und der im Programm gespeicherten Übungslösungen jedes Lernenden nachvollzogen werden. Um den Umgang mit dem Programm nicht nur aus programminternen Daten zu interpretieren, wird weiter ein Fragebogen eingesetzt. Darin wird unter anderem nach Vorwissen und Vorerfahrungen bezüglich *E-Learning*, der Nutzung des Programms, dem Lösen der vorbereitenden Übungen vor Einsendeübungen und die Reaktion auf die Kommentare und Verbesserungen des Tutors oder der Tutorin gefragt. Es handelt sich bei diesem Vorgehen um eine Triangulation. Ziel ist, „dass (...) Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“ (Flick 2004: 12). Die Fragebögen ergänzen die Fallstudien um die Perspektive der Lernenden und erlauben so eine gewisse Überprüfung und Validierung der Ergebnisse.

6.1.1 Zur Bewertung der Schreibkompetenz

Die Bewertung des jeweiligen Standes der Schreibkompetenz wird anhand der Bewertungskriterien des TestDaF (TestDaF-Institut 2005) vorgenommen. Dazu werden die Lernenden in ihrer Entwicklung der einzelnen Kriterien beobachtet. Diese sind:

- Der Gesamteindruck mit: Lesefluss, Gedankengang und Textaufbau,
- die Behandlung der Aufgabe mit: Beachtung der Punkte der Aufgabenstellung, Beschreibung und Argumentation, und
- die Sprachliche Realisierung mit: sprachliche Mittel (Kohäsion und syntaktische Strukturen), Wortschatz und Korrektheit.

Jedes der Unterkriterien ist für die einzelnen TestDaF-Niveaustufen (unter TDN 3, TDN 3, TDN 4 und TDN 5) knapp beschrieben (s. ebd.). Beispielbewertungen aus dem TestDaF-Institut dienen als weitere Anhaltspunkte zur Bewertung der Textproduktionen der Lernenden. Jeder Text eines Lernenden wird so bewertet und die Ergebnisse in eine zeitliche Abfolge gebracht. An der Aufstellung aller Ergebnisse eines Lernenden kann dann eine Veränderung abgelesen werden. Tabelle 2 zeigt eine solche Aufstellung:

Datum	18.6.	19.7.	20.7.	24.7.	25.7.	2.9.	8.9.	6.9.	11.9.	
Einzelkriterien	F1	F2o.B.	Ü1	F3	Ü2	Ü3 mdl.	Ü4 o.B.	Ü5 o.B.	Ü6	Veränderung
Lesefluss	4-5		(3-)4	4	4				4	gleich bleibend
Gedankengang	5		(3-)4	4	3-4				4	eher schlechter
Textaufbau	(5)		4-5	5	5				5	gleich bleibend
Punkte der Aufgabenstellung	(3)		4	(5)	5				(4-)5	leicht schwankend
Beschreibung/ Darstellung (Situation, Grafik, Tabelle...)	(4)		3-4	-	4-5				-	verbessert in 5 Tagen, zu wenig Material
Argumentation	-		-	(3-4)	-				5	zu wenig Material
Sprachliche Mittel	3		U3	3	3-4				4	leicht verbessert
Kohäsion	U3		U3	3	3(-4)				4	leicht verbessert
Syntaktische Strukturen	(U)3		(U)3	3	3(-4)				(3-)4	leicht verbessert
Wortschatz	(3-)4		(3-)4	3-4	4				4	leicht verbessert
Korrektheit bei E-Assistent in [] gesetzt	3-4		[3-4]	3(-4)	[(3-)4]				(3-)4	gleich bleibend

Tab. 2: Zusammenfassung der Ergebnisse von Lernender 09 (F: Forumsbeitrag; Ü: Einsendeübung; o.B.: ohne Bewertung (hier handelte es sich z.B. nur um Terminabsprachen im Forum, bei Übungen z.B. um Satzbauübungen ohne eigene Textproduktion); mdl.: mündlich; U3 bis 5: TestDaF-Niveaustufen (5 ist die höchste Bewertung, 3 die Niedrigste; darüber und darunter wird nicht weiter differenziert); (): Abschwächung)

Deutlich wird bei diesem Beispiel erstens die Schwierigkeit einer genügend differenzierten, d.h. genügend kleinschrittigen Bewertung. Für weitere Untersuchungen dieser Art sollte die Skalierung überdacht werden. Zweitens zeigen sich bei diesem Lernenden sehr große Zeitspannen zwischen den bewerteten Textproduktionen, die noch dazu sehr wenige sind. Was den schriftlichen Ausdruck anbelangt, kann hier nicht von einem kontinuierlichen Arbeitsverhalten gesprochen werden. Über die Einbeziehung des Umgangs mit dem Programm in die abschließende Beurteilung werden solche Faktoren mitberücksichtigt. Insgesamt müssen die Ergebnisse aber mit Zurückhaltung interpretiert werden. Eine größer angelegte Studie mit mehr Textproduktionen der einzelnen Lernenden wäre wünschenswert.

Eine bekannte Problematik bei Korrekturen schriftlicher Texte ist die Reliabilität. Um eine gewisse Zuverlässigkeit dennoch zu gewährleisten, werden sämtliche Texte von einer Zweitkorrektorin nach denselben Kriterien beurteilt. Die Ergebnisse werden in einem weiteren Schritt verglichen und bei abweichender Beurteilung wird unter erneutem Heranziehen des Textes eine gemeinsame Entscheidung getroffen. Die Urteile der Korrektoren unterschieden sich in 101 von insgesamt 1181 Fällen. Das ergibt eine Kodierreliabilität von insgesamt 91,5%, berechnet nach der von Diekmann (2002: 493) vorgeschlagenen Formel.

6.1.2 Zur Bewertung des Umgangs mit dem Programm

Unterteilt wird der Umgang der Lernenden mit dem Programm in die Kriterien Kontinuität bei der Bearbeitung schriftlicher Aufgaben, Umgang mit vorbereitenden Übungen, Beachtung der Lernpläne und Beachtung der Hinweise und Tipps der Tutor/inn/en. Als kontinuierliches Arbeiten im Bezug auf die Entwicklung der Schreibkompetenz wird dabei gewertet, wenn der Abstand zwischen Lernertexten nie länger als zwei Wochen beträgt. Die Daten der schriftlichen Einsendeaufgaben werden vom Programm aufgezeichnet, die Daten der Forumsbeiträge sind im jeweiligen Beitrag selbst ablesbar. Sämtliche Übungen, die ein Lernender bearbeitet, werden im Programm gespeichert und sind für den Tutor oder die Tutorin einsehbar. Über einen Abgleich der Lernpläne mit der Liste der tatsächlich bearbeiteten Übungen eines Lernenden kann dann sein Arbeitspensum erfasst werden. Gezählt wird dazu jeweils aus wie vielen Aufgaben überhaupt Übungen bearbeitet wurden und wie viele Aufgaben der Tutor oder die Tutorin als Empfehlung angekreuzt hatte. Es geht bei der Interpretation nicht um absolute Zahlen, sondern um das allgemeine Verhalten des Lernenden, um seinen Umgang mit dem Programm. Hält er sich an die Empfehlungen des Tutors oder der Tutorin? Bearbeitet er auch Aufgaben und Übungen, die nicht explizit empfohlen wurden? Hat er die vorbereitenden Übungen einer Einsendeübung bearbeitet? Diese Fragen müssen hier gestellt werden.

6.1.3 Zusammenführung der Einzelergebnisse und Auswertungsverfahren

Die Ergebnisse aller Daten werden in einer Tabelle (s. Tab. 4) zusammengeführt um eventuelle Ähnlichkeiten unter den Lernenden herauszufinden. Erfasst wird dabei hauptsächlich,

- ob eine Veränderung der Schreibkompetenz in den Hauptkriterien (Gesamteindruck, Behandlung der Aufgabe, Sprachliche Realisierung) zu erkennen ist,
- der Umgang mit den Einsendeübungen und die Nutzung des Forums (zeitliche Abstände/Kontinuität, Bearbeitung der vorbereitenden Übungen, interpretativ: die Beachtung der Korrekturen und Hinweise des Tutors oder der Tutorin),
- der Umgang mit den Lernplänen (wie viele Übungen bearbeitet wurden).

In der Auswertung der Ergebnisse wird dann zusammenfassend und nach Möglichkeit mit Rückgriff auf den Fragebogen interpretiert wie die Lernenden das Programm in Bezug auf die Entwicklung ihrer Schreibkompetenz genutzt haben. Dabei werden Gründe für gewisse Auffälligkeiten aus den Daten erschlossen.

Die folgende Tabelle (Tab. 3) fasst die zu analysierende Datenbasis in puncto Anzahl der Lernertexte (Einsendeübungen und Forumsbeiträge) und Beantwortung des Fragebogens zusammen. Einige Texte wurden aus unterschiedlichen Gründen aus der Bewertung ausgeschlossen, beispielsweise wenn es darum ging, einen Dialog zu schreiben. Hier wird nur die Zahl der tatsächlich in die Bewertung aufgenommenen Texte genannt.

Lernende	Einsendeübungen	Forumsbeiträge	Gesamtzahl bewertete Texte	beantworteter Fragebogen
Lernender 01	5	4	9	Ja
Lernender 02	5	4	9	Ja
Lernender 03	5	3	8	Nein
Lernender 04	5	4	9	Ja
Lernender 05	8	5	13	Ja
Lernender 06	5	5	10	Ja
Lernender 07	5	3	8	Ja
Lernender 08	3	3	6	Ja
Lernender 09	3	2	5	Ja
Lernender 10	12	4	16	Ja
Lernender 11	5	20	25	Nein
Gesamt	61	57	118	9

Tab. 3: Übersicht der bewerteten Lernertexte und der einbezogenen Fragebögen

Auf einen Lernenden kommen im Schnitt 10,7 schriftliche Texte. Die Verteilung ist allerdings sehr ungleich. Nur drei Lernende (05, 10 und 11) liegen über dem Schnitt, alle anderen darunter, die Lernenden 08 und 09 sogar sehr deutlich. Der Fragebogen wurde von neun der elf Lernenden zurückgesendet.

6.2 Ergebnisse der Untersuchung

Die folgende Darstellung der Ergebnisse konzentriert sich auf die Bewertung der Entwicklung der Schreibkompetenz und die Nutzung des Programms im Bezug darauf. Für eine ausführlichere Auswertung und Betrachtung der weiteren Daten, sowie Erklärungen für das Zustandekommen der Ergebnisse bei einzelnen Lernenden sei auf die Magisterarbeit der Verfasserin verwiesen (Feist 2007). (Sämtliche Texte der Lernenden, sowie Lernpläne sind im Anhang der Magisterarbeit einsehbar.)

Noch eine Anmerkung: Traten „Verbesserungen“ in der Bewertung der Schreibkompetenz verschiedener Übungen eines Lernenden auf, die er innerhalb eines Tages bearbeitet hatte, so wurde dies in der Regel als Schwankung und nicht als Verbesserung gewertet. Gründe für solche Schwankungen können sehr banaler Natur sein, beispielsweise, dass einem Lernenden eine Textsorte besonders liegt oder er Ähnliches bereits geschrieben hat oder eine andere Textsorte vielleicht noch unbekannter ist. Tabelle 4 fasst die Ergebnisse der Untersuchung zusammen:

Lernende	Schreibkompetenz			Nutzung des Programms				
	Gesamteindruck	Inhalt/ Aufgabe	Sprache	Kontinuität	Vorb. Übungen	Lernpläne	Hinw. und Tipps	Gesamtwertung
Lernender 01			(+)		+	(+/-)	G,W,B	~
Lernender 02		+	(+)		(+)	(-)	W	-
Lernender 03					(+)	(-)		-
Lernender 04	+	+	(+)	(+)	+	(-)		~
Lernender 05		+	(+)	(+)	+	(+/-)	W,B	+
Lernender 06			(+)	(+)	+	(+/-)	(G),W,B	~
Lernender 07		+	(+)	+	+	+	(G),W,B	+
Lernender 08				+	+	(-)	W,B	~

Lernender 09			(+)		+			~
Lernender 10		(+)	(+)	+	+	+		+
Lernender 11				+	+	+		+

Tab. 4: Auswertung (+: Zuwachs/guter Umgang; -: wenig bearbeitet/kein guter Umgang; ~: mittelmäßiger Umgang; (): Abschwächung; G: Nutzung der Grammatik, W: Nutzung empfohlener Webseiten; B: Beachtung von Hinweisen)

Im Hinblick auf die o.g. Hypothese bezüglich der Verbesserung der Schreibkompetenz (siehe Kap. 6) ist dabei besonders auf die Lernenden 04, 05, 07 und 10 zu achten. Sie zeigten in mindestens zwei Kriterien der Schreibkompetenz Verbesserungen und einen guten Umgang mit dem Programm. Einzig Lernender 04 fällt hier etwas aus der Reihe, sein Umgang wurde insgesamt als schwankend bewertet, in Kontinuität und Bearbeitung der vorbereitenden Übungen aber durchaus positiv. Dass eine, wenn auch geringe, Verbesserung der Schreibkompetenz trotz schwankenden Umgangs mit dem Programm durchaus möglich ist, zeigen auch die Lernenden 01, 06 und 09. Selbst unter den Lernenden, die keinen guten Umgang mit dem Programm aufweisen, konnte Lernender 02 seine Schreibkompetenz in zwei Kriterien verbessern. Lernender 11 verlangt als Sonderfall eine kurze Erklärung: Seine Texte sind durchgängig mit der TestDaF-Niveaustufe 5 bewertet worden, so dass sich hier auf Grund des Messinstruments keine Verbesserung der Schreibkompetenz nachweisen lässt.

Für die Nutzung des Programms im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Schreibkompetenz ergibt sich zusammenfassend aus dem Umgang mit den Lernplänen und der Bearbeitung der schriftlichen Einsendeübungen das folgende Ergebnis: Wirklich ausgenutzt im Verhältnis zu den anderen Lernenden haben den Kurs die Lernenden 07, 10 und 11, Lernender 05 zumindest im ersten Monat. Ansonsten gehört Lernender 05 zum Mittelfeld mit den Lernenden 01, 04, 06, 08 und 09. Die Möglichkeiten des Programms und des assistierten Lernens in Bezug auf die Entwicklung ihrer Schreibkompetenz eher nicht genutzt haben die Lernenden 02 und 03. Als Beispiel einer Auswertung folgt hier nun eine Dokumentation zu Auffälligkeiten des Lernenden 10.

Lernender 10 ist der einzige Lernende, bei dem eine inhaltliche Verbesserung in seiner Ausführung einer Argumentation verfolgt werden konnte. Besonders auffällig ist der Unterschied im Verfassen zweier Kommentare: Ü12 und Ü25. Bei Ü12 handelt es sich um eine Aufgabe mit Schwerpunkt auf der Fertigkeit Leseverstehen. Sein Text beginnt unvermittelt und wirkt so, als ob er unter dem Begriff ‚Kommentar‘ verstanden hätte, er solle nur einfach seine Meinung zum vorhergehenden Text geben:

Dieses Thema finde ich sehr positiv. Ich bin einverstanden mit dem Text, der wir zur Verfügung haben. ...
(Lernender 10 Ü12 Z1)

Eine wirklich klare Struktur ist im Textaufbau noch nicht zu erkennen.

Ü25 ist eine Aufgabe zum schriftlichen Ausdruck und behandelt inhaltlich genau die Textsorte ‚Kommentar‘. In Kapitel 5.2 wurde genau diese Aufgabe als Beispiel ausführlich behandelt. Lernender 10 hat hier alle vorbereitenden Übungen bearbeitet und scheint nun auch verstanden zu haben, was mit ‚Kommentar‘ gemeint ist. Er gibt

seinem Kommentar eine Überschrift und formuliert, wie er aus den vorbereitenden Übungen nun vielleicht gelernt hat, eine Einleitung:

Wie alle Sachen, auch das Internet seine Vorteile und Nachteile hat. Es ist nicht leicht nur sagen, dass gerade diese ein Vorteil oder ein Nachteil ist. Weil die Sache, die für einige Leute ein Vorteil ist, für andere Leute ein Nachteil ist. (Lernender 10 Ü25 Z2f)

Im Lernplan zum betreffenden Kapitel des Programms zum Thema ‚Internet‘ geht die Aufgabe zum schriftlichen Ausdruck (Ü25) der Aufgabe zum Leseverstehen (Ü12) voraus, sie stehen genau untereinander. Sie in dieser Reihenfolge zu bearbeiten wäre entsprechend sinnvoll, und bei einem wirklich reflektierten Umgang mit dem Lernplan sollte dies auch für die Lernenden zu erkennen sein. Wie Lernender 10 diese beiden Aufgaben in umgekehrter Reihenfolge bearbeitet hat, zeigt uns hier seinen Lernfortschritt im Bezug auf die Textsortenkenntnis oder zumindest die Verwendung des Begriffs ‚Kommentar‘ auf.

Bei den untersuchten Lernenden handelte es sich ausschließlich um Anfänger in puncto *E-Learning*, dies erschließt sich aus den Fragebögen und Forumsbeiträgen zur Kursreflexion. Dieser Faktor muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden. Rösler (2004: 10) merkt an: „Zum E-Learning gehört eine bestimmte Lernkompetenz, die z.B. die Fähigkeit zur Selbstorganisation enthält. Mit den Freiheiten und Optionen können diejenigen Lernenden am besten umgehen, die engagiert und effektiv und nachhaltig lernen, die also ‚Lernprofis‘ sind“. Dem ist nur hinzuzufügen, dass auch jeder Profi als Laie begonnen hat. Selbstverständlich ist auch Online-Lernen lernbar. Ein Lernprofi sollte über die Nutzung des Programms zu entsprechend größeren Verbesserungen in seiner Schreibkompetenz gelangen.

7. Schluss

Das Ergebnis zeigt, dass die Förderung der Schreibkompetenz mittels elektronischer Lernprogramme gut möglich ist, auch oder vielleicht gerade dann, wenn es sich dabei um eine spezifisch studentisch-wissenschaftliche Schreibkompetenz handelt. Die DUO-Lernprogramme im Bereich Deutsch als Fremdsprache integrieren somit einen Weg Schreibkompetenz auf dem Stand wissenschaftlicher Forschung effektiv zu fördern. Wichtig ist dabei wie in jedem Unterricht die Mitarbeit der Lernenden. Diese zu fördern und den Lernenden Hilfestellung beim Umgang mit dem Programm zu geben, so dass sie sich zu Lernprofis entwickeln können, ist mitunter Aufgabe der Tutor/inn/en. Wie bereits erwähnt bietet das Programm unter dem Punkt Selbsteinschätzung auch interne Hilfsangebote hierzu. In Zukunft wäre auch ein eigener Kurs explizit zur Förderung der Schreibkompetenz für ausländische Studienbewerber/innen denkbar. Dieser könnte noch spezifischer auf die Problemstellung der jeweiligen Zielgruppe eingehen und tatsächlich ein Pendant zu so genannten Konversationskursen darstellen. Möglich ist ein solcher Kurs dank der Fülle der Materialien auch schon über eine Schwerpunktsetzung auf die Fertigkeit Schreiben innerhalb der bestehenden Programme, sozusagen über die Einrichtung expliziter Schreibklassen.

Literaturverzeichnis

Althaus, Hans-Joachim & Roche, Jörg (Projektltg.) (o. J.) Deutsch-Uni Online. [Online: <http://www.deutsch-uni-online.de>. 24. Februar 2008].

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Silke Feist, Erwerb einer studienspezifischen Schreibkompetenz in der Fremdsprache am Beispiel des Sprachkurses *uni-deutsch* der Deutsch-Uni Online (DUO). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 25 S.

- Bereiter, Carl (1980), Development in Writing. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrsg.) (1980), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 73-93.
- Bohn, Rainer (2001), Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz & Henrici, Gert (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbbd. 2. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 921–931.
- Börner, Wolfgang (1989), Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.) (1989), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 348-376.
- Börner, Wolfgang (1992), Das Werkzeug „Textverarbeitung“ im fremdsprachlichen Schreiben: Idealkonzeption und Realisierungen. In: Börner & Vogel (Hrsg.) (1992), 297-313.
- Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (1992), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag.
- Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (1997), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr.
- Bünting, Karl-Dieter; Bitterlich, Axel & Pospiech, Ulrike (2002), *Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden*. Berlin: Cornelsen.
- Diekmann, Andreas (2002), *Empirische Sozialforschung* (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Dietrich, Rainer (2002), *Psycholinguistik*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Dijkstra, Ton & Kempen, Gerard (1993), *Einführung in die Psycholinguistik*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.) (2003), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter.
- Eßer, Ruth (1997), „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*“. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium-Verlag.
- Eßer, Ruth (2000), Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm (Hrsg.) (2000a), 56-108.
- Eßer, Ruth (2003), Übungen zum Schreiben. In: Bausch; Christ & Krumm (Hrsg.) (2003), 292-295.
- Faistauer, Renate (1997), *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck und Wien: Studien Verlag.
- Feist, Silke (2007), Erwerb der Schreibkompetenz mittels elektronischer Lernprogramme. Ludwig-Maximilians-Universität München: Magisterarbeit.

Silke Feist, Erwerb einer studienspezifischen Schreibkompetenz in der Fremdsprache am Beispiel des Sprachkurses *uni-deutsch* der Deutsch-Uni Online (DUO). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 25 S.

- Flick, Uwe (2004), *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hayes, John R. & Flower, Linda (1980), Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W., Steinberg, Erwin R. (Hrsg.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 3-30.
- Hufeisen, Britta (1998), Schreibenlernen an der Universität. Schreiblernangebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache an Sprachzentren deutscher Universitäten und an einigen kanadischen Germanistikabteilungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3: 2 25 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-2/beitrag/hufeis4.htm>. 04. März 2008].
- Hufeisen, Britta (2000), Fachtextpragmatik Kanadisch - Deutsch. Studentische Texte an der Universität. In: Krumm (Hrsg.) (2000a), 17-55.
- Hufeisen, Britta (2002), *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck, München u.a.: Studien Verlag.
- Kaiser, Dorothee (2002), *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kast, Bernd (2003), *Fertigkeit Schreiben* (6. Aufl.). Berlin und München: Langenscheidt.
- Kissling, Walter (Hrsg.) (2006), *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck: Studien.
- Kleppin, Karin (2003), *Fehler und Fehlerkorrektur* (4. Aufl.). Berlin und München: Langenscheidt.
- Krings, Hans P. (1989), Schreiben in Fremdsprachen - Prozeßanalysen zum „vierten skill“. In: G. Antos & Krings, Hans P. (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen, 377-436.
- Krings, Hans P. (1992), Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick. In: Börner & Vogel (Hrsg.) (1992), 47-77.
- Krumm, Hans-Jürgen (1989), Schreiben. In: *Fremdsprache Deutsch* 1, 5-8.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2000a), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck und Wien: Studien Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000b), Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm (Hrsg.) (2000a), 7-15.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) (1999), *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Neuwied: Luchterhand.

- Leiter-Köhler, Ursula (2002), Über die Medienkompetenz zur Textkompetenz. Schulisches Schreiben und die Neuen Medien. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2002), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck und Wien: Studien Verlag, 177 – 196.
- Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter, Karin Kleppin) (2005), *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: iudicium.
- Mohr, Imke (2000), Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Krumm (Hrsg.) (2000a), 109-155.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996), Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut (Hrsg.) (1996), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and Its Use. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Halbbd. 2. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1005-1027.
- Portmann, Paul R. (1991), *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Pospiech, Ulrike (unter Mitwirkung von Karin Müller) (2006), *Schreibtrainer*. [Online: <http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer/index.html>. 24. Februar 2008].
- Roche, Jörg & Plieger, Petra (2004), Organisationsprozesse des mentalen Lexikons und ihre elektronische Modulation beim Fremdsprachenerwerb. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (2004), *Germanis-tentreffen Deutschland - Italien, 8. - 12.10.2003*. Bonn: DAAD, 371-382.
- Roche, Jörg (o. J.), Uni-deutsch.de. Projektinformation: Über das Projekt. [Online: <http://www.uni-deutsch.de/einfuehrungstour/infotext.htm>. 04. März 2008].
- Roche, Jörg (2005), *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: A.Francke Verlag.
- Roche, Jörg (2006), Textkompetenz als Aufgabe in Fremdsprachenerwerb und -unterricht. In: Bausch, Karl-Dietrich; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 209-218.
- Roche, Jörg (2007), Hypertextualität und Kognition im Fremdsprachenerwerb. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 167-178.
- Rösler, Dietmar (2004), *E-Learning Fremdsprachen - eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- Salmon, Gilly (2002), *E-tivities. Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schade, Günter (2002), *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften* (12. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Schreiter, Ina (1998), Schreiben unterstützt das Lernen, kreatives Schreiben das autonome Lernen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3: 1, 25 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-1/beitrag/schreit2.htm>. 04. März 2008].
- Schreiter, Ina (2002), *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache – Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte*. München: Iudicium-Verlag.
- Scott, Virginia Mitchell (1996), *Rethinking foreign language writing*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Starke, Günter & Zuchewicz, Tadeusz (2003), *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Lang.
- TestDaF-Institut (2004), *Bewertungsanleitung zum Modellsatz 01*. Hagen: TestDaF-Institut / o. Verl.
- TestDaF-Institut (2005), *Bewertungsanleitung zum Modellsatz 02*. Hagen: TestDaF-Institut / o. Verl.
- Uni-deutsch.de (01/2005), *Handreichungen für Tutoren. Korrekturrichtlinien zum schriftlichen Ausdruck*. O. Verl.
- Wegele, Erika (2006), Tutorielle Betreuung beim Online-Sprachprogramm uni-deutsch.de. Erfahrungen aus der Praxis. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 2, 17 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Wegele1.htm>. 04. März 2008].
- Wolff, Dieter (1992), Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner & Vogel (Hrsg.) (1992), 110-134.
- Wolff, Dieter (1997), Der Computer als Hilfsmittel und Werkzeug bei der Förderung muttersprachlicher und zweitsprachlicher Schreibkompetenz. In: Iluk, Jan (Hrsg.) (1997), *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego, 51-73.
- Zimbardo, Philip G. & Gerrig, Richard J. (1999), *Psychologie* (7. Aufl.). Berlin: Springer.
- Zuchewicz, Tadeusz (2001), Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: *Deutsch als Fremdsprache* 38(1), 14-19.

Anmerkungen

¹ Dieser Artikel basiert auf der Masterarbeit der Verfasserin (Feist 2007) zum Erwerb studienspezifischer Schreibkompetenz. Teil dieser Arbeit war eine qualitative Untersuchung, die neben der Verbesserung des schriftlichen Ausdrucks auch den Umgang der Lerner mit dem Programm beinhaltete.

² Beim Lernenden „Jan“ handelt es sich um eine rein fiktive Person, jedwede Ähnlichkeiten mit natürlichen Personen sind rein zufälliger Art.