DOI: 10.34056/aujef.1198152



Schreibkompetenz angehender Deutschlehrer bei der Erstellung eines Wissenschaftlichen Textes

Writing Skill of Prospective Teachers of German in the Preparation of a Scientific text

Gönül KARASU[1] Yunus Emre SARI[2]

Article Type: Research Article

Application Date: 04.11.2022 **Kabul Tarihi:** 25.01.2023

To Cite This Article: Karasu, G. & Sarı, Y. E. (2023). Writing skill of prospective teachers of German in the preparation of a scientific text. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF), 7*(1), 246-261.

Abstract: Schreibfertigkeit gehört zu den produktiven Fertigkeiten, über die Studenten des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) für die schriftliche Kommunikation und wissenschaftliche Zwecke in Form von schriftlichen Texten verfügen müssen. Während die Weiterentwicklung von Schreibfähigkeiten wie Vorschreiben, Organisieren, Entwerfen und Ausarbeiten sicherlich ein wichtiges Ziel für Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen ist, stellt dies auch eine große Herausforderung für Lehrende und Lernende dar, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Ziel dieser Arbeit ist es daher, die akademische Schreibkompetenz der angehenden türkischen Deutschlehrer[3] an der pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität in der Fremdsprache Deutsch zu untersuchen. Damit wird die Forschungsfrage der vorliegenden qualitativen Arbeit aufgestellt, wie die akademische Schreibkompetenz der Studenten beurteilt werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage ist auf der ersten Ebene die wissenschaftliche Schreibkompetenz der Studenten einzuschätzen. Die zu einer bestimmten Frist selbstgestalteten Aufgaben von Probanden werden aus der Sicht der qualitativen Herangehensweise und der Inhaltsanalyse nach ihrem Textinhalt, Textaufbau und der angewendeten Sprache untersucht, kodiert, nach dem Ziel der Forschung nochmals rekonstruiert und nach ihren Oberbegriffen zusammengefasst. Ausgehend von den Ergebnissen lässt sich die Hypothese formulieren, inwieweit die Studenten notwendige akademische Schreibkenntnisse besitzen und welche Strategien sie während der Bearbeitung ihrer eigenen produzierten Texte heranziehen. Aus dieser Studie ergibt sich des Weiteren die Schlussfolgerung, dass die Studenten über das Wissen zum Verfassen wissenschaftlicher Texte verfügen, aber Unterstützung beim Verfassen und Verschriftlichen wissenschaftlicher Texte benötigen. Schreiblabore und auch Seminare, in denen Tutoren oder Postgraduierte zusammenarbeiten und Hilfestellung anbieten, könnten die Schreibfähigkeiten der Studenten fördern.

[1] Assis. Prof. / Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of German Language Teaching/ gkarasu@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2875-0826.

[2] Res. Asst. Dr./ Istanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Division of German Language Teaching/ y.sari@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3589-8055 (Corresponding author).

[3] The generic masculine is used in this work for better readability.

Schlüsselwörter: Akademisches Schreiben, Deutsch als Fremdsprache, Schreibfertigkeit, Schreibkompetenz, Angehende Lehrer.

ABSTRACT: Writing competence is one of the productive skills that students of German as a Foreign Language (DaF) need to possess for written communication and academic purposes in the form of written texts. Developing writing skills such as prewriting, organizing, drafting, and elaborating (revising/proofreading) is certainly an important goal for educational institutions at all levels, but it is also a major challenge for teachers and learners, especially in foreign language classrooms. The aim of this paper is to investigate the academic writing competence in Turkish prospective teachers of German as a foreign language at the Faculty of Education, at Anadolu University. The research question of this qualitative paper is established as to how students' academic writing competence can be assessed. To answer this question, the scientific writing competence of students is to be assessed at the first level. Based on the perspective of the qualitative approach and content analysis, the self-designed tasks of the subjects on a certain deadline are analyzed in terms of their text content, text structure and the language used, and are coded, reconstructed and summarized again according to the research objective. Based on the results, it can be hypothesized to what extent students possess necessary academic writing skills and from what strategies they draw while editing their own produced texts. Based on this study, it can be concluded that students have the knowledge to write academic texts, but they need assistance in writing academic texts. Writing labs in which tutors or postgraduates collaborate and provide assistance could also enhance students' writing skills.

Keywords: Academic writing, German as a foreign language, writing skills, teacher education in German, prospective teachers.

1. EINLEITUNG

Schreibkompetenz ist eine der produktiven Fähigkeiten, über die Studenten des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) für die schriftliche Kommunikation und akademische Zwecke in Form von geschriebenen Texten verfügen sollten. Mit wissenschaftlichem Schreiben ist die reflektierte, durchdachte Erarbeitung komplexer Inhalte in einem Fachgebiet oder über ein Thema gemeint. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, die nicht nur beim Erlernen einer Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache erworben werden müssen und die im Laufe der Schulzeit sowie später (möglicherweise) an der Universität vermittelt werden.

Im Bildungskontext wird das Schreiben zur Erfüllung der verschiedenen akademischen Anforderungen benötigt, wie z. B. im Aufsatzunterricht und auch für Aufsatztests, für Hausarbeiten, Laborberichte und zugleich auch Projektberichte. Bailey (2011) hat zu all dem festgestellt, dass akademisches Schreiben nicht nur dazu dient, über ein Forschungsthema zu berichten und es zusammenzufassen, sondern auch, die diskutierten Fragen auf der Grundlage eigener Interessen und des Standpunkts des Verfassers zu schreiben und zu beantworten.

In der wissenschaftlichen Forschung und Didaktik der Erstsprache (L1) Deutsch bildete das akademische Schreiben als komplexer Prozess zunächst einen Schwerpunkt. Bereits seit den 1980er Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum ein Forschungskontext zu wissenschaftlichen Schreibprozessen auch in der Fremd- und Zweitsprache (L2) Deutsch herausgebildet (Brinkschulte, 2012). Der erfolgreiche Abschluss eines Studiums setzt akademisches Schreiben voraus, d. h. die Studenten müssen in ihren Hausarbeiten oder sogar in Prüfungen zeigen, dass sie ein Thema oder ein Problem in einem akademischen Sinne diskutieren können.

Krumm (1989) stellt fest, dass in den Lehrplänen der 1970er und frühen 1980er Jahren das Schreiben nicht einmal in den Lernzielen und Verlaufsübersichten enthalten war. Schreibkompetenz wurde damals mit der sicheren Beherrschung der Rechtschreibung gleichgesetzt. Andere Verwendungszwecke wurden weniger beachtet, da das Schreiben zur Bewältigung der alltäglichen Kommunikationsbedürfnisse kaum benötigt wurde, wie Untersuchungen zur Häufigkeit des Schreibens zeigen (Iluk, 1997). So untersuchte Faistauer (1997) das kollaborative Schreiben, Kästner (1997) konzentrierte sich auf das freie Schreiben und Bühler (2000) analysierte die Schwierigkeiten, die beim Abfassen einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit in der Fremdsprache Deutsch auftreten. François (2004) zeigte wie französische Germanistikstudierende die innere und äußere Form ihrer universitären Abschlussarbeit gestalten. In der Arbeit von Duman (2010) wurde das kreative Schreiben mit dem Computer im DaF-Unterricht von DaF-Studenten erforscht. Dabei wurden die Texte per E-Mail an die Lehrkraft gesendet. Sie korrigierten ihre Fehler mit ihren Klassenkameraden, die wieder zur Bearbeitung der Texte in der Fremdsprache diente.

Infolge der bislang erhaltenen Forschungsergebnisse und des Paradigmenwechsels veränderte sich auch die Bedeutung des Schreibens mit der Orientierung am Kompetenzkonzept im Sprachunterricht. Laut Faistauer (2010) gewann das Schreiben im Zuge der Geschichte des institutionalisierten Zweit- und Fremdsprachenlernens zunehmend an Bedeutung, was sich unbestritten sowohl in der Forschung als auch in der Didaktik widerspiegelte. Die kognitive Wende hat damit zu einem Interesse der Forschung geführt, nicht nur die Ergebnisse des Denkens, Lernens und Problemlösens zu beschreiben, sondern sie auch als Produkte der sie hervorbringenden Prozesse zu verstehen. Andere wichtige Denkanstöße für das Verständnis der Textproduktion, insbesondere aus entwicklungspsychologischer Sicht, lieferte die pädagogisch-psychologische Schreibforschung (Glaser, 2004). Iluk (1997) stellt diesbezüglich fest, dass seit den 1980er Jahren erkannt wurde, dass das Schreiben ebenso wie das Sprechen eine kommunikative Funktion hat, die sowohl lernpsychologische Ziele (z. B. Strukturierung der Gedanken, Verknüpfung

von Sprache und Kultur) als auch handlungsorientierte Ziele (z. B. das Gehörte kann durch Aufschreiben konkretisiert werden) erreichen hilft. Da es in dieser Studie um die Feststellung der Kompetenz der angehenden Lehrer geht, sollte dies unbedingt berücksichtigt werden, worauf im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird.

1.1. Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Mit Beginn der 1990er Jahre rückten in der neuen Schreibdidaktik vor allem drei Aspekte in den Vordergrund: das freie Schreiben, die Textarbeit, deren Thema und Textsorte von den Schreibenden selbst gewählt wird; der textlinguistische Ansatz, durch den die Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser geweckt wird; und der Prozessansatz, d. h. die Textproduktion selbst (Eßer, 1997).

Laut Duman (2007) gehören zum freien Schreiben zugleich auch Schreibaufgaben, die die Schreibfähigkeit erweitern. Entscheidend ist der Handlungsspielraum des Schreibers während seines Schreibprozesses, der nicht begrenzt werden sollte. Durch diesen Spielraum hat der Schreiber seinen eigenen Raum, indem er individuell, kreativ und selbstbewusst handelt. Aus diesen Überlegungen heraus bedeutet freies Schreiben freies Handeln und Selbstvertrauen, auch wenn die Schreibenden beim fremdsprachlichen Schreiben über begrenzte sprachliche Kenntnisse verfügen und deshalb bestimmte sprachliche Strategien entwickeln.

Schreiben ist ein fortlaufender kreativer Prozess, der vier Schritte umfasst: Vorschreiben, Organisieren, Entwerfen und Ausarbeiten, wie z. B. Überarbeiten und Redigieren (Toba & Noor, 2019). Die Weiterentwicklung solcher Schreibfähigkeiten ist ein wichtiges Ziel für Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen, stellt sie jedoch vor allem im Fremdsprachenunterricht eine Herausforderung für Lehrkräfte und Lernende dar. Im Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache geht es einerseits um den Erwerb der deutschen Sprache als Fremdsprache und andererseits um den Bezug der Lehr- und Lernprozesse zur Sprache Deutsch als Fremdsprache (Köksal, 2013, zitiert nach Hatipoğlu, 2015). Das Schreiben spiegelt die Fähigkeit der Lernenden und ihre Schreibtechniken wider, daher müssen sich die Lernenden über das Schreiben als Prozess und auch als Produkt bewusst sein. Zum Schreibenlernen gehört unentbehrlich auch das Erlernen von Schreibfertigkeiten, Regeln und Konventionen. Folglich sollten die Lernenden diese Taktiken nicht nur kennen, sondern auch wissen, wie sie sie beherrschen und kontrollieren können (Redder, 2002; Okasha & Hamdi, 2014).

Die Schreibfertigkeit stellt sowohl für Studenten, die Deutsch auf L1-Niveau beherrschen, als auch für diejenigen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, eine Herausforderung dar (siehe François, 2004; Brinkschulte, 2021). Neben den Schwierigkeiten der akademischen Arbeit müssen sich Fremdsprachenlerner auch noch gut in der Fremdsprache "Deutsch" ausdrücken können. Silva (1993) stellt in Bezug auf L2-Schreiber im Vergleich zu L1-Schreibern, die wissenschaftlich schreiben müssen, fest, dass L2-Schreiber sich weniger Zeit für die Planung ihres Textes nehmen. Sie verbringen oft viel Zeit damit, Material für den Text zu sammeln, aber dieses Material ist oft nutzlos, nicht strukturiert und wird später nicht in den Text eingearbeitet. Darüber hinaus setzen sich L2-Schreiber weniger Ziele für die Textproduktion und haben mehr Probleme bei der tatsächlichen Umsetzung der Ziele. Mit anderen Worten, die Ergebnisse zahlreicher Studien zeigen, dass die eigentliche Satzproduktion für sie (Silva, 1993) sehr viel zeitaufwändiger und mühsamer ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das wissenschaftliche Interesse am akademischen Schreiben speziell für deutsche Muttersprachler zwar stetig zunimmt, dass aber im Bereich Deutsch als Fremdsprache im türkischen DaF-Kontext offensichtlich noch ein großer Forschungsbedarf besteht. Das liegt daran, dass es sich um eine Fremdsprache handelt und man nicht nur mit dem Schreiben zu kämpfen

hat, sondern auch andere Fähigkeiten entwickeln und das Schreiben auf diese Weise unterstützen muss. In diesem Zusammenhang sind einige methodische Komponenten zu nennen, die schreibschwache Lernende und Studierende in ihrer Entwicklung unterstützen können. Nach Philipp (2012) sind folgende Elemente von besonderer Bedeutung: Strukturierung und Entlastung, Kooperation, beobachtbare Schreibmodelle und Textverarbeitungssoftware, auf deren Vorhandensein auch in der vorliegenden Arbeit geachtet wurde.

Auch vom nationalen Bildungsministerium der Republik Türkei (MEB) wird hervorgehoben, dass das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Beherrschung der vier Fertigkeiten "Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben" sind. Unter diesem Gesichtspunkt können DaF-Lehrer die Schreibkompetenz ihrer Lernenden nur dann fördern, wenn sie diese Fähigkeit an der Universität auf einem für ihr Berufsleben ausreichenden Niveau erlernen. Vor diesem Hintergrund ist es zunächst wichtig zu wissen, wie angehende Deutschlehrer bei der Erstellung eines literarischen Produkts vorgehen und welche Quellen sie verwenden. Die Analyse der akademischen Texte, die in diesem Zusammenhang auftauchen, wird somit ein Indikator dafür sein, wie die Studenten selbst ein schriftliches Produkt erstellen können, wenn sie eine wissenschaftliche Arbeit zu einem bestimmten Thema schreiben müssen. In der vorliegenden Arbeit geht es vorwiegend um die textuellen Merkmale beim wissenschaftlichen Schreiben und weniger um die grammatikalischen Schwierigkeiten.

Von diesen Gesichtspunkten ausgehend ist es das Ziel dieser Studie, Antworten auf die folgenden Fragen zu ermitteln:

1) Welchen Weg verfolgen angehende Deutschlehrer, wenn sie aufgefordert werden, wissenschaftliche Texte zu schreiben? Wie spiegelt sich dieser Prozess in ihren wissenschaftlichen Texten wider?

2) Inwieweit zeigen sich Teilkompetenzen wie Inhalts-, Strukturierungs-, Formulierungs- und Zielsetzungskompetenzen in den wissenschaftlichen Texten der angehenden Deutschlehrer?

3) Welche Online-Ressourcen und externen Hilfen nutzen angehende Deutschlehrer in ihrem Schreibprozess?

Die Antworten der angehenden Deutschlehrer sollen für Lehrende einen Einblick in Bezug zu der Kompetenz der Lerner in ihren Schreibfertigkeiten in Betracht zu wissenschaftlichen Texten verschaffen können.

2. METHODE

2.1. Forschungsdesign

Diese Arbeit lehnt sich an die qualitative Forschungsmethode an, die mit ihrem empirischen Vorgehen zu den Fallstudien gehört (s. Kaiser, 1983). Es wird in dieser Studie darauf abgezielt, die akademische Schreibkompetenz der Studenten zu ermitteln und festzustellen, welche Hilfsmittel sie beim Schreiben verwendet haben. Hier wurden die Dokumente der angehenden Deutschlehrer auf ihren Inhalt und ihre Struktur hin untersucht. Sie wurden ebenfalls gebeten, sich Notizen darüber zu machen, welche Hilfsmittel sie bei der Erstellung von Texten verwendeten. Die Studenten wurden, ohne auf das Geschlecht zu achten, um des einfachen Lesens willen (Anonyme Texte) als Std. 1, Std. 2 usw. kodiert.

Die vorliegende Studie wird nach qualitativen Forschungsprinzipien durchgeführt. Am Ende des Schreibprozesses der angehenden Deutschlehrer werden die Dokumente im Hinblick auf das Forschungsziel durchgelesen, zusammenhängende Anhaltspunkte kodiert, in Themen unterteilt,

tabellarisch veranschaulicht und interpretiert. Die Antworten auf die Frage, von welchen Hilfsmitteln sie profitiert haben, werden nach ihrem Zusammenhang in Untertitel zusammengefasst.

Um die Schreibkompetenz der angehenden Lehrer untersuchen zu können, wurden die Teilkompetenzen von Fix (2008) und Philipp (2012) als Muster berücksichtigt, die nach ihrem Korpus in dieser Studie seine eigene Struktur fand. Schreibkompetenzmodelle basieren auf der Überlegung, dass dazu verschiedene Teilkompetenzen erforderlich sind, die vom Schreibenden sukzessive entwickelt, erweitert oder in eine bestehende Kompetenz integriert werden. Fix (2008) versteht unter Schreibkompetenz die Fähigkeit zu folgenden Aspekten: pragmatisches Wissen, inhaltliches Wissen, Textstrukturwissen und sprachliches Wissen. Dazu sind noch folgende Teilkompetenzen wie: Zielsetzungskompetenz, Inhaltliche Kompetenz, Strukturierungskompetenz und Formulierungskompetenz zu nennen.

2.2. Teilnehmer

Am Anfang dieser Forschung bestanden die Teilnehmer aus 16 angehenden Deutschlehrern der pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität, deren Alter zwischen 19 und 23 Jahren lag und die sich im siebten Semester befanden. Für die Stichprobe wurde die Anzahl der Studenten als ausreichend angesehen, da die Datenaussagen bereits bestimmte Kategorien und Informationsmengen erreicht hatten.

Von 16 Teilnehmern nahmen nur 13 Teilnehmer an der Arbeit teil. Man kann davon ausgehen, dass diese Arbeit eine Freiwilligenarbeit war und die drei Studenten aus verschiedenen Gründen nicht teilgenommen haben. Somit ist diese Arbeit begrenzt mit den 13 Studenten des Lehrjahrs 2020-2021.

Die Wahl fiel auf die Zufallsstichprobe, eine der Methoden der gezielten Stichprobenziehung. Der Grund für die Anwendung dieser Methode ist, dass sie die Möglichkeit bietet, leicht die Teilnehmer zu erreichen, die für den Forscher günstig und gelegen sind. Die Stichprobenmethode ermöglicht eine schnelle Datenerhebung und erweist sich als praktisch (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Für die Vorbereitung der Texte wurden den Studenten ein Zeitraum von vier Wochen gegeben, die allerdings dann auch je nach Bedarf verlängert wurde. Dabei wurde davon ausgegangen, dass ihre Sprachkenntnisse und ihr Wissen zur Bearbeitung der wissenschaftlichen Texte ausreichen.

2.3. Datenerhebungsinstrument und Datenerhebung

Gemäß dem Forschungszweck wurden Studierende, die im Frühjahrssemester 2020-2021 an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt studieren, gebeten, einen Text im akademischen Stil zu verfassen. Hierbei wurde auf den Schreibprozess und das darauffolgende Schreibprodukt Wert gelegt.

In dieser Studie wurde die Meinung von Experten der qualitativen Forschung für die interne Validität (Glaubwürdigkeit) herangezogen und entsprechende Korrekturen vorgenommen. Für die externe Validität (Übertragbarkeit) wurden gezielte Stichproben und detaillierte Beschreibungen verwendet. Zur Erhebung der Daten wurde eine Forschungsgenehmigung (Protokoll Nr.: 69968) von der Ethikkommission der Anadolu-Universität und die Zustimmung der Teilnehmer vor der Anwendung eingeholt.

3. DATENANALYSE

Die Texte der Studenten[4] wurden eingesammelt und nach ihrem Aufbau, nach ihrem Textinhalt, und ihrer Sprache (Schaller, 2018; François, 2004) hin analysiert. Daraufhin wurden den Studenten nach ihrer Textproduktion Fragen gestellt, wie und welche Quellen sie, während ihres Schreibprozesses erkundet haben, welche Schritte sie verfolgten, ob sie ihren wissenschaftlichen Text jemandem durchlesen gelassen haben und ob sie den wissenschaftlichen Text direkt in der Fremdsprache oder zuerst in der Muttersprache vorbereitet haben.

3.1. Aufbau der Texte und Inhalte

Von den Dokumenten ausgehend können diese Kategorien erweitert oder auch unterlassen werden. Nach der Untersuchung der Texte nach ihrem Aufbau und Inhalt soll ausführlich auf die Herangehensweise der Studenten eingegangen werden.

Den Studenten wurde der Titel „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in der Türkei“ als Rahmen ihrer Textproduktion vorgegeben, wozu sie einen Text mit mindestens 200 Wörtern schreiben sollten. Ihnen wurde freigestellt, wie sie das Thema bearbeiten und welche Überschriften sie wählen.

In dieser Arbeit wird es als wesentlich angesehen, die Textprodukte nach ihrem Aufbau und ihrem Inhalt zu betrachten. Die Produktion eines Textes ist die konkrete Darlegung des Schreibprozesses. Die Feststellungen zu der Anzahl der Wörter, ihrer methodischen Herangehensweise, Literatur, Eingrenzung der Texte, Textaufbau und der Sprache, geben Anhaltspunkte, bei welchen Schritten die Studenten beim Schreibprozess Schwierigkeiten hatten und wo ihnen bei ihrem Schreibprozess Unterstützung gegeben werden kann. In Tabelle 1 werden die Texte nach ihrer Wortanzahl je nach Student dargelegt.

Tabelle 1: *Wortanzahl je nach Student*

Student	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Wortanzahl	635	198	245	94	170	118	161	149	310	244	259	295	434

Aus Tabelle 1 ist ersichtlich, dass die Höchstzahl mit 635 Wörtern bei Std. 1 liegt. Dem Std. 1 folgt dann Std. 13 mit 434, Std. 9 mit 310, Std. 12 mit 295, Std. 11 mit 259, Std. 3 mit 245 und Std. 10 mit 244 Wörtern. Die Richtlinie zur Erstellung des Textes war mindestens 200 Wörter, dem sieben Studenten gefolgt sind. Für diese Studie wurden auch die Textprodukte als relevant angesehen, die unter der Mindestwortanzahl lagen. Abgesehen von Std. 4 mit 94 Wörtern, liegen fünf Studenten (Std. 2, Std. 5, Std. 6, Std. 7, Std. 8) zwischen 100-200 Wörtern. Diese Werte legen nahe, dass diese Studenten größere Schwierigkeiten beim Erstellen eines wissenschaftlichen Textes hatten als die Anderen. Bei Std. 4 war es zuerst unklar, ob der Text überhaupt bei der Bewertung berücksichtigt werden sollte. Nach der Untersuchung nach Aufbau und Inhalt des Textes von Std. 4 sah man, dass auch diese Arbeit zu einem Ergebnis führen kann, wie im Weiteren dargelegt werden soll.

[4] Aus Gründen der Einfachheit wird in diesem Abschnitt das Wort "Student" bzw. „Abk. Std.“ anstelle von "angehende Lehrer" verwendet.

3.2. Textinhalt

Bei der Frage zum Textinhalt, ob die Texte der Studenten eine methodische Vorgehenswiese haben (wie Fragestellung und Problemformulierung etc.) (Ruhmann, 1997; Schaller, 2018; Kruse, 2012), ob auf Quellenverzeichnis, bzw. Literatur geachtet wurde und ob die Texte eingegrenzt wurden, stellte man fest, dass dies je nach Student variiert. Es wurde den Texten entnommen, dass die Studenten mehr Wert auf die methodische Vorgehensweise und Eingrenzung des Themas legten als auf die Literatur (Fischer, 2002).

Tabelle 2*: Inhalt der Texte*

Student	Methodische Vorgehensweise	Literatur	Eingrenzung
1	+	+	+
2	-	+	+
3	+	-	+
4	-	-	-
5	-	-	+
6	-	-	+
7	+	-	+
8	+	-	+
9	+	-	+
10	+	-	+
11	+	-	+
12	+	-	+
13	+	+	+

Aus Tabelle 2 kann herausgelesen werden, dass 9 Studenten auf die methodische Vorgehensweise achteten. Drei Studenten fügten ihrem Text Literaturangabe bei, die sie recherchierten und fast alle Studenten, außer Std. 4, grenzten ihre Arbeit ein. Allerdings achteten nur Std. 1, Std. 13 und Std. 2 auf die Regeln einer wissenschaftlichen Arbeit, wonach Literaturangaben aufgezeigt werden sollen. Der Grund für dieses Fehlen mag sein, dass den Studenten bei der Anweisung der Textproduktion diese Richtlinie nicht angegeben wurde. Auf diese Anweisung wurde jedoch absichtlich verzichtet, da man im Sinne der wissenschaftlichen Arbeit erkunden wollte, ob die Studenten diese mühsame Arbeit, die Zeit und Geduld bedarf, auch ohne Aufforderung verwirklichen. Auch hier kann man aus Tabelle 2 entnehmen, dass die anderen Studenten außer den drei Studenten, die Literaturangaben angezeigt haben, eine wissenschaftliche Arbeitsweise nicht verinnerlichen konnten. Es ist hier auch zu betonen, dass diese Produkte nicht für eine Bewertung oder im Rahmen eines Seminars erstellt wurden. Die Studierenden haben sich dieser Aufgabe freiwillig gestellt und unterlagen keinen institutionellen Erwartungen. Bei der methodischen Vorgehensweise zeigten Std. 2, 4, 5, 6, dass diese sprachliche und schriftliche Handlung bearbeitet werden sollte. Auf die Eingrenzung des Themas achteten alle Studenten außer Std. 4.

3.3. Textaufbau

Einleitung, Hauptteil und Schluss (siehe hierzu auch Becker-Mrotzek, 2004) sind im Allgemeinen die Teile eines Textaufbaus. Es wurde darauf geachtet, ob die Studenten die Gliederungsteile im Text auch berücksichtigten. Diese Textteile werden nicht nur in wissenschaftlichen Texten erwartet, sondern auch in Aufsätzen, Berichten usw., die bereits in den Schuljahren erlernt wurden.

Tabelle 3: *Aufbauteile der Texte*

Student	Einleitung	Hauptteil	Schluss
1	+	+	+
2	+	+	-
3	+	+	+
4	-	+	+
5	+	+	+
6	+	+	+
7	+	+	+
8	-	+	-
9	+	-	+
10	+	+	+
11	+	+	+
12	+	+	+
13	+	+	+

Aus Tabelle 3 kann herausgelesen werden, dass sich außer 4 Studenten, alle Studenten auf die Gliederung des Textes konzentriert haben. Std. 2 und 8 haben den Schluss, Std. 4 und 8 die Einleitung und Std. 9 den Hauptteil nicht beachtet. Std. 1, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 haben auf die Einleitung, auf den Hauptteil und auf den Schluss im Text geachtet. Man kann hier zu dem Schluss kommen, dass die Studenten die in der Mittelstufe gelernte Gliederung eines Textes in der Hochschule in ihre Arbeiten integrieren konnten. Aus Tabelle 2 kann man zudem herauslesen, dass die Literaturangabe, die bei wissenschaftlichen Arbeiten erwartet wird, an den Hochschulen in der Türkei zwar gelehrt wird, aber nicht von allen Studenten als notwendig angesehen wird.

3.4. Sprache

Bei der Analyse der Sprache, die die Studenten bei der Verarbeitung ihres Textes verwendeten, wurde auf die Ich-Form geachtet (Keuth, 1975), die in deutschsprachigen wissenschaftlichen Arbeiten nicht genutzt werden sollte. Eine objektive Haltung zum Thema gehört zu wissenschaftlichen Texten, wo die subjektive Einstellung der Textproduzenten nicht erwartet wird.

Tabelle 4: *Objektive Einstellung zum Forschungsthema*

Student	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Ich-Form	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+

Aus Tabelle 4 kann abgelesen werden, dass 5 Studenten auf die Schreibform in wissenschaftlichen Texten, bzw. auf die Schreiberpräsenz geachtet haben. Sieben Studenten haben in der Ich-Form geschrieben. Subjektivität wurde von 8 Studenten genutzt, was in wissenschaftlichen Texten jedoch als unerwünscht angesehen wird, um die Objektivität nicht zu verlieren. Des Weiteren wurde bei der Auswertung der Texte auf den Satzbau (Subjekt, Prädikat, Objekt im einfacheren Sinn), auf die Konjunktionen und auf das Passiv im Satz geachtet.

Tabelle 5: *Analyse der Sätze*

Student	Satzbau	Konjunktionen	Passivform
1	+	+	+
2	-	+	+
3	+	+	+
4	+	+	-
5	+	+	+
6	+	+	-
7	+	+	-
8	+	+	-
9	+	+	+
10	+	+	+
11	+	+	-
12	+	+	+
13	+	+	+

Aus Tabelle 5 kann herausgelesen werden, dass alle Studenten Hauptsätze mit Nebensätzen und den entsprechenden Konjunktionen gebildet haben. Beim Satzbau zeigten die Studenten außer Std. 2, dass sie sich dem Satzbau der Fremdsprache entsprechend schriftlich ausdrücken konnten. Auch der Passivgebrauch, der in wissenschaftlichen Texten erwartet wird, wurde in den Texten der Studenten angewendet. Außer den Studenten 4, 6, 7, 8 und 11 benutzten die Studenten sowohl Passiv- als auch Aktivsätze, in denen verschiedene Verbzeitformen angewendet wurden. Aus Tabelle 5 wird ebenfalls ersichtlich, dass die Studenten Deutsch als Fremdsprache im Großen und Ganzen beherrschen und ein Thema schriftlich bearbeiten und auch darlegen können.

3.5. Bevorzugte Quellennutzung beim wissenschaftlichen Schreiben

Den Studenten wurde die Frage gestellt, wie sie sich, während ihres Schreibprozesses der wissenschaftlichen Texte vorbereitet haben und welche Quellen sie dabei herangezogen haben. Es lag im Interesse dieser Arbeit zu erfahren, von welchen Hilfsmaterialien sie profitierten, ob sie Datenbanken im Internet aufsuchten, ob sie direkt am Computer schrieben und ob sie ihre Texte gegenlesen ließen. Diese Fragen wurden den Studenten nicht direkt gestellt, denn es könnten auch andere Quellen aufgesucht sein, die dann nicht außer Acht gelassen werden sollten. Außer den Studenten 4, 8, und 12

belegten alle Studenten, welche Quellen sie bei ihrer Arbeit aufsuchten und welchen Schritten sie dabei folgten.

Std. 1 belegte Schritt für Schritt, wie er sich auf seinen wissenschaftlichen Text vorbereitet hatte. Er dokumentierte, dass er zuerst zum Thema eine Literaturrecherche verwirklichte und zwar sowohl im Internet als auch über Google Scholar, wodurch er seiner Meinung nach „einen Einblick ins Thema" fand. Als nächstes wurden unbekannte Wörter online im Pons und Duden Wörterbuch nachgeschaut und Notizen in PDF-Form erstellt. Auf der Internetseite namens Notion habe er sich bestimmte Informationen aus den Belegen zusammenfassend auf Türkisch notiert. Die Vorbereitungen für den wissenschaftlichen Text verwirklichte er erst in türkischer Sprache, die er dann ins Deutsche übersetzt hat.

Auch Std. 2 recherchierte zuerst im Internet, nahm die seiner Ansicht nach für das Thema wichtigsten Texte, stellte sie zusammen und begann dann erst zu schreiben. Bei den türkischen Artikeln suchte er online nach dem Wörterbuch, bei den in der deutschen Sprache verfassten Artikeln nach Synonymen des Wortes. Zuletzt dokumentierte Std. 2, dass er auch danach geschaut habe, wie im Text Zitate und Quellenverzeichnisse dargelegt wurden.

Std. 3 schrieb, dass er vor allem Onlinewörterbücher wie Pons und bab.la herangezogen habe. Std.3 habe sich bei der Recherche nicht nur für die Lehre der deutschen Sprache interessiert, sondern auch für andere Fremdsprachen, die vielleicht ähnliche Probleme aufweisen wie die DaF-Lehre. Hierzu suchte er ebenfalls Google Scholar auf. Man kann festhalten, dass auch dieser Student zur Recherche aufs Internet zurückgegriffen hat. Std. 3 fand heraus, dass es Schwierigkeiten bei den Fertigkeiten Sprechen und Schreiben gab, was sowohl am Mangel des Wortschatzes als auch an fehlenden Ausübungsmöglichkeiten der zu erlernenden Sprache liege. Diese Recherche gab ihm dann den Anlass den Text zu schreiben. Std. 3 habe auch von Google Translate profitiert.

Std. 4 schrieb einen Text aus 94 Wörtern und gab keine Angaben dazu, wie er den vorliegenden Text erstellte. Hierzu könnte man verschiedene Vermutungen anstellen, die aber wiederum nicht wissenschaftlich gestützt werden könnten. Für diese Forschung ist auch diese Datei ein Zeichen für Interesse oder Desinteresse, worauf man noch weiter eingehen und vielleicht durch weitere Zusammenarbeiten Interesse wecken könnte.

Auch Std. 5 dokumentierte, dass er im Internet recherchierte und schaute auch nach, wie das Curriculum in der Mittelschule zurzeit war und warum so viele ins Ausland gehen wollten. Er habe direkt in der Fremdsprache geschrieben, aber von Zeit zu Zeit auch das Onlinewörterbuch Pons herangezogen.

Std. 6 belegte, dass er zuerst im Sinne eines Aufsatzes zu Schreiben versuchte und dabei von dem Onlinewörterbuch Beluka profitiert hätte. Das Manuskript habe er im Word Programm und direkt in der deutschen Sprache vorbereitet und am PC geschrieben.

„Ich habe keine Recherche verwirklicht." schrieb Std. 7. Er habe direkt in der Fremdsprache das zu formulieren versucht, was er dachte. Während seiner Textproduktion zog er das Onlinewörterbuch Pons und Google Translate heran.

Wie Std. 4 machte auch Std. 8 keine Rückmeldung zur Vorgehensweise. Std. 9 belegte, dass er während des Schreibens von dem Onlinewörterbuch Pons und Google Translate profitierte. Er habe ausführlich den Unterschied zwischen DaF und DaZ online recherchiert, damit die Eingrenzung des

Textes klargestellt werden konnte. Er habe kürzlich Henri Levebvre gelesen und wurde auch von ihm inspiriert. Er hätte seinen wissenschaftlichen Text auch von seinem Freund X gegenlesen lassen.

Auch Std. 10 recherchierte online und zitierte die nach ihm wichtigsten Stellen aus den Artikeln und notierte sie sich. Aus Selbsterfahrung und auch von all dem, was er gelernt habe, habe er den Text anhand der Notizen produziert. Während des Schreibprozesses habe er Google Translate genutzt. Auch die Onlinewörterbücher wie bab.la, beluka, Suupso seien Wörterbücher, die er normalerweise während seines Schreibens aufsuche. Zuletzt ließ auch er seinen Text gegenlesen.

Auch Std. 11 recherchierte im Internet, woraufhin er sich aus türkischen und deutschen Artikeln Notizen machte und dann zu schreiben anfing. Während des Schreibprozesses profitierte er online von den Wörterbüchern beluka, bab.la und wiktionary.

Std. 12 gab keine Rückmeldung zum Prozess seiner Textproduktion. Std. 13 belegte, dass er zuerst sein eigenes Wissen als Manuskript aufschrieb, da er seiner Meinung nach viele Seminare zu diesem Thema besucht und ein bestimmtes Vorwissen habe (siehe für das Vorwissen der Lerner: Redder, 2002). Er habe sein Wissen durch eine Recherche im Internet erweitert, die in deutscher Sprache war und begann somit in der Fremdsprache Deutsch zu schreiben. Er habe das Wörterbuch von Langenscheidt zu Hause gehabt, auf das er neben den Onlinewörterbüchern „sesli sözlük“ und Duden zugegriffen habe. Nachdem er den Text produziert hat, habe er noch eine Kontrolle zur Orthographie durchgeführt. Aus diesem Beleg kann man entnehmen, dass kein Gegenlesen stattgefunden hat. Um die Rückmeldungen der Studenten anschaulicher zu machen, werden die Anhaltspunkte in der folgenden Tabelle noch einmal veranschaulicht.

Tabelle 6: *Schritte während des Schreibprozesses der Studenten*

Student	**Vorwissen**	**Recherche**	**Wörterbuch**	**auf Deutsch geschrieben**	**auf Türkisch geschrieben**	**Gegenlesen lassen**	**Google Translate**	**Sonstiges**
1	-	Online	„Pons“ „Duden“	-	Ja (selbst übersetzt)	-	-	Notion Tool
2	-	Online	Ja	Ja		-	-	Nach Synonymen gefragt/Anweisungen für eine wissenschaftliche Arbeit aufgesucht
3	-	Online	„Pons“ “Bab.la“		Ja	-	Ja	Auch nach den anderen Fremdsprachen recherchiert
4	-	-	-	-	-	-	-	-
5	-	Online	Pons	-	Ja	-	Nein	Curicculum in der Mittelschule
6	Ja	-	Pons	Ja	-	-	Ja	-
7	Ja	Keine Recherche	Pons	Nein	Ja	-	Ja	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-
9	Ja	Online	Pons	-	-	Ja	Ja	-

10	Ja	Online	„Bab.la“ „Beluka“ Suupso	Ja	-	Ja	Ja	-
11	-	Online	„Beluka“ „Bab.la“ „wiktionary“	Ja	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-
13	Ja	Online	„Sesli sözlük“ „Duden“ „Wörterbuch Langenscheidt“	Ja	-	-	-	Orthographie Selbstkontrolle

Anhand Tabelle 6 kann festgestellt werden, dass die meisten Studenten eine Online-Recherche zum Thema durchgeführt haben, um ihr Vorwissen durch wissenschaftliche Texte unterstützen zu können. Als Onlinewörterbuch wurde von den Studenten Pons, Duden, Bab.la, Beluka, Suupso, Wiktionary herangezogen. Als gedrucktes Material wurde von einem Studenten das Wörterbuch von Langenscheidt benutzt. Die Texte wurden von 5 Studenten direkt auf Deutsch verfasst, während 4 Studenten den Text erst in der Muttersprache vorbereiteten und dann ins Deutsche übersetzten. 2 Studenten ließen ihren Text von Freunden durchlesen, worauf die anderen Studenten nicht eingingen. Von Google Translate profitierten fünf Studenten, worauf die anderen Studenten keine Meinung äußerten. Notion, Synonyme aufsuchen, Schreibnormen für wissenschaftliche Arbeiten, Suche nach Dateien in anderen Sprachen, das Curriculum in der Mittelschule und eine Selbstkontrolle des fertigen Texts trifft auf je einen Studenten zu, was auch zeigt, dass jeder Student einen eigenen Weg für das Erstellen eines wissenschaftlichen Textes nutzt. Wenn man all diese Daten berücksichtigt, kann man davon ausgehen, dass die Studenten im Allgemeinen ihre Arbeiten am PC realisieren/ schreiben.

4. SCHLUSS

Das Interesse dieser Studie lag darin, welchen Schreibprozess die angehenden Lehrer beim Erstellen ihres wissenschaftlichen Textes durchgehen. Ihr Schreibprozess und auch ihr Schreibprodukt gaben Anhaltspunkte für diese Studie.

Die angehenden Lehrer zogen während der Erstellung der wissenschaftlichen Texte Onlinewörterbuch und Google Translate heran. Sie recherchierten überwiegend im Internet. Während 5 angehende Lehrer ihren wissenschaftlichen Text in der erlernten Fremdsprache schrieben, schrieben 4 angehende Lehrer ihr Manuskript zuerst einmal in der Muttersprache, die sie dann ins Deutsche übersetzten. Neben der eigenen Kontrolle wurde auch eine Gegenlese als Hilfe herangezogen.

Aus den wissenschaftlichen Texten konnte man entnehmen, dass die angehenden Lehrer sich dem Aufbau eines Textes, dem Aufbau der Sätze und den grammatischen Regeln bewusst waren. Auch vom Inhalt her kann man behaupten, dass sie methodisch an ein Thema herangehen konnten und es eingrenzten.

Es ist aus den Daten ersichtlich, dass die Literaturangaben und die Form der Ansprache in den wissenschaftlichen Arbeiten an Übungen und Praxis bedürfen. Auch bei der Recherche im Internet sind sie für sich, wobei auch hier ein Informationsaustausch mit Kommilitonen hilfreich sein könnten. Aus den Daten lässt sich ablesen, dass die angehenden Deutschlehrer zwar über das erforderliche Wissen verfügen, um wissenschaftliche Texte zu verfassen, aber immer noch Unterstützung beim

wissenschaftlichen Schreiben benötigen. Die Studenten sollten in allen Lehrveranstaltungen mit möglichst vielen authentischen Texten in Berührung kommen und dazu ermutigt werden, über diese Themen wissenschaftlich zu schreiben. Dabei würden Schreiblabore an den Fakultäten oder auch in den Universitäten, an denen Tutoren und Doktoranden mitarbeiten und behilflich sein könnten, die Schreibfähigkeit der Studenten unterstützen. Auch die Arbeitsweise des einzelnen Studenten könnte im Schreiblabor dem Einen oder Anderen einen weiteren Blick zum wissenschaftlichen Schreiben verschaffen.

Autorenbeiträge

Die Forscher haben gleichermaßen zu dieser studie beigetragen.

Interessenkonflikt

Es besteht kein Interessenkonflikt.

LITERATURVERZEICHNIS

Bailey, S. (2011). Academic Writing: A Handbook for International Students. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Becker-Mrotzek, M. (2004). *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Brinkschulte, M. (2012). Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch. In: Draheim, K./Liebetanz, F./Vogler-Lipp, S.) *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre, (S. 59-81)*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bühler, C. (2000). Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 27 (2-3), 151-153.

Duman, S. (2007). Freies Schreiben ist ein Weg für die Erweiterung der Schreibfähigkeit der Studenten im Fremdsprachenunterricht. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/34, 33-40.

Duman, S. (2010). Kreatives Schreiben der Studenten im DaF-Unterricht mit Hilfe des Computers. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12/2, 249-261.

Eßer, R. (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.

Faistauer, R. (1997). Wir müssen zusammenschreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Theorie und Praxis – *Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Serie B, Band 1. Innsbruck: Studien Verlag.

Faistauer, R. (2010). Schreibdidaktik. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (S. 283-284), Tübingen & Basel: UTB Francke.

Fischer, Almut (2002). Recherchieren von Literatur in Bibliotheken und Bibliographien. *OBST Beiheft* 12, 175-185.

Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöning.

François, A. (2004). Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel von Abschlussarbeiten französischer Studierender Dissertation im Fachbereich der Universität Siegen: Sprach- und Literaturwissenschaften.

Glaser, C. (2004). Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschülern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten (Doctoral dissertation, Universität Potsdam).

Hatipoğlu, S. (2015). Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 3 (2), 44-56.

Iluk, J. (1997). Curriculare Entscheidungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im FSU. In: Iluk, Jan (Hrsg.): *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht, (S.11-31).* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Šlaskiego, 11-31.

Kaiser, F. J. (1983). Grundlagen der Fallstudiendidaktik–Historische Entwicklung–Theoretische Grundlagen–Unterrichtliche Praxis. *Die Fallstudie–Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik, Bad Heilbrunn*, 9-34.

Kästner, U. (1997). *Freies Schreiben in der Fremdsprache: Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien*. Bochum: AKS-Verlag.

Krumm, H. J. (1989). Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Heid, Manfred (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau (Obb.), S.10-27),* München: iudicum-Verlag.

Kruse, O. (2012). Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten: Was ist möglich, was ist nötig? In: *ÖDaF-Mitteilungen* 28/2, 9-28.

Keuth, H. (1975). Objektivitat und Parteilichkeit in der Wissenschaft. *Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie* 6, 19-33.

MEB, (2018). Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı. 9-10-11-12 Sınıflar. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333.

Okasha, M. A. & F Hamdi, S. A. (2014). Using Strategic Writing Techniques for Promoting EFL Writing Skills and Attitudes. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(3).

Philipp, M. (2012). *Motiviert lesen und schreiben: Dimensionen, Bedeutung, Förderung*. Klett Kallmeyer.

Redder, A. (2002). Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. *OBST Beiheft* 12, 29-40.

Ruhmann, G. (1997) Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In (Eva-Maria Jakobs; Dagmar Knorr (Hg.)): *Schreiben in den Wissenschaften, (S. 125-139),* Frankfurt am Main, Wien et al.: Lang.

Schaller, P. (2018). Schreiben als Prozess. In: Konstruktion von Sprache und Sprachwissen: Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung sprachstarker und sprachschwacher Kinder (S. 58-67), Berlin: de Gruyter.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL quarterly*, *27*(4), 657-677.

Toba, R. & Noor, W. N. (2019). The current issues of Indonesian EFL students' writing skills: Ability, problem, and reason in writing comparison and contrast essay. *Dinamika Ilmu*, 57-73.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Writing is one of the productive skills that students of German as a Foreign Language (DaF) in Turkey should possess for written communication and academic purposes in the form of written texts. Academic writing refers to the reflective, thoughtful elaboration of complex content in a subject area or about a topic. These are skills, even in the native language, that are taught over the course of several years, at school and later possibly at university. As a result of the research findings and the paradigm

shift, the importance of writing also changed with the orientation towards the competence concept in language teaching. According to Faistauer (2010), writing became increasingly important in the course of the history of institutionalized second and foreign language learning, which is reflected in both research and didactics. The cognitive turn has thus led to an interest in research not only to describe the outcomes of thinking, learning, and problem solving, but also to understand them as products of the processes that produce them. Other important impulses regarding the understanding of text production, especially from the perspective of developmental psychology, were provided by research on writing in educational psychology (Glaser, 2004).

Writing skills, which are a marathon for students who live in Germany and have mastered this language at the first language (L1) level, will of course be relatively more difficult for those whose first language is not German (François, 2004; Brinkschulte, 2021). In addition to the difficulties of scientific work, there are those of having to express oneself in the foreign language "German".

Although the academic interest in academic writing especially for native German speakers is steadily increasing, there is obviously still a great need for research in the field of German as a foreign language in the Turkish DaF context. This is because it is a foreign language and one not only has to struggle with writing but also develop other skills and support writing in this way.

It is also emphasized by Turkish Ministry of National Education (MoNE) (2018) that the overall goal of foreign language teaching is the mastery of the four skills "listening comprehension, speaking, reading comprehension, writing". From this point of view, DaF-prospective teachers can only teach writing competence if they learn this skill at the university at a level that is sufficient for their professional life. With this in mind, it is first important to know how prospective teachers of German go about creating a literary product and what sources they use. The analysis of literary texts that come up in this context will thus be an indicator of how students themselves can create a written product when they must write a scientific paper on a certain topic.

In relation to the aim of this study, answers to the following research questions were sought:

1) What path do prospective teachers of German follow when they are asked to write scholarly texts? How is this process reflected in their scientific texts?
2) To what extent do sub-competencies such as content, structuring, formulation, and goal-setting skills show up in the academic texts of prospective German teachers?
3) Which online resources and external help do prospective teachers of German use in their writing process?

According to the research purpose, prospective teachers studying at Anadolu University in the department of teaching in the spring semester of 2020-2021 are asked to write a text in academic style. Here, importance is given to the writing process and the subsequent writing product.

This paper follows the qualitative research method, which belongs to the case study with its empirical approach (Kaiser, 1983) and it is a case study. It is aimed at determining the prospective teachers' academic writing competence and what tools they used in writing. Here, prospective teachers' documents are examined for their content and structure, and prospective teachers are also asked to take notes on what aids they use in writing.

Based on the data, it is evident that the literature references and the form of address in the scientific papers require exercises and practice, which prospective teachers (would not be able to) achieve online. They are also on their own when researching online, although sharing information with fellow prospective teachers could be helpful here as well. From the data, it can be read that the prospective teachers have the knowledge to write the academic texts. Prospective teachers are recommended to get seminars like the ones of academic writing, where they prepare and present academic texts.

From this study, it can be concluded that prospective teachers have the knowledge to write the academic texts, but they are in need of support in their academic writing. Writing labs in the faculties or even at the universities, where tutors and postgraduate students could collaborate and assist, would be able to support the prospective teachers' writing ability.