

# FACHINTEGRIERTE EINFÜHRUNG IN DAS WISSENSCHAFTLICHE SCHREIBEN IM BACHELORSTUDIUM DER GERMANISTIK IN ITALIEN

DANIELA SORRENTINO  
UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

**Abstract** – This article presents possibilities for supporting academic writing in German as a foreign language by Italian students in bachelor's degree of German Studies. To this end, a didactical proposal is submitted, which has been tested in my own teaching practice and which combines process-related approaches with concepts of model learning, basing on the specific of scientific action by focusing on language in texts and is closely linked to the teaching of subject content. This means that the introduction to scientific writing in the foreign language German is embedded in the subject and subject-specific learning, reading and writing are interwoven. On the basis of the reception and analysis of authentic subject-related texts by experts from German Studies, the learners induce certain phenomena typical of scientific writing through active work on authentic text examples and develop a gradual awareness of the appropriate use of the foreign scientific language and its text-forming means.

**Keywords:** wissenschaftliches Schreiben; Schreibdidaktik; Schreiben im Deutschen als Fremdsprache; alltägliche Wissenschaftssprache; wissenschaftspropädeutisches Schreiben.

## 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit betrifft die Frage, wie eine Einführung in das wissenschaftliche Schreiben bei italienischen Studierenden im Bachelorstudium der Germanistik didaktisch sinnvoll erfolgen kann.

Jüngere Erkenntnisse der wissenschaftlichen Schreibentwicklungsforschung im Bereich des Deutschen als L1 (Pohl 2007; Steinhoff 2007; Portmann 2018b) haben gezeigt, dass mit Aufnahme des Universitätsstudiums eine das schulische Schreiben weiterführende wissenschaftliche Schreibentwicklung ihren Anfang nimmt, die erst nach und nach durch die Akkumulation entsprechender Lese- und Schreiberfahrungen sowie durch gezielte didaktische Interventionen (Feilke, Lehnen 2011; Feilke, Lehnen 2012) Fortschritte zeigt: Die Studierenden werden im Laufe des Studiums mit dem forschenden Lernen – LernenF (Ehlich 2003, S. 13f.) – als eigenständiger, problemorientierter Aneignung wissenschaftlichen Wissens sowohl mündlich als auch schriftlich vertraut und gelangen dabei zu einem zunehmend kontextadäquaten Gebrauch sprachlicher Mittel und Verfahren des wissenschaftlichen Arbeitens.

In eher reproduktiv an die Weitergabe vorhandenen Wissens orientierten Lehr- und Lernkontexten wie dem italienischen Hochschulsystem (Ciliberti 2014; Heller et al. 2015; Hornung et al. 2014) stellt jedoch der Erwerb einer solchen (Schreib)kompetenz eine besondere Herausforderung dar. Denn die Lernenden haben – vor allem im Bachelorstudium – fast ausschließlich mit dem LernenL – Lernen als Lernen (Ehlich 2003, S. 13), d.h. mit der Vermittlung des kanonischen Fachwissens und den zu seiner Erzeugung eingesetzten Methoden meist im Frontalunterricht in Form von Vorlesungen –

zu tun. Folglich herrscht bei ihnen ein Wissenschaftskonzept vor, welches vor allem die Tradierung von etabliertem, „sicherem“ Fachwissen beinhaltet. Es fehlt zudem eine Didaktik und Praxis des studentischen Schreibens als Übung zum Erlernen wissenschaftlicher Textkompetenz: Während die Textsorte Haus-/Seminararbeit von den deutschsprachigen Studierenden sehr häufig im Studium produziert wird und zur Einübung der kritischen Argumentationsfähigkeit dient, wird die italienische *Tesina* nur in seltenen Fällen im Laufe des Studiums von den Dozierenden als eine im Anschluss an ihre Kurse zu erstellende Arbeit verlangt. Außerdem ähnelt sie eher einem deutschsprachigen schriftlichen Referat, denn es geht dabei hauptsächlich um das Referieren dessen, was andere geschrieben oder gesagt haben (Hornung 2002, 2003) und um den Vollzug erklärender sprachlicher Handlungen (Nardi 2017).

Diese Tendenz scheint auch in Bachelorarbeiten aus der Germanistik relativ dominant zu sein, so dass auch hier von den Schreibenden selten mehr als eine schlichte Reproduktion des angeeigneten wissenschaftlichen Wissens erreicht wird (Sorrentino 2012). Erst später, vor allem ab dem Aufbaustudium, eröffnet sich den Studierenden ein Begriff von Wissenschaft als einem innovativen, eristischen (Ehlich 1993, S. 24) Prozess der Wissensgenerierung, der mit Verfahren der aktiveren, selbständigeren Wissensbearbeitung einhergeht. Folglich nehmen bei den im Aufbaustudium verfassten *Tesi di Laurea magistrale* sprachliche Handlungen, die auf Spuren forschenden Lernens und Schreibens hindeuten, allmählich zu. So werden beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur fremde Inhalte selbständiger reflektiert und ansatzweise kritisch bearbeitet und es erfolgt dabei eine effizientere Verbindung der fremden und der eigenen Perspektive durch sprachliche Handlungen, die den Ausdruck von Kritik, Hypothesen und eigenen Positionierungen beim Behandeln der jeweiligen Inhalte betreffen (Sorrentino 2014).

Ausgehend von diesen Beobachtungen soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, wie die Einübung von wissenschaftlichem Schreiben im italienischen Bachelorstudium der Germanistik didaktisch unterstützt werden kann. Dies geschieht in enger Anbindung an die Vermittlung von Fachinhalten und wird anhand gewisser ausgewählter Aufgabenvorschläge im Rahmen einer eigenen Lehrveranstaltung im Fach „Lingua Tedesca – Lingua e Traduzione“ exemplarisch vorgestellt. Aufgrund der Analyse eines Korpus von *Tesine* werden schließlich einige kritische Beobachtungen im Hinblick auf die Lernergebnisse der Studierenden angestellt.

## 2. Wissenschaftliches Schreiben – Teilkompetenzen und Ansätze zu deren Förderung im Studium

Wissenschaftliche Schreibkompetenz entsteht aus dem Ineinandergreifen verschiedener komplexer, aufeinander bezogener Teilkompetenzen, die sich sowohl aus einer kognitiven also auch aus einer sozialen, handlungsbezogenen Dimension ergeben: Die Studierenden müssen einerseits lernen, die verschiedenen kognitiven Komponenten des Schreibprozesses sowie ihre Schreibstrategien bewusst und effizient im Hinblick auf die Aufgabenstellung zu steuern. Andererseits müssen sie lernen, Texte zu verfassen, die den jeweiligen disziplinspezifischen, methodisch-inhaltlichen Anforderungen Rechnung tragen und einen argumentativen Duktus aufweisen, aus dem eine eigenständige und kritische Auseinandersetzung mit Fachinhalten hervorgeht. Ihre Texte sollen außerdem die typischen textsortenbezogenen und sprachlichen Merkmale des wissenschaftlichen Bereichs enthalten und für die jeweilige Zielkultur kommunikativ angemessen sein

(Dalmas et al. 2009; Hornung et al. 2014). Damit verbunden ist auch die Fähigkeit, wissenschaftliche domänenbezogene Texte zu verstehen und weiterzubearbeiten. Es handelt sich also insgesamt um ein komplexes Bündel an vielfältigen Kompetenzen, deren Entwicklung längeres Lernen erfordert. Je mehr man sich in das eigene Studienfach einarbeitet, wissenschaftliche Texte liest und eigene Texte produziert, desto mehr wächst man in der jeweiligen disziplinbezogenen Wissenschaftskultur und erwirbt allmählich dafür typische Verfahren und Ausdrücke der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung.

Aus schreibdidaktischer Sicht sollte folglich das Erlernen wissenschaftlichen Schreibens im Deutschstudium auf einer integrativen Entwicklung fachspezifischer, wissenschaftlicher und fremdsprachlicher Handlungskompetenzen gründen. Das heißt, dass es sinnvoll wäre, die Hinführung zum wissenschaftlichen Schreiben ins Fach einzubetten und dass fachliches Lernen, Lesen und Schreiben im universitären Deutschunterricht miteinander verwoben werden sollten. Dazu eignen sich aus meiner Sicht Konzepte, die schon länger etablierte Ansätze der prozessorientierten Schreibdidaktik (Ruhmann 1995; Keseling 2004; Kruse 2006) mit aktuelleren immersiven (Hornung 2002, 2003, 2014) und sprachwissenschaftlich fundierten, am Modelllernen orientierten Ansätzen verbinden. Während Erstere vor allem Prozess, Strategien und Motivation der schreibenden Person in den Vordergrund stellen, fokussieren Letztere auf die Spezifik des wissenschaftlichen Handelns durch Sprache in Texten und gründen auf einer engen Interdependenz zwischen Lese- und Schreibkompetenzen (Steinhoff 2007; Feilke et al. 2016). Dabei erweist sich vor allem die Auseinandersetzung mit typischen Texthandlungen wissenschaftlicher Texte und den dafür eingesetzten Ausdrücken der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (AWS) (Ehlich 1995, S. 341) als besonders lernfördernd. Dazu gehören bestimmte Wendungen, die allgemeine wiederkehrende Aufgaben und Ziele der wissenschaftlichen Forschung bezeichnen. Beispiele dafür sind das Definieren und das Zitieren. Diese Ausdrücke liefern auf einer funktionalkommunikativ orientierten sprachtheoretischen Grundlage Handlungsmuster für typische geistige und sprachliche Tätigkeiten der Wissensgewinnung und -vermittlung. Die Alltägliche Wissenschaftssprache ist „ein Ensemble sedimentierten wissenschaftlichen Wissens“ (Ehlich 2018, S. 16) und sie besteht zum einen aus Ausdrücken, die der Tradition der philosophischen und logisch-methodologischen Reflexion angehören, zum anderen enthält sie aber auch Wendungen der Alltagssprache, die eine wissenschaftsmethodische Bedeutung hinzubekommen haben, wie beispielsweise die Kollokation *ein Ergebnis auswerten*. Auf das didaktische Potential der AWS im Hinblick auf die Förderung des wissenschaftlichen Schreibens auch in der Fremdsprache Deutsch ist in verschiedenen Studien hingewiesen worden (Hartmann 2014; Nardi, Hornung 2015). Da die AWS zugleich domänen- und kulturspezifisch ist, stellt ihre Aneignung im Studium letztendlich ein Werkzeug zum sozial-kommunikativ angemessenen wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache dar:

Die Herausforderung beim wissenschaftlichen Textverfassen in einer anderen Sprache besteht eben in der kulturspezifischen Verfilztheit von Gegenstand und Sprache, d.h. in der enormen Komplexität der kognitiven Anforderungen, auf die im akademischen Studium nicht verzichtet werden darf (Hornung 2014, S. 43).

Dadurch können die Lernenden Normen und Mustern der wissenschaftlichen Kommunikation in der eigenen Domäne und in der Zielsprachenkultur allmählich immer näher kommen.

## 2.1. Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz

Bei ihrer empirisch basierten Modellierung des Erwerbs wissenschaftlichen Schreibens bei deutschsprachigen Studierenden in der L1 zeigen Steinhoff (2007) und Pohl (2007), dass auf dem Weg hierzu eindeutige und ähnliche Entwicklungsschritte erkennbar sind, die sich auf Aspekte von Sprachgebrauch und Textaufbau beziehen. Insbesondere zeigt Steinhoff (2007) dass Studierende meistens drei Schreibentwicklungsphasen durchlaufen: die erste zeichnet sich durch die *Transposition* sprachlicher Mittel aus anderen vertrauteren Domänen, wie vor allem der journalistischen aus sowie durch Verfahren der *Imitation*, wobei wissenschaftstypische Formulierungen – wie zum Beispiel Nominalisierungen und Deverbalisierungen – nachgeahmt werden, ohne dass dadurch auch fachliche Inhalte angemessen ausgedrückt werden. D.h., die Lernenden konzentrieren sich lediglich auf die Nachahmung der sprachlichen Form (Steinhoff 2007, S. 143). In der zweiten Phase, die durch *Transformation* gekennzeichnet ist, entwickeln die Studierenden ein höheres Verständnis für Form und Funktion wissenschaftssprachlicher Mittel und tendieren dazu, gewisse Verfahren besonders häufig zu benutzen. Auf der dritten Stufe der *kontextuellen Passung* erlangen die Studierenden die Fähigkeit zu einem wissenschafts- und kontextadäquaten Sprachgebrauch.

Pohl (2007) untersucht Aspekte des Textaufbaus und zeigt, dass im Laufe der wissenschaftlichen Schreibentwicklung die Lernenden von der Stufe des *gegenstandsbezogenen Schreibens* anhand der Fokussierung auf die Beschreibung wissenschaftlicher Sachverhalte über das *diskursbezogene Schreiben* bei dem auch verschiedene Ansätze bei der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Sachverhalt mitberücksichtigt werden bis hin zum *argumentationsbezogenen Schreiben* gelangen. Hierbei werden Forschungsansätze zum ausgewählten Sachverhalt kritisch bewertet und kontextadäquat formuliert. Es ist anzunehmen, dass auch Fremdsprachenlernende ähnliche Schreibentwicklungsphasen durchlaufen können, wenn sie genügend Lese- und Schreiberfahrung in der zielsprachigen Wissenschaftskultur im Deutschstudium sammeln und außerdem eine explizite didaktische Begleitung im Unterricht erhalten. Dazu werden im Folgenden einige Vorschläge für didaktische Aufgabenformate besprochen, die bei der Lehre im Fach “Lingua e Traduzione – Lingua Tedesca” mit italienischsprachigen Deutschstudierenden zur Anwendung kommen.

## 3. Beispiele aus der didaktischen Praxis

Im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen im obligatorischen Fach “Lingua e Traduzione – Lingua Tedesca” für Studierende im dritten Jahr des Bachelorstudiums der Fremdsprachen fand an verschiedenen italienischen Universitäten<sup>1</sup> ab dem akademischen Jahr 2011-2012 neben der Vermittlung sprachwissenschaftlich relevanter Inhalte eine Einführung in das wissenschaftliche Schreiben und Lesen statt. Dabei wurden mehrere Ziele verfolgt; vor allem ging es darum, das linguistische Fachwissen der Studierenden zu vertiefen, ihre wissenschaftliche Handlungskompetenz durch forschendes Lernen zu stärken und ihr fremdsprachliches Sprachbewusstsein zu steigern. In diesem Fach mit seiner sehr allgemeinen Bezeichnung wird verschiedenes linguistisches und übersetzerisches Wissen,

<sup>1</sup> Es handelt sich dabei um die Universitäten Modena e Reggio Emilia, Catania und Calabria, an denen ich in den Jahren zwischen 2011 und 2019 als Lehrende tätig war.

vorwiegend nach Interesse und Schwerpunkten der Dozierenden vermittelt. Zum Beispiel werden in einem Kurs einige Bestände des kanonischen linguistischen Wissens behandelt (Linke et al. 2001), nämlich Pragmatik und Textlinguistik, die im Hinblick auf das Schreiben und Übersetzen von Texten aus unterschiedlichen Kommunikationsbereichen unter Berücksichtigung einer sprachvergleichenden Perspektive (Deutsch-Italienisch) einschließlich interkultureller Aspekte angewendet werden. Der Kurs umfasst 42 Unterrichtsstunden plus 84 Stunden sprachpraktischer Übungen im verbundenen Lektorat pro Jahr und richtet sich an Lernende mit dem Anfangsniveau B1/B2, die dann am Ende des akademischen Jahres das Niveau B2/C1 erreichen sollen. Im Anschluss an die Vermittlung der oben erwähnten Inhalte findet eine schrittweise Annäherung an das wissenschaftliche Lesen und Schreiben statt, wobei methodisch das Lesen deutschsprachiger wissenschaftlicher Aufsätze als Vorbildtextsorte studentischer Seminararbeiten (Ehlich 2003, S. 20) mit kleinen wissenschaftspropädeutischen Textproduktionsaufgaben kombiniert wird. Die vorgeschlagenen Texte stehen im Einklang mit der inhaltlichen Ausrichtung des Kurses und betreffen außerdem auch gerade das Schreiben im Studium, u.a. aus einer schreiberwerbsbezogenen Perspektive. Im Folgenden wird auf drei Aufgabenbeispiele eingegangen, die von der Rezeption und der Analyse fachspezifischer wissenschaftlicher Aufsätze über die Ergänzung eines Textes in Form einer Forschungsdiskussion bezüglich einer Kontroverse bis hin zur Produktion einer eigenen *Tesina* reichen.

### **3.1. Rezeption und Analyse wissenschaftlicher Aufsätze**

Die Hinführung zum wissenschaftlichen Lesen erfolgt im Unterricht durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen ausgewählten Auseinandersetzung mit verschiedenen ausgewählten, meistens relativ kurzen Aufsätzen, die im Hinblick auf gewisse wissenschaftliche Handlungen und dazu eingesetzte Ausdrücke der Alltäglichen Wissenschaftssprache von den Lernenden untersucht werden. Dabei erweist sich vor allem die Fokussierung auf zwei Bereiche wissenschaftlichen Handels als in (schreib)didaktischer Hinsicht besonders relevant: das intertextuelle Referieren und die Artikulierung der eigenen Stimme im Text. Das sind auch die Bereiche, die nicht nur italienischen, sondern auch fremdsprachigen Deutschlernenden und selbst Studierenden aus der Inlandsgermanistik in ihrer L1 besondere Schwierigkeiten beim Schreiben im universitären Kontext bereiten.

Das intertextuelle Referieren betrifft unterschiedliche Möglichkeiten des Umgangs mit fremdem Wissen im eigenen Text. Dazu gehören die sachliche Wiedergabe sowie auch die Bewertung und die kritische Einschätzung von Forschungspositionen. Dafür bietet sich insbesondere eine Auseinandersetzung mit Ausdrücken der AWS an, die bei der Redewiedergabe verwendet werden, und zwar anhand der Konstruktion *Nomen [Quelle] & Verb & Zitat* (Steinhoff 2007, S. 289). Als didaktisch nützlich erweist sich zudem auch die von Graefen, Moll (2011, S. 108f.) vorgeschlagene weitere Differenzierung von sprachlichen Mitteln, welche zur Wiedergabe unter Bezug auf die wissenschaftliche Tätigkeit des jeweils zitierten Forschenden (*definieren, behandeln, untersuchen*), zur argumentativen Einstufung (*vertritt den Standpunkt, ist der Überzeugung*), zur gewichtenden Wiedergabe (*betonen, unterstreichen, bemerken, erwähnen*) und schließlich zur kritischen Bewertung von Forschungspositionen dienen. Dabei werden häufig die verbalen Ausdrücke durch bewertende Adjektive und Kommentaradverbien ergänzt (*übersieht, schreibt zu Recht*).

Die mehr oder weniger explizite Artikulierung der eigenen Stimme<sup>2</sup> im Text findet vor allem bei argumentativen Handlungen statt, die typischerweise sowohl die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Wissen unter Rückgriff auf bisherige Forschungen beispielsweise durch den Ausdruck von Kritik betreffen, als auch die Generierung eigener Erkenntnisse beim Umgang mit dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand, etwa durch das Formulieren von Hypothesen bzw. das Ziehen eigener Schlussfolgerungen. Daneben kommt der Schreibende im Bereich der Textorganisation zu Wort, wobei er zum Zweck der Leserführung die Struktur des eigenen Textes sowie den Argumentationsverlauf verdeutlicht. Damit verbunden ist die Frage des sprachlichen Bezugs auf die eigene Person – die sogenannte Verfasserreferenz (Steinhoff 2007, S. 120f.). Obwohl in wissenschaftlichen Texten aus Gründen der Sachlichkeit eher unpersönliche sprachliche Formulierungen vorherrschen, kann doch nicht mehr von einem Ich-Tabu (Kretzenbacher 1995, S. 26) in der Wissenschaftssprache die Rede sein. Denn gerade bei den oben aufgeführten Bereichen wissenschaftlichen Handelns kommen sowohl explizite (*Ich*-Form, *Wir*-Form, *meines Erachtens*) als auch implizite (Passiv, Infinit plus *zu*, Subjektschube, etc.) sprachliche Mittel der Verfasserreferenz vor (Steinhoff 2007, 165-276). Da einige dieser Handlungen ihren festen Platz in gewissen Textteilen wie vor allem Einleitung und Schluss haben, kann anhand ihrer Fokussierung im Unterricht auch auf die Gestaltung dieser Textteile durch den Rückgriff auf gängige, funktional orientierte Beschreibungsmodelle eingegangen werden (Graefen, Thielmann 2007; Gnutzmann, Lange 1990; Załęska 2010). Auf diese Weise ist es möglich, eine geleitete Textrezeption und -reflexion anhand der Rekonstruktion der typischen Handlungsstruktur wissenschaftlicher Aufsätze durchzuführen, die dann als Stütze für das Exzerpieren gewisser im Text enthaltener Kerninformationen dient. Gleichzeitig kann das forschende Lesen eingeübt werden: Die Lernenden lernen den gelesenen Aufsatz als Beitrag zum weiteren Erkenntnisgewinn – ausgehend von der Diskussion in einem gewissen Forschungsbereich – auf der inhaltlichen, methodologischen, handlungsbezogenen und sprachlichen Ebene zu begreifen und zu verstehen. Während der Textrezeption werden die induktiv herausgestellten Ausdrücke der Alltäglichen Wissenschaftssprache von den Lernenden in einer Art gemeinsames Portfolio schriftlich festgehalten und als leitende Orientierungsinstanz für das anschließende Schreiben kleiner wissenschaftspropädeutischer Texte für alle Studierenden verfügbar gemacht, sodass dadurch eine Kombination von beobachtendem und handlungsorientiertem Lernen erfolgen kann. Im Folgenden werden herausgestellte Ausdrücke der AWS aus dem Lernenden-Portfolio beispielhaft abgebildet, die sich auf das intertextuelle Referieren (Tabelle 1) sowie auf die Gestaltung von Einleitung (Tabelle 2) und Schluss (Tabelle 3) beziehen:

<sup>2</sup> Zum linguistischen Begriff der “Stimme” bezogen auf das wissenschaftliche Schreiben siehe Portmann 2018a.

Neutrale Wiedergabe	Autor x schreibt, sagt, spricht von, Autoren x, y berichten, ...
Kommentierende Wiedergabe	Autoren x, y haben darauf aufmerksam gemacht, Autor x definiert, legt besonderes Gewicht auf...
Wiedergabe mit kritischer Bewertung	Autor x unterschätzt, schreibt zu Recht, mit dieser Frage hat sich auf überzeugende Weise Autor y auseinandergesetzt...
Gegenüberstellung und Vergleich von Forschungspositionen	Mit Autor x und Autor y lassen sich unterschiedliche Antworten auf die Frage nach...geben. Während Autor x auf die Unterschiede zwischen...eingeht, untersucht Autor y ....
Eigene Positionierung im Diskurs	Im Anschluss an Autoren x, y nehme ich für die hier vorgeschlagene Begriffsbildung die zentrale Dimension von ... an. In Anlehnung an Autor x definiere ich...

Tabelle 1  
Intertextuelles Referieren.

Einführung in den Untersuchungsgegenstand durch a) Relevanzsetzung	Von unbestrittener Bedeutung sind..., ... spielt eine wesentliche Rolle
b) eine Definition oder das Angeben von einschlägigen allgemeinen Charakteristika	Unter " ..." verstehen wir demgemäß mit Autor x..., Begriffe wie ... bezeichnen zentrale Ziele von...
Literaturbericht	Die Forschung hat sich in den vergangenen Jahren auch mit ... beschäftigt. Autor x analysiert exemplarisch...
Hinweis auf eine Forschungslücke	Unseres Wissens hat man bisher noch nicht untersucht.... In diesen Arbeiten liegt m.E. ein Wissensdefizit vor...
Vorstellung der eigenen Arbeit durch a) Angabe von Thema bzw. Fragestellung	Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist..., In diesem Beitrag steht...im Vordergrund...
b) Explizieren der Zielsetzung bzw. der Hypothese	Ich möchte in meinem Beitrag... näher bestimmen, Der folgende Beitrag zeigt, wie...
c) Hinweis auf Methode	Ich orientiere mich dabei an der Kategorisierung von..., Die Untersuchung erfolgt aufgrund eines Korpus aus...
d) Hinweis auf Textstruktur	Meine Arbeit ist wie folgend aufgegliedert...Im ersten Kapitel werde ich einen Überblick über ... geben...

Tabelle 2  
Möglichkeiten zur Gestaltung der Einleitung.

Auf den vorausgegangenen Text zurückverweisen durch	Gegenstand dieser Arbeit war..., In diesem Beitrag wurde...behandelt..., In dieser Arbeit ging es um...
α) Wiederaufnahme des Themas	
β) Wiederaufnahme des Forschungsziels	In diesem Artikel sollte gezeigt werden, dass..., Ziel der Untersuchung war...
γ) Wiederaufnahme der Ergebnisse	Die Ergebnisse der empirischen Analyse zeigen also, dass..., Die herausgestellten Unterschiede betreffen vor allem...
δ) Wiederaufnahme der Textstruktur	Im Hauptteil dieser Arbeit erfolgte eine Darstellung von...
Formulierung von Schlussfolgerungen	Insgesamt kann man feststellen, dass..., Aus der Fallstudie ergibt sich, dass...
Formulierung von Forschungsausblick und -desiderata	Künftige Forschungen könnten andere Bereiche berücksichtigen....

Tabelle 3  
Möglichkeiten zur Gestaltung des Schlussteils.

Bei den oben dargestellten Strukturen handelt es sich also nicht um eine vorgefertigte und vorgegebene kontextisolierte Liste von Ausdrücken und entsprechenden Handlungen, sondern um gemeinsam erarbeitete textuell eingebettete sprachliche Ressourcen, die ein Bewusstsein für die sprachlich-pragmatische Dimension wissenschaftlicher Texte fördern. Bei der Gestaltung von Einleitung und Schluss wird nicht präskriptiv vorgegangen: Die oben aufgeführte Struktur wird lediglich als eine orientierende Größe vorgestellt, die eine ziemlich hohe textuelle Variabilität aufweisen kann, wie aus der Analyse vieler Beispiele solcher Textteile hervorgeht.<sup>3</sup>

### 3.2. Produktion von Texten zum wissenschaftlichen Referieren

Die anschließend an den Rezeptionsprozess eingesetzten Schreibaufgaben dienen dazu, die Studierenden allmählich von der korrekten Wissensrezeption und -reproduktion zur selbständigen Wissensbearbeitung zu begleiten. Dabei werden sie zum Beispiel zunächst aufgefordert, einen Aufsatz ohne seine Einleitung zu lesen, aus dem Text Informationen zu Zielsetzung, Methode, Arbeitshypothese und Textstruktur zu exzerpieren, darauf basierend eine kleine Zusammenfassung zu schreiben und anschließend die fehlende Einleitung zu verfassen. Da jedoch das Exzerpieren von Informationen aus einem einzelnen Text die Polyphonie der Stimmen im wissenschaftlichen Diskurs ausblendet, werden die Lernenden anschließend dazu angeregt, einen Text zu ergänzen, in dem die Forschungsdiskussion zu einer speziellen wissenschaftlichen Kontroverse skizziert wird. Ausgehend von vorgegebenen Auszügen aus verschiedenen thematisch miteinander bezogenen Aufsätzen werden dabei verschiedene Positionen referiert, aufeinander bezogen und kritisch kommentiert. Dadurch soll die "Kontroversenkompetenz" der Lernenden trainiert werden, worunter mit Steinhoff (2008, S. 6) die "Fähigkeit, Fachtexte aus kritischer Distanz zu referieren und zu kommentieren" verstanden wird. Geeignet dafür erscheint zum Beispiel die Auseinandersetzung mit der kontroversen Diskussion über den

<sup>3</sup> Manche Einleitungen sind vergleichsweise lang und enthalten viele der oben aufgeführten Handlungen, andere dagegen sind sehr kurz und weisen meistens nur die Angabe der Zielsetzung auf.



Textbegriff, über die Rolle des Deutschen als Wissenschaftssprache, über Anglizismen im Deutschen oder über die Facharbeit als schulische wissenschaftspropädeutische Textsorte. Das sind Themen, die das fachliche Interesse der Lernenden anregen, und zu denen sich außerdem unterschiedliche, häufig gegensätzliche Positionen in der Fachliteratur auffinden lassen. Der Rolle der Facharbeit als diskutierte Textsorte an der Schwelle zwischen Schule und Universität ist zum Beispiel eine ganze Nummer der Zeitschrift "Schreiben" aus dem Jahr 2015 gewidmet.<sup>4</sup> Daraus sowie aus weiteren Beiträgen zu diesem Thema werden im Folgenden (Tabelle 4) gewisse, auf unterschiedliche Positionen verweisende Textauschnitte zusammengeführt:

<b>Ausschnitt 1</b>	Die Facharbeit gilt gemeinhin als das wichtigste Instrument zur Vorbereitung auf die schriftlichen Anforderungen der Universität. Der propädeutische Nutzen ist weitgehend anerkannt, denn es hat sich gezeigt, dass Schüler, die sich den Anforderungen einer Facharbeit gestellt haben, am Anfang ihres Studiums mit den verlangten wissenschaftlichen Schreibaufgaben in der Regel besser zurecht kommen, als Schüler, die diese Gelegenheiten nicht gehabt bzw. nicht genutzt haben. (aus Steets 2011: 62)
<b>Ausschnitt 2</b>	Das akademische Schreiben an der Hochschule ist dadurch geprägt, dass die Studierenden als Schreibende eines Faches sozialisiert werden und lernen sollen, an einem wissenschaftlichen Diskurs teilzunehmen. Dazu positionieren sie sich beispielsweise in einer aktuellen Kontroverse oder leisten einen Beitrag zu einer größeren Fragestellung im Fach. Eine solche, auch fachlich eingebundene Form des Schreibens, ist im schulischen Kontext kaum möglich. Denn anders als in der Hochschule findet in der Schule in der Regel keine eigenständige Forschung statt, an der die Schülerinnen und Schüler partizipieren können. Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich selten als Forschende in dem von ihnen studierten Fach. Die Situierung der Schreibaufgabe fehlt also weitgehend. (aus Schindler/Fischbach 2015: 7,8,10)
<b>Ausschnitt 3</b>	Die gymnasiale Facharbeit steht als Propädeutikum der wissenschaftlichen Hausarbeit nahe, ist aber in ihren Möglichkeiten als Vermittlungskonzeption begrenzt. Trotz der vielfältigen Entsprechungen, die hinsichtlich der Schreibsettings zwischen Facharbeit einerseits und Seminar-(Hausarbeit) andererseits bestehen, ergeben sich bei näherem Hinsehen doch deutliche Unterschiede, wie Ehlich und Steets herausstellen (2003). So entbehrt die Facharbeit insbesondere der kontextuellen Einbindung in den fachlichen Diskurs. Diesem Manko versuchen einige Bundesländer mit der sogenannten „Seminararbeit“, die im „Seminarfach“ geschrieben wird, entgegenzuwirken. [...] In jedem Fall aber sollte die Facharbeit durch weitere – stärker umgrenzte – Übungsarrangements ergänzt werden. (aus Pohl 2011: 9)
<b>Ausschnitt 4</b>	Angesichts des in dieser Arbeit deutlich gewordenen großen Einflusses der wissenschaftlichen Schreiberfahrung auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz ist im Übrigen eine frühe, schon vor der universitären Sozialisation einsetzende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten begrüßenswert. Die in den letzten Jahren zu beobachtende Intensivierung der Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe, die sich v.a. in der Aufwertung der Facharbeit zeigt, ist als sinnvoll einzuschätzen. (aus Steinhoff 2007: 484)
<b>Ausschnitt 5</b>	Seminarartige, thematische Lerneinheiten sind an der (reformierten) gymnasialen Oberstufe durchaus anzutreffen, können genutzt werden. Man muss nicht „die Schule

<sup>4</sup> Die Aufsätze sind online verfügbar, unter [https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler\\_fischbach\\_kontroversendossier.pdf](https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf), (20.06.2019)

	zur Hochschule machen“, und man sollte nicht das, was an der Schule gemacht wird, auf arbeitstechnische und instrumentelle Aspekte reduzieren. Viel mehr geht es doch um Faktoren wie selbstbestimmtes Arbeiten, um die Konstruktion, Rekonstruktion und Formulierung von Informationen zu einer selbst konzipierten Problemstellung und also um Formen des Lernens, die nicht zu unterschätzen sind [...]. Natürlich braucht es bestimmte Bedingungen dafür, dass aus der Facharbeit ein taugliches Instrument für die Schreiberziehung wird, und um die muss es uns gehen. (aus Sitta 2013: 229)
<b>Ausschnitt 6</b>	Die Hoffnungen, die mit dieser Textsorte [die Facharbeit] einhergehen, sind immens: Schüler sollen elaboriertes Schreiben erlernen, Schreib- und Lesetechniken entwickeln, angemessene Literatur recherchieren, korrekt bibliographieren, zitieren, Themen finden, eingrenzen, gliedern, ihre Arbeit formatieren, die Fachsprache beherrschen und natürlich selbstständig schreiben (MSW 2009,14f). Es stellt sich die Frage, ob die Textsorte Facharbeit alleine diesen Anforderungen gerecht werden kann. Da die meisten Schüler während ihrer Schullaufbahn nur eine Facharbeit verfassen, legt diese Tatsache nahe, dass akademische Schreibkompetenz auch mit anderen Textsorten gefördert werden muss. (aus Fischer 2015: 28)

Tabelle 4

Ausschnitte über die Kontroverse zur Rolle der Facharbeit zwischen Schule und Universität.

Die aufgeführten Ausschnitte betreffen zum einen die Relevanz der Facharbeit als didaktisches Instrument zum Erlernen des wissenschaftspropädeutischen Schreibens. Diese geht zum Beispiel aus den Auszügen von Steinhoff (2007), Steets (2011) und Sitta (2013) hervor. Zum anderen wird in den Auszügen von Pohl (2011) und Schindler, Fischbach (2015) kritisiert, dass die SchülerInnen durch die Facharbeit wissenschaftliche Arbeitsverfahren jedoch in einem nichtwissenschaftlichen Kontext erlernen sollten. Die Schule könnte folglich nur ansatzweise in die Zwecke wissenschaftlichen Handelns einführen. Dementsprechend wird in den ausgewählten Passagen von Fischer (2015) und Pohl (2011) der Einbezug zusätzlicher einschlägiger wissenschaftspropädeutischer Textsorten bzw. Textteile vorgeschlagen. Davon ausgehend habe ich folgenden Text verfasst (Tabelle 5), in dem die Forschungsdiskussion zum Thema skizziert wird:

Die Facharbeit ist eine wissenschaftspropädeutische Textsorte, die zum Erlernen des Schreibens von Seminararbeiten an der Universität dienen soll (Steets 2011: 62). Hier bearbeitet der Schreibende eine eigene Fragestellung aufgrund des selbstständigen Umgangs mit der vorhandenen Fachliteratur zum Thema (Schindler/Fischbach: 7f.). Die Rolle der Facharbeit als Bindeglied zwischen schulischem und universitärem Schreiben wird in der Forschung kontrovers diskutiert. Nach Steets (2011: 62) begünstigt die schulische Beschäftigung mit der Facharbeit als relevantester wissenschaftspropädeutischer Textsorte die Bewältigung wissenschaftlicher Schreibaufgaben beim anschließenden Studium. Auch Steinhoff betont die Relevanz einer voruniversitären Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten und sieht die wachsende schulische Aufmerksamkeit der Facharbeit gegenüber als positiv an (Steinhoff 2007: 484). Pohl weist auf die Unterschiede zwischen schulischer Facharbeit und universitärer Haus- und Seminararbeit hinsichtlich der Situierung der Schreibaufgabe hin und merkt kritisch an, dass die Facharbeit keine echte Anbindung an den universitären Diskurs ermöglicht. (Pohl 2011: 9). Auch Schindler/Fischbach (2015:10) gehen auf diesen kritischen Aspekt ein und heben die Tatsache hervor, dass an der Universität die Studierenden durch das Schreiben über eine gewisse Forschungskontroverse am wissenschaftlichen Diskurs aktiv teilnehmen lernen. In der Schule können hingegen die SchülerInnen keine Forschung betreiben. Jedoch wendet Sitta (2013: 229) ein, dass an der reformierten Oberstufe seminarartige, thematische Lerneinheiten vorhanden sind und als Schreibsetting für die Facharbeit dienen können. In diesem Rahmen sollten vielmehr gewisse hinsichtlich der wissenschaftlichen Textproduktion relevante Faktoren gefördert werden wie zum Beispiel eigenständiges Arbeiten und der Umgang mit Informationen im eigenen Text. Fischer (2015: 28) bezweifelt, dass durch das Schreiben der Facharbeit,

die normalerweise im Laufe der Schule nur einmal verfasst wird, die komplexen wissenschaftspropädeutischen Anforderungen, die damit verbunden sind, tatsächlich bewältigt werden können und schlägt die Einführung von anderen wissenschaftspropädeutischen Textsorten vor. Ähnlich wie Fischer plädiert auch Pohl (2011: 9) für die Ergänzung der Facharbeit durch weitere Übungsarrangements.

Tabelle 5

Text zur Forschungsdiskussion um die Kontroverse zur Rolle der Facharbeit zwischen Schule und Universität.

Im obigen Text werden die relevantesten Inhalte aus den Ausgangstexten zusammengefasst und dabei vergleichend aufeinander bezogen, indem auf Gemeinsamkeiten (z.B.: *Auch...betont die Relevanz...*, *Ähnlich wie... plädiert auch ...für...* und Unterschiede (z.B.: *Jedoch wendet... ein...*) eingegangen wird. Den Lernenden wird dieser Text als Lückentext vorgestellt (Tabelle 6), in dem sie gewisse vorgegebene verbale Ausdrücke der AWS einsetzen sollen:<sup>5</sup>

Ergänzen Sie den Text mit den vorgegebenen Ausdrücken mit Hilfe der zuvor gelesenen Textausschnitte

(diskutieren, die Relevanz betonen, ansehen, hinweisen, anmerken, eingehen, hervorheben, einwenden, bezweifeln, vorschlagen, plädieren)

Die Facharbeit ist eine wissenschaftspropädeutische Textsorte, die zum Erlernen des Schreibens von Seminararbeiten an der Universität dienen soll (Steets 2011: 62). Hier bearbeitet der Schreibende eine eigene Fragestellung aufgrund des selbstständigen Umgangs mit der vorhandenen Fachliteratur zum Thema (Schindler/Fischbach: 7f.). Die Rolle der Facharbeit als Bindeglied zwischen schulischem und universitärem Schreiben wird in der Forschung kontrovers \_\_\_\_\_. Nach Steets (2011: 62) begünstigt die schulische Beschäftigung mit der Facharbeit als relevantester wissenschaftspropädeutischer Textsorte die Bewältigung wissenschaftlicher Schreibaufgaben beim anschließenden Studium. Auch Steinhoff \_\_\_\_\_ einer voruniversitären Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten und \_\_\_\_\_ die wachsende schulische Aufmerksamkeit der Facharbeit gegenüber als positiv \_\_\_\_ (Steinhoff 2007: 484). Pohl \_\_\_\_\_ die Unterschiede zwischen schulischer Facharbeit und universitärer Haus- und Seminararbeit hinsichtlich der Situierung der Schreibaufgabe \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_ kritisch \_\_\_\_\_, dass die Facharbeit keine echte Anbindung an den universitären Diskurs ermöglicht. (Pohl 2011: 9). Auch Schindler/Fischbach (2015:10) \_\_\_\_\_ diesen kritischen Aspekt \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_ die Tatsache \_\_\_\_\_, dass an der Universität die Studierenden durch das Schreiben über eine gewisse Forschungskontroverse am wissenschaftlichen Diskurs aktiv teilnehmen lernen. In der Schule hingegen die SchülerInnen keine Forschung betreiben. Jedoch \_\_\_\_\_ Sitta (2013: 229) \_\_\_\_\_, dass an der reformierten Oberstufe seminarartige, thematische Lerneinheiten vorhanden sind und als Schreibsetting für die Facharbeit dienen können. In diesem Rahmen sollten vielmehr gewisse hinsichtlich der wissenschaftlichen Textproduktion relevante Faktoren gefördert werden wie zum Beispiel eigenständiges Arbeiten und der Umgang mit Informationen im eigenen Text. Fischer (2015: 28) \_\_\_\_\_, dass durch das Schreiben der Facharbeit, die normalerweise im Laufe der Schule nur einmal verfasst wird, die komplexen wissenschaftspropädeutischen Anforderungen, die damit verbunden sind, tatsächlich bewältigt werden können und \_\_\_\_\_ die Einführung von anderen wissenschaftspropädeutischen Textsorten \_\_\_\_\_. Ähnlich wie Fischer \_\_\_\_\_ auch Pohl (2011: 9) für die Ergänzung der Facharbeit durch weitere Übungsarrangements.

Tabelle 6

Lückentext zur Forschungsdiskussion um die Kontroverse zur Rolle der Facharbeit zwischen Schule und Universität.

<sup>5</sup> Diese und weitere Aufgabenvorschläge wurden von mir im Rahmen des EU-Projektes "Consortium for Modern Language Teacher Education – CoMoLTE" unter der Leitung von Jörg Roche entwickelt (siehe dazu Sorrentino 2019).

Bei der Bewältigung dieser sprachlich-kognitiv relativ anspruchsvollen Aufgabe sollen die Lernenden zunächst die relevantesten Aussagen aus den vorgegebenen Textauszügen verstehen, die daraus hervorgehenden Positionen aufeinander beziehen, und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen. Anschließend sollen sie den darauf bezogenen Lückentext ergänzen, wobei sie dazu sowohl die pragmatisch-semantische Dimension der verbalen Ausdrücke der AWS vor dem Hintergrund der jeweiligen Bezugstexte als auch den syntagmatischen Kontext im neu entstandenen Text berücksichtigen sollen.<sup>6</sup>

### 3.3. Produktion einer schriftlichen Arbeit

Im Anschluss an Aufgaben, die darauf abzielen, das wissenschaftliche Referieren zu fördern, befassen sich die Lernenden mit der Produktion einer schriftlichen Arbeit (*Tesina*), in der eine eigenständigere Wissensbearbeitung im Sinne eines ansatzweise forschenden Lernens verlangt wird. Dazu wird Wissen um den wissenschaftlichen Schreibprozess vermittelt, der sich durch komplexe, rekursive Recherche-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozesse auszeichnet. Durch die Visualisierung der dabei notwendigen Prozessschritte wird der Arbeitsablauf für die Lernenden deutlicher gemacht. Als besonders nützlich erweist sich hierzu zum Beispiel das aus dem Bereich der universitären Schreibberatung stammende Schreibprozessmodell (Scharlau et al. 2016, S. 160), das auch im Hinblick auf später stattfindende Schreibprobleme eine Hilfestellung liefern kann, indem die Lernenden sich bewusst machen können, wo sie sich beim eigenen Schreibprozess gerade befinden und bei welchen Schritten ihre persönlichen Schwierigkeiten auftreten.

Miteinbezogen wird in dieser Phase auch die Diskussion um hilfreiche Schreibstrategien anhand des Klassifikationsvorschlags von Ortner (2000). Die Lernenden diskutieren miteinander über individuelle Präferenzen und Tendenzen bei deren Einsatz. Das größere Bewusstsein hinsichtlich der damit verbundenen Vor- und Nachteile kann einen positiven Einfluss auf die Steuerung des Schreibprozesses sowie auf die Arbeitsweise haben. Anschließend sollen sich die Lernenden über eine eigene, aus Themen des Unterrichts weiterentwickelte Fragestellung Gedanken machen und die grobe Struktur ihres Textes schriftlich festlegen. Zu diesem Zweck ist ein kleines Exposee zu erstellen, aus dem Aspekte wie Zielsetzung, Methode und Gliederung der eigenen Arbeit hervorgehen sollten. Die Produktion des Textes erfolgt dann in den Semesterferien und die *Tesina* wird eine Woche vor der mündlichen Prüfung abgegeben.

## 4. Lernergebnisse

Es seien nun abschließend einige kritische Anmerkungen zu der Frage dargelegt, inwieweit durch solche bzw. ähnlich strukturierte didaktische Aufgabenformate effektive Lernergebnisse gefördert werden können. Meine Beobachtungen stützen sich auf die quantitative und qualitative Analyse eines Korpus aus 20 *Tesine*, die die Studierenden in

<sup>6</sup> Solche Aufgaben können als erster Schritt in Richtung der Produktion schriftlicher Kontroversenreferate dienen, in denen gegensätzliche Positionen zu einem kontroversen Thema zusammengefasst und durch eigene Kommentare ergänzt werden (vgl. Steinhoff 2008). Die Aufmerksamkeit der Lernenden kann auf zwei Aufsätze gelenkt werden, in denen ebenfalls gegensätzliche Positionen zu einem kontroversen Thema dargelegt werden.

den Jahren zwischen 2012 und 2018 im Anschluss an meine Veranstaltungen verfasst haben. Die meisten Arbeiten gehen auf empirisch basierte Forschungsfragen ein, wobei vorwiegend kontrastive übersetzungsbezogene Analysen verschiedener Textsorten sowie Aspekte des Schreibens im Studium behandelt werden; sie sind zwischen 20 und 30 Seiten lang.

Untersucht man die studentischen Textprodukte im Hinblick auf die Gegenstandsbereiche der didaktischen Arbeit im Unterricht – die Artikulierung der eigenen Stimme im Text und das intertextuelle Referieren – so finden sich im ersten Bereich Hinweise auf positive Auswirkungen vor allem bei der Textorganisation zum Zweck der Leserführung anhand des häufigen Vorkommens sprachlicher Mittel der impliziten und expliziten Verfasserreferenz. Diese kommt vor allem in der Einleitung und im Schlussteil vor, wo die Schreibenden sich bemühen, die dafür typischen Schritte bezüglich etwa des Explizierens von Zielsetzung, Methode und Textstruktur der eigenen Arbeit sowie des Zusammenfassens der Ergebnisse zu vollziehen. Außerdem finden sich im Haupttext die Ankündigung bestimmter Schritte und sprachliche Vor- und Rückverweise auf gewisse Textteile. Daneben sind auch argumentativer ausgerichtete Handlungen vorhanden, wodurch die Studierenden vor allem im Schlussteil Erkenntnisse aus ihrer eigenen Untersuchung vorstellen, indem sie zum Beispiel Hypothesen formulieren und Schlussfolgerungen aus der eigenen Analyse ziehen. Dies ist aus meiner Sicht als ein besonders positives Ergebnis zu betrachten vor allem, wenn man die *Tesine* mit einem Vergleichskorpus aus deutschsprachigen Abschlussarbeiten von Germanistik-Studierenden im Fach “Lingua Tedesca” vergleicht<sup>7</sup> (Sorrentino 2012), die ohne vorherige didaktische Anleitung im Studium verfasst wurden und bei denen dieser Aspekt eher als mangelhaft erscheint.

Bei der Artikulierung der eigenen Stimme im Text tendieren die Studierenden dazu, meistens sprachliche Mittel für implizite Verfasserreferenz zu verwenden, wobei u.a. vor allem Passiv (36,43%), Subjektschübe<sup>8</sup> (32,55%) und das unpersönliche *man* (13,17%) vorkommen. Explizite Verfasserreferenz in der *Ich*- und *Wir*-Form ist weniger vorhanden, jeweils 12,7% und 4,26% und wird vorzugsweise nur von einigen Lernenden und hauptsächlich in der Einleitung besonders häufig benutzt. Die studentischen Arbeiten wirken also leserfreundlich und sind sowohl im Hinblick auf die Textorganisation als auch auf den Argumentationsverlauf mit Bezug auf die Erarbeitung und Darlegung eigener Erkenntnisse insgesamt gut strukturiert.

In geringerem Ausmaß sind darin jedoch auch kritische argumentative Handlungen vorhanden, die sich auf die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Wissen durch beispielsweise eigene Bewertungen von Forschungsinhalten oder Stellungnahmen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses beziehen. Dieser Aspekt ergibt sich aus der Untersuchung des intertextuellen Referierens mit Bezug auf den Einsatz sprachlicher Mittel der AWS, die zur Einführung der zitierten Inhalte dienen. Dabei bietet sich insbesondere eine Fokussierung auf Ausdrücke, die bei der Redewiedergabe verwendet werden, und zwar anhand der Konstruktion *Nomen [Quelle] & Verb & Zitat* (Steinhoff 2007, S. 289). Aus der Analyse ergibt sich, dass meistens und zwar in 81,81% der Fälle

<sup>7</sup> Die Abschlussarbeiten wurden in den Jahren zwischen 2001 und 2007 an der Universität Pisa verfasst und bestehen aus der Übersetzung eines wissenschaftlichen Artikels sowie aus der Abhandlung eines mit dem Dozierenden abgesprochenen linguistischen Themas. Letztere ist hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Länge mit einer *Tesina* vergleichbar.

<sup>8</sup> Das sind Nominalisierungen, durch die an der Textoberfläche signalisiert wird, dass fachliche Gegenstände, Kategorien oder Begriffe selbst handeln (Steinhoff 2007, S. 269).

neutrale verbale Ausdrücke der Redewiedergabe verwendet werden wie *sprechen, schreiben, erklären*, die auf einen vorwiegend referierenden Umgang mit den Forschungsinhalten hindeuten. Nur in wenigen Fällen (18,18%) werden fremde Erkenntnisse eigenständiger bearbeitet, wobei Ausdrücke zum kritischen Referieren bei der Redewiedergabe (zum Beispiel *Thurmair betont zu Recht, dass, Das von Nord vorgeschlagene, sehr ausführliche und detaillierte Analyseschema*) durch das Hinzufügen von Kommentaradverbien und bewertenden Adjektiven verwendet werden. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Beobachtungen aus meinem Vergleichskorpus.

Interpretiert man die Ergebnisse mit Bezug auf die Schreibentwicklungsmodelle von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) kann man schließen, dass die Studierenden im Allgemeinen gegenstands- und teilweise diskursbezogen schreiben, wobei sie eine eigene Analyse selbstständig durchführen und verschiedene Forschungsansätze darlegen, ohne diese jedoch auch kritisch durchzuleuchten. Beim Sprachgebrauch zeigen sich positive Anzeichen eines Erwerbs wissenschaftlicher Textkompetenz (Steinhoff 2007), die auf ein sich bildendes Bewusstsein für die "Spezifik des wissenschaftlichen Schreibens" (Steinhoff 2007, S. 138) hinweisen. Dazu gehört die besonders häufige Verwendung gewisser wissenschaftssprachlicher Strukturen wie Passiv und der Gebrauch relativ angemessener Formulierungen zum Vollzug textorganisierender Handlungen, zum Beispiel durch Hinweise auf Zielsetzung (*Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, das Ziel der Arbeit ist ... zu überprüfen*), Textstruktur (*Nach einer kurzen Erläuterung der... Die Analyse folgt dann im 4. Abschnitt*) und Methode (*Die dafür verwendeten Korpora bestehen aus...*). Daneben finden sich jedoch auch verschiedene "Brüche" (Steinhoff 2007, S. 138) beim Sprachgebrauch, die ebenfalls für den laufenden schriftlichen Aneignungsprozess bei Studierenden in der ihnen noch nicht vertrauten wissenschaftlichen Domäne typisch sind. Diese betreffen vor allem die Tempusverwendung im grammatischen Bereich (zum Beispiel *Dadurch sollte ... vorgelegt werden* in der Einleitung) und den Einsatz von Kollokationen im lexikalischen Bereich, bei denen sprachliche Mittel auf ungebräuchliche Weise miteinander kombiniert werden (*Die Relevanz ... ist erforscht worden, ... soll ... eine Analyse eingeführt werden*).

Solche Merkmale zeigen, dass die didaktische Förderung wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch im Laufe des Bachelorstudiums den Erwerb entsprechender Schreibkompetenzen im Gang setzten und begünstigen kann, indem die meisten Lernenden beim Schreiben der für sie häufig ersten *Tesina* im Studium die Bearbeitung einer Forschungsfrage vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Diskurses inhaltlich-methodologisch und sprachlich gemäß der erwarteten Erwerbsphase in Angriff nehmen können. Aspekte eines problemorientierteren Schreibens, die auf einer kritischen Kontroversenkompetenz gründen sind hingegen nur in wenigen Fällen vorhanden und eher in späteren Erwerbsstadien und durch eine regelmäßige didaktische Einübung im Studium zu erwarten.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag ging es um die Frage, wie die Einübung von fremdsprachigem akademischem Schreiben im italienischen Bachelorstudium der Germanistik didaktisch unterstützt werden kann. Dazu wurde ein eigener, in der Unterrichtspraxis erprobter Vorschlag unterbreitet, welcher prozessorientierte Ansätze mit einem Modelllernen verbindet, das sich auf die Spezifik wissenschaftlichen Handelns durch Fokussierung auf Sprache in Texten stützt. Ein wichtiger Faktor ist außerdem die enge Verbindung

zwischen Textrezeption und -produktion, wobei Aufgabenvorschläge zum Lesen und zur Analyse wissenschaftlicher Aufsätze sowie zum intertextuellen Referieren und zur anschließenden Produktion eigener *Tesine* thematisiert wurden. Dadurch soll der Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz allmählich gefördert werden.

Es handelt sich dabei natürlich um sehr komplexe Fähigkeiten, die nur ansatzweise im Rahmen einer einzelnen Lehrveranstaltung erworben werden können und viel mehr Zeit und Übung in Anspruch nehmen. Wie anfangs erwähnt (vgl. § 2) und durch die Beobachtungen an den studentischen Texten bestätigt, entwickelt sich die wissenschaftliche Lese- und Schreibkompetenz mit dem allmählichen Sich-Hineinarbeiten in das jeweilige Studienfach. Je mehr man im Fremdsprachenbereich anhand der Rezeption und Reflexion wissenschaftlicher Texte in die zielsprachige Wissenschaftskultur hineinwächst, desto mehr erwirbt man Fachkenntnisse, dafür typische methodologische Verfahren der Erkenntnisgewinnung sowie damit verbundene sprachliche Ausdrücke. Folglich wäre die Etablierung eines akademischen Schreibcurriculums auf Grundlage der Praxis verschiedener obligatorischer wissenschaftspropädeutischer Textproduktionen im Fremdsprachenstudium an der italienischen Universität wünschenswert. Dabei könnte es sich zunächst um solche studentischen Textsorten handeln, die die korrekte Wissensreproduktion fördern, wie vor allem Zusammenfassungen, Exzerpte und Protokolle. Dann könnte man anhand der Produktion von Kontroversenreferaten bzw. kritischen Zusammenfassungen unterschiedlicher Positionen zu einem bestimmten Thema und schließlich durch das Anfertigen von *Tesine* allmählich zu einer selbständigen Wissensbearbeitung gelangen. Parallel dazu wäre vor allem ab dem dritten Jahr des Bachelorstudiums neben dem immer noch vorherrschenden vorlesungsartigen Frontalunterricht die Zunahme seminarähnlicher Lehrveranstaltungen wünschenswert. Dies sollte die Überprüfung der Wissensinhalte nicht ausschließlich in mündlicher, überwiegend wissensreproduktiver Form ermöglichen, so dass die Studierenden sich anhand der Vorbereitung von Präsentationen und der Produktion schriftlicher Arbeiten aktiver mit der Wissenserarbeitung befassen können. Eine solche akademische Schreibausbildung sollte idealerweise in die disziplinäre Unterrichtspraxis möglichst vieler Fächer integriert werden und Bestandteil des gesamten Fremdsprachen-Studiengangs werden.

Zudem scheinen Ansätze und Aufgabenarrangements notwendig, die sich auch in mehrsprachiger Hinsicht als effizient erweisen können, und welche die Förderung eines Transfers von Potenzialen, Kompetenzen und Kenntnissen zwischen den verschiedenen Sprachen und Schreiblernprozessen der Lernenden durch einen engeren und harmonischeren interdisziplinären Dialog im akademischen Bereich ermöglichen.

**Bionota:** Daniela Sorrentino ha conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica delle Lingue Moderne (Tedesco) presso l'Università degli Studi di Pisa nel 2008 ed è attualmente professoressa associata di Lingua e Traduzione tedesca (L-LIN/14) presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la scrittura accademica e la didattica della scrittura in tedesco come lingua straniera e in ottica plurilingue, l'analisi testuale contrastiva, le strategie di disseminazione del sapere nel confronto interculturale italiano-tedesco e lo studio delle forme della comunicazione didattica scolastica e universitaria in Italia e in Germania.

**Recapito autrice:** [daniela.sorrentino@unical.it](mailto:daniela.sorrentino@unical.it)

## Literatur

- Ciliberti A. 2014, *Aspetti di continuità e discontinuità nella comunicazione accademica italiana in ambito umanistico*, in Hornung A., Carobbio G. und Sorrentino D. (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, Waxmann, Münster, pp. 11-24.
- Dalmas M., Foschi Albert M. und Neuland E. (Hrsg.), 2013, *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007-2008*, Villa Vigoni Editore, Lovenjo di Menaggio (CO).
- Ehlich, K. 1993, *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache" 19, pp. 13-42.
- Ehlich K. 1995, *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderata*, in Kretzenbacher H.-L. und Weinrich H. (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*, de Gruyter, Berlin/New York, pp. 325-351.
- Ehlich K. 2003, *Universitäre Textarten, universitäre Struktur*, in Ehlich K. und Steets A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, de Gruyter, Berlin/New York, pp. 13-28.
- Ehlich K. 2018, *Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit*, in Schmölzer-Eibinger S., Bushati B., Ebner C. und Niederdorfer L. (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*, Waxmann, Münster, pp 15-32.
- Feilke H. und Lehnen K. 2011, *Wie baut man eine Lernumgebung für wissenschaftliches Schreiben? Das Beispiel SKOLA*, in Schmenk B. und Würffel N. (Hrsg.), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*, Narr, Tübingen, pp. 269-282.
- Feilke H. und Lehnen K. (Hrsg.) 2012, *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, Lang, Frankfurt/M.
- Feilke H., Lehnen K., Rezat S. und Steinmetz M. 2016, *Materialgestütztes Schreiben lernen*, Schroedel, Braunschweig.
- Gnutzmann C. und Lange R. 1990, *Kontrastive Textlinguistik und Fachsprachenanalyse*, in Gnutzmann C. (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik*, Lang, Frankfurt/M., pp. 85-116.
- Graefen G. und Moll M. 2011, *Wissenschaftssprache Deutsch, lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Lang, Frankfurt/M.
- Graefen G. und Thielmann W. 2007, *Der wissenschaftliche Artikel*, in Auer P. und Baßler H. (Hrsg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, Campus, Frankfurt et al., pp. 67-98.
- Hartmann D. 2014, *Die Förderung der Aneignung der akademischen Wissenschaftssprache DaF bei internationalen Studierenden mittels einer Online-Lernplattform. Eine Bedarfsanalyse*, epubli GmbH, Berlin.
- Heller D., Hornung A. und Carobbio G. 2015, *Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation*, in *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*, Sonderheft Deutsche Sprache, 4, pp. 293-308.
- Hornung A. 2002, *Der saure Weg zur tesina oder: Wie italienische Studierende des Deutschen lernen, eine kleine (vor)wissenschaftliche Seminararbeit zu schreiben*, in Portmann-Tselikas P.-R. und Schmölzer-Eibinger S. (Hrsg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*, Studienverlag, Innsbruck, pp. 197-231.
- Hornung A. 2003, *Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden*, in Ehlich K. und Steets A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, de Gruyter, Berlin/New York, pp. 347–368.
- Hornung A. 2014, *Wissen referieren in der Fremdsprache Deutsch – Tesina und mündliche Präsentation als erste Schritte zum kritischen Denken?*, in "Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, Studien zur deutschen Sprache und Literatur", 2, [32], pp. 35-56.
- Hornung A., Carobbio G. und Sorrentino D. (Hrsg.), 2014, *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Waxmann, Münster.
- Keseling G. 2004, *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kretzenbacher H.-L. 1995, *Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?*, in Kretzenbacher H.-L. und Weinrich H. (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache. Forschungsbericht*, de Gruyter, Berlin/New York, pp. 15-39.



- Kruse O. 2006, *Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule. Was Hochschulen tun können, um das Schreiben ihrer Studierenden besser anzuleiten*, in Kruse O., Berger K. und Ulmi M. (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*, Haupt Verlag, Bern, pp. 151-174.
- Linke A., Nussbaumer M. und Portmann P.R. 2001, *Studienbuch Linguistik*, Stauffenburg, Tübingen.
- Nardi A. und Hornung A (Hrsg.), *Scrivere il tedesco. Varietà culturali, linguistiche e metodologiche*, Aracne, Roma.
- Nardi A. 2017, *Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*, Waxmann, Münster.
- Ortner H, 2000, *Schreiben und Denken*, Niemeyer, Tübingen.
- Pohl T. 2007, *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*, Stauffenburg, Tübingen.
- Portmann P. 2018a, *Die Stimmen der Schreibenden. Ein mesostruktureller Zugang zu wissenschaftlichen Texten*, in Schmölzer-Eibinger S., Bushati B., Ebner C. und Niederdorfer L. (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*, Waxmann, Münster, pp. 33-53.
- Portmann P. 2018b, *Textstruktur und Textkompetenz Der Weg Studierender zum wissenschaftlichen Text*, in Schmölzer-Eibinger S., Bushati B., Ebner C. und Niederdorfer L. (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*, Waxmann, Münster, pp. 173-192.
- Ruhmann G. 1995, *Schreibprobleme – Schreibberatung*, in Baumann J. und Weingarten R. (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*, Westdeutscher Verlag, Opladen, pp. 85-106.
- Scharlau I., Karsten, A., Nettingsmeier, P., Golombek, C. und Schäfer, S. 2016, *Zwei Fenster mit verschiedener Sicht*, in Knorr D. (Hrsg.), *Aufbau eines Schreibzentrums an einer technischen Hochschule. Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*, Universitätskolleg-Schriften Bd. 13, Universität Hamburg.
- Sorrentino D. 2012, *Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*, Waxmann, Münster.
- Sorrentino D. 2014, *Die Tesi di Laurea im Bachelorstudium des Deutschen. Anforderungsprofile und studentische Textexemplare*, in Hornung A., Carobbio G und Sorrentino D. (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, Waxmann, Münster, pp. 225-247.
- Sorrentino D. 2019, *Akademisches Schreiben und Referieren*, in Roche J. (Hrsg.), *Propädeutikum Wissenschaftliches Arbeiten. Schwerpunkt DaF/DaZ und Sprachlehr-/Spracherwerbsforschung (Kompendium DaF/DaZ)*, Narr, Tübingen, pp. 113-139.
- Steinhoff T. 2007, *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Stauffenburg, Tübingen.
- Steinhoff T. 2008, *Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren*, in Bons I., Kaltwasser D. und Gloning T. (Hrsg.), *Festschrift für Gerd Fritz. Gießen*. [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff\\_2008\\_kontroversen\\_erkennen\\_darstellen\\_und\\_kommentieren.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf) (27/06/2019).
- Załęska M. 2010, *Schluss ohne Schlussfolgerungen? Schlussabschnitte sprachwissenschaftlicher Artikel im Vergleich*, in Heller D. (Hrsg.), *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen. Schnittstellen ihrer Analyse*, Lang, Frankfurt/M, pp. 151-179.