

Antonie Hornung

Universität: Universität Modena-Reggio Emilia

E-Mail: antonie.hornung@unimore.it

Wissen referieren in der Fremdsprache Deutsch – Tesina und mündliche Präsentation als erste Schritte zum kritischen Denken?

ABSTRACT

Academic Writing with Italian freshman students of German as a Foreign Language – Feasible Steps to Critical Thinking?

The objective of this study is to investigate how students react when they are confronted with teaching methods, which differ from their own academic traditions. As part of the euroWiss-project (Hamburg – Chemnitz – Bergamo – Modena) on “Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung” there has been started an intervention study: Italian freshman students of German as a Foreign Language have been invited to write papers on linguistic issues and to present their work to their colleagues. Evidently, they had to overcome different difficulties, such as lack of language skills, but also how to write down the newly acquired knowledge in an academic paper by taking a critical view.

Keywords: Different teaching and learning styles in academic traditions / Learning by doing in German as a Foreign Language-studies / Critical thinking

In Zeiten, in denen im vielsprachigen Europa sowohl in der Forschung als auch in der Lehre unter dem Schlagwort der „Internationalisierung“ immer mehr auf *Lingua franca-Englisch* gesetzt wird, in Zeiten, in denen zahlreiche bildungspolitische und bildungsökonomische Entscheidungen den Anschein erwecken, dass eigenständiges geisteswissenschaftliches Denken und Forschen bereits der Mottenkiste der Geschichte anvertraut worden sei¹, stellt das

¹ Man studiere den Ausschreibungstext für das neue europäische Forschungsgroßprojekt Horizon 2020 (verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/area/social-sciences-humanities> [2.1.2015])

As a cross-cutting issue of broad relevance, Social Sciences and Humanities (SSH) research is fully integrated into each of the general objectives of Horizon 2020. Embedding SSH research across Horizon 2020 is essential to maximise the returns to society from investment in science and technology.

Embedding means that SSH can make their contribution where they are most needed. Integrating the socio-economic dimension into the design, development and implementation of research itself, and of new technologies can help find solutions to societal issues.

Topics like competitiveness, climate change, energy security or public health are complex and multi-faceted and need to be thought across disciplines. Indeed, the idea to focus Horizon 2020 around "Challenges" rather than disciplinary fields of research illustrates this new approach. It

wissenschaftliche Studium (in) der Fremdsprache Deutsch eine besondere Herausforderung für Lehrende und Studierende dar. Denn entgegen allen wohlgemeinten Bemühungen um Einheitlichkeit, Vereinfachung, Taxier- und Vermarktbarkeit von Studiengängen und akademischen Abschlüssen hat man es bei einem Sprachenstudium außer mit der Sprache und den Produkten in ihr mit einer eigenständigen Wissenschaftstradition sowie mit fachspezifischen Theorien und Methoden zu tun, deren endogene Fortentwicklung sich nicht abblocken lässt, da diese Letztere dem Gegenstand selbst geschuldet ist. Wer Deutsch oder eine andere Fremdsprache studieren möchte, kann dies nicht auf Englisch tun; er oder sie muss sich die Sprache in Wort und Schrift aneignen und sich – und dies vor allem – mit dem System dieser Sprache und ihrem Gebrauch in authentischen Texten und Diskursen der Vergangenheit und der Gegenwart (Ehlich 2007; Redder 2007) und mit dem vorhandenen Wissen darüber vertieft, autonom und kritisch hinterfragend auseinandersetzen.

1. Voraussetzungen und Annahmen

Universitäre Lehrtraditionen sind nicht universal. Allen internationalen Rankings zum Trotz erhalten sich in den Hörsälen und Seminarräumen, falls letztere überhaupt vorhanden sind, vermittlungsmethodische Traditionen und damit z.T. erhebliche Differenzen (zu unterschiedlichen hochschuldidaktischen Traditionen in Europa vgl. Hornung / Carobbio / Sorrentino 2014; Redder / Heller / Thielmann 2014). Wer in einem der deutschsprachigen Länder Deutsch als Fremdsprache studiert, nimmt ein Sprachbad, taucht aber auch ein in die fachlichen und didaktisch-methodischen Traditionen des Landes seiner Studienwahl und macht dabei oft überraschende und wohl auch irritierende Erfahrungen. Wer sich hingegen im eigenen Herkunftsland an das Studium der fremden Sprache wagt, erlebt die in seiner oder ihrer gewohnten Bildungswelt übliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen, eine Hochschuldidaktik also, auf die er oder sie durch die Maturitätsschule bereits mehr oder weniger gut vorbereitet wurde.²

Eine dritte Möglichkeit ist die fremde Professorin im Heimatland der Studierenden, die zusammen mit ihrem fachlichen Wissen und Können die Methoden der Vermittlung ihrer wissenschaftlichen Herkunftskultur importiert und damit bisweilen Verwunderung und auch Widerstand erzeugen kann. Dieser dritte Fall ist die didaktische Realität hinter den folgenden Ausführungen, weshalb zunächst einige Voraussetzungen und Annahmen bezüglich des Lehrens und Lernens geklärt werden müssen. Es geht mir hierbei allerdings nicht um eine theoretische Diskussion verschiedener lerntheoretischer Paradigmen, sondern um einen praxisorientierten Blick, also eine „bottom up“-

represents a twin opportunity for the social sciences and humanities. Firstly, SSH research embedding throughout the whole programme will open up new areas of research; secondly, it will enhance top class research through the European Research Council. [...]

² Zur Bedeutung und bildungspolitischen Relevanz der Schnittstellendiskussion vgl. HSGYM (Zürich 2008).

Perspektive, die aus der Erfahrung im Hörsaal und im Klassenzimmer bezüglich didaktischer Methoden und Maßnahmen auf Zusammenschau, Lernkulturbezug, Praktikabilität und potentiellen Lehrerfolg bei differierten Lernindividuen besonderen Wert legt, ohne lernbiologische und kulturanthropologische Erkenntnisse ignorieren zu wollen (vgl. hierzu insbesondere Tomasello 1999/2002).

1.1. Kulturelles Paradigma: Lernen durch Instruktion und durch Imitation

Eine der Prämissen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, ist die durch die empirischen Untersuchungen des euroWiss-Projekts³ bestätigte Hypothese, dass in traditionell mündlich und also rhetorisch geprägten Universitätskulturen wie beispielsweise der italienischen (Redder / Heller / Thielmann 2014) Lehren und Lernen schwerpunktmäßig via Instruktion im Frontalunterricht erfolgt und sich folglich stark auf Wissensvermittlung und Wissensaneignung konzentriert. Diese Hypothese wird hier ergänzt durch die Annahme, dass solche Lehrkulturen darauf setzen, dass bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten „automatisch“, d.h. wohl: durch Imitation gelernt werden (vgl. Hornung 1997), da sie diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihren Lehrplänen und universitären Programmen wenig bis keine didaktische Aufmerksamkeit widmen (für Italien vgl. hierzu Sorrentino 2012). Es handelt sich dabei tendenziell um fachspezifisches oder auch überfachliches Handeln-Können; im Sprachenstudium sind das zum einen die produktiven Kompetenzen des Sprechens und Schreibens, zum anderen die vielfältigen Analysekompetenzen für den Umgang mit vorhandenen Texten und Diskursen, Kompetenzen also, deren Aufbau eigentlich besonderer Übungsintensität bedarf. Da die dafür benötigte Zeit in den Bildungsinstitutionen häufig nicht zur Verfügung steht bzw. je länger je weniger gewährt wird, vertraut man offensichtlich – z.T. wohl auch berechtigt – auf die Fähigkeit zum Lernen durch Imitation (Tomasello 1999/2002).

Lernen durch Imitation wird im Kontext sozial-kognitiver Lerntheorien auch als „Modellernen“ bezeichnet (vgl. z. B. Bandura 1971/79). Man geht davon aus, dass Menschen sich ihre Modelle schaffen, indem sie Verhalten beobachten, d.h. sie beobachten, was geschieht, werten, wählen aus und ziehen Schlüsse. Dabei laufen diverse Aufmerksamkeitsprozesse, Gedächtnisprozesse, Reproduktionsprozesse und nicht zuletzt auch Motivations- und Verstärkungsprozesse ab, welche ihrerseits Kontrollen und Korrektiven unterliegen, die sich aus der Interaktion mit anderen Menschen und Gruppen ergeben. (Bandura 1971: 38f.)

³ Vgl. zum Forschungsprojekt
euroWiss:<http://www1.slm.unihamburg.de/de/forschen/projekte/eurowiss.html> [9.1.2015]

1.2. Lernen durch Interaktion

Vieles lernen wir durch Versuch und Irrtum (Popper 1996), indem wir handeln, dabei Fehler machen, diese erkennen und, wenn alles gut geht, auch nachhaltig überwinden. Andere helfen uns bisweilen auf den „richtigen“ Weg, aber der Versuch geht in diesem Fall von uns aus, die Umwelt re-agierte, ein wichtiger Unterschied zum Lernen durch Instruktion, bei dem uns von vornherein gesagt wird, was wir zu lernen, merken, tun und zu vermeiden haben. Steht Wissen auf dem Lehrplan, so versuchen didaktisch-methodische Ansätze, für die Lernen durch Interaktion zentral ist, die Lernaufgaben so zu organisieren, dass die Lernenden das ihnen zu vermittelnde Wissen rekonstruieren, vorhandenes Wissen dekonstruieren und neues Wissen konstruieren können (vgl. Neubert / Reich / Voß 2001).

In einem Sprachenstudium, in dem Können und Wissen sich ergänzen müssen, hat Lernen durch Versuch und Irrtum eine lange Tradition. Es ist aber für die Lernenden und die Herausbildung ihrer Lernhaltung ein enormer Unterschied, ob durch Instruktion vorgegeben wird, wie eine bestimmte Form oder Satzart richtig zu bilden sei, Bildungen der vorbereiteten Art dann in einer Prüfung verlangt, später korrigiert und bewertet werden, oder ob die Lernenden in analysierender Auseinandersetzung mit Beispielen immer wieder auch selbst zu grammatischer Erkenntnis gelangen können. Es ist auch ein enormer Unterschied, ob Studierende selbständig sich mit einschlägiger wissenschaftlicher Literatur auseinandersetzen haben, um eine eigenständige Position entwickeln zu lernen, oder ob ihnen die Essenz des zu lernenden fachlichen Wissens in der Vorlesung zum Nachlernen vorgetragen wird, oder wenn in der Prüfung die unbearbeitete Wissenswiedergabe verlangt wird.

1.3. Kompromissversuch: Vom Modelllernen zum Handeln

Wer nur an eine Art des Lernens gewöhnt ist, wird sich mit der anderen immer erst einmal schwer tun und sich womöglich tüchtig dagegen stemmen. Es leuchtet deshalb ein, dass Studierende, die geschult sind im Beobachten und im Reproduzieren des Beobachteten, verunsichert werden, wenn die Professorin, d.h. die Person, die ihrer Erwartung nach das nachzuahmende Modell darstellen sollte, sich nicht modellhaft verhält, sondern Handlungsanforderungen an sie stellt, denen sie sich nicht gewachsen fühlen. Auf eine solche Situation sucht das vorliegende Projekt zu reagieren.

Im Rahmen des von Angelika Redder koordinierten euroWiss-Projekts wurden an der Universität Modena-Reggio Emilia (Italien) im ersten Studienjahr des Bachelors *Lingue e culture europee* (Europäische Sprachen und Kulturen) in den akademischen Jahren 2011/12, 2012/13 und 2013/2014 Interventionsstudien durchgeführt, bei denen es um die Frage ging, wie italienische StudienanfängerInnen die Aufgabe, eine kleine wissenschaftliche Hausarbeit zu verfassen sowie die Ergebnisse ihrer Studien in einer mündlichen Präsentation

in der Fremdsprache Deutsch im Hörsaal vorzutragen, lösen würden.⁴ Die *Tesina*, also die kleine *Tesi* (Abschlussarbeit bei Bachelor- und Masterstudiengängen), sollte als schriftliche, die Präsentation als mündliche Prüfung dienen. Diese Regelung galt nicht für die NullanfängerInnen in der Fremdsprache Deutsch, sondern nur für die Studierenden, die in der Schule bereits drei bzw. fünf Jahre Deutsch gelernt hatten.⁵ Sie war als Kompromissvorschlag gedacht, da italienische Studierende in der Regel relativ starke Prüfungsangst haben, eine Angst, die aus der Imaginierung schwieriger schriftlicher Sprach- bzw. Grammatikprüfungen erwächst. Auch die Vorstellung, dass man für eine mündliche Prüfung vor allem viel Wissen auswendig lernen muss, am liebsten Wissen aus einer begrenzten Anzahl vorgegebener Bücher, trägt zu Prüfungsnervosität und –angst bei. Die neu vorgeschlagene Methode wurde den Studierenden als traditionelle Prüfungsmethode deutschsprachiger Universitäten präsentiert. Angesichts ihrer Prüfungserwartungen erschien sie den Studierenden auf den ersten Blick einfacher, erst im Verlaufe der Arbeit wurden ihnen die Schwierigkeiten der Anforderungen klarer.

2. Vom schulischen zum universitären Lernen

Das Verfassen einer kleinen wissenschaftlichen Hausarbeit und ebenso das kommentierende Präsentieren von erarbeitetem Wissen gehören zu den Handlungsanforderungen, die für die meisten Erstsemester in der Regel neu sind. Während aber beispielsweise Schweizer MaturandInnen im Rahmen ihrer Vorbereitung auf die Matur eine Maturarbeit verfassen und hierbei auch korrekt zitieren müssen, während an deutschen Gymnasien Facharbeiten mit zuverlässiger Bibliographie verlangt werden, bringen italienische *Matricole* (Neuimmatrikulierte) für das Studium z.T. sehr unterschiedliches wissenschaftliches Vorwissen mit. Zwar haben auch sie an ihren Maturitätsschulen eine *Tesina* zu verfassen. Im Verlaufe der Interventionsstudien zeigte sich jedoch, dass der Begriff von einer solchen Arbeit für manche sich darin erschöpft, dass man zu einem gegebenen Thema im Internet Textstellen sucht, diese via *copy and paste* in einem Ordner zusammenstellt und dann als *Tesina* abgibt. Von Quellangaben oder gar einer Bearbeitung des gesammelten Materials nicht die geringste Spur.

2.1. Wissenschaftliches Probehandeln

Hält man sich physische Handlungsarten wie beispielsweise Schwimmen oder Radfahren vor Augen, so leuchtet ein, dass Lernen in solchen Fällen trotz aller

⁴ Im Rahmen der alten Studienordnung und in späteren Studienjahren wurden in Modena im Studienfach Fremdsprache Deutsch schon seit Gründung der geisteswissenschaftlichen Fakultät, die heute „Dipartimento di studi linguistici e culturali“ heißt, kleinere Hausarbeiten eingeführt. Vgl. dazu Hornung 2003a; b und 2009).

⁵ Im Kurs „Lingua tedesca“ des ersten Studienjahres studieren NullanfängerInnen gemeinsam mit Fortgeschrittenen, eine enorme didaktische Herausforderung, die trotz der begleitenden Lektoratskurse und zusätzlicher Tutorate nicht immer zur Zufriedenheit aller gelöst werden kann.

Beobachtung von Modellen nur dann gelingen kann, wenn man die Handlung selbst tut bzw. zu tun versucht. Manchen gelingt neues Handeln sofort, manche benötigen viel Übung.

Wissenschaftliches Handeln beinhaltet die analytisch-kritische Lektüre wissenschaftlicher Texte, es umfasst wissenschaftliches Reden und wissenschaftliches Schreiben (Redder 2002). Im Sprachenstudium kommt in der Regel hinzu, dass dieses wissenschaftliche Handeln zum größten Teil in der Sprache, die man studiert, zu erfolgen hat. D.h. erfolgreiches Studieren einer Fremdsprache bedarf einer Symbiose zwischen fremdsprachlichen und wissenschaftlichen Handlungskompetenzen, die sich von Semester zu Semester in zunehmendem Maße verdichten sollte. Je mehr man in der Fremdsprache wissenschaftliche Texte liest, umso mehr fachspezifische Sprach- und Textkompetenz erwirbt man, dies ist die Hypothese. Für Novizen des fremdsprachlichen Schreibens und des wissenschaftlichen Arbeitens ist aber eine derart komplexe Aufgabe alles andere als einfach. Im Projekt selbst wurde deshalb z.B. auch empfohlen, in Zweiergruppen zu arbeiten.

2.2. Anforderungen und Vorbereitung

Um ihnen einen Ansatzpunkt für ihr Handeln zu geben, erhielten die Studierenden ein Arbeitsblatt mit Themenvorschlägen, Zitierregeln, Angaben zum Literaturverzeichnis und ein Abkürzungsverzeichnis (vgl. Anhang), das in der Vorlesung und später noch in einzelnen Sprechstunden bzw. via Mail ausführlich erläutert wurde. Sie wurden darauf hingewiesen, dass es in der Tesina um die Darlegung von Wissen zu einem bestimmten Thema der germanistischen Linguistik gehe und um ihre persönliche Auseinandersetzung mit diesem Thema, dass es also auch erlaubt sei, selbst Fragen zu stellen und Aussagen, die nicht überzeugten, in Frage zu stellen. Die Studierenden wurden daran erinnert, dass für ihre Auseinandersetzung mit dem Thema nicht bloßes Meinen, sondern sachliche und fachbezogene Argumentation nötig sei. Zusätzlich zu diesen Instruktionen wurden im Unterricht auch Methoden der Wissenserarbeitung eingeübt. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf Lesen und Exzerpieren gelegt und gemeinsam geübt, wie Gelesenes sinnvoll zusammengefasst und wiedergegeben werden kann.

Mit Rücksicht auf die vorhandenen bzw. bei den NullanfängerInnen nicht vorhandenen Kenntnisse der Studierenden wurde der Unterricht so weit wie möglich auf Deutsch und wenn nötig, auf Italienisch erteilt. Powerpoint-Präsentationen mit Bildern, Charts und anderen Anschauungsmaterialien sollten den Lehrvortrag visuell unterstützen, wohingegen wichtige Aussagen variierend wiederholt wurden, um durch die Repetition des Inputs implizites Sprachenlernen zu fördern. Mit Rücksicht auf den vorherrschenden Lernstil wurde der Unterricht grundsätzlich als eine Kombination von Wissenspräsentation und Aktion der Studierenden konzipiert, d.h. es wurden immer wieder interaktive Sequenzen eingebaut, in denen die Studierenden

alleine oder mit ihren KommilitonInnen im Sprechchor zu sprechen oder Überlegungsfragen zu diskutieren hatten.

3. Die Ergebnisse

Von den ca. 65 Deutsch-Studierenden des akademischen Jahres 2012/13 entschieden sich insgesamt 28 für eine Tesina und Präsentation als Prüfungsmodalität. Obwohl mit der Themenliste ein Rahmen vorgegeben wurde, gestaltete sich die Wahl der Themen, die nach Abschluss des ersten Semesters erfolgte, für etliche Studierende eher schwierig. Einige hätten lieber über einzelne literarische Texte, die sie von der Schule kannten, oder über landeskundliche Themen, wie beispielsweise „Die Stadt Berlin“ schreiben wollen und waren enttäuscht, dass ihnen das unter Hinweis auf die Kursthematik und –ziele nicht gestattet wurde. Zwölf von ihnen wählten schließlich eines der vorgeschlagenen Themen, neun Studierende formulierten eines der gegebenen Themen leicht um, und sieben Studierende schlugen selbst ein Thema vor.

Einen Überblick über die Themenwahl ergibt die folgende Tabelle:

Deutsch als plurizentrische Sprache	Deutsch als sexistische Sprache	Ostdeutsch-Westdeutsch Kommunikations-schwierigkeiten nach der Wende	Die neuen Medien und ihre Folgen für die Entwicklung der deutschen Sprache	Anglizismen im Deutschen
Sprachen in Deutschland (1)	Deutsch – sexistische Sprache durch vier Prinzipien (2)	Ossis und Wessis (1)	Kommunikation mit den neuen Medien (1)	Die Verwandtschaft der deutschen und der englischen Sprache (1)
Österreichisches Deutsch (1) Die Zweisprachigkeit in Südtirol (1)	Deutsche als Männersprache und grammatikalische Lösungen (2)		Die Werbung in Deutschland und in Italien (2)	Anglizismen in der deutschen Sprache und in der Werbung (1)
Die Sprachsituation in der Schweiz (1)				Die Anglizismen (1)
Elsaß zwischen drei „Stühlen“ (2)				

Neben der Themenwahl war der Zugang zum vorhandenen Wissen eine große Herausforderung. Die Bibliothek des Dipartimento wurde in den vergangenen 15 Jahren schrittweise aufgebaut und hat beispielsweise, dank einer großzügigen Spende von Pro Helvetia, zahlreiche wichtige Arbeiten über die Schweizer Diglossie, über Plurizentrik und Mehrsprachigkeit, aber Untersuchungen zu anderen Themenbereichen, wie etwa die Entwicklung der

deutschen Sprache unter dem Einfluss der neuen Medien, sind nicht besonders gut vertreten. Die Fernleihe dauert sehr lange; ähnlich lange dauert es, wenn man in Italien ein deutschsprachiges Buch bestellt, das nicht gerade in den Verteilzentralen der Schulbuchverlage vorrätig ist. Selbst via Amazon erhält man in Italien ein deutschsprachiges Buch meist erst dann, wenn man die Arbeit schon abgegeben haben sollte. Zu den von unserer Universität abonnierten wissenschaftlichen Zeitschriften gehören in erster Linie englischsprachige; die Studierenden, die deutschsprachige Arbeiten lesen sollten, sind also auch auf die Materialien angewiesen, die sie im Netz finden. Dabei liegt die erste Schwierigkeit bereits darin, Internetseiten und -beiträge auf ihre Zuverlässigkeit und Qualität hin zu testen und die wesentlichen Arbeiten herauszufiltern. Glücklicherweise veröffentlichen immer mehr Universitäten wissenschaftliche Aufsätze auch im Netz, glücklicherweise nimmt die Zahl der offenen Datenbanken zu. Ein Manko ist damit aber doch verbunden: Viele wichtige frühere Arbeiten sind über das Netz nicht zugänglich; wesentliches gesichertes Wissen entgeht dadurch leider den Studierenden an Orten, an denen es keine germanistische Tradition gibt und wo die nötigen Finanzen für eine umfassende germanistische Bibliothek fehlen.

Aufgrund dieser z.T. sehr schwierigen Sekundärliteraturlage wurde die Wahl der zu bearbeitenden Literatur Gegenstand zahlreicher Mailwechsel, was, da dieser in der Regel auf Deutsch geführt wurde, einen sprachendidaktischen Nebeneffekt hatte: Die Studierenden übten sich in höflichem Register in schriftlichem Austausch mit ihrer Professorin.

Nach abgesprochener Sekundärliteratur-Auswahl erfolgte die selbständige Wissenserarbeitung während der Monate Januar und Februar, d.h. zwischen dem ersten und dem zweiten Semester.

3.1. Tesine

Untersucht man die Inhalte der Tesine, so ergibt sich klar ein hoher Anteil von Wissenswiedergabe. Aus der Sekundärliteratur übernommenes gesichertes Wissen wird neu kombiniert, bisweilen auch, ähnlich einem Exzerpt, stichwortartig aufgelistet. Teilsätze werden übernommen und puzzleartig zusammengesetzt, ohne dass dabei jedoch Zitierregeln immer beachtet würden. Nach den Regeln der Kunst wird oft auch dann nicht zitiert, wenn ganze Abschnitte aus der Sekundärliteratur übernommen werden. Die Studierenden kleben sozusagen am Wissen, das sie zunächst einmal für richtig und gegeben halten, weil es gedruckt ist und vermutlich auch, weil sie die vorhandene Formulierung für die bestmögliche halten, die sie nicht durch sprachliche Fehler zerstören möchten.

Man darf daraus vielleicht schließen, dass die Haltung gegenüber dem publizierten Wissen, die in solchen Darstellungen zum Ausdruck kommt, eine ziemlich unterwürfige ist. Was da steht, wird so übernommen, wie es steht, und zunächst einmal für sakrosankt gehalten, auch, weil man froh ist, sich den

fremdsprachigen Text einigermaßen angeeignet zu haben, und weil die Sprachkompetenzen für mehr und eigenes Argumentieren noch nicht ausreichen. Dieses Dilemma ist nicht auflösbar, indem man sich etwa das Wissen via Sekundärliteratur in der Muttersprache erarbeitet, um dann in der Fremdsprache zu schreiben, oder auch umgekehrt durch Lektüre der einschlägigen fremdsprachigen Literatur und die schriftliche Produktion in der Muttersprache, weil Textgestalt, Strukturierung und Lexik wissenschafts- und sprachkulturtypisch sind. Auch wenn vielfach englischsprachige Sekundärliteratur für das Maß aller Dinge gehalten wird, so erleichtert dies die fachsprachliche Produktion in einer anderen Sprache, sei es die Muttersprache, sei es die Fremdsprache, nicht. 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. Und es scheint, dass diesen nur durch eine schrittweise Annäherung beizukommen ist (Hornung: im Druck).

Bearbeitung von Wissen findet sich in den vorhandenen Tesine der StudienanfängerInnen eher selten. Das mag Zeichen einer Vermeidungsstrategie wegen Sprachkompetenzproblemen sein; der Mangel an Wissensbearbeitung könnte aber auch auf die zu Studienbeginn notgedrungen vorhandene fachliche Unsicherheit der Studierenden deuten und auf ihre Vorsicht, mit der sie sich und ihre noch ungenügenden Kenntnisse schützen möchten. (Zum wissenschaftlichen Argumentieren als sprachliche Ressource vgl. Ehlich 2014). Dies alles ist als Zeichen dafür zu werten, dass sie eben noch ganz am Anfang wissenschaftlichen Arbeitens stehen, ein Anfang, den alle irgendwann einmal machen müssen und der durch noch so viele Schulprogramme und Projekte an der Universität nicht übersprungen werden kann. Für diese letztere Deutung spricht auch, dass sich Ansätze für die Bearbeitung von Wissen vermehrt in den Arbeiten der vier Studierenden des zweiten Studienjahres finden, die Deutsch als dritte Sprache neben Englisch und Französisch oder Spanisch studieren. Am auffälligsten sind in diesem Zusammenhang die Arbeit zum Thema „Elsaß zwischen drei ‚Stühlen‘“ und die Arbeit zum Thema „Anglizismen in der deutschen Sprache und in der Werbung“, auf die ich später noch näher eingehen werde.

3.2. Präsentationen

Im Unterschied zu den Tesine, die in erster Linie Texte sind, aus Sprache geschaffen, können Präsentationen mit zahlreichen außersprachlichen Darstellungsformen arbeiten, eine Möglichkeit, die alle Studierenden intensiv genutzt haben. In der Gestaltung von Powerpoint-Präsentationen oder auch mit *Prezi*-Präsentationen (www.prezi.com) listen die Studierenden nicht einfach nur ihr neu erworbenes fachliches Wissen auf, sondern sie zeigen ihr Verständnis des erarbeiteten Wissens und ihre Kreativität, mit der sie dem Wissen eine Farbe und ein Gesicht geben. Die darstellerische Phantasie ist in der Tat so reich

und inhaltsadäquat, dass man in etlichen Fällen von einer Wissensbearbeitung durch gestalterische Mittel sprechen kann.

Offensichtlich ist es wirklich die Begrenztheit fachsprachlicher und fachtextueller Kompetenzen, die die Studierenden hindert, das erworbene gesicherte Wissen in den Tesine zu bearbeiten und dazu in irgendeiner Form Stellung zu beziehen. In den Präsentationen aber nützen sie die ganze Bandbreite der Gestaltungsmittel aus und zeigen mit Form, Farbe und verschiedensten Assemblagen, was sie verstanden haben und was sie vom Verstandenen halten. Man vergleiche hierzu die beiden folgenden Powerpoint-Dias aus der Präsentation über „Sprachen in Deutschland“:

Da Migranten aus verschiedenen Laendern stammen werden aus diesem Grund in Deutschland viele Sprachen gesprochen wie z.B. russisch, tuerkisch, polnisch, kurdisch, italienisch, griechisch, arabisch, niederlaendisch, serbisch, kroatisch, spanisch und englisch. Diese verschiedene Sprachen beeinflussen die deutsche Sprache, deswegen finden wir im Repertoire der deutschen Sprache viele auslaendische Woerter, die aus dem Arabischen, Italienischen, dem Juedischen und dem Englischen uebernommen wurden.

> 1992 Strassburg: Deutschland ist der erste Vertragspartner der die Europaeische Charta der Regional und Minderheitensprachen unterzeichnet.

> Seit dem 1. Maerz 1998 ist sie fuer die ersten 5 Staaten, die sie ratifiziert haben, in Kraft getreten.

> Regional- und Minderheitensprachen wurden als europaeisches Kulturerbe geschuetzt und gefoerdert.

4. Spuren kritischer Wissensbearbeitung

Sehr geehre Frau Hornung,

anbei erhalten sie von mir meine "Tesina" Wurde gerne ihre Meinung dazu wissen und ob es Fehler gibt. Es wuerde mich freuen von ihnen eine Nachricht zu erhalten

Vielen Dank vorab!

MfG

Zwischen einer für eine Tesina gehaltenen Powerpoint-Präsentation mit raffinierter Bildgestaltung („Sprachen in Deutschland“, siehe Bildbeispiele) – immerhin wird das Wort Tesina in der oben zitierten Ankündigungsbotschaft in Anführungszeichen gesetzt – und einer Arbeit, in der unterschiedliche Positionen einander gegenüber gestellt und z.T. implizit bewertet werden („Anglizismen in der deutschen Sprache und in der Werbung“) bestehen enorme individuelle Leistungsunterschiede, derer man niemals gewahr wird, wenn man Studierende mit einer schriftlichen Grammatikprüfung oder irgendeiner anderen leicht standardisierbaren Form von Prüfung konfrontiert, die den Kriterien der

Objektivität, Validität und Reliabilität genügt, zahlreiche Unterschiede jedoch einebnet. Tests dieser letzteren Art gehören denn auch eher in den Kontext von Lektoraten als zum Anforderungsprofil akademischer Prüfungen.

4.1. Die Bedeutung der Schreibperspektive

Geht man davon aus, dass wissenschaftlich arbeiten zu lernen, abgesehen von der Aneignung von notwendigem gesichertem Wissen und den Methoden, mit denen dieses Wissen erworben wurde bzw. wird (vgl. Ehlich 2003: Lernen_I), wesentlich auch bedeutet, dieses Wissen kritisch zu hinterfragen und es durch neue Forschungen zu bekräftigen oder auch zu widerlegen (vgl. Ehlich 2003: Lernen_F), so ist es für die Beurteilung des Lernniveaus der Studierenden von besonderem Interesse, ob und wo sich in ihren schriftlichen Arbeiten kontroverse Beurteilungen ausmachen lassen.

Wie oben bereits erwähnt wurde, findet sich tendenziell wenig Wissensbearbeitung in den Tesine. Noch seltener sind Ansätze für kritisches Bewusstsein. Eine der Ausnahmen stellt die Tesina zum Thema „Anglizismen in der deutschen Sprache und in der Werbung“ dar. Sie wurde von einer Gruppe von drei Studierenden verfasst. Bereits in der Gliederung der Arbeit zeigt sich, dass hier über eine einfache Wiedergabe von Wissensbestandteilen zum Thema hinausgegangen wird: Abschnitt 4 lässt die Darstellung unterschiedlicher Positionen zur Frage der Anglizismen erwarten, der Titel von Abschnitt 5 verweist auf eine distanzierte, neutrale Haltung gegenüber der Beurteilung von Anglizismen: „die Autoritäten“, man kann sie als solche akzeptieren, aber auch hinterfragen.

1. *Anglizismen und Denglisch*
2. *Die Benutzung und die Verbreitung der Anglizismen*
3. *Die Anglizismen in der Zeit*
4. *Die Argumente und die Gegenargumente der Anglizismen*
5. *Was die Autorität denken über die Anglizismen*

Die Schreibperspektive, die in der gesamten Tesina durchgehalten wird, bestätigt den ersten Eindruck: Den Studierenden ist es gelungen, unterschiedliches vorhandenes Wissen zu ihrer gewählten Thematik von einer sachlich-distanzierten Haltung aus darzulegen, Differenzen kenntlich zu machen und schließlich auch selbst Stellung zu beziehen. Wenn man in Bildern sprechen möchte, könnte man vielleicht sagen: Anders als viele ihrer KommilitonInnen, die im Wissen noch schwimmen oder herumrudern, stellen die Schreiberinnen dieser Arbeit die Wissensbestandteile vom Ufer aus dar.⁶

⁶ Dass eine Schreibhaltung, die den Blick von außen bzw. von oben auf Texte, ihre Gestalt und Sprache, ihre Textart und ihre inhaltlichen Aussagen repräsentiert, durch Zusammenfassen – im Gegensatz zum Nacherzählen – bereits an der Schule geübt werden sollte, steht außer Frage. In Bildungssystemen, in denen derartige unterschiedliche Schreibweisen aber nicht geübt werden, muss dies auf Universitätsstufe nachgeholt werden. (Vgl. hierzu auch das Modell für den C1-

An Beispielen aus der Tesina soll diese Perspektive und das Vorgehen der Studierenden nachgezeichnet werden:⁷

Der erste Teil der Tesina beginnt mit einer allgemeinen Aussage und führt schrittweise auf die eigentliche Thematik zu. Das Phänomen der Hereinnahme fremder Wörter und anderer sprachlicher Merkmale in eine Sprache wird generalisiert und als Charakteristikum von Sprachwandel überhaupt bezeichnet:

1. Anglizismen und Denglisch:

Eine Sprache ist immer im Bewegung und verändert sie sich mit der Zeit. So die Sprachen, die wir heute sprechen, sind nicht dieselbe vor Jahrhunderten, sie haben viele Veränderung erleiden. Viele Wörter werden nicht mehr benutzt und anderer neuer sind eingeführt werden. Viele Wechseln werden in einer Sprache von dem Kontakt mit anderem Sprachen bewirken.

Der erläuternden Einleitung folgt mit einem Zitat aus dem Text eines Experten des Goethe-Instituts ein Autoritätsbeweis, der gleichzeitig das eigentliche Thema in den Vordergrund rückt und eine These zum Verhalten der deutschen Sprache gegenüber der englischen in sich birgt:

So wie die Lingua Franca des Mittelalters in den modernen europäischen Sprachen tiefe Spuren hinterlassen hat, durchdringt das Englische heute die Sprachen rund um die Welt. Mit besonders großer Leichtigkeit vermag die deutsche Sprache englische Ausdrücke und Wendungen zu integrieren; die enge Verwandtschaft der beiden germanischen Sprachen erleichtert das.

[Anmerkung 1].

[[Christoph Brammertz, Online-Redaktion des Goethe-Instituts - August 2009 [05.05.13]]]

Damit ist der Boden bereitet für die Darbietung des Wissens: Die Anglizismen im Deutschen werden nun Schritt für Schritt vorgestellt. Beispiele belegen die verschiedenen Übernahmen und erklären, weshalb es zu Prägung des Begriffs *Denglisch* kam. Abschnitt 1 schließt wie folgt:

[...] Außerdem, hat das Phänomen des Einflusses von der englische Sprache nicht nur die deutsche Sprache interessiert, sondern auch anderen Sprachen. Nämlich existieren das "Franglish, Spanglish, Engrish, Hinglish, Ponglish und Svengelska. ", [Anmerkung 4]. Es gibt auch ein verschiedene Begriff, der "Frutsch,, heißt und es geht "Französisch - Deutsch,, an. [Anmerkung 4].

Mit dem Verweis auf zahlreiche weitere Beispiele wird das Phänomen des *Denglisch* am Ende des Abschnitts wieder verallgemeinert. Vielleicht verbirgt

bzw. C2-Test in der Kompetenz Schreiben, das wir an der Universität Modena-Reggio Emilia praktizieren: Hornung 2013).

⁷ Die Zitate aus den Arbeiten der Studierenden sind grundsätzlich im Original belassen, auch um die sprachlichen Schwierigkeiten aufzuzeigen, mit denen sich die Studierenden herumzuschlagen haben, und auf die im vorliegenden Kontext nicht näher eingegangen werden kann.

sich dahinter bereits eine Verteidigungsstrategie für eine Position, die sagen möchte: Anglizismen sind ein Phänomen unserer Zeit, sie betreffen alle Sprachen, das ist eine Entwicklung, die wir nicht ändern können. Aber die Verfasserinnen lassen sich auf keine explizite These ein, sondern bleiben in ihrer distanzierten Grundhaltung und verweisen mit einer zusammenfassenden Aussage auf die im wissenschaftlichen Feld existierende Kontroverse und damit auf den folgenden Teil ihrer Arbeit:

*Es gibt einen Kampf gegen die Anglizismen aber existiert auch ein Kampf gegen das Denglisch. Die beiden Kämpfe haben als Ziel **sicherlich** die Reinheit der deutschen Sprache.* [Hervorhebung durch die Verfasserin]

Auffällig ist das eigentlich assertive Satzadverb *sicherlich*, das hier im Kontext aber eine Abschwächung der Aussage bewirkt und wohl als Ausdruck der Distanzierung von den Verfechtern der *Reinheit der deutschen Sprache* gedeutet werden kann. Auffällig ist aber auch die Bearbeitung, die die Information über die bestehenden Kontroversen unmittelbar, nachdem sie ausgesprochen wurde, erfährt:

Man weißt nicht, ob die deutsche Sprache wird diese Kämpfe gewinnen, aber viele englische Wörter sind schon in der deutschen Sprache integriert.

Denn auch hier deutet sich mit dem durch *aber* eingeleiteten Nebensatz eine pragmatisch verortete Verteidigungslinie für Anglizismen im Deutschen an:

[...], *aber viele englische Wörter sind schon in der deutschen Sprache integriert.*

4.2. Annäherungen an wissenschaftliches Streiten

Zweifellos bedarf wissenschaftliches Forschen der konstruktiven Eristik; es ist ein langer Weg, und die eristischen Traditionen der diversen Wissenschaftskulturen sind z. T. höchst unterschiedlich (vgl. z. B. da Silva 2014). Wie oben bereits erwähnt, gehört es wenig bis gar nicht zur italienischen Wissenschaftskultur, Studierende bereits zu Beginn ihres Studiums mit der Tatsache zu konfrontieren, dass Wissenschaft kontrovers ist und sein muss und dass jedes für gesichert gehaltene Wissen von neuen Erkenntnissen immer wieder auch in Frage gestellt werden kann (über die Frage, wie kritisches Handeln in der deutschen Hochschullandschaft vermittelt wird, vgl. Breitsprecher / Redder / Zech 2014; Redder / Breitsprecher / Wagner 2014). Es ist also nicht eigentlich erstaunlich, dass die meisten StudienanfängerInnen in ihrer ersten schriftlichen Hausarbeit beim Zusammenstellen von für gesichert gehaltenem Wissen stehenbleiben. Schon der Wissenserwerb bietet für sie ja viele Schwierigkeiten; die in diesem Zusammenhang anfallenden sprachlichen Herausforderungen wurden ebenfalls erwähnt. Auch MuttersprachlerInnen lernen die Sprache/n ihrer Wissenschaft durch das Studium; gegenüber ihren fremdsprachigen KommilitonInnen sollten sie allerdings durch den Besitz der *alltäglichen Wissenschaftssprache* (Ehlich 1999) im Vorteil sein. (Zur

Problematik der fehlenden *alltäglichen Wissenschaftssprache* im fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht vgl. z. B. Johnen 2008).

Anglizismen in der deutschen Sprache ist an sich ein kontroverses Thema, es wird aktuell aus verschiedenster Perspektive diskutiert und eignet sich vielleicht auch deshalb eher für einen ersten Versuch in Streitkultur als beispielsweise eine Darstellung der Geschichte der deutschen Sprache, auch wenn auf diesem wissenschaftlichen Feld die Kontroversen bereits bei der Periodisierung beginnen. Aber ein solcher Streitpunkt erschließt sich StudienanfängerInnen wohl weniger leicht als eben die Frage, ob man nun über die Anglizismen-Welle in Hinblick auf die Entwicklung der deutschen Sprache erfreut oder entsetzt sein sollte.

Die Verfasserinnen der hier zur Diskussion stehenden Arbeit greifen denn auch die Kontroversität des Themas auf und widmen ihr mit ihrem vierten einen eigenen Abschnitt, um sich im fünften dann sogar an die *Autoritäten* zu wagen:

4. ANGLIZISMEN : ARGUMENTE UND GEGENARGUMENTE

Angesichts der Tatsache, dass die Anglizismen eine Realität der deutschen Sprache sind, gibt es einige Leute, die dafür ihre Verwendung sind und andere, die dagegen sind. Man braucht die Anglizismen, vielleicht wenn sie ein Begriff die auf Deutsch nicht existiert, stellen dar. Manchmal können die Anglizismen bequem zu verwenden sein. Außerdem sind sie internationalen und mehr verständlich, besonders für die Fremden.

Andererseits kann man mit der Benutzung der Anglizismen die Deutsche Wörter vernachlässigen oder sogar fast vergessen und die Geist als deutscher Bürger verlieren. Und zwar "Viele Deutsche flüchten nicht eigentlich aus unserer Sprache, sie flüchten aus ihrer nationalen Haut als Deutsche., [Anglizismen im Deutschen - Argumente und Gegenargumente (Gefährden Anglizismen die deutsche Sprache? von Walter Krämer), (Anglizismen: kein Grund zur Panikmache – unverdauliche Wörter werden wieder abgestoßen) [05.05.13]].

Dreierlei Argumente werden hier zugunsten des Gebrauchs von Anglizismen aufgeführt:

- Anglizismen bezeichnen Neues;
- Anglizismen zu verwenden ist manchmal bequem;
- Anglizismen sind international leichter verständlich.

Diesen Pro-Argumenten werden zwei Gegenargumente gegenüber gestellt:

Der Gebrauch von Anglizismen führt zur Vernachlässigung und damit zum Verlust der entsprechenden deutschen Wörter.

Der Gebrauch von Anglizismen fördert einen gewissen Identitätsverlust (Man kann den *Geist als deutscher Bürger verlieren.*)

Diese sachlich wirkende Gegenüberstellung wird nun aber eingerahmt durch eine höchst interessante, eher verborgen agierende Argumentation, indem nämlich zu Beginn wieder pragmatisch und realitätsbezogen behauptet wird:

Angesichts der Tatsache, dass die Anglizismen eine Realität der deutschen Sprache sind, [...], wohingegen der Abschnitt der Gegenargumente mit einem Zitat aus einem Aufsatz Krämers abgeschlossen wird. Dass wörtlich zitiert wird, darf man wohl als verborgene Geste der Kritik an der leicht nationalistischen Position deuten: Krämer sagt das so, aber wir stimmen eigentlich nicht zu.

Leider beziehen die Studierenden in ihrer Tesina nicht explizit Position, aber wenn man die verschiedenen verborgenen Hinweise, die auch oben bereits angesprochen wurden, genauer liest, kommt man doch zum Schluss, dass die Studierenden hier eine offene, den Sprachwandel, wie er sich auch gestalten, akzeptierende Haltung einnehmen und ihn als eine Realität betrachten, gegen die eigentlich nichts vorzukehren ist, weil man dagegen sowieso nichts machen kann.

Diese Position wird im abschließenden fünften Abschnitt der Arbeit noch deutlicher, in dem der *Verein Deutsche Sprache*, die *Gesellschaft für deutsche Sprache*, das Goethe-Institut und schließlich Anatol Stefanowitsch (FU Berlin, Prof. für englische Linguistik) als Autoritäten aufgerufen werden. Drei Verteidiger der Anglizierungswelle gegen eine einzige Stimme von Gegnern (*Verein Deutsche Sprache*). Das zahlenmäßige Übergewicht der Anglizismenverteidiger scheint den Ausschlag zu geben. In gut rhetorischer Tradition stehen die Gegner allein am Anfang, die drei Verteidigerstimmen am Schluss, so dass man sie fast als Zeugen für die –an keiner Stelle der Tesina explizit formulierte– Überzeugung interpretieren darf, dass der Anglizismen-Boom keine Gefahr für die deutsche Sprache darstelle.

5. WAS AUTORITÄT DENKEN ÜBER ANGLIZISMEN

Es ist unleugbar, den weit Gebrauch von Anglizismen in der deutschen Sprache, und die politische und die sprachliche Autorität sind sehr interessiert an dieser Angelegenheit, aber haben sie nicht alle dieselben Ideen über dieses Thema. Eine deutsche sprachliche Gesellschaft, die Verein Deutsche Sprache (VDS), glaubt, dass Deutsch von dem Einfluß von anderen Sprachen beschützt werden soll. Die VDS ist auch besorgt, dass Deutsch eine Randsprache wird. So die Verein Deutsche Sprache denkt, dass Deutsch seine Wichtigkeit verliert, wenn Deutschen englischen Wörter benutzen. [...]

[...] Nicht alle glauben in Deutschland, dass die Anglizismen eine Gefahr sind. Nach der Gesellschaft für deutsche Sprache ist Deutsch nicht im Gefahr eine Randsprache zu werden. Andrea-Eva Ewels, die Gesellschaft Geschäftsführer, gesagt hat: “We don’t see English as the enemy. We’re of the opinion that English can enrich our language, just as many other languages, for example French and Latin, have influenced German over history.” [Anmerkung 1]

Nach dem Goethe Institut “Anglizismen mögen viele stören und vor Verständnisprobleme stellen” [Anmerkung 4] aber fügen auch hinzu, dass “Solange eine Sprache im Stande ist, fremde Wörter so wie einheimische

Wörter den eigenen Regeln zu unterwerfen, ist sie nicht in Gefahr. Im Gegenteil: Es ist ein Zeichen für eine lebendige und entwicklungsfähige Sprache". [Anmerkung 4]. Auch Anatol Stefanowitsch glaube, dass Deutsch ist nicht im Gefahr. Er hat gesagt, dass Englisch eine wichtige Hilfsquelle für die sprachliche Auskunft ist. Er denkt auch, dass der Lehnübersetzung und der Wortentlehnung naturell Prozesse sind, die in allen den Sprachen passiert. [Anmerkung 2]

Die Darstellung der Positionen und die verschiedenen Argumente scheinen auch bei der Präsentation im Hörsaal so überzeugend gewesen zu sein, dass gar keine Diskussion aufkommen konnte, wie der Schluss der Transkription beweist:

[1]

0	1	2	3
S3 [v]	Zusammenfassend kann man sages sagen, dassäh •Anglizismen in der deutsch äh		

[2]

4	5	6
S3 [v]	Sprachee integriert sind, äh nicht nur • in der Fachsprache, sondern auch in der •	

[3]

7	8	9
S3 [v]	in dem Alltag, äh besonders äh durch die • Medien und durch die ? Und wenn sie •	

[4]

10	11	12
S3 [v]	Fragen haben,können wir beantworten? • • • Damit sind wir am	
Df [v]	Habt Ihr Fragen?	

[5]

13	
S3 [v]	Ende. Wir danken für Ihre Aufmerks Aufmerksamkei.

Allerdings soll hier nicht verschwiegen werden, dass die Diskussionsbereitschaft im italienischen Hörsaal nicht unbedingt groß ist. Man präsentiert, d. h. legt seine mündliche Prüfung ab und verschwindet dann aus dem Hörsaal. (vgl. hierzu die verschiedenen Beiträge, die sich auf italienische Lehrtraditionen beziehen, in Hornung/Carobbio/Sorrentino 2014 und in Redder/Heller/Thielmann 2014).

5. Die Schlussfolgerungen

Die oben erwähnten Beispiele stammen aus dem ersten Jahr der Interventionsstudien, d. h. vom akademischen Jahr 2012/13. Inzwischen wurde das Verfahren zweimal wiederholt. Dabei wurden die Methoden der Vorbereitung und der Begleitung während der Tesine-Produktion weiter

entwickelt und zusätzliche vorbereitende Schreibenanlässe wie beispielsweise ein obligatorisches Protokoll oder eine Vorbesprechung in der Sprechstunde als Bedingung für die Zulassung zu diesem Verfahren eingeführt. Zusammenfassend ist festzuhalten:

Tesina und Präsentation sind bei den sprachlich Fortgeschritteneren als Prüfungsmodus beliebt, stellen aber für viele NovizInnen des Schreibens in der Studienanfängersphase eine große Herausforderung dar.

Der Tesina-Begriff ist für die Studierenden nach wie vor vieldeutig, wiewohl

- an den Licei vor der Matur eine „Tesina“ verlangt wird,
- in der Vorlesung ausführlich erklärt wird, was darunter zu verstehen ist. Man muss also davon ausgehen, dass Instruktion bei gegebener Erwartungshaltung (Modellernen) das Vorbild nicht einfach ersetzen kann. Der Weg zum Handeln muss deshalb, vor allem für Studierende mit wenig schulischer Textverfassungserfahrung, weiter ausdifferenziert werden. (vgl. hierzu Hornung im Druck).

Der Anteil der Studierenden, die in ihren Präsentationen und Tesine über das bloße Referieren von Wissenssegmenten hinausgehen, ist gering. Ansätze zur Wissensbearbeitung und zu kritischer Fragestellung scheinen nicht zwingend mit der Höhe der Sprachkompetenzen zu korrelieren. Eher gilt: Wer Fragen überhaupt stellen will, findet auch die nötigen sprachlichen Mittel, dies zu tun.

Die Studierenden, die an der ersten Interventionsstudie des euroWiss-Projekts teilgenommen haben, schreiben inzwischen ihre Bachelor-Abschlussarbeiten. Ein wunderschönes Dankeschön für die Anstrengungen der Interventionsstudie kommt von ihnen: „Prof. ci ha fatto scrivere delle tesine, ora sappiamo come dobbiamo scrivere la nostra tesi.“ – „Prof., Sie haben uns Tesine schreiben lassen, und jetzt, da wir an unserer Bachelor-Abschlussarbeit sitzen, wissen wir, wie wir diese schreiben müssen.“

6. Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe HSGYM (2008): „Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle“, Universität Zürich, ETH Zürich, Schulleiterkonferenz des Kantons Zürich SLK, Lehrpersonenkonferenz der Mittelschulen des Kantons Zürich LKM. Verfügbar unter: http://www.educ.ethz.ch/hsgym/HSGYM_langfassung_kl.pdf [8.1.2015].

Bandura, Albert (1971): *Social Learning Theory*, New York, General Learning Press. Dt. 1997: Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart, Klett-Cotta.

Breitsprecher, Christoph / Redder, Angelika / Zech, Claudia (2014): „So, jetzt müssen sie kritisch dazu Stellung nehmen.“ – Zur Vermittlung von Kritik in einer wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesung, in: Hornung / Carobbio / Sorrentino (Hg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster und New York, Waxmann, S. 137-168.

- Da Silva, Ana** (2014): *Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich*, Heidelberg, Synchron, (Reihe Wissenschaftskommunikation Bd. 7).
- Ehlich, Konrad** (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache“, in: *InfoDaF* 26 (1999), S. 3-24.
- Ehlich, Konrad** (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 3, Berlin/ New York, de Gruyter.
- Ehlich, Konrad / Steets, Angelika** (Hg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin / New York, de Gruyter.
- Ehlich, Konrad** (2014): „Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens“, in: Hornung / Carobbio / Sorrentino (Hg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, Münster und New York, Waxmann, S. 41-54.
- Hornung, Antonie** (1997): „Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Vermittlungsformen von Schreibprozessen“, in: Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Jakobs, Eva-Maria (Ed.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*, Frankfurt am Main, Lang, S. 71-99.
- Hornung, Antonie** (2003a): „Der saure Weg zur Tesina oder: Wie italienische Studierende lernen, eine kleine wissenschaftliche Hausarbeit zu schreiben“, in: Portmann / Schmölzer-Eibinger (Hg.): *Textkompetenz*, Innsbruck und Wien, Studienverlag, S. 197-231.
- Hornung, Antonie** (2003b): „Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden“, in: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin, de Gruyter, S. 347-368.
- Hornung, Antonie** (2009): „Schreibdidaktik im DaF-Unterricht“, in: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen und Textkompetenz*, Budapest, Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 128-152.
- Hornung, Antonie** (2013): „Bewertung schriftlicher Leistungen auf akademischem Niveau“, in: Dirim, Inci / Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* Wien, Praesens Verlag, Bd. 2, 81-102.
- Hornung, Antonie / Carobbio, Gabriella / Sorrentino, Daniela** (Hg.) (2014): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, Münster und New York, Waxmann: (Reihe Sprachvermittlungen 12).
- Hornung, Antonie** (im Druck): „Scrivere il tedesco - tappe indispensabili per arrivare alla scrittura accademica“, in: Nardi, Antonella / Hornung, Antonie (Hg.): *Scrivere il tedesco. Varietà culturali, linguistiche, metodologiche*, Rom, Aracne.
- Johnen, Thomas** (2008): „Alltägliche Wissenschaftssprache im studienbegleitenden Fachspachenunterricht“ verfügbar unter: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:272818/FULLTEXT01.pdf>, [9.1.2015].

- Neubert, Stefan / Reich, Kersten / Voß, Reinhard** (2001): „Lernen als konstruktiver Prozess“, in: Hug, Theo (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen. Bd. 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten*, Baltmannsweiler, Schneider, S. 263-265.
- Popper, Karl R.** (1996): *Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*, 8. Aufl., München, Piper.
- Redder, Angelika** (Hg.) (2002): *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität*, OBST-Beiheft 12, Duisburg, Gilles & Francke.
- Redder, Angelika** (Hg.) (2007): *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*, Tübingen, Stauffenburg.
- Redder, Angelika / Heller, Dorothee / Thielmann, Winfried** (Hg.) (2014): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten*, Heidelberg, Synchron, (Reihe Wissenschaftskommunikation Bd. 8).
- Redder, Angelika / Breitsprecher, Christoph / Wagner, Jonas** (2014): “Diskursive Praxis des Kritisierens an der Hochschule”, in: Redder / Heller / Thielmann (Hg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten*, Heidelberg, Synchron, S. 35-56.
- Sorrentino, Daniela** (2012): *Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*, Münster, Waxmann (Reihe Sprachvermittlungen 11).
- Tomasello, Michael** (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition* – Cambridge (Mass.) / London: Harvard University Press. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Aus dem Englischen von Jürgen Schröder. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Anhang:

1. Arbeitsthemen für Tesine aus dem Bereich „Einführung in das Studium der deutschen Sprache“

1.1. Synchrone Sprachbetrachtung (Zustand der deutschen Sprache)

- 1.1.1. Phonetik
- 1.1.2. Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- 1.1.3. Deutsch als plurizentrische Sprache
 - 1.1.3.1. Fremdwörter, Lehnwörter, Lehnbildungen
 - 1.1.3.2. Ostdeutsch – Westdeutsch: Kommunikationsschwierigkeiten nach der Wende (1989)
 - 1.1.3.3. Die Sprachsituation in der Schweiz
 - 1.1.3.4. Österreichisches Deutsch
- 1.1.4. Deutsch als sexistische Sprache
- 1.1.5. Kommunikation

1.2. Diachrone Sprachbetrachtung (Geschichte der deutschen Sprache)

- 1.2.1. Sprache im Wandel
 - 1.2.1.1. Die Verwandtschaft der deutschen und der englischen Sprache (vor der zweiten Lautverschiebung)
 - 1.2.1.2. Martin Luthers Bibelübersetzung und die Entstehung der deutschen Standardsprache
 - 1.2.1.3. Die lateinischen Einflüsse in der deutschen Sprache
 - 1.2.1.4. Die französischen Einflüsse in der deutschen Sprache
 - 1.2.1.5. Anglizismen in der deutschen Sprache
 - 1.2.1.6. Die neuen Medien und ihre Folgen für die Entwicklung der deutschen Sprache
- 1.2.2. Grammatik und ihre Geschichte
 - 1.2.2.1. Die Geschichte des DUDEN
 - 1.2.2.2. Die Geschichte der deutschen Rechtschreibung und ihrer Reformen

1.3. Textlinguistik

- 1.3.1. Texte, Texttypen, Textarten
- 1.3.2. Text und Bild – multimodale Textformen
- 1.3.3. Zeitungstextarten (Meldung, Bericht, Kommentar)
- 1.3.4. Die neuen Medien und ihre Folgen für die Gestaltung von Texten (Hybridisierung)

1.4. Spracherwerbtheorie

2. Zitierregeln

- 2.1. Ihre Arbeit wird mit einem Plagiatskontrollprogramm überprüft. Plagiate (copy and paste) werden nicht als schriftliche Leistung akzeptiert.
- 2.2. Zitate und Verweise im Text
 - 2.2.1. Zitate im Text

Wörtliche Zitate im Text sind entweder in Anführungszeichen oder kursiv zu setzen. Es folgt unmittelbar im Anschluss an das Zitat in Klammern ein verkürzter Hinweis auf die Quelle mit Verfassernamen, Erscheinungsjahr und

genauer Seitenangabe, z.B. (Tomasello 2003, 72). Die vollständige Quellenangabe steht im Literaturverzeichnis am Ende der Arbeit.

Wird dem Sinne nach zitiert, folgt in Klammern ein Hinweis darauf, z.B.: (vgl. hierzu Oesterreicher 2004, 33f.)

2.2.2. Fußnoten

Fußnoten bieten die Möglichkeit, auf inhaltliche Aspekte zu verweisen, die vom im Haupttext formulierten Gedankengang wegführen. Auch ausführlichere Verweise auf weitere Sekundärliteratur oder auf Bildmaterial etc. können in den Fußnoten gemacht werden. Grundsätzlich aber sollte man spärlich mit Fußnoten umgehen, da sie den Leseprozess eher behindern.

3. Verzeichnis der benutzten Quellen und Materialien am Ende des Textes

3.1. Literaturverzeichnis (Man beachte die Zeichensetzung in den Angaben und in den Beispielen!)

3.1.1. Bücher / Monographien: Familienname, Vorname (Erscheinungsjahr): Titel. Erscheinungsort: Verlag.

z.B.: Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

3.1.2. Herausgegebene Sammelwerke:

Familienname, Vorname (Hg.) (Erscheinungsjahr): Titel. Erscheinungsort: Verlag.

z.B.: Heller, Dorothee (Hg.) (2008): *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*. Bern: Peter Lang.

3.1.3. Aufsätze aus Sammelbänden:

Familienname, Vorname (Erscheinungsjahr): „Titel“. In: Familienname, Vorname (Hg.): Titel des Sammelbandes. Erscheinungsort: Verlag, Seiten des Aufsatzes.

z.B.: Flower, Linda S. / Hayes, John R. (1980): „The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints.“ In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Eric R. (Hgg.): *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 31-50.

3.1.4. Aufsätze aus Zeitschriften:

Familienname, Vorname (Erscheinungsjahr): „Titel“. In: Titel der Zeitschrift (oft Abkürzung) Heft Nr.: Titel des Hefts, falls vorhanden, ansonsten direkt Seiten des Aufsatzes.

z. B.: Handwerker, Brigitte (2009): „Sprachunterricht als Instruktion zur Inputverarbeitung“. In: *LiLi 153: Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?*, 96-111.

3.2. Verzeichnis der Quellen aus dem Internet:

3.2.1. Aufsätze mit Verfasserangaben:

siehe Aufsätze aus Sammelbänden oder Zeitschriften. Zugänglich über: Internetseite [Zugriff: Datum des Zugriffs]

z.B.: Oesterreicher, Wulf (2004): *Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung*

der europäischen Sprachen, in: PHiN 30, 29-46. Zugänglich über: <http://web.fu-berlin.de/phin/phin30/p30t3.htm> [Zugriff 12. 8. 2010]

3.2.2. Materialien von Institutionen, falls keine Verfasser- oder Hausgebernamen vorhanden sind:

z.B.: COE (Council of Europe) (o. J.):
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html
 [Zugriff 13. 8. 2010].

z.B.: HSGYM (Hochschule und Gymnasium) (2008): *Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle*, hg. von der Arbeitsgruppe HSGYM (Universität Zürich, ETH Zürich, Schulleiterkonferenz des Kantons Zürich SLK, Lehrpersonenkonferenz der Mittelschulen des Kantons Zürich LKZ). Zürich: www.hsgym.ch | www.educeth.ch. [Zugriff 11.4. 2011]

3.3. Abbildungsverzeichnis

Es empfiehlt sich, Abbildungen und Tabellen im Text durchzunummerieren, z. B. Abb. 1; Tab. 1 etc.. Dann kann im Anhang ein Verzeichnis mit jeweiliger Seitenangabe erstellt werden.

WICHTIG: Grafiken und Schaubilder aller Art sind urheberrechtlich besonders geschützt. Ihre Übernahme muss nach den gleichen Vorgaben, wie sie für zitierte Texte gelten, deutlich gemacht werden.

4. Abkürzungen, die im Zusammenhang mit Quellenangaben üblich sind

etc. = und so weiter;

f. = folgende Seite; falls sich das Zitat über mehrere Seiten erstreckt: ff.= folgende Seiten;

Hg. = Herausgeber (Singular); falls mehrere HerausgeberInnen (Hgg.)

o. J. = ohne Angabe des Erscheinungsjahres;

vgl. = vergleiche; daneben wird auch das lateinische cfr. verwendet;

z. B. = zum Beispiel.