

Dorothee Heller

Textuell basierte Wissensvermittlung und (vor-)wissenschaftliches Schreiben an italienischen Hochschulen

Abstract: The traditional format of academic teaching in Italy is mainly characterised by a monologic style. As outlined in the euroWiss-Project the major purpose of this kind of knowledge mediation is transfer and consolidation of canonised knowledge. In linguistic terms it consists of a concatenation of speech actions. The article provides some insights into this teaching/learning discourse by giving an overview on practices of knowledge transfer, related linguistic actions and (pre)academic writing by Italian students of German.

Keywords: teaching/learning discourse in academic settings, academic writing, German as a foreign language, speech actions

Der Beitrag soll Einblicke in den Lehr-Lern-Diskurs an italienischen Universitäten geben. Im Folgenden werden zunächst der Forschungszusammenhang umrissen und Verfahren der Wissensvermittlung und damit zusammenhängende sprachliche Handlungen im Überblick skizziert. Im Anschluss sollen einige dieser Verfahren anhand von Beispielen aus der Lehre und aus studentischen Arbeiten im DaF-Bereich veranschaulicht werden. Insbesondere geht es dabei um die Verbalisierung von Einschätzungen.

1 Zum Forschungszusammenhang

Überlegungen zu einer Komparatistik der Wissenschaftssprachen (s. Ehlich z. B. 1993, 2010) sind in den letzten Jahren in verschiedenen Studien aufgegriffen und auch für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen durch empirische Untersuchungen fruchtbar gemacht worden. Das Interesse richtete sich dabei primär auf Expertentexte (s. insbesondere da Silva 2014; Heller 2012; Roncoroni 2015; Veronesi 2011) und auf studentische Schreibprodukte (s. insbesondere Hornung 2003, 2014; Nardi 2017; Sorrentino 2012) sowie auf wissenschaftliche Vorträge (Carobbio 2015).

Der vorliegende Beitrag basiert auf Ergebnissen aus dem Projekt *euroWiss*, einem deutsch-italienischen Verbundprojekt, das in den Jahren 2011–2014 durchgeführt wurde, mit dem Ziel, einen Beitrag zu einer Komparatistik der

wissensvermittelnden Hochschulkommunikation zu leisten.¹ Der Schwerpunkt des Projektes lag – im Unterschied zu den o. g. Studien – auf dem universitären Lehr-Lern-Diskurs. Leitend war dabei die Frage, ob und wie sich das deutsche und italienische Universitätssystem diesbezüglich unterscheiden. Zu diesem Zweck wurden sprachliche Handlungen und Verfahren komparativ ermittelt, um Traditionen und Diversitäten der Wissensvermittlung empirisch zu dokumentieren (s. insbesondere die Beiträge in Heller/Hornung/Redder/Thielmann 2015, Redder/Heller/Thielmann 2014 und Hornung/Carobbio/Sorrentino 2014).

2 Textuell basierte Wissensvermittlung

Der akademische Lehrbetrieb in Italien basiert – vor allem in den Geisteswissenschaften – auf dem Dozentenvortrag. Der Weitergabe, Vernetzung und Konsolidierung von etabliertem, gesichertem Wissen steht – aufseiten der Studierenden – ein reproduktives Aneignen durch Lernen am Modell gegenüber (Heller 2014; Hornung 2014).

Diese Schwerpunktsetzungen unterscheiden die wissensvermittelnde Hochschulkommunikation an italienischen Universitäten nicht unerheblich von der akademischen Lehre im deutschsprachigen Raum, wo diskursive Praktiken im Format des Seminars ihren institutionellen Ort haben und die Wissensvermittlung durch Vorlesungen systematisch ergänzen. Der Semindiskurs ermöglicht bestehendes Wissen gemeinsam mit den Studierenden zu erarbeiten, zu diskutieren und gegebenenfalls kritisch zu hinterfragen.

Die Befunde des *euroWiss*-Projektes bestätigen die o. g. Schwerpunktsetzungen auch in Hinblick auf die Häufigkeit und die Verteilung von Phasen des Sprecherwechsels. So zeigen quantitative Auswertungen der deutschen und italienischen Videographie-Korpora, dass akademische Wissensvermittlung in Italien überwiegend durch eine dozentenseitige Verkettung von Sprechhandlungen erfolgt. Demgegenüber ist in den deutschen Daten vom ersten Studienjahr an zunehmend eine aktive studentische Beteiligung nachweisbar. Es zeigt sich außerdem, wie sich die Strukturen des *Turn-taking* im deutschen und italienischen Studienablauf verändern, bis hin zur Promotionsphase. In den deutschen Daten verschiebt sich das Verhältnis von Sequenzen des sporadischen

1 Partner waren die Universitäten Hamburg (Projektleitung) und die TU Chemnitz, in Italien die Universitäten Bergamo und Modena-Reggio Emilia. Gefördert wurde das Projekt von der VolkswagenStiftung und zwar im Rahmen der Forschungsinitiative Deutsch plus – Wissenschaft ist mehrsprachig (<https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/eurowiss.html>; letzter Abruf: 27.01.2018).

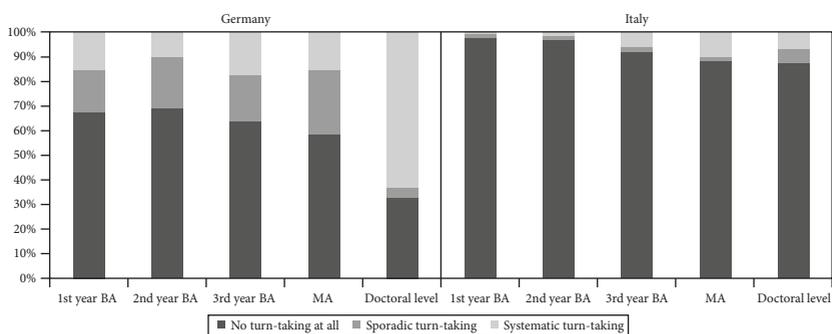


Abb. 1: *Turn-taking* in LV an deutschen und italienischen Universitäten (euroWiss-Korpus: <https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/euowiss.html>)

Sprecherwechsels hin zum systematischen *Turn-taking*. In den italienischen Daten dominiert das monologisch verkettende Format des Dozentenvortrags auch noch in der Promotionsphase (vgl. Abb. 1).

Aufgrund der hier skizzierten Merkmale, die in den Untersuchungen des *euroWiss*-Projektes erarbeitet und dokumentiert wurden, ist der Lehr-Lern-Diskurs an italienischen Hochschulen als vorwiegend textuell basiert einzustufen, denn im Vordergrund steht die Tradierung, Vernetzung und Konsolidierung von Wissen – dem Überlieferungsqualität zugesprochen wird (s. mit Blick auf das Verhältnis Schriftlichkeit-Mündlichkeit Heller/Hornung/Carobbio 2015).

3 Sprachliche Verfahren und Handlungen akademischer Wissensvermittlung in Italien

Die Verfahren im Dozentenvortrag lassen sich zunächst nach Wissenspräsentation und Wissensbearbeitung gruppieren. Wissenspräsentation kann durch einfaches Vorlesen oder Referieren aus dem Vorlesungsskript erfolgen. Zum Teil verbinden sich diese Verfahren der Wissenspräsentation im Zusammenhang mit direkten oder indirekten Bezugnahmen auf die Forschungsliteratur bzw. Zitaten daraus.

Wissensbearbeitung erfolgt in Hinblick auf hörerseitiges Verstehen und im Kontext erklärenden Handelns, und ist einem übergeordneten Zweck geschuldet: Zusammenhänge deutlich und nachvollziehbar zu machen (s. einschlägig dazu Hohenstein 2006 mit Bezug auf wissenschaftliche Vorträge). Supportiv eingesetzte sprachliche Handlungen sind beispielsweise Erläuterungen, die Verstehensproblemen antizipierend oder reparativ gegensteuern (Hohenstein 2006).

Darüber hinaus ließen sich in den *euroWiss*-Daten sehr häufig Frageformulierungen ohne Sprecherwechsel beobachten, die zum Teil in Form von regelrechten Fragebatterien eingesetzt werden. Wenngleich es sich um Fragen handelt, die keine Beantwortung seitens der Studierenden einfordern, sondern regelmäßig von den Dozenten selbst beantwortet werden (s. Carobbio/Heller/Di Maio 2013), sind solche Fragen dennoch nicht als „rhetorisch“ zu verstehen, sondern eher als verstehenssteuernde bzw. -organisierende Fragen einzustufen. Weitere sprachliche Handlungen, die bei der Wissensbearbeitung relevant werden und in den italienischen Daten in großem Umfang nachweisbar waren, sind reformulierende Handlungen (Bührig 1996), d. h. Umformulierungen oder – seltener – Zusammenfassungen, mit denen einzelne Wissens Elemente in der mentalen Sphäre der Hörer verankert werden, ohne dass neues Wissen hinzugefügt wird (zu Beispielen aus dem *euroWiss*-Korpus s. Heller 2015).

Um – hörerseitig vermutetes oder sichtbar gewordenes – Nicht-Verstehen zu bearbeiten, werden darüber hinaus Begründungen eingesetzt (s. Ehlich/Rehbein 1986: 88 ff.) sowie Beispiele herangezogen, die zur Unterstützung der Wissensprozessierung beitragen, indem sie das Vorwissen der Studierenden in Anspruch nehmen.

Darüber hinaus war sowohl bei der Wissenspräsentation als auch in Kombination mit sprachlichen Handlungen der Wissensbearbeitung zu beobachten, dass die Dozenten Bewertungen explizit machen und dadurch bestimmte Wissens Elemente als besonders relevant qualifizieren. Solche Hervorhebungen – um die es im Folgenden gehen wird – sind ein Teilaspekt des Einschätzens, dessen Bedeutung für den Lehr-Lern-Diskurs von Redder (2002) detailliert dargestellt wurde.

Die sprachlichen Verfahren erfolgen im Illokutionsverbund, die jeweiligen Kombinationen können unterschiedlich sein (s. Heller 2014, Heller/Hornung/Carobbio 2015).²

4 Einschätzen (und Bewerten)

Entwicklungsphasen des wissenschaftlichen Einschätzens sind von Redder (2002) in ihren mentalen Voraussetzungen und mit Blick auf die möglichen Wissenskonstellationen rekonstruiert worden. Dabei differenziert Redder

2 Die Zusammenstellung dieser Verfahren ließe sich weiter ergänzen, z. B. in Hinblick auf Aufforderungshandlungen oder autokomentierende Handlungen des Retrozipierens und Antizipierens, mit denen die Dozenten ihre Diskursplanung durchsichtig machen (Heller 2018).

(2002: 14–19) in Anknüpfung an die von Ehlich/Rehbein (1986) angesetzten Strukturtypen institutionellen Aktentwissens zunächst zwischen dem außer-universitären Wissen der Studierenden (Π_s) gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen der jeweiligen Fachgemeinschaft, also dem eigentlichen Forschungswissen (Π_f). Zwischen diesen beiden Polen ist das Dozentenwissen (Π_D) situiert, das sich zum Teil mit dem Forschungswissen berührt, aber durch hochschuldidaktische Kenntnisse geprägt ist. Das Wissen der Studierenden entwickelt sich graduell von einem forschenden Lernwissen (Π_{FL}) hin zu einem lernenden Forschungswissen (Π_{LF}).

Das Einschätzen – als „wesentliche sprachliche Handlung der universitären Wissensvermittlung“ (Redder 2002: 14) – wird im Laufe des Studiums schrittweise entwickelt. Es handelt sich um einen Prozess, der individuell unterschiedlich verläuft: von einer Phase, in der sich die Studierenden im Zuge des universitären Lernprozesses durch das vermittelte Dozentenwissen mit dem forschenden Handeln vertraut machen, bis hin zu einer Phase, in der die Studierenden sich mit zunehmender Selbstständigkeit mit wissenschaftlichem Wissen auseinandersetzen.

Einschätzen und Bewerten werden innerhalb des bei Ehlich/Rehbein (1986: 16) vorgestellten und für die schulische Kommunikation zentralen Handlungsmusters „Aufgabe stellen/Aufgabe lösen“ unterschiedlichen Bereichen zugeordnet, und als mentale Handlungen (*bewerten*) bzw. interaktionale (*einschätzen*) Handlungen gefasst. Diese mit Blick auf Lehrer-Schüler-Gespräche vorgenommene Unterscheidung wird hier übernommen. Bei der Handlungskonstellation der im Folgenden besprochenen Beispiele ist jedoch zu bedenken, dass es sich jeweils um Sprechhandlungsverkettungen handelt.

Zunächst soll es darum gehen, wie Einschätzungen im Dozentenvortrag verbalisiert und dadurch sichtbar werden. Die dazu herangezogenen Transkriptauszüge stammen aus Vorlesungen zur Soziologie (BA) und Germanistik (MA) sowie aus einer Lehrveranstaltung für Doktoranden. Die italienischsprachigen Beispiele werden auch in Übersetzung zugänglich gemacht. Im Anschluss daran werden einige Beispiele aus Arbeiten diskutiert, in denen italienische Studierende ihre ersten Schritte zum vorwissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch unternehmen.

5 Dozentenseitige Verbalisierung von Einschätzungen

Einschätzungen können auf vielfältige Weise sprachlich ausgedrückt werden. In den Dozentenvorträgen des italienischen *euroWiss*-Korpus geschieht das z. T. sehr explizit, etwa durch Rückgriff auf bewertende Symbolfeldausdrücke

(wie *importante* oder *interessante*). In Beispiel (1) stellt die Dozentin im Rahmen einer Einführung in die Soziologie Diltheys Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften vor und nennt in diesem Zusammenhang einschlägige naturwissenschaftliche Methoden (1a). Bei der Lektüre aus ihrem Skript (1b) unterbricht sie sich dann selbst, um eine Konkretisierung einzuschieben (1c):

(1): **Transkriptausschnitt aus Dozentenvortrag: Einführung in die Soziologie (Soz_V_2)**

- (1a) Df: I metodi privilegiati per arrivare, appunto, a questa conoscenza sono l'osservazione – importantissima – ..eh .. l'esperimento e la comparazione. *Die beliebtesten Methoden um eben zu dieser Erkenntnis zu kommen, sind die Beobachtung – ganz wichtig – ..äh .. das Experiment und der Vergleich ((1,3))*
- (1b) Mentre, infatti, l'oggetto – dice Dilthey – eh delle scienze della natura è costituito da una realtà esterna all'uomo che tale ha/ca – **e qui è importante** – tale resta anche nel corso del processo conoscitivo *Während nämlich der Gegenstand – sagt Dilthey – der Naturwissenschaften Teil der Wirklichkeit ist, die vom Menschen losgelöst ist, der diese hat/ – und das ist hier wichtig – dies bleibt so auch im Zuge des Erkenntnisprozesses*
- (1c) – se io sto studiando la/la/ la legge di gravità, non è che la mia presenza influenza · il percorso · conoscitivo o influenza, appunto, eh la/la/la/la legge, no? E cambia la legge di gravità se io sono lì o non sono lì – ... *– wenn ich das/das/ · das Gesetz der Schwerkraft beobachte, ist es nicht so, dass meine Gegenwart · den Prozess · der Erkenntnis · beeinflusst oder eben äh das/das/das/das Gesetz beeinflusst, oder? Und das Gesetz der Schwerkraft sich ändert, wenn ich da bin oder nicht ...*

Die Dozentin macht an zwei Stellen qualitative Einschätzungen durch parthenetische Einschübe explizit. Zum einen (1a) hebt sie die Bedeutung einer der genannten Methoden (*osservazione/Beobachtung*) hervor (*importantissima/ganz wichtig*) und setzt sie gegenüber den anderen beiden (*esperimento e comparazione/Experiment und Vergleich*) ab. Zum anderen (1b) unterstreicht sie ein spezifisches Wissenselement (*e qui è importante/und das ist hier wichtig*): und zwar die Unabhängigkeit des Gegenstands naturwissenschaftlicher Arbeit vom beobachtenden Subjekt. Durch die deiktische Prozedur (*qui*) werden die Hörer sowohl auf den Textraum orientiert als auch auf den Vorstellungsraum, in dem das Diltheysche Gedankengebäude entwickelt wird. Die expliziten Verbalisierungen der positiven Einschätzung leisten einen Beitrag zum Verständigungshandeln. Weitere sprachliche Mittel und Verfahren, die dabei von der Dozentin supportiv eingesetzt werden (1c), sind nachgeschobene Reformulierungen (Bührig 1996), mit denen die Dozentin das Forschungswissen (hier: die Unabhängigkeit des Gegenstands vom beobachtenden Subjekt) schrittweise vereinfacht,

indem sie es auf eine alltagssprachlich formulierte Konkretisierung herunterbricht (vgl. ebenfalls Heller 2018).

Hinzuweisen ist in diesem Fall auch auf einzelne sprachliche Ausdrücke wie *appunto/eben* (1a) oder *infatti/nämlich* (1b), die sehr häufig im Zusammenhang mit explikativen Verfahren eingesetzt werden (zu *infatti* s. einschlägig Nardi 2010).

Transkriptauszug (2) stammt aus einer späteren Phase des italienischen Hochschulstudiums. Die Lehrveranstaltung ist Teil eines fachübergreifenden Seminarzyklus für Promovenden und hat als Thema *Walter Benjamin und die Rolle des Übersetzers*.³

Ogleich sich die Lehrveranstaltung Seminar nennt, handelt es sich in weiten Teilen um einen Dozentenvortrag, der allerdings frei gehalten wird. In dem ausgewählten Beispiel formuliert die Dozentin eine Einschätzung bezogen auf die Rolle des Dichters/Übersetzers in der Auffassung Benjamins:

(2): Transkriptausschnitt aus Dozentenvortrag für Promovenden (GerSpr_K_5)

Df: **Guardate che questo è importante, perché secondo me** Benjamin è il primo che comincia a concepire un'idea assolutamente non antropocentrica sia della eh poesia, sia della lingua, sia di tutto ciò che attiene anche alla crea/alla creazione umana, no?

Sehen Sie, das ist wichtig, weil Benjamin meiner Ansicht nach der erste ist, der in irgendeiner Weise beginnt, eine Auffassung zu konzipieren, die absolut nicht anthropozentrisch ist, von Dichtung sowie von Sprache sowie von all dem, was auch der menschlichen Schöpfung inhärent ist, nicht?

Die dozentenseitige Einschätzung wird auch hier in einem Illokutionsverbund eingeführt und verstärkt mit einer Aufforderung an die Hörer (*guardate*) sowie mit einem objektdeiktischen Ausdruck (*questo*) verknüpft, der bei den Hörern eine Refokussierung der vorangehenden Ausführungen zum Poetikverständnis Benjamins auslöst.

Die Dozentin geht dann über zu einer Begründung (*perché*), die sie explizit als ihre persönliche Ansicht kennzeichnet. Die Modalisierung der bewertenden Handlung mittels Angabe der persönlichen Ansicht (*secondo me*) zielt auf einen Abgleich des Dozentenwissens mit den Wissensbeständen der Studierenden ab, die über dieses Wissen noch nicht verfügen. Gleichzeitig positioniert sich die Dozentin durch die Bewertung, die supportiv zu einer Begründung eingesetzt

3 Für eine Kontextualisierung und Detailanalyse von signifikanten Passagen der Lehrveranstaltung s. Carobbio 2014.

wird, als Expertin, die es versteht, Wissensrelationen herzustellen (hier: welche Rolle Benjamin in einem in diesem Zusammenhang nicht näher skizzierten Spektrum von Sprachphilosophen beanspruchen darf).

6 Zwischenfazit: häufige Konfigurationen sichtbar gemachter Einschätzungen

In den verschiedenen Phasen der akademischen Lehre lassen sich ähnliche Verfahren beobachten, mit denen bestimmte Elemente des Dozentenwissens oder des über den Dozenten vermittelten Forschungswissens als relevant gekennzeichnet werden:

- | | | | |
|-----|---|--|--|
| (3) | Einschätzungen und Begründungen | Questo è importante perché da questo punto di vista viene sottolineato ... (Soz_V_2) | <i>Das ist wichtig, weil durch diesen Gesichtspunkt unterstrichen wird ...</i> |
| (4) | Einschätzungen und verstehensorganisierende Fragen | Perché questo ehm questa/questo saggio/questa/questo passaggio è importante per/per la/per il materialismo di Benjamin? Perché il/ehm ciò che è la folla è ... (GerSpr_K_5) | <i>Warum ist dieser ähm diese/dieser Beitrag, diese/ diese Passage: wichtig für den Materialismus von Benjamin? Weil der/ ähm das, was die Menge darstellt, ist ...</i> |
| (5) | Einschätzungen und Erläuterungen | Stichwort ist hier also Sprachlosigkeit. Äh die Sprachlosigkeit ist vielleicht das/ hm (ja) das wichtigste Leitmotiv, das wichtigste Thema dieser Novelle. (Ger_Lit_V_4) | |

Explizit verbalisierte Einschätzungen werden häufig mit Begründungen verknüpft, auch ohne dass hier das gesamte Handlungsmuster des Begründens durchlaufen wird (3). Zu den häufigeren Konfigurationen gehört auch die Einbettung explizit verbalisierter Einschätzungen in sogenannte verstehensorganisierende Fragen (Carobbio/Heller/Di Maio 2013), die keine Antwort seitens der Studierenden einfordern, sondern von den Dozenten selbst beantwortet werden und die ihrerseits supportiv zu Begründungen sein können (4). Häufig erfolgen qualitative Einschätzungen im Zusammenhang mit Erläuterungen, die reparativ, supportiv oder präventiv zur Erleichterung der Verarbeitung des vermittelten Wissens nachgeliefert werden. In Beispiel (5), das aus einer germanistischen Lehrveranstaltung aus einem MA-Studiengang stammt, sind darüber hinaus Wiederholungen und Umformulierungen zu beobachten (*Sprachlosigkeit. Äh die Sprachlosigkeit; das wichtigste Leitmotiv, das wichtigste Thema*). Die erneute

Versprachlichung von bereits verbalisierten Wissenselementen in Form von Reformulierungen ist in den italienischen Daten eine sehr häufige Erscheinung und kann unterschiedlichen Zwecken dienen. Häufig steht sie im Zusammenhang mit dem Bemühen der Lehrpersonen, vermitteltes Sach- bzw. Fachwissen im mentalen Bereich der Studierenden zu fixieren (s. Heller 2015).

7 Studieren und studentisches Schreiben an italienischen Universitäten

Der Perspektivenwechsel zu studentischen Arbeiten, in denen Einschätzungen explizit gemacht werden, setzt einige Bemerkungen zu der Rolle des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens in Italien voraus (detaillierter Hornung 2014). Die Universitätsausbildung ist durch einen weitgehenden, institutionell bedingten Verzicht auf eine Didaktik des Schreibens geprägt – und entsprechend nicht selten von einer jahrelangen Schreibpause zwischen Abitur und Bachelor-Arbeit. Insbesondere in den Geisteswissenschaften herrschen mündliche Prüfungen vor. Für die Studierenden geht es vor allem darum, dozentenseitig vermitteltes oder durch Handbücher bzw. in der Forschungsliteratur überliefertes Wissen zu memorieren und angemessen zu reproduzieren. Das Repetieren von Wissen zum Zweck des Vortragens in der Prüfung hat seine Basis in einer textuell konzeptualisierten Wissensvermittlung und zieht sich als Konstante von der Schule bis weit in fortgeschrittene Phasen des Studiums.

Das italienische Hochschulsystem lässt daher nur wenig Raum für ein „diskursives Probehandeln“ (Redder 2014: 34), wie es in Deutschland etwa im Seminardiskurs üblich ist und in der systematischen Einübung in die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen durch Leistungsnachweise in Form von Referaten und Hausarbeiten erfolgt. Trotz organisatorischer Trennung wird das schulische Lehr- und Lernverhalten im akademischen Lehr-Lern-Diskurs dozenten- und studentenseitig in vieler Hinsicht beibehalten, sodass – wie Hornung (2014: 214) zu Recht hervorhebt – „der Dichotomie forschendes Lernen – lernendes Forschen [...] die Probephase versagt bleibt“.⁴

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass das Verb *studiare* sowohl das schulische Lernen als auch das Universitätsstudium bezeichnet. Analog dazu gelten Schüler wie Studierende der Hochschule als *studenti* (s. hierzu detaillierter Hornung 2014: 214–216). Dass die Grenzen zwischen Schule und Studium

4 Redder (2014: 35) unterscheidet vier Traditionsstränge universitärer Lehr-Lern-Prozesse: repetitives Lernen, reproduktives Lernen, entwickelndes (mitkonstruktives) Lernen, produktives Lernen.

weniger konturiert sind als im deutschsprachigen Raum, zeigt sich auch an Ausdrücken wie *ricerca*, der nicht nur die wissenschaftliche Forschung bezeichnet, sondern generisch auch für schulische oder außeruniversitäre Recherche und das bloße Zusammenstellen von Wissens-elementen zu einem bestimmten Thema verwendet wird. Auch der Ausdruck *tesina* taucht in verschiedenen Ausbildungszusammenhängen auf und bezeichnet sowohl eine fachübergreifende Arbeit für Abiturprüfungen, als auch eine Hausarbeit im Studium, und z. T. auch die BA-Abschlussarbeit – hier als Diminutivform von und in Abgrenzung zu der MA-Abschlussarbeit (*Tesi di laurea magistrale*).⁵

Eine stärkere Berücksichtigung findet die Entwicklung wissenschaftssprachlicher Kompetenzen allenfalls in den Fremdsprachenphilologien – insbesondere in der Germanistik, nicht zuletzt auch deshalb, um die Studierenden auf andere Modalitäten von Leistungsnachweisen vorzubereiten, mit denen sie sich bei einer Entscheidung für ein Auslandssemester im deutschsprachigen Raum zwangsläufig vertraut machen müssen.

8 Studentenseitige Verbalisierung von Einschätzungen

Es kann nicht erstaunen, dass sich in den ersten (vor)wissenschaftlichen Schreibversuchen Verfahren der Wissenspräsentation und -bearbeitung wiederfinden, die sich auch im Dozentenvortrag beobachten lassen, wie an Beispielen aus dem Modeneser *Tesine*-Korpus aufgezeigt werden konnte (Heller/Hornung/Carobio 2015).

Was die Verbalisierung von Einschätzungen betrifft, lassen sich bei einer Durchsicht von Seminararbeiten italienischer ErasmusstudentInnen eine Reihe von Formulierungen festhalten, die hier unkorrigiert wiedergegeben und in Bezug zu ihren Funktionen gesetzt werden:

- | | | |
|-----|---|--|
| (6) | Argumentative Begründung der eigenen Themen- oder Textauswahl | Ich finde sehr interessant , zwei Nachbarsprachen zu analysieren |
| (7) | Überleitung zu Schwerpunktsetzungen | Es ist auffällig zu bemerken , dass es eine Unterscheidung zwischen Ost- und Westpolen entsteht ... |
| (8) | | Ein der wichtigsten Punkte ist die Beziehung zwischen ... |
| (9) | Einleitung von Erläuterungen | Die Begriffe sind zentral und sehr wichtig/sehr bedeutend |

5 Zur Gegenüberstellung von Hausarbeit und *tesina* sowie zum erklärenden Handeln beim studentischen Schreiben s. Nardi (2016, 2017).

- | | | |
|------|---|---|
| (10) | Positionierung in einer Wissenslandschaft | Ich nehme an/glaube , dass ... |
| (11) | | Ich finde dafür die Beschreibung sehr emblematisch |
| (12) | | Ich finde sehr gelungen , dass ... |
| (13) | Thematisierung des eigenen Lern- bzw. Erkenntnisprozesses | Als ich das Lesen des Romans begann, hielt ich für selbstverständlich, dass |
| (14) | | Endlich ist es auch sehr wichtig, eine Lehre aus die Vergangenheit zu ziehen |

Die auf diese Weise verbalisierten Einschätzungen dienen offensichtlich unterschiedlichen Zwecken und werden in unterschiedlichen Konfigurationen sichtbar: Einschätzungen zur Begründung und Rechtfertigung der Themenwahl (6) sind insbesondere in Einleitungen zu beobachten. Wenn qualitative Einschätzungen absatzleitend, also an Übergangsstellen eingefügt werden und auf diese Weise eine Art Konnektorfunktion übernehmen (7, 8) sowie als Einleitung von Erläuterungen dienen (9), spielen zweifellos auch Formulierungsunsicherheiten eine Rolle. Studentenseitige Meinungsäußerungen und das Herausstellen der Relevanz des Wissens durch persönliche Stellungnahmen (10, 11, 12) zeigen Versuche, einen Rollenwechsel vom Lernenden zum Experten sichtbar zu machen. Zuweilen spiegelt diese Art von Einschätzungen das Bestreben der Studierenden wider, zu zeigen, dass sie ihr außeruniversitäres Wissen weiterentwickelt haben. Freilich kann man hier allenfalls von einem Anfangsstand des forschenden Lernwissens sprechen.

Ich greife aus diesem Spektrum zwei Beispiele aus einer Seminararbeit von einer Studentin der Universität Bergamo heraus, die ihr Erasmussemester am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg absolviert hat.⁶ Für ihre 17-seitige Arbeit, in deren Mittelpunkt Christa Wolfs Erzählung *Kindheitsmuster* steht, wählt sie den Titel *Generation der Schuldigen*. Der Arbeit sind sowohl ein Vorwort als auch eine Einleitung vorangestellt. Im Vorwort ordnet die Studentin ihre Textgrundlage in einen größeren Zusammenhang ein und stellt ihre Arbeit vor. Zwischen diesen beiden Teilen des Vorworts geht sie auf einen spezifischen inhaltlichen Aspekt ein (s. im folgenden Bsp. 15d). Im Anschluss daran referiert sie

6 Ich danke Dr. Tiziana Roncoroni für die Überlassung dieser Arbeit und für weitere studentische Produktionen, die sie bei ihrer Tätigkeit als Tutorin am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie in Heidelberg gesammelt hat.

knapp aus einigen Studien zum Thema Kindheit, Erinnerung und Gedächtnis (1. *Einleitung über Kindheit und Reminiszenz*). Daran anknüpfend gibt sie einen biographischen Überblick zu den ersten Lebensjahren der Hauptperson Nelly bis zum Ende des 2. Weltkriegs (2. *Geschichte einer Kindheit in dem dritten Reich*) und kommentiert einige Episoden aus dieser präadoleszenten Phase (3. *Übereinstimmung: Kindheitsglauben*). In dem zentralen Kapitel der Arbeit (4. *Ein verlorenes Paradies: Übergang zur Pubertät*) legt die Studentin ihre persönlichen Interpretationen der Veränderungen – und Orientierungslosigkeit – der Hauptfigur dar, die sie mit deren Eintritt in eine neue Entwicklungsphase in Zusammenhang bringt, in der sich Nelly von der NS-Ideologie distanziert und mit Schuldgefühlen auseinandersetzt. Im Fazit (5. *Schlusswort*) leitet die Studentin zu allgemeinen Fragen der Opfer des Nationalsozialismus über und bringt ihre persönliche Leseerfahrung ein (s. oben Bsp. 13). Das knappe Literaturverzeichnis verzeichnet sechs Angaben zur Sekundärliteratur.

Insgesamt weist die Arbeit erhebliche sprachliche Mängel auf, zeigt aber eine durchdachte Struktur. Unverkennbar ist eine gewisse Unbeholfenheit bei dem Versuch, eigene Überlegungen, fremdes Gedankengut, inhaltliche Wiedergaben und allgemein bekanntes überliefertes Wissen ins Verhältnis zu setzen.⁷ Vor diesem Hintergrund sind auch einige der qualitativen Einschätzungen zu sehen, die an verschiedenen Stellen der Arbeit explizit gemacht werden.

Der nachfolgende Auszug stammt aus dem ersten Teil des Vorworts zu der Arbeit (alle Formulierungen werden unkorrigiert übernommen):

- (15a) Das Buch „Kindheitsmuster“ ist eine autobiographische Erzählung der Schriftstellerin Christa Wolf, die während des Nationalsozialismus erzogen wurde.
- (15b) Das Werk kann nicht bloß als übliche Memoiren der Autorin betrachtet werden, sondern als eine bestimmte Arbeit der Erzählungsstimme, die das Labyrinth ihres Gewissens nachbohrt, um Sinn zu ihrer Vergangenheit einen zu geben.
- (15c) Dieses Verfahren stoßt auf die Widerstände der Bewusstheit der Erzählerin, indem sie das Prozess der Reminiszenz hemmen, so dass sie an eine Aufspaltung ihrer literarischen Identität wenden muss. Die Geschichte geht scheinbar um ein Kind, das später im Lauf des Erzählens ein Mädchen wird, und es wird von der Erzählerin mit der dritten Person angegeben. Ferner gibt es auch eine andere Figur in diesem komplizierten Geflecht des Gewissens, die durch eine du-Perspektive genannt wird, als ob diese verschiedene „Fäden“ in einem undurchschaubaren Muster ausgearbeitet wären.

7 S. hierzu ebenfalls Stezano Cotelò (2006).

- (15d) **Es ist sehr interessant zu merken, wie** das Wort „Muster“ ein mehrdeutiges Wert enthalten kann. Die französische Version des Werkes wurde als „Trame d'Enfance“ übersetzt, wie auch im Italienischen „Trama d'Infanza“, wo es ist deutlicherer geschildert, dass das Roman von Christa Wolf etwas zu verstehen gibt, die ein langwieriges Prozess impliziert, um es an Licht zu bringen.
[Literaturangabe: Baier 1994]
- (15e) Wenn die Oberfläche eines Teppiches mit seiner Zeichnung ganz abgetreten ist, dann es kommt die trame zum Vorschein, der Durchschuß, die die Textur der unter dem Ornament verborgenen Fäden (...) Ein Teppich muss oft begangen und strapaziert worden sein, ehe sich die Textur abzeichnet, die ihn unter der Oberfläche zusammenhält

Das Vorwort setzt mit der Bestimmung der Textart ein (15a: *autobiographische Erzählung*), die mit einer biographischen Information zu der Autorin verbunden wird (15a: *die während des Nationalsozialismus erzogen wurde*).

Bei den nachfolgenden Erläuterungen zu der kategorialen Zuordnung und zu dem erzählerischen Vorgehen (15b) kämpft die Studentin mit einigen Formulierungsschwierigkeiten bei dem Versuch, einige Begriffe aus der Sekundärliteratur (15c: *Prozess der Reminiszenz, Aufspaltung der literarischen Identität*) einzubringen. Sie wechselt dann zu einer etwas weniger abstrakten Ebene, indem sie eine inhaltliche Angabe zu den Figuren und ihren Entwicklungsphasen sowie den zeitlichen Ebenen der Erzählung nachschiebt (15c: *ein Kind, das später ... ein Mädels wird*). Dann arbeitet sie sich zu einer ersten Hypothese vor (15c: *als ob diese verschiedenen „Fäden“ in einem undurchschaubaren Muster ausgearbeitet wären*.) Sie greift dabei das Wort *Muster* auf, um dessen inhaltliche Füllung es im Anschluss daran gehen wird.

Dieser Übergang zu einer engeren Fokussierung, die die Studentin mit Blick auf die französischen und italienischen Übersetzungen vornimmt, wird mit einer expliziten qualitativen Einschätzung verbunden (15d: *Es ist sehr interessant zu merken, wie das Wort Muster ein mehrdeutiges Wert enthalten kann*). Der Einschub dient zum einen zur Überleitung und Fokussierung einer der Bedeutungsvarianten (*Muster* → *Textur*), zum anderen unterstreicht die Verfasserin auf diese Weise, dass es sich bei der Mehrdeutigkeit des *Muster*begriffs um kein selbstverständlich gegebenes Wissensselement handelt. Sie positioniert sich daher als jemand, der über ein zusätzliches Wissen über die Semantik von *Muster* verfügt, indem sie die Relevanz dieses Wissensselements hervorhebt. Die Bedeutungsnuancen, die durch die französischen und italienischen Fassungen des Titels aktualisiert werden, dienen ihr dann zur Erläuterung eines Interpretationsansatzes, den sie durch ein Zitat aus der Sekundärliteratur untermauert (15e).

In einem weiteren Auszug aus derselben Arbeit (2: *Geschichte einer Kindheit in dem dritten Reich*) referiert die Verfasserin zunächst Inhalte aus dem Leben der Hauptfigur (16a). Sie hebt dann eine weitere – einflussnehmende – Figur aus dem Umfeld von Nelly heraus (16b), um dann mittels einer persönlichen Stellungnahme (16c) Bezüge zu dem historischen Kontext herzustellen und zu einem Zitat aus der Erzählung überzuleiten (16d):

- (16a) ... Nelly nimmt an den für die nationalsozialistische Jugend organisierten Aktivitäten teil, sie gehört nämlich zu der örtlichen Abteilung des Jungmädels, eine Organisation der Reich, die jedes Jahr verschiedene sportliche Veranstaltungen organisierte, in denen Nelly sich durch ihre Geschicklichkeit auszeichnete. Natürlich trug auch die Schule zu der Entwicklung der Nelly bei, die das Mädchen heftig der Nationalsozialistische Ideologie aussetzte.
- (16b) Besonders ist Herr Warsinski einer unter den „Wortführer“ der Nationalsozialismus in der Schul-Umgebung, wenn er z. B. im 4. Kapitel behauptete, würde Jesus Christus in ihrer Zeit geboren sein, würde er auch die Juden gehasst haben. Er übt einen beachtlichen Einfluss auf Nelly, die einfach seine Zustimmung gewinnen will, um sicher zu sein, dass sie auch zu den „Gesunde“ und „Gerechte“ gehört.
- (16c) **Ich finde sehr gelungen, dass** im Roman die von Nationalsozialismus ausgeübte Machtübernahme, wie die Beschränkungen der Freiheit oder die Gefühle von Hass und nationalistische Bewunderung, nicht explizit vorgestellt werden, sondern durch die manchmal nur begrenzte Wahrnehmung von Nelly.
- (16d) Nelly nicht nur wußte, sondern fühlte, was der Führer war. Der Führer was ein süßer Druck in der Magengegend und ein süßer Klumpen in der Kehle, die sie freiräusperrn musste, um mit allen nach ihm, dem Führer, zu rufen, wie es ein patrouillierender Lutsprecherwagen dringlich forderte.¹⁴

Mit ihrer positiven Einschätzung der Art und Weise, wie zeitgeschichtliche Gegebenheiten – hier: Freiheitsbeschränkung und ideologische Beeinflussung durch NS-Regime – durch die Perspektive der Hauptfigur vermittelt werden, leitet die Studentin von der reinen Wiedergabe von Inhalten der Erzählung zu einem abstrakteren Niveau über. Sie führt dann mit dem nachfolgenden Zitat erneut zu der Erzählung zurück (*Nelly nicht nur wußte, sondern fühlte, was der Führer war ...*). Dass der syntaktische Anschluss dieses Zitats nicht optimal gelingt, ist der noch begrenzten Sprachkompetenz geschuldet und sei hier nur am Rand erwähnt. Wesentlicher ist, dass solche qualitativen Einschätzungen – nicht nur dieser Arbeit – sehr häufig in Übergangpositionen nachzuweisen sind, wenn es darum geht, inhaltliche Wiedergaben, allgemeines Hintergrundwissen und Zitate aus der Textgrundlage oder der Sekundärliteratur in Einklang zu bringen.

9 Perspektiven

Zukünftigen Untersuchungen ist die Aufgabe vorbehalten, den funktionalen Einsatz und weitere Zwecke von explizit sichtbar gemachten Einschätzungen präziser zu konturieren. Dies erfordert auch eine systematische Erhebung der Handlungseinbettung mit Blick auf komplexere Handlungsmuster wie Erklären oder Begründen. Dabei ist auch zu fragen, ob Einschätzungen an bestimmten Musterpositionen eingesetzt werden, und wenn ja, an welchen und wie sie sichtbar gemacht werden.

Bei der Analyse studentischer Schreibprodukte sollten die Studierenden möglichst einbezogen werden, denn die gemeinsame Arbeit an solchen Textauszügen ermöglicht es, die Funktionalität von studentenseitigen, persönlichen Stellungnahmen besser einzuordnen und entsprechend ihre Angemessenheit zu diskutieren.

Literatur

- Bühlig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen: Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Carobbio, Gabriella (2014): Wissensvermittlung im Promotionsstudium in Italien – am Beispiel eines Seminars zur Übersetzungstheorie. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 115–136.
- Carobbio, Gabriella (2015): Autokomentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen. Heidelberg: Synchron.
- Carobbio, Gabriella/Heller, Dorothee/Di Maio, Claudia (2013): Zur Verwendung von Frageformulierungen im Korpus euroWiss, in: Desoutter, Cécile/Heller, Dorothee/Sala, Michele (Hrsg.), *Corpora in specialized Communication – Korpora in der Fachkommunikation – Les corpus dans la communication spécialisée*. CERLIS Series, Vol. 4 (Online edition: <http://dinamico.unibg.it/cerlis>), 75–99.
- Da Silva, Ana (2014): Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich. Heidelberg: Synchron.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (2010): Desiderate der Wissenschaftskomparatistik. In: Heller, Dorothee (Hrsg.), *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen*. Frankfurt: Lang, 15–32.

- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
- Heller, Dorothee (2012): *Wissenschaftskommunikation im Vergleich: Fallstudien zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch*. Frankfurt: Lang.
- Heller, Dorothee (2014): *Dozentenseitige Beiträge zum Verständigungshandeln in einer italienischen Germanistikvorlesung*. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 95–116.
- Heller, Dorothee (2015): *Reformulierungen im Lehrdiskurs. Beobachtungen zu deutschen und italienischen Lehrveranstaltungen aus dem euroWiss-Korpus*. In: Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (Hrsg.), *Deutsch kontrastiv aus italienischer Sicht. Phraseologie, Temporalität und Pragmatik*. Frankfurt/M.: Lang, 125–143.
- Heller, Dorothee (2018): *Bildungsmigration und Erfahrung der Andersartigkeit akademischer Kulturen*. In: Zanasi, Giusi/Perrone Capano, Lucia/Nienhaus, Stefan/Morlicchio, Elda/Gagliardi, Nicoletta (Hrsg.), *Das Mittelmeer im deutschsprachigen Kulturraum: Grenzen und Brücken*. Tübingen: Stauffenburg, 281–295.
- Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella (2015): *Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation*. In: *Deutsche Sprache*. Heft 4/2015, 292–308.
- Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Redder, Angelika/Thielmann, Winfried (2015) (Hrsg.): *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*. *Deutsche Sprache* 43 (Themenheft).
- Hohenstein, Christiane (2006): *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag: ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: Iudicium.
- Hornung, Antonie (2003): *Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 347–368.
- Hornung, Antonie (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 2014/II*, 35–56. (<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/view/5000109549/5000101896>, letzter Abruf: 08.01.2018).
- Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (2014) (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Nardi, Antonella (2010): Explikative Verfahren in sozialwissenschaftlichen Texten. Eine handlungstheoretische Perspektive am Beispiel von *infatti* und *nämlich*. In: Heller, Dorothee (Hrsg.), *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen*. Frankfurt: Lang, 67–83.
- Nardi, Antonella (2016): Die *tesina* und die Seminararbeit. Studentisches sprachliches Handeln im Vergleich. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim: Georg Olms, 275–291.
- Nardi, Antonella (2017): Studentisches erklärendes Handeln in der *Tesina* auf Deutsch. *Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*, Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Redder, Angelika (Hrsg.), *„Effektiv studieren.“ Texte und Diskurse in der Universität (OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beiheft 12.)*. Essen: Gilles & Francke, 5–28.
- Redder, Angelika (2014): Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 25–40.
- Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried (2014) (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten*. Heidelberg: Synchron.
- Roncoroni, Tiziana (2015): Argumentative Strategien in deutschen und italienischen wissenschaftlichen Artikeln. Am Beispiel der Soziologie und der Sprachwissenschaft. Frankfurt: Lang.
- Sorrentino, Daniela (2012): Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. *Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Stezano Cotelo, Kristin (2006): Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hrsg.), *Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt: Lang, 87–114.
- Veronesi, Daniela (2011): *Wege, Gebäude, Kämpfe. Metaphern im deutschen und italienischen rechtswissenschaftlichen Diskurs*. Heidelberg: Synchron.

