



**Probleme fremdsprachiger Schreibpraxis im Fokus  
neuerer Spracherwerbsforschung**

Antonie Hornung, Modena/Zürich

ISSN 1470 – 9570

## Probleme fremdsprachiger Schreibpraxis im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung

Antonie Hornung, Modena/Zürich

This study investigates the impact of recent language acquisition research on understanding problems in second language academic writing. Proceeding on the findings of Elizabeth Bates and her colleagues and successors, this paper points out the important role of the time-lag between oral and written receptive skills and production skills as much as the sine qua non of input multiplication. Thus, different approaches to writing processes such as Free Writing on one side, and productive imitation on the other, can be understood as indispensable concomitant procedures in teaching German academic writing.

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Erkenntnisse der neurobiologisch orientierten Spracherwerbsforschung dazu beitragen können, Schwierigkeiten von Novizen des Schreibens, insbesondere, wenn sie in einer fremden Sprache Texte zu verfassen haben, besser zu verstehen, und welche didaktischen Konsequenzen daraus gezogen werden müssen. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung verschiedener Formen freien Schreibens für die Entwicklung der Kompetenz wissenschaftliches Schreiben neu überdacht. Die Überlegungen sind dabei von der praktischen Erfahrung mit Lernenden geleitet, die eine lateinische Muttersprache sprechen.

### 1. „Ich bin sicher, dass dieser Satz falsch ist.“

An den Beginn meiner Überlegungen möchte ich einen spontan in 10 Minuten verfassten Text stellen, der durch barocke Musik inspiriert wurde, eine Musik, die auch während des ganzen Schreibprozesses leise zu hören war. Dieser Text steht hier, um zweierlei deutlich zu machen: Inhaltlich zeigt er auf, wie sehr auch weit fortgeschrittene Deutschlernende bei der schriftlichen Produktion in der Fremdsprache um die Frage der Richtigkeit ihrer Aussagen kreisen und wie unsicher sie sind in der Einschätzung ihrer Fähigkeiten; durch seine Gestalt macht er sichtbar, welche Satzmodelle beherrscht werden und welche nicht, wo Zweifel mitspielen (vgl. hierzu die zahlreichen Sofortkorrekturen), und wie beschränkt letztlich das Ausdrucksrepertoire ist.

Bsp. 1

Ich bin im Liceo. ~~Das Wetter ist~~ Draussen ist das Wetter nicht so schön. Überall ist nass und es ist ziemlich kalt. Ich mag nicht, wenn das Wetter nicht schön ist. Ich finde, das schöne Wetter „nous remonte le moral“ (oh ... wie sagt man das auf Deutsch???) Ich freue mich [[auf]] den Frühling! Wenn ich diese Musik höre, denke ich sofort an den Frühling! Komisch... Ich weiss aber nicht, warum... Vielleicht, weil ich Frühling mag... ~~Das~~ Frühling ist der Anfang ~~der~~ das schöne Wetter, Sommer, Rocken, Sandalen, Ferien, schwimmen,

strand, Freunde, Familie... Meine Familie verpasst mich... Ich denke an meinen Garten im Frühling. Er ist ganz grün und überall ~~ist~~ sind Blumen. Das ist so schön... Das riecht Frühling... Ich finde, dass Frühling riecht etwas ich bin vielleicht komisch! Die Sonne! Ich höre [[draussen]] Schülern die ~~lachen dr~~ [draussen] lachen ~~Das~~ und sprechen. Das nerft mich! Und das stört mich! Ich würde gern in Ruhe sein! ≠ Ich bin sicher, dass dieser Satz = falsch ist. Ich glaube nicht, dass man in Deutsch wieso sagen kann... Aber ich bin froh, weil ich in Deutsch meine Meinung ~~spreche schreiben~~ schreiben kann. Ich bin sicher, dass mein Text ~~viel und~~ viele Fehler hat, aber ich bin trotzdem froh. Ich würde gerne Deutsch ganz schön sprechen. ~~Ich Das ist aber eine schwierige Sprache~~ ... Ich würde ohne Fehler Deutsch sprechen! Das würde so wunderschön! Das ist aber eine schwierige Sprache ... J'y arriverai!<sup>1</sup> (Austauschschülerin, 11. Schuljahr; Muttersprache Französisch, 6 Jahre DaF-Unterricht in Lausanne)

Das vorliegende Beispiel ist, sicherlich auch beeinflusst durch die Schreibweise (vgl. zum Einsatz der *écriture automatique* in der Schreibdidaktik Hornung 1995; 2002), eine Aneinanderreihung von Ich-Aussagen. Damit stellt es einen Gegenpol zu jedweder Form wissenschaftlichen Schreibens dar, wie es im universitären Kontext von Studierenden erwartet wird, und zwar unabhängig davon, ob sich die schreibende Person in der Erst-, der Zweit- oder in einer Fremdsprache auszudrücken hat. Und doch kann, das sei hier als These vorangestellt, auf Formen freien Schreibens verschiedenster Art auch in der akademischen Schreibdidaktik nicht verzichtet werden.

## 2. Schreibprobleme und ihre möglichen Hintergründe

Auch wenn sie nicht so explizit wie hier im Einleitungsbeispiel benannt wird, so ist sie doch eine der beständigen Begleiterinnen bei Schreibprozessen, deren Ziel die Textproduktion in Lernsituationen ist: die Angst, etwas falsch zu machen. Bei muttersprachigen Schreibnovizen eher diffus vorhanden, lenkt sie die Aufmerksamkeit fremdsprachiger Schreibender mehr auf die Mikroebene der Textproduktion (vgl. zur Mikro- und Makrostruktur von Texten zuerst Kintsch & van Dijk 1978; zur Mesoebene Portmann-Tselikas 2002 und zur Bedeutung von Mikro-, Meso- und Makroebene für die Schreibdidaktik mit fremdsprachigen Studierenden Hornung 2008a; 2009a), d. h. Fragen

---

<sup>1</sup> Doppelte Streichung kennzeichnet Spontankorrektur; [einfache eckige Klammer] steht für nachträgliche Streichung, [[doppelte eckige Klammer]] für nachträgliche Einfügung.

der sprachlichen Korrektheit, und bindet so Energien, derer eigentlich die Entwicklung und die Strukturierung der Gedanken bedürfte.

## 2.1 Die muttersprachliche Matrix fremdsprachiger Texte

Italienische Studierende des Deutschen als Fremdsprache fixieren sich bei ihrer Sprachproduktion häufig auf die Frage der grammatikalischen Richtigkeit; schon der Lexik wird weniger Aufmerksamkeit beigemessen, weil geglaubt wird, man könne sich auf das Wörterbuch verlassen. Sprachkulturtypische Formulierungsmuster, vor allem aber auch mögliche Eigenarten der anzustrebenden Textgestalt, also die Merkmale der Meso- und Makroebene, werden als Herausforderung in der Regel erst gar nicht erkannt. Vielmehr wird, das bestätigen die Beratungsgespräche mit den Studierenden, häufig zuerst in der Muttersprache formuliert und dann übersetzt. Das hat zur Folge, dass das verwendete Deutsch nicht deutsch klingt – und das nicht primär aufgrund von Fehlleistungen in der Konjugation und der Deklination, sondern weil die Lexik nicht so kontextualisiert ist, wie in der Zielsprache üblich, weil die Kollokationen größtenteils nicht stimmen und weil die Art der Satzgestaltung, der Satzverknüpfungen und der Gedankenentwicklung einer deutsch enkulturierten Leserin/HörerIn zwar nicht hundertprozentig falsch erscheint, diese aber doch irgendwie irritiert.

So werden gerade beim wissenschaftlichen Schreiben auf Universitätsebene wichtige Unterschiede der verschiedenen Schreibkulturen erkennbar: Der im Italienischen übliche Stil für Fachtextproduktion, d. h. auch für wissenschaftliches Schreiben, ist z. T. weitaus schnörkelhafter, als wir das vom Deutschen gewöhnt sind. Die beim elaborierten Schreiben im Italienischen verwendete Syntax ist stark an den rhetorischen Traditionen orientiert (Nardi 2008), außerdem fällt die Neigung zum Metapherngebrauch auf, die deutsche Vergleichstexte eher zu vermeiden scheinen.<sup>2</sup> Man sieht es der auf Deutsch z. T. verqueren

---

<sup>2</sup> Wer des Italienischen kundig ist, lese der Anschauung halber einen Kommentar in “Il sole 24 ore” oder einen der Beiträge im Kulturteil der Sonntagsausgabe der gleichen Zeitung und vergleiche ihn mit einem Text ähnlichen oder gleichen Inhalts in vergleichbar anspruchsvollen Zeitungen wie beispielsweise der Neuen Zürcher Zeitung, der FAZ, der ZEIT oder Ähnlichem. Selbst muttersprachige LeserInnen bemerken hierzu bisweilen, dass ihnen diese Sprache fremd und z. T. nur schwer zugänglich sei. Und doch ist es dieser Stil, der ihnen beim wissenschaftlichen Schreiben auf Italienisch abverlangt wird. Vgl. hierzu auch Hornung (2009a).

Syntax und dem schiefen Wortgebrauch der beiden folgenden Beispiele, aber auch der für deutschsprachige Lesende gesucht klingenden Metaphorik in Bsp. 2 (...auf dieser Weise wird die Märchenerzählung der reine Wasserspiegel...) an, dass hier eine muttersprachliche Matrix den Formulierungsprozess in der Fremdsprache lenkt.

### Bsp. 2

Diese Untersuchung geht von der nunmehr gefestigten Voraussetzung aus, dass, um ihre lebendige Aufmerksamkeit sowie ihre lebhaftige Neugier zu erwecken, eine Erzählungsweise für die Kinder zu schaffen ist, die sich durch Anspielungen, Beispiele, Verkörperungen von der Zuhörerschaft verstehen lässt; auf dieser Weise wird die Märchenerzählung der reine Wasserspiegel, in dem die kleinen Zuhörer sich widerspiegeln und auch wieder treffen können. Angesichts voriger Feststellung fasst die folgende Behauptung Fuß: Das Vorlesen eines an ein kindliches Publikum gerichteten Märchens mittels Gesten, Stimmeänderungen, Gesichtsmimik betont die Notwendigkeit, sie einfach aber nicht trivial, klar aber doch tief zu erzählen.

(Ausschnitt aus einer Tesi (Master-Abschlussarbeit). Der Text wurde von einer im Trentino aufgewachsenen Studentin verfasst, d. h. Deutsch war an der Schule erste Fremdsprache; 3 Jahre Bachelor-Studium an einer norditalienischen Universität, 2 Jahre Master-Studium in Modena; unkorrigierte Version).

### Bsp. 3

Bis jetzt haben wir über die Situation von Texten gesprochen, welche für Zielgruppen eines linguistischen Umfeldes und Rechtsordnung übersetzt werden, die sich von der Ausgangsgruppe unterscheiden. Es wird versucht zu verstehen, ob die soeben angestellten Betrachtungen für die Analyse und das Verfassen von Übersetzungen in die deutsche Sprache für Südtirol anwendbar sind.

In einer Gegend wie Südtirol, wo es zwei offizielle Sprachen gibt, nimmt der Parallelismus eine fundamentale Bedeutung ein. Im Falle der italienischen Gesetze und deren italienische Version, die in der Provinz von Bozen angewandt werden, erweist es sich als angemessen, sich daran zu erinnern, dass die deutsche Version nicht zur Hilfe zum Verständnis dient, sondern ein wesentliches Instrument für die Ausübung eines Grundrechtes der Bürger, deren Muttersprache Deutsch ist, darstellt, und dass allerdings nur der italienische Text den wirklichen Rechtstext darstellt, auf den man im Zweifelsfall der Bedeutung Bezug nehmen muss.

(Ausschnitt aus den abschließenden Betrachtungen einer Tesi (Master-Abschlussarbeit). Der Text wurde von einer im Trentino aufgewachsenen Studentin verfasst, d. h. Deutsch war an der Schule erste Fremdsprache; 3 Jahre Bachelor-Studium an einer norditalienischen Universität, 2 Jahre Master-Studium in Modena; ein Jahr Sprachassistentin für Italienisch in Deutschland. Die Tesi, also auch der vorliegende Ausschnitt, wurde von einer Südtiroler Muttersprachlerin auf sprachliche Richtigkeit hin korrigiert.)

---

Korpusbasierte Detailanalysen zu italienischer und deutscher Fachkommunikation bei Heller (2006); vgl. auch den Sammelband von Heller (2008) und den von Hornung (2009b).

Solcherart Beispiele sind aus der fremdsprachigen Schreibdidaktik<sup>3</sup>, aber auch aus schlechter Übersetzungspraxis altbekannt: Texte wie Sätze stützen sich auf muttersprachliche Muster, deren Oberfläche sich zwar des Wortschatzes der Zielsprache bedient und die morphosyntaktischen Regeln weitgehend berücksichtigt, deren Aussagegehalt aber mehr oder weniger im Dunkeln bleibt.<sup>4</sup> Eine deutschsprachige Leserin, der Muttersprache der schreibenden Person unkundig, hat große Mühe zu verstehen, was eigentlich gemeint ist. Manchmal öffnet in der Tat nur die Rückübersetzung in die Erstsprache der Schreiberin den Weg zum Verständnis.

## 2.2 Strukturelle Parasitismen<sup>5</sup>

Das Dilemma, in dem sich selbst viele weit fortgeschrittene DaF-Studierende angesichts der Aufgabe, eine kleinere oder größere wissenschaftliche Arbeit zu verfassen, befinden, hat viele Hintergründe. Ihr Schreiblernprozess in der fremden Sprache ist eng verhängt mit anderen Lernprozessen. Zum einen sind dies die Spracherwerbs- und Schreiblern-erfahrungen in der Erstsprache bzw. in anderen, früher gelernten Fremdsprachen, zum anderen sind es die Sprachlernerfahrungen in der betreffenden Fremdsprache selbst.

---

<sup>3</sup> Die Arbeit mit Lernerkorpora bestätigt diesen Befund einer langjährigen Praxis mit Schreibdidaktik im DaF- und DaZ-Unterricht auch für Fremdsprachenlernende anderer Muttersprachen. Vgl. hierzu die Arbeiten von Stefano Rastelli zur schriftlichen Sprachproduktion chinesischsprachiger Italienischlernender. (Vortrag an der Abschlussstagung des SCHWEIZER TEXT KORPUS: "Vielfalt in Sprachkorpora Diversity in Language Corpora", Basel 22. - 24. 4. 2009; Publikation in Vorbereitung in Linguistic Online).

<sup>4</sup> Man muss sich in der Tat auch ehrlich fragen, ob nicht die immer wieder beklagte Erfahrung, dass nämlich deutsch- oder auch italienischsprachige wissenschaftliche Beiträge, selbst wenn sie auf Englisch publiziert werden, nicht rezipiert würden, damit zu erklären sein könnte, dass beispielsweise wissenschaftskulturell deutsch bzw. italienisch verfasste Texte, ins Englische übersetzt, den textuellen Erwartungen einer auf angelsächsische Textmuster eingeschworenen internationalen Rezeptionsgemeinschaft schlicht und einfach widersprechen. Ironischerweise belegt der eben niedergeschriebene Satz die Hypothese: Man könnte ihn als einen solchen nicht ins Englische übersetzen. – Keineswegs soll hier aber einem alle sprachkulturspezifischen Eigenarten auslöschenden Internationalisierungstrend Tribut gezollt werden, im Gegenteil: Die Sprachendidaktik und insbesondere die Schreibdidaktik muss sich in ihrer alltäglichen Praxis den Herausforderungen, die sich aus der Erkenntnis der Kulturspezifität von Textmodellen ergeben, stellen, d. h. Korpusarbeit und die Arbeit mit Parallel- bzw. Vergleichstexten gehören ins Repertoire der Didaktik und also in die Ausbildung von Lehrpersonen. (Vgl. dazu Hornung 2008a und 2009a sowie Kap. 3.1.3 dieses Beitrags.)

<sup>5</sup> *Parasitismus* ist ein Terminus der Theorie der Elizabeth Bates-Schule. Der Begriff wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

### 2.2.1 „Modules are made not born“<sup>6</sup>

Einen Weg zum Verständnis der Schwierigkeiten und damit auch einen Ansatzpunkt für einen Ausweg aus dem Dilemma weisen die Ergebnisse der Forschungen von Elizabeth Bates und ihrer Schule.<sup>7</sup> Die grundlegende Erkenntnis, dass wir nicht mit Sprachmodulen geboren werden, sondern diese interaktiv erwerben, befreit von der Suche nach der Bestätigung einer intendierten Universalgrammatik und lenkt den Blick auf die Dynamik und die Interaktivität von Spracherwerbsprozessen. Wir müssen also zur Kenntnis nehmen, dass – bei aller Bedeutung von individuellen Begabungsvoraussetzungen sowie der biologischen Steuerung von Entwicklungsprozessen (Gogtay et al. 2004) – die Sprache der Mitwelt des oder der Lernenden, d. h. Qualität und Quantität von Input beim Spracherwerb eine entscheidende Rolle spielen (Bates & Carnavale 1993; Bates et al. 1995; Behrens 2006). Diese Erkenntnis gilt für den Erstspracherwerb ebenso wie für alle weiteren Sprachlerninitiativen eines Individuums. Die Frage der Qualität und der Quantität des Inputs gewinnt damit an zusätzlicher Relevanz und Brisanz. Das sich beständig bildende neue Lernpotential des Gehirns wird nur dann ausgeschöpft, wenn es durch komplexe Anforderungen intensiv gefordert wird.

### 2.2.2 *Resonance – entrenchment – competition – parasitism* (Hernandez et al. 2005)

Eine weitere, für die Fremdsprachendidaktik folgenreiche, zentrale Säule von Bates' Theoriegebäude ist das *competition*-Modell (MacWhinney & Bates 1989): Die verschiedenen Sprachen eines Individuums, für die sich im Verlauf des jeweiligen Spracherwerbs je eigene *Resonanzräume* (eine Art von neuronalen *Modulen*) herausbilden, stehen in Konkurrenz zu einander. Wie die weiterführenden Forschungen von Bates' Schülern bei mehrsprachig Aufwachsenden (Hernandez et al. 2005) deutlich machen konnten, wird diese Konkurrenz der Sprachen durch die unterschiedliche *Verschanzung* der

---

<sup>6</sup> Ich beziehe mich im Folgenden vor allem auf die Arbeiten von Elizabeth Bates, da es diese sind, die mir geholfen haben, die Probleme meiner Studierenden besser zu verstehen und Mut zu finden, in der Didaktik neue Ansätze zu wagen.

<sup>7</sup> Einen guten Ein- und Überblick in und über das breite Forschungsfeld der zu früh verstorbenen Verfechterin des Emergentist-Ansatzes im Gegensatz zu den Verfechtern der Universalgrammatik nach Chomsky gibt das von Tomasello und Slobin herausgegebene Buch zu Ehren von Elizabeth Bates (2005).

jeweiligen Resonanzräume (*entrenchment*) beeinflusst. Mit *Verschanzung* ist hier das Sich-Eingraben bestimmter neuronaler Verbindungen gemeint; durch häufigen Gebrauch bestimmter Verbindungen werden die damit verbundenen Kompetenzen miteinander vernetzt und immer fester verankert; wir automatisieren Könnensfähigkeiten. Von Wettbewerb zwischen den Sprachen (*competition*-Modell) kann man deshalb sprechen, weil man davon ausgeht, dass das neuronale Netzwerk einer bestimmten Sprache umso dominanter gegenüber anderen möglicherweise vorhandenen sprachlichen Resonanzzonen wird und sich umso resistenter gegen Übergriffe zeigt, je stärker es sich durch wiederholten Gebrauch verfestigt.

Was dabei herauskommt, wenn sich ein Individuum bei der Produktion in einer seiner Sprachen bestimmter Anteile seiner anderen Sprachen bedient, wird im vorliegenden theoretischen Konzept als *Parasitismus* (*parasitism*) bezeichnet. Dieser Begriff unterstreicht, im Unterschied zum traditionellerweise für die Bezeichnung ähnlicher Phänomene verwendeten Begriff der *Interferenz*, die einseitige Direktionalität des fehlerhaften Sprachgebrauchs, und er erklärt das Verfahren so, dass man dem Phänomen als Lehrperson nicht hilflos gegenüber steht, sondern didaktische Konsequenzen ziehen kann: Statt sich der in der Sprache, in der die Produktion erfolgt, bereits zur Verfügung stehenden Strukturen (semantischer, morphosyntaktischer, idiomatischer, phonologischer und gestikulatorischer Art) zu bedienen, entleiht man die fehlenden Ausdrucksmittel derjenigen Sprache, in der man sie zu besitzen glaubt. Diese werden aber nicht, wie es die Kommunikation mehrsprachig Aufgewachsener nahelegen würde, in der jeweiligen Originalsprache verwendet, also quasi zitiert (Code-Switching; vgl. Abutalebi et al. 2008), sondern sie werden, mit den einzelnen Wörtern der Zielsprache maskiert, parasitär übernommen.

Das oben zitierte Bsp. 2 ist ein schlagendes Beispiel für solches Vorgehen. Auch Bsp. 3 zeigt, obwohl es durch eine Muttersprachlerin korrigiert wurde, Spuren einer ähnlichen Prozedur. Unschwer ist zu erkennen, dass beide Studierenden im Verlauf ihres vieljährigen Sprachenlernens einen Habitus des Übersetzens ausgebildet haben, der ihrer Sprachproduktion den Stempel des Unverständlichen aufdrückt. Wie tief solche verfehlten Vorgehensweisen bereits verschanzt sein müssen, wird vorstellbar, wenn man bedenkt, dass



die Verfasserin von Bsp. 3 vor dem Verfassen ihrer Abschlussarbeit ein Jahr lang im deutschen Sprachraum gelebt und als Sprachassistentin gearbeitet hat.

### **3. Ansatzpunkte für die Sprachen- und Schreibdidaktik**

Anerkennt man die oben skizzierten Ergebnisse der Spracherwerbsforschung, so hat man die ausschlaggebende Bedeutung von relevantem Input für jeden potentiellen sprachlichen Output (vgl. Behrens 2006; Handwerker 2009) zu akzeptieren. Der Aufbau von Resonanzen und ihre Verschanzung im Gehirn bedürfen der Zeit. Das gilt für den Erstspracherwerb (vgl. Behrens 2006), und man hat davon auszugehen, dass auch beim Erlernen bzw. Erwerb einer fremden Sprache der Erwerb der produktiven Kompetenzen dem der rezeptiven erheblich hinterher hinkt. Man kann also kompetente eigenständige Sprachproduktion erst nach einer bestimmten Vorlaufzeit mit einer Fülle von kommunikativer Erfahrung und sprachlichem Input erwarten (vgl. hierzu Bates & Carnevale 1993; Bates et al. 1995; Bates & Goodman 1997; 1999; Bolla & Drumbl 2009; Tomasello 1999/2002; 2003;). Daraus folgt für den Unterricht, dass erstens Aufgaben der Sprachproduktion, sollen sie von den Lernenden bewältigt werden können, den *time lag* gegenüber der Hör- und Leserezeption zu berücksichtigen haben, und dass zweitens der relevante sprachliche Input vervielfacht werden muss, ehe überhaupt an Sprachproduktion gedacht werden kann. Bolla & Drumbl sprechen bezüglich der Entfaltung und der Verschanzung von Resonanzen von einem „Faktor 100“ (Bolla & Drumbl 2009) als Bezugsgröße für neu zu lernende sprachliche Einheiten. D. h. einer neu zu lernenden sprachlichen Einheit muss der oder die Studierende mindestens 100mal in unterschiedlichen Kontexten begegnen, damit diese so erworben wird, dass sie auch kontextbezogen richtig gebraucht werden kann (vgl. hierzu Bolla & Drumbl 2009: 182ff.).

#### **3.1 Zugangsweisen zu Schreibprozessen und ihr Verhältnis zum Input**

Ansichts solcher Erkenntnisse gewinnt Bsp. 1 und mit ihm die Methode, die es hervorzubringen half, eine neue Dimension. Das benutzte Sprachmaterial steht in auffallendem Unterschied zu den von Parasitismen geprägten Schreibprodukten Bsp. 2 und Bsp. 3. Da hier jedoch von komplett differenten Voraussetzungen, Schreibansätzen und

Schreibzielen die Rede ist, soll auf keinen Fall ein Vergleich angestrebt werden. Was jedoch ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden soll, ist die unterschiedliche Herangehensweise an den Schreibprozess (Hornung 1997).

### 3.1.1 Sprachproduktion im *time lag*: freies Schreiben

Eine genauere Lektüre von Bsp. 1 zeigt, dass die Methode der *écriture automatique* hier zwar einfache, aber größtenteils authentische deutsche Aussagen produzieren hilft; offensichtlich handelt es sich dabei um Formulierungen, die dem Resonanzraum des Deutschen im Kopf der Schreiberin entstammen, Formulierungen, die sie automatisiert hat, die sie also kann. Abgesehen vom „J’y arriverais“, dem hoffnungsvollen „Amen“ am Ende, bedient sie sich ihrer französischen Muttersprache nur einmal, wobei sie aber explizit zitiert, d. h. bewusst switcht: „Ich finde, das schöne Wetter ‚nous remonte le moral‘ (oh ... wie sagt man das auf Deutsch???)“.

Ein Satz in dieser *écriture automatique* verdient dabei besondere Aufmerksamkeit, da er unterschiedliche Lesarten zulässt: „Meine Familie verpasst mich.“ Eine mögliche Rückübersetzung führt zu: *Ma famille me manque*, was im Deutschen aber mit *Meine Familie fehlt mir* wiederzugeben wäre. Wurde hier also falsch übersetzt, weil die deutsche Bedeutung des Verbs nicht bekannt war? Allerdings ist „Meine Familie verpasst mich.“ im Deutschen gut verständlich und macht im Kontext auch durchaus Sinn: Meine Familie muss jetzt, im Frühjahr, wo alles zu blühen und zu grünen beginnt, ohne mich auskommen. Sie haben mich nicht bei sich und müssen auf mich verzichten, weil ich im Austauschjahr bin. – Was wollte die Schreiberin sagen, und was hat sie gesagt? Das Gespräch mit ihr nach dem Schreibanlass lässt keinen Zweifel: Die Schreibende wollte zum Ausdruck bringen, dass ihr ihre Familie fehlt, aber ihre *automatisch* schreibende Hand (vgl. zum „thinking finger“ Daiute 1985) formulierte, gelenkt von ihrem Sprachwissen und -können, selbständig einen korrekten deutschen Satz, bei dem Subjekt und Objekt gleich bleiben, das Verb aber die Bedeutung und die Valenz ändert. Darf man hier also vielleicht vermuten, dass nicht wirklich übersetzt wurde, sondern dass sich die schreibende Hand eines bereits auf Deutsch vorhandenen Formulierungsmusters bediente?

Falls diese letztere Deutung stimmen sollte, wäre der in Bsp. 1 anzutreffende Befund ein Hinweis darauf, dass Formen des völlig ungesteuerten, freien Schreibens dem *time lag*

zwischen Rezeption und Produktion Rechnung tragen, weil sie auf sprachlichen Input zurückzugreifen erlauben, der trotz semantischer Unsicherheit als Formulierungsmuster bereits genügend im Resonanzraum verschanzt ist. Damit wäre ein weiteres Argument dafür gewonnen, dass jedwede Schreibdidaktik solcher Formen bedarf, damit Lernende überhaupt Sicherheit im Schreiben gewinnen können. Und der Ansatz, der *écriture automatique* als eine Form *egozentrischen Schreibens* versteht (vgl. Hornung 2002, 21ff.; 285f.), das im Kontext einer auf Sprachentwicklung ausgerichteten Sprachproduktion zentrale Bedeutung hat, gewinnt an Überzeugungskraft.

### **3.1.2 Textproduktion an der Schnittstelle von Wissen und Sprachen: wissenschaftliches Schreiben**

Die Zugangsweise zu Schreibprozessen, als deren Ergebnis ein wissenschaftlicher Text angestrebt wird, entspricht in unseren Breiten traditionellerweise eher dem Modell der klassischen Rhetorik. D. h. man sammelt zunächst Stoff, ordnet dann das Material nach übergeordneten Gesichtspunkten, also man hierarchisiert, und man legt eine sinnvolle Reihenfolge der Gedanken fest, man strukturiert seinen Gedankengang. An diesem Konzept der Schreibprozessorganisation setzen auch die für die Schreibforschung zentral gewordenen Modelle der frühen 80iger Jahre an. So modellieren Flower & Hayes (1977; 1980) Schreiben, als Verfassen von Texten verstanden, als einen zielgerichteten Problemlösungsprozess, bei dem die diversen Planungs-, Verschriftungs- und Überarbeitungsprozesse aber nicht notwendig linear ablaufen, sondern immer wieder reorganisiert werden. Zwar wird dieses Konzept, dem die Vorstellung zugrunde liegt, dass beim Schreiben auf im Langzeitgedächtnis vorhandenes Wissen zugegriffen wird, in der Folge variiert und ausdifferenziert, bleibt aber letztlich in seinem monolingualen und auf Textproduktion in der Muttersprache zielenden Habitus befangen. Erst Portmann vernetzt diese Modelle theoretisch mit dem Fremdsprachenunterricht. (Portmann 1991). Zwei Aspekte dieser früheren Schreibforschung sind aber für die hier zu diskutierende Problematik von Bedeutung: De Beaugrande (1984) betont den Zusammenhang zwischen der Ebene des Textproduzierens und dem Sprachsystem. Eigler et al. (1990; 1997) stellen den Zusammenhang von Wissen, Wissenserwerb und Textproduktion in den Vordergrund.

Der Wissenserwerb, aus Spracherwerbsperspektive betrachtet der Input, spielt beim wissenschaftlichen Schreiben, das ist evident, eine entscheidende Rolle, denn die Stoffsammlung bzw. der Erwerb von fachspezifischem Wissen besteht gerade bei Novizen des Schreibens fast immer und zu einem großen Teil aus der Auseinandersetzung mit dem auf einem bestimmten Fachgebiet vorhandenen Wissen und Gedankengut (vgl. hierzu den von Ehlich geprägten Begriff „Lernen<sub>L</sub>“, 2003: 13). Die Lektüre, das Studium der Sekundärliteratur, stellen also, zumindest theoretisch, im Fremdsprachenstudium eine geradezu ideale Form der Input-Auseinandersetzung dar. Im Lesen werden Textmuster und Formulierungsmuster angetroffen, die so längerfristig auch erworben und – bei ausreichender Konfrontierung mit ihnen – in einem späteren Schritt auch angewendet werden können. Auch ist die Quantität von Input bei seriösem Studium um ein Vielfaches größer als der erwartete Output, d. h. man begegnet den fachspezifischen sprachlichen Einheiten in gehäufte Menge, wenn auch vermutlich weit entfernt vom *Faktor 100*.

Dass auf diese klassische Weise das Verfassen von (wissenschaftlichen) Texten auch im Fremdsprachenunterricht und -studium akzeptabel gelernt werden kann, gilt im Lichte der oben referierten Spracherwerbsforschungspositionen jedoch nur unter der Voraussetzung, dass tatsächlich konsequent in der Fremdsprache studiert wird. D. h. der mündliche und der schriftliche Input, mit dem die Lernenden konfrontiert werden, erfolgt in der Zielsprache und kompetent. Die Realität sieht jedoch vielfach anders aus. Wer die deutsche Sprache oder auch Germanistik nicht in einem deutschsprachigen Land studiert, studiert – erwirbt also sein oder ihr Fachwissen – häufig in der Muttersprache. Oder – gewollt oder nicht, jedoch im Zeitalter der Globalisierung und der Monopolisierung der Wissenschaftssprache je länger je gezwungener – auf Englisch. Auch muttersprachige Lehrende im Ausland verfassen ihre Einführungen und Lehrmaterialien immer wieder in der Muttersprache der Lernenden, mit der Begründung, dass diese die komplexe Thematik so besser verstünden. Für die fremdsprachigen Novizen des wissenschaftlichen Schreibens in der deutschen Sprache hat das zur Folge, dass der Zugriff auf ihr gespeichertes Wissen großenteils muttersprachlich oder eben auch englisch konditioniert ist, und dass sie, wenn sie auf Deutsch schreiben müssen, gar nicht anders können, als auf anderssprachlich repräsentiertes Wissen zurückzugreifen, was zum Übersetzen und damit zur Produktion von Parasitismen geradezu herausfordert. Wir haben es also beim wissenschaftlichen Schreiben

in der Fremdsprache in besonderer Weise mit der Schnittstelle von Wissensrepräsentation und sprachlichen Resonanzräumen zu tun.

### **3.1.3 Imitierendes Schreiben als Strategie der Inputpotenzierung**

Nach Tomasello (1999/2002: 15) dürfen wir bei der Spezies Mensch von drei Arten des kulturellen Lernens ausgehen:

- a) Imitationslernen;
- b) Lernen durch Unterricht;
- c) Lernen durch Zusammenarbeit.

Imitationslernen erfolgt größtenteils implizit. Für Schreibprozesse, sei es in der Mutter- oder Zweitsprache, sei es in Fremdsprachen, ist Imitationslernen von Bedeutung, weil wir Textmustervorstellungen und textspezifische Formulierungsmuster außer durch Instruktion vor allem durch Lesen kennenlernen.<sup>8</sup> Wir nehmen sie mit dem in ihnen gespeicherten Wissen auf, eignen sie uns an, und wir sind schließlich bei genügender Quantität bzw. Intensität an Input in der Lage, Texte selbst zu produzieren. Besonders in Kulturen, in denen an den Schulen ausnehmend wenig Schreibdidaktik praktiziert wird, wie beispielsweise in der italienischen, wird diese Art des impliziten Textmustererwerbs vorausgesetzt (vgl. hierzu Hornung 1997).

Die Fähigkeit des Imitationslernens kann auch bewusst gemacht und in der Schreibdidaktik zielgerichtet eingesetzt werden, indem man unterschiedliche Formen imitierenden Schreibens praktiziert. Otto Ludwig hat mit seiner Unterscheidung der Dimensionen des Schreibens (1995) dankenswerterweise der begrifflichen Unschärfe zwischen Schreiben und Textproduktion Klarheit entgegengesetzt. Nach Ludwig gehört die Produktion von Texten zu den Formen „integrierten Schreibens“. Differenziert man Ludwigs Dimension des „integrierten Schreibens“ weiter aus, so lassen sich viele verschiedene Formen der sprachlich verorteten schriftlichen Zeichenproduktion ausmachen, die zwar in einen anderen Handlungszusammenhang integriert sind, aber nicht zwingend schon zu einer

---

<sup>8</sup> Auf die einschlägige Leseforschung kann hier nicht eingegangen werden; verwiesen sei in diesem Zusammenhang aber auf das wichtige Buch von Grzesik (2005).

Textproduktion führen müssen (vgl. hierzu Hornung 2002, Teil V). Dazu gehören neben den freien Formen der unzusammenhängenden und fragmentarischen Gedanken- und Gefühlsäußerung auch Notieren und Exzerpieren, d. h. Formen des Schreibens, die zumindest partiell imitierend erfolgen. Beim Notieren schreibt man Gehörtes nieder, beim Exzerpieren beschäftigt man sich mit Gelesenem. Beide Formen vernetzen Wissenserwerb mit Spracherwerb, in beiden Fällen wird der Output an den Input angelehnt, ohne dass bereits eine zusätzliche neue Aufgabe, die der Textproduktion nämlich, zu bewältigen wäre. So wird schreibend gelernt inhaltlich und sprachlich (vgl. hierzu das Grundlagenwerk von Paul R. Portmann 1991).

Diesen Zwischenstufen des inputgestützten Schreibens, die vor der Erfindung der Kopiergeräte sowohl im schulischen wie auch im akademischen Lernumfeld selbstverständliche tägliche schriftliche Sprachhandlungen waren, dann aber größtenteils durch Kopieren plus Anstreichen mit Leuchtstiften ersetzt wurden, ist im Kontext fremdsprachiger Schreibdidaktik<sup>9</sup> ab den frühesten Lernniveaus besondere Aufmerksamkeit zu widmen, da sie es den Studierenden ermöglichen, sich in die fremde Sprache hineinzuschreiben.

Eine weitere imitierende Form des Schreibens in der Fremdsprache, die auf Inputpotenzierung zielt, ist das Arbeiten mit Vergleichstexten bzw. mit Korpora (vgl. zum Arbeiten mit Korpora in der Zweitsprachendidaktik Zanin 2006). Als *Vergleichstexte* im engeren Sinn können authentische Texte gelten, die das gleiche Thema in einer gleichen Textart für ein gleiches bzw. ähnliches Zielpublikum, aber in unterschiedlicher Sprache behandeln. Eine Gruppe von Vergleichstexten in der Zielsprache stellt für die Studierenden ein Minikorpus dar, das diese sich, ausgehend von einem Bsp. in ihrer Muttersprache, auch selbst zusammenstellen und aus dem sie durch vergleichende Analyse Erkenntnisse über sprachkulturspezifische Merkmale auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der Beispiele gewinnen können. Solche Erkenntnisse wiederum sind relevant für Übersetzungsübungen, weil sie dazu beitragen, die fatale Neigung des Wort-zu-Wort-Übersetzens zu unterbinden

---

<sup>9</sup> Dass sie auch in der „muttersprachlichen“ Schreibdidaktik, vor allem auch in Klassenzimmern, in denen sich je länger je mehr mehrsprachige Jugendliche zusammenfinden, unverzichtbar sind, kann im vorliegenden Zusammenhang nicht weiter ausgeführt, soll aber doch zumindest angemerkt werden.

und im Gegensatz dazu zielsprachengerechte Gestaltungsformen zum Ziel des Translationsprozesses werden zu lassen (vgl. hierzu Hornung 2008a und 2009a).<sup>10</sup>

### 3.2 Wissen und didaktische Wirklichkeiten

Wenn wir die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung akzeptieren und im Unterricht fruchtbar machen wollen, ergibt sich für eine Schreibdidaktik, die auf anspruchsvollere Textproduktion, wie beispielsweise wissenschaftliches Schreiben, abzielt, die Notwendigkeit, die Probleme an der Schnittstelle zwischen Wissen und Sprachen anzugehen.

Schreibende in der Muttersprache bewegen sich in einem monolingualen Raum von Sprache und gespeichertem Wissen, den sie sowohl bei der Verschriftung von bereitstehendem Wissen als auch bei der schreibenden Generierung von Wissen, d. h. beim epistemischen Schreiben, nicht verlassen müssen. Auch sie, vor allem, wenn sie Novizen sind, haben jedoch bisweilen mit partiellem Unwissen, mit Formulierungsproblemen und mit Unsicherheiten verschiedener Provenienz fertig zu werden. Für Schreibende in einer Fremdsprache hingegen potenzieren sich die Probleme. Es ist anzunehmen, dass vor allem weniger weit fortgeschrittene Lernende beim Verfassen von Texten beständig zwischen ihren verschiedenen Sprachräumen und ihren unterschiedlichen Wissensspeichern hin- und herswitchen, weil der Zugriff auf ihr Wissen über eine oder mehrere andere Sprachen erfolgt und ihnen in der Zielsprache das für ihr Wissensreservoir nötige Formulierungspotential noch fehlt.

Stellt man sich das Klassenzimmer oder den Hörsaal vor mit einer heterogenen Gruppe von Lernenden, die das Ziel C1 oder gar C2 vor Augen haben, so wird klar, in welcher Zwickmühle sich die Lehrperson befindet, die nur eine beschränkte Anzahl Stunden zur Verfügung hat und sich vielleicht nicht einmal, wie dies z.B. an gut ausgerüsteten Sprachenzentren mit differenziertem Lehrangebot in der Regel der Fall ist, auf Schreiben und Textproduktion konzentrieren kann. Die Aufgabe, *Aufsätze oder Berichte über*

---

<sup>10</sup> Eine erfolgversprechende Methode, denjenigen Studierenden zur Einsicht zu verhelfen, die stur am Wort-zu-Wort-Übersetzen festhalten, ist es, ihnen eine Novizen-Übersetzung in ihre Muttersprache (z.B. von Erasmus-Gästen) vorzulegen und ihnen die Aufgabe zu erteilen, das Produkt gründlich zu überarbeiten.

*komplexe Sachverhalte* zu schreiben (Europäischer Referenzrahmen, C1, Ausschnitt) oder *Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen* (Europäischer Referenzrahmen, C2, Ausschnitt)<sup>11</sup> überfordert viele Lernende bei weitem, denn es fehlt ihnen die nötige Menge an Input – über den sie bei gegebenen Studienbedingungen gar nicht verfügen können –, um selbständig Texte dieses Anspruchsniveaus, geschweige denn wissenschaftliche Hausarbeiten zu verfassen. Also greifen sie auf ihre Erfahrungen in der Muttersprache und im Englischen, das in vielen Fällen heute als erste Fremdsprache oktroyiert wird, zurück. Eine solche Reaktion wird oft noch dadurch verstärkt, dass der Unterricht in DaF in den nicht-deutschsprachigen Ländern auch für Fortgeschrittene wider besseres Wissen<sup>12</sup> in der Muttersprache der Lernenden erteilt wird, selbst von deutschsprachigen Lehrpersonen.

Aus der praktischen Erfahrung im Unterricht mit Fremdsprachigen verschiedener Stufen spricht vieles dafür, dass die eigenständige Sprachproduktion der Lernenden bereits in der Anfängerphase, wenn sie nicht völlig frei und tendenziell spielerisch ist, erst mit zeitlicher Verzögerung gegenüber Gehörtem und Gelesenem erfolgen sollte, weil so der Ausbildung eines Übersetzungshabitus vom Beginn der Beschäftigung mit einer neuen fremden Sprache an besser Gegenruder gegeben werden kann. Gerade bei sporadischer Rezeption, wie sie beispielsweise im Schul- und Universitätsalltag fast immer der Fall ist, sind Lernende, die allzu früh zu grammatikalisch richtigen Aussagen aufgefordert werden, häufig überfordert. Für die weiter Fortgeschrittenen gilt die Regel der gegenüber der Rezeption verzögerten Sprachproduktion ebenso. Wer auf Niveau B2 oder C1 Texte zu verfassen hat, kann dies eben nicht ohne Textmustervorstellungen und ein Repertoire an Formulierungsmuster, die kontextbezogen erworben wurden. Dafür, dass eine in der Muttersprache der Lernenden erfolgte Instruktion nicht in allen Fällen zum Erfolg führt, finden sich zahlreiche Belege in den unterschiedlichsten Lernerkorpora. Dafür, dass eine Didaktik, die *time lag* und *Faktor 100* ernst nimmt, für viele Lernende produktiver ist,

---

<sup>11</sup> Quelle: [http://www.wbk.ch/wzr/images/portfolio\\_wzr.pdf](http://www.wbk.ch/wzr/images/portfolio_wzr.pdf) [15. 03. 2009].

<sup>12</sup> Man beachte in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Erforschung und der Evaluation von Immersionsunterricht (vgl. z.B. Elmiger 2009).



sprechen die Erfolge von fremdsprachig erteilten Lehrveranstaltungen und die Ergebnisse von Auslandsstudien (vgl. Freed 1995; Ginsberg 1992).

#### **4. Schlussbetrachtungen**

Texte Verfassen bedarf neben lexikalischem und grammatikalischem Können eines differenzierten Textmusterwissens (zur kulturellen Relevanz von Textmusterwissen vgl. Altmayer 2004). Dies gilt auch für das Verfassen wissenschaftlicher Texte. D. h., wer solche zu produzieren lernen soll, egal, ob in der Mutter- oder in einer Fremdsprache, benötigt eine gehörige Menge an Input, und zwar Beispiele für Textmodelle ebenso wie solche für Formulierungsmuster und kleinere sprachliche Einheiten. Damit werden die spracherwerbsbezogenen Erkenntnisse von Elizabeth Bates und ihrer Schule auch für die Schreibdidaktik relevant, und zwar, weil sie die Erklärung dafür liefern, warum sprachliche Einheiten und Formulierungsmuster kontextbezogen, d.h. auch unter Einbezug von kulturspezifisch geprägten Textmustern, erworben werden müssen. Aus einer solchen Perspektive wird auch klar, dass wissenschaftliches Schreiben eines Curriculums bedarf, das Schreibaufgaben in enger Vernetzung mit adäquaten Rezeptionsaufgaben konzipiert und die lernende Person schrittweise an die Aufgabe heranführt, und zwar so, dass diese ihre bereits erworbenen Fähigkeiten einbringen kann und nicht von der Aufgabe erdrückt wird. Das geschieht einerseits durch das regelmäßige Praktizieren verschiedener freier Schreibformen und andererseits durch wiederholtes Üben imitierenden Schreibens. Beide Zugangsweisen zu Schreibprozessen werden zu wichtigen Vorstufen und Begleitwegen der klassisch rhetorischen Methode, denn sie haben dieser gegenüber den Vorteil, dass sie an vorhandenem Sprachmaterial anknüpfen und nicht primär von einer Aussageabsicht ausgehen.

Die Formen ich-bezogenen, freien Schreibens erlauben es dem Individuum, auf den in ihm selbst vorhandenen, im Gehirn bereits verschanzten und für die Sprachproduktion zur Verfügung stehenden sprachlichen Vorrat zuzugreifen. Indem man die Lernenden schreiben lässt, was sie schon können, gibt man ihnen Raum zum Ausprobieren, Mit-der-Sprache-Spielen; man verschafft ihnen die Möglichkeit, sich ihrer vorhandenen sprachlichen Mittel

als eines kreativen Instruments zu bedienen. Erlaubt man in solchen Fällen Sprachmischung, so verführt man die Novizen des Schreibens auch nicht dazu, Gedanken in der Muttersprache vorzuformulieren, um sie anschließend zu übersetzen. Beim imitierenden Schreiben, das hingegen konsequent in der Fremdsprache erfolgt, erweitern die Lernenden ihr Formenvokabular und mit diesem ihr Wissen, und zwar sprachbezogen.

Im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung betrachtet, sind die freien, nicht auf eine bestimmte Textproduktion ausgerichteten Schreibformen diejenigen, die dem *time lag* der Produktion gegenüber der Rezeption Rechnung tragen und ihn bewusst in den Schreiblernprozess integrieren, während Notieren, Exzerpieren, Übersetzen mit Vergleichstexten wie auch der Einbezug von Korpora in den Schreibprozess den Input potenzieren helfen und so einen Beitrag zum Ausbau des Resonanzraumes in der zu lernenden und zu praktizierenden Sprache leisten.

## Bibliographie

- Altmayer, Claus (2004) Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag.
- Abutalebi, Jubin; Brambati, Simona M.; Annoni, Jean-Marie; Moro, Andrea; Cappa, Stefano F.; Peran, Daniela (2007) The Neural Cost of the Auditory Perception of Language Switches: An Event-Related Functional Magnetic Resonance Imaging Study in Bilinguals. *The Journal of Neuroscience* 27/50, 13762-13769.
- Bates, Elizabeth; Carnevale, George F. (1993) New Directions in Research on Language Development. *Developmental Review* 13, 436-470.
- Bates, Elizabeth; Dale, Philip S.; Thal, Donna (1995) Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development. In: P. Fletcher; B. MacWhinney (Hrsg.) *Handbook of Child Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bates, Elizabeth; Goodman, Judith C. (1997) On the Inseparability of Grammar and the Lexicon: Evidence from Acquisition, Aphasia and Real-Time Processing. *Language and Cognitive Processes* 12/5-6, 507-584.
- Bates, Elizabeth; Goodman, Judith C. (1999) On the emergence of grammar from the lexicon. In: B. MacWhinney (Hrsg.) *The Emergence of Language*. Mahwah/ NJ, Erlbaum, 29-79.
- Beaugrande, Robert-Alain de (1984) *Text production*. Norwood: Ablex.
- Behrens, Heike (2006) The input-output relationship in first language acquisition. *Language and Cognitive Processes* 21, 2-24.
- Bolla, Elisabeth; Drumbl, Hans (2009) *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der Sprachgemeinschaft – ein Schlüssel zur Zweitsprache*. Meran: Edizioni Alpha Beta.

- Daiute, Colette (1985) *Writing and Computers*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Ehlich, Konrad (2003) Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Konrad Ehlich; Angelika Steets (Hrsg.) *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin und New York: de Gruyter, 13-28.
- Eigler, Gunther; Jechle, Thomas; Merziger, Gabriele; Winter, Alexander (1990) *Wissen und Textproduzieren*. Tübingen: Narr.
- Eigler, Gunther; Jechle, Thomas; Kolb, Monika; Winter, Alexander (1997) *Textverarbeiten und Textproduzieren*. Tübingen: Narr.
- Flower, Linda S.; Hayes, John R. (1977) Problem-solving strategies and the writing process. *College English* 39, 449-461.
- Flower, Linda S.; Hayes, John R. (1980) The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Lee W. Gregg; Eric R. Steinberg (Hrsg.) *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 31-50.
- Freed, Barbara F. (Ed.) (1995) *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ginsberg, Ralph B. (1992) *Language gains during study abroad: An analysis of the ACTR data*. National Foreign Language Center Working Papers. Washington D.C.: National Foreign Language Center.
- Gogtay, N.; Giedd, J.N.; Lusk, L.; Hayashi, K.M.; Greenstein, D.; Vaituzis, A.C.; Nugent Iii, T.F.; Herman, D. H.; Clasen, L.S.; Toga, A.W.; Rapoport, J.L.; Thompson, P.M. (2004) Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *PNAS*, 101/21, 8179. Online: <http://www.pnas.org/cgi/reprint/101/21/8174.pdf> (Abrufdatum 23.10.09)
- Grzesik, Jürgen (2005) *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster: Waxmann.
- Handwerker, Brigitte (2009) Sprachunterricht als Instruktion zur Inputverarbeitung. *LiLi* 153 (*Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?*), 96-111.
- Heller, Dorothee (2006) L'autore traccia un quadro... – Beobachtungen zur Versprachlichung wissenschaftlichen Handelns im Deutschen und Italienischen. In: Konrad Ehlich; Dorothee Heller (Hrsg.) *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern u.a.: Peter Lang. (Reihe Linguistic Insights 52), 63-86.
- Heller, Dorothee (Hrsg.) (2008) *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*. Bern u.a.: Peter Lang (Reihe Linguistic Insights 89),
- Hernandez, A.; Li, P.; MacWhinney, B. (2005) The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends in Cognitive Sciences* 9/5, 220-225.
- Hornung, Antonie (1995) Vom experimentellen zum argumentativen Schreiben. Die produktive Aneignung eines surrealistischen Schreibansatzes. *Diskussion Deutsch* 141, 3-14.
- Hornung, Antonie (1997) Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Vermittlungsformen von Schreibprozessen. In: Kirsten Adamzik; Gerd Antos;; Eva-

- Maria Jakobs (Hrsg.) *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt am Main: Lang, 71-99.
- Hornung, Antonie (2002) *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik 234).
- Hornung, Antonie (2008a) Tedesco – Il linguaggio specialistico dell'economia nella formazione accademica. In: Chiara Preite; Luciana T. Soliman; Sara Vecchiato (Hrsg.) *Le lingue per gli studenti non specialisti. Nuove strategie di apprendimento /insegnamento*. Milano: Egea, 69-82.
- Hornung, Antonie (2009a) Vergleichstexte – was sie sind und warum sie für den Fremdsprachenunterricht unentbehrlich sind. In: Alain Metry; Edmund Steiner; Toni Ritz (Hrsg.) *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: hep-Verlag, 211-222.
- Hornung, Antonie (Hrsg.) (2009b) *Lingue di Cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione/ Italienisch und Deutsch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen: Stauffenburg. (im Druck).
- Kintsch, Walter; van Dijk, Teun A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85, 363-394.
- Ludwig, Otto (1995) Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: Wolfgang Raible (Hrsg.) *Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse. Elf Aufsätze zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr, 273-287.
- MacWhinney, B.; Bates, E. (Hrsg.) (1989) *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nardi, Antonella (2008) Subordinierende und koordinierende Satzverknüpfung in sozialwissenschaftlichen Texten. Eine Pilotstudie. In: Heller, 181-220.
- Portmann, Paul R. (1991) *Schreiben und Lernen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002) Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Paul R.; Portmann-Tselikas; Sabine Schmölder-Eibinger (Hrsg.) *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: StudienVerlag, 13-43.
- Tomasello, Michael (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge (Mass.)/ London: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2002) *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (Mass.)/London: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael; Slobin, Dan Isaac (Hrsg.) (2005) *Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates*. Mahwah, NJ und London: Erlbaum.
- Zanin, Renata (2006) Korpusinstrumente für Deutsch als Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm; Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.) *Theorie und Praxis* 10 (Schwerpunkt Aufgaben), 83-100.

**Kurzbiographie**

1974 Staatsexamen in Deutsch, Geschichte, Sozialkunde an der LMU München; Diplom für das Höhere Lehramt an der Universität Zürich (1976), dort auch Promotion (1980) und Tätigkeit als wissenschaftliche Assistentin am Deutschen Seminar (1976-1982); Lehrerin für Deutsch als Muttersprache an verschiedenen Zürcher Gymnasien (1982ff.); 1989-1993 und ab 1996 Hauptlehrerin am Liceo Artistico der Kantonsschule Freudenberg und Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Zürich; 1993-1996 Weiterbildungsaufenthalt in Italien: Visiting prof. an der Universität Trento, Forschungsprojekte im Bereich Schreiben und DaF; 1998 italienische Habilitation (concorso nazionale); Teilzeitprofessur für Germanistische Linguistik an der Universität Modena e Reggio Emilia. Konzept und Leitung der DaF- Lehrpersonen-Ausbildung; Leitung des interuniversitären nationalen Forschungsprojekts "Lingue di cultura in pericolo? - Il caso del tedesco e dell'italiano nella formazione accademica" (PRIN 2005). Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik.