

Anna Gryzko, Christoph Lammers,
Kristina Pelikan, Thorsten Roelcke
(Hg.)

DaFFür Berlin – Perspektiven
für Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache in Schule,
Beruf und Wissenschaft

44. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
an der Technischen Universität Berlin
2017

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 101



Universitätsverlag Göttingen
2020

Mitschreiben: Funktionen und didaktische Überlegungen zu Formen der Wissensverarbeitung an der Hochschule

Ulrike Arras (Bochum) & Tanja Fohr (Kassel)

1 Einleitung

Das Mitschreiben ist eine im akademischen Leben – aber auch in beruflichen Zusammenhängen – alltägliche und hochfrequente Sprachhandlung und für ein erfolgreiches Studium an einer deutschen Hochschule unverzichtbar. Dabei handelt es sich um eine komplexe Sprachhandlung, die ein hohes Maß nicht nur an sprachlichen, sondern auch an kognitiven Fähigkeiten erfordert. Diese Fähigkeiten bringen Studierende aus ihrer schulischen Sozialisation nicht immer mit, insbesondere dann, wenn sie in anderen Schulkulturen ihre Bildungssprache erworben haben und Deutsch für sie eine fremde Wissenschaftssprache ist. Eine besondere Herausforderung ist deshalb, wenn das Mitschreiben in einem fremdsprachlichen, mitunter mehrsprachigen, Kontext erfolgt. Entsprechende Fähigkeiten und Strategien müssen somit entweder im Verlauf des Studiums, oder aber in einer propädeutischen Phase entwickelt bzw. ausgebaut werden. In diesem Zusammenhang will der vorliegende Beitrag folgenden Fragen nachgehen:

- Welche Funktionen hat die Mitschrift – insbesondere im Hochschulkontext?
- Welche Herausforderungen ergeben sich beim Mitschreiben?
- Und vor allem: Wie kann Mitschreiben systematisch trainiert werden?

Auch wenn das Mitschreiben im Hochschulstudium eine zentrale Rolle spielt, fällt doch auf, dass es sich um einen eher vernachlässigten Gegenstand der Studienpropädeutik bzw. des DaFZ-Unterrichts generell handelt. Auch in studienbegleitenden DaFZ-Kursen stellt das Mitschreiben kein zentrales Anliegen dar und wird selten explizit gefördert. Problematisch dabei ist, dass sich diese Fähigkeit als Teilaspekt des wissenschaftlichen Arbeitens nicht „einfach so“ einstellt. Man sollte nicht davon ausgehen, dass Studierende, seien sie nun in einem deutschsprachigen Kontext oder in einer fremdkulturellen schulischen Tradition sozialisiert, im Laufe ihres (Fach-)Studiums „automatisch“ lernen, wie eine Gruppendiskussion im Seminar oder eine Vorlesung zu verarbeiten sind.

Ganz im Gegenteil: Studierende haben häufig Schwierigkeiten, effizient das Pensum an Input aus den Lehrveranstaltungen zu bewältigen. Dies manifestiert sich sodann auch in ihren eigenen akademischen Texten, seien es mündlich vorgetragene Referate, seien es schriftlich ausgearbeitete Texte. Und nicht wenige, insbesondere ausländische Studierende, fühlen sich mit diesen Schwierigkeiten alleine gelassen, zumal nicht geklärt ist, wer für die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch und der wissenschaftlichen Arbeitstechniken zuständig ist: Sind die FachdozentInnen verantwortlich für die (fach-)sprachliche und wissenschaftliche Entwicklung ihrer Studierenden? Oder obliegt es den SprachdozentInnen, den Studierenden aus dem Ausland das sprachlich-fachsprachliche Rüstzeug an die Hand zu geben, um im Studium effektiv Fachtexte zu rezipieren sowie selbstständig akademische Texte mündlich und schriftlich zu produzieren.

Der Beitrag wird zunächst die besonderen Anforderungen der wissensverarbeitenden Handlung Mitschreiben skizzieren und ihre Bedeutung für das Studium hervorheben. Im zweiten Teil wird exemplarisch aufgezeigt, inwieweit die Vermittlung der Kompetenz Mitschreiben studienbegleitend im Rahmen einer Vorlesungsreihe erfolgen kann.

Ziel des Beitrags ist es, für die Bedeutung der Sprachhandlung Mitschreiben im Hochschulkontext zu sensibilisieren und Anregungen für die Vermittlungspraxis ab dem Niveau B2 zur Studienvorbereitung, für studienbegleitende Sprachkurse sowie in das Fachstudium integrierte Sprachbildung zu geben.

2 Warum und wozu machen wir Notizen?

Mitschreiben (beim Zuhören) ebenso wie das Exzerpieren (beim Lesen) sind text- und wissensverarbeitende Techniken. Gehörtes und Gelesenes wird als eine Art Erinnerungsstütze notiert: Was wir als wichtig und erinnerungswert erachten, halten wir in verdichteter Form sozusagen als „Hörnotiz“ oder „Lesenotiz“ fest (Arras 2015a, 2015b). Dazu sind unterschiedliche Fähigkeiten erforderlich. Dabei muss der Text nicht nur verstanden werden. Vielmehr gilt es zu filtern, was tatsächlich relevant ist. Dabei orientieren wir uns an Leitfragen, die gerade in akademischen oder beruflichen Zusammenhängen ausschlaggebend sind:

Etwa in einer Vorlesung:

- Was an der Vorlesung ist wichtig für die Prüfung nächste Woche?
- Was betont der Professor? Wie definiert er x oder y?
- Welche Literatur gibt er als lesenswert an?

Oder in einer Arbeitsbesprechung:

- Wann genau muss das Projekt fertiggestellt sein?
- Wer ist für welchen Teilbereich zuständig?
- Was sind die nächsten Schritte für die weitere Planung?

Wenn wir Informationen aufnehmen, kontrollieren wir, ob diese Information Bedeutung hat für unser Anliegen, für unsere Frage. Das Gehörte wird also in Bezug auf eine Fragestellung und ein bestimmtes (fachorientiertes) Vorwissen rezipiert. Die Fragestellung ist dabei i. d. R. an ein bestimmtes Projekt gebunden, etwa eine anzufertigende Hausarbeit oder ein Referat, das zu halten, oder eine Prüfung, die demnächst abzulegen ist. Deshalb ist eine Mitschrift grundsätzlich individuell gestaltet. Zwar gibt es bestimmte Leitlinien zur Anfertigung, wie sie sich in Ratgebern zum wissenschaftlichen Arbeiten finden. Auch gibt es in etlichen Veröffentlichungen zum wissenschaftlichen Arbeiten Hinweise, wie man eine Mitschrift formell gestalten könnte, aber solche Vorgaben haben eher den Charakter von Empfehlungen. Diese Tipps beziehen sich wie die von Stickel-Wolf und Wolf (2011: 73-77) auf die übersichtliche und nachvollziehbare Gestaltung der Mitschrift (ebd.: 40). Die „transitorische, teilweise provisorische, nicht-dokumentarische und individuelle Charakteristik der Mitschrift und die Tatsache, dass sie in der Regel von keinem Interesse für Dritte ist“ (Langelahn 2005: 8) führt dazu, dass es kein festes Regelwerk für diese Textform geben kann. Solche Notizen, ihre Form, ihre Inhalte, ihre Länge, auch ihr Medium (handschriftlich vs. maschinenschriftlich) ist folglich je nach Zielsetzung zu gestalten. Die Verwendung des Mitgeschriebenen bestimmt zum einen die Auswahl der Notizen, zum anderen die argumentative Einbettung in einen neuen Zusammenhang. Die zu erbringenden Studienleistungen (Referat, Prüfung, Hausarbeit) bestimmen den wissenschaftssprachlichen Diskurs, in dem Mitschriften verarbeitet werden. Diese fächerübergreifend zu antizipieren und anhand einer generalisierbaren Beispielsituation zu erarbeiten, ist im Rahmen der Studienpropädeutik auf den Niveaus B2 und C1 in Kursen mit angehenden Studierenden unterschiedlicher Fächer allerdings schwierig, weil der Fachbezug fehlt und die Wissenschaftssprache im Studium zunehmend fachsprachlich geprägt ist. Die Auseinandersetzung mit fachspezifischen Kommunikationsformen und der Fachterminologie erfolgt verstärkt erst im Verlauf des Fachstudiums, daher ist Fachsprachenunterricht in erster Linie im Fach selbst angesiedelt und „richtet sich an fachlich homogene Gruppen“ (Fearn 2007: 170). Dies mögen Gründe dafür sein, warum die Mitschrift im Unterricht selten explizit thematisiert wird.

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass das Mitschreiben ein hohes Maß an Eigenständigkeit erfordert. Denn die Annäherung an eine wissenschaftliche Fragestellung, deren Erarbeitung und die kritische Auseinandersetzung mit der einschlägigen Fachliteratur oder mit Fachvorträgen zu einem bestimmten Thema verlangen kognitive und intellektuelle, aber auch fachkulturelle Fähigkeiten, die den Studierenden (noch) nicht geläufig sein können. Sie werden erst im Verlauf der akademischen Sozialisation im Fachgebiet erworben, denn – so Banzer und Kruse (2012: 9) – die Verbindung von Schreiben und forschungsorientiertem Lernen herzustellen, ist naturgemäß eine Aufgabe, die im Fach und nicht in fachübergreifenden Veranstaltungen hergestellt werden muss. Somit hängt die „Entwicklung von Schreib- und Textkompetenz im Studium [...] eng mit der fachlichen und intellektuellen Entwicklung zusammen“ (Banzer/Kruse 2012: 31).

Wissensverarbeitende Handlungen zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie sowohl Fähigkeiten und Fertigkeiten im rezeptiven, als auch im produktiven Bereich verlangen. Ob die Studierenden einen Ausgangstext oder einen Vortrag im Sinne der Aufgabenstellung verstanden haben, ist jedoch nicht anhand der schriftlichen Produkte wie der Mitschrift oder des Exzerpts messbar. Denn diesen individuellen Texten unterliegen, wie angemerkt, keine einheitlichen inhaltlichen und formellen Standards. Insofern verfügen wir kaum über Kriterien, anhand derer man das Produkt objektiv beurteilen könnte. Was den Inhalt einer Mitschrift betrifft, so ist dieser von der individuellen Fragestellung der Studierenden, ihrem persönlichen Erkenntnisinteresse, ihrem bisherigen Wissensstand sowie von ihrer Kompetenz abhängig, antizipieren und abschätzen zu können, inwieweit sie das Gehörte in andere Kontexte transferieren und anwenden können. Moll (2001: 104) betont, dass die Auswahl der zu notierenden Elemente z. B. bei der Mitschrift auf mentalen Einschätzungs- und Bewertungsprozessen beruhen, die wiederum durch die Zwecksetzung des Mitschreibens bestimmt sind. Um beurteilen zu können, ob Mitschrift und Exzerpt gelungen sind, muss also bekannt sein, in welches Endprodukt die verarbeiteten Erkenntnisse aus den Texten eingehen sollen.

Nachfolgend wird zunächst der Frage nachgegangen, in welchen Situationen Studierende mitschreiben müssen und inwieweit studienbegleitend oder propädeutisch auf diese Situationen vorbereitet werden kann.

3 Spezifische Anforderungen beim Mitschreiben

Welche Anforderungen lassen sich also bei der Verarbeitung von Gehörtem oder Gelesenem beobachten? Für das Mitschreiben sind die nachfolgend dargestellten Fähigkeiten erforderlich (Arras 2015a; Arras/Fohr 2017), wobei die einzelnen Schritte in unterschiedlicher Reihenfolge erfolgen können, weil im Verlauf der Verarbeitung immer wieder Rückgriffe zu vorherigen Aktivitäten erforderlich werden. Diese Arbeitsschritte und Anforderungen beim Mitschreiben sind also nicht linear, sondern eher kursorisch angelegt.

Zunächst geht es beim Mitschreiben um Rezeption und die mentale Verarbeitung des Gehörten:

- Gehörtes (ggfs. anhand von Skript oder kopierten Präsentationsfolien¹) ist mit schriftlichem, ggfs. auch visuellem Input abzugleichen (Sedlaczek 2015).
- Nonverbale und semiverbale Zeichen müssen angemessen verstanden und eingeschätzt werden.
- Operatoren und Sprachfunktionen sowie wissenschaftssprachliche Elemente sind zu erkennen, um einschätzen zu können, wann problematisiert wird, wann Bezüge zu anderen Einschätzungen erfolgen, wann argumentiert wird, eine Distanzierung von anderen Positionen oder aber Zustimmung erfolgt. Die angemessene Einschätzung unterschiedlicher Operatoren und Sprachfunktionen ist ausschlaggebend für die Nachvollziehbarkeit des Referenztextes. So kann z. B. eine ironisierende Äußerung leicht als Zustimmung missverstanden und in der Folge fehlerhaft referiert werden.
- Schlüsselwörter sowie wichtige Informationen im Redeverlauf sind zu erkennen².
- Strukturierende Mittel, etwa kohäsive Elemente zum Aufbau eines Vortrags oder Redebeitrags, müssen erkannt werden, um Hypothesen zu den nachfolgenden Ausführungen zu entwickeln.
- Die Aufmerksamkeit muss kontrolliert werden, was das Erkennen von Schlüsselwörtern und Bezügen sowie das Verstehen impliziter Informationen und Nuancen erforderlich macht.
- Insbesondere in Diskussionen mit mehreren Personen, wie sie in Seminaren oder im Anschluss an Vorträge oder Vorlesungen entstehen, bleiben kulturspezifisch geprägte Funktionen wie Ironie, Kritik oftmals implizit und sind

¹ Präsentationsformen wie *Power Point*-Folien werden häufig als Handout oder Thesenpapier in Papierform oder auf Lernplattformen bereitgestellt, auch ist zunehmend zu beobachten, dass Studierende während der Vorlesung diese Folien fotografieren, um sie späterhin zu verarbeiten oder lediglich zu archivieren. Beim Zuhören können parallel zum Vortrag in die Papierversion handschriftlich Notizen oder Ergänzungen gemacht werden. Dies erfolgt in zunehmendem Maße auch per Tablet. Hierbei muss also parallel zum Hören zeitgleich der visuelle Input verarbeitet werden, es findet ein Abgleich zwischen dem schriftlichen/visuellen und phonetischen/auditiven Input statt, eine Verknüpfung der auditiven mit der visuellen Information in Folie, *Handout*, Fließtext, Fotografie, Zeichnung, Grafik, ggf. auch Film. Erforscht ist diese visuelle Unterstützung und ihre Auswirkung auf die Verstehensleistung im akademischen Kontext bislang wenig (Demmig 2011; Buck 2001). Allerdings verweisen empirische Befunde (Cubilo/Winke 2013) auf eine bessere Verstehensleistung in Hör-Sch-Kontexten, i. e. wenn der auditive Input durch eine filmische Aufzeichnung flankiert wird (Grotjahn/Porsch/Tesch 2010).

² Rezeptionsunterstützende Elemente in einer Diskussionsrunde sind etwa „Wenn ich Ihren Gedanken von vorhin noch einmal aufgreifen darf“ oder „In einem Punkt muss ich aber widersprechen, nämlich ...“. In einem Vortrag werden textstrukturierende Elemente verwendet wie „Wir kommen nun zur Frage, inwiefern ...“, oder „Wie eingangs bereits angedeutet ...“. Das Erkennen solcher Mittel und das Wissen um ihre Funktion entlasten den Rezeptionsprozess erheblich. Sie sollten daher auch aus hochschuldidaktischen Erwägungen bewusst seitens der Vortragenden eingesetzt werden. Zu diesem Schluss kommt Sedlaczek (2015) in einer empirischen Studie zu den Hör-Sch-verstehensprozessen in bilingualen Studiengängen (Eggenesperger 2014).

gerade aus fremdsprachlicher/fremdkultureller Perspektive nicht leicht nachzuvollziehen.

- Diskursmarker sowie nonverbale und semiverbale Marker aus Gestik, Mimik, Stimmlage sind zu erkennen, um Positionen und Argumentationsstränge der jeweiligen Person zuzuordnen.
- Argumentationsstrukturen sind nachzuvollziehen.

Sodann erfolgt die eigentliche Auswahl an Informationen und Zusammenhängen:

- Gehörtes/Verstandenes muss mit Vorwissen und Hypothesen verknüpft und dann hinsichtlich seiner Relevanz geprüft werden.
- Gehörtes/Verstandenes ist auf das Wesentliche zu reduzieren, was eine quantitative Reduzierung des Referenztextes (Primärtext, Ausgangstext) erfordert.
- Hierbei ist Wichtiges von Unwichtigem, Neues von bereits gesicherten Wissensbeständen zu unterscheiden. Ausschlaggebend ist dabei die Fragestellung, die individuell an den Vortrag geknüpft wird. Das kann ein eigenes Schreibprojekt sein: Was aus diesem Vortrag oder aus dieser Diskussion ist für den Aufsatz oder die Hausarbeit, die ich verfassen will, relevant? Oder eine Prüfung steht an, der Inhalt des Vortrags oder des Seminars ist prüfungsrelevant und muss entsprechend abrufbar sein.
- Vor diesem Hintergrund muss eine Auswahl getroffen werden, es ist also zu entscheiden, was als Notiz festzuhalten ist.
- Zudem ist zu entscheiden, in welcher Sprache die Mitschrift zu realisieren ist: in der Sprache des Input? Das ist naheliegend, weil ein Umweg über die Erstsprache mental aufwendig ist. Oder aber in der Sprache des geplanten Projekts, für das die Notizen gebraucht werden? Soll beispielsweise ein Aufsatz in englischer Sprache verfasst werden? Dann kann es lohnenswert sein, die Informationen aus dem deutschsprachigen Vortrag direkt in englischer Sprache zu paraphrasieren, um sie späterhin als Material für das Projekt zur Verfügung zu haben.
- Für Studierende, die in anderen Schriftsystemen als dem lateinischen Alphabet sozialisiert sind, stellt sich zudem die Frage, ob die Notizen im Schriftsystem der Erstsprache zu notieren sind.³

Schließlich erfolgt die eigentliche Mitschrift, also die graphische bzw. visuelle Fixierung der Auswahl:

³ Eine Untersuchung zur Frage, in welcher Sprache und in welchen Schriftsystemen Mitschriften verfasst sind und mit welcher Motivation, bleibt unseres Wissens Forschungsdesiderat. Bei sporadischen Blicken in die Cahiers internationaler StudentInnen zeigt sich, dass mehrsprachig vorgegangen wird: Je nach Zusammenhang, Themenbereich und individuellem Mehrsprachigkeitsprofil nutzen Studierende ihre plurilingualen Kompetenzen für ihre Mitschriften.

- Diese Auswahl muss mental vorbereitet, sprachlich kondensiert und paraphrasiert werden, nicht zuletzt, um zeitökonomisch und effektiv mitzuschreiben.
- Die Auswahl wird unter Zuhilfenahme individueller Abkürzungen, Notationen, Symbole verschriftlicht.
- Je nach Situation und Konvention erfolgt diese Verschriftlichung handschriftlich oder maschinell. Zunehmend beobachten wir, dass ausgewählte Folien oder Tafelbilder direkt abfotografiert werden und so für eine weitere Verarbeitung konserviert werden: Das Foto ersetzt somit die Hörnotiz.⁴
- Auch Argumentationsstrukturen sind schriftlich festzuhalten, Thesen und Antithesen, Argumente und Gegenargumente müssen nachvollziehbar notiert werden.
- Während des Schreibens ist es erforderlich, auditiv aufmerksam zu bleiben, um den Faden nicht zu verlieren und wichtige Anschlussinformationen nicht zu verpassen. Die Notizen werden kontinuierlich kritisch kommentiert, einzelne Punkte werden in größere Zusammenhänge eingeordnet, mit Querverweisen versehen. Auf dieser Basis werden schlussendlich neue oder weiterführende Fragen entwickelt.

Wie nun können Studierende auf solche Anforderungen vorbereitet werden? Und wie sollten die erforderlichen kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten im propädeutischen oder studienbegleitenden Unterricht entwickelt werden? Bei der studienbegleitenden Vorbereitung werden Studierende meist auf die einschlägige Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Arbeiten verwiesen. An vielen Sprachenzentren der Hochschulen werden aber auch Kurse speziell für L2-LernerInnen angeboten, die studienbegleitend auf das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben vorbereiten.⁵

⁴ Was freilich mit diesen Fotografien geschieht, ob und wie sie verarbeitet werden – für die Prüfungsvorbereitung, für ein Referat oder eine Hausarbeit – das ist unseres Wissens unerforscht.

⁵ Viele Sprachenzentren bieten studienbegleitende Kurse für L2-LernerInnen nach einer bestandenen DSH- bzw. TestDaF-Prüfung an. Die Universität Bielefeld beispielsweise hat im Rahmen ihres Programms „PunktUm“ jahrelange Erfahrungen auf diesem Gebiet vorzuweisen. Diese Angebote sind jedoch weitestgehend nicht fachspezifisch [http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitedde%20Angebote/Punktum/010_beratung_training/010_ba/index.html, letzter Zugriff: 15.09.2017]. Zum Teil sind diese Einrichtungen auch forschend aktiv, so entwickelte etwa die Universität Kassel in ihrem Kompetenzbereich Deutsche Wissenschaftssprache (KoDeWis) Trainingsmodelle für ausländische ebenso wie für deutschsprachige Studierende für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben [http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/scl/KoDeWis/Werbematerial/Unterstuetzungsangebote_KoDeWis_Handout.pdf, letzter Zugriff: 15.09.2017]. Im Bereich der fachspezifischen und integrierten Vorbereitung werden nur vereinzelt Vermittlungsansätze für L2-LernerInnen erprobt. Diese studienbegleitenden fachkommunikativen Deutschtrainings sind jedoch nicht in den Studienordnungen und Modulkatalogen verankert. Im Übrigen hat Ehlich bereits 1981 z. B. im Hinblick auf das wissensverarbeitende Exzerpieren auf den Mangel an systematischer Vermittlung entsprechender studienrelevanter Fähigkeiten hingewiesen – gerade auch im Kontext fremde Wissenschaftssprache.

Daher soll die ausführliche Planung einer Unterrichtssequenz zur integrativen Förderung vorgestellt werden: Zunächst diskutieren wir die Fähigkeit des Mitschreibens in Bezug auf prüfungsrelevante Anforderungen. Sodann stellen wir die didaktisch-methodischen Prinzipien der Handlungs-, Situations- und Aufgabenorientierung dar, um abschließend auf die konkrete Unterrichtssequenz zur Klausurvorbereitung auf der Basis von Mitschriften einzugehen.

4 Didaktisch-methodische Grundlagen für die Vermittlung des Mitschreibens in studienrelevanten Situationen

Für die Unterrichtsplanung zur Vermittlung des Mitschreibens ist entscheidend, das Erkenntnisinteresse bzw. den Zweck des Lesens, Zuhörens und Verarbeitens zu kennen. Denn Kriterien zur Beurteilung einer Mitschrift können nur bestimmt werden, wenn die Situation der Wissensverarbeitung durch die Studierenden berücksichtigt wird. Mit anderen Worten, ob eine Mitschrift gelungen, also hilfreich ist, kann nur vor dem Hintergrund beurteilt werden, zu welchem Zweck sie angefertigt wurde.

Zentral für die Vermittlung der wissensverarbeitenden Textkompetenz in Form von Mitschriften ist zudem, dass das Schreibprodukt eigentlich nicht von Interesse für Dritte ist. Insofern handelt es sich um eine Dokumentation der Prozesse des Rezipierens, Verstehens, Selektierens, Umformulierens und schriftlichen Fixierens. Aber diese Darstellung muss nicht den Kriterien der Logik und Nachvollziehbarkeit entsprechen und kann daher auch nicht daran gemessen werden. Dementsprechend wäre eine Unterrichtssequenz mit dem Ziel, dass die Studierenden gelungene, im Sinne von für Dritte nachvollziehbare, Mitschriften oder Exzerpte anfertigen können, zu kurz gedacht.

Lernen Fremd- und ZweitsprachenlernerInnen im Rahmen eines studienpropädeutischen oder -begleitenden Kurses die alltägliche Wissenschaftssprache verstehen und verwenden, dann sollten sie gemäß der Kommunikations- und Handlungsorientierung Gelegenheit dazu haben, sich schriftlich oder mündlich auszutauschen und das Gelernte in hochschulrelevanten, also authentischen Situationen zu erproben und zu verwenden. Entsprechend des Prinzips der Aufgabenorientierung sollten Aufgaben formuliert werden, die primär auf die Realisierung von kommunikativen Absichten ausgerichtet sind (Weskamp 2001: 70). So formulierte Aufgaben haben ihren „Sitz im Leben“ und führen zur Anwendung der Sprache, was in diesem Fall bedeutet, dass sie Bezug zum Studienalltag der LernerInnen haben und gezielt auf die Bewältigung von studienrelevanten Situationen vorbereiten. Daher sollten vorbereitende Übungen zum Mitschreiben beispielsweise in Verbindung mit den Themen Klausur oder Seminararbeit durchgeführt werden. Denn erst in diesen Situationen und durch diese Produkte, für die Beurteilungskriterien vorliegen, zeigt sich, ob die Formulierung der Antworten ausgehend von den Mitschriften gelungen ist.

Zum Beispiel ist die Aufgabe, ein Protokoll anzufertigen, eine Möglichkeit, das Mitschreiben für die spätere Zusammenfassung des Gesprächsverlaufs zu üben.

Weitere entsprechende Aufgaben, die einen möglichst „naturalistischen Spracherwerb“ (Weskamp 2001: 70)⁶ im Sinne der Situations-, Handlungs- und Aufgabenorientierung ermöglichen, sind an den Anforderungen auszurichten, die die Studierenden an der Hochschule zu bewältigen haben. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) werden solche Aufgaben wie folgt definiert:

Kommunikative Aufgaben im Unterricht [...] sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren. Im Falle von Aufgaben, die speziell für das Lernen oder Lehren von Sprachen entwickelt wurden, geht es bei der Ausführung jedoch sowohl um Inhalte als auch um die Art und Weise, wie diese verstanden, ausgedrückt und ausgehandelt werden (Europarat 2001: 154f.).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die Sprachverwendung und die Inhalte im Unterricht im Vordergrund stehen, während die sprachliche Form nur insofern Gegenstand ist, als dass sie einen Zweck im Rahmen der Aufgabenbewältigung erfüllt. Im Falle der Mitschrift einer Diskussion im Kontext einer Besprechung ist beispielsweise auf der formalen Ebene zu vermitteln, mit welchen sprachlichen Mitteln die Argumente wiedergegeben, gegeneinander abgewogen und schließlich abgelehnt oder befürwortet werden können. Diese sprachlichen Mittel sind u. a. notwendig zur Bewältigung der Aufgabe, z. B. dem Verfassen einer schriftlichen Wiedergabe und Reflexion einer Podiumsdiskussion. Verschiedene grammatische und lexikalische Übungen zum Erlernen dieser Teilkompetenzen finden sich beispielsweise in Gräfen und Molls (2011: 65-81) Lehr- und Arbeitsbuch zur „Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben“. Die zahlreichen Lücken- und Umformungsübungen in dem Lehr- und Arbeitsbuch unterscheiden sich jedoch von Aufgaben entsprechend des Prinzips der Aufgabenorientierung, da sie vorrangig Teilfertigkeiten wie Wortschatz und Grammatik separat und ohne direkten Bezug zu einer studienrelevanten Situation trainieren. Anhand von erfolgreich gelösten Übungen, z. B. zum Training des Wortschatzes oder der Grammatik, lässt sich allerdings nicht feststellen, ob beispielsweise im Falle der Mitschrift nachfolgende Aufgaben kompetent gelöst werden können:

⁶ „Naturalistisch“ meint in diesem Fall, dass die sprachliche Handlung so nicht nur im Kursraum stattfindet, sondern auf die Kommunikation im Studienalltag vorbereitet und insofern übertragbar ist (Funk/Kuhn/Skiba/Spiegel-Weise/Wicke 2014: 11).

- Protokolle: Verlaufs- oder Ergebnisprotokolle anfertigen.
- Prüfungsgespräch: mündlich auf Fachfragen antworten.
- Klausur: schriftliche Antworten auf Fachfragen geben.
- an einer Diskussion teilhaben: in einem Gespräch mit KommilitonenInnen Fachwissen argumentativ einsetzen.

Am Beispiel einer konkreten Unterrichtssequenz zum Thema „Erfolgreiche Prüfungsvorbereitung auf der Basis von Mitschriften“ soll dargelegt werden, wie die Vermittlung des Mitschreibens unter Voranstellung der Prinzipien der Handlungs-, Kompetenz- und Aufgabenorientierung gelingen kann.

4.1 Ziele einer Unterrichtssequenz zur Prüfungsvorbereitung auf der Basis von Mitschriften

Die nachfolgende Unterrichtssequenz mit dem Ziel der Prüfungsvorbereitung unter Verwendung von Mitschriften ist für ein bis zwei Sitzungen von jeweils 90 Minuten im Rahmen einer Veranstaltungsreihe konzipiert.⁷ Da im Bereich der Studienvorbereitung auf dem Niveau C1 zahlreiche Lehrwerke⁸ vorliegen, die auf die Kompetenz des gezielten Zuhörens bei Vorträgen vorbereiten, soll hier der Fokus auf die Möglichkeit der integrierten Vermittlung während des Studiums gelegt werden. Die vorgestellte Unterrichtssequenz ist nicht primär für DaFZ-Studierende konzipiert, sondern kann auch mit heterogenen Studierendengruppen im Rahmen einer Einführungsveranstaltung durchgeführt werden, denn die Verwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache und die jeweilige Fachsprache bereiten StudienanfängerInnen generell Probleme (Esselborn-Krumbiegel 2012: 9).⁹

Die ersten beiden Sitzungen der Veranstaltungsreihe sollten für eine Hinführung zur ausgewählten Fachthematik genutzt werden, sodass sich die Studierenden vorbereitend mit den fachlichen Inhalten der Veranstaltung auseinandersetzen können.

⁷ Anhand des nachfolgenden Verlaufsplans zur Durchführung der Unterrichtssequenz können die nun beschriebenen einzelnen Schritte konkret im Zusammenhang nachvollzogen werden.

⁸ Neben den Lehrwerken „Mittelpunkt C1 neu“ (2014), „Mittelpunkt B2/C1 Intensivtrainer schriftlicher und mündlicher Ausdruck. Textsorten für Studium und Beruf“ (2009) oder „Studio: Die Mittelstufe B2“ (2014) und „Studio: Die Mittelstufe C1“ (2015) gibt es auch zahlreiche kostenlose Verlagsmaterialien zum Thema „Studieren in Deutschland“ [z. B. <http://www.cornelsen.de/erw/1.c.20.54267.de>, letzter Zugriff: 23.08.2017]. Die Lehrwerke für diese Niveaustufen bieten Übungen für das globale, selektive und detaillierte Zuhören und Mitschreiben während längerer populärwissenschaftlicher Vorträge an. Unterrichtsvorschläge für die integrative Vermittlung in den einzelnen Fachgebieten liegen demgegenüber bislang nicht vor.

⁹ Das vorliegende Konzept wurde im Rahmen einer Vorlesung aus dem Bereich Germanistik erprobt. Der methodische Ansatz lässt sich jedoch fächerübergreifend anwenden, da die Situation, in der mitgeschrieben wird, im Vordergrund steht. Eine inhaltlich logische und nachvollziehbare Darstellung im Rahmen einer Klausur wird zudem i. d. R. von FachdozentenInnen beurteilt, die keine sprachdidaktischen Vorkenntnisse haben.

In der daran anschließenden Sitzung im Umfang von 90 Minuten werden die hier aufgezählten Ziele verfolgt¹⁰:

Die Studierenden können ...

- entsprechend einer Fragestellung (Hörauftrag) gezielt Inhalte zu einem Thema in Stichpunkten im Rahmen einer 45minütigen Vorlesung mitschreiben.
- sich mit ihrer Gruppe oder ihrem Partner/ihrer Partnerin zu einem gewählten Thema ausgehend von den Mitschriften austauschen.
- ggfs. Zusatztexte zu ihrem Themenbereich recherchieren und Hintergrundinformationen zu dem Themenschwerpunkt entnehmen.
- mit ihrer Gruppe oder ihrem Partner/ihrer Partnerin Klausuraufgaben und Erwartungshorizonte dazu formulieren.
- die Klausuraufgaben anderen Gruppenmitgliedern vorlegen und die Lösungen gemeinsam diskutieren (Gruppenpuzzle¹¹).
- Prüfungsfragen zu einem anderen Themengebiet gemeinsam ausgehend von den eigenen Mitschriften beantworten.
- Lösungen mit den anderen Gruppenmitgliedern diskutieren und ausgehend von dem Erwartungshorizont beurteilen.
- ggfs. im Rahmen eines Tutoriums oder in selbst organisierten Lerngruppen eine Aufgabensammlung mit Lösungen erstellen und auf der Lernplattform veröffentlichen.

Diese Auflistung der Ziele der Veranstaltung mit fachintegrierter Sprachbildung macht deutlich, inwiefern die sprachliche und fachliche Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit der Studierenden miteinander verzahnt sind. Daher sollten die fachlichen Kompetenzen in Verbindung mit den sprachlichen Fähigkeiten ausgebaut werden.

4.2 Verlaufsskizze für eine Unterrichtssequenz zur Prüfungsvorbereitung auf der Basis von Mitschriften

Der Verlaufsplan gibt Aufschluss darüber, wie das Thema Prüfungsvorbereitung auf der Basis von Mitschriften in eine 90minütige Veranstaltung integriert werden kann. Die konkreten Aufgabenstellungen können anhand des nachfolgenden Arbeitsblattes nachvollzogen werden.

¹⁰ Vgl. Konkrete Verlaufsskizze unter Punkt 4.2.

¹¹ Beim Gruppenpuzzle werden zunächst Gruppen eingeteilt und jeder Gruppe jeweils andere Aufgaben gestellt: Zu deren Lösungen sammeln die Lernenden Informationen und tauschen sich dazu aus, um die Aufgaben, hier das Erstellen von Klausurfragen ausgehend von den Mitschriften, lösen zu können. Die ExpertInnen für einen Themenbereich und die dazu erstellten Klausuraufgaben stellen nun den anderen Gruppenmitgliedern die Aufgaben und unterstützen sie bei der Lösungsfindung.

Tabelle 1: Verlaufsplan

Phase	Lern- und Lehraktivitäten	Sozialfor- men	Medien und Material
Hinführung Einstieg	Impuls: DozentIn (D) präsentiert eine Prüfungsaufgabe zum Thema der vorausgehenden Sitzung zur Aktivierung des Vorwissens. D präsentiert zwei schriftliche Mitschriftenversionen, aus denen man die Lösung zur Aufgabe a) besser b) weniger gut und unterschiedliche Kriterien zum Mitschreiben ableiten kann	Plenum	Power-Point-Präsentation oder Kopien mit Prüfungsaufgabe und Mitschrift
Erarbeitung I	Sensibilisierung für das Mitschreiben, seine Bedeutung und seine Funktionen: Studierende (ST) diskutieren über die Qualität der Mitschriften und entscheiden sich für die eindeutigeren, passendere Notiz und begründen ihre Entscheidung ST formulieren Kriterien zum Mitschreiben ST formulieren eine schriftliche Lösung zu einer Prüfungsfrage ausgehend von der passenden Mitschrift und ihrem Wissen aus der vorausgehenden Sitzung und präsentieren diese D präsentiert ggf. weitere passende Lösung oder Lösungshilfen	Plenum PartnerInnen-Arbeit	Power-Point-Präsentation
Erarbeitung II	D teilt die Gruppen nach Themenschwerpunkten ein.	Gruppenarbeit arbeitsteilig	Power-Point-Präsentation, Handout mit Arbeitsauftrag; Schema

Phase	Lern- und Lehraktivitäten	Sozialformen	Medien und Material
	D erläutert den Arbeitsauftrag und die Zielsetzung für die Gruppenarbeit (vgl. Arbeitsblatt) <i>Zielsetzung: Prüfungsaufgaben formulieren und beantworten können</i>		zur Gruppenaufteilung einblenden
Präsentation: Vortrag	ST hören den Vortrag und schreiben mit Fokus auf den gewählten Themenschwerpunkt mit	Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Handout mit Arbeitsauftrag
Erarbeitung III	ExpertInnen-Gruppen: ST tauschen sich zu ihren Mitschriften aus, diskutieren und formulieren schriftlich Aufgaben und mögliche Antworten (Erwartungshorizont) D beurteilt die Qualität der Prüfungsaufgaben und -antworten, gibt ggfs. Hilfestellung, beantwortet offene Fragen	Gruppenpuzzle: Gruppenarbeit arbeitsteilig	Power-Point-Präsentation, Handout mit Arbeitsauftrag
Anwendung 10 min	ExpertInnen-Gruppen lösen sich auf und bilden neue Gruppen: ST lösen schriftlich jeweils die Aufgabe einer anderen ExpertInnen-Gruppe unter Berücksichtigung der eigenen Mitschriften ST vergleichen und überprüfen ihre Lösungen mit den Erwartungshorizonten der ExpertInnen ST diskutieren alternative Lösungswege D beurteilt die Qualität der Prüfungsaufgaben und -antworten, gibt ggfs. Hilfestellung, beantwortet offene Fragen	Gruppenpuzzle: Gruppenarbeit, Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Handout mit Arbeitsauftrag

Phase	Lern- und Lehraktivitäten	Sozialformen	Medien und Material
Transfer (fakultativ)	D stellt eine übergreifende Transferaufgabe als Klausurfrage ST lösen die Transferaufgabe	Plenum Gruppenarbeit	Power-Point-Präsentation
Vertiefung Tutorium zu Hause (fakultativ)	D oder TutorIn gibt weiter Prüfungsaufgaben und Erwartungshorizonte ST lösen weitere Klausuraufgaben ST überprüfen sich selbstständig mit Hilfe der vorliegenden Lösungen	Einzelarbeit oder PartnerInnen-Arbeit im Tutorium	Lernplattform

Die nachfolgenden **Arbeitsaufträge** zum gezielten Zuhören und Mitschreiben sollten für alle in Form einer Kopie vorab ausgeteilt und erläutert werden:

Aufgaben zur erfolgreichen Prüfungsvorbereitung:

Mitschreiben, Aufgaben formulieren, diskutieren und beantworten

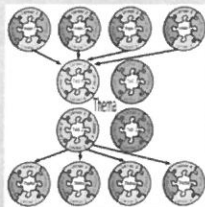
1. Folgen Sie dem 30-40minütigen Vortrag und schreiben Sie mit. Konzentrieren Sie sich dabei auf Ihr Thema und die dazu passenden Abschnitte und versuchen Sie Wesentliches zu erfassen.

Gruppenarbeit der ExpertenInnen für einen Themenschwerpunkt (20 min)

2. Vergleichen Sie Ihre Mitschriften zu dem gewählten Themenschwerpunkt. Ergänzen Sie einander. Bei Unklarheiten schlagen Sie nach oder fragen Sie Ihren Dozenten/Ihre Dozentin. Formulieren Sie ausgehend von Ihren Mitschriften zwei Prüfungsaufgaben und passende Erwartungshorizonte. Orientieren Sie sich dabei an dem Beispiel zu Beginn der Veranstaltung.
4. Überprüfen Sie die Eindeutigkeit der Aufgaben und diskutieren Sie mögliche Lösungen.

Gruppenpuzzle

5. Tauschen Sie die Gruppen und stellen Sie eine neue Gruppe mit jeweils einem Experten/einer Expertin aus einer der anderen Gruppen zusammen.



[<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/50/Gruppenpuzzle.png>, letzter Zugriff 30.01.2020].

Prüfungssimulation (20 min)

6. Tauschen Sie nun Ihre Aufgaben: Lösen Sie mindestens eine Aufgabe einer anderen ExpertInnen-Gruppe mithilfe Ihrer Mitschriften **in 5 Minuten**. Stoppen Sie dazu die Zeit.
7. Tauschen Sie nun die Lösungen aus und überprüfen Sie sich selbst mithilfe des Erwartungshorizonts. Bei Unklarheiten fragen Sie bei dem jeweiligen Experten/der Expertin oder der Lehrkraft nach.

Vertiefung nach der Sitzung: Aufgabensammlung auf der Lernplattform

8. Laden Sie Ihre Aufgaben und die entsprechenden Musterlösungen auf die Lernplattform hoch.
9. Bearbeiten Sie mindestens zwei weitere Aufgaben zu anderen Themenschwerpunkten, indem Sie diese herunterladen, lösen und Ihre Lösungen mit den Musterlösungen vergleichen.

Abbildung 1: Arbeitsaufträge

Wie aus der mehrteiligen Aufgabe hervorgeht, steht das kooperative Lernen der Studierenden im Vordergrund: Die Studierenden sind aktiviert und aufgefordert, miteinander über die fachlichen Inhalte zu sprechen, über Formulierungen nachzudenken und gemeinsam an der fachlichen und sprachlichen Lösung einer Aufgabe zu arbeiten. Dabei wird die Arbeit in Lerngruppen zur Klausurvorbereitung im kleinen Rahmen erprobt. Die Mitschriften bilden die Ausgangsbasis für die Aufgabenformulierung und die sprachliche Handlung des Mitschreibens erfolgt so sinnhaft und zweckgebunden in einem relevanten Kontext. Durch das Gruppenpuzzle wird der teamorganisierte Wissenserwerb gesteigert (Peterßen 2001: 127). Die ExpertInnen-Gruppen erarbeiten sich ein gemeinsames Wissen zu einem Themenbereich. Dabei kann der Dozent bzw. die Dozentin helfend eingreifen, bei Fragen zur Verfügung stehen und ggfs. passende Kurztexte zur Erläuterung des Wissensgebietes bereitstellen. Im Anschluss wird der Lernstoff in Form von Aufgaben und passenden Lösungen an eine andere Gruppe weitergetragen. Die Aufgaben werden gelöst und diskutiert. In sowohl fachlich als auch sprachlich heterogenen Studierendengruppen können nicht nur Leistungsschwächere durch die Gruppenarbeit profitieren, sondern auch die Leistungsstärkeren durch die Vermittlung und Unterstützung ihr neu erworbenes Wissen festigen (Peterßen 2001: 139). Durch die Gruppenarbeit, die ihre Fortsetzung in einem Tutorium zur Vertiefung finden kann, wird das selbstständige Lernen gefördert. Darüber hinaus können die Ergebnisse der Gruppen durch das Hochladen auf die Lernplattform allen zur Verfügung gestellt werden, sodass im Anschluss an die Sitzung eine Aufgabensammlung zur Klausurvorbereitung eingerichtet wird.

Die so erstellten Klausuraufgaben und Lösungen können einen Hinweis darauf geben, ob das in der Vorlesung erläuterte Thema verstanden wurde und inwieweit die Studierenden noch zusätzliche Hilfen benötigen. Durch die arbeitsteilige Vorgehensweise im Rahmen des Gruppenpuzzles wird die Notwendigkeit des Austauschs gefördert und die Studierenden haben Gelegenheit, die fachlichen Inhalte nicht nur

auf der rezeptiven Ebene zu erfassen, sondern durch die Wiedergabe und Übertragung auf die Aufgabenformulierung aktiv zu nutzen. Die Bedeutung und Funktion der Mitschriften als Ausgangsbasis für die Formulierung der Klausuraufgaben wird so in einem für die Studierenden relevanten Kontext behandelt.

5 Fazit und Ausblick – Ansätze zur studienbegleitenden Förderung des Mitschreibens

Wie der konkrete Unterrichtsvorschlag zur integrativen Sensibilisierung des Mitschreibens zum Zweck der Prüfungsvorbereitung aufgezeigt hat, ist es möglich, fachintegriert sprachliche Kompetenzen zu fördern und dazu explizit auf das Mitschreiben einzugehen. Die Umsetzung des integrativen Ansatzes zur expliziten Vermittlung von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen erfordert dabei von den FachdozentInnen keine aufwendige Einarbeitung in die Sprachdidaktik oder in die Besonderheiten der allgemeinen Wissenschaftssprache Deutsch, da ausgehend von der Situation konkrete Fragen und Antworten von den Studierenden formuliert werden. Der Dozent bzw. die Dozentin unterstützt die Arbeitsgruppen und berät die Studierenden hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades, der Komplexität, der kognitiven Angemessenheit und schließlich der sprachlichen Umsetzung. Dabei steht die inhaltlich-fachliche Angemessenheit der Fragen und Antworten im Vordergrund. Die sprachliche Angemessenheit wird implizit beurteilt und unpassende Formulierungen werden korrigiert.

Wir hoffen mit vorliegendem Beitrag zu einer verstärkten Berücksichtigung von text- und wissensverarbeitenden Sprachhandlungen im Kontext Deutsch als (fremder) Wissenschaftssprache beizutragen, sowohl im studienbegleitenden oder propädeutischen Sprachunterricht als auch integriert in die fachliche Ausbildung während des Studiums selbst. Nicht nur den Lehrkräften, sondern auch den Studierenden selbst sollte bewusst werden, welchen zentralen Stellenwert diese text- und wissensverarbeitenden Schreibhandlungen für ein erfolgreiches Studium und für das akademische Berufsfeld generell einnehmen.

Gleiches gilt für das Exzerpieren, das ebenfalls eine zentrale Rolle bei der Wissensverarbeitung einnimmt. Das Exzerpieren (Ehlich 1981) zählt wie das Mitschreiben zu den text- und wissensverarbeitenden Sprachhandlungen und ist somit für die Bewältigung der Fachliteratur im Studium ebenso wie für berufliche Zusammenhänge von zentraler Bedeutung (Menne-El Sawy/Einig 2011; Arras 2015b). Input – hier Leseinput in Form von Fachtexten – wird verarbeitet, indem Wichtiges schriftlich in Form von „Lesenotizen“ festgehalten wird. Freilich scheint auch das Exzerpieren im DaFZ-Unterricht eine eher vernachlässigte Sprachhandlung zu sein.

Die effektive Arbeit mit Mitschriften und Exzerpten erfordert ein intensives Training und die Entwicklung entsprechender kognitiver Fähigkeiten. Auf dieser Basis sollen die vorgeschlagenen, aus der Praxis entstandenen konkreten Arbeits-

schritte Anregung sein für die Integration der Förderung der genannten Sprachhandlungen in den Unterricht und in das Fachstudium. Dabei bietet sich eine Verzahnung von Sprachunterricht und Fachstudium an, insbesondere wenn die Studierenden kooperativ von Sprach- und Fachlehrkräften betreut werden, um fachspezifische Arbeitstechniken studienbegleitend zu trainieren.

Insgesamt betrachtet mangelt es jedoch nach wie vor an didaktisch-methodischen Modellen zur studienbegleitenden integrativen und ggfs. auch fachspezifischen Förderung der Fähigkeiten Mitschreiben und Exzerpieren. Solche Konzepte sollten sprach- und fachübergreifend entwickelt werden, um gerade auch Studierende aus dem Ausland angemessen zu fördern statt zu überfordern.

Literatur

- Arras, Ulrike (2015a): Mitschreiben als hochschulrelevante Sprachhandlung – kann das eine Sprachprüfung testen? In: Knapp, Annelie/Aguado, Karin (Hrsg.): *Fremdsprachen in Studium und Lehre. Foreign Languages in Higher Education. Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb. Opportunities and Challenges for the Acquisition of Knowledge*. Frankfurt (Main): Peter Lang, 209-245.
- Arras, Ulrike (2015b): Exzerpieren als Schreibkompetenz im Hochschulkontext aus Sicht eines Sprachtests. In: Böcker, Jessica/Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt (Main): Peter Lang, 409-434.
- Arras, Ulrike/Fohr, Tanja (2017): Mitschreiben im Studium: Sensibilisierung für und Vorbereitung auf eine komplexe Sprachhandlung [<https://www.goethe.de/de/spr/mag/21091991.html>, letzter Zugriff: 03.05.2018].
- Banzer, Roman/Kruse, Otto (2012): Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung [http://www.nhhl-bibliothek.de/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=459, letzter Zugriff: 14.05.2015].
- Buck, Gary (2001): *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Citavi [<http://www.citavi.de/de/index.html>, letzter Zugriff: 14.05.2015].
- Cubilo, Justin/Winke, Paula (2013): Redefining the L2 listening construct within an integrated writing task: Considering the impacts of visual cue interpretation and note-taking. In: *Language Assessment Quarterly* 10/4, 371-397.
- Demmig, Silvia (2011): *Sprachkompetenz prüfen – aber wie? Zur Konstruktvalidität von standardisierten Sprachtests am Beispiel der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – testtheoretische Grundlegung und empirische Longitudinalstudie*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität: unveröffentlichte Habilitationsschrift.

- Eggensperger, Karl-Heinz (2014): Wissensverarbeitung aus Vorlesungen in der Fremdsprache. In: Bezenberger, Tilmann/Gruber, Joachim/Rohlfing-Dijoux, Stephanie (Hrsg.): *Die deutsch-französischen Rechtsbeziehungen, Europa und die Welt. Les relations juridiques franco-allemandes, l'Europe et le monde*. Baden-Baden: Nomos, 121-147.
- Ehlich, Konrad (1981): Zur Analyse der Textart „Exzerpt“. In: Frier, Wolfgang (Hrsg.): *Pragmatik Theorie und Praxis*. Amsterdam: Rodopi BV., 379-401.
- Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2014): *Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Europarat (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* [<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>, letzter Zugriff: 19.12.2014].
- Fearns, Anneliese (2007): Fachsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen/Basel: Francke, 169-174.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Grotjahn, Rüdiger/Porsch, Raphaela/Tesch, Bernd (2010): Hörverstehen und Hörsehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21/2, 143-189.
- Langelahn, Elke (2005): „Das war irgendwie ein Zeichen“ oder: *Wie hilfreich sind Mitschriften? – Eine Analyse zur Verwendbarkeit von Vorlesungsmitschriften ausländischer Studierender*. Schriftliche Hausarbeit zur Erlangung des Magistergrades (M.A.) an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Abt. Deutsch als Fremdsprache Universität Bielefeld.
- Menne-El Sawy, Gabriele/Einig, Claudia (2011): Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik für nichtmuttersprachliche Studierende. In: Hahn, Natalia/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch*. 37. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2010. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 245-265.
- Moll, Melanie (2001): *Das wissenschaftliche Protokoll – Vom Seminarkurs zur Textart: empirische Rekonstruktion und Erfordernisse für die Praxis*. München: Iudicium.

- Oertner, Monika/St. John, Ilona/Thelen, Gabriele (2014): *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Schindler, Kirsten (2011): *Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sedlaczek, Betina (2015): Hör- und Hör-Sehverstehensstrategien von internationalen Studierenden in wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen eines dominant englischsprachigen Bachelorstudiengangs. In: Knapp, Annelie/Aguado, Karin (Hrsg.): *Fremdsprachen in Studium und Lehre. Foreign Languages in Higher Education. Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb. Opportunities and Challenges for the Acquisition of Knowledge*. Frankfurt (Main): Peter Lang. 177-205.
- Stickel-Wolf, Christine/Wolf, Joachim (2011): *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren – gewusst wie!* Wiesbaden: Gabler.
- Weskamp, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte, Anglistik – Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.

Unter dem Motto „DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft“ fand Ende März und Anfang April 2017 die 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin statt. Kaum eine andere Stadt in Deutschland zeichnet sich durch eine größere sprachliche Vielfalt aus als Berlin mit seinen rund dreieinhalb Millionen Bürgerinnen und Bürgern aus vielerlei Ländern und Kulturen. Das verbindende Glied dieses Ganzen ist die deutsche Sprache, denn sie bringt die berufliche, kulturelle und sprachliche Vielfalt der Metropole zusammen. Vor diesem Hintergrund war die 44. Jahrestagung des FaDaF an der TU Berlin ein ideales Forum, vielfältige Bemühungen im Bereich des Deutschen als einer fremden Sprache vorzustellen und zu diskutieren: Die produktive Verbindung von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und Lehre wurde auf dieser Tagung einmal mehr und in besonderem Maße deutlich. Der vorliegende Band enthält ausgewählte Beiträge aus der Nachwuchstagung sowie zu den vier Themenschwerpunkten und zwei Praxisforen: 1. Lehren und Lernen mit digitalen Medien; 2. Sprache in der wissenschaftlichen Lehre; 3. Berufsbezogenes Deutsch / Deutsch für den Beruf; 4. Deutsch lernen in Vorbereitungsklassen; A. Unterricht; B. Beruf und Qualifizierung.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-412-3
ISSN: 2566-9230

Universitätsdrucke Göttingen