

MITSCHRIFTEN UND IHRE SYNTAKTISCHE GESTALTUNG

Ein Forschungs- und Lehrgegenstand für die (schulische) Wissenschaftspropädeutik

Sandra Reitbrecht
Pädagogische Hochschule Wien

Abstract

Die vorliegende Studie betrachtet die Textsorte Vorlesungsmitschrift aus linguistischer wie didaktischer Perspektive und stellt in einer Analyse von Mitschriften (n=22) aus dem MIKO-Korpus (vgl. Wisniewski et al. 2022c) die Frage nach den von Studienanfänger*innen realisierten syntaktischen Strukturen. Dabei zeigt sich, dass die Mitschriften sowohl Strukturen mit als auch Strukturen ohne Verb umfassen und dass Studierende mit L1 oder mit einem höheren Sprachniveau bestimmte Strukturen, die Reduktionen aufweisen und zugleich aber mehrere Satzglieder bündeln können, häufiger nutzen. Ebenso realisiert diese Gruppe mehr Nominalgruppen mit rechterweiternden Attributen und nutzt von Verben abgeleitete Nomen und Adjektive zur Bildung komplexerer Strukturen erfolgreich. Die Befunde liefern damit nicht nur Erkenntnisse zu einem Oberflächenmerkmal der Textsorte Mitschrift, sondern können auch für didaktische Zwecke nutzbar gemacht werden: Zu konzeptualisieren ist die didaktische Arbeit an der sprachlichen Gestaltung von Mitschriften angesichts der hier skizzierten Befunde nicht nur aus einer syntaktischen Perspektive, sondern auch unter Einschluss von Überlegungen zur didaktischen Berücksichtigung von derivativem Wissen und Wortbildungsverfahren im Deutschen.

Keywords: Mitschrift; Vorlesung; syntaktische Strukturen; derivatives Wissen; (schulische) Wissenschaftspropädeutik

Abstract

The present study investigates the genre of academic lecture notes from a linguistic as well as from a didactical perspective. 22 lecture notes from the MIKO-corpus (vgl. Wisniewski et al. 2022c) are analyzed with the objective to identify the syntactic structures that first-year university students produce in note-taking. The results reveal that syntactic structures with a verb are produced as well as structures without a verb. Moreover, students with German as L1 or a higher command of the target language use specific structures more frequently, namely elliptic forms that can attract several syntactic elements and nominal groups with right-expanding attributes. To build these structures, they use nouns and adjectives derived from verbs successfully. These findings thus do not only provide insights into a surface feature of the genre of lecture notes, but can also be fruitful for didactic purposes: In view of the presented findings, didactic work on the linguistic features of lecture notes should be conceptualized not only from a syntactic perspective, but also including considerations on the learning potential of derivational knowledge and principles of word formation in German.

Keywords: lecture notes; lecture; syntactic structures; derivational knowledge; propaedeutics (at school)

1. Akademische Textsorten in der (schulischen) Wissenschaftspropädeutik

Betrachtet man rezente Forschungsvorhaben in der Deutschdidaktik sowie in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, so zeigt sich, dass sich die Auseinandersetzung mit der Förderung wissenschaftlicher Text- und Schreibkompetenz im Sinne einer schulischen Wissenschaftspropädeutik in den letzten Jahren als Forschungslinie etabliert hat und erste Belege für das Potenzial wissenschaftspropädeutischer Förderangebote vorliegen (vgl. u.a. Bushati et al. 2018; Akbulut et al. 2020; Reitbrecht 2023). Orientiert ist die Forschungslinie primär an akademischen Textsorten wie Seminararbeiten oder an den am Ende der Schullaufbahn in den deutschsprachigen Ländern zu schreibenden Facharbeiten bzw. Vorwissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Rheindorf 2016; Schindler et al. 2018: 107-110). Mit dem Kontroversenreferat (vgl. Feilke / Lehnen 2011) und weiteren materialgestützt zu erarbeitenden

Schreibaufgaben wurden für die schulische Lernsituation auch eigene Textformen entwickelt, die als ‚kleine‘ Texte einen Rahmen für die Aneignung und Umsetzung domänentypischer Schreibhandlungen (z.B. referieren, vergleichen, problematisieren, schlussfolgern, Forschungsergebnisse berichten) oder spezifischer auf das Lesen und Verarbeiten mehrerer Quellentexte gerichteter Lese- und Schreibstrategien bieten und auf das Schreiben ‚größerer‘ akademischer Textsorten vorbereiten.

Die Mitschrift als Textsorte, die sich im akademischen Kontext u.a. gezielt als Vorlesungsmitschrift konkretisiert und als agentenbezogener Textualitätstyp einzustufen ist (vgl. Ehlich 2018: 24), ist bisher allerdings nicht in den Fokus der schulischen Wissenschaftspropädeutik gerückt, obwohl zentrale Referenzdokumente für den (Fremd-)Sprachenunterricht diese sehr wohl thematisieren und in ihren Kompetenzbeschreibungen berücksichtigen. So formulieren die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife für den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören die Teilkompetenz: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] den Verlauf fachlich anspruchsvoller monologischer und dialogischer Gesprächsformen konzentriert verfolgen, um Argumentation und Intention der Gesprächspartner wiederzugeben bzw. zusammenzufassen sowie ihr Verständnis durch Mitschriften oder Notizen zu sichern“ (Kultusministerkonferenz 2014: 15). Das Companion Volume zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2018: 115) umfasst Deskriptoren zum Mitschreiben ab der Niveaustufe A2, die für die schulische Wissenschaftspropädeutik Anhaltspunkte für eine didaktische Progression hin zum Mitschreiben in Vorlesungen bieten. So werden in der Niveaustufenmodellierung u.a. die Vertrautheit oder der Grad der Abstraktheit des Themas zur Differenzierung herangezogen (vgl. Europarat 2018: 115). Die Kompetenzbeschreibung auf der Niveaustufe C2 sieht u.a. vor: „Can make notes selectively, paraphrasing and abbreviating successfully to capture abstract concepts and relationships between ideas“ (Europarat 2018: 115). Die Anforderung des erfolgreichen Mitschreibens besteht laut dieser Definition also in der Gratwanderung, einerseits Prozesse der Selektion, der Paraphrasierung und der Abkürzung beim Verfassen der Mitschrift in Bezug auf das Gehörte anzuwenden und andererseits aber dennoch abstrakte Sachverhalte und Zusammenhänge inhaltlich angemessen zu dokumentieren.

An diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an und stellt die Frage nach der syntaktischen (Aus-)Gestaltung von bzw. nach den syntaktischen Einheiten in Mitschriften von Studienanfänger*innen (im fachlichen Kontext DaF/DaZ) mit Deutsch als L1 oder L2 an einer Universität in Deutschland. In der Analyse der Mitschriften werden das Vorhandensein/Nicht-Vorhandensein von Verben sowie weitere grammatische Aspekte als zentraler Analysebereich in den Blick genommen und die Ergebnisse der Textanalyse zur Sprachkompetenz der Schreibenden in Beziehung gesetzt. Zudem erfolgt exemplarisch an einer Vorlesungssequenz ein Vergleich zwischen dem multimodalen Kommunikat (mediengestützte Vorlesung) und den Mitschriften der Studierenden, um mögliche syntaktische Reduktions-, Reproduktions- bzw. Transformationsprozesse beim Mitschreiben zu explorieren. Herangezogen werden für die Analyse Mitschriften aus dem Korpus MIKO – *Mitschreiben in Vorlesungen: Ein multimodales Lehr-Lernkorpus* (vgl. Wisniewski et al. 2022c), das im Rahmen des SpraStu-Projekts (vgl. Wisniewski et al. 2022a) erhoben und aufbereitet wurde.

Aus linguistischer Perspektive wird mit der Studie das Ziel verfolgt, weitere Erkenntnisse zur Textsorte Mitschrift, konkret zu ihrer syntaktischen Gestaltung, zu gewinnen. Aus (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive interessiert zudem der Zusammenhang der Merkmale von Mitschriften mit der Sprachlernsituation (Deutsch als L1 vs. L2) und der Sprachkompetenz der Mitschreibenden einerseits und die ‚strategische‘ Auseinandersetzung der Studierenden mit der Vorlesung als multimodalem Kommunikat (vgl. Brinkschulte 2015; Ehlich 2018: 25) andererseits, um entsprechende Ergebnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für die Gestaltung von Lernangeboten zum Mitschreiben zu diskutieren.

Abschnitt 2 geht daher zunächst auf den Forschungsstand zum Mitschreiben in Vorlesungen ein und referiert dabei vor allem Studienergebnisse, die sich mit der „komplexen *Sprachlichkeit des Mitschreibens*“ (Wisniewski 2019: 154) beschäftigen. Abschnitt 3 leitet davon in einem nächsten

Schritt das Erkenntnisinteresse der Untersuchung her. Abschnitt 4 beschreibt die Daten sowie das methodische Vorgehen, Abschnitt 5 fasst die Ergebnisse zusammen. In Abschnitt 6 werden diese aus Perspektive der schulischen Wissenschaftspropädeutik einer primär didaktisch motivierten Diskussion unterzogen, Einschränkungen der Untersuchung werden offengelegt.

2. Merkmale der Textsorte Mitschrift

Während die schulische Wissenschaftspropädeutik das Mitschreiben bisher kaum in den Blick genommen hat, existieren sehr wohl Studien aus der angewandten Linguistik sowie aus Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die erste zentrale Befunde zu textsortenspezifischen Merkmalen von Mitschriften von (L2-)Studierenden bereithalten. Dabei handelt es sich bei den nachfolgend referierten Studien entweder um qualitative Arbeiten mit Beobachtungen zu bestimmten Merkmalen oder um rekonstruktive Darstellungen zum Zusammenhang von Vorlesung oder Lehrveranstaltungsdiskurs einerseits und den Mitschriften bzw. teils auch weiterführenden Verarbeitungen von Mitschriften (z.B. in Protokollen bei Moll 2003) andererseits. Mit dem SpraStu-Projekt werden die methodischen Zugriffe auf Mitschriften um einen korpuslinguistischen Zugang erweitert (vgl. Wisniewski et al. 2022c).

Hinsichtlich der Merkmale von Mitschriften beschäftigt sich die Forschungsliteratur mit der Tatsache, dass sich die Textsorte in ihren Oberflächenmerkmalen nicht nur über spezifische sprachliche Strukturen, sondern auch über Satz- und Sonderzeichen, graphisch-semiotische Gestaltungsmöglichkeiten und -mittel sowie über Aspekte der räumlichen Anordnung der verbalen Bestandteile definiert. Moll (2003: 43) nennt in diesem Zusammenhang z.B. Unterstreichungen als Mittel der Hervorhebung sowie die Herstellung von Zusammenhängen und logischen Relationen durch Nummerierungen, Pfeile und räumliche Gruppierungen (vgl. dazu auch Wildegans 1987: 240; Moll 2001: 106), die u.a. durch Textblöcke, Absatzgestaltung und Leerzeilen erreicht werden können (vgl. Moll 2001:136-137). Bohn (1988: 363-364) verweist diesbezüglich allerdings auf den Sachverhalt, dass die äußere Gliederung in dem von ihm untersuchten DaF-Mitschriftenkorpus nicht zwingend eine inhaltlich logische Struktur repräsentierte. Im SpraStu-Projekt werden datenbasiert folgende Gestaltungselemente als Kriterien für die Analyse ausgewählter Mitschriften (n= 77) aus dem MIKO-Korpus erarbeitet: Zeichen, Zahl, Zeichengruppe, Gliederungselemente sowie Grafiken (eigene Tabellen, eigene Bilder, andere eigene Grafiken) (vgl. Wisniewski et al. 2022d: 332). Die Analyse der Mitschriften nach diesen Kriterien zeigt, dass sich die Mitschriften von L1- und L2-Studierenden in der Anzahl größerer Symbolgruppen, Zahlen, typografischen oder mathematischen Zeichen oder Sonderzeichen nicht voneinander unterscheiden. Auch Gliederungsmarkierungen wie Aufzählungszeichen oder Nummerierungen weisen in ihrem Vorkommen zwischen den Mitschriften der beiden Studierendengruppen keine auffälligen Unterschiede auf. Dass Studierende während des Mitschreibens eigenständig Tabellen oder Grafiken/Abbildungen anfertigen, kommt im untersuchten Korpus (fast) nicht vor (vgl. Wisniewski et al. 2022d: 349). Das Darstellen von in der Vorlesung gezeigten Zeichnungen, Diagrammen oder Abbildungen hingegen ist für die Textsorte Mitschrift belegt (vgl. Wildegans 1987: 241).

Darüber hinaus stellt die generelle mediale Beschaffenheit von Mitschriften (handschriftlich/digital) ein weiteres Differenzierungsmerkmal innerhalb der Textsorte dar (vgl. z.B. Luo et al. 2018). Mitschriften sind zudem im Kontext möglicher weiterer Medien (z.B. Skriptum, zur Verfügung gestellte oder abfotografierte Folien und Unterlagen, Pflichtlektüre) und im funktionalen Zusammenwirken mit diesen zu betrachten (vgl. z.B. Wong / Lim 2023).

Hinsichtlich der verbalen Gestaltung von Mitschriften benennt die Fachliteratur manche Merkmale sehr konkret. So wird das Vorkommen von Abkürzungen mehrfach in

Textsortenbeschreibungen thematisiert, auch wenn unterschiedliche Beobachtungen zur Häufigkeit ihres textsortenspezifischen Vorkommens wiedergegeben werden (vgl. u.a. Bohn 1988: 363-364; Moll 2001: 106; Steets 2003: 54). Ebenso finden sich kontextabhängig und individuell bedingt (vgl. Hanna / Liedke 1994: 396-397) voneinander abweichende Befunde zum Vorkommen von Wörtern in anderen Sprachen in Mitschriften. Während diese im MIKO-Korpus nur einen kleinen Anteil an der Gesamtzahl der untersuchten Tokens ausmachen und nur bei einzelnen Lernenden in größerer Zahl vorkommen (vgl. Wisniewski et al. 2022d: 349), zeigt Hu (2020) in einer Studie zur mehrsprachigen Studiersituation in Luxemburg, dass dort die Mitschriften häufig als mehrsprachige Texte gestaltet werden und dass Studierende mit der Sprachenwahl durchaus sehr konkrete Ziele (z.B. Verwendung der Seminarsprache, um aufwändige Übersetzungsleistungen zu vermeiden; Verwendung der Erstsprache für eine präzisere Analyse der Lehrveranstaltungsinhalte) angesichts der komplexen Anforderungen in der Mitschreibsituation verfolgen.

Darüber hinaus finden auch sprachliche Merkmale von Mitschriften in Analysen Berücksichtigung, die auf die Prozesse der Selektion, Verdichtung und Reformulierung, auf den Wechsel von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit oder auf individuelle Strategien beim Mitschreiben zurückgeführt werden. Zum einen werden dabei aus linguistischer Sicht definitorisch vergleichsweise nur vage bestimmte Begrifflichkeiten zur Beschreibung der sprachlichen Merkmale herangezogen: Moll (2001: 106) berichtet beispielsweise von „stichwortartige[n] Darstellungen“, Bohn (1988: 363) von „Einwortreihungen“. Hanna und Liedke (1994: 396-397) wiederum unterscheiden drei Notationsformen: (1) die „Stichwortnotation“, welche einer „Reduktion auf einige wenige sinntragende Ausdrücke“ gleichkommt, (2) die zusammenhängende Notation bei erfolgreichem kohärentem Mitschreiben und (3) die „Baustein-Notation“ bei weniger gut gelingendem wörtlichem Mitschreiben, welches zu Lücken und Satzabbrüchen führt. Zum anderen werden einzelne Merkmale der Mitschriften aber auch grammatisch näher bestimmt. Es sind dies Ellipsen (vgl. Bohn 1988: 363-364; Moll 2001: 106), Nomen-Verb-Verbindungen und substantivische Wortgruppen (vgl. Bohn 1988: 363-364), Nominalisierungen (vgl. Moll 2003: 44; Steets 2003: 54) sowie Partizipialkonstruktionen und das Fehlen einer ausgebauten Morphologie (vgl. Moll 2001: 106).

Ebenso werden Vergleiche zwischen den Mitschriften und den Vorlesungen/Lehrveranstaltungen als „primäre[n] Äußerungsformen“ (Steets 2003: 52-53) gezogen und auf deren Basis Bewertungen einzelner Merkmale der von Studierenden verfassten Mitschriften vorgenommen: So verursache die „Aneinanderreihung isolierter Symbolfeld-Ausdrücke [...] fehlende logische Verknüpfungen einzelner Wissens Elemente (und fehlende Kohärenz)“ (Moll 2001: 226; vgl. dazu auch Bohn 1988: 363-364). Als differenzierendes Merkmal für die Qualität von Mitschriften wird von Moll (2001: 260-261) und Steets (2003: 60) zudem der Aspekt herangezogen, ob es Studierenden gelingt, beim Mitschreiben die zugrundeliegenden Sprachhandlungen (z.B. definieren, ein Beispiel geben, begründen) zu erkennen und folglich die Propositionen in der Mitschrift ebenfalls entsprechend (z.B. als Beispiel, Definition) zu kennzeichnen (vgl. Moll 2001: 260-261; Steets 2003: 60). Ebenso legt der Abgleich mit dem Input der Vorlesung/Lehrveranstaltung in Molls (2001: 211) Untersuchung eine starke Orientierung am Tafelanschrieb in einigen Mitschriften offen.

3. Forschungsinteresse und Analysegröße der vorliegenden Studie

Der Forschungsstand geht damit bereits konkret auf Aspekte der syntaktischen Gestaltung von Mitschriften ein. Allerdings bleiben die Ausführungen in diesem Bereich aufgrund der methodischen Vorgehensweisen der Studien bisher weitgehend beispielhaft-beschreibend. Ebenso werden Mitschriften von (L2-)Studierenden dabei als gelungen oder weniger gelungen bewertet.

An diese beiden Punkte knüpft die vorliegende Studie wie folgt an: Sie nimmt eine syntaktische Analyse der sprachlichen Segmente von Mitschriften vor, die zwischen den gliedernden und strukturierenden Mitteln wie Nummerierungen, Satz- und Sonderzeichen oder Zeilenumbrüchen liegen. Da mit diesem Vorgehen eine isolierte Betrachtung eines Oberflächenphänomens von Mitschriften erfolgt und sich die Qualität bzw. Funktionalität der Mitschriften erst im Zusammenspiel der syntaktischen Strukturen mit weiteren Gestaltungsmitteln sowie im Abgleich mit der Vorlesung als solcher und in Abhängigkeit von individuellen Zielsetzungen und Rekonstruktionsleistungen der Studierenden ausbildet, wird von einer Qualitätsbewertung der Mitschriften klar Abstand genommen (siehe zu dieser Problematik auch Steets 2003: 56; Arras / Fohr 2020: 138; Wisniewski et al. 2022d: 332-334).

Zugleich ermöglicht das Vorgehen aber eine Quantifizierung der Analyseergebnisse. Ebenso können subjektive Interpretationsspielräume, wie sie z.B. bei der Deutung von Pfeilen oder dergleichen in den Mitschriften oder beim Rekonstruieren von Zusammenhängen über die von den Studierenden gesetzten Gliederungsmarken hinweg unweigerlich entstehen, weitestgehend ausgeklammert werden. Die weiteren Daten aus dem MIKO-Korpus (vgl. Wisniewski et al. 2022c) erlauben es zudem, die syntaktische Gestaltung der Mitschriften nach den Studierendengruppen mit Deutsch als L1/L2 getrennt und vergleichend zu betrachten sowie Zusammenhänge zwischen der syntaktischen Gestaltung der Mitschriften und der Sprachkompetenz der Studierenden herzustellen. Nicht zuletzt bietet das Vorliegen der Vorlesungen im multimodalen Lehr-Lernkorpus die Möglichkeit, den rekonstruktiven Schritt des Vergleichs von Mitschrift mit multimodalem Input hinsichtlich der Frage syntaktischer Transformationsprozesse vorzunehmen. Ein entsprechender Abgleich erfolgt in der vorliegenden Untersuchung aber nur exemplarisch im Sinne eines Ausblicks auf weitere mögliche Forschungsvorhaben zur syntaktischen Gestaltung von Mitschriften.

Motiviert ist das Analysevorhaben durch die Überlegung, dass die Textsorte Mitschrift nicht nur, wie in den Bildungsstandards (vgl. KMK 2014) und im Companion Volume (vgl. Europarat 2018) angesprochen, der Dokumentation/Sicherung von rezeptiv verarbeiteten Informationen dient, sondern auch Grundlage für das Lernen sein kann (vgl. Frank et al. 2013: 150). Je nach dem Grad ihrer syntaktischen Vollständigkeit oder Fragmentierung und Reduktion verlangt die Mitschrift folglich in Lern- und Prüfungssituationen unterschiedlich komplexe sprachliche (Re-)Konstruktions- und (Re-)Produktionsleistungen von den Lernenden auf dem Weg (zurück) zu einem syntaktisch vollständigen Kommunikat (vgl. Hanna / Liedke 1994: 386-387). Aus der Perspektive der schulischen Wissenschaftspropädeutik erweist sich zudem das Vorliegen von Mitschriften von Studierenden mit unterschiedlichen, (auch entsprechend) dokumentierten Sprachkompetenzen im MIKO-Korpus als besonders interessant. So können Anhaltspunkte für eine Progression oder für zielgruppenspezifische Lerngegenstände in Bezug auf die syntaktische Gestaltung von Mitschriften durch die Analyse gewonnen werden.

4. Forschungsfragen, Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Damit ergeben sich für die vorliegende Studie konkret folgende drei Forschungsfragen:

1. Wie sind die verbalen Bestandteile von Mitschriften syntaktisch gestaltet? Welche syntaktischen Strukturen werden wie häufig verwendet und lassen sich dabei Unterschiede zwischen den Mitschriften von L1- und L2-Studierenden bzw. Ausmaße interindividueller Variation erkennen?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Anteil bestimmter syntaktischer Strukturen in den Mitschriften und der in einer Sprachtestsituation (zu einer Schreibaufgabe) ermittelten Sprachkompetenz der Studierenden?

3. Welche syntaktischen Reproduktions-/Transformationsprozesse können in einem exemplarischen Abgleich der Mitschriften mit zwei ausgewählten Ausschnitten der Vorlesung als Anhaltspunkte für weiterführende Analysen exploriert werden?

4.1 Erhebungskontext, Lernende und verwendete Datensätze des MIKO-Korpus

Die analysierten Mitschriften stammen aus dem Korpus MIKO – *Mitschreiben in Vorlesungen: Ein multimodales Lehr-Lernkorpus* (vgl. Wisniewski et al. 2022c), welches im Rahmen des SpraStu-Projekts (vgl. Wisniewski et al. 2022a) erhoben und für Forschungszwecke aufbereitet wurde. Die Dokumente liegen als Scandateien im Archiv für Gesprochenes Deutsch (AGD) des Leibniz-Instituts für deutsche Sprache und können über eine Zugriffsanfrage und unter der Voraussetzung einer zweckgewidmeten Nutzungserklärung angefragt und zu Forschungszwecken verarbeitet werden. Ebenso erfolgt damit eine Aushändigung des vollständigen Metadatensatzes, aus dem die nachfolgenden Informationen (wenn nicht anders angegeben) entnommen sind (MIKO, IDS Mannheim).

Für die Analyse wurden jene Mitschriften herangezogen, die dem fachlichen Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entstammen und im Studienjahr 2017/18 in drei Einheiten einer Vorlesung mit dem Titel „Grundzüge der Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache“ (Lex_1, Lex_2 und Lex_3)¹ an der Universität Leipzig angefertigt wurden. Die Vorlesung wurde in allen drei Einheiten mediengestützt abgehalten (Medium: ein über Beamer im Hörsaal projizierter Foliensatz). Es handelt sich also bei allen drei Vorlesungseinheiten um multimodale Kommunikate, die es von den Studierenden hörend-lesend zu verarbeiten galt.

Von den insgesamt zu dieser Vorlesung vorliegenden 25 Mitschriften wurden drei Dokumente aus unterschiedlichen Gründen von der Analyse ausgeschlossen (Lex_2_MiKo02_L2: größere Anzahl fremder Wörter/Strukturen; Lex_2_MiKo04_L2: schlechte Auflösung, eingeschränkte Lesbarkeit; Lex_3_MiKo18_L1: Ausdruck einzelner Folien zur Vorlesung als Basis für das Transkript verwendet). Die verbleibenden 22 Mitschriften wurden von elf Studierenden angefertigt. Tabelle 1 zeigt das Vorhandensein (ja/nein) von Texten zu den drei Lehrveranstaltungsterminen je Student*in sowie weitere persönliche Angaben zu den Schreibenden.

¹ Weiterführende Angaben zu den Vorlesungskommunikaten können der DGD-Plattform entnommen werden.

Lernende*r (L1/L2)	Vorlesungseinheiten			Geschlecht	Semester	L1
	Lex_1	Lex_2	Lex_3			
MIKO02_L2	Ja	Nein	Ja	weiblich	1	Koreanisch
MIKO04_L2	Ja	Nein	Ja	weiblich	1	Russisch
MIKO09_L2	Nein	Nein	Ja	weiblich	1	Albanisch
MIKO10_L1	Ja	Ja	Ja	männlich	3	Deutsch
MIKO18_L1	Ja	Nein	Nein	weiblich	1	Deutsch
MIKO19_L1	Ja	Ja	Ja	männlich	3	Deutsch
MIKO25_L1	Ja	Nein	Ja	weiblich	1	Deutsch
MIKO28_L2	Ja	Nein	Nein	weiblich	1	Arabisch
MIKO33_L1	Ja	Ja	Ja	weiblich	1	Deutsch
MIKO38_L1	Nein	Ja	Ja	weiblich	1	Deutsch
MIKO39_L2	Nein	Ja	Ja	weiblich	1	Vietnamesisch

Tabelle 1
Verteilung der Mitschriften und persönliche Angaben zu den Studierenden

Die erste Spalte von Tabelle 1 nennt mit dem anonymisierten Kürzel auch bereits die Information, ob Deutsch für die Studierenden L1 oder L2 ist. Es liegt diesbezüglich ein Verhältnis von sechs (Deutsch als L1) zu fünf (Deutsch als L2) Studierenden vor. Die Mitschriften als Dateneinheiten verteilen sich wie folgt: vierzehn Mitschriften von Lernenden mit Deutsch als L1 und acht Mitschriften von Lernenden mit Deutsch als L2. Weiters zeigt Tabelle 1, dass es sich bei den Verfasser*innen überwiegend um weibliche Studierende (9 von 11) handelt. Mehrheitlich befanden sich die Mitschreibenden zum Zeitpunkt der Vorlesungseinheiten im ersten Studiensemester. Die unter den L2-Studierenden vertretenen Erstsprachen sind Albanisch, Arabisch, Koreanisch, Russisch und Vietnamesisch. Hinsichtlich des Alters der Studierenden kann ergänzend vermerkt werden, dass sie sich in der Befragung unterschiedlichen Altersgruppen zwischen 16 und 35 Jahren zuordneten. 20 Mitschriften sind handschriftlich verfasst, zwei Texte wurden digital angefertigt (Lex_2_MIKO38_L1 und Lex_3_MIKO38_L1).

Für die Beantwortung der Forschungsfragen (2) und (3) werden weitere Datensätze genutzt: Dies sind zum einen die Bewertungsergebnisse zur TestDaF-Schreibaufgabe, welche die Studierenden im SpraStu-Projekt zu Studienbeginn (also im selben Semester wie den Vorlesungsbesuch) absolviert haben (vgl. Wisniewski et al. 2022b: 117). Konkret herangezogen werden davon neben dem allgemeinen Testergebnis zum Schreiben auch die Werte für die Kriterien Sprachliche Mittel und Wortschatz (vgl. Wisniewski et al. 2022b: 122). Zum anderen werden für den Vergleich zwischen der Vorlesung in ihrem multimodalen Charakter und den Mitschriften das Video (MIKO_E_00012; IDS Mannheim, online) sowie das Transkript (MIKO_E_00012, Lexikologie_3_Transkript; IDS Mannheim, online) zur dritten Vorlesungseinheit verwendet. Da die Lesbarkeit des Foliensatzes im Video nur bedingt gegeben ist, wird hierfür auch die aus der Analyse an sich ausgeschlossene Mitschrift Lex_3_MIKO18_L1, die einen Ausdruck einzelner Folien der Vorlesung umfasst, herangezogen.

4.2 Segmentierung der Mitschriften

Die Segmentierung der Mitschriften und die Nummerierung der Segmente erfolgt direkt in den Textdokumenten mit dem Ziel, jene sprachlichen Einheiten bzw. Wortgruppen zu ermitteln und

voneinander abzugrenzen, die in einem nächsten Schritt der syntaktischen Analyse unterzogen werden. Dabei orientiert sich die Segmentierung eng an der Notation der Studierenden. Das heißt, dass keine Rekonstruktionen möglicher syntaktischer Zusammenhänge oder Einheiten über die von den Studierenden gesetzten Gliederungsmittel, Satz- und Sonderzeichen (z.B. Doppelpunkte, Pfeile) vorgenommen werden, auch wenn das verbale Material zwischen den Zeichen oder dessen räumliche Anordnung/Gruppierung eine solche nahelegen. Folgende zwei Beispiele veranschaulichen dieses Vorgehen: In Beispiel (1) könnten die Strukturen mit Verb als syntaktische Einheit mit der Zwischenüberschrift „Wortbildung“, der sie untergeordnet sind, gewertet werden. Da allerdings sowohl der Zeilenumbruch als auch der Pfeil ein anderes Strukturierungsverständnis anzeigen, werden hier in Summe drei Segmente (| = Segmentgrenze) gewertet. Auch in Beispiel (2) deuten Doppelpunkt, Pfeil und Klammersetzung auf Zusammenhänge zwischen den einzelnen syntaktischen Versatzstücken hin. Da diese aber nicht näher verbal ausgeführt sind, wird hier ebenfalls von Rekonstruktionsschritten, die noch umfassender als in Beispiel (1) ausfallen müssten, Abstand genommen.

- (1) Wortbildung |
->füllt Lücken, | verdrängt andere Wörter (Lex_3_MiKo38_L1, 43–45)
- (2) – Prinzip der Anschaulichkeit: | Prototyp nicht abstrakt | (-> Gestalttheorie | (ganzheitliches Bild))
(Lex_3_MiKo10_L1, 3–6)

Eine Ausnahme bilden Strukturen, in denen das verwendete Zeichen der koordinierenden Funktion von *und* gleichkommt, wie dies in Beispiel (3) durch das Zeichen & der Fall ist (siehe dazu auch Beispiel [6] unten).

- (3) Entlehnungen & Synonyme (Lex_1_MiKo18_L1, 75)

Bei Hauptsatzreihen, Satzgefügen oder bei Infinitiv-Strukturen mit *zu* wird pro Verbform ein eigenes Segment gezählt. Demnach setzen sich sowohl Beispiel (4) als auch Beispiel (5) aus jeweils zwei Segmenten zusammen. Strukturen wie in Beispiel (6), in denen eine Nominalgruppe um einen Relativsatz erweitert wird, werden hingegen als ein gemeinsames Segment gewertet.

- (4) es gibt keine Übergänge zwischen den Polen, | die Negation eines Ausdrucks impliziert nicht notwendigerweise die Behauptung des Anderen (Lex_3_MiKo18_L1, 27–28)
- (5) Merkmale helfen, | typische Konzepte/Bedeutungskerne zu beschreiben (Lex_3_MiKo39_L2, 29–30)
- (6) Menge + Konfiguration, die Prototyp definieren (Lex_3_MiKo19_L1, 22)

Neben diesen grundlegenden Prinzipien für die Segmentierung werden mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand weitere Entscheidungen getroffen: *Fremde Wörter/Strukturen* werden in der Gesamtzahl der Segmente mitgezählt, ebenso *nicht leserliche/nicht verständliche Passagen*, auch wenn einschränkend angemerkt werden muss, dass das Ziehen der Segmentgrenzen nach den oben genannten Prinzipien in beiden Fällen einen höheren Grad an Unsicherheit verursacht (siehe dazu auch die Entscheidung, die Mitschrift Lex_2_MiKo02_L2 aufgrund einer großen Anzahl an fremden Wörtern/Strukturen nicht in die Datengrundlage für die Analyse aufzunehmen).

Ebenso wird für *Beispiele* ein abweichendes Vorgehen gewählt: Beispiele zu *einem* inhaltlichen Sachverhalt der Vorlesung werden nur als ein Segment gewertet, auch wenn in den einzelnen Mitschriften unterschiedlich viele Beispiele genannt werden. Dieses Vorgehen soll dazu führen, dass der unterschiedliche Umgang mit Beispielen keinen zu starken Einfluss auf die Gesamtzahl der Strukturen je Mitschrift nimmt. Beispiele werden zudem keiner syntaktischen Analyse unterzogen, da sie stark durch den jeweiligen Inhalt geprägt sind und dies weitere Einflüsse auf die Analyseergebnisse zu den syntaktischen Strukturen in den Mitschriften haben kann (z.B. eine deutliche Erhöhung der Anzahl an Strukturen mit Verben, wenn ein*e Studierende*r mehrere Verben als Beispiele für einen

in der Vorlesung besprochenen lexikalischen Sachverhalt anführt). Erfolgen allerdings weiterführende Erläuterungen zu einem Beispiel, so werden diese gesondert segmentiert, syntaktisch analysiert und in die Berechnung der Gesamtzahl an Segmenten aufgenommen.

Um das Ergebnis der Segmentierung zumindest auf Intracoder-Reliabilität zu überprüfen, wurden drei Mitschriften (eine aus jeder Vorlesungseinheit) mit zeitlichem Abstand ein zweites Mal segmentiert und der relative Anteil der übereinstimmenden Segmentierungen an der Gesamtzahl der Codierungen als ein einfaches Maß der Übereinstimmung ermittelt (vgl. Kuckartz 2018: 206). Bei 240 von 248 Einheiten erfolgte die Segmentierung in den beiden Durchgängen identisch. Die Übereinstimmung liegt somit bei 96,8%.

4.3 Analyse und Kategorisierung der Segmente

Für die weiterführende Analyse der einzelnen Segmente werden die Nummern der Segmente in eine Excel-Datei übertragen. Die in Abschnitt 4.2 genannten Kategorien der *Beispiele* sowie der *unverständlichen/unleserlichen Strukturen* und *Strukturen mit sprachlichen Einheiten aus anderen Sprachen* werden in drei entsprechenden Gruppen kategorisiert und keiner weiteren Analyse unterzogen.

Für die anderen Segmente erfolgt zunächst die Bestimmung, ob sie ein Verb beinhalten oder nicht. Begründet wird diese grundsätzliche Unterscheidung in Strukturen mit/ohne Verb mit der Überlegung, dass Verben „als Organisationszentrum von Sätzen und Texten“ (Fandrych / Thurmair 2018: 17) das Potenzial haben, mehrere weitere syntaktische Elemente an sich zu binden und dadurch größere syntaktische Einheiten zu bilden.

Strukturen mit Verb: Als Strukturen mit Verb werden dabei nicht nur *Strukturen mit konjugiertem Verb* (Beispiel [7]) kategorisiert, sondern auch solche, die ausschließlich einen *Infinitiv* (Beispiel [8]) oder ein *Partizip* (Beispiel [9]) beinhalten, da auch sie über das oben beschriebene Bindungspotenzial verfügen, wie die folgenden Beispiele zeigen. In der Darstellung der Ergebnisse werden sowohl der Gesamtanteil als auch die Anteile für die drei Untergruppen ausgewiesen.

- (7) verdrängt andere Wörter (Lex_3_MiKo38_L1, 45)
- (8) bereits Benanntes pragmatisch günstiger o. m. negativ erscheinendem Wort benennen (Lex_3_MiKo38_L1, 91)
- (9) von Sprachgem. Zu best. Zeitpunkt als „neu“ empfunden (Lex_3_MiKo10_L1, 53)

Für die *Strukturen ohne Verb* erfolgen ebenfalls weitere Detailanalysen. Dafür werden zunächst die Wortarten der einzelnen Segmente bestimmt und anschließend gleiche bis ähnliche Strukturen zu folgenden Kategorien zusammengefasst:

Nominalgruppen (NG): Bei den nominalen Gruppen werden minimale NG, einfache NG und komplexe NG je nach der Art weiterer Elemente, die sie an sich binden, unterschieden. Die *minimalen NG* umfassen in den meisten Fällen nur ein Substantiv (Beispiel [10]). Ebenso in diese Kategorie aufgenommen werden Substantivgruppen, die z.B. mit *und* oder einem entsprechenden Zeichen verknüpft sind (siehe Beispiel [3] oben). Als *einfache NG* werden Strukturen zusammengefasst, in denen die Nominalgruppe um ein Adjektivattribut ergänzt wird (siehe Beispiel [11]) und dieses ggf. selbst adverbial näher bestimmt ist (siehe Beispiel [12]).

- (10) Annahme (Lex_2_MiKo10_L1, 20)
- (11) Holistische Konzepte (Lex_2_MiKo10_L1, 20)
- (12) eher psychologisches Interesse (Lex_2_MiKo39_L2, 93)

Komplexe NG (siehe Beispiele [13] bis [16]) weisen mindestens eine rechtsseitige Erweiterung nach dem Kern der NG auf. Zumeist sind dies Genitiv- oder Präpositionalattribute, in wenigen Fällen postnominale Phrasen mit *wie/als*. Zudem können auch mehrere rechtsseitige Attribute vorliegen, wobei hier nicht näher differenziert wird, ob sich diese auf den nominalen Kern des Satzgliedes beziehen oder ein Attribut durch ein weiteres näher bestimmt wird (wie z.B. in Beispiel [16]). Weitere Adjektiv- und Adverbialattribute können zudem vorliegen, ebenso auch einleitende Konjunktionen. Die Kategorie wird aber in der Analyse diesbezüglich ebenfalls nicht weiter ausdifferenziert.

- (13) Unwort des Jahres (Lex_3_MiKo4_L2, 36)
- (14) Wortschatz im Wandel (Lex_3_MiKo4_L2, 29)
- (15) Wortbedeutung als Ganzheit (Lex_2_MiKo19_L1)
- (16) wichtige Rolle bei der Bildung von Gegensatzwörtern (Lex_1_MiKo28_L2)

Beispiel (16) verdeutlicht in diesem Zusammenhang auch, dass diese komplexen Strukturen ohne Verb als ein Segment gewertet werden, auch wenn im Endeffekt unklar bleibt, ob sie in der Phase der (Re-)Konstruktion als komplexe Segmente erhalten bleiben (z.B. *Eine wichtige Rolle bei der Bildung von Gegensatzwörtern kommt ... zu.*) oder ob die Attribution zu einem eigenständigen Satzglied umfunktionalisiert wird (z.B. *Bei der Bildung von Gegensatzwörtern kommt ... eine wichtige Rolle zu.*)
Präpositionalgruppen (PG): In einzelnen Fällen wurden auch lose Präpositionalgruppen (tw. mit Artikel und/oder Adjektivattribut) verschriftet. Sie werden in der Ergebnisdarstellung ebenfalls als eine Gruppe behandelt, dabei aber nicht weiter differenziert.

Adjektivgruppen (AG): Bei den Adjektivgruppen handelt es sich entweder analog zu den NG um Minimalstrukturen bestehend aus einem (ggf. adverbial näher bestimmten) Adjektiv, z.B. *regional* (Lex_1_MiKo33_L1), oder aus einer Gruppe von Adjektiven verbunden mit einer Konjunktion (z.B. *und*) oder einem entsprechenden Zeichen (z.B. *&*). Diese werden in der Auswertung auch als *minimale AG* bezeichnet. Zugleich werden prädikativ verwendete Adjektive in den Mitschriften in einer den Partizipien ähnlichen Weise genutzt, um umfangreichere Strukturen zu bilden. Segmente werden in der Analyse immer dann als *komplexe AG* gewertet, wenn sie in der Mitschrift mindestens eine NG/PG an sich gebunden haben, z.B. „in elementare Inhaltsmerkmale analysierbar“ (Lex_2_MiKo19_L1).

Restkategorie: Darüber hinaus wird für weitere Strukturen geringen Vorkommens eine Restkategorie gebildet. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Strukturen eines mittleren Grads an Komplexität/Umfang, z.B. Strukturen, in denen einer minimalen/einfachen NG, einer minimalen AG oder einer PG eine Konjunktion vorangestellt wird oder in denen eine der genannten Strukturen mit einer Adverbialbestimmung kombiniert wird, z.B. „aber ähnliche oder gleiche Bedeutung“ (Lex_1_MiKo10_L1, 64) „immer im Kontext“ (Lex_1_MiKo02_L2, 39) oder „oft auch keine absoluten Synonyme“ (Lex_1_MiKo10_L1, 80).

4.4 Statistisches Testverfahren zur Beantwortung von Forschungsfrage (2)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage (2) werden ausgewählte Analyseergebnisse zu den Mitschriften mit drei Sprachkompetenzwerten aus dem TestDaF (Testergebnis zum Schreiben sowie die Werte für die Kriterien Sprachliche Mittel und Wortschatz) korreliert (vgl. Wisniewski et al. 2022b: 122). Die Anteile der einzelnen Strukturen werden dabei nicht je Mitschrift berechnet, sondern es wird ein Gesamtanteil über alle vorhandenen Mitschriften je Student*in ermittelt. Da zu einer Person keine TestDaF-Ergebnisse vorliegen, erfolgen die Korrelationsberechnungen zu zehn Studierenden. Da es

sich bei den TestDaF-Werten um ordinal skalierte Daten handelt, wird für die Berechnung des Zusammenhangs in SPSS der Rangkorrelationskoeffizient Spearman's Rho herangezogen. Die statistisch signifikanten Werte werden entsprechend ausgewiesen. Allerdings wird damit nicht der Anspruch erhoben, die Ergebnisse auf eine Grundgesamtheit beziehen zu können. Primär wird der Korrelationskoeffizient als deskriptives Maß zum Ausdruck der Stärke der Zusammenhänge betrachtet.

5. Ergebnisse

5.1 Allgemeine Ergebnisse zur syntaktischen Gestaltung der Mitschriften

Das analysierte Korpus bestehend aus 22 Mitschriften umfasst insgesamt 1621 Segmente (Median: 75,5; Min.: 23; Max.:142), die sich wie folgt auf die in Abschnitt 4.3 besprochenen syntaktischen Kategorien verteilen.

Strukturen mit Verb	21,3% (346)	Strukturen ohne Verb	62,4% (1011)
mit konjugiertem Verb	16,7% (271)	minimale NG	26,0% (421)
mit Infinitiv	1,2% (20)	minimale AG	3,7% (60)
mit Partizip II	3,4% (55)	einfache NG	11,4% (185)
Beispiele	13,3% (215)	komplexe AG	4,4% (72)
Anderes	3,0% (49)	komplexe NG	10,8% (175)
Anderssprachig	0,8% (13)	PG	1,4% (23)
nicht lesbar/kategorisierbar	2,2% (36)	Restkategorie	4,6% (75)

Tabelle 2

Anteile der syntaktischen Strukturen an der Gesamtheit der im Korpus ermittelten Segmente (absolutes Vorkommen in Klammern)

Strukturen ohne Verb nehmen dabei einen deutlich größeren Anteil an der Gesamtzahl der ermittelten Segmente als Einheiten mit Verb ein. Dennoch zeichnen die Ergebnisse – angesichts eines Anteils von Strukturen mit konjugiertem Verb von 16,7% – nicht das Bild ausschließlich syntaktisch stark reduzierter und ausschließlich fragmentarischer Notizen in den Mitschriften. Hinzukommen zudem die Strukturen mit Infinitiven, Partizipien II oder komplexe AG (Gesamtanteil: 9%), welche ebenfalls mehrere Satzglieder innerhalb einer Einheit in den Mitschriften an sich binden können. Betrachtet man die in den komplexen AG prädikativ verwendeten Adjektive, so zeigt sich, dass die Studierenden hier neben Adjektiven wie *wichtig*, *möglich* oder *schwierig* auch mehrfach von Verben abgeleitete Adjektive mit dem Suffix *-bar* verwenden (z.B. *austauschbar*, *analysierbar*, *unterscheidbar*, „zerlegbar“).

Bei den Strukturen ohne Verb zeigt sich insgesamt jedoch ein größerer Anteil einfacher Strukturen, die in vielen Fällen nur einen syntaktischen Minimalgehalt von einem Wort umfassen: In knapp 30% der Fälle bestehen die ermittelten Segmente ausschließlich aus einzelnen Substantiven oder Adjektiven (siehe minimale NG/AG). Nominalgruppen mit Attributen erreichen einen Anteil von 22,2%, welcher sich zu beinahe gleichen Teilen auf einfache Strukturen bestehend aus Adjektivattribut und Substantiv (11,4%) und elaboriertere Nominalgruppen mit (auch) mindestens einem rechtsseitigen Attribut (10,8%) verteilt. Betrachtet man die Gruppe der komplexen Nominalgruppen genauer, so liegen vier Strukturen mit expandierter postnominaler Phrase mit *wie/als*, 46 nominale Gruppen mit einem Genitivattribut und 97 nominale Gruppen mit einem Präpositionalattribut vor. In 28 Fällen

reihen sich mehrere rechtsseitige Attribute aneinander. Zudem liegen in den elaborierten Nominalgruppen zum Teil noch weitere Adjektiv- oder Adverbialattribute vor, die in der Kategorienbildung nicht weiter berücksichtigt wurden, sodass diese Segmente durchaus auch höhere Komplexitätsgrade erreichen können, wie die Beispiele (17) und (18) sie verdeutlichen:

(17) Bezug nur auf eine Seite der Skala (Lex_1_MiKo10_L1, 29)

(18) wichtige Rolle bei der Bildung von Gegensatzwörtern (Lex_1_MiKo28_L2, 31)

Ebenso zeigen sich hinsichtlich der in den Strukturen vorliegenden Substantive in ca. einem Drittel der Fälle solche, die Ableitungen von Verben darstellen und demnach in einer Situation der Reproduktion in entsprechende Verbalstrukturen (zu Beispiel (17) etwa: „X bezieht sich nur auf eine Seite der Skala“) transformiert werden können.

Ein weiterer Befund in diesem Zusammenhang ist das geringe Vorkommen strukturinitialer bestimmter oder unbestimmter Artikel in Nominalgruppen. Nur in insgesamt fünf Fällen liegen solche im analysierten Korpus vor, z.B. „eine Art von Bedeutung“ (Lex_1_MiKo02_L2, 13), weshalb ihr (Nicht-)Vorhandensein auch in der Kategorienbildung für die Analyse nicht weiter berücksichtigt wurde.

Hinsichtlich der Frage der syntaktischen Merkmale von Mitschriften von Studienanfänger*innen kann somit festgehalten werden, dass sehr unterschiedliche Strukturen verwendet werden, darunter zum einen einfache Minimalstrukturen, die in den Mitschriften durch Satz- und Sonderzeichen und weitere graphische Gestaltungsmöglichkeiten oftmals nonverbal in Verbindung zueinander gesetzt werden, zum anderen aber auch deutlich umfassendere Einheiten, unter denen Strukturen mit Verben und prädikativen Adjektiven einen beachtlichen Anteil einnehmen, also Strukturen, die mehrere Satzglieder an sich binden können.

5.2 Vergleich nach Sprachlernsituation (Mitschreiben in der L1 vs. L2)

Von den 1621 ermittelten Segmenten befinden sich 985 in Mitschriften von Studierenden mit Deutsch als L1 und 636 in Texten von Studierenden mit Deutsch als L2. Betrachtet man die Anteile der unterschiedlichen syntaktischen Strukturen an der Gesamtzahl der Segmente nach L1- bzw. L2-Mitschreibsituation getrennt, so sind für mehrere Strukturtypen größere Unterschiede zwischen den zwei Gruppen erkennbar.

Der Prozentsatz an Strukturen mit Verb liegt im L2-Teilkorpus (24,1%) etwas höher als im L1-Teilkorpus (19,6%). Betrachtet man in einem nächsten Schritt aber die Verteilung der Strukturen mit konjugiertem Verb und jener mit Partizip II, so ergibt sich folgendes Bild: Während der Anteil bei den Segmenten mit konjugiertem Verb in den Mitschriften der L2-Studierenden wie der Gesamtanteil an Verbalstrukturen höher liegt (L2: 20,8%; L1: 14,1%), erreichen die Einheiten mit Partizip II im L1-Teilkorpus einen etwa dreimal so hohen Anteil (L1: 4,6%; L2: 1,6%). Ein ähnliches Verhältnis zeigt sich auch bei den komplexen Strukturen mit prädikativen Adjektiven, die mindestens eine Nominalgruppe an sich binden (L1: 6,2%; L2: 1,8%). Auch bei den komplexen Nominalgruppen ergibt sich ein minimaler Vorsprung im L1-Teilkorpus (L1: 11,8%; L2: 9,3%). Betrachtet man gezielt jene Nominalgruppen mit mehreren rechtserweiternden Attributen, so ist der Anteil dieser im L1-Teilkorpus mehr als doppelt so groß wie im L2-Teilkorpus (L1: 2,2%; L2: 0,9%). Ein genau umgekehrtes Verhältnis zeigt sich hingegen bei alleinstehenden Präpositionalgruppen (L1: 0,9%; L2: 2,2%).

Um Strukturen mit mehreren Satzgliedern zu bilden, greifen L2-Studierende also zu einem größeren Anteil auf Strukturen mit konjugiertem Verb zurück, während L1-Studierende sich dafür auch das vergleichbare „Bindungspotenzial“ von Partizipien und prädikativen Adjektiven zunutze

machen. Diese beiden Strukturtypen scheinen daher neben komplexen elaborierten Nominalgruppen aus didaktischer Perspektive Anhaltspunkte für das Arbeiten an den syntaktischen Merkmalen von Mitschriften in der schulischen Wissenschaftspropädeutik darzustellen.

5.3 Darstellung der Ergebnisse nach den einzelnen Mitschriften

Zugleich gilt es aber auch in den Blick zu nehmen, dass die Vorlesungen in ihrem multimodalen Charakter Einfluss auf die Mitschriften nehmen können, zudem interindividuelle Unterschiede vorliegen können, die sich nicht mit einer kategorischen Unterscheidung zwischen dem Schreiben in der L1 vs. L2 fassen lassen. Dass von Vorlesungseinheit zu Vorlesungseinheit Unterschiede möglich sind, verdeutlicht ein Vergleich der entsprechenden Mitschriften. Für die Kategorie der Strukturen mit Verben ergibt sich z.B. eine Range von 11,1% über die drei Vorlesungseinheiten (Lex_1: 17,9%; Lex_2: 16,7%; Lex_3: 27,8%).

Die folgende tabellarische Darstellung reiht daher die einzelnen Mitschriften nach den Anteilen in den jeweiligen Kategorien. Ausgewiesen werden dabei die Zahlen zu den zahlenstärkeren Strukturtypen im Korpus. Ebenso werden die Daten für Einheiten mit konjugiertem Verb, Partizip II oder prädikativem Adjektiv gesondert ausgewiesen, da diese bei der Auswertung nach der Differenzierung in L1- und L2-Schreibende hinsichtlich der Erwerbsfrage interessante Unterschiede aufweisen (siehe Abschnitt 5.2). Die Kürzel für die Mitschriften werden in der Tabelle aus Platzgründen vereinfacht (z.B. von Lex_3_MiKo33_L1 auf 3_33). Sie zeigen aber nach wie vor die zentralen Bezüge an, nämlich durch die erste Zahl die Zuordnung zur Vorlesungseinheit und durch die zweite Zahl die Zuordnung zur ID der schreibenden Person. Werte zu Texten von L2-Schreibenden werden zudem grau hinterlegt, sodass auch der Aspekt der Sprachlernsituation direkt aus der Tabelle entnommen werden kann. In der letzten Zeile werden zur besseren Orientierung hinsichtlich der Spannweite der Anteile zu den einzelnen Kategorien die Werte aus dem Gesamtkorpus (siehe Tabelle 2) noch einmal angeführt.

	V _{gesamt}	V _{konjugiert}	V _{PartizipII}	AG _{komplex}	NG _{elaboriert}	NG _{einfach}	NG _{minimal}
hoher Anteil	3_25 (39,1%)	3_25 (34,8%)	3_19 (11,4%)	2_10 (16,3%)	3_10 (21,7%)	2_33 (22,4%)	2_10 (40,8%)
	3_09 (37,6%)	3_09 (34,2%)	3_38 (10,1%)	2_33 (10,2%)	3_25 (21,7%)	1_19 (17,1%)	3_04 (36,8%)
	3_38 (31,5%)	3_04 (26,3%)	3_02 (7,0%)	2_38 (9,9%)	2_19 (15,5%)	1_33 (16,3%)	3_33 (35,8%)
	3_04 (28,9%)	2_39 (25,0%)	2_10 (6,1%)	2_19 (8,3%)	3_39 (13,7%)	2_39 (16,2%)	1_02 (33,3%)
	3_39 (27,4%)	1_18 (22,5%)	1_25 (5,9%)	1_10 (7,1%)	3_33 (13,6%)	2_38 (14,8%)	1_28 (33,3%)
	3_10 (26,7%)	3_39 (22,1%)	2_38 (4,9%)	3_38 (6,7%)	3_38 (13,5%)	3_33 (13,6%)	3_02 (31,0%)
	1_18 (26,3%)	1_04 (20,5%)	3_25 (4,3%)	1_18 (5,0%)	2_10 (12,2%)	1_25 (13,2%)	3_25 (30,4%)
	2_39 (25,0%)	3_38 (20,2%)	2_33 (4,1%)	3_10 (5,0%)	2_38 (12,0%)	1_02 (13,1%)	1_04 (29,5%)
	3_33 (23,5%)	3_10 (20,0%)	1_18 (3,8%)	3_25 (4,3%)	3_19 (11,4%)	3_02 (12,7%)	3_19 (29,5%)
	1_04 (22,7%)	1_28 (19,6%)	3_33 (3,7%)	1_33 (4,1%)	3_02 (11,3%)	1_28 (11,8%)	1_10 (29,4%)
	3_19 (22,7%)	3_33 (18,5%)	3_10 (3,3%)	1_19 (3,7%)	2_39 (11,0%)	1_04 (11,4%)	1_25 (29,4%)
	1_33 (22,4%)	1_33 (18,4%)	3_04 (2,6%)	2_39 (3,7%)	1_10 (10,6%)	2_19 (10,7%)	3_39 (27,4%)
	1_28 (21,6%)	1_19 (13,4%)	1_10 (2,4%)	3_04 (2,6%)	3_04 (10,5%)	3_19 (9,1%)	3_38 (27,0%)
	1_25 (19,1%)	1_25 (13,2%)	2_19 (2,4%)	3_19 (2,3%)	1_19 (9,8%)	3_39 (8,4%)	3_10 (25,0%)
	2_38 (15,5%)	1_10 (10,6%)	1_04 (2,3%)	3_39 (2,1%)	1_04 (9,1%)	3_10 (8,3%)	2_33 (24,5%)

	1 19 (14,6%)	2 19 (9,5%)	1 28 (2,0%)	3 09 (1,7%)	1 18 (8,8%)	3 04 (7,9%)	3 09 (23,9%)
	1 10 (12,9%)	2 38 (9,2%)	1 33 (2,0%)	1 25 (1,5%)	3 09 (8,5%)	3 09 (7,7%)	1 19 (23,2%)
	3 02 (12,7%)	2 33 (8,2%)	1 19 (1,2%)	3 02 (1,4%)	1 25 (7,4%)	1 18 (7,5%)	2 19 (22,6%)
	2 33 (12,2%)	3 19 (6,8%)	3 39 (1,1%)	1 02 (0,0%)	1 33 (6,1%)	1 10 (7,1%)	1 18 (21,3%)
	2 19 (11,9%)	3 02 (5,6%)	3 09 (0,9%)	1 04 (0,0%)	2 33 (4,1%)	2 10 (6,1%)	2 38 (18,3%)
niedriger Anteil	2 10 (10,2%)	1 02 (4,8%)	1 02 (0,0%)	1 28 (0,0%)	1 28 (3,9%)	3 38 (5,6%)	2 39 (14,7%)
	1 02 (9,5%)	2 10 (4,1%)	2 39 (0,0%)	3 33 (0,0%)	1 02 (3,6%)	3 25 (0,0%)	1 33 (14,3%)
gesamt	21,3%	16,7%	3,4%	4,4%	10,8%	11,4%	26,0%

Tabelle 3

Individualisierte Darstellung zu ausgewählten didaktischen Strukturen (Grau hinterlegte Werte gehören zu L2-Studierenden)

Die individualisiert nach Mitschriften ermittelten Werte zeigen, dass es einen durchaus beachtlichen Grad an Variation im Korpus gibt. Für die elaborierten Strukturen mit prädikativem Adjektiv ist der höchste Wert zum Beispiel das Vierfache des Anteils für das gesamte Korpus, zugleich kommt die Struktur in vier Mitschriften überhaupt nicht vor. Auch die Vorlesungseinheit erweist sich für manche Strukturtypen als einflussreicher Faktor, wenn z.B. Einheiten mit Verben in mehreren Mitschriften zur dritten Vorlesungseinheit oder elaborierte Gruppe mit prädikativem Adjektiv in der zweiten Vorlesungseinheit einen hohen Anteil erreichen.

Zugleich zeigen sich unter Berücksichtigung interindividueller Variationsgrade aber auch die oben genannten Befunde zur Sprachlernsituation zumindest als Tendenzen wieder: So sind die L2-Mitschriften beim Anteil von Strukturen mit konjugiertem Verb im oberen Drittel stark vertreten, beim Anteil von Strukturen mit Partizip II sowie beim Anteil von elaborierten Gruppen mit prädikativem Adjektiv hingegen im unteren Drittel. Bei den nominalen Gruppen zeigt sich eine sukzessive Verlagerung dem Komplexitätsgrad der Strukturen entsprechend. So liegen bei den minimalen NG vier L2-Mitschriften, bei den einfachen und elaborierten Formen nur jeweils ein L2-Text im oberen Drittel.

5.4 Korrelationen: syntaktische Gestaltung der Mitschriften und Sprachkompetenz

Um die kategoriale Unterscheidung von L1 vs. L2 zu verlassen und einen direkten Zusammenhang zwischen den Merkmalen der Mitschriften und der Sprachkompetenz der Schreibenden herzustellen, werden jene Werte, die die Studierenden im Studiensemester des Vorlesungsbesuchs in einer Test-DaF-Schreibaufgabe erreicht haben, für entsprechende Korrelationsberechnungen herangezogen. Die folgenden Erläuterungen gehen ausschließlich auf jene Werte ein, die zumindest eine schwache Korrelation (ab $\rho=0,200$) aufweisen².

² Nach Albert / Marx (2014: 130) werden die Korrelationen nach der Stärke ihres Zusammenhangs wie folgt kategorisiert: $\rho=0,200$ bis $\rho=0,390$ (schwache Korrelation, definitive, aber geringe Beziehung), $\rho=0,400$ bis $\rho=0,690$ (mittlere Korrelation, substantielle Beziehung), $\rho=0,700$ bis $\rho=0,890$ (hohe Korrelation, ausgeprägte Beziehung).

	Testniveau	Sprachliche Mittel	Wortschatz
Strukturen mit Verb	$\rho=-0,132$	$\rho=-0,332$	$\rho=-0,134$
mit konjugiertem Verb	$\rho=-0,132$	$\rho=-0,389$	$\rho=-0,241$
mit Partizip II	$\rho=0,474$	$\rho=0,623$	$\rho=0,697^*$
Strukturen ohne Verb	$\rho=0,434$	$\rho=0,545$	$\rho=0,378$
minimale Nominalgruppen	$\rho=0,079$	$\rho=-0,311$	$\rho=-0,482$
einfache Nominalgruppen	$\rho=-0,010$	$\rho=0,156$	$\rho=-0,039$
komplexe Nominalgruppen	$\rho=0,461$	$\rho=0,662^*$	$\rho=0,723^*$
<i>mehrfache Attribution</i>	$\rho=0,672^*$	$\rho=0,842^{**}$	$\rho=0,874^{**}$
minimale Adjektivgruppen	$\rho=0,096$	$\rho=0,351$	$\rho=0,137$
komplexe Adjektivgruppen	$\rho=0,520$	$\rho=0,778^{**}$	$\rho=0,866^{**}$

Tabelle 4

Rangkorrelationskoeffizienten (Spearman's Rho) zum Zusammenhang zwischen den Anteilen der syntaktischen Strukturen in den Mitschriften und den Maßen für die Sprachkompetenz aus der TestDaF-Schreibaufgabe (N=10; * ... $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$)

Dabei zeigt sich bei den Strukturen mit konjugiertem Verb eine schwache negative Korrelation mit dem Testkriterium „Sprachliche Mittel“. Dieser Zusammenhang deutet an, dass Studierende mit einem geringeren Spektrum an sprachlichen Mitteln zur Formulierung vollständigerer Sätze tendieren. Anders verhält sich das Ergebnis hingegen bei den Strukturen mit Partizip II. Diese erreichen in Mitschriften dann einen höheren Anteil, wenn auch bei dem Sprachtest an sich sowie bei den Kriterien Sprachliche Mittel und Wortschatz höhere Werte erzielt wurden. Dieser Zusammenhang ist beim Wortschatz sowie bei den sprachlichen Mitteln nicht nur schwach, sondern sogar substantiell ausgeprägt.

Die Segmente ohne Verb korrelieren in ihrem Gesamtanteil mit allen drei Testkriterien schwach oder in mittlerer Stärke. Bei einer differenzierten Betrachtung nach einzelnen Strukturtypen, die entweder häufiger im Korpus vertreten sind oder sich in der Auswertung der Daten zu den Mitschriften nach Sprachlernsituation als interessant erwiesen haben, ergeben sich weitere vielversprechende Anhaltspunkte für weiterführende Betrachtungen und erste didaktische Schlussfolgerungen: So werden minimale Nominalgruppen, die zumeist nur aus einem Substantiv bestehen, bei besseren Ergebnissen hinsichtlich des Wortschatzes und der morphosyntaktischen Kompetenz im TestDaF seltener verwendet. Der Anteil komplexer Nominalgruppen in den Mitschriften korreliert hingegen substantiell bis ausgeprägt positiv mit den Maßen für die Sprachkompetenz. Formen, bei denen rechtsseitig mehrere Attributionen vorliegen, erreichen dabei noch stärkere Rangkorrelationskoeffizienten. Nicht zuletzt zeigt sich auch bei dem Anteil komplexer Gruppen mit prädikativem Adjektiv eine mittlere bis hohe Korrelation zu den drei Maßen für die Sprachkompetenz.

5.5 Die multimodale Vorlesung und die Mitschriften im Vergleich

In diesem letzten Auswertungsschritt wird exemplarisch zu zwei kurzen Auszügen der dritten Vorlesungseinheit in qualitativer Betrachtungsweise der Frage nachgegangen, wie sich der Zusammenhang zwischen den Mitschriften und der multimodalen Vorlesung im Sinne syntaktischer Übernahme vs. Transformation gestaltet. Gewählt wurden dafür zwei Ausschnitte, die im Folientext unterschiedliche

Strukturen realisieren, nämlich zum einen eine Struktur mit Partizip II (Beispiel A), zum anderen eine Struktur mit konjugiertem Verb (Beispiel B).

	Beispiel A	Beispiel B
Foliensatz	Metaphern nicht berücksichtigt	Theorie gilt eher für Allgemeinsprache, nicht in gleicher Weise für Fach- und Wissenschaftssprache
Transkript	es ist natürlich so, dass ähm ••• auch hier ••• ähm ••• äh dass Metaphern beispielsweise ••• äh ••• nicht so leicht berücksichtigt wurden oder werden können. •• • Ähm muss man sozusagen noch mal neue ••• ähm Kategorien denen zuordnen oder muss davon ausgehen, dass ein Wort, ein S Semem mehreren ••• Wortfeldern äh zugeordnet sein kann. (MIKO_E_00012, 222-227; IDS, Datenbank für gesprochenes Deutsch)	Ähm ••• und äh es ist auch so natürlich, dass die äh Prototypensemantik •• • mehr die allgemeine Sprach äh Verarbeitung in der Allgemeinsprache •• • äh gut beschreibt. ••• Die Fach- und Wissenschaftssprache ••• versucht ja genau •• • das, was ähm die Prototypensemantik •• • als nicht typisch beschreibt, ••• nämlich sie versucht ja genau, ••• feste Definitionen von ••• Begriffen ähm zu etablieren, ja? ••• (MIKO_E_00012, 259-265; IDS, Datenbank für gesprochenes Deutsch)
3_02_L2	---	Allgemein Typische _____
3_04_L2	---	nicht in gleicher Weise für Wissenschaftssprache + Fachsprache
3_09_L2	Metapher nicht berücksichtigt	Theorie gilt eher für Allgemeinsprache, nicht in gleicher Weise für Fach- und Wissenschaftssprache.
3_10_L1	keine Berücksichtigung von Metaphern	Gültigkeit eher für Allgemeinsprache, weniger für Fach-/Wissenschaftssprache
3_19_L1	(Problem:) Metaphern	---
3_25_L1	Metaphern nicht berücksichtigt	eher für Allgemeinsprache anwendbar
3_33_L1	Metaphern nicht berücksichtigt	weniger für Fach-/Wissenschaftssprache geeignet
3_38_L1	Metaphern nicht berücksichtigt	Theorie gilt eher f. Allgemeinsprache, nicht in gleicher Weise f. Fach- und Wissenschaftssprache
3_39_L2	Metaphern nicht berücksichtigt	[als unleserlich/unverständlich gewertet]

Tabelle 5

Vergleich der Vorlesung (Folientext und Transkript) mit den entsprechenden Passagen der Mitschriften.

Dabei zeigt sich in vielen Fällen eine stärkere Orientierung am Folientext als an den Äußerungen des Dozenten. So wird die Partizipialstruktur in Beispiel A nicht um das in der Vorlesung mündlich realisierte konjugierte Hilfsverb zur Bildung der vollständigen Passivstruktur erweitert. Darüber hinaus zeigen sich zwei abweichende Realisierungen, die je spezifische Prozesse andeuten. In der Mitschrift 3_19_L1 gehen durch die Reduktion wichtige Informationen verloren. Bei 3_10_L1 erfolgt hingegen durch die Verwendung des Nomens „Berücksichtigung“ eine syntaktische Transformation ohne inhaltlichen Verlust.

In Beispiel B finden sich drei weitere Fälle syntaktischer Transformationen, in denen die auf der Folie verschriftete Struktur mit konjugiertem Verb in eine jeweils andere syntaktische Form überführt wird. Schreiber 10_L1 greift auch hier für seine Notiz auf eine Nominalstruktur mit „Gültigkeit“ als Kern zurück. Die Schreibenden 25_L1 und 33_L1 bilden eine semantisch angemessene Struktur mit Adjektiv („anwendbar“) bzw. Partizip II („geeignet“).

Erkennbar sind diese syntaktischen Transformationsprozesse ausschließlich bei Studierenden mit Deutsch als L1 und sehr hohen Ergebnissen in der TestDaF-Schreibaufgabe, wobei dieses Ergebnis aufgrund der geringen Anzahl ausgewerteter Textstellen aber nicht vorschnell interpretiert werden darf. Ebenso können anhand der zwei gezeigten Beispiele keine Aussagen weitreichender Gültigkeit über die Bedeutsamkeit von geschriebenem vs. gesprochenem Input in der multimodalen Vorlesung gezogen werden. Die Beispiele deuten aber sehr wohl darauf hin, dass nicht nur von einem „Mitschreiben“, sondern auch von einem „Abschreiben“ bei der Gestaltung von Mitschriften ausgegangen werden muss.

6. Diskussion und Ausblick

Für die Frage der Textsortenmerkmale von Mitschriften kann die vorliegende Analyse einen Beitrag zu einem besseren Verständnis syntaktischer Strukturen von Mitschriften leisten. Zu berücksichtigen gilt es aber, dass nur ein fachlicher Kontext und nur eine Form medialer Vorlesungsgestaltung untersucht wurden, sodass keine weitreichenden Schlussfolgerungen gezogen werden können (vgl. Arras / Fohr 2020: 133; Wisniewski et al. 2022c: 322-323). Dennoch zeigte sich hinsichtlich der syntaktischen Strukturen, dass diese mit einem rein stichwortartigen Charakter nicht beschreibbar werden und vielmehr eine größere Bandbreite an Formen mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden in den untersuchten Mitschriften vorliegt.

Von besonderem Interesse aus der Perspektive schulischer Wissenschaftspropädeutik im Kontext des Erst-, Zweit- und Fremdsprachenunterrichts Deutsch sind jene Befunde der Korpusanalyse, die Zusammenhänge der syntaktischen Gestaltung von Mitschriften mit der Sprachlern-/Schreibsituation (L1 vs. L2) und der Sprachkompetenz nahelegen. So ist es vor allem die Reduktion von Strukturen mit konjugiertem Verb bei gleichzeitiger Zunahme von komplexen Nominalgruppen und komplexen Adjektivgruppen sowie Strukturen mit Partizip II, die sich in diesem Zusammenhang als interessante Anknüpfungspunkte für die didaktische und linguistisch fundierte Arbeit am Mitschreiben in Lehr-Lernsituationen anbietet. Dabei gilt es zugleich die Frage zu stellen, ob bzw. inwieweit die entsprechenden Strukturen auch in anderen Schreibsituationen von den Lernenden produktiv bereits angewandt werden können. Die Befunde zu den von Verben abgeleiteten Nomen und Adjektiven (z.B. auf *-bar*) in den komplexen NG und AG verdeutlichen, dass der Lerngegenstand des Mitschreibens nicht nur syntaktisch zu denken ist, sondern auch die Vermittlung derivationalen Wissens (siehe zu einer Thematisierung im Kontext der L2-Schreibforschung/-didaktik Leontjev et al. 2016) beinhalten und mit Angeboten zur produktiven (bis kreativen) Nutzung der Wortbildung im Deutschen einhergehen sollte.

Darüber hinaus scheint es für zukünftige Untersuchungen zu mediengestützten Vorlesungen zielführend, den möglichen Einfluss des multimodalen Kommunikats auf die syntaktische Gestaltung von Mitschriften methodisch (akkurater) zu berücksichtigen. In Abschnitt 5.3 wurde diesem weiteren Einflussfaktor zumindest beschreibend durch die individualisierten Darstellungen in Tabelle 3 Rechnung getragen.

Literatur und Ressourcen

Akbulut, Muhammed / Schmolzer-Eibinger, Sabine / Ebner, Christoph (2020): Zum Begriff der Sprachbewusstheit in der Schreibforschung und -didaktik: Ein Beitrag zu seiner theoretischen und empirischen Fundierung. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72: 1, 1-32. <https://doi.org/10.1515/zfal-2020-2024>.

Albert, Ruth / Marx, Nicole (2014): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. 2.*, überarbeitete und aktualisierte Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Arras, Ulrike / Fohr, Tanja (2020): Mitschreiben: Funktionen und didaktische Überlegungen zu Formen der Wissensverarbeitung an der Hochschule. In: Gryszko, Anna / Lammers, Christoph / Pelikan, Kristian / Rolecke, Thorsten (Hrsg.): *DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 131-149.

Bohn, Rainer (1988): Mitschreiben als ein Verfahren wissenschaftlichen Arbeitens – Anforderungen, Ergebnisse und Konsequenzen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 25, 360-365.

Brinkschulte, Melanie (2015): *(Multi-)mediale Wissensübermittlung in universitären Vorlesungen. Eine diskursanalytische Untersuchung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaft*. Heidelberg: Synchron.

Bushati, Bora / Ebner, Christoph / Niederdorfer, Lisa / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ehlich, Konrad (2018): Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster / New York: Waxmann, 15-32.

Europarat (2018): *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*. Straßburg: Europarat.

Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (2011): Wissenschaftlich Referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren. In: *Der Deutschunterricht* 63: 5, 34-44.

Frank, Andrea / Haacke, Stefanie / Lahm, Swantje (2013): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. 2.*, aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler.

Hanna, Ortrun / Liedke, Martina (1994): Textrezeption zum Zwecke der Reproduktion. Der Handlungszusammenhang von Rezeption und Weiterverarbeitung am Beispiel fremdsprachlicher Textwiedergaben. In: Brünner, Gisela / Graefen, Gabriele (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 386-411.

Hu, Adelheid (2020): Mehrsprachigkeit und Hochschule: Zur Nutzung multilingualer Ressourcen in Seminar Mitschriften. In: Schädlich, Birgit (Hrsg.): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler, 255-270.

Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl.* Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (2014): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2010)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (20.04.2024).

Leontjev, Dmitri / Huhta, Ari / Mäntylä, Katja (2016): Word derivational knowledge and writing proficiency: How do they link? In: *System* 59, 73-89.

Luo, Linlin / Kiewra, Kenneth A. / Flanigan, Abraham E. / Peteranetz, Markeya S. (2018): Laptop versus longhand note taking: Effects on lecture notes and achievement. In: *Instructional Science* 46, 947-971.

MIKO: IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD). <http://dgd.ids-mannheim.de> (20.04.2024). [PID: <https://hdl.handle.net/10932/00-0534-6426-9660-0101-7>].

Moll, Melanie (2001): *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: Judicium.

Moll, Melanie (2003): „Für mich ist es sehr schwer!“ oder: Wie ein Protokoll entsteht. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin / New York: de Gruyter, 29-50.

Reitbrecht, Sandra (2023): Explizite Vermittlungssituationen als Lerngelegenheit ko-konstruieren: Schüler*innenfragen im Fokus. In: Schmörlzer-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora (Hrsg.): *Miteinander reden: Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb*. Weinheim: Beltz Verlag, 66-84.

Rheindorf, Markus (2016): Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 88, 13-39.

Schindler, Kirsten / Rosell, Sarah / Gleis, Anne (2018): Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit. In: Schmörlzer-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster / New York: Waxmann, 105-123.

Steets, Angelika (2003): Die Mitschrift als universitäre Textart – schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin / New York: de Gruyter, 51-64.

Wildegans, Gotthard (1987): Schwierigkeiten im verstehenden Hören und Schreiben bei ausländischen Studenten (Nichtphilologen) am Studienbeginn – Ein Erfahrungsbericht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 24: 4, 239-241.

Wisniewski, Katrin (2019): Mitschreiben in Vorlesungen: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick mit Fokus Deutsch als L2. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA* 109, 153-170.

Wisniewski, Katrin / Lenhard, Wolfgang / Möhring, Jupp / Spiegel, Leonore (Hrsg.) (2022a): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster / New York: Waxmann.

Wisniewski, Katrin / Lenhard, Wolfgang / Möhring, Jupp (2022b): Deutschkompetenzen von Bildungsausländer:innen. In: Wisniewski, Katrin / Lenhard, Wolfgang / Möhring, Jupp / Spiegel, Leonore (Hrsg.): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster / New York: Waxmann, 117-218.

Wisniewski, Katrin / Spiegel, Leonore / Feldmüller, Tim / Parker, Maria / Lenort, Lisa (2022c): Das Korpus MIKO („Mitschreiben in Vorlesungen: Ein multimodales Lehr-Lernkorpus“). In: Wisniewski, Katrin / Lenhard, Wolfgang / Möhring, Jupp / Spiegel, Leonore (Hrsg.): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster / New York: Waxmann, 305-323. Zugleich: IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), MIKO. <http://dgd.ids-mannheim.de> (20.04.2024).

Wisniewski, Katrin / Spiegel, Leonore / Lenort, Lisa / Feldmüller, Tim (2022d): Mitschreiben in Vorlesungen der Studieneingangsphase. In: Wisniewski, Katrin / Lenhard, Wolfgang / Möhring, Jupp / Spiegel, Leonore (Hrsg.): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster / New York: Waxmann, 325-358.

Wong, Sarah Shi Hui / Lim, Stephen Wee Hun (2023): Take notes, not photos: Mind-Wandering mediates the impact of note-taking strategies on video-recorded lecture learning performance. In: *Journal of Experimental Psychology: Applied* 29: 1, 124-135.

Biographische Notiz: Sandra Reitbrecht promovierte im Fach Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und ist derzeit am Institut Urban Diversity Education der Pädagogischen Hochschule Wien sowie am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung der Universität Graz tätig. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich u.a. mit der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Hochschule.

Kontaktanschrift:

Sandra Reitbrecht
Pädagogische Hochschule Wien
Institut Urban Diversity Education
Grenzackerstraße 18
1100 Wien
sandra.reitbrecht@phwien.ac.at

