

FREMDSPRACHEN LEBENSLANG LERNEN

Herausgegeben von Annette Berndt

BAND 4

Jessica Böcker / Anette Stauch (Hrsg.)

Konzepte aus der Sprachlehrforschung –
Impulse für die Praxis

Festschrift für Karin Kleppin

Unter Mitarbeit von Annette Berndt, Rüdiger Grojahn, Lena Heine,
Astrid Reich und Enke Spänkuch sowie Christine Linster

 PETER LANG
EDITION

 PETER LANG
EDITION

Schwerpunkte gesetzt, die zu zahlreichen Publikationen geführt haben. Dabei geht es unter anderem um Themen wie Selbst- und Peer-Evaluation, Unterscheidung von Test- und Lernaufgaben, kriterienbezogene Bewertung produktiver Kompetenzen, kompetenz- und handlungsorientiertes Testen, Test-Taking-Strategien und in jüngster Zeit die interaktionistische dynamische Evaluation. Einen vorläufigen Höhepunkt hat die Beschäftigung mit dem Bereich „Prüfen und Evaluieren“ in dem gemeinsam mit Rüdiger Grotjahn verfassten Band „Testen, Prüfen, Evaluieren“ (2014) gefunden. Dieser Band ist Bestandteil der vom *Goethe-Institut* herausgegebenen Reihe „Deutsch Lehren Lernen“ und wird weltweit zur Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrern eingesetzt.

Ulrike Arras

Exzerpieren als Schreibkompetenz im Hochschulkontext aus Sicht eines Sprachtests

Abstract

Eine hochfrequente und für das Studium unverzichtbare Schreibhandlung ist neben dem Mitschreiben (etwa während der Vorlesung) das Exzerpieren. Exzerpieren dient der Bewältigung der (Fach-)Literatur und stellt für Studierende, gleich welcher kultureller Herkunft, Erstsprache und akademischer Sozialisation, eine Herausforderung dar, sowohl hinsichtlich der sprachlichen als auch im Hinblick auf die kognitiven Anforderungen. Der TestDaF als Zugangstest für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen sollte das Exzerpieren entsprechend berücksichtigen. Dem stehen jedoch testmethodische und testökonomische Prinzipien entgegen. Aus diesem Grund wird das Exzerpieren (bzw. Vorformen des Exzerpierens) mittels geschlossener Itemtypen oder aber mittels offener Aufgaben lediglich in stark gesteuerter Form getestet. Erfasst wird dabei nicht das eigenständige Exzerpieren, sondern die dem Exzerpieren zugrunde liegenden sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten.

Zunächst wird kurz umrissen, worauf sich „Schreiben im Hochschulstudium“ bezieht; besonderes Augenmerk liegt hierbei auf dem Exzerpieren als Arbeitstechnik zur Verarbeitung von Lesestoff. Schließlich wird anhand ausgewählter TestDaF-Aufgaben aufgezeigt, inwiefern sie jene Fähigkeiten zu elizitieren vermögen, die beim Exzerpieren erforderlich sind bzw. dem Exzerpieren zugrunde liegen.

1 Begründungszusammenhang

Der TestDaF¹ überprüft seit nunmehr 14 Jahren² hochschulrelevante Deutschkompetenzen auf den Niveaus B2 und C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) (Europarat 2001). Weltweit haben bislang ca. 200.000 zumeist

1 TestDaF = Test Deutsch als Fremdsprache.

2 Die Entwicklung der standardisierten Deutschprüfung für ausländische Studierende ist datiert auf Ende der 1990er-Jahre. Die Implementierung und weltweite Administration des TestDaF übernahm sodann das *TestDaF-Institut*, das 2001 gegründet wurde. Die erste weltweite Durchführung des TestDaF erfolgte im Frühjahr 2001 (siehe auch Althaus 2004).

junge Menschen den TestDaF abgelegt und dabei mittels vier Prüfungsteilen ihre Kompetenzen im Lese- und Hörverstehen sowie im schriftlichen und mündlichen Ausdruck unter Beweis gestellt. Es handelt sich um Kompetenzen, die als fächerübergreifend relevant für das Hochschulstudium gelten und bei der Konzipierung des TestDaF Ende der 1990er-Jahre festgelegt wurden.

Das *TestDaF-Institut* hat nach erfolgreicher weltweiter Implementierung des TestDaF und nach 10-jähriger Existenz im Jahr 2011 in einer Bedarfsanalyse nunmehr empirisch Daten erhoben, um festzustellen, ob sich die (sprachlichen) Anforderungen an deutschen Hochschulen verändert haben. Denn angesichts der jüngsten Hochschulreformen im Zuge des Bologna-Prozesses war eine Überprüfung der in der Projektphase festgelegten Kompetenzen erforderlich geworden (Arras 2012). Ziel dieser Bedarfsanalyse war somit, zu erfassen, inwiefern der TestDaF noch immer aktuelle studienrelevante Deutschkompetenzen valide misst. Mithilfe eines Mehrmethoden-Designs konnten dabei Erkenntnisse zu hochschulrelevanten Sprachverwendungssituationen und Sprachhandlungen sowie zu spezifischen Schwierigkeiten ausländischer Studentinnen und Studenten gewonnen werden. Hier wurden seitens der befragten (deutschen und ausländischen) Studierenden ebenso wie seitens der Dozentinnen und Dozenten fächerübergreifend etwa die Bewältigung des Lesepensums, die Verarbeitung von Fachliteratur, das Mitschreiben in Vorlesungen sowie auch das Verfassen sachbezogener argumentativer Texte als zentrale Anforderungen genannt.³ Grund genug also zu überprüfen, inwiefern der TestDaF eben diese kognitiv und sprachlich komplexen Anforderungen zu erfassen vermag.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich bei dieser Fragestellung auf die für das Studium besonders relevante Schreibhandlung des Exzerpiens. Denn zwar stellt das Abfassen von Seminararbeiten oder ähnlichem nach wie vor eine zentrale Herausforderung im Hochschulstudium dar, jedoch zeigt sich, dass über die schriftliche Hausarbeit oder die schriftliche Klausur hinaus Schreibkompetenzen für akademische Arbeitstechniken im Studium und beim wissenschaftlichen Arbeiten von Bedeutung sind. Zu nennen sind insbesondere das Mitschreiben (etwa in Vorlesungen) und das Exzerpieren (etwa bei der Verarbeitung von Fachliteratur). Solche Schreibhandlungen verbergen sich vermutlich in Angaben wie „Fachliteratur verarbeiten“, „Vorlesungen verfolgen“ oder auch „Seminare nachbereiten“, die als zentrale Anforderungen in der erwähnten Bedarfsanalyse ge-

3 Zu Design und Ergebnissen der Studie siehe Arras (2012).

nannt wurden.⁴ Als Schwierigkeit wurde in der Studie zudem häufig genannt, „das Lesepensum bewältigen“, was ebenfalls einen Hinweis auf die Bedeutung des Exzerpiens als studienrelevante Arbeitstechnik gibt.

Das Exzerpieren soll damit im Kontext der Anforderungen an die Schreibkompetenz im Hochschulstudium generell sowie im Hinblick auf die Überprüfungs-möglichkeiten im Rahmen eines Sprachtests am Beispiel des TestDaF betrachtet werden. Dabei sollen solche Itemtypen analysiert werden, die Hinweise geben können auf die dem Exzerpieren zugrunde liegenden Fähigkeiten. So soll betrachtet werden, inwiefern etwa geschlossene Items (z. B. Multiple-Choice-Items) aus dem Subtest „Leseverstehen“ Vorformen des Exzerpiens abbilden können. Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, ob und inwiefern der TestDaF eben solche kognitiv anspruchsvollen sprachlichen Handlungen wie das Exzerpieren bzw. entsprechende Vorstufen erfassen kann. Ausblickend bleibt zu überlegen, inwiefern das Exzerpieren (wie auch das Mitschreiben) überhaupt studienpropädeutisch erlernt und trainiert werden kann oder ob es sich um Fähigkeiten handelt, deren Entwicklung womöglich erst im Verlauf des Fachstudiums eine Rolle spielen kann und die sich somit auch einer Überprüfung im Rahmen eines Sprachtests zum Hochschulzugang entziehen.

2 Schreiben im Hochschulkontext

Sich im akademischen Kontext angemessen schriftlich äußern zu können, zählt zu den Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen, wie Ehlich und Steets (2003) empirisch nachgewiesen haben. Während wissenschaftliches Schreiben der Erarbeitung und der Kommunikation von Fachwissen dient, wird das akademische Schreiben gemeinhin als Vorstufe zu wissenschaftlichem Schreiben verstanden (Kreker 2013). Dienen studentische Texte der Qualifizierung, so wendet sich der wissenschaftliche Text an ein Fachpublikum. Akademisches Schreiben findet somit eher in einer Lernphase statt, etwa wenn eine schriftliche Hausarbeit im Verlauf des Studiums zu verfassen ist, sodass anhand des Produktes und seiner Evaluation (die Hausarbeit und die qualitative Rückmeldung durch den Dozenten bzw. die Dozentin) Lernen, Selbstkorrektur und Verbesserung möglich wird („Lehr-Lern-Kommunikation“, Stezano Cotelto 2008). Außerdem dient das Schreiben im Studium „im deutschsprachigen Raum traditionell dem

4 Dieser Befund wird durch weitere empirische Studien gestützt. Exemplarisch sei auf die Analyse von Moll (2001) zum Seminarprotokoll oder auf die Daten von Ehlich und Steets (2003) aus einer Umfrage zu den wissenschaftlichen Schreibenanforderungen verwiesen. Zum Exzerpt und seiner Bedeutung siehe auch bereits Ehlich (1981).

Zweck, Studierende zu eigenständigem Lernen anzuhalten und sie selbstständig Wissen erarbeiten zu lassen“ (Banzer & Kruse 2011). Akademisches Schreiben ist also Teil des Studiums und des Lernprozesses auf dem Weg zur Wissensaneignung, zur Expertise und zur Teilhabe an der Fachgemeinschaft. „Studierende sollen keine Publikationen für die Fachwelt produzieren, sondern lernen, einen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren, fachlich fundiert und logisch-folgerichtig zu argumentieren und Sachverhalte auf fachlich vereinbarte Weise darzustellen“ (Jakobs 1999: 173).

Schreiben im Hochschulkontext, darunter verstehen wir meist eine schriftliche Hausarbeit, eine Seminararbeit als Leistungsnachweis und als Ticket in die Welt der Wissenschaft. Mit solchen Leistungen stellen Studierende unter Beweis, dass sie nicht nur über das wissenschaftliche Handwerkszeug, die Methoden und Fachwissen verfügen, sondern auch, dass sie – sprachlich angemessen – Fragen formulieren, den Erkenntnisstand diskursiv darstellen und eigene Erkenntnisse argumentativ vorbringen können. Zudem verlangt ein „hochschultauglicher“ Text eine bestimmte Form, die – von Fach zu Fach ggf. unterschiedlich – bestimmten Konventionen genügen muss. Auch dies zählt zum akademischen Handwerkszeug und soll spätestens im Verlauf des Studiums erworben und unter Beweis gestellt werden.⁵

Studieren und als Studentin bzw. Student zu schreiben heißt nicht zuletzt, sich eine deutschsprachige (und darüber hinaus auch fachspezifische) Wissenschaftskultur anzueignen, die einem dynamischen Wissenskonzept verpflichtet ist (Fandrych & Graefen 2011). Demnach ist Wissen nicht statisch, sondern wird stets mit Neuem verknüpft – und zwar in einer Streitkultur. Das bedeutet, Wissen wird nicht als gegeben dargeboten, sondern ist argumentativ eingebunden. Wissenschaftliches Schreiben ist nach diesem Verständnis keine Ansammlung von Gewissheiten, sondern der Eristik verpflichtet; der Wissenserwerb in dieser Kultur erfolgt somit in einer von Diskursivität geprägten Form.⁶ Deshalb sind kognitive Fähigkeiten wie „Begründen“, „Einschätzen“, „Einwenden“, „Vorschlagen“, auch „Widersprechen“ und „Den eigenen Standpunkt abgrenzen“ unbedingt erforderlich.

Diese Anforderungen stellen gerade auch für ausländische Studierende eine zentrale Schwierigkeit im Hochschulstudium dar, denn sie erfordern die Verknüpfung der Sprachhandlungen „Lesen (von Fachliteratur)“ und „Schreiben (eines hoch-

5 Zur historischen Dimension der studentischen Seminararbeit sowie zu seiner Funktion siehe insbesondere Stezano Cotelò (2008). Zur Entwicklung von wissenschaftlicher und wissenschaftssprachlicher Textkompetenz siehe zudem Steinhoff (2007).

6 Siehe hierzu den Giessener Ansatz „Eristische Literalität“ bei Feilke & Steinhoff (2003).

schultauglichen‘ Textes)“: Typische Folgen hieraus sind zum einen Extrem Plagiate und zum anderen die Aneinanderreihung von direkten Zitaten ohne argumentative Verknüpfung, also ohne das, was wir gemeinhin unter Verarbeitung und eristischer Einbettung verstehen.⁷ Wer das Zitieren nicht hinreichend beherrscht, macht sich entweder des Plagiats schuldig oder erhält die Arbeit zurück mit dem Kommentar, er weise zu wenige Bezüge zur Forschungsliteratur auf.⁸

Tatsächlich finden jedoch im Hochschulkontext noch andere Schreibformen Verwendung, die zudem weit häufiger anzutreffen sind als das komplexe und zeitintensive Verfassen von Fließtexten in Form von z. B. Seminararbeiten. Gemeint sind kleinere schriftliche Texte in Form von Notizen und insbesondere Exzerpte und Mitschriften, die parallel zum Lesen bzw. zum Zuhören bei Vorlesungen angefertigt werden.⁹ Der hohe Stellenwert, den solche wissensverarbeitenden Textarten für die akademische Ausbildung haben, wird nicht zuletzt durch eine Umfrage unter Hochschullehrkräften verschiedener Fachrichtungen belegt (Ehlich & Steets 2003). Aus Sicht von Forschung und Schreibdidaktik handelt es sich jedoch um eher vernachlässigte Teilfertigkeiten für den Bereich „Schreibkompetenz im Hochschulkontext“.¹⁰

7 Didaktische Ansätze für das Studienpropädeutikum und die Ausbildung hochschuladäquater Sprachkompetenzen angesichts dieser Beobachtung entwickelt Großkinsky (2013). Dass sich zudem der Umgang mit Quellen und Zitaten je nach Wissenschaftskultur unterschiedlich gestaltet und entsprechend für ausländische Studierende eine besondere Schwierigkeit darstellen kann, ist hinreichend problematisiert worden, exemplarisch siehe Eßer (1997), auch Mehlhorn (2005) sowie Menne-El Sawy & Einig (2011). Zum Umgang mit dem Plagiat im DaF-Unterricht siehe jüngst Krekeler (2013). Angesichts der skizzierten Herausforderung „schriftliche Hausarbeit“ ist eine Batterie an Ratgeberliteratur entstanden, die sich teils an Studierende allgemein wendet (z. B. Bünting, Bitterlich & Pospiech 2009 oder die Publikationen von Kruse, speziell zum Lesen und Schreiben etwa Kruse 2010, mit Orientierung an Fachtexten Lange 2013), teils aber auch für Studierende konzipiert ist, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die ggf. in anderen Wissenschaftsstilen sozialisiert sind (z. B. Graefen & Moll 2011, mit fachspezifischer praktischer Ausrichtung jüngst auch Schroth-Wiechert 2011).

9 Hierbei liegt oft auch ein Skript oder der Ausdruck einer gleichzeitig sichtbaren Powerpoint-Präsentation vor, worauf Demmig (2011) hinweist.

10 Dennoch liegen einige Untersuchungen und mittlerweile auch didaktische Ansätze hierzu vor. So befasst sich die Analyse von Steets (2003) mit der Mitschrift, jene von Moll (2002) mit dem Exzerpt; zu Exzerpt siehe aber bereits Ehlich (1981), der das Exzerpt als eigenständige Textsorte beschreibt. Erst in jüngster Zeit wird den Schreibhandlungen „Notizen anfertigen“, „Mitschreiben“, „Exzerpieren“ auch in der Schreibdidaktik im Kontext „Studienpropädeutik (für ausländische Studierende)“ vermehrt

Sowohl Mitschrift als auch Exzerpt haben die Aufgabe, zum einen Wichtiges als Erinnerungsstütze schriftlich festzuhalten, zum anderen Rezipiertes (gelesenes und Gehörtes Wissen) für eine anschließende akademische Arbeit, etwa das Schreiben einer Seminararbeit, das Vorbereiten eines mündlichen Referates, aber auch zur Vorbereitung einer mündlichen oder schriftlichen Prüfung, bereitzuhalten.

In diesem Zusammenhang sind die seit den 1980er-Jahren (zunehmend auch für den L2-Bereich) entwickelten Ansätze des *Reading into Writing* interessant (für einen Überblick siehe etwa Grabe 2003), wobei gerade für den akademischen Kontext die Zielgerichtetheit entscheidend ist: Die Leseabsicht entscheidet über den Rezeptionsprozess. Dabei ist das Lesen integrierter Bestandteil einer größeren Aufgabe, etwa des Verfassens einer eigenen Abhandlung (Asención 2008; Plakans 2012). Banzer und Kruse (2011) weisen zudem auf den besonderen Wert des Schreibens im Studium hin, nämlich (in Anlehnung an Emig 1977 bzw. 1971) auf das *writing to learn* bzw. *writing as a mode of learning*, etwa wenn zuhörend und lesend Wissen erfasst und sodann schreibend verarbeitet wird. In diesem Kontext ist auch Langes (2013) Hinweis auf den didaktischen Nutzen des Exzerpierens nützlich: Wer liest und dabei (in eigenen Worten) das Gelesene wiedergibt, geht sicher, dass das Gelesene verstanden wurde. Das Schreiben hat zudem den Vorteil

„dass es Selbstständigkeit verlangt und fördert. Es dient nicht nur dem Wissenserwerb, sondern auch der Ausbildung einer ganzen Reihe von sprachlichen, intellektuellen, methodischen und fachlichen Kompetenzen. Es führt also nicht einfach zu abprüfbarem Wissen, sondern zu aktivem, vernetztem und flexiblen Wissen und macht die Studierenden letztlich selbst zu Wissensproduzenten. Damit ist das Schreiben auch ein Übungsfeld für kritisches Denken, das Tiefendimensionen von Wissen zu erschließen erlaubt (Banzer & Kruse 2011: 5).“

Auch Ehlich (2003) unterscheidet zwei Formen des Zugewinns an Wissen: zum einen „Wissensaneignung durch Erforschung eines Gegenstands“, Forschendes Lernen also, zum anderen „Aneignung von Wissen durch Lernen“ (ebd.: 13). Beide Lernformen sind an spezifische Diskurs- und Textarten gebunden (ebd.: 17), zu denen er insbesondere das Exzerpt sowie die Mitschrift zählt. Aus didaktischer Sicht besteht jedoch unabhängig davon, ob es sich um Erst- oder Fremdsprache handelt, ein starker Zusammenhang zwischen Lese- und Schreibkompetenz, was

Aufmerksamkeit geschenkt. Dies zeigt sich in Trainingsmaterial wie etwa von Graefen und Moll (2011). Auch Lange (2013) bietet in einer aus der Praxis abgeleiteten Anleitung „Fachtexte lesen, verstehen, wiedergeben“ Hilfestellung, sie ist jedoch nicht eigens für ausländische Studierende konzipiert, vielmehr wendet sie sich allgemein und fächerübergreifend an Studierende.

gerade für den akademischen Kontext von Bedeutung ist, sodass direkt didaktische Konsequenzen abzuleiten sind, wie sie etwa Grabe (2003: 253ff.) formuliert.¹¹

Zusammenfassend sei darauf hingewiesen, dass Wissenschaftssprache und damit auch die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten erst im Verlauf des Fachstudiums entwickelt werden kann. Denn die angemessene und effektive Rezeption und Produktion von Wissenschaftssprache stellt bei der akademischen Sozialisation eine besondere Herausforderung dar, sowohl für deutsche als auch für ausländische Studierende. Insofern ist eine Überprüfung wissenschaftlicher Handlungsfähigkeit vor Aufnahme des Studiums problematisch. Dies betrifft selbstverständlich auch das Testkonstrukt einer Prüfung wie den TestDaF, mit dem ausländische Studierende nachweisen sollen, dass ihre Sprachkompetenzen ausreichen, um ein Hochschulstudium aufzunehmen. Zum Zeitpunkt der Studienaufnahme wird von Studierenden freilich nicht verlangt, ihre wissenschaftssprachliche schriftliche Ausdrucksfähigkeit unter Beweis zu stellen. Vielmehr dient das Studium selbst ja als Lernphase auf dem Weg zum wissenschaftlichen Schreiben. Dies gilt umso mehr für Studierende, die Deutsch als fremde Wissenschaftssprache erwerben.

Auf dieses Phänomen der fachlichen bzw. akademischen Sozialisation, die in einem längeren Prozess schließlichschließlich dazu führt, dass eine Studentin oder ein Student (ungeachtet der kulturellen und sprachlichen Herkunft) die Konventionen und sprachlichen Mittel erwirbt, um teilzuhaben an der Fachkommunikation, hat vor allem Ehlich hingewiesen. Zentral hierbei erscheint mir seine Aussage:

Die Aneignung einer fremden Wissenschaftssprache stellt sich [...] als etwas anderes dar als etwa die bloße Übernahme einer Terminologie. Vielmehr geht es darum, in den Prozeß einer sprachlich geprägten wissenschaftlichen Sozialisation selbst einzutreten. Die Teilhabe an der zu erwerbenden Wissenschaftssprache ist Ausdruck einer zu gewinnenden Mitgliedschaft im soziologischen Sinn des Wortes (Ehlich 1993: 34f.).

Zudem stellt es für ausländische Studierende eine zusätzliche Schwierigkeit dar, kulturspezifische Arbeits- und Schreibkonventionen zu erkennen, anzunehmen, und schließlich aktiv umzusetzen. Hierzu zählt in besonderem Maße die Akzeptanz der deutschen Wissenschaftskultur als diskursiv angelegter Streitkultur, in der Wissen eristisch dargeboten bzw. diskursiv und argumentierend entwickelt wird (Mächler 2012).

¹¹ Didaktische Orientierung bieten auch die in den letzten Dekaden entstandenen empirischen Studien zur alltäglichen Wissenschaftssprache. Der Begriff geht auf Ehlich zurück, siehe insbesondere Ehlich (1999), Steets (2001) sowie die Beiträge in Ehlich & Steets (2003). Zu didaktischen Ansätzen siehe z. B. das praktisch orientierte Lehr- und Arbeitsbuch zur deutschen Wissenschaftssprache von Graefen und Moll (2011).

3 Exzerpieren

Während Hausarbeiten, Protokolle und ähnliche längere hochschultypische Fließtexte in der Regel als Leistungsnachweis im Studium von Studierenden anzufertigen sind, ist das Exzerpt, ebenso wie die Mitschrift, nicht in erster Linie eine studentische Textform, vielmehr handelt es sich um Produkte wissenschaftlicher Arbeitstechniken, die während des Studiums sowie im Verlauf der weiteren beruflichen Laufbahn (nicht nur in den Wissenschaften) von Bedeutung sind. Gerade der gezielte und effektive Umgang mit einem großen Pensum an Fachliteratur stellt eine zentrale Anforderung im Studium dar. Das gilt umso mehr, wenn die Literatur zu dem Zwecke gelesen und verarbeitet werden muss, selbst einen „hochschultauglichen“ Text (Seminararbeit, Abschlussarbeit, Essay oder auch in mündlicher Form als Referat oder Präsentation) zu verfassen.

Das Exzerpt übernimmt eine Brückenfunktion zwischen der Rezeption eines Fachtextes, das heißt seiner inhaltlichen und strukturellen Verarbeitung, und der eigenständigen Einbindung in einen Fachdiskurs, sowohl schriftlich in einer Hausarbeit als auch mündlich in einem Vortrag oder einer Präsentation. Verarbeiten meint, dass schriftliche Informationen verstanden und reflektiert werden, mit anderem Gelesenen in Beziehung gesetzt und für eine weitere Verwendung vorbereitet werden. Das Exzerpieren hilft also dabei, (Fach-)Literatur zu verarbeiten, das Wesentliche der Lektüre wird notiert und kondensiert und damit für die weitere Verwendung, sei es zur Prüfungsvorbereitung, sei es für das Verfassen eines eigenen Textes, aufbereitet. Der Begriff geht auf das Lateinische *excerpere* („herauspflücken“) zurück. In studentischer Sprache, gelegentlich auch in der Ratgeberliteratur, findet sich dafür auch „herausschreiben“ (z. B. bei Kruse 2010: 47). Das Exzerpieren ist damit eine Arbeitstechnik, die für das wissenschaftliche Arbeiten unersetzlich ist.

Exzerpte sind (ähnlich wie Mitschriften) hinsichtlich Umfang, Gestaltung und Struktur ausgesprochen individuell angelegt, weil sie keine andere Adressatin/keinen anderen Adressaten haben als die Verfasserin bzw. den Verfasser selbst. Daher werden individuelle Zeichen, etwa Pfeile und eigene Abkürzungen, als Verweissymbole verwendet, die vermutlich nur von der Verfasserin oder dem Verfasser späterhin verstanden werden können. Ähnliches gilt für Layout-Hilfen, etwa Unterstreichungen und andere Hervorhebungen. Exzerpte können maschinenschriftlich oder aber handschriftlich verfasst sein. Sprachlich sind sie nach eigenen Regeln gestaltet. Die Hauptgedanken des zu exzerpierenden Textes können in Stichworten und unvollständigen Sätzen wiedergegeben werden, oder der Text wird in Form von vollständigen und später ggf. als Zitate verwendbaren Sätzen paraphrasiert. Diese Merkmale führen dazu, dass ein Exzerpt kaum objektiv und

kritierengeleitet beurteilt werden kann, was für die Belange eines Sprachtests unbedingt erforderlich wäre.¹²

Das Exzerpt wird (parallel) zur Lektüre verfasst und spiegelt die wesentlichen Aussagen, Positionen und Argumentationsstrukturen des Ausgangstextes wieder. Exzerpieren besteht zunächst darin, den sachlichen Gehalt von Fachtexten/wissenschaftssprachlichen Texten sowie den Standpunkt und die Absicht der Autorin/des Autors zu erfassen und schriftlich festzuhalten. Dies erfordert das Lesen auf der Folie einer bestimmten Fragestellung, die im Zentrum der geplanten eigenen Arbeit steht. Gelesen und exzerpiert wird demnach stets vor dem Hintergrund einer konkreten Leitfrage: Was sagt die Quelle zu meinem Problem? Lange (2013) sieht die Funktion des Exzerptes als Gedächtnisstütze („Lesenotiz“) darin, den relevanten Inhalt des gelesenen Textes wiederzugeben, sodass man ihn auch zu einem späteren Zeitpunkt, wenn der Text nicht mehr direkt vorliegt, noch „vor Augen“ hat (Lange 2013: 51).

Wenn das primäre Ziel eines Exzerptes (oder auch einer Mitschrift) die „Kondensierung“ (Ehlich 1981) von (gehörten bzw. gelesenen) Informationen ist, so erfordert dies vor allem die kognitive Fähigkeit, Wesentliches von Unwichtigem zu unterscheiden. Hierzu wiederum ist ausschlaggebend, mit welchem Ziel ein Vortrag verfolgt oder ein Fachtext gelesen wird. Welche Fragestellung liegt der Rezeption also zugrunde? Deshalb ist das Exzerpt nicht mit einer Zusammenfassung gleichzusetzen, etwa im Sinne einer Aufgabenstellung „Fasse den Text zusammen“. Vielmehr lautet die Aufgabe: „Notiere die wichtigsten Punkte des Aufsatzes und skizziere die Argumentationsstruktur hinsichtlich der Fragestellung XY, mit dem Ziel, diese Notizen späterhin als Lerninheit bei der Prüfungsvorbereitung, als Baustein einer Seminararbeit oder eines wissenschaftlichen Aufsatzes zu verarbeiten.“ Entscheidend beim Exzerpt (ähnlich wie bei der Mitschrift in auditiven Sprachverwendungssituationen) ist damit, die Fragestellung, auf der Grundlagede ein Text rezipiert wird. Das „erlesene Wissen“ kann so „auf das Wesentliche reduziert, in die verschiedenen Wissensdiskurse eingeordnet und mit bereits vorhandenen Informationen abgeglichen werden“ (Menne-El Sawy & Einig 2011: 247). Das Exzerpt paraphrasiert wichtige, für das eigene akademische Leseanliegen relevante Aussagen des Ausgangstextes, zeichnet seine Argumentationsstruktur nach und ergänzt kritische Überlegungen und Kommentare, schafft Verbindungen zu anderen bereits gelesenen oder noch zu lesenden Texten.

¹² Ein Qualitätsmerkmal eines Exzerptes könnte etwa die Rekonstruierbarkeit des Ausgangstextes sein. Hierzu sei auf die Methodik der empirischen Studie zur Qualität von Vorlesungsmitschriften ausländischer Studierender von Langelahn (2005) verwiesen.

Das Exzerpt ist somit ein Arbeitspapier auf dem Weg zur eigenen Textproduktion und das Exzerpieren eine textverarbeitende Technik, die „einen Primärtext (Ausgangstext), hier einen wissenschaftlichen Text mit einer argumentativen Grundstruktur, komprimiert, nachvollzieht, im Forschungskontext verortet und für einen späteren Zeitpunkt verfügbar macht“ (Schindler 2011: 19). Das Exzerpt ist daher *per se* selektiv, es orientiert sich in erster Linie an den (individuellen) Lesebedürfnissen (Schindler 2011: 19f.). Die Zielsetzung, einen Text (Hausarbeit, Referat, Aufsatz) zu verfassen, bestimmt dabei die inhaltliche Gestaltung des Exzerptes. Wenn also das Exzerpt (ähnlich wie bei Mitschriften in Hör-See-Kontexten) zu einem bestimmten Zweck angefertigt wird, nämlich als Erinnerungsstütze des Gelesenen oder als Baustein-Sammlung für einen eigenen Text, erfolgt die Lektüre nach bestimmten Fragestellungen. Deshalb kann das Exzerpt auch von der Struktur des zugrunde liegenden Textes abweichen. Beispielsweise kann lediglich ein bestimmter Aspekt bei der Lektüre betrachtet werden, nämlich jener, der genau für das Thema eines geplanten Referates erforderlich oder relevant ist, andere Anliegen des Textes bleiben dann ggf. ausgespart, weil sie als unwesentlich für die eigene Fragestellung erachtet werden.

Welche Anforderungen, Sprachhandlungen und vorbereitende Aktivitäten können also für das Exzerpieren skizziert werden?

- In einem ersten Schritt das Leseziel festlegen: Lesen zum Zwecke des Lernens, der Prüfungsvorbereitung? Lesen, um eine Seminararbeit zu verfassen oder ein mündliches Referat auszuarbeiten?
- Je nach Fortschrittsstand des geplanten Projektes für die Lektüre Leitfragen mental vorbereiten, etwa: Welches konkrete Problem verfolge ich? Welche Antworten erhoffe ich bei der Lektüre (oder auch beim Überfliegen) zu finden? „Erlesenes“, gesteuert durch Leitfragen, auf das Wesentliche reduzieren
- Schlüsselwörter erkennen
- Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden
- Hauptaussagen und Argumentationsstrukturen nachvollziehen, hierbei Nuten, Kritik, Abgrenzung und ähnliches erfassen
- Informationen paraphrasieren
- Informationen mit zuvor Gelesenem und mit Vorwissen und eigenen Überlegungen verknüpfen
- Aussagen kritisch kommentieren
- Zitieren
- Bibliografieren.

Als weiteres Ergebnis kann festgehalten werden, dass die zentrale und zugleich kognitiv anspruchsvollste Sprachhandlung beim Exzerpieren das Paraphrasieren

darstellt, um Gedanken des Ausgangstextes in eigenen Worten wiederzugeben (Schindler 2011: 24). In Verbindung mit eigenen kritischen Kommentaren wird so der Ausgangstext verarbeitet und quantitativ reduziert sowie für eigene Zwecke aufbereitet.

Kann nun ein fächerübergreifend konzipierter Sprachtest wie der TestDaF solche sprachlichen und kognitiven Kompetenzen erfassen? Hierzu soll ein Blick auf einige für die Fähigkeit des Exzerpierens relevante Aufgabenstellungen des TestDaF gelenkt werden.

4 Teilaspekte des Exzerpierens in der Sprachprüfung TestDaF

Studierende müssen durch Hausarbeiten und Referate nachweisen, dass sie in der Lage sind, erste Schritte auf dem Weg zur Fachkommunikation zu gehen. Eine Sprachprüfung, die als Eingangstest zum Hochschulstudium fungiert, muss jedoch fächerübergreifend konzipiert sein, kann Fachkommunikation demnach nur eingeschränkt erfassen. Gleichwohl vermag auch eine Sprachprüfung wie der TestDaF bestimmte Vorformen der Fachkommunikation und des wissenschaftlichen Handelns wie etwa das Exzerpieren, das Paraphrasieren, das Belegen und Widerlegen etc. abzubilden. Dies erfordert zum einen Itemtypen, die die gewünschte Fähigkeit elizitieren und valide und zuverlässig messen, und zum anderen Testformate, die dem Testgütekriterium der Praktikabilität genügen, also beispielsweise zeitökonomisch messen und auszuwerten sind.

Ziel hierbei ist es festzustellen, ob angehende Studierende die Intentionen der Verfasserin/des Verfassers (in mündlichen Sprachverwendungssituationen der Sprecherin/des Sprechers), deren Standpunkte und Distanzierungen sowie ggf. implizite Bedeutungen und Aussagen in Fachtexten erkennen. Die angemessene Rezeption solcher Aspekte in (wissenschaftlichen) Texten kann zudem als Vorstufe zur eigenen aktiven Verwendung entsprechender sprachlicher Mittel erachtet werden.¹³

Inwiefern nun werden jene für das Lesen und Verarbeiten bzw. Exzerpieren von (Fach-)Literatur relevanten Teilfertigkeiten im TestDaF berücksichtigt, welche Vorformen des Exzerpierens erfasst der TestDaF, insbesondere im Prüfungs-

¹³ Nützlich ist hierbei der Ansatz von Menne-El Sawy und Einig (2011: 249ff.). Die Verfasserinnen zeigen anhand eines eigens entwickelten Unterrichtskonzeptes, wie in Anlehnung an Fandrych (2004) Sprechhandlungsverbren zunächst analytisch und induktiv erarbeitet werden, um eine Basis für das spätere eigenständige Exzerpieren zu schaffen.

teil „Leseverstehen“, aber auch im Subtest „Schriftlicher Ausdruck“?¹⁴ Dies soll im Folgenden anhand von veröffentlichten Modellprüfungen näher betrachtet werden.

4.1 Schriftlicher Ausdruck

Im Falle der Teilkompetenz „Schreiben“ wurden die Schreibhandlungen „Beschreiben“ und „Argumentieren“ als für das Hochschulstudium zentrale Sprachhandlungen identifiziert, weil sie fächerübergreifend sowohl für Seminararbeiten als auch für Laborprotokolle oder Praktikumsberichte, aber auch für schriftliche Klausuren von Bedeutung sind.¹⁵ Diese Schreibkompetenzen werden im Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“ erfasst. Es handelt sich um eine komplexe Aufgabe zur Textproduktion, bei der anhand von Vorgaben ein sachorientierter und diskursiver Text zu einem Sachthema zu verfassen ist. Das Beschreiben erfolgt anhand statistischer Daten, die in einem Diagramm oder in einer Tabelle präsentiert werden. Zudem sind vorgegebene Meinungen argumentativ in die eigene Stellungnahme zu integrieren bzw. zu zitieren.¹⁶

Als Beispiel sei ein Ausschnitt der Aufgabe zum Schriftlichen Ausdruck aus dem online zugänglichen Modellsatz 02¹⁷ zitiert. Der Input zum argumentativen Teil lautet:

14 Schriftliche Sprachhandlungen sind zudem im Prüfungsteil „Hörverstehen“ zu erbringen. Hier sind in zwei Aufgaben Fragen zum Hörtext stichwortartig zu beantworten (Kurzantwortaufgabe, *short answer question*). Eine besondere Anforderung an die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten ist dabei, dass parallel zum Hören des Textes (Dialog zwischen Studierenden in der ersten Hörverstehensaufgabe und Monolog/Vortrag zu einem wissenschaftlichen Thema in der dritten Hörverstehensaufgabe) die Fragen mental präsent sein, Antworten bzw. Inhaltspunkte konzipiert und schließlich schriftlich fixiert werden müssen (siehe Bärenfänger & Kecker 2004).

15 Siehe hierzu die Überlegungen, die in der Phase der Konzipierung des TestDaF angestellt wurden bei Eggers & Müller-Küppers (2000: 108ff.).

16 Das Testformat kann variieren, das heißt, der argumentative Teil der Aufgabenstellung kann entweder die Wiedergabe fremder Meinungen fokussieren, die in Form kurzer, sich in der Regel widersprechender Statements präsentiert sind, darüber hinaus ist eine entsprechende Stellungnahme gefordert. Oder es wird eine Stellungnahme zu einer Leitfrage verlangt. Eine Erprobung der Aufgabenstellung sowie testsatzspezifische Kalibrierungen sichern standardmäßig die Aufgabenschwierigkeit. Einzelheiten hierzu sowie zu den Testspezifikationen und Beurteilungsverfahren des Prüfungsteils „Schriftlicher Ausdruck“ finden sich in Arras (2007).

17 Online: www.testdaf.de/fuer-teilnehmende/vorbereitung/modellsaetze/modellsatz-02/, 14.09.2014.

Was die Wahl des Hochschulorts betrifft, so gibt es unterschiedliche Meinungen:

Das Studium an einer Hochschule in einer Großstadt ist sehr viel interessanter, denn man hat dort ein reiches kulturelles Angebot und bessere Chancen, einen Nebenjob oder einen Praktikumsplatz zu finden.

Das Studium an einer kleinen Hochschule fernab der Großstädte ist effektiver, weil man sich besser auf das Studium konzentrieren kann und einen engeren Kontakt zu den Lehrkräften und Mitstudierenden pflegt.

- Geben Sie die beiden Aussagen mit eigenen Worten wieder.
- Nehmen Sie Stellung zu beiden Aussagen und begründen Sie Ihre Meinung.
- Gehen Sie auch auf die Situation in Ihrem Heimatland ein.

Das Thema „Wahl des Hochschulorts“ ist zu behandeln. Hierbei sollen auf der Basis von Daten und vorgegebenen unterschiedlichen Positionen die Vor- und Nachteile großer *versus* kleiner Hochschulstandorte diskutiert werden.

Die beiden Statements sollen in eigenen Worten wiedergegeben werden, um begründet Stellung zu nehmen. Hierzu ist erforderlich, das Wesentliche der beiden Aussagen zu erfassen und ihre Gegensätzlichkeit zu erkennen. Es sind die Argumente, die beiderseits vorgebracht werden, zu erfassen, entsprechende Paraphrasen zu entwickeln und argumentativ in die Fragestellung einzubinden. Es handelt sich somit um Sprachhandlungen, die zeigen, ob ein Prüfling in der Lage ist, Quellen bzw. Fremdmeinungen zu rezipieren und als solche markiert in einer eigenen Argumentation zu verarbeiten. Erforderlich hierfür sind Fähigkeiten, die jenen Fähigkeiten ähneln, die beim Exzerpieren benötigt werden: „Paraphrasieren“, „Kondensieren“, „Informationen verknüpfen und argumentativ einbetten“.

4.2 Leseverstehen

Der Prüfungsteil „Leseverstehen“ besteht aus drei Teilen mit ausschließlich geschlossenen Itemtypen (Zuordnungsaufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben sowie trichotomer Itemtyp).¹⁸ Schreiben, z. B. elizitiert durch integrierte Testaufgaben wie „Lesen Sie den Text und fassen Sie ihn zusammen“ oder „Lesen Sie den Text und geben Sie die wichtigsten Aussagen in eigenen Worten wieder“, ist in diesem Prüfungsteil nicht gefordert. Exzerpieren im eigentlichen Sinne findet also in diesem Prüfungsteil nicht statt, *reading to write* (siehe Abschnitt 2) ist nicht gefordert. Dennoch erlauben die bei der Bearbeitung der geschlossenen Items er-

18 Da der TestDaF nach wie vor als Paper-and-Pencil-Test durchgeführt wird, können die Prüflinge während der Lektüre direkt Markierungen, Verweise, Randnotizen etc. am Lesetext bzw. an den Items vornehmen.

forderlichen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten Rückschlüsse auf Vorstufen des Exzerpieren, etwa anhand von geschlossenen Multiple-Choice-Items, wie sie im zweiten Teil des Subtests „Leseverstehen“ verwendet werden. Hier wird sowohl Detailverstehen als auch die Gesamtaussage des Textes mit dreigliedrigen Multiple-Choice-Items überprüft. Die Beispielaufgabe 2 befindet sich im Anhang.¹⁹

Die Items sind dem Textverlauf entsprechend präsentiert, sodass sich das Beispiel-Item (Item 0) auf den ersten Absatz bezieht, der hier zitiert werden soll:

Die meisten Nussarten, die wir heute kennen, stammen ursprünglich aus Asien und kamen über Indien in den Vorderen Orient. Griechen und Römer brachten sie nach Europa, wo sie die mittelalterliche Küche bereicherten. Heute werden Nüsse fast überall angepflanzt.

Item 0 präsentiert die Frage: „Was sagt der Text über die Verbreitung der Nüsse?“ Drei Antworten stehen zur Auswahl, wobei Antwort A, der Ursprung der Nüsse sei unbekannt, zwar lexikalisch im Text verankert ist („Woher stammen die Nüsse ursprünglich?“), jedoch inhaltlich nicht passt. Auch Antwort B, „Nüsse kamen erst im Laufe des letzten Jahrhunderts nach Europa.“, ist im Text verankert (Griechen und Römer brachten die Nüsse nach Europa), aber hinsichtlich der Zeitangabe nicht zutreffend. Nur Antwort C, „Nüsse wachsen in nahezu allen Regionen der Welt.“, ist richtig, denn gleich im ersten Absatz des Lesetextes lautet die zentrale Aussage: „Heute werden Nüsse fast überall angepflanzt.“ Antwort C ist sozusagen eine Paraphrase der Textaussage. Bei Item 0 ist somit unter anderem erforderlich, die Hauptaussage des ersten Absatzes zu lokalisieren und zu verstehen. Eine mögliche Zusammenfassung der Textstelle (erster Absatz des Lesetextes) könnte eben der Satz sein, der in Antwortmöglichkeit C vorgegeben ist. Wer Item 0 richtig beantwortet, hat somit zwar nicht eigenständig die Aussage der Textstelle zusammengefasst, hat jedoch eine zentrale Aussage lokalisiert und als Aussage des Items identifiziert bzw. mit ihr abgeglichen.

Welche sprachlichen und kognitiven Anforderungen lassen sich nun anhand dieses Beispiel-Items erkennen? Was ist gefordert, um Text und Item zu bearbeiten?

- Aussagen von Text und Items lokalisieren
- lokale Textaussagen erfassen, Itemaussagen erfassen
- Paraphrasen erkennen und ableiten.

¹⁹ Der Text ist eine für Prüfungszwecke überarbeitete Version eines populärwissenschaftlichen Textes aus dem Umweltmagazin „Natur und Kosmos“.

Standardmäßig handelt es sich beim letzten Item (Item 20) um ein Makro-Item, mit dem die Gesamtaussage des Textes erfasst wird. Item 20 lautet im vorliegenden Fall: „Welche Empfehlung kann man dem Text insgesamt entnehmen?“ Hier gilt es, den Text zu kondensieren und mit den Paraphrasen-Optionen abzugleichen. Alle drei Optionen sind textbasiert, das bedeutet, alle drei Auswahlmöglichkeiten finden sich in ähnlicher Form an verschiedenen Textstellen. Allerdings kann nur die Lösung C korrekt sein, weil die Einschränkungen, die in den Antworten A und B verankert sind, der Textaussage widersprechen. Mit diesem Item kann also geprüft werden, ob Lernende in der Lage sind, textübergreifend Aussagen zu erfassen. Denn obwohl die Alternativlösungen A und B im Text thematisiert werden, sind sie inhaltlich doch unzutreffend.

Damit wird deutlich, dass die Lektüre des Textes und die Bearbeitung der Items Fähigkeiten erfordern, die jenen der Textverarbeitung und des Exzerpieren ähneln. Es handelt sich um Vorstufen einer selbstständigen Verschriftlichung, wenngleich kein eigenständiges Exzerpieren verlangt wird.

Dies zeigt sich auch im dritten Teil des Subtests „Leseverstehen“, bei dem ein trichotomer Itemtyp verwendet wird („Ja/Nein/Steht nicht im Text“). Hier ist jeweils zu entscheiden, ob eine vorgegebene Aussage mit dem Text übereinstimmt oder nicht oder aber ob die Aussage nicht Gegenstand des Textes ist. Ein Beispiel aus der Musterprüfung 2 (TestDaF-Institut 2008) soll dies illustrieren (siehe Anhang).²⁰

Um beispielsweise Item 21 („Bei einem chronobiologischen Experiment haben die Versuchspersonen regelmäßig Kontakt zur Außenwelt.“) korrekt beantworten zu können, muss der Beginn des zweiten Absatzes paraphrasiert werden, „Da- bei lebt die Versuchsperson in einer ‚Wohnung‘ ohne Fenster, Uhr, Radio oder Fernseher, also in vollkommener Isolation“. Eine Paraphrase der Textstelle könnte sein: „ohne Kontakt nach draußen oder ohne Kontakt zur Außenwelt“, mithin das Gegenteil dessen, was Item 21 aussagt. Das bedeutet, erst wenn die Textaussage verstanden wurde, kann die Paraphrase, die das Item vorgibt, als nicht zutreffend beurteilt werden.

Ähnlich verhält es sich mit Item 27: „Um in der Schule mehr leisten zu können, sollten Kinder und Jugendliche morgens früher aufstehen.“ Das Item widerspricht der Textaussage, die Lösung lautet dementsprechend „Nein“. Denn der Text kommt genau zum gegenteiligen Schluss. Die entscheidende Textstelle lautet (2. Spalte, Mitte oberer Absatz): „Schon eine Verschiebung des Schulbeginns um

²⁰ Auch beim Lese-Input der dritten Leseverstehensaufgabe handelt es sich um einen für Prüfungszwecke eingerichteten Text, der den Testspezifikationen entsprechend ein wissenschaftliches Thema behandelt, der Ausgangstext stammt aus „Universitas“, dem Wissenschaftsmagazin der *Universität Freiburg* (Schweiz).

eine halbe Stunde führt zu weniger Verspätungen, deutlichen Leistungsverbesserungen und zu einer geringeren Krankheitsanfälligkeit.“ Der größere Textzusammenhang lautet: „Für Kinder [Schlüsselwort] ist ein wichtiger sozialer Zeitgeber der morgendliche Schulbeginn. Die Tatsache, dass sie früh aufstehen müssen, um zur Schule zu gehen, bedeutet also, dass sie den Tag vor ihrem inneren Morgen beginnen.“

Die zugrunde liegende kognitive Leistung liegt folglich darin, die Textaussage mit der Item-Aussage abzugleichen und den Widerspruch zu erkennen. Hierzu muss die Textstelle paraphrasiert werden, etwa folgendermaßen: „Späterer Schulbeginn verbessert die Leistungen“ oder „Wenn die Schule später beginnt, dann leisten die Schülerinnen und Schüler mehr“. In einem nächsten Schritt ist dann zu erkennen, dass das Item das Gegenteil aussagt, nämlich „Um mehr zu leisten, muss man früher aufstehen“. Die Lösung muss somit lauten: „Nein.“

4.3 Zwischenbilanz

Als Zwischenbilanz kann festgehalten werden: Das Exzerpieren, also das Lesen und parallel dazu das Anfertigen einer Lesenotiz, folgt – ähnlich dem Mitschreiben während einer Vorlesung – stets bestimmten Zwecken und Fragestellungen. Wir lesen nicht „einfach so“, schon gar nicht Fachliteratur. Vielmehr lesen wir mit einer bestimmten Zielsetzung (vgl. Abschnitt 3), das kann lernendes Lesen sein, um eine anstehende Klausur oder mündliche Prüfung vorzubereiten, oder Lesen als Basis für ein eigenes Referat oder eine eigene schriftliche Arbeit. Immer leiten uns dabei Fragen, ein Projekt. Stets gilt es dabei, aus der Fülle des Gelesenen als Gedächtnisstütze Lesenotizen anzufertigen und damit den Stoff auf Wesentliches zu reduzieren.

In einer Prüfung übernehmen die Aufgabenstellung bzw. die Items diese Steuerung. Im Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“ des TestDaF elizitiert die Aufgabenstellung das Paraphrasieren von Quellen. Im Prüfungsteil „Leseverstehen“ werden dem Exzerpieren ähnliche Handlungen hervorgerufen, indem zentrale Aussagen eines Textabschnittes in Form von Multiple-Choice-Items präsentiert werden und die Prüflinge zum Nachweis ihrer Leseverstehenskompetenz die richtige Paraphrase auswählen müssen. Wenn das Erkennen einer Paraphrase Rückschlüsse auf das Textverständnis liefert, dann kann diese Fähigkeit als Vorstufe einer eigenständig exzerpierten Textaussage gelten. Ähnlich verhält es sich mit dem trichotomen Itemtyp in der dritten Leseverstehensaufgabe, bei dem die Prüflinge entscheiden müssen, ob eine bestimmte Aussage der Textaussage entspricht oder nicht oder aber, ob diese Aussage im Text nicht behandelt wird. Stets muss der Ausgangstext mental paraphrasiert, die entscheidende Textstelle

lokalisiert und mit den durch die Items vorgegebenen Paraphrasen abgeglichen werden. Die Auswahloptionen bzw. die Item-Aussagen fungieren sozusagen als Paraphrasen-Angebot. Die Items replizieren, was bei der Lektüre verstanden wurde. Bei der Lösung geschlossener Itemtypen, wie sie in vielen Sprachprüfungen verwendet werden, findet also eine kognitive Vorform des Exzerpiertens statt. Stets müssen die Prüfungsteilnehmenden unter Beweis stellen, dass sie in der Lage sind, Schlüsselwörter zu erkennen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und zu paraphrasieren.

Zwischen Prüfungssituation und den Bedürfnissen in realen Sprachverwendungssituationen an der Hochschule lassen sich noch weitere Unterschiede feststellen: Im Gegensatz zu einer Prüfungssituation wird die Aufmerksamkeit bei der Lektüre eines (Fach-)Textes in der Regel durch eine konkrete Fragestellung gesteuert. So lesen wir Fachliteratur, weil wir einen Vortrag oder einen Aufsatz vorbereiten müssen. In der Situation „Sprachprüfung“, bei der die Prüflinge das Thema eines Lesetextes selbstverständlich im Vorfeld nicht kennen, muss die fehlende Fragestellung ausgeglichen werden. Dies geschieht durch die zu lösenden Items zum Lese-Input. Sie übernehmen die Aufgabe der Aufmerksamkeitssteuerung, die in normalen Situationen durch die Fragestellung des anzufertigenden Referates erfolgt. Das Item formuliert die „Lese-Frage“ und bestimmt die Leseintention.

Da jedoch Lesen gerade im Hochschulkontext stets selektiv ist, orientiert am Leseziel, sind Exzerpte immer individuell, ausgerichtet am spezifischen Lesebedürfnis (vgl. Abschnitt 3). Deshalb ist das Exzerpieren als Sprachhandlung in einem Sprachtest kaum zu überprüfen. Denn für eine faire Leistungsbeurteilung sind klare Bewertungskriterien erforderlich, ein Exzerpt ist jedoch stark individuell gestaltet, auch liegt keine klare Textsortendefinition vor (vgl. Abschnitt 2). Angesichts der Zielgerichtetheit des Lesens und Exzerpiertens wird klar, dass eine Sprachprüfung niemals die dafür erforderlichen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten direkt abzubilden vermag, zu unterschiedlich sind Kontexte und Ziele. In der Situation „Sprachprüfung“ wird am Item orientiert gelesen, in einer realen Sprachverwendungssituation im Studium bestimmen der Leseauftrag, das Thema der Hausarbeit, das Referat oder die möglichen Klausurfragen die Verarbeitung des Lesestoffes. Wissenschaftliches Handeln wie das Exzerpieren und Einbinden von Wissen in andere Kontexte ist letztendlich stets von einer fachlichen Frage geleitet. Ohne eine durch das Fach konstituierte Fragestellung kann kaum effektiv Literatur verarbeitet und für andere Projekte aufbereitet werden. Es liegt daher auf der Hand, dass in einem Sprachtest Exzerpieren nicht authentisch abzubilden ist. Zudem müsste ein sehr umfangreicher Lese-Input präsentiert werden, wogegen testökonomische Gründe sprechen.

Insgesamt betrachtet kann also festgehalten werden, dass das Exzerpieren sowohl aus testmethodischen als auch aus testökonomischen Gründen nur eingeschränkt authentisch in einem Sprachtest erfasst werden kann.²¹

5 Ausblick

Schreiben im Hochschulkontext, also sowohl das akademische als auch das wissenschaftliche Schreiben, findet nicht fachfremd, sondern stets anhand fachorientierter Fragestellungen statt, sodass dabei die dem Fach eigenen Methoden und Anliegen verfolgt werden. Deshalb können propädeutisch im Grunde nur allgemeine Studierstrategien sowie allgemeine alltägliche Wissenschaftssprache in fächerübergreifenden Sprach- oder Schreibkursen erworben werden. Das fachspezifische und damit eigentlich für den Wissenschaftsdiskurs relevante Lesen, Exzerpieren und Schreiben im Hochschulkontext, also wissenschaftssprachliche Kompetenz, kann erst mit Beginn des Fachstudiums auf der Basis von Fachtexten (Fachliteratur, Fachvorträge, Fachdiskussionen) beginnen und in der Folge Schritt für Schritt erworben werden. Der Nachweis der Befähigung zum wissenschaftlichen Handeln kann im Grunde erst mit dem Studienabschluss erbracht werden. Erst durch die Fachsozialisation, möglichst flankiert durch studienbegleitende Lehrveranstaltungen, kann wissenschaftliches Handeln mit den entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten entwickelt werden.

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass wissenschaftliches Handeln durch einen Sprachtest schwerlich erfasst werden kann. Er muss sich notgedrungen auf ausgewählte, reduzierte Sprachhandlungen und Operatoren konzentrieren. Es handelt sich um jene Aspekte, die von der „Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen“ als „sprachliche Studierfähigkeit“ (HRK & KMK 2011) verstanden werden.²²

Bei der Konzeption eines Sprachtests zum Hochschulzugang wie dem TestDaF, entsteht ein grundsätzliches Dilemma:

- Zum einen sollen Sprachkompetenzen fächerübergreifend gemessen werden, denn Sprachtests wie der TestDaF sind allgemein konzipiert, das heißt, sie wenden sich an Studierwillige aus aller Welt und aus allen Fachbereichen.

²¹ Zur Authentizität in Sprachprüfungen siehe insbesondere Lewkowicz (2000).

²² Zur Diskussion, insbesondere in Bezug auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH), siehe Demmig (2011).

- Dennoch soll der Test spezifisch ausgerichtet sein, das heißt, die zu erfassenden Sprachkompetenzen sind solche, die in einem spezifischen Verwendungszusammenhang, hier im Hochschulkontext, relevant sind.
- Damit müssen solche Fähigkeiten erfasst werden, die in vermutlich allen Fachbereichen von Bedeutung sind.

- Tatsächlich bestehen jedoch Unterschiede hinsichtlich der Anforderungen. So werden in geisteswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fächern häufiger schriftliche Hausarbeiten verlangt, wohingegen in anderen Fachbereichen Schreiben eher in schriftlichen Klausuren stattfindet.

Nichtsdestotrotz können solche Sprachhandlungen und Operatoren beschrieben werden, die für den Wissenschaftsdiskurs generell von Bedeutung sind. So hat ein Sprachtest für den Hochschulzugang etwa die Fähigkeit zu erfassen, ob eine Studienbewerberin oder ein Studienbewerber ein wissenschaftliches Problem sachlich und diskursiv darstellen kann und über die hierfür erforderlichen sprachlichen Mittel verfügt. Ebenfalls ist zu erfassen, inwiefern Prüflinge sachorientierten (Fach-)Texten zentrale Informationen entnehmen können. Zweitens sind Sprachkompetenzen nicht statisch, vielmehr ist davon auszugehen, dass die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten und fachlichen Kompetenzen im Verlauf des Studiums ausgebaut werden. Sie sind bei der Aufnahme eines Studiums vermutlich auch von unterschiedlicher Wichtigkeit: So stehen nach Leki (2003) die mündlichen Teilkompetenzen bei Studienbeginn im Vordergrund („Zuhören“, „in Gesprächen mithalten“), während erst im Verlauf des Fachstudiums die Verarbeitung von Fachliteratur sowie das Anfertigen schriftlicher Arbeiten zunehmend relevant werden. Allerdings ist gerade in den ersten Semestern die Lehre stark auf Lehrbüchern basiert, was eine effektive Lektüre und Verarbeitung dringend erforderlich macht. Freilich fehlen nach wie vor empirisch gesicherte Erkenntnisse hierzu. Es ist jedoch davon auszugehen, oder zumindest zu wünschen, dass Hochschulen, Fachbereiche und die Studierenden selbst erkennen, dass diese schriftlichen Teilkompetenzen im Verlauf des Studiums geschult und gefördert werden müssen, etwa durch die Einrichtung und Frequentierung von Schreibberatungsstellen, wie sie in den letzten Jahren an sehr vielen Hochschulen in Deutschland entstanden sind (Kruse, Berger & Ulmi 2006 sowie jüngst Preußner & Sennewald 2012).

Wissensverarbeitende Schreibhandlungen wie das Exzerpieren (und gleichermaßen das Mitschreiben) sind, unabhängig vom Fach, vom ersten Tag an der Hochschule unbedingt erforderlich. Vor diesem Hintergrund sollte ein Zugangstest die entsprechenden Textformen und Rezeptionsprozesse sowie die damit verbundenen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten zu erfassen suchen. Denn

wer über die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten verfügt, um Texten effektiv und angemessen Informationen zu entnehmen, diese sodann zu paraphrasieren und sie für weitere Zwecke, etwa Prüfungsvorbereitung oder das Verfassen eigener akademischer Texte, aufzubereiten, wird mit guten Erfolgsaussichten ein Hochschulstudium in Deutschland aufnehmen und dadurch eine weitere fachliche und wissenschaftliche Sozialisierung erfahren.

Erfreulich ist in diesem Zusammenhang, dass in der Sprachtestentwicklung seit einiger Zeit ein Trend zu integriertem Testen zu beobachten ist, nicht zuletzt in Sprachtests, die hochschulrelevante Fähigkeiten zu messen suchen. Dies erlaubt eine stärkere Verschränkung von sprachlicher Rezeption und Produktion im Sprachtest selbst und somit möglicherweise eine authentischere Abbildung jener für das Exzerpieren relevanter sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten.²³ Freilich bleibt es ein Desiderat, wie sodann die schriftliche Teilkompetenz „Exzerpieren“ in solchen integrierten Aufgaben beurteilt werden kann (Cumming 2013). Denn die schriftliche Leistung basiert sowohl auf Lese- als auch auf Schreibkompetenz, was die Gefahr birgt, dass „the measurement of writing abilities with abilities to comprehend source materials“ vermischt wird (Cumming 2013: 2). Zudem liegen für das Exzerpt selbst keine verbindlichen Kriterien für Form und sprachliche Gestaltung vor. Für die Qualitätssicherung von Sprachtests sind entsprechend Validierungsstudien erforderlich, die möglichst auch mit introspektiven Verfahren untersuchen, inwiefern die kognitiven Operationen und sprachlichen Prozesse in der Testsituation jene beim Exzerpieren widerspiegeln. Aufgrund der Relevanz von wissensverarbeitenden Handlungen im akademischen Kontext sollten ähnliche Studien auch für das Mitschreiben konzipiert werden.

Literatur

Althaus, Hans-Joachim (2004), Der TestDaF. In: DAAD [Deutscher Akademischer Austauschdienst] (Hrsg.) (2004), *Die internationale Hochschule: Ein Handbuch für Politik und Praxis* (Bd. 8). Bielefeld: Bertelsmann, 80-87.

Arras, Ulrike (2007), *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*. Tübingen: Narr.

Arras, Ulrike (2012), Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen – Ergebnisse einer empirischen

Bedarfsanalyse. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) (2012), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücken: htw saar, 137-148. [Online: hochschulfremdsprachenunterricht.blogspot.de/search/label/41%20Arras. 14.09.2014].

Asención, Yuly (2008), Investigating the Reading-to-Write Construct. *Journal of English for Academic Purposes* 7, 140-150.

Bärenfänger, Olaf & Kecker, Gabriele (2004), Beurteilerkonsistenz und Beurteilerübereinstimmung bei der Bewertung von Kurzwortaufgaben: Eine empirische Studie zum Bewertungsverhalten von Beurteilern im Subtest Hörverstehen des Tests Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15, 237-268.

Banzer, Roman & Kruse, Otto (2011), Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. In: Berendt, Brigitte (Hrsg.) (2011), *Neues Handbuch Hochschullehre. Ergänzungslieferung G 4.8*. Berlin: Raabe.

Bünting, Karl-Dieter; Bitterlich, Alex & Pospiech, Ulrike (2009), *Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Cumming, Alister (2013), Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly* 10, 1, 1-8.

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, unveröffentlichte Habilitationsschrift.

Eggers, Dietrich & Müller-Küppers, Evelyn (2000), Der Aufgabenbereich „Vorgabenorientierte Textproduktion“ in der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH). In: Bolton, Sibylle (Hrsg.) (2000), *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: Gilde, 107-130.

Ehlich, Konrad (1981), Zur Analyse der Textart „Exzerpt“. In: Frier, Wolfgang (Hrsg.) (1981), *Pragmatik, Theorie und Praxis*. Amsterdam: Rodopi, 379-401.

Ehlich, Konrad (1993), Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. München: Iudicium, 13-42.

Ehlich (1999), Alltägliche Wissenschaftssprache. *DaF* 26: 1, 3-24.

Ehlich, Konrad (2003), Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.) (2003), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin & New York: de Gruyter: 13-28.

23 Siehe in diesem Zusammenhang Überlegungen von Kecker in diesem Band zur Teilkompetenz „Hörverstehen“.

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

Moll, Melanie (2002), Exzerpieren statt fotokopieren. Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes. In: Redder, Angelika (Hrsg.) (2002), *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität*. Duisburg: Gilles & Francke, 104-126.

Plakans, Lia (2012), Writing Integrated Items. In: Fulcher, Glenn & Davidson, Fred (Hrsg.) (2012), *The Routledge Handbook of Language Testing*. London & New York: Routledge, 249-261.

Preußer, Ulrike & Sennewalt, Nadja (Hrsg.) (2012), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a. M.: Lang.

Schroth-Wiechert, Sigrun (2011), *Deutsch als Fremdsprache in den Ingenieurwissenschaften: Formulierungshilfen für schriftliche Arbeiten*. Berlin: Cornelsen.

Steets, Angelika (2001), Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule? Einschätzungen und Ansichten von Lehrenden. *Jahrbuch DaF* 27, 209-226.

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

Stezano Cotelto, Kristin (2008), *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München: Iudicium.

Schindler, Kirsten (2011), *Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen*. Paderborn: Schöningh.

Steinhoff, Torsten (2007), *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

TestDaF-Institut (2008), *Musterprüfung 2*. Ismaning: Hueber.

Anhang
Beispielaufgabe 2

TestDaF Institut für Deutsch als Fremdsprache

Seite 8

Lesen Sie den Text und lösen Sie die Aufgaben.

Nüsse: Harter Schale, gesunder Kern

Die meisten Nussarten, die wir heute kennen, stammen ursprünglich aus Asien und kamen über Italien in der Vorzeit nach Europa. Doch alle haben sie wegen ihrer nussartigen Form und ihres Geschmacks eine gemeinsame Wurzel: Sie sind alle aus dem Steinobst hervorgegangen. Doch alle haben sie wegen ihrer nussartigen Form und ihres Geschmacks eine gemeinsame Wurzel: Sie sind alle aus dem Steinobst hervorgegangen.

Wie allerdings nicht alle Nüsse sind, so sind auch die Nüsse nicht alle gleich. So gibt es zum Beispiel die Walnüsse, die in ihrer Form und ihrem Geschmack ganz anders sind als die Haselnüsse. Auch die Mandeln sind eine ganz andere Art von Nuss. Sie sind nicht nur in ihrer Form, sondern auch in ihrem Geschmack ganz anders als die Haselnüsse.

Die Nüsse sind also eine sehr vielfältige Gruppe. Sie unterscheiden sich nicht nur in ihrer Form, sondern auch in ihrem Geschmack. So gibt es zum Beispiel die Walnüsse, die in ihrer Form und ihrem Geschmack ganz anders sind als die Haselnüsse. Auch die Mandeln sind eine ganz andere Art von Nuss. Sie sind nicht nur in ihrer Form, sondern auch in ihrem Geschmack ganz anders als die Haselnüsse.

1. Was wird hier im Text empfohlen?
 A Nüsse zu essen.
 B Nüsse zu trinken.
 C Nüsse zu kochen.
 D Nüsse zu kauen.

2. Was ist die Hauptbotschaft des Textes?
 A Nüsse sind gesund.
 B Nüsse sind lecker.
 C Nüsse sind vielseitig.
 D Nüsse sind gesund und lecker.

3. Welche Wirkung hat die Überschrift?
 A Sie ist informativ.
 B Sie ist rhetorisch.
 C Sie ist ästhetisch.
 D Sie ist funktional.

4. Welche Rolle spielt die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

5. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

6. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

7. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

8. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

9. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

10. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

11. Was wird hier im Text empfohlen?
 A Nüsse zu essen.
 B Nüsse zu trinken.
 C Nüsse zu kochen.
 D Nüsse zu kauen.

12. Was ist die Hauptbotschaft des Textes?
 A Nüsse sind gesund.
 B Nüsse sind lecker.
 C Nüsse sind vielseitig.
 D Nüsse sind gesund und lecker.

13. Welche Wirkung hat die Überschrift?
 A Sie ist informativ.
 B Sie ist rhetorisch.
 C Sie ist ästhetisch.
 D Sie ist funktional.

14. Welche Rolle spielt die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

15. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

16. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

17. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

18. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

19. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

20. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

21. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

22. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

23. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

24. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

25. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

26. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

27. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

28. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

29. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

30. Welche Funktion hat die Überschrift?
 A Sie ist ein Hinweis auf den Inhalt.
 B Sie ist ein Hinweis auf den Autor.
 C Sie ist ein Hinweis auf den Titel.
 D Sie ist ein Hinweis auf den Verlag.

- Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (2003), Wissenschaftliche Schreibenanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.) (2003), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin & New York: de Gruyter, 129-154.
- Emig, Janet (1971), *The Composing Processes of Twelfth Graders*. NCTE Research Report (Bd. 13). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Emig, Janet (1977), Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication* 28: 2, 122-128. [Online: www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Composition/Tool%20for%20Learning/Emig-Writing%20as%20a%20Mode%20of%20Learning.pdf. 14.09.2014].
- Eßer, Ruth (1997), „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat.“ *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian (2004), Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. Sprechhandlungsausdrücke im Wissenschaftsdeutschen: Linguistische und didaktische Überlegungen. In: Wolff, Armin; Chlosta, Christoph & Ostermann, Torsten (Hrsg.) (2004), *Integration durch Sprache*. Regensburg: FaDaF, 269-291.
- Fandrych, Christian & Graefen, Gabriele (2011), Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2011), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 1). Berlin & New York: de Gruyter, 509-517.
- Feilke, Helmuth & Steinhoff, Torsten (2003), Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.) (2003), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin & New York: de Gruyter, 112-128.
- Grabe, William (2003), Reading and Writing Relations: Second Language Perspectives on Research and Practice. In: Grabe, William (Hrsg.) (2003), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 242-262.
- Graefen, Gabriele & Moll, Melanie (2011), *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Großkinsky, Ilona (2013), *Ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz unter besonderer Berücksichtigung der Verknüpfung von Lesen und Schreiben* (Vortrag auf der 40. Jahrestagung des FaDaF 2013 in Bamberg).

- HRK [Hochschulrektorenkonferenz] & KMK [Kultusministerkonferenz] (2011), *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen*. [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_25_RO_DT.pdf. 14.09.2014].
- Jakobs, Eva-Maria (1999), Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) (1999), *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, 171-190.
- Krekeler, Christian (2013), Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache, Kultur und Plagiat: empirische Perspektiven. *InfoDaF* 5, 513-538.
- Kruse, Otto (2010), *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz: UVK.
- Kruse, Otto; Berger, Katja & Ulmi, Marianne (Hrsg.) (2006), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Erfahrungszentrierter Schreibunterricht in Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt.
- Lange, Ulrike (2013), *Fachtexte lesen, verstehen, wiedergeben*. Paderborn: Schöningh.
- Langelahn, Elke (2005), „Das war irgendwie ein Zeichen“ oder: *Wie hilfreich sind Mitschriften? Eine Analyse zur Verwendbarkeit von Vorlesungsmitschriften ausländischer Studierender*. Universität Bielefeld, unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Leki, Ilona (2003), A Challenge to Second Language Writing Professionals: Is Writing Overtaxed? In: Kroll, Barbara (Hrsg.) (2003), *Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 315-331.
- Lewkowicz, Jo A. (2000), Authenticity in Language Testing: Some Outstanding Questions. *Language Testing* 17: 1, 43-64.
- Mächler, Lisette (2012), Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch. Exemplarische Analyse von intertextuellen Prozeduren. *InfoDaF* 39: 5, 519-539.
- Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin) (2009), *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Menne-EI Sawy, Gabriele & Einig, Claudia (2011), Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik für nichtmuttersprachliche Studierende. In: Hahn, Natalia & Roelcke, Thorsten (Hrsg.) (2011), *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des FaDaF, Freiburg i. Br.*. Göttingen: Universitätsverlag, 245-264.