

GFL



German as a foreign language

**Vorlesungen verstehen – Einblicke in ein Projekt
zur gesprochenen Wissenschaftssprache in
studienbegleitenden DaF-Kursen**

Martin Wichmann, Ruhr-Universität Bochum

ISSN 1470 – 9570

Vorlesungen verstehen – Einblicke in ein Projekt zur gesprochenen Wissenschaftssprache in studienbegleitenden DaF-Kursen

Martin Wichmann, Ruhr-Universität Bochum

Die zunehmende Internationalisierung deutscher Hochschulen erfordert die Entwicklung passgenauer Konzepte für die sprachliche Begleitung internationaler Studierender im Studium. Auf Grund des signifikant geringeren Studienerfolgs dieser Zielgruppe gewinnt diese Aufgabe noch an Bedeutung. Das Verstehen von Vorlesungen stellt vor allem im Bereich des Hörverstehens komplexe Anforderungen an die Lerner. Erst seit einigen Jahren liegen Lehrmaterialien vor, die diesen Lernbereich in den Blick nehmen. Diese reichen jedoch nur begrenzt an authentische Kommunikation im Studium heran, so dass die Entwicklung neuer Konzepte und Materialien notwendig ist. Das Projekt zielt auf eine systematische Nutzung von Audiodaten aus der Lehre ab. Hierzu werden erste Überlegungen vorgestellt und die einzelnen Teilschritte des Projekts (Korpusaufbau, Transkription und Datenanalyse, digitale Aufbereitung und Bearbeitung der Audiodaten sowie Didaktisierung) beschrieben. Der entwickelte Kursplan ist durch die systematische Verknüpfung von Strategievermittlung und Beschäftigung mit sprachlichen Handlungen und Strukturen, wie z. B. Reformulieren von Beiträgen der Studierenden und Einüben von Eristik, gekennzeichnet.

The increasing importance of internationalization at German universities requires developing compatible concepts for the specific needs of international students during their studies. Because of international students' significantly lower success in receiving a degree in a timely fashion this task has become even more meaningful in the past years. Understanding lectures is a complex activity situated mainly in the field of listening comprehension. Teaching materials focusing on that topic have been only available for a couple of years, but these do not adequately touch on authentic communication in academic contexts. Therefore the development of new concepts and materials is necessary. The project aims at the systematic use of audio-data from real teaching situations. First ideas are presented and the individual steps of the project (collecting corpus data, transcription and data-analysis, digital preparation and editing as well as development of teaching material) are described. The combination of teaching strategies (of listening comprehension) and exercising language acts and structures, such as reformulating students' utterances or practicing of eristic structures) is a central characteristic of the course program presented here.

1. Einleitung: Ausgangssituation und Problembeschreibung

Die Erforschung der deutschen Wissenschaftssprache¹ ist in der Vergangenheit mehr und mehr in den Fokus gerückt, was einerseits auf die gestiegene gesellschaftliche Bedeutung von Wissenschaft und Studium angesichts steigender Studierendenzahlen (vgl. Statistisches Bundesamt 2019) und die verstärkten Bemühungen der deutschen Hochschulen um Internationalisierung zurückzuführen ist (vgl. DAAD 2019). Für den

¹ Ich spreche durchgängig von ‚Wissenschaftssprache‘. Fandrych (2018: 145f.) verwendet den Terminus ‚Wissenschaftskommunikation‘ als Oberbegriff, der sowohl den deutschsprachigen Forschungsstrang im Fach Deutsch als Fremdsprache als auch den englischsprachigen mit kontrastiven Analysen sowie korpusbasierten Untersuchungen zu Lexik und Stil umfasst.

DaF-Unterricht bedeutet dies, (neue) Konzepte für die sprachlich angemessene Förderung der sehr heterogenen Gruppe internationaler Studierender zu entwickeln (vgl. Fandrych 2018: 144), was angesichts der (auch sprachlich bedingten) höheren Studienabbruchquote internationaler Studierender noch an Bedeutung gewinnt (vgl. Bärenfänger et al. 2016: 10f., Wisniewski 2018). Eine sprachlich angemessene Förderung internationaler Studierender setzt die Arbeit mit authentischer Wissenschaftssprache voraus, so dass im studienbegleitenden DaF-Unterricht diejenigen Textsorten, Gesprächstypen und sprachlichen Handlungen ausgewählt werden, die auch tatsächlich im Studium prominent auftreten.²

Der Beitrag skizziert ein Projekt des DaF-Bereichs der Ruhr-Universität Bochum (RUB), das in Kürze beginnt und folgende Ziele verfolgt: Es wird ein konzeptioneller Vorschlag unterbreitet, welche Inhalte und Elemente eine Unterrichtsreihe zum Hörverstehen von Vorlesungen umfassen sollte. Am Ende des Projekts steht ein Kurskonzept, das als Referenzdesign auf ähnliche Lernkontexte übertragbar ist. Zentrale Merkmale der Konzeption sind die Arbeit mit authentischen Daten (aus RUB-Vorlesungen), die Beschäftigung mit einer großen Bandbreite an sprachlichen Handlungen und Strukturen sowie die Schulung von Strategien zum Hörverstehen in Vorlesungen.

Ein Blick in bereits vorhandene Lehrmaterialien macht den Bedarf weiterer didaktischer Vorschläge deutlich. So liegen zwar mit Ide/Möhring (2019) erste Didaktisierungsvorschläge speziell zum Hörverstehen von Vorlesungen vor, eine flächendeckende Ausarbeitung im Rahmen einer Unterrichtsreihe steht jedoch noch aus. Zum Teil mangelt es authentischen Lehrmaterialien an Authentizität und sie bilden ein begrenztes Spektrum relevanter sprachlicher Handlungen und Strukturen ab. Zwar haben viele deutsche Hochschulen inzwischen eine ganze Reihe an Vorlesungen als Online-Ressourcen frei zugänglich gemacht (vgl. Die & Möhring 2019: 8), die begründete Auswahl und systematische Aufbereitung der Primärdaten für die Unterrichtspraxis stellt jedoch ebenfalls eine noch nicht ausreichend bearbeitete Aufgabe dar.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 2 fasse ich den Forschungsstand zusammen. Einleitend gehe ich auf die Forschung zur gesprochenen

² Diese Forderung betrifft den studienvorbereitenden DaF-Unterricht gleichermaßen. Im Diskurs zur sprachlichen Studierfähigkeit wird vor allem kritisiert, dass die kommunikativen Anforderungen der Hochschulzugangsprüfungen die kommunikative Realität im Studium nur bedingt abbilden (vgl. hierzu zum TestDaF Marks 2015 bzw. zur DSH Wollert & Zschill 2017).

Sprache im DaF-Unterricht und die zur gesprochenen Wissenschaftssprache ein, da der spezifische Untersuchungsgegenstand in diese beiden größeren Fachdiskurse eingebettet ist. Daran anknüpfend fokussiere ich auf die Forschungsliteratur zum Hörverstehen von Vorlesungen. Abschnitt 3 beschäftigt sich mit den Lehrmaterialien zur gesprochenen Wissenschaftssprache mit dem Fokus Hörverstehen von Vorlesungen. In Abschnitt 4 wird das aktuelle Projekt zum Hörverstehen von Vorlesungen vorgestellt und der konzeptionelle Vorschlag zur Auswahl der Inhalte und Elemente der Didaktisierung im Rahmen einer Unterrichtsreihe skizziert. Abschließend möchte ich in Abschnitt 5 einige Worte des Danks an Ewald Reuter richten, dem dieser Beitrag zugleich gewidmet ist.

2. Forschungsstand

2.1 Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht

Über die pragmatische Wende haben zentrale linguistische Forschungsergebnisse Eingang in die Fremdsprachendidaktik gefunden, was sich vor allem im kommunikativ-pragmatischen Ansatz (vgl. Huneke & Steinig 2013: 206-211) mit seiner zentralen Forderung nach sprachlicher Handlungskompetenz in Alltagssituationen deutlich wurde. Dies hatte wiederum eine Stärkung der mündlichen Fertigkeiten zur Folge. Forschungsergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung (GSF) wurden jedoch bislang kaum auf den DaF-Unterricht übertragen (vgl. Wichmann 2015: 376), was angesichts des ausgeprägten Forschungsinteresses in Linguistik und Fremdsprachendidaktik überrascht. Mit Bachmann-Stein & Stein (2009), Reeg et al. (2012), Moraldo & Missaglia (2013), Burwitz-Melzer et al. (2014), Imo & Moraldo (2015), Handwerker et al. (2016), Hirschfeld et al. (2016), Fandrych et al. (2017) und Günthner et al. (i. E.) ist eine ganze Reihe aktueller Beiträge erschienen, die diskutieren, wie und in welchem Maße Forschungsergebnisse der GSF für den DaF-Unterricht genutzt werden können.

Dabei fällt – zumindest in Bezug auf einen Teil der Publikationen – auf, dass linguistische Teilbereiche, untersuchte Fragestellungen und (mediale) Varietäten durchaus disparat sind. Auch findet tendenziell häufiger eine Beschäftigung mit grammatischen als mit pragmatischen Phänomenen statt, was intuitiv überrascht.³ Im Hinblick auf die An-

³ Eine Fokussierung auf spezifische sprachliche Mittel wie bei Stein (2013) ist eher selten. Einige Beiträge, wie z. B. Günthner et al. (2013) stellen in idealer Weise einen Bezug zur Unterrichtspraxis her, indem sie Übungsgrammatiken und Lehrwerke einbeziehen und Lehrwerkdialoge mit authentischen Gesprächen kontrastieren. Andere berücksichtigen diese kaum und sind eher dem linguistischen als dem fremdsprachendidaktischen Diskurs zuzu-

wendung der GSF auf den DaF-Unterricht stehen zahlreiche und z. T. sehr grundsätzliche offene Forschungsfragen im Raum, die z. B. die didaktische Auswahl der sprachlichen Varietäten und Phänomene oder die Definition eines Standards der gesprochenen Sprache betreffen. So wird erstens diskutiert, welche authentischen mündlichen Daten zur Verfügung stehen und wie sinnvoll ihre Verwendung im DaF-Unterricht ist. Zweitens wird danach gefragt, in welcher Form diese Daten aufbereitet werden und ob eine Darstellung in Form von Transkripten didaktisch sinnvoll und gerechtfertigt ist.

Der erste Aspekt zielt auf eine ausreichende Datenlage und eine sinnvolle didaktische Auswahl der Daten ab. Inzwischen stehen authentische Daten aus Vorlesungen in ausreichendem Maße zur Verfügung und die Sinnhaftigkeit der Arbeit mit solchen authentischen Daten dürfte außer Zweifel stehen. Keineswegs trivial ist jedoch die didaktische begründete Auswahl einzelner Vorlesungen unter inhaltlichen und sprachlichen Kriterien. Auf die sprachlichen Kriterien komme ich ausführlich in Abschnitt 4 zu sprechen, unter inhaltlichen Kriterien verstehe ich v.a. Thema, Studienfach und Studienphase. Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Aufbereitung der Daten. So muss genau begründet werden, inwiefern Transkripte bei der Analyse der Daten notwendig sind und welche Rolle sie im Kontext der didaktischen Vermittlung sinnvollerweise spielen sollten. Beide Fragen greife ich in Abschnitt 4 wieder auf.

Um den Stellenwert der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht beurteilen zu können, muss man mit Koch & Oesterreicher (1985) zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit unterscheiden. Mediale Mündlichkeit meint die Realisierung als Schallphänomen und mediale Schriftlichkeit die Umsetzung als Schriftbild. Demgegenüber handelt es bei konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit um eine graduelle Unterscheidung, die sich auf die inhaltliche Umsetzung der Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache bezieht (vgl. Koch & Oesterreicher 1985: 17). Konzeptionelle Schriftlichkeit ist durch Orientierung an der Standardsprache, hohe Komplexität und starke Vorgeplantheit gekennzeichnet. Da der Rezipient i. d. R. unbekannt sein dürfte, wird konzeptionelle Schriftlichkeit auch als Sprache der Distanz bezeichnet. Konzeptionelle Mündlichkeit lässt sich hingegen durch spontanes Zustandekommen und mangelnde Vorgeplantheit beschreiben. Die Gesprächspartner sind einander häufig bekannt, weshalb konzeptionelle Mündlichkeit als Sprache der Nähe beschrieben wird.

rechnen, obwohl sie wie Fiehler (2013) den DaF-Bezug im Titel führen, wie auch Rösler (2016) kritisiert.

Macht man den Stellenwert der gesprochenen Sprache wie Hufeisen (2014) durchaus vordergründig am Auftreten medialer Mündlichkeit fest, so lässt sich in den DaF-Lehrwerken auf Grund der Vielzahl an Hörverstehensübungen ein hoher Anteil an medialer Mündlichkeit feststellen. Diese reichen jedoch häufig nicht an konzeptionelle Mündlichkeit im Sinne authentischer mündlicher Kommunikation heran, wie exemplarische Analysen zeigen (so z. B. Günthner et al. 2013: 126-132). Die Arbeit mit authentischen Daten setzt zudem den Rückgriff auf Korpora der gesprochenen Sprache voraus.

Ein Beispiel hierfür ist das DAAD-Projekt *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik*, das von Wolfgang Imo und Susanne Günthner geleitet wurde (vgl. Weidner 2012, Hauptstock & König 2013). Das Pilotprojekt zielte darauf ab, authentische mündliche Kommunikation für den schulischen und universitären DaF-Unterricht im Ausland didaktisch nutzbar zu machen. Durch authentische Gesprächsaufnahmen und Transkripte werden Lehrende bei der Didaktisierung unterstützt. Lernende sollen auf die Weise die gesprochene Alltagssprache kennenlernen, um besser auf den kommunikativen Alltag in Deutschland vorbereitet zu sein. Das Projekt leistet einen ganz wesentlichen Beitrag zur Anwendung linguistischer Forschungsergebnisse für die Unterrichtspraxis. Dieser Anwendungsbezug müsste jedoch z. T. noch deutlicher ausfallen, indem z. B. sprachliche Handlungsmuster wie *eine Geschichte erzählen* oder *etwas erklären* auf Grund ihrer Komplexität noch stärker didaktisch heruntergebrochen werden. Auch sind zumindest für den schulischen DaF-Unterricht GAT-Transkripte nicht zumutbar, so dass stattdessen mit vereinfachten Transkriptdarstellungen gearbeitet werden sollte.

2.2 Gesprochene Wissenschaftssprache im DaF-Unterricht

In der Forschung zur deutschen Wissenschaftssprache stehen die spezifischen (mündlichen und schriftlichen) Formen im Zentrum (vgl. Kretzenbacher & Weinrich 1995, Auer & Baßler 2007). Zu einzelnen mündlichen und schriftlichen Formen sind zudem umfangreiche Untersuchungen entstanden.⁴ Zunächst standen diejenigen Formen im Fokus, die wie Vortrag oder Artikel eher dem wissenschaftlichen Expertendiskurs zuzuordnen sind. Zunehmend werden jedoch auch diejenigen kommunikativen Formen in den Blick genommen, die wie Vorlesung, mündliche Prüfung, Hausarbeit, studentisches Referat, Seminargespräch, Mitschrift und Exzerpt im Studium prominent auftreten.

⁴ Als Beispiele seien Graefen (1997) zum wissenschaftlichen Artikel, Hohenstein (2006) zum wissenschaftlichen Vortrag und Steinhoff (2007) zum wissenschaftlichen Schreiben genannt.

ten und damit primär auf die Vermittlung und Aneignung von Wissen ausgerichtet sind (vgl. Fandrych 2018: 146). Den folgenden fünf mündlichen Formen der Wissenschaftssprache kommt eine zentrale Bedeutung im Studium zu: Vorlesung, Seminargespräch, studentisches Referat, Sprechstundengespräch und mündliche Prüfung. Hinsichtlich der Beschreibung des Forschungsstands konzentriere ich mich im Folgenden auf die Arbeiten zur Vorlesung, da diese im Fokus des vorliegenden Beitrags steht.

2.3 Vorlesung

Arbeiten zum Verstehen von Vorlesungen sind in verschiedenen Forschungszusammenhängen entstanden. Zuerst gehe ich auf einige zentrale Einzeluntersuchungen ein, um mich dann den Beiträgen zuzuwenden, die im Rahmen von Forschungsprojekten erarbeitet wurden.

Grütz (1995) hat in ihrer umfangreichen Arbeit Vorlesungen aus den Wirtschaftswissenschaften nach textlinguistischen Gesichtspunkten analysiert. Untersucht werden sprachliche Mittel, Gliederung, thematische Kohärenz und inhaltlich zentrale Aussagen, da diese grundlegend für die Verständnissicherung der Rezipienten sind. Ergebnis der Analysen ist ein Netz an Redesignalen, anhand dessen sich Strategien zum Verstehen von Vorlesungen herausarbeiten lassen. Daran anknüpfend entwickelt Grütz (1995) eine Didaktik und Methodik des Hör-Seh-Verstehens, die sie anhand von zwei erprobten Videoreihen für den fachsprachlichen DaF-Unterricht veranschaulicht.

In einem weiteren Beitrag greift Grütz (2002) metakommunikative Äußerungen aus den thematischen Mitteln der Textkohärenz heraus. Durch sie lassen sich Textstruktur, Themenabfolge und Hervorhebung zentraler Aspekte erschließen (vgl. Grütz 2002: 49). Die Analyse zeigt, dass metakommunikative Äußerungen sowohl gesprächsorganisatorisch relevant sind (z. B. zur Eröffnung oder Beendigung einer Gesprächssequenz) oder auf der inhaltlichen Ebene operieren, indem sprachliche Handlungen des Bewertens oder des Klärens realisiert werden (vgl. ebd.: 49).

Methodisch lässt sich einwenden, dass ein gesprächslinguistischer Zugriff einem textlinguistischen vorzuziehen ist, weil die Vorlesung tendenziell auch mit dem freien Formulieren des Vortragenden und der Interaktion zwischen Vortragenden und Zuhörenden nächstsprachliche Elemente aufweist. Die Vorlesung changiert damit zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit und lässt sich zumindest nicht durchgängig als monologisch vorgetragener Text auffassen, wie Grütz (2002: 47) dies annimmt oder

um es mit Monteiro & Rösler (1993) zu sagen: „Eine Vorlesung ist nicht nur eine Vorlesung“. Auch aktuelle hochschuldidaktische Beiträge wie Hellermann (2016: 49-52) stellen die interaktive Gestaltung von Vorlesungen heraus und leiten diese aus der zentralen Forderung nach Lernerorientierung ab. Entsprechend wird ein Wechsel der Sozialformen im Sinne von *think – pair – share* angestrebt. Auch die Charakterisierung der Textsorte als fachsprachlich ist teilweise zu überdenken. Eine Vorlesung weist natürlich fachsprachliche Merkmale (v. a. in der Lexik) auf, ist aber sowohl hinsichtlich der Gesprächsorganisation (z. B. Gliederungssignale) als auch der Inhalte (z. B. inhaltsbezogene sprachliche Handlungen wie Bewerten) ganz wesentlich durch fächerübergreifende Merkmale gekennzeichnet.

Mit Brinkschulte (2015) liegt eine weitere breit angelegte Arbeit vor, die ebenfalls Vorlesungen aus den Wirtschaftswissenschaften untersucht. Die funktional-pragmatische Arbeit geht über die Analyse der verbalen Ebene hinaus, indem sie den Medieneinsatz (Overhead, Dia und Powerpoint) einbezieht.⁵ Das Erkenntnisinteresse der Arbeit ist darin begründet, den Zweck von Vorlesungen zu bestimmen und den Einfluss des Medieneinsatzes auf den Prozess des Wissenstransfers herauszuarbeiten (vgl. Brinkschulte 2015: 11). Das Korpus umfasst neben den Vorlesungen, begleitend durchgeführte Interviews sowie Tutorien (vgl. ebd.: 35-39). Die Daten stammen aus dem 1990er Jahren und wurden somit zu einem Zeitpunkt erhoben, zu dem die Arbeit mit Präsentationssoftware sehr innovativ erschien (vgl. ebd.: 35-39).

Der wesentliche Zweck von Vorlesungen insbesondere im Grundstudium besteht in der Wissensvermittlung von Inhalten und Methoden (vgl. Brinkschulte 2015: 54). Als fachliche Novizen lernen Studierende zudem die fachspezifische Denkweise und das jeweilige Diskurs- und Textsortenwissen kennen (vgl. ebd.: 54). Das vermittelte Wissen im Grundstudium weist eine starke Kanonisierung auf, aber bereits in Einführungsveranstaltungen finden sich bereits eristische Strukturen⁶ (z. B. durch Gegenüberstellung von Wissensbeständen), auch wenn diese z. B. bei Begriffsklärungen selten fokussiert werden (vgl. Brinkschulte 2015: 59-65). Der exemplarische Vergleich einer Vorlesung mit einem Lehrbuchtext zeigt, dass die Wissensvermittlung im Lehrbuchtext professioneller

⁵ Insofern knüpft die Arbeit auch an die Untersuchung von Berkemeier (2006) an, die das Präsentieren und Moderieren im Schulunterricht untersucht hat.

⁶ Unter eristischen Strukturen werden nach Ehlich (1993: 26) Strukturen des Streitens verstanden.

ist, da die fachsprachliche Lexik durch alltägliche Wissenschaftssprache nach Ehlich (1993, 1999)⁷ erläutert wird (vgl. Brinkschulte 2015: 90f.). Die Vorlesung ist hingegen stärker durch Alltagssprache und die Arbeit mit Beispielen aus dem Vorwissen der Studierenden geprägt (vgl. ebd.: 91). Anhand der Daten arbeitet Brinkschulte (2015: 102-170) die Handlungsphasen der Sprecher bei der Ausführung von Vorlesungen in Verbindung mit dem jeweiligen Medieneinsatz heraus: Neben den umrahmenden Phasen des Eröffnens und Abschließens führt sie Etablieren des spezifischen Nicht-Gewussten, Elaborieren des Fach- und Handlungswissens und Anwenden vernetzten Wissens als weitere Phasen ein.

Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Vorlesungen hat auch im Forschungsprojekt *eurowiss* stattgefunden, das wesentlich zum Ziel hat, durch den Vergleich von Vorlesungen aus unterschiedlichen Fächern an verschiedenen deutschen und italienischen Hochschulen Aussagen zur Fach- und Kulturspezifität der untersuchten Lehr- und Lerndiskurse treffen zu können (vgl. Thielmann et al. 2014: 8-10). Die qualitativen Analysen haben v. a. die interaktive Strukturierung von Vorlesungen, das Auftreten von Eristik (vgl. ebd.: 9f.) und die Funktion studentischen Fragens (vgl. Thielmann & Redder 2015) zum Gegenstand.

Es zeigt sich, dass die Vorlesung als monologische Form der Wissensvermittlung an den italienischen Hochschulen eine zentrale Rolle spielt, während die Studierenden an deutschen Hochschulen stärker diskursiv eingebunden sind (vgl. Thielmann et al. 2014: 10f.). Eristik wird an den untersuchten italienischen Hochschulen lediglich vorgeführt, nicht jedoch mit den Studierenden aktiv und selbstgestaltet eingeübt (vgl. ebd.: 11f.).⁸ Die Analysen zur Eristik zeigen, dass es das studentische Üben eristischer sprachlicher Handlungen wie Kritisieren oder Bewerten ermöglicht, wissenschaftliches Argumentieren bereits frühzeitig im Studium zu schulen, was jedoch ein umfangreiches inhaltliches Wissen voraussetzt, das miteinander verknüpft werden muss (vgl. Redder et al. 2014: 53). Studierende müssen sich in diesen Aneignungsprozess hineinbegeben und

⁷ Alltägliche Wissenschaftssprache definiert Ehlich (1993: 33) „[als] die fundamentalen sprachlichen Mittel [...], derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen.“ Gemeint ist nicht die spezifische Fachlexik, sondern die Ausdrucks- und Konstruktionsmuster, die fachübergreifend rekurrent auftreten.

⁸ Dies verdeutlicht auch die Analyse von Heller & Carobbio (2014), die exemplarisch die Sitzung eines Doktorandenseminars hinsichtlich der Verwendung eristischer Strukturen untersuchen.

subjektive Bewertungen auf der Basis individueller Einschätzungen, die häufig charakteristisch für studentisches Kritisieren oder Bewerten sind, überwinden lernen (vgl. ebd.: 53).

In Bezug auf das studentische Fragen wird deutlich, dass die interaktive Ausrichtung der universitären Lehre den Studierenden schon frühzeitig im Studium eine Mitgestaltung des eigenen Wissenserwerbs ermöglicht (vgl. Redder & Thielmann 2015). Unter einfachen Fragen verstehen Redder & Thielmann (2015: 347) Nach- oder Rückfragen, auf die die Lehrenden durch Nachliefern relevanter Wissensbestände reagieren, während komplexe Fragen durch Verknüpfung mit vorhandenem Wissen und die Abgrenzung zu anderen Wissensbereichen gekennzeichnet sind (vgl. Redder & Thielmann 2015: 350-351). Komplexere Fragen, die den Lehr-Lern-Diskurs fortführen und ihm neue Impulse geben, sind eher an den untersuchten deutschen Hochschulen für das fortgeschrittene Studium in den Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften kennzeichnend, während sie in den MINT-Fächern seltener auftreten (vgl. Thielmann et al. 2014: 12). An italienischen Hochschulen kommt der organisatorischen Frage eine zentrale Bedeutung zu und komplexere Fragen sind fast ausschließlich auf die Promotionsphase begrenzt (vgl. Heller & Carobbio 2014: 70f.).

Bislang sind Vorlesungen eher selten untersucht worden, so dass es weiterer empirischer Arbeiten bedarf. Es wird deutlich, dass Vorlesungen als mündliche Form der Wissenschaftssprache eine zentrale Rolle spielen, was einerseits im häufigen Auftreten dieser Lehrveranstaltungsform und andererseits in ihrem (für das Studium) zentralen Zweck der Wissensvermittlung begründet ist. Aus den bisherigen Arbeiten lassen sich zudem zentrale Aspekte wie sprachliche Mittel (z. B. Gliederungssignale), interaktive Sequenzen (z. B. Fragen an Studierende, Reformulieren studentischer Beiträge oder studentisches Fragen) und Einüben von Eristik (z. B. Kritisieren oder Bewerten) verdichten, die für die didaktische Vermittlung zentral sind.

3. Lehrmaterialien

Lehrmaterialien zum Hörverstehen im Studium sind rar gesät, was auf die vergleichsweise überschaubare Zielgruppe, die komplexen kommunikativen Anforderungen und den damit zusammenhängenden hohen Didaktisierungsaufwand authentischer Daten zurückzuführen sein dürfte. Mit Lange & Rahn (2017) und Raindl & Bayerlein (2015)

liegen derzeit lediglich zwei einschlägige Lehrmaterialien vor, die sich dem Hörverstehen im Studium widmen.

In der Reihe *Deutsch für das Studium* des Klett-Verlags ist der Band *Mündliche Wissenschaftssprache: Kommunizieren, Präsentieren, Diskutieren* erschienen, der neben anderen mündlichen Formen der Wissenschaftssprache auch die Vorlesung behandelt (Lange & Rahn 2017). Die Übungen basieren auf authentischen Audio- oder Videobeispielen. Überzeugend sind die induktive Vorgehensweise bei der Erarbeitung der Inhalte (z. B. bei der Anwendung von Kriterien oder der Formulierung von Regeln) und die durchgängige Reflexion des Lernprozesses einschließlich seiner Fach- und Kulturspezifika.⁹ Gerade die systematische Einübung der Lernstrategien zum Hörverstehen ist aus Sicht der Lernenden besonders sinnvoll.

In der Reihe *Campus Deutsch* des Hueber-Verlags wurde der Band *Hören und Mitschreiben* (Raindl & Bayerlein 2015) veröffentlicht, der sich dem Hörverstehen im Studium widmet. Der Band umfasst insgesamt fünf Vorträge, die ein breites Spektrum an Themen abdecken und ab dem Niveau B2 einsetzbar sind. Die Vorträge sind langsamer gesprochen, wobei der erste überraschenderweise ein hohes Sprechtempo aufweist. Zwar handelt es sich um authentische Daten, aber diese sind durchgängig aus der Reihe *Aula* des Südwestrundfunks entnommen. Es handelt sich somit um journalistische Sprache, die kaum an alltägliche Wissenschaftssprache heranreicht. Die Arbeit mit (Auszügen aus) Vorlesungen wäre vorzuziehen, um die Studierenden auf die realen kommunikativen Anforderungen vorzubereiten, auch wenn dies die Lerner sogar überfordern dürfte. Diese partielle Überforderung spiegelt auch die authentische Kommunikationssituation in der Vorlesung wider und kann produktiv dafür genutzt werden, um Frustrationstoleranz und handlungsorientierte Strategien in Bezug auf Nicht-Verstehen zu entwickeln.¹⁰ Auch Raindl & Bayerlein (2015) fokussieren auf die Strategievermittlung, so dass die Lerner konsequent auf der Metaebene des Sprachlernprozesses angesprochen werden. Die Kritik muss insofern abgemildert werden, als dass es sich beim vorliegenden Lehrmaterial um eine *Pionierleistung* handelt. So wurde mit dem Band *Hören und Mitschreiben* erstmals von Seiten der Verlage der innovative Versuch unter-

⁹ Wie wichtig die Berücksichtigung der Kulturspezifika in Bezug auf die mündlichen Formen der Wissenschaftssprache ist, zeigen Reuter & Reuter (2012) u. a. am Beispiel von Sprechstundengesprächen, die in Deutschland und Finnland sehr unterschiedlich ausgeprägt sind.

¹⁰ Auf diesen Aspekt weist berechtigterweise auch Seyferth (2016: 265) hin.

nommen, internationale Studierende systematisch auf die komplexen Hörverstehensleistungen im Studium vorzubereiten.

Die didaktische Vermittlung der Textsorte Mitschrift bleibt jedoch hinter Lange & Rahn (2017) zurück, die formale und inhaltliche Kriterien zur Gestaltung einer Mitschrift einführen und die Lerner induktiv an diese Textsorte heranführen. Wesentlich ist dabei auch die Aufteilung der Mitschrift in eine Inhalts- und Kommentarspalte, die man bei Raindl & Bayerlein (2015) vergeblich sucht. Die Erfassung von Metakomentaren (z. B. durch Einstufung einer Aussage als These bzw. Kritik oder auch das Formulieren von Verständnisfragen) ist zur Einübung wissenschaftlichen Denkens unverzichtbar. Auch die Beschäftigung mit Eristik nimmt bei Lange & Rahn (2017) mehr Raum ein.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beide Lehrmaterialien deutlich um Authentizität bemüht sind. Beide zielen auf die Vermittlung von Handlungskompetenz ab, was ganz wesentlich durch die Fokussierung auf Strategien und die systematische Reflexion der Lernprozesse erreicht werden soll. Notwendig ist eine stärkere Ausrichtung auf alltägliche Wissenschaftssprache nach Ehlich (1993, 1999) durch Verwendung authentischer Daten aus der Lehre und Verzicht auf populärwissenschaftliche und journalistische Daten. Bei der Bandbreite der Daten wäre im Interesse eines fächerübergreifenden Ansatzes zudem eine größere Fächervielfalt wünschenswert. Beide Lücken möchte das vorliegende Projekt stärker schließen, wie ich in Abschnitt 4 näher ausführen werde.

Mit Ide & Möhring (2019) liegt auch ein aktueller Didaktisierungsvorschlag vor, der der Multimodalität von Vorlesungen Rechnung trägt und wie schon Grütz (1995) auf die Schulung des Hör-Seh-Verstehens abzielt. Vorlesungen gehen als kommunikative Ereignisse über die rein verbale Ebene hinaus. So müssen die Studierenden gleichzeitig lesen, zuhören und mitschreiben, so dass ein integriertes Fertigkeitstraining naheliegt. Neben dem gesprochenen Wort müssen auch Verstehenshilfen in Form von Visualisierungen (z. B. PowerPoint-Präsentationen) und die nonverbale Kommunikation (NVK) in die Verstehensprozesse integriert werden (vgl. Fandrych et al. 2019: 7). In welchem Maße dies im bearbeiteten Projekt abgebildet wird, werde ich in Abschnitt 4 diskutieren

4. Projektbeschreibung: Hörverstehen im Studium – Vorlesungen verstehen

Ich wende mich nun der Beschreibung des eigenen Projekts zu. Zuerst skizziere ich die Ausgangssituation, aus der ich die zentralen Projektziele ableite. Daran anknüpfend erläutere ich die Vorgehensweise bei der Umsetzung des Projekts.

4.1 Bestandsaufnahme und didaktische Vorüberlegungen

Der Blick in die Lehrmaterialien (vgl. Abschnitt 3) hat gezeigt, dass die Arbeit mit authentischen Audiodaten ausgebaut und systematisiert werden sollte. Schon zu Übungs- und Prüfungszwecken ist eine größere Zahl an Beispielen notwendig, um entsprechend variieren zu können. Durch authentische Audiodaten könnten internationale Studierende zudem gezielter auf die enormen Anforderungen von Vorlesungen vorbereitet werden.

Das Hörverstehen in Vorlesungen wird von den Studierenden tatsächlich oft als anspruchsvoll angesehen, so dass keine grundlegende Sensibilisierung für die Komplexität der Hörverstehensleistung notwendig ist. Interessant ist, was genau als schwierig empfunden wird. Hierzu habe ich im Wintersemester 2019/2020 in meinem studienbegleitenden Kurs *Hörverstehen im Studium – Vorlesungen und Seminargespräche verstehen* in der ersten Sitzung eine explorative Befragung mit offenem Antwortformat durchgeführt. Der Kurs war auf dem Niveau B2/C1 des GER verortet und richtete sich an internationale Programm- und Regelstudierende sowie Doktoranden und Gastwissenschaftler. Hinsichtlich der Herkunftsländer war der Kurs sehr heterogen zusammengesetzt. Insgesamt haben 17 Studierende an der Fragebogenstudie teilgenommen, die zwei Fragen umfasste. Neben den Schwierigkeiten beim Verstehen von Vorlesungen wurde auch nach den Erwartungen an den Kurs gefragt. Im Folgenden werde ich mich auf die erste Frage konzentrieren, die wie folgt lautete: *Stellen Sie sich vor, Sie sitzen in einer Vorlesung an einer deutschen Uni. Was stellen Sie sich besonders schwierig vor? Was sind Ihre Erwartungen? Vielleicht können Sie schon über eigene Erfahrungen berichten?*

Aus den Antworten lassen sich die folgenden wiederkehrenden Aspekte ableiten:

- Die (Fach-)Lexik wird als zentrale Lernschwierigkeit genannt, was einmal mehr die laienlinguistische Vorstellung (zum Konzept der Laien-Linguistik vgl. Antos 1996), Sprache als komplexe Struktur auf einzelne Wörter zu reduzieren, durchscheitern lässt. Diese Vorstellung kulminiert in dem Wunsch, der Lehrende möge eine Liste der wichtigsten Ausdrücke für jede Vorlesung bereitstellen.
- Mit hoher Sprechgeschwindigkeit und monotonem bzw. undeutlichem Sprechen werden weitere und zudem sehr konkrete Lernschwierigkeiten erwähnt, die als herausfordernd empfunden werden.

- Die verschiedenen Stile, Techniken und Strategien des Hörverstehens werden von den Studierenden hingegen seltener genannt. So wird das Globalverstehen nur vereinzelt angeführt, indem das Verstehen des Themas, der zentralen Aussagen und der wichtigsten Begriffe hierzu näher expliziert werden. Die Technik des Mitschreibens wird u. a. wegen der notwendigen Geschwindigkeit und Präzision ebenfalls als Schwierigkeit benannt. Auch das gleichzeitige Hören und Mitschreiben, also die Multimodalität der Kommunikation, sehen die Studierenden als schwierig an.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die befragten Studierenden für die spezifischen Herausforderungen des Hörverstehens in sehr unterschiedlichem Maße sensibilisiert sind. Einige nehmen das eigene Sprachenlernen – insbesondere in Bezug auf die Fertigkeit des Hörverstehens – sehr differenziert wahr, während andere sehr globale Aussagen treffen. Für den Unterrichtskontext bedeutet dies, die Ressourcen der Studierenden zu nutzen, die sie mitbringen. Insofern gilt es auf dem vorhandenen Metawissen aufzubauen und dieses weiterzuentwickeln. Gerade in Bezug auf diejenigen, die eine noch sehr globale Perspektive auf den eigenen Sprachlernprozess haben, bietet sich das Konzept der Sprachlernberatung an, um hier eine erste Sensibilisierung zu erreichen.

Die Arbeit mit authentischen Audiodaten aus Vorlesungen der RUB bietet die Möglichkeit, eine stärkere Verbindung zwischen Fachstudium und universitärem Sprachunterricht herzustellen. Die Lerner sollen beide Bereiche als Einheit betrachten. Indem die sprachlichen Voraussetzungen von Fachvorlesungen antizipiert und bearbeitet werden, dürfte den Lernern der kommunikative Mehrwert des Sprachunterrichts deutlich werden. Dies und v. a. auch die Tatsache, dass mit authentischen Daten aus RUB-Vorlesungen gearbeitet wird, müsste sich positiv auf die Motivation der Lerner und ihre Identifikation mit der Hochschule auswirken.

Wesentliche Restriktionen ergeben sich daraus, dass auf Grund der Zielgruppe exemplarisch und fächerübergreifend gearbeitet werden muss. Das fächerübergreifende Kurskonzept erfordert eine Beschränkung auf geteiltes (Allgemein-)Wissen. So kommen z. B. tendenziell eher Einführungsvorlesungen der ersten Semester im Bachelorstudium aus Fächern wie Pädagogik, Biologie, Soziologie oder Geschichte in Frage. Dabei ist es wichtig, ein breites Spektrum an Fächern abzudecken, um so möglichst viele Lerner motivational ansprechen zu können. Aus methodischer Sicht stellt sich die interessante

Frage, inwiefern vermittelte Strategien und sprachliche Phänomene fächerübergreifend auftreten oder fachspezifisch sind. So ist z. B. davon auszugehen, dass sich in Bezug auf Fragen der Vortragenden an die Studierenden oder auch hinsichtlich der Einübung von Eristik (z. B. durch Formulierung impliziter Kritik) Unterschiede zwischen den Fächern zeigen. Vermutlich sind die Strategien und Phänomene teilweise fachspezifisch und teilweise treten sie fächerübergreifend auf. Wie sich dies verteilt, ist eine spannende empirische Frage. Im Rahmen dieses Beitrags wird ein fächerübergreifendes Kurskonzept verfolgt, das nicht zuletzt auf Grund der klaren Fokussierung auf (grundlegende) sprachliche Mittel und Strategien sowie der aus diesem Konzept resultierenden Themen- und Fächervielfalt viele Vorteile bietet.

Die Multimodalität von Vorlesungen spricht grundsätzlich für ein integriertes Fertigkeitstraining, so dass über Audiodaten hinaus auch Visualisierungen (z. B. von PowerPoint-Präsentationen) und Videodaten (für die NVK) einbezogen werden müssten. Im vorliegenden Projekt wurden hinsichtlich der Datenauswahl die folgenden begründeten Entscheidungen getroffen: Die Fokussierung auf die verbale Ebene ist dadurch motiviert, dass die didaktische Auseinandersetzung mit dem Hörverstehen von Vorlesungen einer didaktischen Progression vom Einfachen zum Schwierigen folgen sollte. Die Verstehensprozesse auf der verbalen Ebene sind bereits ein hinreichend umfangreicher Lerngegenstand. Visualisierungen (z. B. PowerPoint-Präsentationen) werden ebenso abgedeckt wie die Textsorte Mitschrift, so dass der Multimodalität von Vorlesungen in angemessener Weise Rechnung getragen wird. In Bezug auf Visualisierungen stellen sich die folgenden didaktisch relevanten Fragen: Wie sind verbale Äußerung und Visualisierung jeweils miteinander verbunden? An welchen Stellen geht der Vortragende über die Visualisierung hinaus? Wie nimmt er sprachlich (z. B. durch Deixis) auf die Visualisierung Bezug?

Eine durchgängige Berücksichtigung von Videodaten ist weder möglich noch zwingend notwendig. Es liegen schlicht nicht zu allen untersuchten Vorlesungen Videodaten vor. Der technische Aufwand ist sehr hoch und rechtfertigt den Ertrag nur bedingt. Zwar trägt die NVK zweifelsohne zur Bedeutungskonstitution bei, aber es ist fraglich, ob der Zuhörende in der authentischen Kommunikationssituation Mimik und Gestik des Vortragenden während des Zuhörens und Mitschreibens signifikant wahrnimmt. Eine Untertitelung von Videodaten ist nicht sinnvoll, da sie auf die Kommunikationssituation des (ästhetischen) Film- oder Fernsehereignisses referiert, bei dem die Szenerie, das

Hintergrundbild sowie die Position der handelnden Personen und ihre Bewegung im Raum relevant sind. Demgegenüber ist die authentische Kommunikationssituation der Vorlesung ganz zentral durch den Vortrag des Lehrenden geprägt. Im Sinne einer didaktischen Progression und Auswahl kann die NVK daher ausgeblendet werden. Eine flächendeckende Didaktisierung von Videodaten zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens auf der Basis von Unterrichtsreihen, -materialien und -konzepten steht zudem noch aus. Ob der Einbezug von Videodaten in einem Folgeschritt sinnvoll ist, um das spezifische Zusammenspiel der kommunikativen Ebenen didaktisch aufzugreifen, muss jeweils im Einzelfall entschieden werden.

4.2 Korpusaufbau und Untersuchungsaspekte

Eine eigenständige Datenerhebung war nicht notwendig. Die Primärdaten stammen aus dem Projekt RUBcast, das von 2008 bis 2016 an der RUB durchgeführt wurde. Das Projekt zielte darauf ab, Audio- und Videoinhalte in die Lehre einzubinden und damit das Lehren und Lernen flexibler zu gestalten. Im Zentrum standen Vorlesungen, es wurden aber auch andere mündliche Formen wie Experteninterviews, Gastvorträge oder Laborexperimente aufgezeichnet (vgl. RUBcast 2020). Das Korpus des eigenen Projekts umfasst insgesamt vier Vorlesungsreihen aus den Fächern Pädagogik, Biologie, Geschichte und Jura. Eine Nutzungserlaubnis liegt jeweils vor. Die Vorlesungen wurden in Bezug auf relevante sprachliche Handlungen und Strukturen gesichtet. Exemplarisch sind u. a. die folgenden zu nennen:

- Gliederungssignale zur Strukturierung der Vorlesungsinhalte
- Definieren (z. B. von Begriffen)
- Erläutern (z. B. von Begriffen und Zusammenhängen)
- Fragen an die Studierenden
- Reformulieren (und Bewerten) z. B. von Beiträgen der Studierenden
- Einüben von Eristik (z. B. durch eigene Positionierung oder Aufforderung zur Kritik)

Gliederungssignale sind äußerst relevant, da sie dem Hörer Orientierung hinsichtlich der Strukturierung der Vorlesungsinhalte geben. Hier ist insbesondere das Erkennen von Übergängen wichtig. Dem Definieren z. B. von Begriffen kommt fächerübergreifend eine zentrale Bedeutung zu. Die Lerner müssen die relevanten Redemittel sicher beherrschen und als Signalwörter erkennen. Es ist zu erwarten, dass sich die Lehrenden in

Bezug auf Definitionen auch positionieren, indem sie diese fachlich bewerten und einschätzen. Aus Sicht der Lernenden ist es keineswegs trivial, dies zu erkennen. Ferner können die Definitionen selbst implizite Kritik an alternativen wissenschaftlichen Positionen enthalten. Eine bestimmte Definition wäre damit Ausdruck einer ganz bestimmten wissenschaftlichen Position, die in Konkurrenz zu alternativen Positionen stünde. Die kommunikative Einbettung von Definitionen dient daher bereits der Einübung von Eristik. Dies zu erkennen, stellt eine anspruchsvolle Hörverstehensleistung dar. Das Erläutern z. B. von Begriffen und Zusammenhängen ist zugleich komplexer und umfangreicher. Dieses sprachliche Handlungsmuster (Ehlich & Rehbein 1979) ist hinsichtlich der sprachlichen Handlungen und Strukturen äußerst voraussetzungsreich und erfordert in noch stärkerem Maße die Beherrschung verschiedener Hörverstehensstile.

Fragen an die Studierenden sind im Rahmen von Vorlesungen besonders interessant, weil sie deren monologischen Charakter durchbrechen und durch sie interaktive Sequenzen entstehen. Aufschlussreich ist dabei, an welchen Stellen die Lehrenden Fragen an die Studierenden adressieren und welche sprachlichen Handlungen sie damit verknüpfen (z. B. Auffordern zum Kritisieren). Wird den Studierenden eine Frage gestellt, so wird die studentische Antwort anschließend von den Lehrenden reformuliert. Dies ist häufig mit der sprachlichen Handlung des Bewertens verknüpft, so dass die Studierenden eine Rückmeldung hinsichtlich der Qualität ihrer Antwort erhalten. Signalwörter sind hier bewertende Ausdrücke. Durch das Reformulieren der studentischen Antworten lassen sich die Äußerungen der Experten und Novizen auf der Ausdrucks- und Stilebene (v. a. in Bezug auf Lexik und grammatische Strukturen) miteinander kontrastieren. Interessant ist dabei auch, welche Äußerungsinhalte der Studierenden von den Lehrenden jeweils aufgenommen werden. Auch positionieren sich die Lehrenden inhaltlich, indem sie bestimmte Standpunkte vertreten und alternative (implizit) kritisieren. Darüber hinaus fordern sie die Studierenden explizit auf, Kritik zu üben, indem diese beispielsweise die Nachteile einer Theorie benennen sollen. Die Einübung von Eristik und das in diesem Kontext relevante rezeptive Verstehen solcher Sequenzen im Medium der Mündlichkeit stellen komplexe Anforderungen an internationale Studierende dar, die zugleich aber höchst relevant sind.

Diese zentralen Beispiele machen deutlich, wie groß die Bandbreite an sprachlichen Handlungen und Strukturen in Vorlesungen ist. Die Arbeit mit authentischen Daten

bietet dabei die Möglichkeit, diese komplexe kommunikative Realität angemessen abzubilden und insbesondere auch solche sprachlichen Phänomene didaktisch zu erschließen, die bislang nicht in Lehrmaterialien aufgegriffen wurden.

4.3 Digitale Aufbereitung, Transkription und Datenanalyse

Die einzelnen Vorlesungen werden systematisch in Bezug auf die relevanten sprachlichen Handlungen und Strukturen (vgl. Abschnitt 4.2) gesichtet, die sich anhand der jeweiligen Redemittel erkennen lassen. So handelt es sich bei den Ausdrücken „Das erste ist“ (GWS_VL_Päd_02, 02)¹¹ „zweiter wichtiger Aspekt“ (GWS_VL_Päd_02, 09) und „Drittes Postulat“ (GWS_VL_Päd_02, 10) um Gliederungssignale, die sich auf die Postulate qualitativen Denkens in einer Vorlesung zu qualitativen Forschungsmethoden beziehen und anhand derer die Studierenden wesentlich die Struktur von Vorlesungsinhalten erschließen können. Tritt ein interessanter Untersuchungsaspekt auf, wird immer die jeweilige Sequenz berücksichtigt. Dabei wird genau so viel Kontext ausgewählt, wie für das Verständnis des thematischen Zusammenhangs notwendig ist. So wird zum Beispiel beim Bewerten von Beiträgen der Studierenden die Originaläußerung der Studierenden und die bewertende Sprachhandlung jeweils vollständig berücksichtigt. Das Ziel ist es, ein möglichst großes Inventar an sprachlichen Handlungen und Strukturen zu erhalten, das als Materialquelle für die spätere Erstellung der Lerneinheiten im Rahmen der Unterrichtsreihe dient. Die genaue Eingrenzung der jeweiligen Sequenz ist nicht immer ganz trivial, da die sprachlichen Handlungen miteinander verkettet sind. Je nach didaktischem Zweck wird die Sequenz noch einmal feiner untergliedert: Soll das globale Hörverstehen trainiert werden, wird die gesamte Sequenz verwendet. Wenn das selektive oder detaillierte Hörverstehen geübt werden soll, wird die Sequenz in kleinere Teilsequenzen portioniert.

Für jede einzelne Sequenz wird jeweils eine Audiodatei angelegt und ein HIAT-Transkript erstellt. Das Transkript dient dazu, relevante sprachliche Aspekte exakt zu ermitteln und zu beschreiben. Im Unterricht kann es vom Lehrenden als Arbeitshilfe verwendet werden, während es den Lernern naheliegenderweise nicht zur Verfügung gestellt wird, da es sich lediglich um ein Hilfsmittel bei der Datenerhebung und -analyse

¹¹ Der Verweis auf die Sprachdaten ist wie folgt aufgebaut: ‚GWS‘ steht für den Projektnamen ‚Gesprochene Wissenschaftssprache‘, ‚VL‘ für die mündliche Form der Vorlesung, ‚Päd‘ verweist auf die Vorlesungsreihe aus der Pädagogik und die anschließenden Ziffern bezeichnen die jeweilige Nummer innerhalb der Vorlesungsreihe und die zitierte Sequenz.

sowie der Didaktisierung handelt. Bei der Erstellung der Transkripte wird eine begründete Auswahl bezüglich der Eigenschaften gesprochener Sprache getroffen, indem z. B. Pausen, Abbrüche oder Betonungen durchgängig abgebildet werden, para- und nonverbale Phänomene mit Blick auf den didaktischen Zweck und den Arbeitsaufwand jedoch keine Berücksichtigung finden.

4.4 Didaktisierung

Aus dem sprachlichen Rohmaterial werden relevante Aspekte ausgewählt und für didaktische Zwecke genutzt. Am Ende des Projekts steht eine Unterrichtsreihe mit aufeinander aufbauenden Lerneinheiten. Die authentischen Daten können für verschiedene Aufgaben- und Übungstypen verwendet werden, was ich exemplarisch an den beiden folgenden Beispielen für sprachliche Handlungen verdeutlichen möchte:

- Einüben von Eristik: Die eristischen Strukturen, die die Lehrenden verwenden, müssen von internationalen Studierenden zuerst als solche erkannt werden. So besteht eine Aufgabe z. B. darin, in einzelnen Äußerungen die sprachliche Handlung des Kritisierens zu erkennen und diese an konkreten sprachlichen Merkmalen festzumachen.
- Reformulieren von Beiträgen der Studierenden: Hier lassen sich die konkreten Beiträge der Studierenden und der Lehrenden miteinander kontrastieren. Eine sinnvolle Aufgabe ist es, dass die Studierenden materialgeleitet die Unterschiede v. a. in Bezug auf Lexik und Stil herausarbeiten. Die von den Lehrenden verwendeten Beispiele können in einem zweiten Schritt wiederum dazu dienen, die rezeptive (und anschließend auch produktive) Aneignung der alltäglichen Wissenschaftssprache zu fördern.

Abschließend möchte ich verdeutlichen, wie einzelne sprachliche Handlungen tatsächlich in den Korpusdaten realisiert werden. Ich greife exemplarisch das Einüben von Eristik heraus. Die folgende Sequenz stammt aus einer Pädagogik-Vorlesung, in der sich die Vortragende bei der Klärung des Generationenbegriffs mit dem Begriff der ‚Generation Y‘ ausführlicher beschäftigt. Ich zitiere zunächst die Sequenz:

Was könnte man denn . problematisch ins Feld führen? Also Sie kennen bestimmt auch andere Generationenzuschreibungen wie Babyboomer, diejenigen, die in den sechziger Jahren geboren worden sind oder ähm es gab diejenigen in den Achtziger geboren wurden auch mit diesem/ dieses Schlagwort Generation Golf, weil eben der VW Golf da ne besondere Rolle auch gespielt hat. Aber es gibt ja immer wieder die Idee sozusagen, Generationen einzuordnen und zu versuchen, die mit bestimmten Attributen . zu versehen. Macht das Sinn aus Ihrer Sicht oder macht das weniger Sinn, ja? (GWS_VL_Päd,01, 03)

Durch die einleitende Formulierung „Was könnte man denn . problematisch ins Feld führen?“ fokussiert die Vortragende auf die Formulierung von Kritikpunkten. Dies ist

vor allem am Signalwort „problematisch“ erkennbar, das zudem intonatorisch hervorgehoben wird. Die Vortragende fordert die Studierenden dazu auf, Kritik an dieser Kategorisierung zu üben, und unterstützt sie hierbei, indem sie an das Vorwissen der Studierenden anknüpft („Also Sie kennen bestimmt doch“) und verschiedene Beispiele aus deren Erfahrungswelt („Babyboomer“, „Generation Golf“) nennt. Aus diesen Beispielen abstrahiert die Vortragende die wiederkehrende Vorgehensweise, Generationen einzuordnen und ihnen bestimmte Attribute zuzuschreiben. Durch die abschließenden Entscheidungsfragen („Macht das Sinn aus Ihrer Sicht oder macht das weniger Sinn?“), die zugleich als Alternativfragen einander gegenübergestellt werden, wird die Aufforderung der Studierenden, sich inhaltlich zu positionieren, verstärkt. Die Vortragende legt durch die explizierten Beispiele bereits kritische Einwände nahe und möchte nun die Position der Studierenden hören, was durch den Ausdruck „aus Ihrer Sicht“ deutlich wird.

Für internationale Studierende lassen sich anhand dieses Beispiels folgende zentrale Lernziele in Bezug auf die Einübung von Eristik verdeutlichen: Essentiell ist zunächst die Einsicht darin, dass Studierende an deutschen Universitäten Inhalte überhaupt kritisieren dürfen. Dies ist ihnen nicht nur erlaubt, sondern wird von ihnen explizit verlangt und daher auch systematisch eingeübt. Auch gilt es zu verstehen, dass diese Einübung bereits in frühen Phasen des Studiums beginnt. Sprachlich kommt dem Erkennen von Redemitteln und seiner systematischen Einübung und Automatisierung eine zentrale Bedeutung zu.

Aus den skizzierten Überlegungen ergibt sich dieser Kursplan:

Tabelle 1. Sitzungsplan zum Kurs Hörverstehen im Studium – Vorlesungen und Seminargespräche verstehen¹²

Sitzung	Themenschwerpunkte
1	Einführung in die gesprochene Wissenschaftssprache: Beispiele und Formen, sprachliche Handlungen
2	HVS: Wortschatz erarbeiten und aktivieren, Erwartungen an einen Vortrag aufbauen, Grundwissen sichern

¹² Es werden nur die Sitzungen aufgelistet, die sich auf das Hörverstehen in Vorlesungen beziehen. Inhalt des Kurses ist auch das Hörverstehen in Seminargesprächen. Die Kursabschlussprüfung ist ebenfalls nicht angegeben. Eine Sitzung umfasst vier Unterrichtseinheiten. Hörverstehensstrategien werden mit ‚HVS‘ und sprachliche Handlungen und Strukturen mit ‚SHS‘ abgekürzt.

3	Alltägliche Wissenschaftssprache: Wortschatz, Beispiele und Übungen
4	SHS: Definieren (z. B. von Begriffen) und Erläutern (z. B. von Zusammenhängen)
5	HVS: Sich einhören, weitere Erwartungen aufbauen und überprüfen; SHS: Bewerten von Beiträgen der Studierenden, Einüben von Eristik
6	SHS: Fragen an die Studierenden, Reformulieren von Beiträgen der Studierenden
7	HVS: Gliederungssignale zur Strukturierung der Vorlesungsinhalte erkennen, detailliert hören und systematisch mitschreiben
8	HVS: Textsorte Mitschrift – Kriterien, Beispiele, Techniken; Mitschrift erstellen und gegenseitig Feedback geben

Für diesen Kursplan sind v. a. zwei didaktische Prinzipien charakteristisch: Erstens findet eine enge Verzahnung zwischen der systematischen Einübung von Strategien zum Hörverstehen und der Beschäftigung mit zentralen sprachlichen Handlungen und Strukturen statt. Zweitens wird viel Wert auf die Reflexion des eigenen Lernprozesses und die induktive Hinführung zu Strategien und Kategorien, wie z. B. sprachlichen Handlungen, gelegt.

Die Beschäftigung mit gesprochener Wissenschaftssprache stellt ein spannendes Forschungs- und Arbeitsfeld dar. Es ist deutlich geworden, dass die Arbeit mit authentischen Daten aus der Lehre sehr voraussetzungsreich ist und didaktisch gut durchdacht sein muss. Das bloße Vorhandensein mündlicher Daten, wie die von Ide & Möhring (2019: 8) genannten Online-Ressourcen, ist daher nicht hinreichend. Neben einer begründeten Auswahl der Daten sind auch zahlreiche Bearbeitungs- und Didaktisierungsschritte notwendig. Populärwissenschaftliche Quellen wie Wissenschafts-Podcasts kommen schon deshalb nicht in Frage, weil sie weder an authentische Mündlichkeit noch an alltägliche Wissenschaftssprache heranreichen. Es reizt mich sehr, das Projekt weiterzubearbeiten. Hierin liegt m. E. ein wichtiger Beitrag, um internationale Studierende angemessen auf die komplexen sprachlichen Anforderungen eines Studiums in Deutschland vorzubereiten.

5. Einige persönliche Worte

Abschließend möchte ich einige Worte an dich, lieber Ewald, richten. Wir kennen uns nun seit 2008, als ich nach Finnland kam. Du warst und bist für mich Freund, Kollege und Wegbegleiter. Dein kompetenter Rat und deine Unterstützung haben mir auf meinem Weg geholfen. Deine menschliche, humorvolle und gewinnende Art sind sicherlich

wichtige Gründe dafür, dass wir über die Jahre und die räumliche Entfernung hinweg immer noch miteinander verbunden sind. Ich wünsche mir sehr, dass du weiterhin wissenschaftlich aktiv bist und an den Themen arbeitest, die dich begeistern. Vor allem aber wünsche ich dir und Brigitte, die in diesem Beitrag nicht unerwähnt bleiben soll, persönlich alles Gute!

Bibliographie

- Antos, Gerd (1996) *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Linguistik, 146).
- Auer, Peter; Baßler, Harald (2007) *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt a.M. & New York: Campus.
- Bachmann-Stein, Andrea; Stein, Stephan (Hrsg.) (2009) *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau: Verlag für Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 16).
- Bärenfänger, Olaf; Lange, Daisy; Möhring, Jupp (2016) *Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Leipzig: Universität Leipzig (Research Papers in Assessment 1).
- Berkemeier, Anne (2006) *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brinkschulte, Melanie (2015) *(Multi-)mediale Wissenübermittlung in universitären Vorlesungen. Eine diskursanalytische Untersuchung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaft*. Heidelberg: Synchron.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014) *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- DAAD/Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2019) *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: wbv.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979) Sprachliche Handlungsmuster. In: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.) *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243-274.
- Ehlich, Konrad (1993) Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1999) Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26, 1, 3-24.
- Fandrych, Christian; Rüter, Antje; Brinkschulte, Melanie (2019) Wege in ein Studium auf Deutsch. In: *Fremdsprache Deutsch* 61, 3-12.
- Fandrych, Christian; Meißner, Cordula; Wallner, Franziska (Hrsg.) (2017): *Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fandrych, Christian (2018) Wissenschaftskommunikation. In: Arnulf Deppermann; Silke Reineke (Hrsg.) *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen*

- Kontext. Festschrift für Ludwig M. Eichinger.* Berlin & New York: de Gruyter, 143-167.
- Fiehler, Reinhard (2013) Die Besonderheiten gesprochener Sprache gehören sie in den DaF-Unterricht? In: Sandro M. Moraldo; Federica Missaglia (Hrsg.), 19-38.
- Graefen, Gabriele (1997) *Der wissenschaftliche Artikel.* Frankfurt a.M.: Lang.
- Grütz, Doris (1995) *Strategien zur Rezeption von Vorlesungen.* Frankfurt a.M.: Lang.
- Grütz, Doris (2002) Die Vorlesung – eine fachsprachliche Textsorte am Beispiel der Fachkommunikation Wirtschaft. In: *Linguistik online* 10/1, 41-59.
- Günthner, Susanne; Schopf, Juliane; Weidner, Beate (Hrsg.) (i. D.) *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht.* Tübingen: Stauffenburg.
- Günthner, Susanne; Wegner, Lars; Weidner, Beate (2013) Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Sandro M. Moraldo; Federica Missaglia (Hrsg.), 113-150.
- Handwerker, Brigitte; Bäuerle, Rainer; Sieberg, Bernd (Hrsg.) (2016) *Gesprochene Fremdsprache Deutsch. Forschung und Vermittlung.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 32).
- Hauptstock, Amelie; König, Katharina (2013) Gesprächsforschung und DaF-Unterricht – Das IAUda-Korpus am Centrum Sprache und Interaktion (CeSI) und Anwendungskontexte in Sprachwissenschaft, Beruf und DaF-Unterricht. In: Sandro M. Moraldo; Federica Missaglia (Hrsg.), 221-242.
- Heller, Dorothee; Carobbio, Gabriella (2014) ‚Prima ha fatto riferimento al silenzio...‘. Zum Bemühen um Erkenntnisgewinnung im Seminardiskurs. In: Angelika Redder; Dorothee Heller; Winfried Thielmann (Hrsg.), 57-72.
- Hellermann, Klaus (2016) Die gute Vorlesung. In: Stabsstelle Interne Fortbildung der Ruhr-Universität Bochum: *Wissen, was zählt. Ideen für die Lehre.* 2., überarb. u. erw. Aufl. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, 49-52.
- Hirschfeld, Ursula; Rösler, Dietmar; Schramm, Karen (2016) Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Deutsch als Fremdsprache* 53/3, 131-134.
- Hohenstein, Christiane (2006) *Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag.* München: iudicium.
- Hufeisen, Britta (2014) Mündlichkeit frisst Schriftlichkeit. In: Eva Burwitz-Melzer; Frank G. Königs; Claudia Riemer (Hrsg.), 79-87.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* 6., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik 34).
- Ide, Robin; Möhring, Jupp (2019) *Vorlesungen besser verstehen. Praktisches Training für Studienanfängerinnen und -anfänger.* In: *Fremdsprache Deutsch* 61, 1-8. <https://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-61-Moehring.pdf?new=3> (letzter Zugriff: 28.8.20)
- Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (1995) *Linguistik der Wissenschaftssprache.* Berlin: de Gruyter 1995.
- Imo, Wolfgang; Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2015) *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung. im DaF-Unterricht.* Tübingen: Stauffenburg (Deutschdidaktik 4).

- Lange, Daisy; Rahn, Stefan (2017) *Mündliche Wissenschaftssprache. Kommunizieren, Präsentieren, Diskutieren*. Stuttgart: Klett.
- Marks, Daniela (2015) Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen – Was leistet der TestDaF? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20/1, 21-39.
- Moraldo, Sandro M.; Missaglia, Federica (Hrsg.) (2013) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter.
- Monteiro, Maria; Rösler, Dietmar (1993) Eine Vorlesung ist nicht nur eine Vor-Lesung: Überlegungen zur Beschreibung eines kommunikativen Ereignisses in der Lehre an Hochschulen. In: *Fachsprache* 15/1-2, 54-65.
- Raindl, Marco; Bayerlein, Oliver (2015) *Campus Deutsch Hören und Mitschreiben*. München: Hueber.
- Redder, Angelika; Breitsprecher, Christoph; Wagner, Jonas (2014) Diskursive Praxis des Kritisierens an der Hochschule. In: Angelika Redder; Dorothee Heller; Winfried Thielmann (Hrsg.), 35-56.
- Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (Hrsg.) (2014) *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron.
- Redder, Angelika; Thielmann, Winfried (2015) Aktive akademische Wissensaneignung.: Studentisches „Fragen“ und seine illokutive Systematik. In: *Deutsche Sprache* 4, 340-356.
- Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale; Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2012) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstands*. Münster: Waxmann (Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik 3).
- Reuter, Brigitte; Reuter, Ewald (2012) Finnische Studierende an deutschsprachigen Universitäten. Chancen und Probleme der sprachlich-kommunikativen Studienvor- und nachbereitung im Entsendeland. In: *GFL* 2-3, 31-74.
- Rösler, Dietmar (2016) Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 135-149.
- RUBcast – Ruhr-Universität Bochum, Bereich eLearning (RUBeL) (2020) ehemalige Projekte: RUBcast. Projektbeschreibung.
<https://www.rubel.rub.de/projekte/ehemalige/rubcast> (letzter Zugriff: 28.08.20).
- Seyferth, Sibylle (2016) Sammelrezension zu Campus Deutsch. Deutsch als Fremdsprache B2/C1. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21/1, 263-267.
- Statistisches Bundesamt (2020)
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfangerquote/> (letzter Zugriff: 28.8.20)
- Stein, Stephan (2013) Gesprochene Sprache aus lexikalischer Sicht: Interaktionssignale. In: Sandro M. Moraldo; Federica Missaglia (Hrsg.) 2013, 171-200.
- Steinhoff, Torsten (2007) *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studierenden und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

- Thielmann, Winfried; Redder, Angelika; Heller, Dorothee (2014) Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. In: Angelika Redder; Dorothee Heller; Winfried Thielmann (Hrsg.), 7-17.
- Weidner, Beate (2012) Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik. Eine Projektvorstellung. In: *Info DaF* 39/1, 31-51.
- Wichmann, Martin (2015) Rezension zu Sandro M. Moraldo; Federica Missaglia (Hrsg.) (2013). In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 41, 376-380.
- Wisniewski, Katrin (2018) Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern. Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg. In: *InfoDaF* 45/4, 573-597.
- Wollert, Mattheus; Zschill, Stephanie (2017) Sprachliche Studierfähigkeit: Ein Konstrukt auf dem Prüfstand. In: *InfoDaF* 44/1, 2-17.

Biografische Angaben

Seit 2019 Leiter des Bereichs Deutsch als Fremdsprache an der Ruhr-Universität Bochum. Zuvor diverse Lehrtätigkeiten an Hochschulen im In- und Ausland: Bielefeld (dort auch Teamleiter der Studienvorbereitung), Hannover, Greifswald, Helsinki (als DAAD-Lektor), Stockholm und Dortmund. Studium der Germanistik, Philosophie und Pädagogik sowie Zertifikatsstudium in Deutsch als Fremdsprache an der TU Dortmund, dort auch Promotion in germanistischer Linguistik. Publikation der Dissertation *Metaphern im Zuwanderungsdiskurs* Berlin: Peter Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse; 62). Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftssprache (Fokus: gesprochen), mündliche Fertigkeiten im DaF-Unterricht (Fokus: rezeptiv, im Studium), sprachliche Varietäten im DaF-Unterricht (Fokus: Jugendsprache). E-Mail: martin.wichmann@rub.de.

Schlagwörter

Gesprochene Wissenschaftssprache, Deutsch im Studium, Vorlesungen verstehen, rezeptive Fertigkeiten, Hörverstehen, Authentizität.