

## FRAGEHANDLUNGEN IN AUTHENTISCHEN VORLESUNGSINTERAKTIONEN

### Analysen, Beispiele und didaktische Potenziale für den studienbegleitenden DaF-Unterricht

Martin Wichmann, Juliane Michelini  
Ruhr-Universität Bochum

#### Abstract

Unser Beitrag hat die didaktische Vermittlung des Hörverstehens in Vorlesungen zum Gegenstand. Im Rahmen eines bestehenden Projekts möchten wir aufzeigen, wie eine angemessene Didaktisierung auf der Basis eines fächerübergreifenden Vorlesungskorpus umgesetzt werden kann. Ziel des Projekts ist es, ein Kurskonzept zu entwickeln, das auch auf andere Lernkontexte übertragbar ist. Im Zentrum des Beitrags stehen Fragehandlungen, die in interaktiven Sequenzen in Vorlesungen auftreten. Dieser Lerngegenstand hat im Kontext des Hörverstehens in Vorlesungen bislang kaum didaktische Aufmerksamkeit erfahren. Anhand konkreter Aufgaben wird gezeigt, wie die Arbeit mit authentischen Daten für die Vermittlung dieses anspruchsvollen Lerngegenstands genutzt werden kann.

**Keywords:** korpusbasierter Fremdsprachenunterricht; authentische Daten; Hörverstehensdidaktik; Vorlesung; gesprochene Wissenschaftssprache; Deutsch als Fremdsprache

#### Abstract

Our article deals with the instruction of listening comprehension in lectures. Within our project, we would like to show how an appropriate didactization can be realized based on a corpus containing data from different subjects. The project aims to develop a course concept that can also be transferred to other learning contexts. The focus lies on question acts that occur in interactive sequences within lectures. In the context of listening comprehension in lectures, this topic has so far received very little didactic attention. Specific exercises will show how authentic data can be used for the instruction of this challenging subject.

**Keywords:** corpus-based language teaching; authentic data; listening instruction; lecture; spoken academic language; German as a Foreign Language

*Da es von Vorlesenden, die den Hörsaal leerpredigen, bis zu solchen, die auf jedes Augenzucken in der letzten Reihe reagieren, und von Vorlesenden, die am Pult stehend einen durchgehend geschriebenen Text vorlesen, bis zu solchen, die im Spaziergang durch den Hörsaal frei sprechen, alle möglichen Varianten gibt, ist klar, daß es eine einfache Beschreibung ‚der‘ Vorlesung nicht geben kann. (Monteiro / Rösler 1993: 56-57; Hervorh. i.O.)*

## 1. Einleitung

Vorlesungen kommt während des gesamten Studiums eine wichtige Bedeutung zu. Sie stellen für Studierende ein komplexes Kommunikationsereignis dar, da Vieles gleichzeitig verarbeitet werden muss. In der Regel müssen Studierende den Dozierenden visuell und auditiv folgen, Vorlesungsfolien lesen und Mitschriften anfertigen. Manche Vorlesungen beinhalten auch interaktive Phasen, in denen Studierende aufgefordert sind, sich mündlich zu äußern. Diese komplexen kommunikativen

Anforderungen stellen (nicht nur) internationale Studierende<sup>1</sup> vor große Herausforderungen. Um hier gezielt Unterstützung anzubieten, wurde im Rahmen eines Projekts zur gesprochenen Wissenschaftssprache im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) der Ruhr-Universität Bochum (RUB) ein studienbegleitendes Kurskonzept zum Hörverstehen von Vorlesungen entwickelt (vgl. Wichmann 2020; Wichmann / Micheline 2024). Hierzu wurde ein fächerübergreifendes Korpus aufgebaut, das sowohl als Datengrundlage zur Ermittlung der Lerngegenstände dient, als auch als Quelle für authentische Beispiele in den Lehr-Lernmaterialien.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf dem Hörverstehen und damit ‚nur‘ auf einer Kompetenzkomponente, die für die erfolgreiche Teilnahme an Vorlesungen zentral ist. Neben dem Hörverstehen sind in der Vorlesung mit dem Lesen von schriftlichem Input (z.B. von Folien) und dem Mitschreiben weitere Teilkompetenzen angesprochen, was die sprachliche Komplexität dieser mündlichen Kommunikationsform deutlich macht. Auf Grund der Multimodalität der Vorlesung lassen sich diese weiteren (z.T. produktiven) Teilkompetenzen zwar nicht gänzlich ausblenden, im Rahmen des vorliegenden Beitrags kommt ihnen auf Grund des spezifischen Erkenntnisinteresses im Bereich des Hörverstehens jedoch nur eine nachgeordnete Bedeutung zu. Dieser Beitrag widmet sich aus der Vielzahl an Themen den interaktiven Sequenzen, die vor allem durch Fragehandlungen (von Dozierenden und Studierenden) initiiert werden. Im Bereich des (Hör-)Verstehens sind diese für (internationale) Studierende gleich aus mehreren Gründen besonders voraussetzungsreich. Erstens sind Vorlesungen überwiegend monologisch ausgerichtet, so dass das punktuelle Auftreten dialogisch-interaktiver Phasen in Form von Fragehandlungen für die Studierenden eher ungewohnt sein dürfte. Zweitens sind die Studierenden bei Fragehandlungen dazu aufgefordert, sich ad hoc mündlich zu äußern. Drittens ist in den interaktiven Phasen ein detaillierteres Hörverstehen notwendig, um die jeweilige Frage genau erfassen und adäquat beantworten zu können.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut. Zuerst wird die Vorlesung als mündliche Kommunikationsform charakterisiert und ihre kommunikative Bedeutung im Studium herausgearbeitet. Daran anknüpfend werden die hohen (auditiven) Anforderungen beschrieben, die Vorlesungen an (internationale) Studierende stellen. Hierzu werden auch die Rückmeldungen der Lernenden in Form von Lerntagebüchern einbezogen. Überblicke über die bereits vorliegenden (didaktischen) Beiträge zu diesem Untersuchungsgegenstand und die Umsetzung in Lehrmaterialien schließen Abschnitt 2 ab. In Abschnitt 3 wird die Methodik der Datenaufbereitung und -analyse beschrieben sowie das weitere didaktische Vorgehen erläutert. Abschnitt 4 hat die Ergebnisse der Korpusanalyse zum Gegenstand. Neben allgemeinen Beobachtungen werden die Fragen von Dozierenden und Studierenden systematisch in ihren Formen und Funktionen untersucht. Abschnitt 5 umfasst die korpusbasierte Didaktisierung von Fragehandlungen. Dabei werden erprobte Unterrichtsmaterialien exemplarisch präsentiert. Ein Fazit schließt den Beitrag ab (Abschnitt 6).

---

<sup>1</sup> Die kommunikativen Anforderungen in Vorlesungen sind auch für Studierende mit Deutsch als L1 anspruchsvoll, so dass grundsätzlich alle Studierenden unabhängig von ihrer Erst-, Zweit- oder Fremdsprache angesprochen sind. Da die Verarbeitung des Hörinputs bei Muttersprachlern jedoch weitgehend unbewusst und automatisch abläuft, besteht hier ein wesentlicher Unterschied zu L2-Lernenden, die über zentrale implizite Verstehensstrategien nicht verfügen können (vgl. Dietz 2017: 98-109). Zwar gilt dies tendenziell auch für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, der vorliegende Beitrag fokussiert jedoch auf die u.a. im Hinblick auf Art und Dauer des Spracherwerbs spezifische Zielgruppe der internationalen Studierenden und damit auf den Lernkontext des Deutschen als Fremdsprache.

## 2. Die Vorlesung als (komplexe) mündliche Kommunikationsform

### 2.1 Begriffliche Verortung und Bedeutung im Studium

Die Einheit von Forschung und Lehre ist ein wesentliches Merkmal der deutschen Universität. Lernen in der Institution Universität findet nach Ehlich (2003: 13) mindestens in zwei Hinsichten statt. Im ersten Fall beforschen die in der Universität Tätigen die Wirklichkeit und generieren hierdurch neues Wissen (Lernen<sub>F</sub>). Im zweiten Fall lernen die an der Universität Studierenden bereits gesichertes Wissen. Sie vollziehen Wissen nach und eignen es sich z.B. im Rahmen von Vorlesungen an (Lernen<sub>L</sub>).

Für die Universität ist die *face-to-face*-Kommunikation charakteristisch (vgl. Ehlich 2003: 17-18). Diese vollzieht sich mündlich und setzt die Kopräsenz von Sprecher und Hörer voraus (vgl. Ehlich 2003: 17-18). Die Vorlesung ist (wie das Seminar-, Sprechstunden- oder Prüfungsgespräch) der Mündlichkeit zuzuordnen, Ehlich (2003: 18) bezeichnet sie als „Diskursform“. Wir bevorzugen den Terminus *mündliche Kommunikationsform*, da dieser weniger voraussetzungsreich ist und uns im Hinblick auf didaktische Vermittlung und praktische Anwendungskontexte anschlussfähiger erscheint. Der Textsortenbegriff bietet sich nicht an, da er das spezifisch Mündliche nicht hinreichend zum Ausdruck bringt und (implizit) eine zu starke Entsprechung zu schriftlich ‚gebauten‘ Texten nahelegt.

Vorlesungen kommt im gesamten Studium eine wichtige Bedeutung zu. Im Bachelorstudium und hier insbesondere in der Studieneingangsphase treten sie besonders häufig auf. Dies lässt sich vor allem auf ihren zentralen Zweck der Wissensvermittlung (vgl. Brinkschulte 2015) zurückführen. Studierende werden (vor allem in der Studieneingangsphase) als fachliche Novizinnen und Novizen in die Grundlagen des Fachs eingeführt und müssen sich erst ein fachliches Wissen aufbauen, das (unterschiedlich stark) kanonisiert ist. Auch quantitativ betrachtet kommt der Vorlesung als Lehrveranstaltungsform eine prominente Stellung zu. Eine stichprobenartige Auswertung von aktuellen Modulhandbüchern aus einem breiten Fächerspektrum der RUB hat ergeben, dass die Vorlesung besonders häufig (und als einzige Lehrveranstaltungsform) in allen betrachteten Fächern und zudem bis ins fortgeschrittene Masterstudium hinein auftritt<sup>2</sup>. Dies ist auch kohärent zu den Einschätzungen von Studierenden und Dozierenden, die weit überwiegend angeben, dass Vorlesungen häufig bis sehr häufig auftreten (vgl. Arras 2012: 144; Marks 2015: 24).

### 2.2 Hohe (auditive) Anforderungen an (internationale) Studierende<sup>3</sup>

Das Hören ist – anders etwa als das Lesen oder das Schreiben – relativ spät als „skill of its own right“ (Field 2008: 1) in den Fokus der Fremdsprachendidaktik gerückt und ist daher ein vergleichsweise junger Gegenstand (vgl. Dietz 2021b: 98). Hinzu kommt, dass es sich beim Hörverstehen um eine „sperrige Fertigkeit“ (Dietz 2021a: 67) handelt. So sind weder die ablaufenden Verstehensprozesse

---

<sup>2</sup> Untersucht wurden die Modulhandbücher von acht Studiengängen, von denen jeweils vier auf Bachelor- und Masterstudium entfallen. Die Auswahl der Fächer (Pädagogik, Biologie, Geschichte und Jura) ergab sich aus dem Fächerspektrum des Vorlesungskorpus (s. Abschnitt 3). Vorlesungen treten nach Übungen und Laborpraktika (53 Vorkommen) mit 44 Vorkommen am zweithäufigsten auf, unmittelbar gefolgt von Seminaren mit 43 Vorkommen.

<sup>3</sup> Die kommunikativen Anforderungen in Vorlesungen sind auch für Studierende mit Deutsch als L1 anspruchsvoll, so dass grundsätzlich alle Studierenden unabhängig von ihrer Erst-, Zweit- oder Fremdsprache angesprochen sind. Da die Verarbeitung des Hörinputs bei Muttersprachlern jedoch weitgehend unbewusst und automatisch abläuft, besteht hier ein wesentlicher Unterschied zu L2-Lernenden, die über zentrale implizite Verstehensstrategien nicht verfügen können (vgl. Dietz 2017: 98-109). Zwar gilt dies tendenziell auch für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, der vorliegende Beitrag fokussiert jedoch auf die u.a. im Hinblick auf Art und Dauer des Spracherwerbs spezifische Zielgruppe der internationalen Studierenden und damit auf den Lernkontext des Deutschen als Fremdsprache.

noch das Verstehensprodukt unmittelbar beobachtbar, was ganz wesentlich auf die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache zurückzuführen ist (vgl. Dietz 2021b: 98). Die Dekodierungsprozesse für L2-Lernende sind komplex (vgl. Dietz 2021b: 99). Sie müssen die Phoneme der Zielsprache und die Signale zur Segmentierung von Wörtern korrekt erkennen, benötigen einen umfangreichen Wortschatz sowie ein komplexes syntaktisches Wissen und müssen zudem außersprachliches Wissen einbeziehen.

Insofern ist das Hörverstehen als sprachliche Fertigkeit bereits äußerst voraussetzungsreich (vgl. dazu auch Fandrych / Meißner / Wallner 2021: 8). Durch die Vorlesung kommen noch weitere kommunikative Herausforderungen hinzu, die spezifisch für diese Kommunikationsform sind. Zwar steht das Hörverstehen im Zentrum dieses Beitrags, doch lässt sich dieses nicht isoliert betrachten, sodass an dieser Stelle auch auf das Mitschreiben eingegangen wird. Die hohen (auditiven) Anforderungen, die Vorlesungen an (internationale) Studierende stellen, lassen sich wie folgt begründen (vgl. dazu auch Ide / Möhring 2019: 1-2; Wichmann 2020: 265-266 oder Wichmann / Micheli 2024: 42):

1. Es handelt sich um multimodale Kommunikation. Die Studierenden müssen den Dozierenden visuell und vor allem auditiv folgen, Vorlesungsfolien und Skript verarbeiten, eine Mitschrift erstellen und teilweise Fragen beantworten bzw. stellen.
2. Das Mitschreiben als „stark sprachgeprägte Handlung“ (Wisniewski et al. 2022: 305) ist bereits für sich genommen hinreichend voraussetzungsreich. Mitschriften zählen „ohne Zweifel zu den komplexesten kommunikativen Formen der Universität“ (Ehlich 2003: 19). So ist die Mitschrift notwendigerweise immer intertextuell, auf den gesprochenen Primärtext der Vorlesung bezogen. Sie entsteht im Prozess, was für das wissenschaftliche Schreiben eher untypisch ist, und ist individuell ausgestaltet, da sich eine verbindliche Norm für eine ‚gute‘ Mitschrift kaum angeben lässt. Auch bleibt aktuell (noch) offen, wie sich die zunehmende Digitalisierung (in Form von Hardware, Medien und Tools) auf das Mitschreiben auswirkt (vgl. Schilling / Stezano Cotelo 2023: 540)<sup>4</sup>.
3. Die kommunikative Struktur der Vorlesung weist eine hohe Variabilität auf, indem sich monologische und interaktiv-dialogische Phasen abwechseln. Die Vorlesung changiert somit zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. Koch / Oesterreicher 1985). In weiten Teilen ist die Vorlesung monologisch strukturiert, thematisch festgelegt, stark vorgeplant und abgeschlossen. In den Fragehandlungen zeigen sich jedoch nächstsprachliche Merkmale wie dialogische Ausrichtung, Spontaneität sowie eine prozesshafte sprachliche Darstellung. Die interaktive Gestaltung von Vorlesungen entspricht auch aktuellen hochschuldidaktischen Forderungen (vgl. z.B. Hellermann 2016: 49-52). Für Studierende bedeutet dies, dass sie sowohl die monologischen als auch die interaktiven Phasen auditiv verstehen müssen. In den interaktiven treffen sie auf verschiedene Sprecherinnen und Sprecher. Hier ist ein detaillierteres Hören erforderlich, so dass die Hörziele hier andere sind<sup>5</sup>. Im Bereich der Lexik sehen sich die Studierenden mit einem breiten Spektrum an Registern konfrontiert. Zwar dominiert standard- und wissenschaftssprachliche Lexik, bei zusätzlichen Informationen oder Beispielen zur Auflockerung tritt überraschenderweise jedoch auch Umgangssprache auf.
4. In Bezug auf die Qualität des Hörinputs besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen dem studienvorbereitenden DaF-Unterricht und authentischen Vorlesungen im Studium. Einer hohen Quantität des Hörinputs und einer Vielzahl an Sprecherinnen und Sprechern im Studium steht in der Studienvorbereitung häufig ein angepasstes Hörmaterial mit einer geringen Varianz an Sprecherinnen und Sprechern gegenüber. Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass DaF-Lehrwerke in der Studienvorbereitung die kommunikative Realität von Vorlesungen im Bereich des Hörverstehens zumeist nicht hinreichend

<sup>4</sup> Einen wichtigen Forschungsbeitrag in diesem Zusammenhang leistet das MIKO-Korpus (*Mitschreiben in Vorlesungen: Ein multimodales Lehr-Lernkorpus*), das die Korpuslandschaft wissenschaftssprachlicher Korpora erweitert. Es umfasst Audio- und Videoaufzeichnungen von Vorlesungen der Studieneingangsphase und die dazugehörigen Mitschriften (vgl. Wisniewski et al. 2022: 305-323).

<sup>5</sup> In weiten Teilen der Vorlesung ist ein selektives Hörverstehen notwendig, um z.B. Gliederungssignale, sprachliche Handlungen oder zentrale Aussagen zielgerichtet herauszuhören. Ein detailliertes Hörverstehen während der gesamten Vorlesung ist weder sinnvoll noch realistisch, zumal Menge und Komplexität des Hörinputs für fremde Ohren schlicht nicht verarbeitbar sind.

abbilden, was eine Neuausrichtung des Hörverstehensmaterials notwendig macht (vgl. Schilling / Stezano Coteló 2023).

Internationale Studierende nehmen die kommunikativen Anforderungen von Vorlesungen selbst als herausfordernd wahr. Dies machen die Ergebnisse des Projekts *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern* (SpraStu) deutlich. Das Projekt zielte zentral darauf ab, Einflussfaktoren und Erklärungsansätze für den (mangelnden) Studienerfolg internationaler Studierender empirisch herauszuarbeiten (vgl. Wisniewski et al. 2022). In diesem Rahmen wurden u.a. auch die metakognitive Wahrnehmung von internationalen Studierenden in Bezug auf das Hörverstehen von Vorlesungen erhoben.

Es zeigte sich, dass internationale Studierende das Zuhören insbesondere in der Studieneingangsphase als besonders schwierig empfunden (vgl. Wisniewski et al. 2022: 340). Im Widerspruch dazu stehen jedoch weitere zentrale Selbsteinschätzungen internationaler Studierender. So sind diese fast einhellig der Auffassung, die multimodale Kommunikation in Vorlesungen bewältigen zu können (vgl. Wisniewski et al. 2022: 341). So sind sie der Auffassung, Gehörtes und Visuelles (v.a. Folien) miteinander verbinden und den Bezug zu vorlesungsexternen Texten (z.B. Einführungsliteratur, Skripte) und dem eigenen Vorwissen herstellen zu können (vgl. Wisniewski et al. 2022). Auch ihre sprachlichen Kompetenzen im Deutschen (v.a. in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und wissenschaftssprachliche Strukturen) schätzen internationale Studierende als hinreichend gut ein, um Vorlesungen erfolgreich folgen zu können (vgl. Wisniewski et al. 2022). Auch in dieser Hinsicht werden die eigenen Sprachkompetenzen möglicherweise nicht realistisch genug eingeschätzt.

Die große Variabilität der Vorlesung zeigt sich besonders im Wechsel von monologischen und interaktiv-dialogischen Phasen. Fragehandlungen treten in der Interaktion auf und werden i.d.R. von den Dozierenden initiiert. Vereinzelt sind es auch die Studierenden, die von sich aus Fragen an die Dozierenden richten.

Die kommunikativen Anforderungen, die mit dem Beantworten und Stellen von Fragen verbunden sind, werden auch von den internationalen Studierenden selbst als herausfordernd wahrgenommen. Dies deutet sich zumindest in einer punktuellen Stichprobe an, die im Rahmen des Kurses *Hörverstehen im Studium – Vorlesungen und Seminargespräche verstehen* im Bereich Deutsch als Fremdsprache der RUB durchgeführt wurde. Hierzu wurden die Lerntagebücher ( $n=16$ ) der internationalen Studierenden in diesem Kurs herangezogen. Die Studierenden haben hier schriftlich nachbereitet, was ihnen speziell bei der didaktischen Beschäftigung mit Fragehandlungen leicht bzw. schwer gefallen ist, was sie an Gelerntem im Studium umsetzen möchten und wie sie dies erreichen möchten. Sie waren auch dazu aufgefordert, anderen Studierenden hierbei Tipps zu geben. Den Studierenden war bewusst, dass die Lerntagebücher in anonymisierter Form wissenschaftlich untersucht werden. Es liegt jeweils eine Einwilligungserklärung vor.

Auch wenn auf dieser Datenbasis nur Aussagen von begrenzter Reichweite möglich sind, liefert die Stichprobe u.a. die folgenden interessanten Beobachtungen.

1. Die Reflexionen der Studierenden beziehen sich fast durchgängig auf das Stellen von Fragen. Das keineswegs triviale Heraushören von Fragen, das schwerpunktmäßig im Unterricht bearbeitet wurde, wird überraschenderweise kaum thematisiert. In der folgenden Aussage findet sich sogar die Einschätzung, dass es einfacher sei, Fragen zu stellen als zu beantworten: „Es ist einfacher, Fragen zu stellen als sie zu beantworten.“ (LTB, SoSe 23, 19)<sup>6</sup>.
2. Das Fragenstellen empfinden die Studierenden tatsächlich als unangenehm, es ist für sie mit Angst, Peinlichkeit und Überwindung verbunden, wie anhand einer Reihe von Aussagen deutlich wird. Dies wird – wie im folgenden Beispiel – jedoch nur vereinzelt reflektierend begründet (z.B. durch

<sup>6</sup> Die Verweise auf die Belege dieser Stichprobe sind folgendermaßen aufgebaut: „LTB“ steht für Lerntagebuch, darauf folgt das jeweilige Semester als Durchführungszeitraum und die laufende Nummer der Stichprobe für den jeweiligen Studierenden in anonymisierter Form. Die Aussagen der Studierenden wurden sprachlich nicht korrigiert.

fehlerhafte Formulierungen, Nicht-Verstehen durch Dozierende, größeren Zeitaufwand für das Formulieren von Fragen und passendes Timing für das Fragenstellen): „In meiner Studienrealität fällt es mir sehr schwer, Fragen an die Dozierenden in Vorlesungen zu stellen. Deutsch ist nicht meine Muttersprache, daher mache ich mir Sorgen, die Frage falsch zu formulieren oder nicht verstanden zu werden. Außerdem benötige ich Zeit, um die Frage zu überlegen, und dann verpasse ich oft den richtigen Zeitpunkt, da der Dozent bereits weit im Thema ist. In Seminaren traue ich mich eher, Fragen zu stellen.“ (LTB, SoSe 23, 18).

3. Die Studierenden äußern häufig das Ziel, in Vorlesungen mehr (oder überhaupt einmal) Fragen zu stellen. Vereinzelt finden sich Empfehlungen (für andere Studierende), immer Fragen (ohne Angst vor negativen Reaktionen der Dozierenden) zu stellen oder Dozierende in Form von Fragen um alternative Formulierungen oder Erklärungen zu bitten, wie das folgende Beispiel deutlich macht: „Ich möchte darauf achten, aktiver in den Seminaren und Vorlesungen zu sein und mich mehr an Diskussionen zu beteiligen. Ich möchte lernen, den richtigen Moment für Fragen zu identifizieren und sie angemessen zu stellen.“ (LTB, SoSe 23, 18).
4. In einzelnen Aussagen wird die Bedeutung von Fragen in der Vorlesung auch kritisch hinterfragt. Das folgende Beispiel zeigt dies exemplarisch: „In Japan gibt es keine Kultur von Fragestellen, und ich bin peinlich, wenn ich probiere Frage zu stellen, weil ich denke, ich kann allein recherchieren und Lösungen erreichen. Muss ich dennoch Frage stellen? Ist es so wichtig?“ (LTB, SoSe 23, 12).

Die kommunikative Komplexität von Vorlesungen wurde anhand der zentralen Merkmale dieser mündlichen Kommunikationsform herausgearbeitet. Internationale Studierende nehmen Vorlesungen ebenfalls als kommunikativ herausfordernd wahr, wie diese Stichprobe auf der Basis von Lerntagebüchern nahelegt. Darin zeigt sich, dass die Studierenden vor allem das Stellen von Fragen im Blick haben. Das Heraushören von Fragen wird fast gar nicht thematisiert. Eine wichtige didaktische Aufgabe besteht somit darin, die Studierenden hierfür stärker zu sensibilisieren.

### 2.3 (Didaktische) Beiträge zum Hörverstehen in Vorlesungen

Vorlesungen waren bislang eher selten Gegenstand linguistischer Analysen. Grütz (1995) untersucht wirtschaftswissenschaftliche Vorlesungen vornehmlich nach textlinguistischen Kriterien. Innovativ sind die Ausrichtung auf das Hör-Sehverstehen und die Konzeption einer Unterrichtsreihe. Brinkshulte (2015) legt eine funktional-pragmatische Analyse wirtschaftswissenschaftlicher Vorlesungen vor. Im Rahmen des Forschungsprojekts *eurowiss* wurden Vorlesungen verschiedener Fächer an deutschen und italienischen Hochschulen untersucht. Es zeigen sich kulturspezifische Unterschiede z.B. in Bezug auf die Monologizität oder die Ausprägung sprachlicher Handlungen (vgl. Thielmann / Redder / Heller 2014: 7-12).

Beiträge zur Didaktisierung des Hörverstehens in Vorlesungen für internationale Studierende liegen bislang ebenfalls nur vereinzelt vor. Dies gilt ebenso für Lehrmaterialien (vgl. Abschnitt 2.4). Angesichts der zentralen Bedeutung dieser (mündlichen) Kommunikationsform im Studium ist dies sehr überraschend. Es liegt auf der Hand, dass gerade internationale Studierende bei den komplexen Anforderungen im Bereich des Hörverstehens didaktisch angeleitet werden müssen. In Grütz (1995), Ide / Möhring (2019), Wichmann (2020: 271-273) und Wichmann / Micheline (2024) werden konkrete Vorschläge unterbreitet, wie ‚das Hören mit fremden Ohren‘ in Vorlesungen didaktisch angemessen umgesetzt werden kann. Allen Beiträgen ist die Nutzung authentischer (Korpus-)Daten für die Didaktisierung gemeinsam. Wichtige Vorüberlegungen für die didaktische Umsetzung im studienbegleitenden DaF-Unterricht finden sich bereits in Monteiro / Rösler (1993).

## 2.4 Didaktische Umsetzung in Lehrmaterialien

Ein Blick auf die vorhandenen Lehrmaterialien zum Hörverstehen in Vorlesungen zeigt folgende Ergebnisse (vgl. dazu auch Wichmann 2020: 262-264). Mit Lange / Rahn (2017) und Raindl / Bayerlein (2015) liegen aktuell lediglich zwei Lehrmaterialien zum Hörverstehen in Vorlesungen vor. Dies dürfte wohl vor allem auf die Komplexität der auditiven Anforderungen beim Hörverstehen in Vorlesungen und den vergleichsweise höheren Didaktisierungsaufwand bei der Arbeit mit authentischen Daten zurückzuführen sein.

Beide Lehrmaterialien sind um Authentizität bemüht, indem Beispiele aus Vorlesungen einbezogen werden. Während es sich bei Lange / Rahn (2017) um authentische Vorlesungsausschnitte handelt, arbeiten Raindl / Bayerlein (2015) vor allem mit populärwissenschaftlichen Vorträgen, die nicht an konzeptionelle Mündlichkeit und alltägliche Wissenschaftssprache (vgl. Ehlich 1999) heranreichen. In beiden Lehrmaterialien werden auditiver und visueller Input miteinander verbunden, was z.B. durch den Einbezug von Folien geschieht. Auch zielen beide Lehrmaterialien auf die Vermittlung von Handlungskompetenz ab, indem Hörverstehensstrategien eingeübt und reflektiert werden. Auch in der Behandlung der Textsorte Mitschrift zeigen sich Unterschiede im Grad der Authentizität. Nur Lange / Rahn (2017) arbeiten mit authentischen Beispielen, die die Studierenden anschließend anhand von Kriterien analysieren.

Wir wollen die Analyse der Lehrmaterialien nun in den fremdsprachendidaktischen Fachdiskurs zum Hörverstehen einbetten. Hier lassen sich einige grundsätzliche Kritikpunkte anführen (vgl. dazu auch Dietz 2021b: 99-100). So wird an der traditionellen Hörverstehensdidaktik kritisiert, dass sie zu stark auf die Überprüfung des Verstehensprozesses mittels ‚Fragen zum Text‘ abzielt. Auch wird mit der lautlichen Qualität des Gehörten kaum gearbeitet. Problematisch ist ferner, dass Strategien und Techniken des Leseverstehens ‚unter der Hand‘ auf den komplexen Prozess des Hörverstehens übertragen werden, was der Spezifik des Gegenstands nicht gerecht wird. Die traditionelle Hörverstehensdidaktik orientiert sich nicht etwa am Modell der Spontansprache, sondern am Modell der ‚gepflegten Sprache‘. Dies zeigt sich u.a. darin, dass Eigenschaften der gesprochenen Sprache, wie z.B. Verschleifungen, Partikeln, Pausen und Konstruktionsabbrüche ‚geglättet‘ werden.

Bei Raindl / Bayerlein (2015) liegt eine solche ‚Glättung‘ der Hörbeispiele vor. Konzeptionelle Mündlichkeit wird nicht abgebildet. Internationale Studierende werden somit nicht für die Spezifika gesprochener Sprache sensibilisiert. Demgegenüber thematisieren Lange / Rahn (2017: 17) die Eigenschaften gesprochener Sprache explizit und bilden diese auch z.T. ab, indem vereinfachte Transkripte präsentiert werden, die linguistischen Darstellungs konventionen folgen. Die lautliche Qualität des Gehörten wird in beiden Lehrmaterialien kaum systematisch genutzt, indem z.B. Betonungen oder Tonhöhenverläufe einbezogen werden. Beide Lehrmaterialien thematisieren Strategien und Techniken des Hörverstehens in Vorlesungen und arbeiten mit allen drei Hörverstehens-Stilen (global, selektiv und detailliert). Während sich Lange / Rahn (2017) in Bezug auf die Übungen (auch) an der sequenziellen Struktur des Hörereignisses Vorlesung orientieren, ist dies bei Raindl / Bayerlein (2015) weniger systematisch ausgeprägt.

## 3. Methodik und weiteres didaktisches Vorgehen

### 3.1 Methodik der Datenaufbereitung und -analyse

Zwar hat die Verwendung digitaler Korpora im DaF-Unterricht inzwischen an Bedeutung gewonnen (vgl. dazu den Überblick in Dietz 2021b: 101), doch ihre systematische Nutzung steht weitestgehend noch aus (vgl. Lüdeling / Walter 2009: 7; Fandrych / Meißner / Wallner 2021: 6). Auch beim

Hörverstehenstraining mit authentischen Daten handelt es sich um ein Desiderat (vgl. Dietz 2021b: 97), was ebenso auf den spezifischen Kontext des Hörverstehens in Vorlesungen zutrifft. Zwar machen zahlreiche Universitäten ausgewählte Vorlesungen inzwischen öffentlich zugänglich (vgl. Ide / Möhring 2019: 8), doch mangelt es auch hier an einer Systematik.

Wir wenden uns nun der Beschreibung des Korpus zu (vgl. dazu auch Wichmann / Michelini 2024: 43). Die Grundlage für das Korpus bilden sechs Bachelor-Vorlesungsreihen, die an der RUB gehalten wurden. Bei der Auswahl dieser Rohdaten (vgl. Wichmann 2020: 266-271; Wichmann / Michelini 2024: 43) ist vor allem deren Authentizität ein zentrales Kriterium. Es handelt sich um authentische Vorlesungsdaten mit verschiedenen Sprechweisen und Rahmenbedingungen, wie z.B. realer Akustik oder nicht-idealer hochschuldidaktischer Gestaltung. Zugleich bilden die authentischen Daten die sprachliche und inhaltliche Komplexität wissenschaftlicher Inhalte ab.

Nr.	Fach	Zeitlicher Umfang	Anzahl Sequenzen	Vorlesungstitel
1	Pädagogik	00:50:14	43	Orte, Formen und Medien formellen, non-formalen und informellen Lernens
2	Biologie	00:14:07	9	Grundlagen der Botanik und Biodiversität
3	Geschichte	01:06:49	37	Die USA im transatlantischen Raum
4	Jura	01:04:54	51	Kriminologie I – Grundlagen
5	Sportwissenschaft	01:06:01	46	Einführung in die Sportpsychologie
6	BWL	01:26:00	50	Einführung in das Rechnungswesen/ Controlling
		05:48:05	236	

Tabelle 1

Das Korpus in der Übersicht – Fach, zeitlicher Umfang und Anzahl der ausgewählten Sequenzen sowie Vorlesungstitel

Methodisch ist der datengeleitete Zugang charakteristisch (vgl. Wichmann 2020: 266-271). Die Lerngegenstände, die diverse sprachliche Handlungen wie das Gliedern, Definieren, Kritisieren etc. umfassen, werden aus den Daten abgeleitet. Die systematische Sichtung der Rohdaten liefert die sprachlichen Handlungen und Strukturen, die anhand ihrer Ausdrucksmittel erkennbar sind. Die Analysen sind qualitativ ausgerichtet, da diejenigen Vorkommen ausgewählt werden, die besonders prominent in den Daten vertreten sind und sich für die Didaktisierung eignen. Der Zugang ist phänomenbasiert. Tritt ein relevanter Lerngegenstand auf, so wird dieser in seiner kontextuellen Verwendung sequenziell beschrieben. Dabei wird genau so viel Kontext in die Analyse einbezogen, wie zum Verständnis des thematischen Zusammenhangs notwendig ist.

Aus den Rohdaten wurden so 236 Audiosequenzen mit einer Gesamtlänge von nahezu sechs Stunden ausgewählt, was das Gesamtkorpus darstellt (s. Tabelle 1). Die interaktiven Vorlesungssequenzen, in denen die Fragehandlungen auftauchen, sind ein Teil davon. Es handelt sich um ein reines Audiokorpus<sup>7</sup>.

Zu den ausgewählten Sequenzen wurden Kurzbeschreibungen angefertigt und Audiodateien zugeschnitten. Weiterhin wurden Transkripte nach den Konventionen des Transkriptionssystems HIAT (vgl. Ehlich 1993) in vereinfachter Form angefertigt. So wurden Pausen, Abbrüche und

<sup>7</sup> Die Berücksichtigung von Videodaten erscheint erlässlich, da sich die Rezeption der Studierenden auf den primären Audioinput und die Vorlesungsfolien konzentrieren dürfte. Mit dem Lesen von Skript und Vorlesungsfolien sowie dem Mitschreiben sind die Studierenden bereits hinreichend multimodal gefordert. Die Wahrnehmung der nonverbalen Kommunikation der Dozierenden und ihres Blickverhaltens könnte dennoch verständnissichernd sein, da die Studierenden auch von Lippenbewegungen und Zeigegestik der Dozierenden profitieren könnten.

Betonungen abgebildet, während Intonationsverläufe und zunehmende Sprechgeschwindigkeit nicht erfasst wurden<sup>8</sup>. Im Rahmen dieses Beitrags wird bei den Belegen aus Gründen des Layouts von einer Partiturschreibweise abgewichen. Es wird stattdessen eine vereinfachte Darstellung gewählt (vgl. Brüner / Gülich 2002). Die Transkripte dienen als Arbeitshilfe für die Didaktisierung und werden den Studierenden i.d.R. nicht zur Verfügung gestellt<sup>9</sup>. Zu allen Vorlesungsreihen sind die Folien verfügbar. Aus rechtlichen Gründen ist es leider nicht möglich, das Korpus der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Für den Lerngegenstand „Fragehandlungen“ wurden bei der Datenanalyse u.a. folgende zentralen Fragen verfolgt:

1. In welchen Vorlesungsreihen treten Fragehandlungen von Dozierenden und/oder Studierenden auf?
2. Welche Funktion, Form und inhaltliche Komplexität weisen die Fragen auf, die in den Daten gefunden wurden?
3. Welche Beispiele können als Prototypen für die Didaktisierung gelten?

An dieser Stelle soll betont werden, dass die in diesem Beitrag beschriebene Korpusanalyse nicht dazu dient, generalisierbare Aussagen über Fragehandlungen in Vorlesungen zu treffen. Vielmehr wird das Ziel verfolgt, diesen Lerngegenstand in seiner authentischen Verwendung zu analysieren und für den DaF-Unterricht zu didaktisieren.

### 3.2 Weiteres didaktisches Vorgehen

Zentrales Ziel des Projekts zur gesprochenen Wissenschaftssprache im Bereich Deutsch als Fremdsprache der RUB ist die Konzeption einer Unterrichtsreihe zum Hörverstehen in Vorlesungen in studienbegleitenden DaF-Kursen auf der Basis eines Korpus. Resultat der Analysen ist ein Inventar an Lerngegenständen, das als Materialgrundlage für die Didaktisierung dient. Wichtige Kriterien für die Didaktisierung sind vor allem die folgenden beiden Aspekte. Erstens wird der Anspruch vertreten, wissenschaftliche Inhalte aus dem Studium zu behandeln, um so bewusst über einen wissenschaftspropädeutischen Zugang hinauszugehen. Zweitens soll explizit authentische Mündlichkeit abgebildet werden, was sowohl die sprachliche Komplexität als auch die linguistischen Darstellungskonventionen umfasst.

Die didaktische Umsetzung dient dazu, die Studierenden an die kommunikativen Herausforderungen von Vorlesungen heranzuführen (vgl. Wichmann / Micheline 2024: 42). Hierzu zählen vor allem die Vermittlung und Einübung von Hörverstehensstrategien in Vorlesungen. Es wird davon ausgegangen, dass sich Bottom-Up-Prozesse (z.B. Heraushören von Betonungen oder Signalwörtern) und Top-Down-Prozesse (z.B. die Aktivierung von Vorwissen, die Bildung von Hypothesen zu den Vorlesungsinhalten oder Wissen über die Kommunikationsform Vorlesung) ergänzen (vgl. dazu auch Dietz 2022: 10-12). Diese Sensibilisierung umfasst insbesondere auch das systematische Einüben der verschiedenen Hörverstehensstile (global, selektiv, detailliert) je nach Hörziel. So erfordern die Fragehandlungen in interaktiven Vorlesungsphasen sicherlich ein detaillierteres Hören als dies in den in weiten Teilen der Vorlesung vorherrschenden monologischen Phasen der Fall ist. Der systematische Einbezug der Bottom-Up-Verstehensprozesse orientiert sich am Konzept der „micro-listening tasks“ (Field 2008: 88) und dient der Schulung einer Dekodierfähigkeit (vgl. Fandrych / Meißner / Wallner 2021: 8). Charakteristisch für diese Mikro-Hörübungen (s. Abschnitt 5) sind u.a. eine sehr

<sup>8</sup> Pausen werden in HIAT mit einem Punkt, Konstruktionsabbrüche mit einem Schrägstrich und Betonungen (von Silben oder Wörtern) mit einer Unterstreichung gekennzeichnet.

<sup>9</sup> Eine Ausnahme bilden die Übungen in der digitalen Selbstlernumgebung. Hier erhalten die Studierenden punktuell die Transkripte, um die korrekte Lösung im Verwendungskontext besser nachvollziehen zu können.

kleinschrittige didaktische Vorgehensweise und das mehrfache Hören sehr kurzer Sequenzen (vgl. Dietz 2021b: 100, 110)<sup>10</sup>.

Auch dürfte die Arbeit mit authentischen Daten aus der eigenen Universität den internationalen Studierenden die enge Verbindung zwischen Sprachunterricht und wissenschaftlichen Inhalten verdeutlichen und sich möglicherweise positiv auf ihre Motivation auswirken. Wichtig ist ferner, dass die Themen leicht zugänglich und fächerübergreifend relevant sind. So spielen die ausgewählten Themen in verschiedenen Fächern eine Rolle und setzen kein spezifisches Fachwissen voraus.

Dadurch, dass die authentischen Daten die Grundlage für die Vermittlung im Unterricht bilden, wird das didaktische Konzept des „datengeleiteten Lernens“ (Lüdeling / Walter 2009: 6) verfolgt. Durch diesen datengeleiteten Zugang kommen auch solche Lerngegenstände in den Blick, die in der Hörverstehensdidaktik bisher kaum behandelt wurden. Als Beispiele seien *Funktionen von Beispielen und Exkursen heraushören* oder *als Studierender Fragen heraushören, beantworten und stellen* oder *Formen und Funktionen von Humor auditiv erkennen* genannt. In Bezug auf die Fragehandlungen, die im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen, sollen die internationalen Studierenden Fragen heraushören und deren Zwecke erkennen. Sie sollen auditiv erkennen, ob und inwiefern die Dozierenden ihren Äußerungen zustimmen oder diesen widersprechen und anhand welcher sprachlichen Mittel sie dies tun. Weiter sollen sie heraushören, wie Dozierende Fragen von Studierenden umformulieren und inhaltlich einordnen, indem sie z.B. Schlüsselwörter und zentrale Aussagen nennen. Zugleich sind in den Daten auch solche Lerngegenstände repräsentiert, die in der Hörverstehensdidaktik bereits fest etabliert sind, wie z.B. *Ausdrucksmittel des Definierens und Erläuterns heraushören*, *Gliederungssignale zur Strukturierung von Vorlesungsinhalten heraushören* oder *zentrale Aussagen heraushören*.

Resultat ist ein studienbegleitendes Kurskonzept zum Hörverstehen in Vorlesungen (vgl. dazu ausführlich Wichmann / Micheline 2024: 42-43), das als Referenzdesign auch auf andere Lernkontexte übertragbar ist. Das Programm des Kurses *Hörverstehen im Studium – Vorlesungen und Seminarsgespräche verstehen* ist an der RUB verankert. Der Teil zu Vorlesungen umfasst zehn Sitzungen im Umfang von jeweils vier Stunden pro Woche im Semester. Die Materialien wurden mehrmals erprobt und (z.B. in Bezug auf Aufgabenstellung und Schwierigkeitsgrad) überarbeitet. Das Kurskonzept gliedert sich in drei Säulen, und zwar Präsenzunterricht, Übungen in der digitalen Selbstlernumgebung und das Erstellen von Podcasts.

## 4. Ergebnisse der Korpusanalyse

### 4.1 Allgemeine Beobachtungen

Im Folgenden wenden wir uns der Analyse der Belege zu den Fragehandlungen in authentischen Vorlesungsinteraktionen zu. Sowohl Fragen von Dozierenden als auch Fragen von Studierenden treten zwischen den Vorlesungsreihen unterschiedlich häufig auf. In den Vorlesungen der Fächer Geschichte, Biologie und Jura sind weder Fragen von Dozierenden noch von Studierenden zu finden. In den Vorlesungen der Fächer Pädagogik, Sportwissenschaft und BWL treten hingegen von beiden Seiten initiierte Fragen auf.

Dies lässt zum einen vermuten, dass Studierende in Vorlesungen dann Fragen stellen, wenn es Dozierende auch tun. Das Fragenstellen auf Seite der Dozierenden scheint eine Voraussetzung für eine angstfreie Interaktionsatmosphäre zu sein, in der eine beidseitig initiierte Interaktion stattfinden

---

<sup>10</sup> Die in Abschnitt 5 erwähnten Mikro-Übungen verstehen sich als Vorschläge für die Fachdiskussion. Dietz (2021b: 107) weist zu recht darauf hin, dass „[d]ie konkrete Entwicklung und Progression eines solchen Programms eigenständiger kurzer Höraktivitäten [...] jedoch noch weitgehend ein Desiderat [ist]“.

kann. Zum anderen hat es den Anschein, dass eine stattfindende Interaktion in Vorlesungen sehr von der individuellen, methodisch-didaktischen Ausrichtung der Vorlesung und dem persönlichen Lehrstil der Dozierenden abhängt. Eine interaktive Gestaltung von Vorlesungen scheint keinesfalls weit verbreitet zu sein.

Auch wenn eine interaktive Gestaltung von Vorlesungen und ein gemeinsames Erarbeiten von Wissen schon seit geraumer Zeit hochschuldidaktisch gefordert wird (vgl. Webler 2013; Hellermann 2016; Dubs 2019), sind drei der sechs gesichteten Vorlesungsreihen ausschließlich monologisch strukturiert. Die Dozierenden führen ihre Vorlesungen hier in einer herkömmlichen, rein darbietenden Form durch, den Studierenden kommt dabei eine überwiegend zuhörende Rolle zu. In den anderen drei Fächern finden sich interaktive Sequenzen, in denen Dozierende und Studierende Fragen stellen, die verschiedene Formen und Funktionen aufweisen. Auch wenn sich die Vorlesung hier in einer etwas moderneren Ausrichtung mit diskursiv gestalteten Sequenzen zeigt, erscheint der Einsatz von Fragen auf Seiten der Dozierenden überwiegend intuitiv-spontan und eine systematische Verwendung als didaktisches Mittel, wie sie auch in aktuellen hochschuldidaktischen Leitlinien beschrieben wird (vgl. z.B. Hellermann 2016: 49-52), ist auf Anhieb nicht deutlich erkennbar. Sowohl die monologische Ausrichtung als auch der didaktisch eher unsystematische Einsatz von Fragen in den gesichteten Vorlesungen lassen erkennen, dass die Umsetzung hochschuldidaktischer Forderungen und Leitlinien noch nicht überall in dem erforderlichen Umfang stattfindet.

Zu Fragehandlungen in didaktischen Vermittlungskontexten sind bislang vor allem im Forschungsansatz der funktionalen Pragmatik einschlägige linguistische Arbeiten entstanden (z.B. Ehlich 1981; Ehlich / Rehbein 1986). Dieser handlungstheoretische Ansatz (vgl. Rehbein 1977) fokussiert auf die kommunikativen Aufgaben und Zwecke. Für den Lehr-Lern-Diskurs besteht ein zentraler Zweck im Wissenstransfer und damit in der Aufhebung der Asymmetrie des Wissens zwischen den Dozierenden als Expertinnen und Experten auf der einen sowie den Studierenden als Novizinnen und Novizen auf der anderen Seite. Zur Bewältigung wiederkehrender gesellschaftlicher Zwecke (z.B. das Lösen einer Aufgabe) stehen ausgearbeitete kommunikative Formen zur Verfügung, auf die in der institutionellen Kommunikation (z.B. der Hochschule) zurückgegriffen werden kann. Ehlich / Rehbein (1986) bezeichnen dies mit dem zentralen Begriff des sprachlichen Handlungsmusters, das die verschiedenen sprachlichen Handlungen in ihrer kommunikativen Abfolge umfasst. In Lehr-Lern-Diskursen kommt vor allem dem Frage-Antwort-Muster eine zentrale Bedeutung zu.

Breitsprecher / Redder / Zech (2014) untersuchen – ebenfalls dem funktional-pragmatischen Ansatz folgend – am Beispiel einer wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesung die Wissensvermittlung (und damit auch das Fragehandeln) durch den Dozenten. In der analysierten Vorlesung besteht das zentrale Lernziel in der Vermittlung von Kritik. Es liegt die Vermutung nahe, dass das reproduzierende Lernen im Vordergrund steht (vgl. Breitsprecher / Redder / Zech 2014: 164-165). Es zeigt sich, dass der Dozent eine diskursive Wissensvermittlung intendiert (vgl. Breitsprecher / Redder / Zech 2014: 165). Das diskursive Wissen wird dabei jedoch nicht gemeinsam erarbeitet, sondern elizitiert und den Studierenden zusammenfassend präsentiert, so dass sie dieses nur noch nachvollziehen können (vgl. Breitsprecher / Redder / Zech 2014).

Der vorliegende Beitrag greift prominente Merkmale des funktional-pragmatischen Ansatzes auf. So wird zum einen auf die zentrale Rolle der Wissensvermittlung und damit der Bearbeitung des Wissens beim Fragehandeln fokussiert. Dabei werden insbesondere Art und Komplexität des Wissens in den Blick genommen. Zum anderen wird bei der Analyse des Fragehandelns auch nach den kommunikativen Zwecken gefragt, um die jeweiligen Funktionen herauszuarbeiten. Darüber hinaus ist die systematische Betrachtung der sprachlichen Handlungen und ihrer Abfolge in der Interaktion für die Analyse bedeutsam.

## 4.2 Fragen von Dozierenden an Studierende

Im Folgenden werden die Fragen der Dozierenden an Studierende genauer in den Blick genommen. Hierbei wird auf Funktionen, inhaltliche und sprachliche Komplexität der Fragen und den Grad der Höreradressierung eingegangen. Weiterhin werden Vermutungen angestellt, warum bestimmte Funktionen von Fragen in den untersuchten Vorlesungen häufiger auftreten als andere.

Die Fragen der Dozierenden weisen verschiedene Funktionen auf und lassen sich grob vier Kategorien zuordnen (s. Tab. 2). Die Nummerierung der Kategorien folgt der inhaltlichen Komplexität der Fragen, was im Folgenden noch näher erläutert wird.

Fragekategorien Dozierende
<b>1. Lebenswelt der Studierenden:</b> an Erfahrungen anknüpfen; sich in eine Situation hineindenken
<b>2. Wissensbearbeitung:</b> Vorwissen aktivieren; an Wissensstand anknüpfen; (lokale) Wissens Elemente erschließen
<b>3. Anwendung und Transfer von Wissen:</b> vorhandenes Wissen anwenden; auf (neue) Kontexte anwenden
<b>4. Eristik:</b> sich positionieren; etwas beurteilen; kritische Einwände formulieren

Tabelle 2  
Kategorien Fragen von Dozierenden an Studierende

Unter der Fragekategorie *Lebenswelt der Studierenden* wurden Fragen subsumiert, mit denen Dozierende entweder an die Erfahrungen der Studierenden anknüpfen und/oder die darauf abzielen, dass sich Studierende in eine bestimmte Situation hineindenken, die sie ganz persönlich betrifft bzw. betreffen könnte.

So geht es z.B. in einer Vorlesung aus der Sportpsychologie (1) um ein theoretisches Modell, das die Ursachen von Stressreaktionen beim Menschen und die damit einhergehenden Mechanismen verdeutlicht. In diesem Zusammenhang erklärt der Dozent, dass bereits die Antizipation von Ereignissen bei Menschen Stress auslösen kann. Der Dozent initiiert dann die Interaktion mit den Studierenden, indem er zum einen nach persönlichen Phobien und Vorlieben der Studierenden fragt und sie zum anderen dazu auffordert, sich eine bestimmte Situation vorzustellen. Der Dozent bringt die Studierenden dazu, „die Theorie am eigenen Leib nachzuempfinden“. Am Ende verdeutlicht er noch einmal das Ziel seiner Fragen bzw. Beispiele in Bezug auf die Theorie und schließt diesen thematischen Abschnitt ab:

- (1) Dozent: Die grundsätzliche Kritik an Seyles model, wie gesagt, gehen Sie immer davon aus, haben Sie das im Blick, es ist ein/ ein Physiologe, ein Biologe gewesen. Die Experimente, die er gemacht hat, waren mit Tieren, waren vornehmlich mit Ratten. Es ist zu der Zeit, auch das muss man so einordnen, tatsächlich äh noch kaum Rede gewesen von psychologischen Faktoren, das ist natürlich wichtig, das werden Sie gleich relativ schnell auch sehen. Also die Bewertung spielt ne ganz große Rolle, die Bewertung einer Situation ähm und wir stellen natürlich auch fest, dass nicht alle Reaktionen gleich sind. Also so einfach wie der wie Seyle das/das gemacht hat, dass wir sozusagen tatsächlich ein unspezifisches Anpassungssyndrom haben, das ist tatsächlich nicht so, wir haben individuelle Antwortschema/Schematen, die beeinflusst sind von dem, was wir als Menschen alles mitbringen: Persönlichkeit, Wahrnehmung, biologische Konstitution und Stress jetzt in dieser Form wird als Ergebnis eingestuft. (GWS\_SPOR\_05\_02, 01-12<sup>11</sup>)

<sup>11</sup> Die Verweise auf die Belege sind wie folgt aufgebaut: „GWS“ steht für das Projekt *Gesprochene Wissenschaftssprache*, darauf folgt das Studienfach, in diesem Fall „SPOR“ für Sportwissenschaft. Anschließend werden die Vorlesungsfolge, der Audioausschnitt innerhalb der jeweiligen Vorlesungsfolge und die Transkriptflächen angegeben.

**Darf ich mal kurz fragen, wer von Ihnen eine Phobie hat? . Wer von Ihnen liebt Spinnen? Wer von Ihnen liebt Spinnen?**<sup>12</sup>. Mindestens, also üblicherweise sind das so fünfzehn, zwanzig Prozent, die sagen: „Hm“ . Gibt’s jemanden? Keine Angst, die Kamera geht nicht auf Sie. Das heißt, wenn ich nächste Woche zur Vorlesung ne dicke, fette Spinne mitbringe, sind alle begeistert oder kommt keiner? Wer kennt denn das? . Keiner? Eine, ok. Das heißt, alleine die Tatsache, wenn Sie jetzt mal die Augen zu machen, machen Sie alle mal die Augen zu. . Ja? Und stellen Sie sich eine fette, an Sie sich langsam herankrabbelnde Spinne vor. ((Studierende lachen)) . Ja, die einen finden’s lustig. ((Dozent lacht)) Danke. (GWS\_SPOR\_05\_03, 01-09)

Alleine die Vorstellung wird beim einen oder andern Stress auslösen. Ja? Alleine die Tatsache, dass Sie sich vorstellen bei mir die Klausur zu schreiben, löst Stress aus. Vielleicht [hätte] ich [nich] das wählen sollen, wäre deutlich realistischer gewesen. Also nochmal, ich will darauf hinaus, die Antizipation von Ereignissen, nich das Ereignis an sich zwingenderweise, sondern die Antizipation allein is auch stressauslösend und damit passt das Modell nicht mehr, das Seyle im Prinzip hier beschrieben hat. (GWS\_SPOR\_05\_04\_, 01-07)

Hinsichtlich der inhaltlichen Komplexität, die zwischen den Kategorien differiert, sind die Fragen aus diesem Beispiel am unteren Rand der Bandbreite anzusiedeln, da sie lediglich eine persönliche Einschätzung auf der Basis der eigenen Erfahrung erfordern.

Weiterhin lässt sich an diesem Beispiel zeigen, dass es in Bezug auf die sprachliche Form in den Redebeiträgen der Dozierenden auch zu ganzen Fragebatterien kommen kann, in denen hintereinander mehrere (bis zu zehn) Fragen gestellt werden, und sich hierbei häufig Entscheidungs- und Ergänzungsfragen abwechseln. Damit geht ein niedriger Grad der Höreradressierung einher, da zum einen nicht klar ist, auf welche der vielen Fragen der Dozent gerne eine Antwort hätte und sich zum anderen je nach Art der Frage auch die inhaltlichen Anforderungen an die Antwort ändern (Entscheidung oder Ergänzung). Die Studierenden müssen sich in Bezug auf den Fokus der Frage permanent umorientieren, kommen jedoch nicht zu Wort. Darüber hinaus kann sich durch den inhaltlich geänderten Fokus der Fragen (*Wer hat eine Phobie? Wer liebt Spinnen?*) auch der Adressatenkreis ändern. Dies könnte in diesem Fall auch die niedrige Beteiligung der Studierenden (*Wer kennt das? Keiner?*) erklären.

Der Fragekategorie *Wissensbearbeitung* wurden Fragen zugeordnet, die darauf abzielen, das Vorwissen der Studierenden zu aktivieren und an ihren Wissensstand anzuknüpfen. Weiterhin umfasst diese Kategorie Fragen, durch die (vornehmlich lokale) Wissens Elemente erschlossen werden sollen. Das Beispiel hierfür (2) ist einer Pädagogik-Vorlesung entnommen, in der sich die Dozentin der Methodenlehre zuwendet und hierbei die Begriffe *Methode* und *Methodologie* erklären (und dabei insbesondere voneinander abgrenzen) möchte. Bevor die Dozentin die Begriffe selbst definiert, fragt sie die Studierenden nach ihrem Vorwissen und ergänzt bzw. präzisiert in ihrer Rückmeldung die studentische Antwort:

- (2) Dozentin: Jetzt ist grade schon mehrfach der Begriff der Methode gefallen. **Ähm, . weiß jemand von Ihnen was der Unterschied is zwischen ner Methode und ner Methodologie? . . Ham Se ne Idee dazu? . . Ja?**

Studentin: Methodologie ist äh . übergeordneter ( )prozess. Ähm . Na, der Ansatz, also die Art und Weise wie die Forschenden ( ) die vergleichen die verschiedenen Methoden äh . versucht eben äh ( ) zum Beispiel zu ermitteln für die . ähm . jeweiligen (Forscher) und . ähm . die Forsch(ungslage).

Dozentin: Genau. Vielen Dank. Also die Methodologie is im Grunde . die übergreifende/ der übergreifende Rahmen. Also, ‚Logos‘, die Lehre von den Methoden. . hab ich hier. . Und die Methodologie gibt mir zum Beispiel Kriterien vor, nach denen ich bestimmte Methoden auswähle und anwende. Und das is . das/ der Begriff ist auch grade schon gefallen, ne gewisse Metaebene, die vermittelt zwischen

<sup>12</sup> Die Fragen werden in den Transkriptauszügen durchgängig fett markiert, um sie deutlicher hervorzuheben.

Theorien und Methoden. Und häufig sacht man eben auch, dass man stärker sich entweder in der qualitativen Methodologie verortet oder in der quantitativen. Und die Methode an sich, ist dann der Weg, mit dem ich zu wissenschaftlichen Aussagen gelange. (GWS\_PAED\_05\_29, 01-15)

Inhaltlich sind Fragen dieser Kategorie komplexer als Fragen der ersten Kategorie, da sie den Abruf und die Versprachlichung von spezifischen Wissens-elementen erfordern.

Hinsichtlich der sprachlichen Form handelt es sich bei diesem Beispiel um Entscheidungsfragen, die durch ihre Klarheit in der Formulierung und der Ansprache einen hohen Grad der Höreradressierung aufweisen. Auch wenn es sich bei den Fragen der Dozentin von der Form her um Entscheidungsfragen handelt, ist offensichtlich, dass sie hier eine inhaltliche Antwort erwartet. Auch dies ist für die spätere Didaktisierung des Lerngegenstands von Bedeutung.

Die Fragekategorie *Anwendung und Transfer von Wissen* umfasst Fragen, die Studierende dazu bewegen, vorhandenes Wissen auf konkrete und/oder neue Kontexte zu übertragen und anzuwenden. Beim nächsten Beispiel (3) geht es in einer BWL-Vorlesung um die übergeordnete Frage, wie Unternehmen Gewinne erzielen. Der Dozent möchte wissen, warum diese Frage wichtig ist und bittet die Studierenden, sich hierfür einen konkreten Kontext vorzustellen, nämlich, dass sie selbst Geld geerbt haben und dieses in Aktien investieren. Er möchte nun von den Studierenden wissen, mit welchem Ziel sie selbst Geld in Aktien investieren würden. Die Antworten des Studenten 2, die durch die Nachfrage des Dozenten (*Mehr wird, wie wird das denn mehr?*) gelenkt werden, geben dem Dozenten dann die Möglichkeit, durch das konkrete Beispiel im abschließenden Kommentar die übergeordnete Frage zu beantworten:

- (3) Dozent: Warum brauch man das überhaupt so'n Rechnungswesen? Überhaupt die Frage: Erzielen wir Gewinne? . Naja, ich finde schon ganz interessant, also ich glaub das braucht man als Unternehmer, wenn wir jetzt mal die ganzen sozialwissenschaftlichen Unternehmen, die auch bedeutsam sind, ich will die überhaupt das Thema Nachhaltigkeit sonst was da in keinster Weise äh jetzt hier damit äh verunglimpfen, aber im Regelfall eben, Unternehmen ist das Ziel Gewinne zu erwirtschaften, letztendlich eine angemessene Rentabilität zu erwirtschaften . mit dem, was Sie gemacht haben. (GWS\_BWL\_01\_05\_, 01-08)

Kann mir einer erklären, warum dat wichtig is? Eine Vorstellung davon? . Stellen Se sich doch mal vor, Sie haben irgendwie, keine Ahnung, n bisschen Geld von ner Erbtante erhalten, irgendwie im Moment brauch ich dat nich, zu kon/ für'n Konsum, ne? Bin gut/ ne? Reicht eigentlich im Moment. Haben Se auch gehört. Also jetzt im Moment okay, sollte man vielleicht langfristig auf'n Sparkonto kriegen Sie nix an Zinsen, ne? Aufm Sparkonto da kriegen Sie im Moment null Komma null drei irgendwas Prozent.

Student 1: ( ist es nicht so), dass die Aktienkurse steigen.

Dozent: Genau! (So) sagen viele „Ok, Aktienkurse fallen“, ich könnte ja dann vielleicht in Aktien investieren. **So, welches Ziel haben Sie eigentlich jetzt, wenn Sie, sagen wir mal, tausend Euro in Aktien investieren? Was haben Sie dann für n' Ziel? Ja bitte?**

Student 2: Ja, dass es mehr Geld gibt.

Dozent: Mehr wird, wie wird das denn mehr? Also was können Sie denn da kriegen?

Student 2: Indem das Unternehmen, bei dem ich die Aktien gekauft habe, Gewinne (macht).

Dozent: Genau, weil das Unternehmen Gewinne macht und damit der Wert des Unternehmens steigt und damit auch Ihr kleiner Anteil von tausend Euro. Der is vielleicht dann, wenn Se verkaufen würden, und das zeicht ja dann der Aktienkurs, irgendwann mal tausendzweihundert wert. Das ist der eine/die eine Komponente, ne? (GWS\_BWL\_01\_06\_, 01-16)

Unter die Fragekategorie *Eristik* fallen Fragen, die darauf abzielen, sich zu einer bestimmten Fragestellung zu positionieren, etwas zu beurteilen und/oder kritische Einwände zu formulieren. So geht es im folgenden Beispiel aus einer Pädagogik-Vorlesung (4) um Generationenkonzepte. Im Vorfeld fragt die Dozentin die Studierenden, in welchem Zusammenhang sie bereits von der *generation y* gehört haben. Es melden sich drei Studierende zu Wort und berichten, welche Eigenschaften sie mit dieser (ihrer) Generation verbinden, was die Dozentin jeweils inhaltlich ergänzt bzw. präzisiert. Anschließend möchte die Dozentin wissen, wie die Studierenden zu diesem Generationenkonzept und der damit verbundenen Zuschreibung von Eigenschaften zu bestimmten Generationen stehen und welche kritischen Einwände sie hierzu formulieren könnten. Auf diese Fragen folgen insgesamt sieben Wortmeldungen von Studierenden (im nachfolgenden Transkript folgt beispielhaft nur die erste Antwort), denen die Dozentin entweder begründet zustimmt oder teilweise auch widerspricht. Somit entsteht eine Diskussion zwischen Dozentin und Studierenden im Vorlesungssaal:

- (4) Dozentin: Gut, jetzt ham wir hier schon unterschiedliche Aspekte gehört, die anscheinend charakteristisch für diese Generation sind. (GWS\_PAED\_02\_02, 39-40)

**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 Achtzigern 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?**

Studentin 1: Ähm, ich denke, dass es halt problematisch werden könnte, wenn man guckt, welche Altersgruppen zu der Generation aufgezählt werden.

Dozentin: Genau, also das is ein wichtiger Aspekt, nämlich, wenn man sich ma anguckt, je nach Quellenlage wird die *generation y* etwas anders terminiert. Es gibt . Quellen, die sagen, das ist ne Generation von den 1980 Geborenen bis zu den späten 1990ern. Und da können Sie sich schon klar machen, dann würden zum Beispiel ich und Sie wahrscheinlich alle . in diesen/ in dieses Generationencluster fallen und das sind natürlich zwei Jahrzehnte, die auch bestimmte Entwicklungen . getragen haben und die Frage ist dann entsprechend, ist das wirklich repräsentativ so ein Cluster oder woran mache ich das eigentlich fest, ne? Ja? (GWS\_PAED\_02\_03, 01-18)

Fragen dieser Kategorie stellen von der inhaltlichen Komplexität her das obere Ende der Bandbreite dar, denn ihre Beantwortung erfordert eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik auf einer Metaebene und eine gewisse Ausführlichkeit, in der auch kausale Zusammenhänge hergestellt und sprachlich kohärent umgesetzt werden müssen.

Weiterhin lässt sich beobachten, dass Fragen, die auf die Wissensbearbeitung abzielen, häufiger gestellt werden als andere. Unter diesen wiederum treten Fragen besonders häufig auf, die der *Erschließung lokaler Wissens Elemente* dienen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass diese gut abgrenzbar und für Dozierende gut planbar sind. Die Antworten wiederum können von den Dozierenden relativ einfach kontrolliert werden, da der Antworthorizont meist sehr klar ist. Auf diese Weise geben sie das Rederecht punktuell für einen überschaubaren Zeitraum ab und können die inhaltliche Struktur der Vorlesung unverändert beibehalten. Damit ähnelt diese Fragekategorie den sog. *Regiefragen*. Damit bezeichnen Ehlich / Rehbein (1986) einen bestimmten Fragetyp, bei dem der Vortragende im Lehr-Lern-Diskurs seinen Monolog durch punktuelle Fragehandlungen selbst unterbricht. Dadurch kann er die Verkettung assertiver sprachlicher Handlungen durchbrechen, ohne Gefahr zu laufen, von seiner kommunikativen Gesamtstruktur abweichen zu müssen.

### 4.3 Fragen von Studierenden an Dozierende

Im Folgenden werden die Fragen der Studierenden an Dozierende genauer in den Blick genommen und auf ihre Funktionalität und inhaltliche Komplexität hin untersucht.

Die auftretenden Fragen weisen verschiedene Funktionen auf und wurden drei Kategorien zugeordnet (s. Tab. 3). Auch hier folgt die Nummerierung der Kategorien wieder der inhaltlichen Komplexität der Fragen.

Fragekategorien Studierende
<b>1. Verständnisfragen:</b> Verständnis sichern; eigenes Wissen absichern; Wahrheitsgehalt eigenen Wissens überprüfen
<b>2. Wissensfragen:</b> (neues) Wissen erschließen; (Nach-)Fragen zu (lokalen) Wissens-elementen
<b>3. Eristische Fragen:</b> nach Standpunkt/Einschätzung der Dozierenden fragen; kritisches Nachfragen in Bezug auf Inhalt oder Standpunkt/Einschätzung

Tabelle 3  
Kategorien Fragen von Studierenden an Dozierende

Zur Fragekategorie *Verständnisfragen* wurden Fragen gezählt, die darauf abzielen, das eigene Verständnis zu sichern oder den Wahrheitsgehalt von eigenem Wissen zu überprüfen. Beispiel (5) stammt aus einer BWL-Vorlesung, in der es um Bilanzstrukturen und die Berechnung von Jahresabschlusskennzahlen geht. Einige Studierende haben hierzu Rückfragen, die die Rolle von Leasingverträgen in den Bilanzstrukturen und beim Verkauf von Anlagevermögen zur Erhöhung der Liquidität betreffen. Der Student in dem Beispiel möchte sich rückversichern, ob seine Annahme, dass man sein Unternehmen trotz langfristiger Verträge verkaufen kann, richtig ist. Der Dozent bejaht dies zwar, weist aber darauf hin, dass dies in den Bilanzstrukturen nicht sichtbar wird. So schließt er den thematischen Unterpunkt zu den Leasingverträgen ab:

- (5) Student: **Aber wenn ich doch en langfristigen Vertrag hab ( ) (da brauch in mich doch nur/) da komm ich da ja auch nich raus, aber verkaufen kann ich dann schon (2sec) (als Makler)?**

Dozent: D'accord, würde ich genauso sehen, stimme ich Ihnen sofort zu, ne? Aber das sehen Sie ja nich in der Bilanz, dass Sie dann noch zehn Jahre gebunden sind mit Ihrem scheiß Leasing-Vertrag, ne, das is jetzt Ihr Problem. . So, zweite Sache, jetzt will ich aber gar nicht, Leasing is schon ne Besonderheit. (GWS\_BWL\_06\_05, 01-06)

Fragen dieser Kategorie stellen hinsichtlich der inhaltlichen Komplexität das untere Ende der Bandbreite dar, da sie sich auf das eigene oder das von den Dozierenden präsentierte Wissen beziehen und dabei nicht über dieses Wissensspektrum hinausgehen.

Die Fragekategorie *Wissensfragen* schließt Fragen ein, die auf das Erschließen neuen Wissens abzielen und hierbei vor allem Nachfragen zu lokalen Wissens-elementen darstellen. Im folgenden Beispiel aus einer BWL-Vorlesung (6) geht es um das Thema Bilanzierung und die Ermittlung von Anschaffungskosten. Die Dozentin erklärt anfänglich anhand verschiedener Beispiele selbst, wie Anschaffungskosten ermittelt werden. Anschließend präsentiert sie ein Fallbeispiel, bei dem ein Unternehmen ein Bürogebäude kauft. Sie fordert die Studierenden dazu auf, sich das Beispiel und die darin vorkommenden Zahlen (Kaufpreis, Notargebühren, Grundbuchgebühren, Malerarbeiten etc.) in Ruhe anzuschauen und bittet sie dann, ihre Ideen kundzutun, welche der Kostenbestandteile man zu den Anschaffungskosten zählen kann. Insgesamt folgen fünf Wortmeldungen, die die Dozentin direkt kommentiert. Die Studentin im Beispiel erweitert in ihrer Frage das von der Dozentin vorgegebene Szenario und möchte dadurch ein neues, lokales Wissens-element erschließen.

- (6) Dozentin: So, hat irgendjemand von Ihnen eine Idee oder möchte vielleicht auch nur zu einem einzelnen dieser Kostenbestandteile was sagen? Sehr gerne: [...] (GWS\_BWL\_04\_03, 01-02)

Studentin: **Wenn die Malerarbeiten jetzt früher stattgefunden hätten, hätt ich die dann dazu rechnen können?**

Dozentin: Das kommt darauf an, also grundsätzlich würde man im ersten Schritt sagen, ja, weil sie ja vor Inbetriebnahme dazu da sind. Wenn das jetzt Malerarbeiten sind, die sich äh über die reine Betriebsbereitschaft hinaus . ziehen, also wenn Sie da jetzt für besonders viel Geld besondere äh Ornamente et cetera einsetzen lassen, dann wäre das im Einzelfall nochmal zu prüfen und dann auch insbesondere aus steuerlicher Sicht nochmal zu prüfen, weil wir ja grundsätzlich, das hatten wir schon besprochen, das Maßgeblichkeitsprinzip haben, aber gerade bei solchen Sachverhalten ist dann immer die Frage: Darf ich das aktivieren? Was ja zur Folge hat, dass ich es nicht als Aufwand in meiner Gewinn- und Verlustrechnung habe im ersten Jahr, sondern erst später über die Abschreibung oder wäre das sofort aufwandswirksam zu erfassen. Aber im ersten Schritt, normale Malerarbeiten, wenn Sie sagen, das brauche ich, um Betriebsbereitschaft herzustellen, dann würden die ganz normal zu den Anschaffungsnebenkosten zählen. (GWS\_BWL\_04\_06, 01-14)

Fragen dieser Kategorie sind inhaltlich komplexer als Verständnisfragen, da sie über das vorhandene Wissensspektrum hinausgehen und der Wissensumfang hier erweitert wird, was eine Reflexion der präsentierten Inhalte voraussetzt.

Zu den eristischen Fragen zählen Fragen, die auf den Standpunkt bzw. die Einschätzung der Dozierenden zu einer bestimmten Fragestellung abzielen oder mit denen Studierende selbst kritische Nachfragen formulieren (vgl. dazu auch Breitsprecher / Redder / Zech 2014). Bei (7) werden in einer Pädagogik-Vorlesung quantitative und qualitative Forschungsmethoden und ihre Anwendung für geeignete wissenschaftliche Erkenntnisinteressen behandelt. Der Student hinterfragt qualitative Forschungsmethoden kritisch, begründet dies und möchte hierzu den Standpunkt der Dozentin wissen. Die Dozentin honoriert die Frage als „sehr gute Frage“ und ordnet sie durch die Kommentierung „da sind wir ja fast schon bei Wissenschaftstheorie“ als (fortgeschrittenes) Forschungswissen ein, das deutlich über das Wissen in dieser Ausbildungsphase (Beginn des Bachelorstudiums) hinausweist. Sie geht auf die Frage ein, indem sie die Argumente aufgreift und aus Sicht qualitativer Forschungsmethoden kritisch erwidert:

- (7) Student: **Äh nur eine Frage, das ist mir ein bisschen unklar geworden . ähm . Ist das nicht ein bisschen so eher . ähm . verur/vorurteilhaft, dass man . äh . zum Beispiel die Hypothese . äh . schließt . ähm . und dann die Ergebni/und dann versucht man die Ergebnisse zu finden, die die eigentliche Hypothese bet/äh, bestätigen . und dann ist das vielleicht ähm . nicht realitätbezogen?**

Dozentin: Mhm, das is ne sehr gute Frage. Also . da sind wir ja schon fast bei Wissenschaftstheorie, ja? Wissenschaftstheorie ist sozusagen die Theorie, die sich damit beschäftigt: Wie funktioniert eigentlich Wissenschaft, ne? Und jetzt sagen Sie hier, ja, is das nicht vorurteilsbelastet, wenn ich im Grunde schon meine Hypothesen habe und die versuche zu bestätigen oder zu widerlegen, ne? Das is aber die Art der Forschung, wie sie in dem Fall funktioniert. Aber die . ähm Forscherinnen und Forscher würden ja jetzt nich sagen, mh naja wir sind da mit Vorurteilen rangegangen, sondern, . man hat eben, man argumentiert über die Theorie, ne? Was man sagt, das ham andere schon Forschungserkenntnisse produziert, . auch wenn Sie so ‘en klassischen . äh Beitrag lesen über eine Studie is am Anfang ja immer der Forschungsstand aufbereitet, ne? Das heißt, da wird erstma zusammengetragen, was haben eigentlich andere zu diesem Thema geforscht und we/zu welchen Ergebnissen sind sie gekommen und auf Basis dieser Vorarbeiten würden sie dann ihre eigenen Hypothesen formulieren oder variieren. . Natürlich und die qualitative Forschung würde jetzt auch sagen: Ja, es is inner/in gewisser Weisen en Bestätigen dessen, was man vielleicht schon weiß oder en immer weiter Verfeinern. Aber es is einfach ne andere Art der Forschungslogik, ne? Also ich würd da jetzt nich von von

Vorurteilen sprechen, sondern es ist ne stark theoriebasierte Forschung und ne hypothesengeleitete Forschung, ne? (GWS\_PAED\_05\_24, 01-24)

Fragen dieser Kategorie lassen sich als oberes Ende der inhaltlichen Komplexität beschreiben, da sie von einer übergeordneten Sichtweise auf das präsentierte Wissen zeugen und einer Reflexion der Inhalte auf einer Metaebene bedürfen.

Die Ergebnisse der Korpusanalyse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. In drei von sechs gesichteten Vorlesungsreihen finden sich sowohl Fragen von Dozierenden als auch Fragen von Studierenden, wobei deutlich mehr Fragen von Dozierenden als von Studierenden gefunden wurden. In den anderen drei Vorlesungsreihen treten keinerlei Fragehandlungen auf.
2. Die Fragen weisen jeweils verschiedene Formen und Funktionen auf. Fragen von Dozierenden an Studierende zielen dabei am häufigsten auf die Erschließung lokaler Wissens Elemente ab.
3. Die Komplexität der Fragen und die damit verbundenen Anforderungen an die Antworten variiert auf beiden Seiten. Sie reichen von einfachen Wissens- bzw. Verständnisfragen bis hin zu komplexen eristischen Fragen.

## 5. Didaktisierung / Lehr-Lern-Materialien

Für die Kurseinheit *Interaktion in der Vorlesung: als Studierender Fragen heraushören, beantworten und stellen* haben sich didaktische Schritte ergeben, die auf die Gesamtheit der von Fragen initiierten Interaktion in Vorlesungen abzielen. Hierfür wurden weitere Ergebnisse der Korpusanalysen berücksichtigt, die die Antworten von Dozierenden und Studierenden in den Blick nehmen, jedoch nicht im Fokus dieses Beitrags stehen. Die Schritte reichen von bewusstmachenden Aufgaben über rezeptive bis hin zu produktiven Aufgaben und weisen somit eine gewisse Progression auf (s. Abb. 1).

<p><b>Bewusstmachung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• über eigene Erfahrungen mit Fragen in Vorlesungen sprechen</li> <li>• über Vorteile des Fragenstellens in Vorlesungen nachdenken und sprechen</li> </ul> <p><b>Rezeption</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen von Dozierenden in Vorlesungen heraushören und verstehen</li> <li>• Funktionen der Fragen im jeweiligen Kontext verstehen</li> <li>• Antworten von Studierenden auf Fragen von Dozierenden heraushören und verstehen</li> <li>• Rückmeldungen von Dozierenden erkennen und verstehen</li> <li>• Fragen von Studierenden heraushören und verstehen</li> </ul> <p><b>Produktion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Fragen und Antworten entwickeln und produktiv äußern</li> </ul>
--

Abbildung 1  
Phasen und Übungsschritte in der Kurseinheit *Interaktion in Vorlesungen*

Im Folgenden werden hierfür exemplarisch Aufgaben aus den Lehr-Lern-Materialien präsentiert.

Die ersten Aufgaben in der Einheit dienen dem Erfahrungsaustausch und der Bewusstmachung darüber, welche Funktionen und Vorteile das Fragenstellen in Vorlesungen haben kann (s. Abb. 2). Die Studierenden sollen darüber berichten, wann Dozierende in der Vorlesung Fragen stellen, welche Fragen ihnen selbst in der Vorlesung kommen und ob es für sie einen Unterschied macht, in der Vorlesung oder im Seminarsgespräch eine Frage zu stellen. Auch sollen sie sich darüber austauschen, welche Vorteile es hat, als Studierender in der Vorlesung Fragen zu beantworten bzw. zu stellen.

**Aufgabe**

Berichten Sie über Ihre Erfahrungen aus den Vorlesungen, die Sie besuchen.

- a) Wann stellen die Dozierenden in Vorlesungen Fragen? Warum tun sie dies? Was ist Ihnen aufgefallen? Begründen Sie Ihre Antwort.
- b) Welche Fragen kommen Ihnen in der Vorlesung. Warum würden Sie gern etwas fragen? Erläutern Sie.
- c) Macht es einen Unterschied, eine Frage in der Vorlesung oder im Seminargespräch zu stellen? Erläutern Sie Ihre Einschätzung mit eigenen Worten.

**Aufgabe**

Fassen Sie mit eigenen Worten zusammen, welche Vorteile es hat, wenn

- a) Sie als Studierende/r etwas gefragt werden.
- b) Sie selbst als Studierende/r Fragen stellen.

Abbildung 2

Aufgaben zum Erfahrungsaustausch und zur Bewusstmachung

Bei den rezeptiven Aufgaben stehen das auditive Erkennen und Verstehen von Fragen der Dozierenden und Studierenden im Fokus. Hierbei wird angestrebt, dass den Lernenden Beispiele aus den verschiedenen Fragekategorien (s. Abschnitt 4, Tab. 2) präsentiert werden. In einem ersten Schritt sollen die Lernenden die Fragen der Dozierenden in den Redebeiträgen auditiv erkennen und notieren. Anschließend setzen sie sich mit den Funktionen der gehörten Fragen auseinander und erschließen deren Zweck, u.a. indem sie sich in die Rolle der Dozierenden hineindenken. Die folgende Aufgabe (s. Abb. 3) ist dem umfangreichen Bereich der Dozierendenfragen entnommen. Den Lernenden wird hier Beispiel (4) aus der Fragekategorie *Eristik* präsentiert.

**Aufgabe**

Hören Sie nun den Abschnitt aus der Pädagogik-Vorlesung zum Thema Generationenbeschreibungen.

- a) Welche Frage(n) stellt die Dozentin? Notieren Sie.
- b) Warum stellt die Dozentin an dieser Stelle diese Frage(n)? Welche Zwecke verfolgt sie? Überlegen Sie zuerst allein. Tauschen Sie sich dann mit anderen über Ihre Vermutungen aus.

Abbildung 3

Aufgaben auditives Erkennen und Verstehen eristischer Fragen von Dozierenden

Weiterhin wurden Aufgaben entwickelt, die (kleinschrittig) auf das auditive Erkennen und Verstehen von Antworten von Studierenden auf Fragen von Dozierenden abzielen und hierzu gehörend auch auf die Rückmeldungen der Dozierenden, die entweder (differenzierte) Zustimmung oder (differenzierter) Widerspruch aufweisen können. Die Sequenzen sind z.T. sehr kurz. Bei den produktiven Aufgaben entwickeln die Lernenden eigene Antworten und eigene Fragen, die sie auch in kleinen Simulationen produktiv äußern müssen.

In einer digitalen Selbstlernumgebung werden den Lernenden zum individuellen Üben zusätzliche Aufgaben zur Verfügung gestellt, in denen weitere Sequenzen aus dem Korpus didaktisiert werden. Hierbei steht vor allem das auditive Erkennen und Verstehen von Fragen der Dozierenden im Zentrum. Die Fragen zielen u.a. darauf ab, sprachliche Mittel herauszuhören, die die Dozierenden zur Formulierung ihrer Fragen nutzen. Die Sequenzen sind dabei meist sehr kurz und können mehrfach gehört werden. Konzeptionell berücksichtigen diese Aufgaben damit Aspekte des Konzepts der *micro-listening-tasks* (vgl. Field 2008) (s. Abschnitt 3). Die Lernenden erarbeiten sich so auch eine Sammlung authentischer sprachlicher Mittel der gesprochenen Sprache. Zur eigenständigen Kontrolle werden den Lernenden die entsprechenden Transkripte präsentiert.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Es zeigt sich, dass eine korpusbasierte Hörverstehensdidaktik eine zielgerichtete Unterstützung bei den kommunikativen Herausforderungen in Vorlesungen ermöglicht. Anhand konkreter Aufgaben wird deutlich, wie wesentliche Schwachstellen der traditionellen Hörverstehensdidaktik (vgl. Dietz 2021b: 100) überwunden werden können. So werden die Studierenden durch die Arbeit mit authentischen Daten für das reale Anforderungsniveau im Studium sensibilisiert. Die Aufgaben sind stärker am sprachlichen Material orientiert, sehr kurze Sequenzen werden mehrfach gehört und es findet (auch auf der Metaebene) eine Beschäftigung mit den Eigenschaften der gesprochenen Sprache statt.

Die Korpusanalyse hat ergeben, dass sowohl Dozierende als auch Studierende in Vorlesungen Fragen stellen. Fragen von Dozierenden treten dabei sehr viel häufiger auf und zielen vor allem auf das Erschließen lokaler Wissens Elemente ab. Auf beiden Seiten variiert die inhaltliche Komplexität der Fragen, die von einfachen Wissens- und Verständnisfragen bis hin zu eristischen Fragen reichen. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für die Didaktisierung des Lerngegenstandes und die Erstellung von Lehr-Lern-Materialien. Die im Beitrag präsentierten didaktischen Schritte umfassen bewusstmachende, rezeptive und produktive Aufgaben. Die rezeptiven Aufgaben, die den Löwenanteil bilden, haben dabei vor allem das Ziel, dass Lernende Fragen in Redebeiträgen von Dozierenden auditiv erkennen, verstehen und sich über ihren Zweck bewusstwerden. Dabei werden mehrere Beispiele aus dem Korpus didaktisiert, in denen Fragen mit verschiedenen Funktionen und Komplexitätsgraden auftreten, sodass Lernende für den Lerngegenstand umfassend sensibilisiert werden und diesen auch vielfältig bearbeiten können.

Es ergeben sich weitere Forschungsperspektiven. So sind umfangreichere Korpora notwendig, um die Funktionen und Formen der Fragehandlungen stärker abzusichern und ggf. um weitere Kategorien zu erweitern. Hinsichtlich der Didaktisierung wäre es angezeigt, weitere Aufgabenformate anzuschließen. So wäre es sicher nützlich, wenn die Studierenden z.B. in Form von Rollenspielen üben, spontan auf Fragen der Dozierenden zu antworten. Aus hochschuldidaktischer Sicht besteht ein wichtiges Desiderat darin, der Frage nachzugehen, wie das Fragehandeln der Dozierenden systematischer und variantenreicher ausgestaltet werden kann. Hierzu wären auch Befragungen der Dozierenden sinnvoll, um so ihre Motivation beim Einsatz von Fragen in der Vorlesung deutlicher sichtbar zu machen. Diesen Fragen nachzugehen, erscheint uns vor dem Hintergrund der Forderung nach einer interaktiven Vorlesungsgestaltung notwendig und sinnvoll zugleich.

## Literatur und Ressourcen

Arras, Ulrike (2012): Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen. Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücken: htw saar, 137-148.

Breitsprecher, Christoph / Redder, Angelika / Zech, Claudia (2014): „So. Jetzt müssen Sie kritisch dazu Stellung nehmen.“ – Zur Vermittlung von Kritik in einer wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesung. In: Hornung, Antonie / Carobbio, Gabriella / Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 137-167.

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

Brünner, Gisela / Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Brünner, Gisela / Gülich, Elisabeth (Hrsg.): *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen*. Bielefeld: Aisthesis, 17-93.

- Dietz, Gunther (2017): Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik. In: Di Venanzio, Laura / Lammers, Ina / Roll, Heike (Hrsg.): *DaZu und DaFür - neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf: 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen 2016*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 97-116.
- Dietz, Gunther (2021a): Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 58: 2, 67-75.
- Dietz, Gunther (2021b): Korpora gesprochener Sprache als Quelle für die Erstellung von Mikro-Hörübungen mit authentischen Hörmaterialien im DaZ-/DaF-Unterricht. In: *Korpora Deutsch als Fremdsprache* (KorDaF) 1: 1, 97-123. <https://doi.org/10.48694/tujournals-41>.
- Dietz, Gunther (2022): Mikrohören und authentische Hörmaterialien – Zur Einführung in den Tagungsband. In: Dietz, Gunther (Hrsg.): *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*. Bamberg: University of Bamberg Press, 7-32.
- Dubs, Rolf (2019): *Die Vorlesung der Zukunft. Theorie und Praxis der interaktiven Vorlesung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1980*. Düsseldorf: Schwann, 334-369.
- Ehlich, Konrad (1993): HIAT: A Transcription System for Discourse Data. In: Edwards, Jane A. / Lampert, Martin D. (eds.): *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaums Associates, 123-148.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26: 1, 3-24.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben, lehren und lernen*. Berlin / Boston: de Gruyter, 13-28.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Fandrych, Christian / Meißner, Cordula / Wallner, Franziska (2021): Korpora gesprochener Sprache und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine chancenreiche Beziehung. In: *Korpora Deutsch als Fremdsprache* (KorDaF) 1: 2, 5-30. <https://doi.org/10.48694/tujournals-76>.
- Field, John (2008): *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grütz, Doris (1995): *Strategien zur Rezeption von Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hellermann, Klaus (2016): Die gute Vorlesung. In: Stabsstelle Interne Fortbildung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): *Wissen, was zählt. Ideen für die Lehre*. 2., überarb. und erw. Auflage. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, 49-52.
- 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> (13.11.2024).
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf / Flasche, Hans / König, Bernhard / Kruse, Margot / Pabst, Walter / Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Romanistisches Jahrbuch* 36. Berlin / New York: de Gruyter, 15-43.
- Lange, Daisy / Rahn, Stefan (2017): *Mündliche Wissenschaftssprache. Kommunizieren, Präsentieren, Diskutieren*. Stuttgart: Klett.

- Lüdeling, Anke / Walter, Maik (2009): Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung, 1-37. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf> (13.11.2024).
- Marks, Daniela (2015): Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen – Was leistet der TestDaF? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 29-39.
- 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 K. / Bayerlein, Oliver (2015): *Campus Deutsch Hören und Mitschreiben*. München: Hueber.
- Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Schilling, Andrea / Stezano Cotelo, Kristin (2023): Gesprochene Wissenschaftssprache: Die Vorlesung als Gegenstand der Studienvorbereitung? In: *Info DaF* 50: 5, 525-542.
- Thielmann, Winfried / Redder, Angelika / Heller, Dorothee (2014): Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. In: Redder, Angelika / Heller, Dorothee / Thielmann, Winfried (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron, 7-18.
- Webler, Wolff-Dietrich (2013): Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II). Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung der Vorlesung durch Alternativen. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 61, 129-145.
- Wichmann, Martin (2020): Vorlesungen verstehen – Einblicke in ein Projekt zur gesprochenen Wissenschaftssprache in studienbegleitenden DaF-Kursen. In: *German as a Foreign Language* 3, 254-277. <http://gfl-journal.de/wp-content/uploads/2024/05/20200303-Wichmann.pdf> (13.11.2024).
- Wichmann, Martin / Michelini, Juliane (2024): Arbeit mit authentischen Daten. Vorstellung einer Unterrichtsreihe zum Hörverstehen von Vorlesungen in studienbegleitenden DaF-Kursen. In: *Fremdsprache Deutsch* 70, 41-48.
- Wisniewski, Katrin / Lenhard, Wolfgang / Spiegel, Leonore / Möhring, Jupp (Hrsg.) (2022): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster / New York: Waxmann.
- Wisniewski, Katrin / Spiegel, Leonore / Feldmüller, Tim / Parker, Maria / Lenort, Lisa (2022): Das Korpus MIKO („Mitschreiben in Vorlesungen: Ein multimodales Lehr-Lernkorpus“). In: Wisniewski, Katrin / Lenhard, Wolfgang / Spiegel, Leonore / Möhring, Jupp (Hrsg.): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster / New York: Waxmann, 305-323.
- Wisniewski, Katrin / Spiegel, Leonore / Lenort, Lisa / Feldmüller, Tim (2022): Mitschreiben in Vorlesungen der Studieneingangsphase. In: Wisniewski, Katrin / Lenhard, Wolfgang / Spiegel, Leonore / Möhring, Jupp (Hrsg.): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster / New York: Waxmann, 325-358.

**Biographische Notiz:** Martin Wichmann ist Leiter des Bereichs Deutsch als Fremdsprache und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für Fremdsprachenausbildung (ZFA) der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeits- und Interessenschwerpunkte liegen in den Bereichen Wissenschaftssprache (Fokus: gesprochen), mündliche Fertigkeiten im DaF-Unterricht (Fokus: im Studium) und mündliche Varietäten im DaF-Unterricht (Schwerpunkt: Jugendsprache)

**Kontaktanschrift:**

Dr. Martin Wichmann  
Bereich Deutsch als Fremdsprache  
Ruhr-Universität Bochum  
Universitätsstr. 150  
44801 Bochum  
[martin.wichmann@rub.de](mailto:martin.wichmann@rub.de)

**Biographische Notiz:** Juliane Michelini ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Zentrum für Fremdsprachenausbildung (ZFA) der Ruhr-Universität Bochum. Ihre Arbeits- und Interessenschwerpunkte liegen in den Bereichen Fach- und Wissenschaftssprache(n) im DaF-Unterricht.

**Kontaktanschrift:**

Juliane Michelini  
Bereich Deutsch als Fremdsprache  
Ruhr-Universität Bochum  
Universitätsstr. 150  
44801 Bochum  
[juliane.michelini@rub.de](mailto:juliane.michelini@rub.de)

