

Allgemeiner Beitrag

Andrea Schilling und Kristin Stezano Coteló*

Gesprochene Wissenschaftssprache: Die Vorlesung als Gegenstand der Studienvorbereitung?

Spoken academic language: The lecture as an object of study preparation

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0084>

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welche diskursiven Merkmale charakteristisch für die Wissensvermittlung in Einführungsvorlesungen sind, um daraus die sprachlichen Anforderungen an die Rezeption abzuleiten. Grundlage der funktionalpragmatischen linguistischen Analyse bilden in der Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD) veröffentlichte Transkripte und Aufnahmen. In einem zweiten Schritt werden diese Charakteristika mit Lehrwerksmaterialien zum Hörverstehen verglichen, die in der Studienvorbereitung eingesetzt werden. Die erheblichen Unterschiede sprechen für eine Neuausrichtung des Hörverstehensmaterials.

Schlüsselwörter: Wissenschaftssprache, Vorlesung, funktionalpragmatisch, Studienvorbereitung, Erwerb der Wissenschaftssprache, Hochschulkommunikation

Abstract: The article deals with the question of which discursive features are characteristic for the transmission of knowledge in introductory lectures in order to identify the language requirements for understanding such a lecture. The functional-pragmatic linguistic analysis is based on transcripts and recordings published in the database Gesprochenes Deutsch (DGD). In a second step, these characteristics are compared with textbook materials on listening comprehension that are used to prepare students for studying at a German university. Due to the considerable differences, we suggest a reorientation of the listening comprehension material.

Keywords: foreign language for academic purposes, lecture, functional-pragmatic, acquisition of academic language, academic discourse

*Kontaktpersonen: Andrea Schilling, E-Mail: andrea.schilling@uni-muenster.de
Kristin Stezano Coteló, E-Mail: StezanoCotelo@em.uni-frankfurt.de

1 Einleitung

Vorlesungen (im Folgenden abgekürzt als VL) sind in der Hochschule insbesondere in der Studieneingangsphase wesentlich für die Wissensvermittlung und damit auch den erfolgreichen Übergang von der Schule zur Universität. Dieser Übergang stellt eine große Herausforderung für alle Studienanfängerinnen und -anfänger dar, umso mehr für Studierende, die ihr Studium in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch beginnen.

Ausgehend von der These, dass sich die VL durch Verfahren der diskursiven Wissensvermittlung auszeichnet, wollen wir der Frage nachgehen, inwiefern die Hörverstehensmaterialien zur Studienvorbereitung ebensolche diskursiven Verfahren aufweisen.

Dafür soll zunächst die VL in der Hochschulkommunikation verortet und genauer als Lehr-Lern-Diskurs bestimmt werden. Nach einer kurzen Beschreibung unseres Korpus, das einerseits VL aus der Studieneingangsphase, andererseits Hörtexte aus studienvorbereitenden Deutschlehrmaterialien umfasst, werden zunächst zwei VL-Ausschnitte diskursanalytisch im Hinblick auf die eingesetzten Verfahren der Wissensvermittlung analysiert, anschließend zwei Ausschnitte aus den Hörverstehensmaterialien. Kapitel 5 fasst die Ergebnisse der Analysen zusammen. Außerdem formulieren wir einige didaktische Konsequenzen für die sprachliche Studienvorbereitung insbesondere im Bereich des Hörverstehens.

2 Hochschulkommunikation

2.1 Die VL im universitären Lehr-Lern-Diskurs

Wir begreifen die Universität als Institution, die den Zweck verfolgt, wissenschaftliches Wissen zu generieren, es an folgende Generationen weiterzugeben und in die Gesellschaft zu transferieren. Die deutsche Universität ist geprägt durch die Einheit von Forschung und Lehre beziehungsweise mit Ehlich (2003) gesprochen „Lernen_F“ und „Lernen_L“. Im Unterschied zum Lernen durch Forschung, also dem Generieren neuen Wissens, hat Lernen_L das Grundlagenwissen des Faches einschließlich der Methoden zum Gegenstand.

Im universitären Lehr-Lern-Diskurs nimmt die VL einen hohen Stellenwert ein. In jüngster Zeit gab es eine Anzahl an Studien wie zum Beispiel die Arbeiten innerhalb des euroWiss-Projektes (Redder/Heller/Thielmann 2014), die sich mit der Diskursart aus linguistischer Perspektive sowie kontrastiv mit deutschen und italienischen VL beschäftigen. Weitere Studien wie Bärenfänger, Lange und Möhring (2016), Wisniewski et al. (2022) sowie Wichmann (2020) behandeln die besondere

Rezeptionsproblematik von Einführungs-VL für Erstsemester. Brinkschulte (2015) untersucht wirtschaftswissenschaftliche VL.

Die VL ist nach Redder (2009: 17) als eine Form der Hochschulkommunikation im „Handlungsraum der Wissensbearbeitung“ zu verorten. Sie adressiert den wissenschaftlichen Nachwuchs. Ziel ist ein systematischer Wissensaufbau, der die Methodik und die Wissensbestände des Fachs ebenso umfasst wie die Kritik an anderen Positionen zur forschungsgeschichtlichen Einordnung. Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs sind auf die Studierenden ausgelegt, wissenschaftliches Wissen mit seiner genuin eristischen Struktur ist Gegenstand. Gerade die uns interessierenden Einführungs-VL wenden sich an Novizen des Fachs, setzen kein Fachwissen voraus, sondern dienen dem Wissensaufbau und -ausbau unter Anknüpfen an Alltagswissen beziehungsweise an bereits im sekundären Bildungsbereich aufgebaute Wissensbestände. Die mündliche Wissensvermittlung in der VL steht nun nicht isoliert, sondern ist vielmehr eingebunden in weitere Formate (wie z.B. Tutorien, Übungen, Seminare) und greift auf schriftliche Texte (Skripte, Lehrbücher, wissenschaftliche Artikel etc.) zurück. Gegenstand der Einführungs-VL ist vor allem kanonisiertes Wissen, also Grundlagenwissen des Fachs. Oft wird dieses Wissen am Ende des Semesters in einer Klausur abgeprüft.

In der VL herrscht Kopräsenz zwischen S und H.¹ Die mündliche Vermittlung mit all ihren Charakteristika wie Flüchtigkeit des Gesagten und den Merkmalen der gesprochenen Sprache steht zentral. Der oder die Hochschullehrende ist systematisch S. Allerdings kann dieser oder diese im Zuge der Wissensprozessierung auch Beiträge der Studierenden durch Fragen oder aber die Aufforderung elizitieren, nachzufragen und ein mögliches Nicht-Verstehen zu klären (Redder/Thielmann 2015).

Kennzeichnend für die (Präsenz-)VL ist die Kopräsenz der Aktanten in einer gemeinsamen Sprechsituation. Diese eröffnet neben dem Rederaum den Bezug auf weitere Räume wie den Text- und den Wahrnehmungsraum.

Das Verstehen von VL stellt die Studierenden vor komplexe Anforderungen, da sie das neue Wissen (Fach- und Methodenwissen in der Qualität von deklarativem Wissen und wissenschaftlichem Wissen) verarbeiten und auf der Folie ihres Vorwissens (aus dem Studium, der Schule, teilweise auch durch Anknüpfen an Alltagswissen) einordnen und weiterbearbeiten müssen. Thema in den VL ist ebenfalls ein Prüfungsstrategiewissen.

Wissenschaftliches Wissen enthält in sich immer auch den Prozess seiner Genese, ist also dynamisch und eristisch. Neues Wissen wird in Bezug zu vorhandenen Wissensbeständen gesetzt, weiterentwickelt, modifiziert oder verworfen. Ehlich

1 Im Modell ist H generisch Hörer und S generisch Sprecher.

(1993: 29) spricht deshalb von der doppelten Struktur wissenschaftlicher Texte, da sie neben der assertiven Sachverhaltswiedergabe eine eristische Struktur aufweisen.

2.2 Die Wissensprozessierung in den Vorlesungen

Redder (2009: 24–25) unterscheidet die *diskursive Wissensvermittlung* vom *reproduktiven Wissenstransfer*:

„(...) die diskursive Wissensvermittlung [stellt] den didaktischen Versuch dar, den Lernprozess so weit wie möglich durch produktive Nutzung des bei den Lernenden bereits vorhandenen Wissens zu gestalten, also Aneignungsstrukturen zu aktivieren, die durchaus mit dem Problemlösungsprozess des Forschens gemeinsame Elemente aufweisen“ (2009: 24).

Demgegenüber dient der *autoritative Vortrag* dem reproduktiven Wissenstransfer (ebd.). Außerdem unterscheidet Redder (2014: 35) vier Traditionsstränge für universitäre Lehr-Lern-Prozesse: vom *repetitiven Lernen* über ein *reproduktives Lernen im Wege der (schriftlichen oder mündlichen) textuellen Wissensvermittlung* (auch als *prae-diskursives Lernen* eingestuft), über das *entwickelnde (mitkonstruktive) Lernen* zum *produktiven Lernen*, welches sich dadurch auszeichnet, dass hier bereits ein lernendes Forschungswissen angelegt ist.

Im Rahmen des euroWiss-Projektes wurde für die deutschsprachige Hochschullehre wissenschaftskomparatistisch im Kontrast zur italienischen herausgearbeitet, dass das diskursive Verfahren bei der Wissensvermittlung eine wichtige Rolle spielt. Die diskursiven Verfahren kommen vornehmlich in Seminaren und Übungen zum Einsatz (siehe die Projektdaten von Redder/Heller/Thielmann 2014), durchaus aber auch in VL (siehe die Beiträge in Hornung/Carobbio/Sorrentino 2014). Darüber hinaus lässt sich zeigen, wie diese diskursiven Verfahren selbst in VL der Studieneingangsphase, wie sie im Miko-Korpus vorliegen, Eingang finden. Die These „Diese diskursiven Verfahren befördern eine mehrdimensional auslotende und vernetzende Bearbeitung von wissenschaftlichem Wissen“ (Redder/Heller/Thielmann 2014: 9) lässt sich in unseren Analysen erhärten.

3 Korpusbeschreibung

Das Korpus unserer Untersuchung umfasst zum einen VL-Veranstaltungen deutscher Universitäten, die zum Zweck der Forschung aufgezeichnet und transkribiert wurden, zum anderen Unterrichtsmaterialien, die für den studienvorbereitenden Deutschunterricht eingesetzt werden und die Fertigkeit Hören fokussieren. Sowohl die VL als auch die Hörverstehensmaterialien liegen uns als Audiomaterial (Lehr-

werke) beziehungsweise als Videomaterial (Miko-Korpus) und in schriftlicher Form (Transkripte) vor. Im Folgenden soll die Zusammensetzung unseres Korpus skizziert werden.

A: Transkripte zu VL-Veranstaltungen

Das Hauptkorpus besteht aus acht Transkripten, die im Miko-Korpus über das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache frei zugänglich sind und Pflicht-VL des ersten Fachsemesters der Fachbereiche Medizin (3 VL Anatomie), Physik (für Medizin: 3 VL), Jura (für BWL: 1 VL) und DaF/DaZ (1 VL) vollständig wiedergeben (Dauer: 45–90 Minuten). Ergänzt wird das Korpus um veröffentlichte Transkripte zu VL-Ausschnitten aus dem euroWiss-Projekt.

B: Hörverstehensmaterialien DaF zur Studienvorbereitung

Die Materialien entstammen sechs Lehrwerken einschlägiger Verlage:

- *Campus Deutsch: Hören und Mitschreiben*
- *DSH & Studienvorbereitung*
- *Einfach zum Studium!*
- *Fit für den TestDaF*
- *Fit für die DSH*
- *Mit Erfolg zur DSH*

Während *Campus Deutsch* (Raindl/Bayerlein 2015) sich an Studierende richtet, die sich auf einen Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Studiengang vorbereiten, fokussieren die übrigen Lehrwerke auf die Vorbereitung auf eine der Deutschprüfungen für den Hochschulzugang.

Für unsere Analyse haben wir 72 sogenannte Hörverstehens(HV)-Texte herangezogen, die sowohl thematisch als auch im Hinblick auf die Diskursart stark heterogen sind. So finden sich nicht nur wissenschaftsorientierte HV-Texte, die sich verschiedensten Fachbereichen zuordnen lassen, sondern auch fachliche, institutionelle, meist die Studienorganisation betreffende, politische und alltagsbezogene. Die Lehrwerke legen, so lässt sich erkennen, unterschiedlich großen Wert auf die Authentizität. Im Studienalltag verortete Gesprächsarten wie VL und Seminare oder Sprechstundengespräche und studentische Planungsdiskurse in Arbeitsgruppen kommen durchweg nicht als authentische Mitschnitte zum Einsatz. Lediglich *Campus Deutsch* nutzt authentische Radiosendungen, in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Vorträge zu einem Thema ihres Fachbereichs halten. Vorträge

oder Interviews aus Radiosendungen, die für das Lehrwerk nachgesprochen wurden, finden sich gelegentlich (z.B. *Einfach zum Studium!* Becky et al. 2017). Die Mehrheit der HV-Texte basiert jedoch auf einer schriftsprachlichen Vorlage oder sie haben keine Vorlagen beziehungsweise nennen diese nicht.

Die Diskursarten der HV-Texte weichen zum Teil erheblich von Lehrwerk zu Lehrwerk voneinander ab. Allen Lehrwerken gemeinsam ist allerdings ein Schwerpunkt auf dem Vortrag (43 von 72 HV-Texten), häufig sind auch Interviews (11 Vorkommen).

Sämtliche anderen Text-/Diskursarten finden sich lediglich ein- bis dreimal: simuliert als Alltagsgespräch, persönliche Stellungnahme, VL, Gespräch einer Arbeitsgemeinschaft, studentisches Referat, Testbericht von Laien, Umfrage und außerdem eine Rede und ein populärwissenschaftlicher Text. Die HV-Texte liegen sämtlich als Audiomaterialien vor, ein Hör-Seh-Verstehen wird nicht trainiert.

4 Analysen

4.1 Diskursive Wissensvermittlung in Vorlesungen

Im folgenden Kapitel soll aufgezeigt werden, dass das Aufgabe-Lösen-Muster (Ehlich/Rehbein 1986: 13–29) für die diskursive Wissensvermittlung in VL verschiedenster Fächer eine entscheidende Rolle spielt und von den Studierenden bei der Rezeption komplexe Wissensbearbeitungsprozesse erfordert. Wir beziehen uns hierbei auf zwei Aufnahmen mit Transkripten aus dem Miko-Korpus (Beispiel 1: Physik, Beispiel 2: Jura) sowie auf die Analysen von Breitsprecher, Redder und Zech (2014).

Die Besonderheit der Schule, ähnlich wie der Hochschule, ist es, dass gesellschaftlich relevantes Wissen in effizienter Art und Weise vermittelt werden soll, ohne dass ein langwieriger Problemlösungsprozess für Standardlösungen wiederholt durchlaufen wird. Ehlich und Rehbein (1986: 13) sprechen hier von „akzeleriertem Wissenserwerb“. Eines der Muster, das dafür genutzt wird, ist das Aufgabenstellen vonseiten der Lehrperson und das Aufgabenlösen vonseiten der Lernenden. Im Idealfall führt die Aufgabenstellung dazu, dass alle im Raum Anwesenden sich angesprochen fühlen und sich mental mit dem Lösungsversuch der Aufgabe beschäftigen. Die Aufgabenstellung erfordert komplexe mentale Prozesse, nämlich ein sinnvolles, problemrelevantes Zerlegen der Problematik. Der Mitvollzug dieser Zerlegung sowie die Aktivierung verfügbaren Wissens sollen die Lernenden zur Lösung befähigen. Genau diese didaktische Funktion machen sich auch die Hochschullehrenden zunutze. Das Aufgabe-Lösen-Muster zeichnet sich dadurch aus, dass systematisch zwischen Hörer und Sprecher einerseits, dem interaktionalen Bereich und dem mentalen Bereich andererseits unterschieden wird. So werden die menta-

le Planung von Handlungen ebenso mitberücksichtigt wie die Handlungen selbst, auch die sprachlichen Handlungen, also das Gesagte.

Das Muster stellt hohe Anforderungen an die Rezeption. Elementar ist die Anforderung an die Studierenden, ihr vorhandenes Wissen zu befragen und umzustrukturieren, um zum relevanten Lösungswissen zu gelangen. Beispiel 1 stellt nun in gewisser Weise einen Sonderfall dar, da der Dozent beide Seiten des Musters diskursiv ausfüllt. Er fordert die Studierenden nicht zum Antworten auf, aber zum Mitdenken.

Beispiel 1: VL PHYSIK Anfangssequenz (MIKO_E_00005_SE_01_T_01)

Im folgenden Auszug aus einer Physik-VL für Medizin (1. Fachsemester) an der Universität Leipzig geht es um den Stromfluss in einem elektrischen Stromkreis mit unterschiedlichen Widerständen.

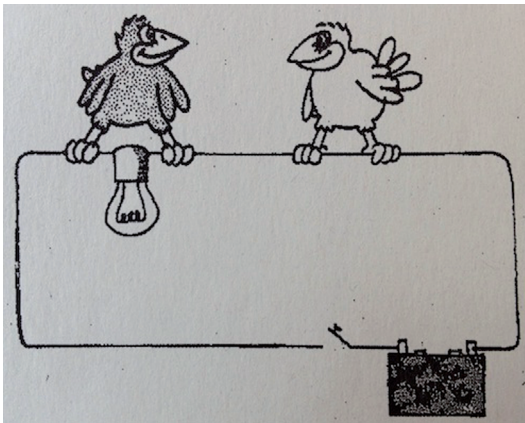


Abbildung 1: Folie 1: Stromkreis (Quelle: <https://www.physikerboard.de/topic,26937,-voegel-auf-strom-leitung.html>)

Der Dozent führt den Wissensaufbau unterstützt von drei Schaubildern aus. Folie 1 zeigt einen Stromkreis mit zwei Vögeln. Auf Folie 2 werden die Vögel durch elektrische Symbole für Widerstand ersetzt, das heißt, die Ausgangssituation ist in einem physikalischen Modell grafisch dargestellt. Auf Folie 3 wird dann zusätzlich der Stromfluss abgebildet.²

² In Folie 1 sitzt der Vogel rechts auf der Leitung, der Vogel links ebenfalls, doch zwischen seinen beiden Beinen wird eine Lampe gespeist. Für die Frage des Stromflusses gibt es folgende am

Der Dozent nutzt das Aufgabe-Lösen-Muster für den Wissensaufbau. Wie er hierbei vorgeht, soll im Folgenden nachgezeichnet werden. In den Segmenten [1] bis [5] wird die Aufgabenstellung formuliert. Zunächst fokussiert der Dozent die Studierenden auf die Abbildung des Schaltkreises (Folie 1), bevor er auf das Alltagswissen der Studierenden Bezug nimmt und eine Analogie zur Wirklichkeit herstellt (Segmente [2] und [3]). In [4] bestimmt er die Situation für die Vögel bei Stromfluss. Der Dozent gibt somit selbst eine Antwort auf die Frage in [1]. In [5] fordert er eine Begründung ein.

Aufgabenstellung (1-5) 2) Aufforderung zur Aktivierung von Alltagswissen	<p>[1] Was passiert in der unten gezeigten Situation? (Doz zeigt OHP-Folie 1)</p> <p>[2] Na, Sie haben ja vielleicht schon mal gesehen, dass sich Vögel auf ähm Stromleitungen setzen. • • • [3] Die sind in der Tat auch nicht isoliert, das heißt also, rein prinzipiell • • • kann den Vögeln da schon was passieren. • • • [4] In der Situation • • • passiert dem Vogel hier eigentlich nix, • • • aber der hier wird ähm ziemliche Probleme bekommen. • • • [5] Woran liegt das?</p>
--	--

Abbildung 2: Aufgabenstellung (Transkript in seiner publizierten Form übernommen; Segmentierung von uns)

Die Aufgabenlösung erfordert zunächst eine sinnvolle Zerlegung der Problematik. Diese wird vom Dozenten in der Folge in mehreren Schritten vorgeführt. Die Abbildung unten zeigt die Lösungsfindung des Dozenten in einer schrittweisen, problemrelevanten Zerlegung (Segmente [5], [7], [11] und [13]). Die Studierenden erhalten keine Gelegenheit, Lösungsversuche selbst im Plenum zu formulieren. Sie sind aber aufgerufen, sich an der Suche nach den lösungsrelevanten Wissenselementen im Stillen, also mental, zu beteiligen. Dies wird durch den Dozenten unterstützt, indem er an Alltagswissen anknüpft (Segment [2]), an früher Vermitteltes erinnert (Segmente [12] und [16]), Denkschritte anleitet (Segmente [6] und [9]) oder bildlich unterstützt (Segmente [8], [13] und [17]). Auffällig ist, dass jeder Zerlegung der Aufgabenstellung eine Aufforderung zum Mitdenken vorangestellt ist. Die Visualisierung des Stromflusses anhand der Schaltkreise spielt bei der Lösungssuche und Lösungsfindung eine zentrale Rolle (gestisches Zeigen und Objektdeixis *hier, da, dieser*).

Alltagswissen anknüpfende Erklärung: Während der Vogel rechts einen größeren Widerstand hat als der Draht, ist der Widerstand des Vogels links, der über der Lampe sitzt, geringer als der der Lampe. Demzufolge fließt der Strom, der immer den Weg des geringeren Widerstands nimmt, nur durch den linken Vogel. Folie 2 und Folie 3 (siehe Video MIKO_E_00005_SE_01_V_01_DF_01) sind nicht beigelegt.

6) Aufforderung zu Wissensaktivierung / Mitvollzug 7) problemrelevante Zerlegung a) Größe der Widerstände 8) Folie 2: Visualisierung zur Unterstützung	[6] Na ja, da müssen wir uns überlegen [...] [7] Wie groß sind die Widerstände, ne? [8] Also, wenn Sie [...] Hier oben haben wir noch mal das ... Bildchen [...] • Da oben haben wir das Bildchen, wie ihr wie wir uns das mit Widerständen vorstellen müssen, ne? [...]
9) Aufforderung zu Wissensaktivierung / Mitvollzug problemrelevante Zerlegung b) Stromfluss und Größe von Widerständen 10) Nennung der Größe der Widerstände von Vogel / Lampe / Draht	[9] Jetzt müssen wir um uns zu überlegen, wie der Stromfluss hier funktioniert, • • • müssen wir gucken, • • • wie groß die Widerstände sind. [10] [...]
11) problemrelevante Zerlegung c) Wie funktioniert der Stromfluss? 12) Verweis auf bereits vermitteltes Fachwissen 13) Folie 3: Visualisierung zur Unterstützung	[11] Wie würde das denn aussehen? [12] Der Strom, hatte ich Ihnen gesagt, geht immer den Weg des geringeren Widerstands, ne? [13] Also wenn der Strom hier anfließt [...]
14) Formulieren Lösung 1	[14] Also wenn der Strom hier anfließt, hat er an der Stelle die Möglichkeit, sich aufzuteilen.
15) Fachwissenschaftliche Weiterbearbeitung / Einordnung in Fachwissen (Stromfluss bei Potentialdifferenz)	[15] • Entscheidend ist: • • • Wie sind die beiden Punkte? • • •
16) Verweis auf bereits vermitteltes Fachwissen	[16] Wir hatten gesagt, • • • wenn wir uns auf zwei Punkten unterschiedlichen Potentials befinden.
17) Formulieren von Lösung 1' und zugleich Folie 3: Visualisierung zur Unterstützung	[17] • • • Aufgrund des Spannungsabfalls über diesen Widerstand hier, dieser Lampe, ja, • • • hat der Punkt ein ganz anderes Potenzial als dieses dieser Punkt hier. Deswegen [...]

Abbildung 3: Aufgabenlösung

Der Dozent nutzt das Aufgabe-Lösen-Muster für den akzelerierten Wissenserwerb. Er nimmt allerdings beide Positionen im Muster ein. Er formuliert die Aufgabe und führt im Folgenden die verschiedenen mentalen Operationen aus, die zur Lösungsfindung führen. Diese mentalen Prozesse werden nach außen gesetzt und versprochen und an Modellen gezeigt (hier die Abbildungen von Schaltkreisen). Der Dozent zerlegt die Problematik unter einer didaktischen Prämisse, um bei den Studierenden einen Wissensaufbau sowie eine Wissensumstrukturierung und -neustrukturierung zu erreichen.

Beispiel 2: VL Jura (MIKO_E_00007_SE_01_T_01)

Die Wissensprozessierung mittels Aufgabenstellungen an das Plenum ist bereits in VL des ersten Fachsemesters angelegt und wird über die Disziplinen hinweg frequent genutzt, wie am folgenden Beispiel aus einer Jura-VL aufgezeigt wird.

Der Dozent beginnt seine VL mit einer Wiederholung des in der letzten Sitzung vermittelten Wissens zum Widerspruchsrecht bei Verbraucherverträgen durch mögliche Klausurfragen. Die Fragen werden vom Dozenten vorgelesen und zeitgleich schriftlich als PPT-Folie projiziert. Bei der Aufgabenstellung handelt es sich um ein für das Fach Jura typisches didaktisches und methodisches Format der Falllösung. Nach der Ankündigung [1] und dem Vorlesen des Fallbeispiels fordert der Dozent die Studierenden zur unmittelbaren Lösung des simulierten Falls auf [4]. Die Studierenden werden zum Mitdenken und damit zur aktiven Vorbereitung auf die Klausur aktiviert.

1) Ankündigung zweite Aufgabe	[1] Zweite Frage ist dann ein kleiner Fall, auch so was kann vorkommen: ((1,0s))
2) Aufgabenstellung nach Textvorlage	[2] Karl hat beim Onlinehändler ein neues BGB bestellt. • • • Bei Lieferung stellt er fest, dass einige Seiten des Buches eingerissen sind. • • • Karl hat inzwischen im Buchhandel ein einwandfreies BGB gekauft und möchte das im Internet bestellte zurückgeben. • • • Was kann er tun und worauf muss er achten? Nennen Sie relevante
3) Selbstkorrektur	[3] Fälle äh Paragrafen! ((4,3s))
4) Aufforderung zur Lösungssuche	[4] Irgendeine Idee? ((4,1s)) Ja!

Abbildung 4: Aufgabenstellung (Antworten der Studierenden nicht aufgezeichnet und somit auch nicht als Transkript vorliegend)

Wie die beiden Beispiele zeigen, zielt die Wissensvermittlung in den Einführungs-VL auf ein diskursives Lernen beziehungsweise dessen Anbahnung ab; die Studierenden stehen in ihrer wissenschaftlichen Sozialisation zwischen dem reproduktiven und dem entwickelnden (mitkonstruktiven) Lernen (Redder 2014: 35).

Diese Form der Wissensvermittlung wird auch im weiteren Studienverlauf genutzt. Breitsprecher, Redder und Zech (2014) arbeiten anhand eines 10-minütigen Ausschnitts aus einer Bachelor-VL im Fach Betriebswirtschaftslehre (5./6. Fachsemester) zum Strategischen Management im Detail heraus, wie der Dozent eine kritische Bewertung des zuvor vorgestellten Modells von Ansoff von den Studierenden einfordert. Damit geht der Dozent über das im Lehrbuch vermittelte Wissen hinaus und beansprucht von den Studierenden ein *entwickelndes, mitkonstruktives Lernen*. Auch er nutzt das Aufgabe-Lösen-Muster, allerdings mit einer wiederholten Schleife durch Erneuerung der Aufgabenstellung, und zwar bis zum Abschluss durch den erfolgreichen Lösungsversuch 3 einer Studentin neun Mal (ebd.: 142–143). Es wird offensichtlich, dass der Dozent das angemessene Lösungswissen nicht selbst verbalisieren möchte, sondern diesen (mental) Schritt unbedingt von seinen Studierenden einfordert.

Der Dozent erwartet – wie die Analyse offenlegt – nicht einfach eine kritische Einschätzung auf Basis des Alltags-/Fachwissens der Studierenden, sondern eine

Standardkritik, die bereits im fachwissenschaftlichen Wissenskanon verankert ist. Außerdem erfolgt keine explizite Bewertung der (unzureichenden) Lösungsversuche 1 und 2. Lediglich der positiv bewertete Lösungsversuch 3 wird vom Dozenten aufgegriffen und weiterbearbeitet. Auch hier wird auf komplexe sprachliche Handlungsmuster rekurriert. Die Kritikpunkte werden vom Dozenten nicht nur ausdifferenziert, sondern begründet und erweitert sowie zusammenfassend in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet. Breitsprecher, Redder und Zech gelangen deshalb zu dem Schluss, dass hier Wissen zwar „diskursiv elizitiert und in der Sache zusammenfassend vorgeführt“, aber „nicht gemeinsam verstehend bearbeitet“ wird (ebd.: 165).

Für eine erfolgreiche Teilnahme und Rezeption der VL ist es somit nicht ausreichend, die Sachverhaltsstruktur zu erfassen, sondern es ist ein aktives Mitdenken erfordert in Form von Suchoperationen und Befragen des eigenen Wissens, wie es im Aufgabe-Lösen-Muster aufseiten der Lernenden angelegt ist.

4.2 Hörmaterial zur sprachlichen Vorbereitung auf die Anforderungen eines deutschsprachigen Hochschulstudiums

Die in Kapitel 3 beschriebenen Lehrmaterialien haben zum Ziel, die Studieninteressenten auf die sprachlichen Voraussetzungen an der Universität, zugleich aber auch auf das Prüfungsformat der jeweiligen Zulassungsprüfung (DSH, TestDaF, telc Deutsch C1 Hochschule) vorzubereiten. Der (Einführungs-)VL kommt beim Wissensaufbau im Fachstudium ein entscheidender Stellenwert zu. Es stellt sich somit die Frage, inwiefern die klassisch als Hörverstehen konzipierten Hörtexte auf diese Aufgabe vorbereiten.

Im Folgenden sollen zwei HV-Beispiele, ein erstellter Fachvortrag zum Thema „Windkraft“ und ein authentischer Radiobeitrag (SWR 2) zur Mehrsprachigkeit, analysiert werden. Die Beispiele sind insofern repräsentativ für einen Vergleich mit der VL, da sie alle einen fachlichen, wissenschaftlichen Hintergrund haben und ein Thema inhaltlich ausführen.

Für die Analyse sind folgende Fragen leitend: In welcher Form und mit welchen diskursiven, sprachlichen Mitteln erfolgt ein Wissensaufbau? Auf welchen Wissensbeständen fußt der Vortrag?

Der Sprecher des ersten simulierten Beitrags ist Dozent einer Seminarveranstaltung „Windenergie“ im Bachelorstudium (*Einfach zum Studium!* Becky et al. 2017: 14–15). Mit dem Hörtext soll die wissenschaftliche Arbeitstechnik *Seminarprotokoll schreiben* vermittelt werden. Der Hörauftrag besteht in der stichpunktartigen Beantwortung von sechs offenen Fragen.

Im Hörtext erfolgt ein weitgehend assertiver Wissensaufbau. Zu Beginn wird das Fachwort *Windkraftanlage* unter Bezug auf die Gemeinsprache eingeführt. In Absatz zwei werden die beiden Typen von Anlagen anhand der Positionierung der Rotorachse beschrieben. Hier wäre eine Zeichnung oder ein Modell zur Verstehensunterstützung zu erwarten. Stattdessen erfolgt eine (sprachliche) Illustration: „Das sieht ähnlich aus wie ein Flugzeugpropeller.“ Die Illustration operiert mit einer Alltagsvorstellung (Flugzeugpropeller) und bezieht sich rein auf die äußere Gestalt, also die Form. Die Funktion aber ist mit dem Bezug auf Propeller nicht im Fokus, da ein Propeller im Gegensatz zum Rotor eben genau kein Energiewandler ist. Es wird somit kein spezifisches Fachwissen aufgebaut, sondern es handelt sich bei dem Ausschnitt um einen reinen Informationstext, der ausgehend vom Allgemeinwissen (neues) Wissen über Windkraftanlagen einführt, welches unstrittig ist.

Beispiel 3: Windkraftanlagen

„Die bisher eingesetzten Windkraftanlagen - die man umgangssprachlich auch als „Windräder“ bezeichnet - lassen sich grob in zwei Typen unterteilen: in Anlagen mit horizontaler Rotorachse und Anlagen mit vertikaler Rotorachse.

Bei dem ersten Typ von Windkraftanlagen haben wir eine waagrecht montierte Achse, an der dann der Rotor befestigt ist. Das sieht ähnlich aus wie ein Flugzeugpropeller; die Drehachse befindet sich horizontal zum Boden. Weil sich der Rotor aber vertikal zum Boden dreht und wegen der höheren Effizienz oft sehr lange Flügel hat, muss eine solche Anlage auf einem hohen Turm gebaut werden.

Bei der Planung einer Windkraftanlage mit horizontaler Drehachse sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen: Zunächst sind da die Windverhältnisse. Der Wind sollte nicht häufig die Richtung wechseln und im Idealfall konstant und stark wehen. (...)“

Abbildung 5: Aufgabe 7b (Track 1.3) in *Einfach zum Studium*, Kapitel 1: An der Hochschule (Becky et al. 2017)

Im vierten Beispiel handelt es sich um einen authentischen Fachvortrag für interessierte Laien zum Thema „Mehrsprachigkeit“. Die Vortragende vermittelt nun jedoch anders als im Beispiel 3 nicht einfach assertiv Wissens Elemente, die sie einem Argumentationsstrang folgend retrograd zueinander in Beziehung setzt, sondern strebt beim Publikum eine Wissensbearbeitung, also eine Wissensumstrukturierung beziehungsweise -neustrukturierung, an. Dieses diskursive Verfahren soll im Folgenden exemplarisch anhand eines Transkriptausschnittes vom Vortragseinstieg nachgezeichnet werden.

Beispiel 4: Mehrsprachigkeit

Handlungsschritte	Vortrag
1) Einstieg mit Anekdote	[1] Vor kurzem meinte meine Nachbarin im Gespräch zu mir: „Ich finde es toll, dass ihr in eurer Familie zwei Sprachen sprecht und eure Kinder zweisprachig aufwachsen. Das ist eine tolle Chance für die; ich beneide euch richtig!“ Ich fühlte mich zwar sehr geschmeichelt, war aber auch etwas verblüfft – die Familie meiner Nachbarin ist nämlich auch zweisprachig. Als ich das erwähnte, sagte sie: „Stimmt eigentlich, das war mir gar nicht so bewusst.“
2) komplexe Wissensbearbeitung im Sinne einer Wissensumstrukturierung wird eingeleitet	[2] Wie kam es dazu?
3) Problemrelevante Zerlegung; L2 Englisch und Türkisch als neues Thema etabliert	[3] Die Antwort liegt, denke ich, in den Zweitsprachen, um die es hier geht: Mein Mann ist Brite und spricht Englisch mit unseren Töchtern. Die Familie meiner Nachbarin hat dagegen türkische Wurzeln, und die Kinder wachsen mit dem Deutschen und dem Türkischen auf.
4) Verstehensbearbeitung: Gegenüberstellung der beiden Sprachen vor einem fachwissenschaftlichen Hintergrund Kriterium: Sprachverwandtschaft, Kriterium: Sprach- und Sozialprestige	[4] Vom Sprachlichen her haben ihre Kinder <u>daher</u> <u>eigentlich</u> viel größere Vorteile: Sie lernen schon früh eine Sprache, die aus einer ganz anderen Sprachfamilie kommt, und erwerben damit eine viel größere sprachliche und grammatische Weitläufigkeit als meine Kinder, die mit Englisch und Deutsch zwei sehr eng verwandte germanische Sprachen sprechen. Es geht hier <u>jedoch</u> nicht um sprachliche Fakten, nicht um die Sprachen selbst, <u>sondern</u> um unterschiedliche Bewertungen von Sprache und um soziale Faktoren. Englisch lernt man in der Schule, das muss also etwas mit Bildung zu tun haben. Englisch hat <u>daher</u> ein hohes gesellschaftliches Ansehen, und Englischkenntnisse werden als Bildungsvorteil wahrgenommen. Wer in Deutschland Türkisch spricht, kommt <u>dagegen</u> häufig aus einem Nicht-Akademikerhaushalt mit entsprechend geringem Sozialprestige.
5) Anekdote	[5] Mein Kollege Christoph Schroeder, der mit einer Professorin aus Istanbul verheiratet ist, erlebt es häufig, dass Menschen völlig unglaublich darauf reagieren, dass Türkisch auch in Akademikerfamilien in Deutschland gesprochen werden kann. Er und seine Frau sprechen Türkisch miteinander, die gemeinsame Tochter wächst zweisprachig auf und spricht Deutsch mit ihrem Vater und Türkisch mit ihrer Mutter. Wenn die Familie in der U-Bahn in Berlin unterwegs ist und sie sich auf Türkisch unterhalten, werden sie oft gefragt, welche interessante Sprache sie denn sprechen. Die Fragenden reagieren dann mit Überraschung und Verblüffung, wenn sie erfahren, dass das Türkisch ist.
6) Einordnung von anekdotischer/n Alltagserfahrung/-wissen	[6] Dies passt offensichtlich nicht zu ihrem ersten Eindruck der Familie (nach Kleidung, Auftreten, sozialem Habitus):
7) Erklärung	[7] Türkisch ist als Sprache sozial Benachteiligter gebrandmarkt und wird nicht als Familiensprache von Akademikern erwartet.
8) Wissensumstrukturierung (indiv. und gesellschaftliche Konsequenzen)	[8] Vor diesem Hintergrund wird der Erwerb des Türkischen bei Kindern (oder Enkeln) türkischer Migranten dann gar nicht als zusätzliche sprachliche Kompetenz wahrgenommen. Türkischkenntnisse zählen nicht als Bildung, sondern eher als Nachteil – eine Fehleinschätzung, die <u>nicht nur</u> negative Auswirkungen für die betroffenen Kinder selbst hat, <u>sondern auch</u> zu einer Verschwendung sprachlicher Ressourcen in unserer Gesellschaft führt.
9) Verweis auf Forscherin, Zitat als Beleg	[9] Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin spricht hier von einer regelrechten „Kapitalvernichtung“. (...)

Abbildung 6: Campus Deutsch, T1 (Raindl/Bayerlein 2015)

Der Einstieg ins Thema erfolgt über eine Anekdote aus dem eigenen Umfeld der Vortragenden. Darin wird ein Stereotyp hinsichtlich der unterschiedlichen Wertschätzung von Sprachen manifest. Mithilfe einer Gliederungsfrage [2] „Wie kam es dazu?“ wird eine komplexe Wissensbearbeitung im Sinne einer Wissensumstrukturierung eingeleitet. Erst in Absatz [3] wird das Wissen um die beiden Zweitsprachen

nachgeliefert, Englisch und Türkisch, und als neues Thema eingeführt. In [4] beginnt die Verstehensbearbeitung, indem die beiden Sprachen vor einem fachwissenschaftlichen Hintergrund sukzessive einander gegenübergestellt werden: zunächst in Bezug auf die Sprachverwandtschaft mit dem Deutschen und dann in Bezug auf das Sprach- und Sozialprestige – ein Aspekt, der wiederum mittels einer Anekdote [5] konturiert und belegt wird. In Abschnitt [6] ordnet die Vortragende die Anekdote ein und erklärt diese Einordnung [7].

Erst in Abschnitt [8] werden die vorangehenden Ausführungen unter einem neuen Typ des Wissens subsumiert. Das stereotype Wissen wird als Fehleinschätzung entlarvt und daraus resultierende Konsequenzen individuell und gesellschaftlich benannt sowie mit der Referenz auf eine Wissenschaftlerin belegt, die wiederum zitiert und genannt wird [9].

Wie stark hier im Mentalen des Hörers operiert und ein Wissensumbau bei der Hörerschaft angestrebt wird, wird nicht zuletzt an der Verwendung von operativen Ausdrücken deutlich: *eigentlich, jedoch, nicht nur, sondern auch*. Operative Prozeduren dienen der mentalen Bearbeitung von Sprache als Sprache und zielen auf eine Wissenssynchronisation ab (Redder 2009).

Die Vortragende setzt beim Alltagswissen und bei den Alltagserfahrungen ihres Publikums an. Sie verfolgt keinen einfachen Wissensaufbau, sondern eine Wissensumstrukturierung, indem sie Wissens Elemente einbringt und auf der Folie ihres Fachwissens bewertet und begründet. Da auch hier eine diskursive Wissensvermittlung prozessiert wird, ist das Beispiel als besonders geeignet für die Sprachvermittlung in der Studienvorbereitung hervorzuheben.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die VL mit ihrem Zweck des systematischen Wissensaufbaus unterscheidet sich grundsätzlich sowohl von authentischen als auch von für die Vermittlung eigens verfassten Beiträgen in den Lehrwerken. Während in der VL wissenschaftliche Methoden und deren Anwendungsformen zum Einsatz kommen, ist für die Lehrwerkstexte eine Ergebnisfixierung kennzeichnend (nicht der Prozess der Wissensgewinnung, sondern das Resultat). Die folgende Tabelle stellt die wichtigsten Ergebnisse der Analysen zusammenfassend dar.

Tabelle 1

	Studieneingangsphase	HV-Texte (Lehrwerke zur Studienvorbereitung)
zentrale Diskursart	– VL	– diverse Diskursarten, vor allem (Fach-) Vortrag
Zweck	– systematischer Wissensaufbau – Wissensumstrukturierung und Wissensneustrukturierung	– Sprachvermittlung anhand von zwei Typen: – rein für die Sprachvermittlung in Hinblick auf die Testformate verfasste und produzierte Hörtexte – authentische (Radio-)Produktionen primär: – delectare et docere – aber Nutzung für Sprachvermittlung (doppelte Derivationsstruktur (Schilling/Stezano Cotelo 2017))
sprachliche Realisierung	– diskursive Wissensvermittlung – Aufgabe-Lösen-Muster	– autoritativer Fachvortrag
supportive Medien	– systematische Unterstützung durch Bild- und Textmaterial	– kaum Unterstützung durch Bild- und Textmaterial – gelegentlich illustrative Funktion von Bildmaterial
Wissensqualität	– kanonisiertes wissenschaftliches Wissen – kanonisiertes strittiges Wissen – wissenschaftliches Wissen zur selbstständigen Anwendung auf neue Situationen – Alltagswissen als Brücke zum fachwissenschaftlichen Wissen	– vor allem unstrittiges Wissen – kein wissenschaftlicher Anspruch – alltägliches Verständnis von Wissenschaft – wissenschaftliche Verfahren auf Alltagswissen operationalisiert
Anregungsqualität	– direkte Ansprache – Anregung zum Mitdenken / Aktivierung	– direkte Ansprache – Gliederungsfragen – Anekdoten

Besonders große Unterschiede konnten wir bezogen auf die Qualität des vermittelten Wissens sowie die Qualität der Lern- und Verstehensanregungen feststellen. Dass in der VL wissenschaftliches Wissen, auch strittiges wissenschaftliches Wissen, Vermittlungsgegenstand ist, räumt dem Alltagswissen lediglich einen Stellenwert als Brücke zum wissenschaftlichen Wissen ein. In den Vorbereitungsmaterialien spielt das Alltagswissen dagegen eine entscheidende Rolle, da wissenschaftliche Inhalte, ja die Wissenschaft selbst, im Alltagsverständnis, ohne wissenschaftlichen Anspruch, präsentiert werden. Auch Anregungen und Aufforderungen des aktiven

Nachvollzugs des Gehörten haben in der VL einen besonderen Stellenwert; im Vorbereitungsmaterial treten sie dagegen kaum auf.

Betrachtet man die Analyse, so stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die Nutzung des Aufgabe-Lösen-Musters mit seinen Unterbrechungen beim Verstehen insbesondere durch fremdsprachige Studierende spielt:

- Werden Inhalte, die im Muster vermittelt werden, wo der Lösungsversuch durch Studierende eine entscheidende Rolle spielt, als wichtig wahrgenommen?
- Wird Strategiewissen, das im Rahmen des Aufgabe-Lösen-Musters vermittelt wird, als relevantes Wissen wahrgenommen und aufgenommen?
- Lassen sich die fremdsprachigen Studierenden durch Äußerungen im Entscheidungsfrage- oder Aufforderungsmodus zum Mitdenken aktivieren?

Welche Rolle die Fähigkeit zur Mitschrift in Zeiten der Digitalisierung tatsächlich spielt, ist unseres Erachtens noch nicht geklärt, ebenso wenig die Frage, wie Probleme beim Mitvollzug der VL durch die Nachbereitung mithilfe von schriftlich vorliegenden VL-Folien, VL-Skripts, im Internet abrufbaren VL-Aufzeichnungen oder durch die VL-Inhalte betreffende Erklärvideos, aber auch Hilfestellung durch Peers kompensiert werden können.

Literaturverzeichnis

- Bärenfänger, Olaf; Lange, Daisy; Möhring, Jupp (2016): „Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase“. Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung e.V.
- Becky, Ursula; Bewer, Franziska; Fernandes, Nicole; Hensch, Jana; Liske, Marika; Thommes, Jacqueline (2017): *Einfach zum Studium!: Deutsch für den Hochschulzugang*. Frankfurt am Main: TELC.
- Bisle-Müller, Hansjörg; Heringer, Hans Jürgen (2009): *Fit für die DSH: Tipps und Übungen*. Ismaning: Hueber.
- Blum, Jürgen; Fazlić-Walter, Ksenija; Florescu, Ingeborg; Müller-Küppers, Evelyn; Schletter, Katrin; Wegner, Wolfgang (2020): *Mit Erfolg zur DSH*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen (Deutsch als Fremdsprache).
- 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 (Sprach-Vermittlungen).
- Brinkschulte, Melanie (2015): *(Multi-)mediale Wissensübermittlung in universitären Vorlesungen: Eine diskursanalytische Untersuchung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaft*. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren (Wissenschaftskommunikation Band 11).
- Ehlich, Konrad (1993): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: Wierlacher, Alois; Eggers, Dietrich; Engel, Ulrich (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 13–42.

- Ehlich, Konrad (2003): „Universitäre Textarten, universitäre Struktur“. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter, 13–28.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution 15).
- Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.) (2014): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann (Sprach-Vermittlungen).
- Lodewick, Klaus (2019): *DSH & Studienvorbereitung – Nur Mut!* Göttingen: Fabouda.
- Raindl, Marco; Bayerlein, Oliver (2015): *Campus Deutsch: Hören und Mitschreiben*. Ismaning: Hueber.
- Redder, Angelika (2009): „Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation – empirische Analysen und kritische Perspektiven“. In: Lévy-Tödter, Magdalène; Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. An der Westfälischen Wilhelms-Universität vom 15.–17. November 2007 durchgeführte Tagung unter dem Titel „Hochschulische Kommunikation – Kommunikative Prozesse zwischen wissenschaftlichen Anforderungen und didaktischen Notwendigkeiten“. Frankfurt am Main: Lang, 17–44.
- Redder, Angelika (2014): „Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs“. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 25–40 (Sprach-Vermittlungen).
- Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (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 Wissenschaftsverlag der Autoren, 7–18 (Wissenschaftskommunikation Band 8).
- Redder, Angelika; Thielmann, Winfried (2015): „Aktive akademische Wissensaneignung: Studentisches ‚Fragen‘ und seine illokutive Systematik“. In: *Deutsche Sprache* 43, 340–356.
- Roche, Matthias (2005): *Fit für den TestDaF: Tipps und Übungen*. Ismaning: Hueber.
- Schilling, Andrea; Stezano Cotel, Kristin (2017): „Da setzt die Forschung den Hebel an. Denn gute Gefühle sind trainierbar.“ Alltägliche Wissenschaftssprache in der Studienvorbereitung: Empirische Befunde einer Lehrwerksanalyse“. In: Krause, Arne; Lehmann, Gesa; Thielmann, Winfried; Trautmann, Caroline (Hrsg.): *Form und Funktion: Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 437–465 (Stauffenburg Festschriften).
- Wichmann, Martin (2020): „Vorlesungen verstehen – Einblicke in ein Projekt zur gesprochenen Wissenschaftssprache in studienbegleitenden DaF-Kursen“. In: *gfl-journal* (3), 254–277.
- Wisniewski, Katrin; Lenhard, Wolfgang; Möhring, Jupp; Spiegel, Leonore (Hrsg.) (2022): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster: Waxmann.

Transkripte

- euroWiss: Redder, Angelika; Thielmann, Winfried; Heller, Dorothee (2016): *euroWiss – Linguistic Profiling of European Academic Education*. Archived in Hamburger Zentrum für Sprachkorpora. Version 0.1. Publication date 2016–07. Online: <http://hdl.handle.net/11022/0000-0001-7DBA-2> (25.01.2023).
- Miko: IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), MIKO. Online: <http://dgd.ids-mannheim.de> (29.11.2022).

Biographische Angaben

Kristin Stezano Coteló

beendete ihr Studium Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik an der LMU München und promovierte anschließend an der LMU München über das wissenschaftliche Schreiben (von Seminararbeiten) in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch. Zu ihren Aufgabengebieten gehören die Leitung des Arbeitsbereichs Deutsch im Studium am Internationalen Studienzentrum an der Goethe-Universität Frankfurt und die Forschung wie Umsetzung in die Unterrichtspraxis auf dem Gebiet Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. Sie ist Mitglied im DSH-Qualitätszirkel des FaDaF und im DSH-Komitee.

Andrea Schilling

hat Deutsch als Fremdsprache und Romanistik an der LMU München studiert. Nach ihrer Promotion war sie als wissenschaftliche Assistentin am Sprachenzentrum der Universität Münster tätig und hat im Promotionsaufbaustudiengang Sprachlehrforschung/Applied Linguistics gelehrt. Seit 2013 leitet sie das Sprachenzentrum der Universität Münster. Sie ist Vertreterin in der Ständigen Kommission des AKS (Arbeitskreis der Sprachenzentren an Hochschulen).