



Sprechstunde im DaF-Bereich: eine kommunikative Form im Wandel

Chiara Cernicchiaro, Benedetta Rosi

Università del Piemonte Orientale, Università di Pisa
(<chiara.cernicchiaro@uniupo.it>; <benedetta.rosi@fileli.unipi.it>)

Citation: C. Cernicchiaro, B. Rosi (2026) Sprechstunde im DaF-Bereich eine kommunikative Form im Wandel. "Quaderni di Lea – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 67-84. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17367>.

Copyright: © 2026 C. Cernicchiaro, B. Rosi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Abstract

This paper examines two new digital forms of the university office hour in the field of German as a Foreign Language (DaF): the video office hour and an AI-simulated office hour. Key features of the virtual office hour are identified and analysed by comparing it with the prototypical face-to-face office hour. Based on this, the study explores ChatGPT's potential for simulating authentic office hour interactions.

Keywords: Academic Communication, Artificial Intelligence (AI), ChatGPT, German as Foreign Language (DaF), Virtual Office Hour

Einleitung: die Sprechstunde als Spiegel einer digitalen Transformation

Der Terminus *Sprechstunde* lässt sich auf ein Sprachereignis zurückführen, das aus zwei Komponenten besteht: einem zeitlichen Rahmen (*Stunde*) und einem kommunikativen Akt (*Sprechen*) (Limberg 2019, 144).¹ Die universitäre Sprechstunde stellt eine typische Form der akademischen Kommunikation dar, bei der es um eine Interaktion zwischen zwei oder mehreren Teilnehmer:innen (Lehrenden und Studierenden) geht. Es handelt sich dabei um ein persönliches und zugleich fachlich bedeutsames Gespräch, wo „sehr unterschiedliche Gesprächstypen mit sehr unterschiedlichen Gesprächszwecken stattfinden können“ (Boettcher und Meer 2000, 4). Sprechstundengespräche zeichnen sich dadurch aus, dass sie traditionell in Präsenz stattfinden, in der Regel im Büro der Dozent:innen. Die Face-to-face-Sprechstunde ist Gegenstand unterschiedlicher Studien (u. a. Boettcher und Meer 2000; Frings und Herzer 2003; Boettcher et al. 2005;

¹ Der vorliegende Beitrag wurde von beiden Autorinnen gemeinsam konzipiert und ausgeführt. Chiara Cernicchiaro hat die Einleitung und Kap. 2, Benedetta Rosi hat Kap. 1 und das Fazit verfasst.

Limberg 2007; Limberg 2019) aus der interaktionalen Linguistik und der Gesprächsanalyse, die systematische Beschreibungen ihrer pragmatisch-situationalen Eigenschaften bieten. Auch aus DaF-Perspektive spielt die Sprechstunde eine zentrale Rolle (vgl. König 2016; Günthner 2022), da DaF-Studierende sich früher oder später damit auseinandersetzen müssen, entweder als internationale Studierende in deutschsprachigen Ländern oder mit muttersprachlichen Dozent:innen in ihrem Heimatland.

Vor allem während der COVID-19-Pandemie erlebte die Sprechstunde, wie andere akademische Kommunikationsformen (vgl. Wulf und Häussler 2023), eine mediale Veränderung. In dieser Phase wurde es erforderlich, die Sprechstunden im Videoformat abzuhalten. Um Videosprechstunden online durchzuführen, stellten die Universitäten Studierenden und Lehrenden den Zugang zu verschiedenen Plattformen (z. B. *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom* usw.) zur Verfügung. Diese neue medienbezogene Kommunikationsform ist bis heute von großer Bedeutung, da Sprechstunden weiterhin häufig digital stattfinden. Dabei erscheint es lohnenswert, über die Implikationen des Einsatzes solcher digitalen Technologien für die Interaktionsgestaltung und den Sprachgebrauch zu reflektieren. Die Umsetzung der Sprechstunde über digitale Plattformen hat zum einen auf organisatorischer Ebene mehr Optionen eröffnet und zugleich neue Chancen und Herausforderungen mit sich gebracht. Termine können agil geplant und flexibel an die Verfügbarkeiten der Teilnehmenden angepasst werden; Studierende und Lehrende müssen nicht auf dem Campus anwesend sein, sondern können von jedem Ort aus teilnehmen. Gleichzeitig erfordert das digitale Übertragungsmedium neue Kompetenzen und führt zum Umgang mit eventuellen technischen Hürden. Zum anderen hat der Einsatz des Videoformats die Kommunikation selbst verändert. Das Fehlen physischer Ko-Präsenz lässt eine Tendenz zur medialen sowie zur konzeptionellen Distanz – im Sinne von Koch und Österreicher (1985) – erwarten; die Kombination von Funktionen wie Bildschirmfreigabe, Chat und Aufzeichnung hat außerdem neue hybride Formen zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation geschaffen. Alle aufgelisteten Phänomene haben auch Folgen für die sprachliche Ebene der Interaktion. Die Studien zu akademischen Kommunikationsformen im Videoformat, insbesondere mit Blick auf Lehrvorträge, haben während und unmittelbar nach der Pandemie einen raschen Anstieg erfahren. Bald hat sich jedoch ein Trendwechsel gezeigt. Viele Aspekte und Kommunikationsformen sind entweder noch nicht oder nicht systematisch beschrieben. Dies gilt auch für die Sprechstunden: Die Literatur zur Sprechstunde im akademischen Bereich hat die Videovariante bislang nur marginal berücksichtigt. Es fehlen systematische Darstellungen, die in Umfang und Tiefe mit denjenigen zur Face-to-face-Sprechstunde vergleichbar sind. Das nachlassende Interesse an der akademischen Videokommunikation lässt sich damit erklären, dass neue digitale Technologien in den Vordergrund getreten sind und den Schwerpunkt des Forschungsinteresses bilden.

In den letzten Jahren hat sich für die Sprechstunde sowie für andere Formen der akademischen Kommunikation eine weitere Revolution vollzogen: die fortschreitende Etablierung von Künstlicher Intelligenz (KI). So entwickelten beispielsweise italienische Universitäten eigene intelligente Chatbots (z. B. *Minerva* an der Universität La Sapienza in Rom) oder stellten der akademischen Gemeinschaft KI-basierte Werkzeuge zur Verfügung, mit denen Dokumente oder Forschungsarbeiten kontrolliert und quellenbasiert verfasst werden können (z. B. *Google NotebookLM* an der Universität Florenz). Solche digitalen Assistenten setzen sich bei der Bearbeitung akademischer Anliegen durch, wie sie mitunter auch in universitären Sprechstunden auftreten (z. B. der erste Pilotversuch mit *IBM Watson* an der Universität Padua). Unter den intelligenten Chatbots stellt *ChatGPT* eine neue Wende dar. ChatGPT ist ein im November 2022 eingeführter, innovativer Chatbot des Softwareunternehmens *OpenAI*, mit dem man menschenähnlich kommunizieren kann. Das ist möglich, da ChatGPT ein Large Language Model

(LLM) implementiert, d. h. es basiert auf einem Sprachmodell, das mit einer extrem hohen Anzahl von Texten trainiert wird und daher Texte generieren kann, die authentisch wirken.

Die Reihe neuer Studien, die sich mit dem Einsatz von solchen Technologien in der DaF-Didaktik befassen (u. a. Hartmann 2021; Köbis 2023; Baum und Günay 2025), zeigt das zunehmende Interesse an dem Potential (und den Risiken) der KI und insbesondere von ChatGPT (vgl. Şentürk 2023, 411-12). Dabei werden Modelle vorgeschlagen, die sich für die Bearbeitung typischer Anliegen im didaktischen Bereich eignen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich die Sprechstunde im DaF-Hochschulbereich in Zeiten der KI entwickeln wird. Einige KI-basierte Ansätze könnten nämlich auch im Kontext der Sprechstunde in Frage kommen. Chancen intelligenter Tools liegen einerseits in der organisatorischen Entlastung der Dozent:innen, da wiederkehrende Aufgaben schneller bearbeitet werden können. So zeigt Tekin (2023, 155-56), dass ChatGPT die Rolle eines „Sekretärs“ übernehmen und typische Anliegen per E-Mail bearbeiten kann, wie sie sonst in der Sprechstunde geklärt würden. Andererseits sind DaF-Studierende während der Sprechstunde mit sprachlichen und kulturellen Hürden konfrontiert (Günthner 2022, 47). KI-gestützte Tools könnten dabei neue Möglichkeiten eröffnen, da sie das autonome Lernen und die Einübung authentischer Interaktion fördern (vgl. Gruber 2023, 162). Tekin (2023, 152-54) hebt dabei die Rolle von ChatGPT als „Kommunikator“ hervor, der ein Gespräch mit DaF-Lernenden durchführen kann. Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern diese Rolle von ChatGPT auf die Vorbereitung konkreter Gesprächssituationen und die Einübung sprachlicher Handlungen in der Sprechstunde beitragen kann. Das Digitale stellt sich daher nicht mehr nur als reines Medium dar, durch das die Kommunikation stattfindet, sondern übernimmt die Funktion eines aktiven Teilnehmers an der Interaktion.

Die vorliegende Arbeit betrachtet die universitäre Sprechstunde im DaF-Bereich als kommunikative Form im Wandel, die sich im Zuge der digitalen Ära neu ausprägt. Sie möchte hierzu einen ersten empirischen Beitrag leisten, indem beide Phasen ihrer digitalen Entwicklung berücksichtigt werden. Im ersten Schritt wird auf die Eigenschaften der Videosprechstunde näher eingegangen: Die sprachlich-kommunikativen Besonderheiten des Videoformats werden durch den Vergleich mit der prototypischen Face-to-face-Variante aufgezeigt (Kap.1). Im zweiten Schritt wird das mögliche Einsatzpotenzial von KI-Tools für typische Sprechstundenanliegen im DaF-Bereich erörtert: Gesprächsversuche mit ChatGPT werden durchgeführt, um Vor- und Nachteile abzuschätzen (Kap. 2). Die Untersuchung beider digitalen Formate erlaubt eine Diskussion über die Auswirkungen der Digitalisierung für die Einordnung der verschiedenen Sprechstundenvarianten im Spektrum der mündlichen Gesprächsformen.

1. Die Videosprechstunde im Vergleich zur traditionellen Face-to-face-Sprechstunde

Dieses Kapitel ist dem Vergleich zwischen der Face-to-face-Sprechstunde und der Videosprechstunde, d. h. der ersten digitalen Entwicklungsphase der akademischen Sprechstunde, gewidmet. Der erste Schritt besteht in der Kategorisierung der definitorischen Merkmale der Face-to-face-Variante: Die Beschreibung ihrer Eigenschaften erfolgt auf der Grundlage der gängigen Darstellungen zum Thema (vgl. z. B. Boettcher und Meer 2000; Limberg 2019; Günther 2022). Die Spezifitäten der digitalen Sprechstunde werden aufgrund authentischer Videosprechstunden aus dem italienischen DaF-Bereich erhoben. Als Datenbasis für die Untersuchung dienen fünf Videogespräche (DigiWiss-Aufzeichnungen), die im akademischen Jahr 2023-2024 im Fach deutsche Sprachwissenschaft an den Universitäten Cagliari, Pisa und Stranieri di Siena durchgeführt und aufgezeichnet wurden (insgesamt 115 Min.). Diese Sprechstunden entsprechen studienorganisatorischen Anliegen (Besprechung von Ablauf und Aufbau

einer Prüfung) sowie Beratungs- und Betreuungsanliegen (Planung und Besprechung einer Bachelor-/Masterarbeit). Die Ermittlungssprache ist entweder Deutsch oder Italienisch: Der Beitrag verfolgt aber keinen kontrastiven Ansatz; eine Vertiefung des Sprachvergleichs könnte durch die Untersuchung einer größeren Datenbasis erreicht werden.

Voraussetzung für diese vergleichende Analyse ist die Festlegung der Beschreibungskriterien, die auf beide Varianten anwendbar sind und als *Tertium Comparationis* zwischen den verschiedenen Medialitäten fungieren können. Zu diesem Zweck wurde ein Kriterienraster in Anlehnung an die theoretische Perspektive der Textlinguistik (vgl. Brinker 1985) sowie die Kategorien der Gesprochene-Sprache-Forschung und der Forschung zur Wissenschaftssprache entwickelt² (vgl. Fiehler *et al.* 2004; Costa und Foschi 2017). Basierend auf diesen Ansätzen werden einerseits die makrostrukturellen bzw. technisch-situationalen Aspekte der mündlichen Kommunikationssituation berücksichtigt (vgl. auch Lepschy 2020): z. B. materielle Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, wie Anlass, Raum-Zeit-Kontinuum, Medium, Register, soziale Beziehung; andererseits werden die mikrostrukturellen bzw. sprachlichen Phänomene miteinbezogen: Formen und Häufigkeit der sprachlichen Handlungen, Sprachmittel auf der Ebene von Syntax, Interaktion, Lexik und Morphologie. Die Kombination aller Kriterien, die in Tab. 1 synthetisch aufgeführt werden, entspricht dem abstrakten Textmuster der Sprechstunde.

Das Untersuchungsrastrer wird im Folgenden zunächst auf die prototypische Face-to-face-Sprechstunde angewendet (Kap. 1.1): Dies ermöglicht eine Systematisierung aus textlinguistischer Sicht der Besonderheiten der Sprechstunde, die in der Literatur zum Thema aus der Perspektive der interaktionalen Linguistik beschrieben wurden. Dann werden die Kriterien auf die Videosprechstunde übertragen (Kap. 1.2).

Oberkriterien	Unterkriterien
Materielle Voraussetzungen	Ausstattung, Technische Voraussetzungen, Software-Kompetenzen
Situationalität	Anlass/Ziel, Raum-Zeit-Kontinuum, Medium, Register, Soziale Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, Sprache, Phasen der Gesprächsorganisation
Formen sprachlicher Handlung	Art des Sprecherwechsels, Art und Häufigkeit der Sprechakte, Formen der Ko-Konstruktion, Code-Switching
Sprachmittel: Syntax/Interaktion/ Morphologie und Lexik	<i>Syntax</i> (gesprochene Wissenschaftssprache, Komplexität usw.); <i>Interaktion</i> (Deixis, Marker für Rederechtverteilung, Sprecherwechsel, Mittel zur Selbstpositionierung oder Verständnissicherung usw.); <i>Morphologie und Lexik</i> (gesprochene Alltags-, Wissenschaftssprache, Fachterminologie usw.)

Tab. 1 – Ober- und Unterkriterien zur Beschreibung der Kommunikationsform Sprechstunde

² Die hier aufgelisteten Beschreibungskriterien, mit denen das Untersuchungsrastrer erfasst wird, wurden in Zusammenarbeit mit allen Teilnehmenden der italienischen Gruppe des DigiWiss-Projekts diskutiert und erarbeitet.

1.1. Die Besonderheiten der Face-to-face-Sprechstunde

Die Sprechstunde ist eine der zahlreichen Formen des mündlichen Gesprächs im akademischen Bereich. Sie grenzt sich durch textuell-pragmatische Merkmale deutlich von spontanen Gesprächsformen ab, z. B. durch den höheren Grad an Formalität und den institutionalisierten Charakter. Auf der Grundlage der bisher durchgeführten Analysen (Boettcher und Meer 2000; Günther 2022) lassen sich Eigenschaften unterscheiden, die die Sprechstunde mit anderen Formen der mündlichen akademischen Kommunikation gemeinsam hat, und solche, die definitorisch sind.

Auf der Ebene der Situationalität handelt es sich, wie bei anderen mündlichen Hochschulgattungen (z. B. Prüfungsgespräche), um eine zeitlich festgelegte und räumlich gebundene Kommunikationsform: Sie läuft synchron und findet im Büro der Lehrperson statt. Das Gespräch zwischen den zwei Interaktanten (Lehrende und Studierende) weist einen musterhaften strukturellen Aufbau auf (Limberg 2019, 144; Meer 2001; Günther 2022). Dieser sieht vier Gesprächsphasen vor: Eröffnungsphase, Kernphase, Abwicklungsphase und Beendigungsphase. Eröffnungs- und Beendigungsphase weisen einen stark ritualisierten Charakter auf und leisten die Ausgrenzung der Interaktionseinheit; die Kernphase dient der Formulierung und Beratung von Anliegen und ist situationsabhängig und komplexer organisiert (Limberg 2019, 144); die Abwicklungsphase betrifft die Vereinbarungen über nächste Schritte, konkrete Absprachen und ist weniger konventionalisiert als die Eröffnungs- und Beendigungsphase, trotzdem aber durch bestimmte Sprachroutinen charakterisiert (z. B. *Bitte bringen Sie den Text nächstes Mal mit*). Was die Personenidentifikation betrifft, kann bei Erstgesprächen einseitige Anonymität festgestellt werden: Die Studierenden kennen zwar die Lehrperson, umgekehrt trifft dies jedoch nicht immer zu. Die Beziehung zwischen den Interaktanten ist hierarchisch und asymmetrisch, aber kooperativ (Boettcher und Meer 2000, 19-24; Limberg 2019, 144-46). Die asymmetrische Kooperation gilt als wesentliche und definitorische Besonderheit der Sprechstunde: Dozent:innen und Student:innen arbeiten dabei gemeinsam an der erfolgreichen Gestaltung des Gesprächs.

Der hierarchisch-asymmetrische Charakter der Interaktion spiegelt sich in den Formulierungsverfahren wider. Quantitativ haben Dozent:innen (D) mehr Redeanteil, während Student:innen (S) eine überwiegend rezeptive Haltung im Gespräch einnehmen (Boettcher und Meer 2000: 44-46); qualitativ werden rollenspezifische Sprechhandlungen unterschieden: z. B. Redeaufforderungen (D), Anweisungen (D), hörerseitige Kommentierungen (S), indirekte Fragen (S), Selbstvorstellung (S) (Boettcher und Meer 2000, 31-34; Meer 2001). Sprachlich wird die asymmetrische Beziehung durch Höflichkeitsstrategien (S) und Strategien zur Selbstpositionierung, z. B. Wissensdarstellungen (D), signalisiert. Die Kooperation wird in der Gestaltung des Gesprächs durch Formen der syntaktischen Ko-Konstruktionen und das inklusive *wir* signalisiert; außerdem sind Überlappungen und Unterbrechungen selten (Boettcher und Meer 2000, 38-40). Modalisierungsstrategien dienen als indirekte Techniken der Informationselizitierung und Formulierung von Wünschen; Abschwächungssignale (wie *vielleicht, denk ich mal*) zeigen Unterlegenheit und Selbstschutz des Studierenden (*ibidem*; Limberg 2019). Auf lexikalischer Ebene werden auch sprachliche Mittel verwendet, die die Zeit der Lehrperson als kostbares Gut darstellen (wie *kurz, nur, nicht lange*), was ein weiterer Indikator der Unterlegenheit des Studierenden ist (Günther 2022, 51). Weitere sprachliche Merkmale entsprechen komplexen Nebensatzgefügen, die die Syntax der Phase der Explikation des Anliegens kennzeichnen (z. B. Begründungsstrategien mit kausalen Konnektoren wie *weil, denn*). Zudem ist eine Alternanz der Phänomene zu beobachten, die typisch für die alltägliche gesprochene Sprache (z. B. elliptische Sätze, Interjektionen), für die Wissenschaftssprache und die Verwaltungssprache (z. B. Fachterminologie, Höflichkeitsformel; vgl. auch

Hutter 1993) sind; außerdem werden Lokaldeiktika mit Bezug auf den physischen Raum der Interaktion verwendet. Die erwähnten Merkmale werden in Tab. 2 schematisch aufgelistet.

Oberkriterien	Unterkriterien
Materielle Voraussetzungen	Papier und Stift; Computer; Liste mit den Anmeldungen
Situationalität	Institutionalisierte Hochschulgattung; Synchronizität und räumliche Nähe; zeitlich festgelegt und räumlich gebunden; mündlich; asymmetrische und hierarchische soziale Beziehung; einseitige Anonymität; <i>Ziel</i> : Anliegenberatung; <i>Struktureller Aufbau</i> : Eröffnungsphase, Anliegenformulierung und -beratung, Abwicklungsphase, Beendigungsphase; Formelle Gesprächssituation mit informelleren Seitensequenzen
Formen sprachlicher Handlung	Dialogisch; mögliche Asymmetrien im Bereich von Redeanteilen; rollenspezifische und phasenspezifische Sprechhandlungen; wenige Überlappungen und Unterbrechungen
Sprachmittel: Syntax/Interaktion/ Morphologie und Lexik	<i>Syntax</i> : Ko-Konstruktionen; Phänomene der gesprochenen Alltags- und Wissenschaftssprache (Parataxe, Ellipse, kausal-argumentative Konstruktionen usw.); <i>Interaktion</i> : Signale für Rederechtverteilung; Personaldeixis: inklusives <i>wir</i> ; Lokaldeixis; Höflichkeitsstrategien; <i>Lexik und Morphologie</i> : Lexik, um die Zeit der Lehrperson als „kostbares Gut“ darzustellen; Fachterminologie usw.

Tab. 2 – Merkmale der Sprechstunde auf Basis Boettcher und Meer 2000, Limberg 2019, Günther 2022

1.2. Die Besonderheiten der Videosprechstunde

Die Analyse authentischer Videosprechstunden hat Gemeinsamkeiten und Divergenzen im Vergleich zur Face-to-face-Variante aufgezeigt; dies gilt sowohl für Sprechstunden auf Deutsch als auch für Sprechstunden auf Italienisch.

Gemeinsamkeiten mit der traditionellen Sprechstunde betreffen auf der Ebene der Situationalität die folgenden Kategorien: Anlass der Interaktion, Gesprächsgestaltung, hierarchisch-asymmetrische Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, kooperative Einstellung. Die Durchführung des Gesprächs wird durch das digitale Übertragungsmedium auf diesen Ebenen nicht wesentlich verändert. Es handelt sich um definitorische Aspekte der Kommunikationsform, die primär durch das kommunikative Ziel und nicht durch das Medium bestimmt werden. In Bezug auf die Formulierungsverfahren treten die typischen rollenspezifischen Sprechhandlungen, die auch für die Face-to-face-Kommunikation aufgelistet wurden, hervor. Was die Sprachmittel betrifft, so bestätigt sich die Koexistenz von Phänomenen der Mündlichkeit, Tendenzen der Wissenschaftssprache sowie Höflichkeitsstrategien, Modalisierungsstrategien und Ko-Konstruktionen. Letztere gelten als Indikatoren der kooperativen, aber asymmetrischen Rederecht-

verteilung und sind eine definitorische Besonderheit der Sprechstunde. Der asymmetrische Charakter der Ko-Konstruktion des Gesprächs wird durch sprachliche Handlungen bestimmt, die von dem Lehrenden verwendet werden. Dazu zählen Fragen, Kommentare, Zusammenfassungen, kollaborative Ergänzungen. In (1) wird z. B. eine asymmetrische Ko-Konstruktion einer Argumentation gezeigt (vgl. Brinker und Sager 2001). Der Studierende führt eine Behauptung ein, die er mit *ich glaube* modalisiert; der Lehrende unterbricht ihn und bittet direkt durch eine *Warum-Frage*³, die formulierte Äußerung zu stützen; der Studierende vervollständigt dann seine Argumentation. Der Lehrende nimmt in der Interaktion eine Moderatorrolle ein:

- (1) S: ich glaube man kann eine zwischenlösung zwischen frontalunterricht und alternativem unterricht finden die schüler können die grammatikalischen strukturen in die praxis verwenden und sie jeder schüler soll eine rolle übernehmen.
 D: [...] rollenspiel und grammatikvermittlung warum passen die beiden zusammen?
 S: [...] wenn die schüler aufmerksam sind auf die strukturen die sie verwenden können sie diese kommunikation am besten durchführen⁴. (SPR3)

Hinsichtlich der Unterschiede lassen sich im Vergleich zur Face-to-face-Variante mehrere Spezifitäten erkennen. Das digitale Übertragungsmedium beeinflusst auf der Ebene der Situationalität besonders die Kategorien Raum-Zeit-Kontinuum, Gesprächsorganisation und Personenidentifikation. Die Rahmenbedingungen wirken sich wiederum auf die Formen sprachlicher Handlungen, die sprachlich-kommunikative Gestaltung der Interaktion sowie die verwendeten lexikalisch-syntaktischen Sprachmittel aus. Die Spezifitäten können den drei folgenden Typologien zugeordnet werden: modifizierte, fehlende und zusätzliche Praktiken/Formulierungsverfahren. In manchen Fällen handelt es sich um Phänomene, die definitorisch für diese spezifische akademische Kommunikationsform sind; in anderen Fällen könnten die Phänomene auch bei anderen Kommunikationsformen auftreten.

Im Bereich des Raum-Zeit-Kontinuums wird die Kategorie *Raum* durch modifizierte Praktiken betroffen. Die Interaktanten teilen in Videosprechstunden einen virtuellen Raum, sie befinden sich aber immer individuell an einem Ort, an dem sie ortsspezifische Wahrnehmungen machen, die sich nicht im virtuellen Raum vermitteln lassen (Lepschy 2020, 30). Wer an der Sprechstunde teilnimmt, teilt nicht mit dem Gesprächspartner sein visuelles Ambiente. Die Kommunikation zeichnet sich durch multiple visuelle Aufmerksamkeitsfokuse aus (Oloff und Ibelkaïd 2024, 283), d. h. durch eine Vervielfachung simultaner audiovisueller Informationsquellen. Dieses Merkmal hat auch Auswirkungen auf die Ebene der Sprachmittel. Wenn die Lehrperson ihren gesamten Bildschirm nicht teilt, sollte sie Sprechakte zum Erklären einführen, durch die sie klarmacht, wo sie sich in dem digitalen Ambiente befindet, um Missverständnisse zu vermeiden. Auf lexikalischer Ebene werden Raumindikatoren wie Bewegungsverbren verwendet, die die Vorstellung von Bewegung und Veränderung in dem digitalen Raum verstärken, z. B. *vado* „ich gehe“, oder *torno subito* „ich bin gleich zurück“, *mi trovo sul sito* „ich bin auf der Website“. In (2) erklärt der Lehrende, an welchem virtuellen Ort er sich befindet (das E-Learning-Portal einer bestimmten Universität), und verwendet dabei spezifische Sprechhandlungen und Verbformen wie *vado*:

³ Zur Funktion der Fragestellungen im Kontext akademischer Sprechstunden vgl. König 2016.

⁴ Die Wiedergabe der gesprochenen Sprache erfolgt in einer vereinfachten orthographischen Transkription, die auf phonetische und prosodische Merkmale verzichtet, da die Beispiele lediglich der Veranschaulichung grammatischer und lexikalischer Phänomene dienen.

(2) D: *vado a controllare la pagina di e-learning* [...] e poi parliamo della struttura dell'e-same⁵ (SPR4)

Der visuelle Raum, in dem Bewegungen stattfinden, wird auch durch deiktische Ausdrücke verortet. Typische Formulierungen sind Pronominalformen (das lokale Pronomen *ci* in *ci sono* / *eccoci*⁶ „ich bin da / hier sind wir“) und lokale Adverbien (*qua* in *eccoci qua* „hier sind wir“), mit denen nicht nur auf den physischen Raum (*hier zuhause*, SPR3), sondern auch auf das digitale Ambiente Bezug genommen wird. Modifizierte deiktische Praktiken gelten als Besonderheit der digitalen Interaktionsökologie (Oloff und Ibelkaid 2024, 274).

Auch die Kategorie *Zeit* ist durch die Technologie partiell betroffen – in Form modifizierter oder fehlender Praktiken. Technische Störungen können zu Verzögerungen in der Übertragung der optischen und akustischen Signale sowie zu Asynchronität führen (vgl. Lepschy 2020). Das *Reset* der Kommunikation nach technischen Problemen wird lexikalisch auch durch typische interaktionsbezogene Diskursmarker signalisiert, wie *quindi* / *allora* / *also* / *so* / *ja*. In (3) überprüft der Studierende die Technik nach einer Unterbrechung (*mi vede, mi sente* „Sie sehen mich, Sie hören mich“) und nach der Bestätigung des Lehrenden fängt er mit der Anliegenformulierung an. Der Diskursmarker *quindi* („also“) entspricht einer Referenzrelation des vorausgegangenen Kontextes (vgl. Blühdorn 2017: 329):

(3) S: *mi vede, mi sente* / D: *sì sì sì* / S: *quindi* appunto vorrei analizzare il punto all'ordine del giorno che tratta della giornata internazionale della donna⁷ (SPR1)

Probleme bei der Übertragung akustischer Signale könnten auch über die Chat-Funktion signalisiert werden. In diesem Fall zeigt sich eine Alternanz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Was die Gesprächsorganisation betrifft, beeinflusst das digitale Übertragungsmedium insbesondere die Gestaltung der Eröffnungs- und die Beendigungsphase. Auffällig ist dabei vor allem das Auftreten einer zusätzlichen vorgelagerten Phase, die dem inhaltlichen Beginn der Sprechstunde vorausgeht. Diese Phase kann als Voreröffnungsphase bezeichnet werden (Oloff und Ibelkaid 2024, 274). Sie dient der Überprüfung technischer Einstellungen. Der Übergang von der Voreröffnungs- zur eigentlichen Eröffnungsphase wird vom Dozenten durch spezifische sprachliche Handlungen signalisiert, z. B. durch den Konditionalsatz in (4) oder den Aussagesatz in (5), bevor er dem Studierenden das Wort erteilt:

(4) D: *se il collegamento funziona tutto mi vede e mi sente* prego / S: *allora* riguardo l'esame⁸ (SPR4)

(5) D: *la registrazione ha inizio* / S: *ok* / D: *ok* buongiorno signora O⁹ (SPR1)

⁵ „D: Ich schaue mir die E-Learning-Seite an und dann besprechen wir den Aufbau der Prüfung“ (Übersetzung der Verfasserin; dies gilt ebenso für die nachfolgenden Beispiele dieses Kapitels).

⁶ Das italienische Pronomen *ci* gehört zur Klasse der klitischen Pronomina (Klitika). Es handelt sich um unbetonte Pronominalformen, die an ein Verb angehängt werden können und Objektfunktion aufweisen (vgl. Schwarze 1988, 340).

⁷ „S: Sie sehen mich, Sie hören mich / D: Ja, ja, ja / S: Also, ich möchte den Tagesordnungspunkt zum Internationalen Frauentag analysieren“.

⁸ „D: Wenn die Verbindung funktioniert und Sie mich sehen und hören können, bitte. / S: Also, was die Prüfung angeht...“

⁹ „D: Die Aufzeichnung beginnt / S: ok / D: ok Guten Tag, Frau O.“

Die Verdopplung der Eröffnungsphasen kann hinsichtlich des Spektrums an Sprechhandlungen zu Wiederholungen der Routineformeln führen, z. B. zu doppelten Begrüßungen, wenn sich beide Interaktanten vor und nach der Voreröffnungsphase begrüßen; vgl.: *ok ci siamo ribuongiorno* „o.k. wir haben es geschafft, nochmals guten Morgen“ (SPR5).

Auf der Ebene der Gesprächsorganisation beeinflusst die digitale Technik auch die Rede-rechtverteilung, in diesem Fall durch modifizierte Formulierungsverfahren und das Auslassen bestimmter Praktiken. Die Lehrperson nimmt eine Moderatorrolle nicht nur in der inhaltlichen Gestaltung der Anliegenberatung (vgl. Beispiel 1), sondern auch in der Gestaltung der Phasen der Interaktion ein. In (6) schlägt z. B. die Lehrperson vor, nach einer *Smalltalk*-Phase zur Anliegenformulierung, d. h. zur Kernphase der Sprechstunde, überzugehen; die Anfrage wird durch die Verwendung des Konjunktivs modalisiert:

(6) D: gut dann *würde ich sagen, sprechen wir jetzt im abschluss, denn sie sind fast am ende, über die gesamtgliederung der arbeit* und vor allem über das geplante vierte und letzte kapitel.
/ S: ja ja (SPR3)

Die Technik formalisiert durch Redeaufforderungen des Lehrenden den Übergang zwischen den Gesprächsphasen, die nicht spontan aufgebaut sind, sondern gesteuert und weniger fließend werden können. Das gilt besonders für die Eröffnungs- und Beendigungsphasen der Interaktion. Ein Beispiel wird in (7) angeboten: Die Lehrperson führt nach dem Redebeitrag des Studierenden einen kurzen Rückkommentar an und kündigt dann an, dass das Gespräch zu Ende ist. Der Übergang zwischen Kernphase und Beendigungsphase scheint hier sehr abrupt zu sein, da es keine Abwicklungsphase als Übergangsphase (z. B. Resümee) gibt:

(7) D: wir werden noch ein spannendes Kapitel vier erhalten *und diese sprechstunde ist zu ende* (SPR3)

Ein Beispiel für das Auslassen bestimmter Formulierungsverfahren kann auch auf der Ebene der Personenidentifikation beobachtet werden. In digitalen Sprechstunden fehlt auch bei Erstgesprächen die Selbstidentifikation des Studierenden, die als typische Eigenschaft der traditionellen Sprechstunde auf situational-pragmatischer Ebene betrachtet wird. Im digitalen Kontext ist die explizite Identifikation des Studierenden Aufgabe des Lehrenden, was als Hinweis eines früheren Kontakts gilt. Digitale Sprechstunden zeichnen sich durch weniger Unbestimmtheit aus. Dies ist der Fall in Beispiel (8), bei dem der Dozent zu Beginn der Sprechstunde Ziel und Anlass des Treffens nennt:

(8) D: buongiorno signora O (.) *voleva parlare della tesi*¹⁰ (SPR1)

Neben den hier aufgeführten Phänomenen lassen sich auch andere Besonderheiten auf den digitalen Raum, in dem die Beratung stattfindet, zurückführen. Zusätzliche sprachliche Handlungen, wie Wiederholungen, Zusammenfassungen, Paraphrasierungen und Fragesätze, könnten nebenbei als Kontrollsequenzen dienen, um Missverständnisse aufgrund technischer Probleme oder der Abwesenheit von Blickkontakt zu vermeiden oder zu minimieren. Auch das Fehlen von Unterbrechungen könnte dazu beitragen, die digitale Interaktion zu erleichtern. Die beschriebenen Besonderheiten des Video-Formats werden nachfolgend tabellarisch dargestellt.

¹⁰ „D: Guten Tag Frau O. Sie möchten die Bachelorarbeit besprechen“.

Oberkriterien	Unterkriterien
Materielle Voraussetzungen	Computer mit Internet-Zugang
Situationalität	Institutionalisierte Hochschulgattung; räumliche Trennung; multiple visuelle Aufmerksamkeitsfokusse; zeitlich festgelegt; Synchronizität mit möglichen Verzögerungen in der Übertragung der optisch-akustischen Signale; mündlich mit ggf. schriftlichen Sequenzen über Chat-Funktion; asymmetrisch-hierarchische soziale Beziehung; <i>Ziel</i> : Anliegenberatung; <i>Gestaltung</i> : Voreröffnungsphase, Eröffnungs-, Kern-, (Abwicklungs-) Beendigungsphase; gesteuerter Übergang zwischen den Gesprächsphasen, der von dem Lehrenden moderiert wird; formelle Gesprächssituation mit informelleren Seitensequenzen
Formen sprachlicher Handlung	Dialogisch; wenige Überlappungen/Unterbrechungen; rollenspezifische und phasenspezifische Sprechhandlungen; Wiederholungen, Paraphrasierungen, Fragesätze zur Gesprächsklarheit und zur Vermeidung von Missverständnissen
Sprachmittel: Syntax/Interaktion/ Morphologie und Lexik	<i>Syntax</i> : Phänomene der gesprochenen Alltags- und Wissenschaftssprache (Ko-Konstruktionen usw.), Umformulierungen aus technischen Gründen; <i>Interaktion</i> : Signale für Rederechtverteilung; interaktionsbezogene Diskursmarker als Indikatoren des Resets der Kommunikation; modifizierte deiktische Praktiken; Modalisierungsstrategien; <i>Lexik und Morphologie</i> : Höflichkeitsstrategien; Fachterminologie; Internet-Terminologie usw.

Tab. 3 – Merkmale der Videosprechstunde auf Basis authentischer Aufzeichnungen

Die Analyse authentischer Videosprechstunden hat gezeigt, wie sich die Interaktion zwischen Lehrperson und Studierenden durch den Einsatz eines technologischen Filters im Vergleich zu traditionellen Face-to-face-Sprechstunden verändert. Die traditionelle Sprechstunde lässt sich lediglich im medialen Sinne als typische Kommunikationsform der Mündlichkeit definieren. Konzeptionell bewegt sie sich – anhand der Kategorien von Koch und Österreicher (1985) – in Richtung Distanz: Die institutionelle Rahmung, die asymmetrische Rollenverteilung und die Sachorientierung unterscheiden das Gespräch zwischen Lehrperson und Studierenden deutlich von alltagsnahen Gesprächsformen. Der Vergleich der Face-to-face-Sprechstunde mit der Videosprechstunde bestätigt, dass das digitale Medium in bestimmten Bereichen zu einer verstärkten Distanz führt. Die physische Ko-Präsenz wird durch eine virtuelle ersetzt, wodurch eine raumzeitliche Trennung entsteht, die typisch für die Sprache der Distanz ist. Nonverbale Signale (Blickkontakt, Körperhaltung) sind nur begrenzt wahrnehmbar. Dadurch ist das *Involvement* geringer: Die persönliche Anteilnahme und die emotionale Dimension, die stark mit der physischen Präsenz verbunden sind (Boettcher und Meer 2000, 19-23), könnten nur eingeschränkt wahrgenommen werden. Die reduzierte Wahrnehmbarkeit nonverbaler Signale könnte zu einer verstärkten Relevanz spezifischer verbaler Indikatoren führen. Dazu zählen zusätzliche Formulierungsverfahren sowie Modalisierungs- und Höflichkeitsstrategien, die kompensatorisch eingesetzt werden, um ein Gefühl von Nähe herzustellen.

2. Sprechstunde 3.0: Der Einsatz von ChatGPT

Die Analyse der Videosprechstunde zeigt, dass der Einsatz digitaler Medien nicht nur bestehende Kommunikationsmuster verändert, sondern auch neue Anforderungen und Möglichkeiten für die Hochschullehre schafft. Damit stellt sich die Frage, wie technologische Entwicklungen den Bereich der universitären Betreuung langfristig prägen könnten.

In dem vorliegenden Kapitel wird das Potenzial von ChatGPT (freie Version) für die Vorbereitung auf eine universitäre Sprechstunde empirisch untersucht. Dabei werden Einsatzmöglichkeiten für DaF-Studierende (z.B. italienische Erasmus-Studierende in Deutschland) illustriert. Im Fokus steht eine zentrale Fragestellung: Wie und inwiefern könnte ChatGPT DaF-Studierende unterstützen, sich mit der kommunikativen Form *Sprechstunde* sprachlich bewusst auseinanderzusetzen? Zur Beantwortung dieser Frage wird seine Rolle als „Kommunikator“ (Tekin 2023, 152-54) analysiert und hinsichtlich seiner Relevanz für den DaF-Sprechstundenkontext überprüft. Dabei wird eine Kategorie der aus den DigiWiss-Aufzeichnungen stammenden, für die Sprechstunde typischen Anliegen von ChatGPT bearbeitet, und zwar das studienorganisatorische Anliegen (Kap. 1.1), bei dem es um Ablauf und Aufbau einer Prüfung geht.

Zunächst wird versucht, einen Dialog mit ChatGPT zu beginnen, in dem eine Sprechstunde simuliert wird. Dafür wurde ein Prompt formuliert, der im Sinne von Tekin (2023, 139) „möglichst eindeutig und umfassend“ sein soll:

(1) Prompt: *Hallo, ich bin eine italienische Studentin. Nächste Woche habe ich einen Termin mit meiner Professorin, um den Ablauf und den Aufbau einer Prüfung zu besprechen. Die Sprechstunde wird auf Deutsch stattfinden. Da ich keine deutsche Muttersprachlerin bin, würde ich gerne mit dir ein Gespräch auf Deutsch simulieren.*

Um einen solchen Prompt zu bearbeiten, wurden die Rolle des Nutzers (hier eine italienische Studentin, die Deutsch als Fremdsprache lernt), der Kontext (eine geplante Sprechstunde mit dem Professor), das gewünschte Ergebnis (eine Simulation der Sprechstunde) sowie ein gewünschter spezifischer Bestandteil des Outputs (ein Gespräch) spezifiziert. Es ist interessant zu beobachten, dass ChatGPT in diesem Fall (und nicht nur in diesem) noch zusätzliche Informationen benötigt, bevor es das Gespräch beginnt:

(2) ChatGPT: Hallo! Das klingt nach einer sehr guten Idee – ich helfe dir gerne dabei, dich auf dein Gespräch vorzubereiten. Bevor wir starten, wäre es hilfreich, wenn du mir ein paar Dinge sagst:

Was für eine Prüfung ist es? (z. B. mündlich oder schriftlich, Bachelor-/Masterarbeit, Fachgebiet etc.)

Was möchtest du deinen Professor genau fragen oder besprechen?

Wie gut ist dein Deutschniveau ungefähr? (z. B. B2, C1 ...)

Wenn du mir diese Infos gibst, kann ich das Gespräch realistisch gestalten. Danach machen wir ein Rollenspiel: Ich bin dann der Professor und du antwortest, wie du es im echten Gespräch tun würdest. Du kannst jederzeit fragen, wenn du Hilfe brauchst!

(3) Prompt: *Ich weiß nicht, wie die Prüfung ablaufen wird. Ich möchte wissen, ob die Prüfung schriftlich, mündlich oder beides ist, ob es Übungsaufgaben gibt, welche Inhalte geprüft werden und welche Literatur empfohlen wird. Mein Sprachniveau ist B1.*

Nachdem ChatGPT die gewünschten Informationen erhalten hat, ist es bereit, die Gesprächssimulation zu beginnen. Das Gespräch wird als „klar und einfach“ bezeichnet, damit es für ein B1-Sprachniveau geeignet ist, aber auch „natürlich“ (4). Was unter *natürlich* zu verstehen ist, bleibt jedoch unklar. Der Dialog beginnt und die Studentin wird von dem Professor gesiezt:

(4) ChatGPT: Super, danke für die Informationen! Bei einem Sprachniveau von B1 machen wir das Gespräch klar und einfach, aber trotzdem natürlich. Ich spiele jetzt der Professor, und du spielst dich selbst – die Studentin. Wenn du möchtest, können wir mit einer typischen Begrüßung beginnen. Du kannst dann deine Fragen stellen, und ich antworte wie ein echter Professor. Wenn du Hilfe brauchst oder nicht weiterkommst, sag einfach „Pause“ oder „Hilfe“, und ich erkläre dir alles.

Rollenspiel – Beginn der Sprechstunde

Professor: Guten Tag, kommen Sie ruhig rein. Setzen Sie sich. Wie kann ich Ihnen helfen? (Du bist dran – antworte auf Deutsch 😊)

(5) Prompt: *Hallo, ich bin Maria Rossi und bin im zweiten Jahr vom Bachelor. Ich konnte den Kurs „Deutsche Sprache 2“ nicht besuchen. Ich möchte gerne wissen, wie die Prüfung ist und ob es mehr Informationen dazu erhalten kann.*

Der Prompt in (5) enthält einen beabsichtigten grammatischen Fehler (das Pronom *es* anstatt *ich* in dem letzten Nebensatz). ChatGPT empfiehlt einige „kleine Korrekturen“, die aber keine Erklärung enthalten. Wie in (6) zu lesen ist, ist es nicht klar, warum der Nutzer die Form *im zweiten Jahr des Bachelors* anstatt von *vom Bachelor* verwenden sollte:

(6) ChatGPT: Sehr gut gemacht, Maria! Dein Satz ist verständlich und höflich – nur ein paar kleine Korrekturen für später:

a. „...ob ich mehr Informationen dazu erhalten kann“

b. „...im zweiten Jahr des Bachelors“ (statt „vom“)

Jetzt geht das Rollenspiel weiter. Ich antworte als Professor: Danke, Frau Rossi. Kein Problem, dass Sie den Kurs nicht besuchen konnten. Die Prüfung ist verpflichtend, und ich erkläre Ihnen gern, wie sie abläuft. Zuerst eine Frage: Möchten Sie die Prüfung im Sommersemester oder im Wintersemester machen?

(7) Prompt: *Ich möchte die Prüfung im Juni machen.*

(8) ChatGPT: In Ordnung, dann nehmen Sie an der Prüfung im Juni teil. Die Prüfung besteht aus zwei Teilen: einem schriftlichen Teil und einem mündlichen Teil. Im schriftlichen Teil gibt es Leseverstehen, Grammatikaufgaben und einen kurzen Text, den Sie selbst schreiben müssen. Im mündlichen Teil sprechen Sie mit mir über ein Thema aus dem Kurs. Haben Sie dazu schon Fragen? Oder möchten Sie wissen, welche Themen genau geprüft werden?

ChatGPT bewahrt die Dialogizität der Interaktion, indem es seine Gesprächsbeiträge stets mit einer Frage an den Nutzer abschließt, auf die dieser antworten kann (6 – 7 – 8). In diesem Sinne verhält es sich wie echte Dozent:innen, die in der Sprechstunde gezielte Fragen an die Studierenden richten, um das zu besprechende Thema möglichst genau zu erfassen (vgl. Meer 2000, 27).

In (9) wird absichtlich eine etwas unglückliche stilistische Entscheidung getroffen. Der Nutzer verwendet das Verb *wollen* anstelle von *möchten*, das höflicher ist und im Rahmen einer Sprechstunde daher angemessener wäre. Zudem erscheint die Verwendung des Verbs *müssen* in dem letzten Nebensatz unpassend, da das Verb *sollen* in diesem Kontext geeigneter wäre. ChatGPT empfiehlt dafür lediglich eine „kleine Verbesserung“ (10), die – wie oben – keine ausführliche Erklärung enthält, aber zu einem „natürlichen“ Stil führen soll (a). In diesem Fall schlägt ChatGPT außerdem eine „einfachere“ Variante vor, bei der die indirekte Frage *ja, ich möchte wissen, welche...* in einen selbständigen Fragesatz umgewandelt wird (b). Diese Empfehlung erscheint in dem Kontext jedoch nicht angemessen, da (8) mit zwei Entscheidungsfragesätzen endet, die eine *Ja-* oder *Nein-*Antwort erfordern:

(9) Prompt: *Ja, ich will wissen, welche Themen genau geprüft werden und welche Bücher ich zur Vorbereitung lesen muss.*

- (10) ChatGPT: Sehr gut gefragt, Maria! Eine kleine Verbesserung, damit es natürlicher klingt:
- „Ja, ich möchte wissen, welche Themen genau geprüft werden und welche Bücher ich zur Vorbereitung lesen soll.“
 - Oder etwas einfacher: „Welche Themen kommen in der Prüfung vor und welche Bücher empfehlen Sie mir zum Lernen?“

Jetzt geht das Rollenspiel weiter. Professor: Gute Frage. In der Prüfung geht es vor allem um folgende Themen: Temporale Nebensätze, Passivformen, Leseverstehen von kürzeren Texten. Zur Vorbereitung empfehle ich das Buch „em neu – Hauptkurs“. Sie können auch die Übungen aus dem Moodle-Kurs machen. Ich kann Ihnen gerne einige Beispielaufgaben per E-Mail schicken. Möchten Sie das? (Du bist dran 😊).

Auch der Prompt in (11) enthält einen beabsichtigten grammatischen Fehler und ist insgesamt eine misslungene Formulierung. Der Nutzer verwendet das Verb *lassen* anstelle von *geben* sowie das Pronomen *Sie* anstelle von *Ihnen*. ChatGPT empfiehlt auch in diesem Fall lediglich eine „kleine Korrektur“, die wiederum ohne jegliche Erklärung bleibt (12). Es werden zwei Varianten vorgeschlagen, die als *natürlicher* (nicht jedoch als korrekt) beschrieben werden; die zweite davon wird zusätzlich als *einfacher* bezeichnet:

(11) Prompt: *Ja, vielen Dank. Ich lasse Sie meine E-Mail?*

- (12) ChatGPT: Sehr gut, Maria! Nur eine kleine Korrektur für einen natürlicheren Satz:
- „Ja, vielen Dank. Soll ich Ihnen meine E-Mail-Adresse geben?“
 - Oder noch einfacher: „Ja, danke. Ich kann Ihnen meine E-Mail-Adresse geben.“
- Jetzt antworte ich wieder als Professor: Ja, bitte. Schreiben Sie mir Ihre E-Mail-Adresse auf diesen Zettel, dann schicke ich Ihnen die Unterlagen später. Haben Sie sonst noch Fragen zur Prüfung oder zur Vorbereitung? (Wenn du willst, kannst du noch eine Frage stellen)

Grammatische Fehler können von DaF-Lernenden mit einer impliziten Korrektur nicht als solche erkannt werden. Um eine ausführliche Erklärung von ChatGPT zu bekommen, muss man explizit danach fragen:

(13) Prompt: *Warum wurde mein Satz „Ja, vielen Dank. Ich lasse Sie meine E-Mail?“ korrigiert?*

(14) ChatGPT: Sehr gute Frage, Maria! Dein Satz „*Ja, vielen Dank. Ich lasse Sie meine E-Mail?*“ ist verständlich, aber er klingt nicht idiomatisch – also nicht wie ein typischer Satz auf Deutsch. Ich erkläre dir warum. Was ist das Problem? Der Satzteil „Ich lasse Sie meine E-Mail“ wirkt wie eine direkte Übersetzung aus dem Italienischen (z. B. „*Le lascio la mia e-mail*“) oder Englischen („*I leave you my email*“). Im Deutschen funktioniert „lassen“ in diesem Zusammenhang aber anders – man benutzt es nicht, wenn man jemandem etwas geben oder dalassen möchte. Richtig wäre:

- a. „Ich gebe Ihnen meine E-Mail-Adresse.“
- b. „Ich kann Ihnen meine E-Mail-Adresse geben.“
- c. „Soll ich Ihnen meine E-Mail aufschreiben?“
- d. „Ich schreibe Ihnen meine E-Mail-Adresse auf.“

Diese Formulierungen sind höflich und idiomatisch korrekt. Merke:

- e. „jemandem etwas geben“ = korrekt
- f. „jemandem etwas lassen“ oder „lassen Sie ...“ = untypisch / verwirrend im Deutschen, wenn es um Kontaktdaten geht [...]

In diesem Fall enthält die Antwort von ChatGPT in (14) auch kontrastive Beobachtungen zum Italienischen (der Erstsprache der Lernerin) und zum Englischen. Ein expliziter Verweis auf den richtigen Kasus (Dativ) beim Verb *lassen* bleibt jedoch unberücksichtigt.

Danach wurde ChatGPT gebeten, das Gespräch von seinem letzten Turn fortzusetzen. Der Prompt in (15) wurde bewusst knapp und etwas unhöflich formuliert. ChatGPT schlägt eine höflichere Variante vor und empfiehlt dabei erneut eine „einfachere“ Formulierung:

(15) Prompt: *Nein, keine Frage.*

(16) ChatGPT: Perfekt, kurz und korrekt! Du könntest auch etwas höflicher sagen:

- a. „Nein, ich habe keine weiteren Fragen. Vielen Dank für Ihre Hilfe.“
- b. Oder einfach: „Nein, das ist alles. Vielen Dank!“

Jetzt kommt der Abschluss des Gesprächs. Professorin: Gern geschehen. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei der Vorbereitung! Wenn Sie noch Fragen haben, können Sie mir jederzeit eine E-Mail schreiben. Auf Wiedersehen, Frau Rossi!

Am Ende der Simulation bietet ChatGPT die Möglichkeit, ein Feedback zum gesamten Gespräch zu bekommen. Aus Platzgründen wird hier auf die vollständige Wiedergabe des Outputs verzichtet, aber es wurde ChatGPT nach einer kurzen Zusammenfassung gefragt:

(17) ChatGPT: Du warst klar, höflich und gut vorbereitet – sehr gut für B1-Niveau. Deine Fragen waren sinnvoll und richtig gestellt. Achte auf höfliche Formen („möchte“ statt „will“) und Grammatik (z. B. Genitiv: „des Bachelors“). Vermeide direkte Übersetzungen aus dem Italienischen („Ich lasse Sie...“). Insgesamt: Sehr gut gemacht – mit kleinen Korrekturen klingst du bald noch natürlicher!

ChatGPT hat in (17) festgestellt, dass die Prompts manchmal nicht höflich genug für eine Sprechstunde waren und dass einige Fehler möglicherweise auf Interferenzen aus dem Italienischen zurückzuführen sind. Insgesamt hat ChatGPT mehrmals die Suche nach einem „natürlichen Stil“ bei der Textkorrektur betont. Diese Formulierung ist nicht überraschend: Wie oben schon erwähnt (s. Einleitung), basiert ChatGPT auf einem LLM, also einem Sprachmodell, das darauf ausgelegt ist, Sprache so natürlich wie möglich erscheinen zu lassen. Um

eine Bestätigung zu erhalten, wurde ChatGPT direkt dazu befragt. Für didaktische Zwecke ist es interessant zu beobachten, dass ChatGPT explizit „natürlich sprechen“ will und nicht wie ein „Schulbuch“:

(18) Prompt: *Was meinst du genau mit „natürlicher“?*

(19) ChatGPT: Gute Frage! Mit „natürlicher“ meine ich: so sprechen, wie deutsche Muttersprachler es normalerweise tun – also flüssig, idiomatisch und ohne „übersetzte“ Strukturen. Beispiele [...]. *Natürlich sprechen* heißt also nicht perfekt – sondern so, wie es im echten Leben klingt, ohne dass es nach Schulbuch oder Übersetzung wirkt.

Wenn man die simulierte Sprechstunde mit ChatGPT mit dem Raster aus Kap. 1 vergleicht, lässt sich Folgendes beobachten. Was die notwendige materielle Ausstattung für die Sprechstunde betrifft, ist eine Simulation mit ChatGPT von Vorteil: DaF-Studierenden genügt eine Internetverbindung, um ChatGPT am PC und/oder auf ihrem Smartphone zu verwenden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, den Prompt als Audio aufzunehmen, wodurch das Gespräch noch authentischer simuliert werden kann.

In Bezug auf die Situationalität lassen sich einige Unterschiede feststellen: Die simulierte Sprechstunde muss nicht unbedingt synchron verlaufen. Die Studierenden können das Gespräch jederzeit beginnen, unterbrechen und später fortsetzen oder ergänzen. Zudem kann ChatGPT mehrere Informationen gleichzeitig verarbeiten; dabei können z. B. Links hinzugefügt oder andere Dateien angehängt werden. Der strukturelle Aufbau der Sprechstunde bleibt erhalten, da es möglich ist, die verschiedenen Phasen (z. B. Eröffnungs- und Beendigungsphase) zu erkennen.

Hinsichtlich der sprachlichen Handlung zeigen sich Unterschiede sowie Ähnlichkeiten. Die Simulation kann dialogisch gestaltet werden, doch es fehlen typische Merkmale eines Gesprächs wie Überlappungen oder Unterbrechungen, die für eine echte Sprechstunde typisch wären, wenn auch nur vereinzelt. In dem simulierten Gespräch treten auch deutliche Asymmetrien in den Redeanteilen auf: Es werden Präzisierungen, Korrekturen und Alternativen vorgeschlagen, die für die Lernperson zur Verbesserung ihres Stils hilfreich sein können. Solche Ergänzungen gehören nicht zum Rollenspiel *Sprechstunde* selbst, sondern heben die Rolle von ChatGPT als *Writing Tutor* (im Sinne von Steinhoff 2025) hervor, mit dem die Lernenden kooperieren und dessen Vorschläge sie für ihren Lernprozess nutzen können.

Bezüglich der Interaktion erscheint die Rederechtverteilung gut strukturiert. Die *Turn-Taking*-Struktur ist linear und kontrolliert, ohne spontane Unterbrechungen oder Reparaturmechanismen. Der Wortschatz scheint sich am Niveau B1 zu orientieren und die Simulation lässt unterschiedliche Formen von Höflichkeit erkennen.

Der auffälligste Unterschied zeigt sich auf der syntaktischen und der lexikalischen Ebene. In den Antworten von ChatGPT finden sich keine Elemente, die der Syntax gesprochener Sprache (z. B. syntaktische Strukturen, die dem Gesprächsbeitrag nicht entsprechen, Ellipsen, Links-herausstellungen usw.) zuzuordnen wären (vgl. Ballestracci und Ravetto 2017, 120-35). Auch Modalpartikeln, Interjektionen und Gliederungssignale fehlen in der untersuchten Simulation.

Der resultierende Dialog verschiebt sich noch weiter in Richtung „Distanz“ (im Sinne von Koch und Österreicher 1995). Möglicherweise sollte der Prompt von Anfang an präziser formuliert werden, etwa in der Art: *Ich möchte mit dir eine universitäre Sprechstunde simulieren, die typische Elemente gesprochener Sprache enthält*. Daher wurde eine Simulation in diesem Sinne durchgeführt und das Ergebnis war am Anfang auch enttäuschend, da ChatGPT die Studentin einfach geduzt

hat. Nur durch gezieltes *prompt chaining*¹¹ war es möglich, eine authentischere Sprechstunde zu simulieren. Ein solches Verfahren könnte für DaF-Lernende und Lehrende jedoch (noch) zu anspruchsvoll sein. Wie Häusler *et al.* (2024, 2) anmerken, beruht die Anwendung von KI-Tools auf einem „KI-Halbwissen“, da Studierende noch nicht gelernt haben, KI gezielt und bewusst einzusetzen. Laut verschiedenen Umfragen sind auch viele Lehrkräfte der Ansicht, dass sie spezifische Fortbildungen für den Einsatz von KI benötigen würden. Aus diesem Grund scheint eine Untersuchung der Prompt-Einstellung auch für den DaF-Unterricht grundlegend (Steinhoff 2023, 13).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass ChatGPT die Rolle eines Kommunikators in einer simulierten Sprechstunde im Sinne von Tekin (2023, 152) übernehmen kann. Im DaF-Unterricht kann es dazu beitragen, Gespräche einzuüben. Wie die Beispielsimulation gezeigt hat, kann ChatGPT für DaF-Lernende sehr hilfreich sein, um sich gezielt auf eine Sprechstunde vorzubereiten. Es ermöglicht den Lernenden, ihre Anliegen bewusst zu formulieren und weist zugleich auf einige typische Merkmale der Sprechstunde hin. Die Herausforderung beim Einsatz von ChatGPT besteht jedoch darin, die Prompts so zu formulieren, dass der simulierte Dialog möglichst realitätsnah verläuft. Aufgrund der spezifischen Eigenschaften der Sprechstunde, die DaF-Studierenden meist nicht explizit bekannt sind, könnte sich diese kommunikative Form nicht spontan sprachbewusst einüben lassen. Außerdem sind Lernende oft nicht in der Lage, grammatische oder stilistische Fehler bzw. Ungenauigkeiten zu erkennen. In diesem Zusammenhang übernimmt die Lehrperson eine zentrale Rolle: Sie unterstützt nicht nur bei der präzisen Formulierung der Prompts, sondern hilft auch dabei, typische Strukturen und stilistische Merkmale zu identifizieren sowie die Angemessenheit der Dialoge kritisch zu reflektieren.

Fazit

Der Beitrag konzentrierte sich auf die kommunikative Form *akademische Sprechstunde*, um zwei Phasen ihres digitalen Wandels zu beschreiben: die Videosprechstunde und die durch die KI simulierte Sprechstunde.

Der erste Teil der Arbeit hat die Besonderheiten der Videosprechstunde im Vergleich zur traditionellen Face-to-face-Sprechstunde dargestellt. Diese wurden auf Basis authentischer Video-Daten erhoben und in Anlehnung an die Methoden der Textlinguistik klassifiziert. Die Spezifitäten des Videoformats konnten auf der situationalen und sprachlichen Ebene als modifizierte Praktiken (z. B. Lokaldeiktika und Sprechhandlungen zur Gestaltung der Phasen), als fehlende Praktiken (z. B. in der Selbstpräsentation) und als neue Praktiken (z. B. neue Gesprächsphasen) beschrieben werden.

In dem zweiten Teil der Arbeit wurde der Fokus von den Videoprogrammen auf KI verlagert. Die Arbeit untersuchte die Rolle von ChatGPT als Kommunikator in einer simulierten Sprechstunde auf Deutsch mit DaF-Studierenden, die dadurch authentische Interaktionen aus dem akademischen Bereich einüben können. Die Beispielsimulation hat sowohl Vorteile als auch potenzielle Grenzen gezeigt. ChatGPT kann DaF-Lernenden dabei helfen, ihre Anliegen bewusst zu formulieren und ein Gespräch mit einem höheren Formalitätsgrad als in der Alltagssprache in der Fremdsprache zu führen. Eine geeignete Prompt-Formulierungsstrategie ist jedoch von wesentlicher Bedeutung, damit die Interaktion realitätsnah ist und die typischen Merkmale einer mündlichen Interaktion aufweist.

¹¹ Unter *prompt chaining* versteht man ein Verfahren, bei dem ein komplexer Prompt in mehrere Teilprompts (*sub-prompts*) zerlegt wird. Die Antworten des LLM auf einzelne Prompts dienen dabei als Eingaben für nachfolgende Prompts. Dies erhöht die Zuverlässigkeit, Nachvollziehbarkeit und Effizienz bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben.

In Bezug auf diesen letzten Aspekt bot die Untersuchung auch die Gelegenheit, die Implikationen der Digitalisierung für die Verortung der verschiedenen Varianten der akademischen Sprechstunde im Spektrum der mündlichen Gesprächsformen zu diskutieren. Die Entwicklung von der Face-to-face-Sprechstunde über die Videosprechstunde bis hin zu KI-gestützten Formaten geht mit einem graduellen Anstieg der konzeptionellen Distanz einher. In der Videosprechstunde ist diese Zunahme vor allem auf die raum-zeitliche Trennung der Interaktanten zurückzuführen. Diese situational-technische Eigenschaft spiegelt sich in den sprachlichen Merkmalen wider, z. B. in kompensatorischen sprachlichen Verfahren, die Missverständnisse vermeiden und ein Gefühl emotionaler Nähe erreichen möchten. Noch deutlicher wird die Verschiebung im Fall der KI-gestützten, simulierten Sprechstunde. Hier verlagert sich auf medialer Ebene die Einordnung im Kontinuum Mündlichkeit-Schriftlichkeit noch stärker in Richtung Schriftlichkeit: Die fiktive mündliche Interaktion findet in schriftlicher Form statt, wodurch eine kommunikative Hybridform entsteht. Noch wesentlicher ist die Neudefinition der Rolle des digitalen Mediums, da es sich vom *Instrumentum* zum Gesprächspartner wandelt. Dadurch vollzieht sich nicht nur ein weiterer Schritt in Richtung konzeptioneller Distanz, sondern es kommt zu einer grundlegenden Veränderung der Voraussetzungen der Kommunikationssituation.

Literatur

- Ballestracci, Sabrina, e Miriam Ravetto. 2017. "Sintassi". In *Grammatica del tedesco parlato*, a cura di Marcella Costa e Marina Foschi Albert, 115-37. Pisa: Pisa University Press.
- Brinker, Klaus. 1985. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinker, Klaus, und Sven F. Sager 2001. *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baum, Luisa, und Gülsüm Günay (Hrsgg.). 2025. *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*. Berlin: Frank&Timm. doi: 10.26530/20.500.12657/103421.
- Blühdorn, Hardarik. 2017. „Diskursmarker: Pragmatische Funktion und syntaktischer Status“. In *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, herausgegeben von Hardarik Blühdorn, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer, et al., 311-36. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Boettcher, Wolfgang, und Dorothee Meer (Hrsgg.). 2000. „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundengespräche an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Boettcher, Wolfgang, Anika Limburg, Dorothee Meer, et al. (Hrsgg.). 2005. *Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Transkriptband*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Costa, Marcella, e Marina Foschi Albert (a cura di). 2017. *Grammatica del tedesco parlato*. Pisa: Pisa University Press.
- Fiehler, Reinhard, Birgit Barden, Mechthild Elstermann, et al. (2004). *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Frings, Cornelia, und Manfred Herzer. 2003. „Beratung und Betreuung im Rahmen universitärer Lehre“. In *Beratung und Betreuung – Aufgaben der Universität. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung* Bd. 8, herausgegeben von Manfred Herzer, 11-52. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (QZ).
- Gruber, Alice. 2023. „Künstliche Intelligenz im Kontext Fremdsprachenlernen und -lehren: Herausforderungen und Möglichkeiten“. In *Künstliche Intelligenz und menschliche Gesellschaft*, herausgegeben von László Kovács, 157-66. Berlin-Boston: De Gruyter Oldenbourg. doi: 10.1515/9783111034706-011.
- Günthner, Susanne. 2022. „Zur Schnittstelle von Interaktionaler Linguistik und DaFZ. Kommunikative Praktiken in der Hochschulinteraktion am Beispiel universitärer Sprechstundengespräche“. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ. Methodische Zugänge zur Interaktionsforschung in DaFZ* Bd. 2, Nr. 1: 43-63. doi: 10.17192/ziaf.2022.2.8509.

- Hartmann, Daniela. 2021. „Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* Bd. 48, Nr. 6: 683-96. doi: 10.1515/infodaf-2021-0078.
- Häusler, Anja, Heike Mersmann-Hoffmann, Sigrid Richter, *et al.*, 2024. „Einsatz von KI-Systemen im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen – ein Impulspapier“. *Erarbeitet von Mitgliedern der AKS-AG (Arbeitskreis der Sprachenzentren an Hochschulen)*. <www.aks-sprachen.de/impulspapier-der-ag-fremdsprachenunterricht-im-zeitalter-der-kuenstlichen-intelligenz> (03/2026).
- Hutter, Otto. 1993. „Zur Pragmatik wissenschaftlicher Texte: Höflichkeit“. *Germanistische Linguistik* Bd. 119/120: 129-49.
- Koch, Peter, und Wulf Oesterreicher. 1985. „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. *Romanistisches Jahrbuch* Bd. 36: 15-43.
- Köbis, Laura. 2023. „Künstliche Intelligenz in der DaF/DaZ-Lehre: Theoretischer Überblick und praktischer Einsatz“. *German as a Foreign Language (GFL)* Bd. 2: 31-52.
- König, Katharina. 2016. „Fragen in universitären Sprechstundengesprächen: Gesprächsanalyse und authentisches gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* Bd. 43, Nr. 1: 55-88. doi: 10.1515/infodaf-2016-0106.
- Lepschy, Wolfgang. 2020. „Videokonferenz – Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens“. *Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft* Bd. 70: 28-36.
- Limberg, Holberg. 2007. „Discourse Structure of Academic Talk in University Office Hour Interaction“. *Discourse Studies* vol. 9, no. 2: 176-93.
- Limberg, Holberg. 2019. „Gesprächsstruktur und Interaktionsmuster in universitären Sprechstunden“. In *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*, herausgegeben von Tanya Tyagunova, 143-71. Wiesbaden: Springer.
- Meer, Dorothee. 2000. „Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie“. In „*Ich hab nur ne ganz kurze Frage*“ – *Umgang mit knappen Ressourcen*, herausgegeben von Wolfgang Boettcher und Dorothee Meer, 21-66. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Oloff, Florence, und Samira Ibnelkaïd. 2024. „Video-vermittelte Interaktion“. In *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation*, herausgegeben von Jannis Androutsopoulos und Friedemann Vogel, 269-88. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Schwarze, Christoph. 1988. *Grammatik der italienischen Sprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Şentürk, Rahim. 2023. „Die Rolle Künstlicher Intelligenz beim Deutsch als Fremdsprachenlernen: Eine Untersuchung am Beispiel von ChatGPT 1“. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* Bd. 11, Nr. 2: 405-30. doi: 10.37583/diyalog.1404207.
- Steinhoff, Torsten. 2023. „Der Computer schreibt (mit) – Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine“. *Medien im Deutschunterricht* Bd. 5, Nr. 1: 1–16. doi: 10.18716/ojs/midu/2023.1.4.
- Steinhoff, Torsten. 2025. „Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner“. In *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht*, herausgegeben von Christian Albrecht, Jörn Brüggemann, Tabea Kretschmann, *et al.* 85-99. Berlin-Heidelberg: J.B. Metzler.
- Tekin, Özlem. 2023. „ChatGPT im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi* Bd. 5, Nr. 2: 135-63. doi: 10.55143/alkad.1390420.
- Wulff, Nadja, und Anja Häusler. 2023. „Agilität in der DaF/DaZ-Ausbildung im Kontext der Digitalisierung“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* Bd. 50, Nr. 5: 443-61. doi: 10.1515/infodaf-2023-0079.