

## DEUTSCH IM FERNSTUDIUM AN DER *OPEN UNIVERSITY*

Uwe Baumann

Dieser Aufsatz hat zum Ziel,

- die Entwicklungsstadien der Deutschkurse an der *Open University* kurz zu beschreiben;
- die unterschiedlichen audiovisuellen Kurskomponenten und ihre Funktion darzustellen;
- die Kursstruktur und die Integration der einzelnen Komponenten in die Lehrbücher anhand von Beispielen aufzuzeigen;
- die Frage des Feedbacks für Studenten und den Umgang mit offenen Fragen zu betrachten;
- darauf einzugehen, wie man akademische Inhalte und Sprache vermitteln kann; und
- zum Schluss die Frage, ob Sprachvermittlung im Fernstudium möglich ist, zu beantworten.

Der Aufsatz von Monica Shelley, "[Fremdsprachen an der Open University: Ihre Entwicklung](#)", befasst sich mit der Entwicklung des Fremdsprachenprogramms allgemein an dieser Universität.

### Einleitung

Das Deutschprogramm des Centre for Modern Languages besteht aus einem Studienpaket und drei Kursen. Das Studienpaket, *Café Einklang*, dient der Vorbereitung der Studenten<sup>1</sup> auf den ersten Deutschkurs, *Auftakt*. Dieses Material ist für Anfänger mit geringen Vorkenntnissen geeignet.

*Auftakt* ist ein 30-Punkte-Kurs der Niveaustufe 1; das Eingangssprachniveau entspricht etwa dem „GCSE level“ (vier bis fünf Jahre Deutschunterricht). Studierende, die *Auftakt* mit Erfolg abgeschlossen haben oder die bereits bessere Fremdsprachenkenntnisse besitzen, können dann *Motive*, den zweiten 30-Punkte-Deutschkurs (Niveaustufe 2)<sup>2</sup> belegen. Am Ende dieses Kurses sollten die Studenten ein Sprachniveau erreicht haben, das etwa dem britischen Abitur („A level“) entspricht. Der dritte Deutschkurs, *Variationen*, ist ein 60-Punkte-Kurs der Niveaustufe 2 (Zeitaufwand für die Studierenden: insgesamt etwa 440 Stunden), der im Hinblick auf das Sprachniveau *Motive* folgt. Am Ende dieses Kurses sollten die Studenten ein Sprachniveau erreichen, das etwa dem ersten Jahr eines BA-Studiengangs in Deutsch an einer britischen Universität entspricht.

### Entwicklungsstadien der Kursmaterialien

Die Planung begann mit der Erstellung des jeweiligen Curriculums, das auch die Lernziele enthält und das sprachliche Niveau der einzelnen Kurse festlegt. Diese Planung beinhaltete sowohl die thematische Struktur (jeweils acht unterschiedliche Themen für das achtmonatige Studienjahr) als auch Grammatik und Redemittel. Die Auswahl der landeskundlichen Themen bildeten die den Kursen zugrunde liegende inhaltliche Struktur. Im dritten Kurs, *Variationen*, bilden vier verschiedene deutsche Regionen eine weitere strukturelle Ebene, die die regionale Orientierung Deutschlands reflektieren. Die Deutschkurse des Centre for Modern Languages konzentrieren sich zwar auf Deutschland, schließen jedoch Texte und Themen aus Österreich und der Schweiz nicht aus.<sup>3</sup>

Der nächste Schritt war die Absprache der Themen für das audiovisuelle Material; diese fand in Zusammenarbeit mit dem BBC-Produktionszentrum an der *Open University* statt. Nachdem sich die Kursteams und die Produzenten auf die Themen geeinigt haben, werden - unter Beteiligung der Dozentinnen und Dozenten - die entsprechenden Materialien aufgenommen, vom jeweiligen Kursteam im Rohschnitt besprochen, eventuell notwendige Veränderungen vorgenommen, und schliesslich wird eine Endfassung hergestellt.

Die Kursteams arbeiten in der Regel mit freien Autoren und Autorinnen zusammen, die verschiedene Manuskriptfassungen der Lehrbücher erstellen, in die sie alle Kurskomponenten (Videos, Hörberichte, Hörspiel, Übungskassetten) integrieren müssen. Diese Autoren sind normalerweise Lehrwerkexperten und/oder erfahrene Deutschdozenten an britischen Universitäten.

Darauf folgt eine (meist) begrenzte Testphase, in der ein Teil des Kurses als Prototyp ausprobiert und detailliert evaluiert wird, so dass die Ergebnisse dieser Evaluation die Endfassung beeinflussen können.

Die Organisation einer solchen Testphase stellte die Kursteams vor nicht unbeträchtliche logistische und zeitliche Probleme. Als Beispiel sei hier der erste Deutschkurs, *Auftakt*, genannt. Da das Centre zu diesem Zeitpunkt noch keine Deutschstudenten hatte, musste das Kursteam geeignete Testkandidaten finden. Es wurden 54 Studenten, in der Mehrzahl aus örtlichen Volkshochschulen, ausgewählt und in je nach Sprachniveau in zwei Gruppen unterteilt. Der Prototyp bestand aus insgesamt neun „Study Sessions“ (Melton, 1995), die jeweils etwa zwei Stunden dauern und von den Testkandidaten in drei Wochen durchgearbeitet werden sollten.<sup>4</sup>

Die akademischen Lehrkräfte, die die freien Autoren betreuen, übernehmen dann die Endredaktion der jeweiligen Lehrbücher. Wenn die jeweiligen Mitglieder des Kursteams ihre Manuskriptendfassung hergestellt haben, gehen die Lehrbücher ins Lektorat.

Bei der Entwicklung eines solchen neuen Kursprogramms sind die Mechanismen, die die *Open University* zur Sicherung der Qualität ihrer Kurse entwickelt hat, von zentraler Bedeutung. Die genaue und ausführliche Diskussion der verschiedenen Manuskriptfassungen durch die Kursteams spielen dabei eine ebenso wichtige Rolle wie die Rückmeldung durch sogenannte „critical readers“, die die Manuskripte lesen und ausführliche Berichte dazu schreiben. Zentral ist in diesem Zusammenhang auch der „external assessor“, der in der Regel ein erfahrener Deutschdozent oder Professor ist. Er/sie führt eine Evaluierung durch und kommentiert die verschiedenen Manuskriptfassungen. Der „external assessor“ ist die Instanz, die letztendlich darüber entscheidet, ob der jeweilige Kurs im Hinblick auf das Sprachniveau und das akademische Niveau akzeptabel ist.<sup>5</sup>

Dieser Produktionsprozess dauert gegenwärtig vom Beginn der Curriculumplanung bis zur ersten Präsentation des Kurses im Centre for Modern Languages drei Jahre.

### Die unterschiedlichen Kurskomponenten und ihre Funktion

Im folgenden möchte ich kurz die verschiedenen audiovisuellen Kurselemente und ihre Funktion beschreiben und mich dann mit der zentralen Komponente, in der all diese Medien zusammenfließen, befassen - den Lehrbüchern.

#### Videos

Diese professionell hergestellten Videos haben je nach Kursniveau eine Länge von 15 bzw. 30 Minuten pro Thema, also insgesamt 120 bis 240 Minuten pro Kurs. Sie sollen und müssen von der Qualität her einem im Fernsehen gezeigten Dokumentarbericht entsprechen (und wurden in einigen Fällen auch in der Tat von BBC 2 ausgestrahlt). Dieses authentische Material, das vor Ort gefilmt wird, zeigt Alltagssprache in Alltagssituationen, auch schon am untersten Kursniveau.

Unser Ansatz war und ist, dass es - auch und gerade im Fernstudium - besser ist, das Material über entsprechende Didaktisierung und methodische Schritte den Lernern und Lernerinnen zugänglich zu machen, als die Authentizität der Sprache aufzugeben und mit vorgegebenen Manuskripten zu arbeiten. Diese Art von Videomaterial ist realistisch und entspricht dem Sprechtempo, das die Studenten erwartet, wenn sie in ein deutschsprachiges Land reisen.

Die einzelnen Videos sind immer thematisch eingebunden und sollen den Studenten ein realistisches Bild der Deutschen und des zeitgenössischen Deutschlands vermitteln.

In einem zunehmend von visuellen Medien geprägten Zeitalter erscheint mir der Einsatz von Videomaterial gerade im Kontext des Fernstudiums von großer Wichtigkeit zu sein, da hier ein Element der Lebendigkeit und Anschaulichkeit in die Kurse hineingebracht wird, das aufgrund der isolierten Lernsituation der Fernstudenten anderenfalls fehlen würde. Außerdem haben diese Videos eine motivierende Funktion und können die Bedeutung parasprachlicher Mittel für die Kommunikation verdeutlichen. Sie sind nicht zuletzt deshalb zentral für unsere Kurse, als hier Hörverständnis mit visueller Unterstützung durch Körpersprache geübt wird.

#### Dokumentarberichte auf Audiokassette ("Features")

Bei den Features handelt es sich um eigens zu diesem Zweck von dem BBC-Produktionszentrum hergestellte Hörkassetten, die je nach Kursniveau pro Thema zwischen 15 und 30 Minuten lang sind und in das jeweilige Thema des Kurses integriert sind (insgesamt zwischen 120 und 240 Minuten pro Kurs). Das authentische Rohmaterial für die Features wird in Deutschland, Österreich und der Schweiz aufgenommen. Die Kriterien der Videos im Hinblick auf die Authentizität der Sprache werden auch hier beachtet, denn sie bestehen aus Interviews, in denen die Sprecher in normalem Tempo sprechen.<sup>6</sup>

Lizenz: CC BY-ND 3.0 DE - Creative Commons, Namensnennung, Keine Bearbeitungen → <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de/>

Die Features sind neben den Videos zentral für die Entwicklung des Hörverständnisses - wenn auch hier unter für die Lerner und Lernerinnen erschwerten Bedingungen, da sie keine visuelle Unterstützung erhalten).

### Hörspiele

Aufgrund des Ansatzes, authentisches Material bei den anderen audiovisuellen Materialien zu verwenden, wurde für die ersten beiden Deutschkurse an der *Open University* eine weitere Audio-Komponente in die Kurse integriert, die stärker unserer Kontrolle unterlag.

Es handelt sich dabei um Hörspiele (pro Episode jeweils bis zu 10 Minuten, insgesamt bis zu 80 Minuten), die von Autoren speziell für diesen Kurs geschrieben wurden. Dadurch spiegeln sie sehr klar die jeweiligen Kurscurricula (Sprache, Redemittel, Themen) wider. Das Hörspiel in *Auftakt* mit dem Titel „Begegnung in Leipzig“ beschreibt acht Episoden aus dem Leben der vier Protagonisten: Bettina, eine kürzlich nach Leipzig gezogene Lehrerin; Sonja aus Leipzig, die in einem Plattenladen arbeitet, Thomas, einen Straßenmusikanten, und seinen Sohn Kai. Das für *Motive* produzierte Hörspiel „Maracujateo und Cognac“ spielt in Rostock und hat drei Protagonisten: Carsten Schönfelder, Sabina und Dieter von Steuben. Dieses Hörspiel hat zwei Handlungsstränge: in dem einen geht es um eine Supermarktkette mit Expansionsplänen; in dem anderen um das Privatleben Carstens, das sich durch den Einzug einer Untermieterin sehr verändert.

Neben der erneuten Übung des Hörverständnisses (stärker kontrolliert und auf jeden Fall dem definierten Kursniveau und damit Sprachniveau der Studenten entsprechend) sollen diese Hörspiele auch einen gewissen Unterhaltungswert haben.

### Übungskassetten

Mithilfe dieser im Studio aufgenommenen Kassetten (je nach Kurs zwischen 30 und 60 Minuten pro Thema, insgesamt 240 bis 480 Minuten) wird die Sprechfähigkeit geübt. Dabei werden unterschiedliche Übungstypen verwendet: Dialoge mit englischen Aussagen, die die Studenten auf Deutsch wiedergeben, Dialoge mit deutschen Stichwörtern, aus denen die Lerner Sätze formulieren, Dialoge, in denen sie direkt auf Fragen bzw. Aussagen reagieren, Monologe (Bildbeschreibungen, Vorträge etc.) und Übersetzungsübungen. In den meisten Fällen wird auf den jeweiligen Übungskassetten eine Modellantwort angeboten.

Es bleibt noch hinzuzufügen, dass für alle audiovisuellen Materialien Abschriften zur Verfügung gestellt werden, um Studierenden, die mit dem Verständnis des authentischen audiovisuellen Materials Schwierigkeiten haben, eine weitere Hilfestellung zu geben.

### Die Integration der einzelnen Komponenten in die Lehrbücher

In den Lehrbüchern werden den Studenten die verschiedenen Textsorten dargeboten, und in ihnen findet außerdem die Integration und methodische und didaktische Aufbereitung der anderen, audiovisuellen Kurselemente statt. Daraus ergibt sich, dass die Lehrbücher die zentrale Komponente der Fernstudienkurse für Deutsch als Fremdsprache an der *Open University* sind.

Diese Lehrbücher müssen also in vielerlei Hinsicht hohen Ansprüchen genügen, sowohl inhaltlich als auch von ihrem Layout her. Die Bücher werden nicht in Manuskriptform hergestellt, sondern Ziel des Centres for Modern Languages ist es, auch in der graphischen Gestaltung des Textmaterials dem allgemein üblichen Standard von Sprachlehrbüchern zu entsprechen. Die Kursmaterialien werden in der Regel in Buchhandlungen zum Kauf für individuelle Lerner angeboten, die keinen Kurs an der *Open University* belegen wollen.

Die Bücher sind unterteilt in Lerneinheiten, deren Bearbeitung je nach Kursniveau etwa 1,5 bis 3 Stunden dauern sollten. Jede Lerneinheit beinhaltet eine Abfolge von unterschiedlichen Übungen, mit denen die Studenten arbeiten. Je nach Kurs werden drei bzw. vier Lerneinheiten zu einem „Teil“ zusammengefasst. Drei bis vier Teile bilden ein Thema (siehe unten).

Inhaltlich folgen die Bücher - so weit wie möglich - den Kriterien, die im Konzept des „tutorial-in-print“ bzw. „tutorial-in-print“ definiert sind. Dieses Konzept wurde von Derek Rowntree an der *Open University* entwickelt:

„The main idea behind the concept of a tutorial-in-print is deceptively simple. It starts by asking writers to imagine they have a learner in their company for several hours and to describe the *ideal* form of teaching that would take place if a topic of their choice was to be taught as effectively and efficiently as possible; to consider simply what the teacher would be doing what the learner would be expected to do during this time“ (Lockwood 1994, 90).

Was bedeutet das konkret? Hier seien nur ein paar Beispiele angeführt.

- **klar definierte Lernziele** („clearly stated objectives“ (Rowntree, 1994, S. 13). Alle Kurse enthalten sowohl eine Einleitung zum Thema, Teil und zu jeder Lerneinheit, die die einzelnen Lernschritte erklärt sowie eine Tabelle auf Englisch, die jede einzelne Übung inklusive der verwendeten audiovisuellen Komponenten aufführt und in der gebotenen Kürze erklärt, was die Lerner und Lernerinnen in jeder Übung machen:

- 14 1933–1945 – Drittes Reich
- 15 1949–1990 – Deutsche Demokratische Republik (DDR)
- 16 1989 – Fall der Mauer
- 17 1990 – Deutschland wird wieder vereinigt

Sie beschäftigen sich jetzt mit dem ersten Abschnitt des Videos, in dem es um das Herrschergeschlecht der Wettiner geht.

### Übung 2



00:24–06:03

Sehen Sie sich den ersten Abschnitt des Videos an und bearbeiten Sie die folgenden Aufgaben.

- 1 Nennen Sie die drei im Video genannten Städte und notieren Sie, wie sie beschrieben werden.
- 2 Viele Herrscher bekamen früher einen Beinamen, zum Beispiel wurde Herzog Georg, der einen Bart trug, Georg der Bärtige genannt. Welche Beinamen hatten die drei Wettiner Herrscher Konrad, Friedrich und August?

In der nächsten Übung erfahren Sie mehr über die Entwicklung Sachsens und die Geschichte der Wettiner.

### Übung 3

Lesen Sie zuerst den Lexikoneintrag und dann die nachfolgenden Aussagen. Entscheiden Sie, welche Aussagen richtig beziehungsweise falsch sind. Korrigieren Sie die falschen Aussagen.

Die Sachsen, ein deutscher Volksstamm, siedelten ursprünglich nördlich der Elbe. Von dort drangen sie im 3. und 4. Jahrh. n. Chr. in den Westen und Südwesten vor. [...] Ein Teil der Sachsen siedelte im 5. Jahrh. nach Britannien über. Ein Teil der zurückbleibenden (Alt-)Sachsen wanderte bis zum Rhein. [...]

Nach jahrhundertelanger Feindschaft mit den Franken wurden sie während der Sachsenkriege (772–804) durch Karl den Großen unterworfen und unter Zwang christianisiert. Ende des 9. Jahrh. bildete sich das sächsische Stammesherzogtum der Liudolfinger. [...]

Eigentliches Kerngebiet Sachsens ist die Mark Meißen, die unter Konrad I. – gestorben 1157

und Begründer des Hauses Wettin – ausgebaut wurde. 1485 erfolgte die sogenannte Wettiner Teilung in die Ernestinische und Albertinische Linie. Daraufhin verlegte Herzog Albrecht seine Residenz nach Dresden. 1547 ging die Kurwürde auf die Albertiner über und 1806 bekamen sie die Königswürde in Sachsen.

Über das Haus Sachsen-Coburg kamen die Ernestinischen Wettiner im 19. Jahrh. auf die Throne von England, Belgien, Portugal und Bulgarien.

(„Der Große Brockhaus“, 1977–1984, S. 189–190 und 482, gekürzt und abgeändert)

die Kurwürde (-) right to become an Elector

|   | Richtig                  | Falsch                   |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1 Die Sachsen siedelten ursprünglich östlich der Elbe.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Ein Teil der Sachsen siedelte im 5. Jahrhundert nach Britannien über.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Im 8. und 9. Jahrhundert unterwarf Karl der Große die Sachsen.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Kerngebiet Sachsens war die Mark Brandenburg.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 1485 wurde die Mark Meißen die neue Residenz der Albertinischen Wettiner. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 1806 wurden die Albertinischen Wettiner Könige von Preußen.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

In der nächsten Übung betrachten Sie den Begriff „Stamm“ aus dem kurzen geschichtlichen Einblick in Übung 3 genauer.

### Übung 4

Beantworten Sie die Fragen mithilfe Ihres Wörterbuchs.

- 1 Von welchem Verb ist das Substantiv „Stamm“ abgeleitet? Notieren Sie auch die englischen Bedeutungen des Verbs.
- 2 Notieren Sie die vier verschiedene Bedeutungen, die das Substantiv „Stamm“ auf Englisch haben kann.
- 3 Wie übersetzt man diese Begriffe ins Englische: Stammvokal, Stammgast, Stammbaum? Welche der vier verschiedenen Bedeutungen aus Frage 2 passen hier?

In den Lerneinheiten in diesem Teil haben Sie verschiedene Aspekte des Lebens in Deutschland betrachtet, über die Sie sich am Ende dieser Lerneinheit mit einer Bekannten unterhalten.

 **Hörabschnitt 7**

Sie sprechen jetzt mit einer Bekannten über die Landschaften und Regionen in Deutschland. Sie hören auf Englisch, was Sie sagen sollen. Sprechen Sie dann in den Pausen.

**In Teil I you have worked on**

- landscapes in Germany;
- the geography of Germany;
- four particular regions of Germany (Weser-Ems, Aachen, the Bodensee and Dresden and its surroundings);
- the historical development of one of those regions;
- the evolution of regions in Germany;
- political and other differences between regions;
- the defining characteristics of East Frisia;
- tales from the regions;
- German dialects;
- national costume in Germany;
- local customs and festivals.

**You have also**

- described scenery and landscapes;
- written summaries in English;
- talked about diversity;
- practised *weil*, *damit* and *um ... zu*;
- practised relative pronouns;
- practised note-taking in English and German.

---

**C h e c k l i s t e**

- **Benutzerfreundlichkeit** („user-friendly - 'You and I' style of writing" (Rowntree, 1994, S. 13). Die Studenten werden direkt angesprochen und erhalten klare und verständliche Anweisungen für jede einzelne Übung, die sie bearbeiten sollen.
- **Der Lernprozess ist stark strukturiert**, so dass den Studenten jeder Lernschritt klar gemacht wird. Ebenso wird der Lernprozess so kleinschrittig dargeboten, dass diese Lernschritte für die Lerner durchführbar sind. Damit wird ein weiteres von Rowntree aufgestelltes Kriterium erfüllt, nämlich dass das Lernen in „shortish, manageable chunks of learning" (Rowntree, 1994, S. 13) vor sich gehen sollte:

## Teil 2 Deutsche Kommunen – ihre Aufgaben und Probleme

In diesem Teil befassen Sie sich näher mit zwei deutschen Städten in der Westfälischen Region, Wilhelmshaven und Jever. Sie schauen sich auch die politische Struktur und die Probleme der untersten Verwaltungseinheiten in Deutschland an, der sogenannten Kommunen.

### Lerneinheit 5

Hier jetzt haben Sie einen Überblick über verschiedene deutsche Landschaften und Aspekte der regionalen Vielfalt in Deutschland erhalten. In dieser Lerneinheit kommentieren Sie sich mithilfe des Videos und schriftlicher Materialien auf Wilhelmshaven und die Kleinstadt Jever.

| Activity | You will be ...  |
|----------|--|
| 1        | extracting information from two short texts                |
| 2        | writing a brief description of Jever and Wilhelmshaven     |
| 3        | sequencing the topics covered in the video                 |
| 4        | comparing Jever and Wilhelmshaven                          |
| 5        | identifying facts about Wilhelmshaven                      |
| 6        | taking notes in German about Wilhelmshaven                 |
| 7        | working with statistical material and drawing conclusions  |
| 8        | checking you've understood the video                       |
| 9        | listing Wilhelmshaven's problems and identifying solutions |
| 10       | writing a summary of Wilhelmshaven's situation             |

### Feedback

Das Feedback erfüllt eine wichtige Funktion im Fernstudium, da es weitgehend die Lehrkraft in der Fehlerkorrektur wie auch in der generellen Rückmeldung über die Leistung der Studenten ersetzen muss (Rowntree, 1994, S. 13) und die Wichtigkeit regelmäßiger Lernkontrollen für den Lernprozess außer Frage steht (vgl. Albers & Bolton, 1995, S. 9). Daher gibt es in unseren Deutschkursen für jede einzelne Übung eine Lösung.

Bei geschlossenen und auch halboffenen Aufgaben (vgl. Albers & Bolton, 1995, S. 27) ist das Feedback kein großes Problem, da die Modellantworten, die in den Lösungen gegeben werden, relativ nah an den Antworten der Lerner und Lernerinnen sind - unabhängig davon, ob es sich um Aufgaben zum Hör- oder Leseverständnis handelt. Schwieriger wird es da, wo die Studenten offene Aufgaben lösen sollen, in denen „die Antwort relativ frei ausgeführt werden kann und von dem Kandidaten oder der Kandidatin als produktive Leistung selbst formuliert werden muß“ (Albert & Bolton, 1995, S. 27).

Wie kann man im Rahmen von Fernstudienkursen den Lernern und Lernerinnen dabei helfen, die produktiven Fertigkeiten zu entwickeln und mit offenen Aufgaben umzugehen?

Sowohl bei mündlichen als auch bei schriftlichen Aufgaben dieser Art ist eine klare Einbindung in den Kontext der jeweiligen Lerneinheiten essentiell, d. h. diese produktiven Fertigkeiten müssen sich möglichst zweifelsfrei aus dem vorher erlernten Stoff ergeben und eine logische Entwicklung darstellen. Diese Übungen müssen also in den vorherigen Übungen genau vorbereitet werden.

Daneben werden in den Kursen an der *Open University* (je nach Niveaustufe) verschiedene Hilfestellungen in die Lehrwerke eingebaut: z. B. Punkte, anhand derer die Studenten ihre Antwort vorstrukturieren können, oder zu verwendende Redemittel. Bei schriftlichen Übungen können z. B. Anfang und Ende vorgegeben werden, ebenfalls Strukturierungshilfen in Form von Stichpunkten gegeben werden; man kann explizit auf bestimmte Lösungen vorhergehender Übungen verweisen usw.

Ebenso kann man - vor allem bei schriftlichen Aufgaben - Alternativen in den Lösungen angeben, seien es einzelne Phrasen und Sätze oder zwei Versionen einer Antwort. Und natürlich gibt es in diesen Kursen für offene Aufgaben Modellantworten.

Nichtsdestoweniger müssen die Studenten akzeptieren, dass die Lösung einer offenen Aufgabe nie in jedem Detail ihrer Antwort entsprechen wird. Das kann man bis zu einem gewissen Grad abfedern, in dem man konkrete Hinweise gibt, wie sie ihre Lösung mit der Modellantwort vergleichen können und sie eventuell verbessern können.<sup>7</sup> Zum anderen ist es auch wichtig, den Studierenden klar zu machen, dass ihre Antworten mit den Modellantworten nicht unbedingt übereinstimmen müssen.

Hier spielen auch die Lernstrategien, die die Studenten im Rahmen der Kurse durch einen allgemeinen Studienführer (Northedge, 1997) und einen speziell für die Fremdsprachenlerner geschriebenen Studienführer (CML, 1995) vermittelt bekommen, eine große Rolle. Positiv ist meines Erachtens auch, dass die Studenten durch diese Aufgaben „eine ganz andere Art der Souveränität“ (Häussermann & Piepho, 1996, S. 195) erhalten, nicht nur dem Lehrenden gegenüber, den es in diesem Sinn im Fernstudium nicht gibt, sondern gegenüber dem Lernstoff.

Vor allem im dritten Deutschkurs, *Variationen*, der vom Niveau her kompatibel sein soll mit dem ersten Jahr eines britischen Studiengangs im Bereich „German Studies“, kommt neben der Offenheit der Fragen auch noch die Schwierigkeit hinzu, wie man Studenten in dem vorgegebenen Rahmen zum eigenständigen Denken bringen kann. Dadurch werden die möglichen Antworten noch unvorhersehbarer, und die von uns in den Lösungen gegebenen Modellantworten können auf keinen Fall die Gedanken von Hunderten von Lernern und Lernerinnen wiedergeben.

Unsere Herangehensweise war, dies in jedem Fall klar zu formulieren, auch hier soviel Hilfestellung wie möglich zu geben und in manchen Fällen nur Hinweise für mögliche Gedanken zu geben.

Wir glauben, dass Studenten, die das Kursprogramm der *Open University* für Deutsch durchlaufen haben, zu diesem Zeitpunkt ein Ausmaß an Autonomie erreicht haben, das es ihnen erlaubt, mit diesen Fragen angemessen umzugehen und die Lösung als möglicherweise neuen Denkanstoß zu betrachten.

### Vermittlung von akademischen Inhalten und Sprache

Alle Deutschkurse enthalten einen hohen Anteil an landeskundlichen Informationen und ermöglichen den Lernern und Lernerinnen, ihr landeskundliches Wissen zu erweitern (vgl. Huneke & Steinig 1997, S. 51). Landeskundliche Kenntnisse werden jedoch in den ersten beiden Kursen nicht getestet; darin unterscheidet sich der dritte Deutschkurs, *Variationen*, von den vorhergehenden Deutschkursen. Hier werden explizit sowohl akademische Inhalte als auch Sprache vermittelt, und in Tests und Prüfungen inhaltliches Wissen neben der Beherrschung der Sprache verlangt.

Die Studenten sollen (und müssen) also ihre vorhandenen Sprachkenntnisse erweitern - Wortschatz, Grammatik, Redemittel - gleichzeitig aber auch auf einem gewissen intellektuellen Niveau Konzepte und Wissen erwerben und diskutieren. Diese Herausforderung wurde in der Strukturierung des Kursmaterials insofern berücksichtigt, als wir die Grammatik in diesem Kurs nicht integriert in den Lerneinheiten unterrichten, sondern in separaten Lerneinheiten, um die anderen Lerneinheiten zu entlasten. Das bedeutet trotzdem, dass sowohl Inhalte als auch Wortschatz, Redemittel und Sprache in den jeweiligen Lerneinheiten gelehrt werden. Das Kursteam hat versucht, Mechanismen zu entwickeln, die in den Anweisungen klar signalisieren, was von den Lernern und Lernerinnen jeweils gefordert wird und ihnen soviel Hilfestellung wie möglich zu geben. Dabei sind gewisse Kompromisse in Hinblick auf beide Aspekte unvermeidlich, wie aus einem Kommentar eines Beraters zu erkennen ist, der schrieb, dass der Kurs einen prekären Balanceakt zwischen Sprachvermittlung und der Vermittlung inhaltlicher Kenntnisse vollführt.

Außerdem wurden für diesen Kurs Materialbücher entwickelt, in denen Lesetexte und andere Informationsquellen die Studierenden zum autonomen Lernen anregen und eigenständiges Denken mittels offener Fragen gefördert wird.

Im Vergleich zu herkömmlichen Studiengängen in „German Studies“ im ersten Jahr, in denen Sprachvermittlung und akademische Arbeit an den Studieninhalten von einander getrennt gelehrt werden, betreten wir mit diesem Kurs im britischen Kontext Neuland.<sup>8</sup>

### Sprachvermittlung im Fernstudium?

Aus der Konzeption der Kurse ergibt sich ein hoher Anteil an audiovisuellem Material, das methodisch und didaktisch aufbereitet wird, sowohl durch Übungen zum globalen

Verstehen (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 16), zum selektiven Hören (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 22) wie auch zum Detailverstehen (vgl. Häussermann & Piepho, 1996, S. 35). Die von Dahlhaus getroffene allgemeine Unterscheidung in Aufgaben, die vor dem Hören des Textes gemacht werden, Aufgaben, die während des Hörens gemacht werden und die nach dem Hören gemacht werden (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 52) wird in den Lehrwerken angewandt. Man kann also sagen, dass in den Deutschkursen an der *Open University* das Hörverstehen systematisch gefördert wird.

Dies trifft auch auf das Leseverständnis zu. Den Studenten wird eine Vielzahl unterschiedlicher Textsorten mit Texten unterschiedlicher Länge angeboten (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S. 102), die entsprechend didaktisiert werden und im Allgemeinen der Systematik folgen, die von Häussermann und Piepho als unterschiedliche „Lesestile“ bezeichnet werden (Häussermann & Piepho, 1996, S. 289); es handelt sich hier um orientierendes, kursorisches, selektives und totales Lesen. Die Texte und Aufgaben bilden ein „möglichst buntes, divergierendes Angebot“ (ibid.) und unterstützen die Entwicklung der von ihnen so genannten „Leseintelligenz“ (ibid.).

Die Entwicklung der Schreibfähigkeit wird durch eine Vielzahl unterschiedlicher schriftlicher Aufgaben in den Lehrwerken geübt; das Spektrum reicht hier von der Komplettierung einzelner Sätze über Notizen, Zusammenfassungen bis hin zu Briefen, Berichten und Aufsätzen, die entsprechend vorbereitet werden und für die die Studenten Modellantworten und Hinweise, wie sie ihre mit großer Wahrscheinlichkeit sich von diesem Modell unterscheidende eigene Arbeit im Hinblick auf bestimmte Aspekte analysieren und so verbessern können, erhalten.

In einem Fernstudiengang ist das Schreiben die produktive Fertigkeit, die relativ einfach zu fördern ist. Alle unsere Studenten bekommen in regelmäßigen Abständen (je nach Kursniveau) eine individuelle Rückmeldung auf ihre Arbeit, da sie schriftliche Tests an ihre Tutoren schicken, die diese korrigieren und mit ausführlichen Kommentaren an die Studenten zurücksenden, so dass eine relativ klare Lernkontrolle und Rückmeldung besteht.

Die produktive Fertigkeit, die am schwierigsten unter den Bedingungen des Fernstudiums zu entwickeln ist, ist ohne Zweifel das Sprechen, denn die Lerner und Lernerinnen haben normalerweise keine Partner, mit denen sie verbal kommunizieren können. Die Übungskassetten ermöglichen zwar eine gewisse Menge an Interaktion und Kommunikation, aber unter unnatürlichen Konditionen - es bedarf durchaus einer gewissen Vorstellungskraft seitens der Studierenden, in einer Kassette einen Gesprächspartner zu sehen. Dabei kann es hilfreich sein, die Übungen so zu entwickeln, dass das Szenario möglichst realistisch ist - etwas, was wir in unseren Kursen versucht haben.

Auch hier erhalten die Studierenden regelmäßig eine individuelle Rückmeldung auf mündliche Tests, die ihre Tutoren korrigieren und auf der Kassette und schriftlich kommentieren.

Um Möglichkeiten für interaktives Sprechen zu ermöglichen, bieten wir allen Lernenden Kontaktphasen in Form von Tutorengruppen an, unter Umständen auch per Telefon. Die Teilnahme daran ist jedoch nicht verpflichtend, weil ein Teil unserer Studenten aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage ist, an regelmäßigen Tutorien teilzunehmen.

Eine zentrale Rolle bei der Aufarbeitung potentieller Defizite in der Sprechfähigkeit spielt eine weitere Kontaktphase: die einwöchigen Intensivkurse, für die eine Teilnahmepflicht besteht (momentan mit Ausnahme des ersten Deutschkurses). Diese Kurse werden so konzipiert, dass die Studenten möglichst viel sprechen können bzw. müssen. Die bisherigen Erfahrungen mit dem zweiten Deutschkurs, *Motive*, legen den Schluss nahe, dass die einwöchigen Intensivkurse zur Verbesserung der Sprechfähigkeit beitragen.<sup>9</sup>

Ich denke, dass die Deutschkurse der *Open University* im Rahmen der Bedingungen eines Fernstudiums als kommunikativer Sprachunterricht betrachtet werden können bzw. dem kommunikativen Ansatz sehr verpflichtet sind. Die Frage, ob Sprachvermittlung im Fernstudium möglich ist, kann für die *Open University* mit „Ja“ beantwortet werden.

Die Entwicklung von CD-ROMs als zusätzliches Material für die Lerner ist an unserer Institution relativ weit fortgeschritten und wird in naher Zukunft weitere Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht eröffnen.

Im Bereich der Sprechfähigkeit werden sich durch die Entwicklung neuer, interaktiver Computertechnologie weitere Perspektiven ergeben. Das Centre for Modern Languages ist momentan federführend an einem Forschungsprojekt der *Open University* beteiligt, in dem Deutsch und Französisch on-line unterrichtet werden. Dabei werden virtuelle Klassenzimmer kreiert, in denen sich die Lerner treffen und synchron miteinander kommunizieren. Die Evaluierung der ersten Phase dieses Projekts wird zur Zeit durchgeführt; die zweite Phase wird momentan mit einer Studentengruppe des ersten Deutschkurses, *Auftakt*, kurbegleitend durchgeführt. Die Evaluierung dieses Forschungsprojekts wird im Herbst 1999 stattfinden.

Das Fremdsprachenlernen im Fernstudium besitzt gerade auch durch die Entwicklung neuer Technologien das Potential, einer großen Zahl von bisher aus verschiedenen Gründen ausgeschlossenen potentiellen Studenten neue Lernmöglichkeiten zu eröffnen.

-9-

#### Anmerkungen

1. Wenn hier und im folgenden von „Studenten“ gesprochen wird, sind sowohl Studentinnen als auch Studenten gemeint. [Zurück zum Text.](#)
2. Sowohl *Auftakt* als auch *Motive* sollten von den Studenten in ungefähr 220 Stunden erarbeitet werden können. [Zurück zum Text.](#)
3. So wurden z.B. zwei der Videos und der Features für den zweiten Deutschkurs, *Motive*, in Wien aufgenommen. [Zurück zum Text.](#)
4. Die Evaluation umfasste fünf verschiedene Teilbereiche: Students and their Overall Reactions to the Prototype (sieben Unterpunkte), Basic Teaching Strategies (vier Unterpunkte), Audio-Visual Media (sieben Unterpunkte), Objectives (drei Unterpunkte), Activities (neun Unterpunkte) (Melton, 1995). Diese Auflistung zeigt m.E. deutlich, wie detailliert die Auswertung einer solchen Testphase ist. In dieser Evaluation wurden sowohl umfangreiche Fragebögen verwendet als auch „face-to-face“-Interviews gehalten. [Zurück zum Text.](#)
5. Der „external assessor“ kann theoretisch, wenn er/sie die Qualität des jeweiligen Kurses als unzureichend ansieht, die Veröffentlichung dieses Kurses verhindern. [Zurück zum Text.](#)
6. Zur Veranschaulichung sollen hier zwei sehr unterschiedliche Beispiele angeführt werden. In *Motive* Thema 8, in dem es um deutsche Geschichte geht, behandelt das Feature das Schicksal der Vertriebenen anhand der Lebensgeschichte zweier Frauen aus Siebenbürgen und Ostpreußen. In dem Feature in *Variationen* Thema 1 geht es um die Region Ostfriesland und das Verhältnis zwischen Landschaft, Einwohnern und Meer. Hier wurden Ausschnitte aus mehr als zwanzig Interviews zusammengeschnitten, in die kurze Lesungen aus Gedichten, Romanen, ein Ausschnitt aus einem Konzert eines plattdeutschen Liedermachers u.a. eingefügt wurden. [Zurück zum Text.](#)
7. In diesem Zusammenhang ist auch die Tatsache zu erwähnen, dass die Sprachkurse an der *Open University* nicht durchgängig einsprachig sind, sondern auf Englisch zurückgegriffen werden kann. [Zurück zum Text.](#)
8. Da dieser Kurs, *Variationen*, 1999 zum ersten Mal angeboten wird, ist die Rückmeldung seitens der Studenten bisher begrenzt. Die hier gemachten Aussagen beziehen sich auf die Evaluierung des „external assessors“ und die Berichte der „critical readers“ sowie der Evaluation des Prototyps. [Zurück zum Text.](#)
9. Die Frage, inwieweit diese einwöchigen Intensivkurse tatsächlich ausreichen, um mögliche Defizite in der Sprechfähigkeit auszugleichen, wird sich nur im Rahmen einer weiteren und langfristigen Evaluierung mit Sicherheit beantworten lassen. [Zurück zum Text.](#)

-10-

#### Literaturverzeichnis

- Albers, H.-G. & Bolton, S. (1995). *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 7. Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache“).
- Centre for Modern Languages. (1995). *The Language Learner's Good Study Guide. (L504)*. Milton Keynes: The Open University.
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. Berlin u.a.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 5. Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache“).
- Häussermann, U. & Piepho, H.- E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (1997). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Lockwood, F. (1992). *Activities in Self-Instructional Texts*. London: Kogan Page.
- Lockwood, F. (1994). Encouraging active learning: models appropriate for self-instruction. In Lockwood, F. (Hg.). (1994). *Materials Production in Open and Distance Learning* (S.



89-95). London: Paul Chapman.

Melton, R. (1995). *Developmental Testing of the Prototype for the German Course L130*. Milton Keynes: The Open University Institute of Educational Technology (unveröffentlichtes Manuskript).

Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 4. Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache“).

Northedge, A. (1997). *The Good Study Guide*. Milton Keynes: The Open University. Reprinted

Rowntree, D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. London: Kogan.

Sparkes, J. J. (1993). Matching teaching methods to educational aims in distance education. In Keegan, D. (Hg.). (1993), *Theoretical Principles of Distance Education* (S. 135-151). London: Routledge.

Zand, H. (1994). Developmental testing: monitoring academic quality and teaching effectiveness. In Lockwood, F. (Hg.). (1994), *Materials Production in Open and Distance Learning* (S. 120-130). London: Paul Chapman.

Copyright © 1999 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Baumann, Uwe. (1999). Deutsch im Fernstudium an der *Open University*.

*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(1), 10 pp. Available: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_04\\_1/beitrag/baumann1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_1/beitrag/baumann1.htm)

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]