

Hartwig Kalverkämper

Deutsch als fachbezogene Fremdsprache (DaFF) für das Fernstudium

Zusammenfassung: Der Beitrag weist die Vorteile des Fernstudiums auch und gerade für die Erlernung von Fremdsprachen nach, was bislang als innovativ gilt. Er stützt die Evidenz auf einen an der FernUniversität Hagen unter Leitung des Autors fertiggestellten zwölfteiligen DaF-Kurs. Dieser trägt seine zusätzliche Besonderheit darin, dass er ein übergeordnet fach- und bildungssprachliches Register mit spezifischer Intention für daran interessierte Lerner in den Bereichen Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur verfolgt, und zwar dies als sofortiger, als Direkt-Einstieg in das DaF-Lernen, was für DaFF ebenfalls neuartig ist. Die Chancen dieses „Deutsch für Köpfe“ werden vorgestellt und diskutiert.

Schlagwörter: Blended Learning, DaFF, Fachsprache, Fernstudium Fremdsprache, Gemeinsprache (Alltag), Qualität, Sprachkurs für das Fernstudium

- 1 Die erzwungene neue soziale Entdeckung der Distanz
- 2 Fernunterricht als gesellschaftliche Bildungs-Chance
- 3 Fernbetreuter Selbstunterricht als attraktives bildungspolitisches und lernformales Konzept
- 4 Sprachunterricht als *Fach*sprachenunterricht
- 5 Fremdsprachenlernen (DaF) als Fremd*fach*sprachen-Erlernen (DaFF)
- 6 Fremd(*fach*)-sprachenlernen im Fernstudium
- 7 Ein innovativer <Fernstudien-DaFF-Lernkurs>
- 8 Plädoyer für <Fachfremdsprachen *DaFF IM FERNSTUDIUM*>
- 9 Literatur

1 Die erzwungene neue soziale Entdeckung der Distanz

Die COVID-19-Pandemie (*coronavirus disease 2019*) seit Ende 2019 (bis Ende 2022) in Europa hat bei allen entstandenen Bedrängnissen und Einschränkungen ab den Jahren 2020 zu einer grundlegend neuen Erkenntnis in Deutschland und darüber hinaus auch global geführt: **Distanz**, so befremdlich, weil notwendig erzwungen, sie in sozialen Kontexten je nach Kultur sein kann, ist heutzutage, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, kein Lernhindernis mehr; Lehren und Lernen sind nicht an einen Klassenraum gebunden, HomeSchooling und, erweitert bezogen auf die Berufspraxis, HomeOffice haben in den beiden Jahren grundlegend die traditionellen Gepflogenheiten des ‚Da-seins vor Ort‘, hier speziell: des präsenten Lernens in der Schule, verändert, indem sie durchgreifend in Frage gestellt wurden durch alternative Möglichkeiten.

Ebendiese haben sich in fast zwei Jahren (seit 2020) als Angebote und Praxisdurchführungen bewährt. Allerdings waren und sind sie notwendig an die technischen Möglichkeiten, die zur Verfügung stehen, gebunden: an das Internet und die technischen Übertragungs-Kapazitäten, PC-Ausstattung mit Kamera und Mikrophon, geeignete Software, digitale Plattformen, virtuelle Räume, u. a. So wie das HomeOffice in vielen Bereichen des Verwaltungsarbeitens das traditionelle wie erst recht das US-amerikanisch importierte Großraum-Büro als sozialen Arbeitsplatz in Frage gestellt, ja sogar mit einer intensiven Diskussion zu neuen urbanen Entwicklungen (März 2021) fast schon obsolet gemacht hat zugunsten des selbstbestimmten Arbeitens zu Hause, gewinnt das HomeSchooling als Mittel der Lehre und des Lernens an Attraktivität, wenn es – und das ist der Unterschied zu pandemischen Zwangslagen – in welchen Weisen auch immer gepaart ist mit den unverzichtbaren sozialen Begegnungsmöglichkeiten, mit dem Gemeinschaftserleben und mit dem direkten, situativen, ganzheitlichen Kommunikationsaustausch, die der traditionelle Präsenzunterricht bietet.

Die Distanztechnik beschneidet bei aller erfreulichen Überbrückungsleistung von Distanz eben doch das eigentlich Lebendige, was eine situativ ablaufende und interaktiv erlebbare Kommunikation an Komplexität und Umfeld einbringt und als Erlebnisraum ausmacht. Die Technik reduziert hier auf den Ausschnitt, den die Kamera an ihrem Ort zu liefern imstande ist, meist gerichtet auf den Kopf (Gesicht) und wenig Oberkörper, und hält die Situation unbewegt und das Gegenüber körperlich recht starr, denn es will ja in die installierte Kamera blicken.

2 Fernunterricht als gesellschaftliche Bildungs-Chance

Die heutzutage durch die pandemischen Umstände und ihre Folgen erzwungene Einsicht, die Distanz mit den Möglichkeiten der Technik für die Bildung, die Ausbildung, für Lehre und Lernen intensiv zu nutzen, hat ihre Wurzeln aber schon in den 1970er Jahren. Damals ging es aus volkswirtschaftlichen Überlegungen um Fortbildung (Konstanz im bereits gelernten Beruf) oder Weiterbildung (Erlernen eines neuen Berufs während eines oder nach einem bereits ausgeübten Beruf); diese Chancen sollten allen offenstehen, dabei emanzipatorisch gedacht gerade auch für die an einem Berufsleben wieder/weiterhin interessierten Frauen (und spezieller: Mütter; vgl. FernUniversität 1991, Herbst 1991, Bandlow u. a. 1994, v. Prümmer 1997a) sowie seit etwa Mitte der 1990er Jahre auch im Hinblick auf die Migrantinnen aus kulturell die Frauenrechte der westlichen Wertegemeinschaft eher missachtenden Sozialisationen: als eine Integrations- und Selbstbefreiungs- und folglich weibliche Emanzipationsmöglichkeit, und der Bildungsanspruch und die Lernwilligkeit sollten selbst bei persönlichen Mobilitätsproblemen (wie Leben auf dem Land, Elternzeit, zeitintensive Betreuungsverpflichtun-

gen zu Hause, Berufstätigkeit, Gefängnisinsassen, Berufssportler, u. a.) umsetzbar sein (vgl. z. B. URL 1).

Aus einem solchen Geist bildungspolitischer Verantwortung gegenüber den bildungswilligen Menschen, die durch ihre Lebensumstände nicht in einer Universitätsstadt an einem Präsenzstudium mit Vorlesung, Seminaren, Kolloquien u. a. teilnehmen können, und als Beitrag zur Chancengleichheit, ja Chancengerechtigkeit ist im Jahr 1974 in Nordrhein-Westfalen (Bildungsminister Johannes Rau), in der Stadt Hagen (Nordrhein-Westfalen), die *FernUniversität* als bislang erste und einzige staatliche Einrichtung dieser Art (zunächst als Gesamthochschule, seit 2003 dann als Universität) gegründet worden. Europaweit seien erwähnt in England *The Open University* in Milton Keynes, in den Niederlanden *Open universiteit*, Heerlen, in Dänemark *Jutland Open University* in Århus, in Spanien *Universidad Nacional de Educación a Distancia* in Madrid, in Portugal *Universidade Aberta*, Lissabon; in Lateinamerika sei die *Universidad Abierta* der UNAM *Universidad Autónoma Nacional de México*, Mexiko-Stadt, erwähnt (vgl. auch URL 2).

Die Aufgaben der FernUniversität decken das üblich-bekannte Spektrum ab: Forschung (und wissenschaftliche Publikation), wissenschaftliche Lehre, Studium (auf Distanz, virtuell über geeignete Plattformen und Onlinekanäle; je nach Fächern gepaart mit kurzen Präsenzphasen in der FernUniversität), Weiterbildung.

Gerade in den Zeiten epi- und pandemisch erzwungenen Verbleibens zu Hause ergeben sich für die Bildung, für den Arbeitsmarkt und für das Lernen (aller Altersstufen) Herausforderungen, die über die Digitalisierung der Lehrtechnik und Lernmittel aufgefangen (vgl. Grein 2022), über Online-Angebote sogar gelöst werden können.

Diese Bedarfslagen der 2020er Jahre konkretisieren nach rund einem halben Jahrhundert jene Überlegungen, die in den 1970er Jahren vorausschauend als Faktenentscheidungen (Fernunterricht) bereits bedacht und umgesetzt worden sind. Damals wie heute verlief die Argumentation entlang der emanzipatorischen Teilhabe (heutzutage wird dazu noch der Aspekt des Grundrechts stark thematisiert) bildungswilliger Menschen in persönlich mobilitätserschwelter Lage.

Dieser handlungsleitende Aspekt des *cui bono?* war (und ist) für das Distanzlernen, das Fernstudium, somit auch für das Selbstverständnis der FernUniversität insofern ein Alleinstellungsmerkmal, als die Ausbildung und Weiterbildung (im selben Beruf) sowie Fortbildung (mit verändertem, d. h. Neu-Beruf) vorzugsweise, ja konstitutiv darauf eingestellt sind, inzwischen bestens unterstützt durch die digitalen/elektronischen Möglichkeiten der distanzüberwindenden Kommunikationstechnik.

3 Fernbetreuter Selbstunterricht als attraktives bildungspolitisches und lernformales Konzept

Bei den naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik oder Technik, bei den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern wie Soziologie oder Literatur konnte man

ein Fernstudium mit Betreuung in Distanz, gepaart mit regem schriftlichen Austausch von Aufgaben und deren Prüfung und Korrektur bzw. Lösungen, und komplettiert mit gelegentlichen Präsenzveranstaltungen (ein bis zwei Tage vor Ort dauernd) gut durchführen – aber ein *Sprachstudium*, geschweige ein *Fremdsprachen-Fernlernstudium* schien nicht praktikierbar zu sein. Zu sehr waren, bis heute, an den Begriff ‚Sprache‘ das Sprechen (was ja vom Wortstamm schon naheliegt), die Nähe zum Partner, die direkte Kommunikation, der Dialog und korrigierende mündliche Austausch, die Vorstellung einer lebendigen Kommunikationssituation, die einführende Präsenz zu den mündlichen Texten gebunden. Sprachvermittlung, erst recht *Fremdsprachenlehre*, über Distanz, ohne permanente Situationspräsenz (mit anwesender Lehrperson) ließ sich zu jener Zeit kaum als erfolgreich durchführbar vorstellen.

Erst in der aktuellen Zeit, öffentlich im September 2020, ist ein sogenanntes *Hager Manifest* zur Fernlehre bzw. zum Distanzlernen formuliert worden, das mit dem Leitbegriff eines ‚New Learning‘ den digitalen Wandel zum Anlass nimmt, die aktuelle Art des Lehrens und Lernens zu überdenken und eine neue, technikabgestimmte Konzeption von Bildung gesellschaftsweit zu erstreben (vgl. URL 3). In Nutzung der digitalen Technologie ermöglicht sich so eine lebenslange Bildung (in Eigeninitiative), mit Orientierung an den Möglichkeiten der Lernenden, die flexibel, selbstbestimmt, eigenorganisiert studieren, als freiheitliche Lernkultur, mit Chancengerechtigkeit, in vernetzender Praxis zwischen Alltag, Beruf, Lebenswelt, individuellem Bildungswillen und Lernziel, all dies bei kreativer Wandlung von Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft hin zu einer zukunftsweisend offeneren, gesellschaftsangepassten, d. h. unkonventionellen Bildungspolitik (vgl. URL 4).

Allerdings: *Sprachunterricht* spielt auch hier (noch) keine Rolle, er wird nicht gesehen, nicht berücksichtigt.

Der angestrebten Radikalität, die das *Manifest* mit Blick auf die Zukunft der Bildungsentwicklung jetzt verfolgt, ist allerdings eine rund vierzigjährige, d. h. seit den 1980er Jahren vorhandene Lehrweise vorangegangen, die (i) als *Blended Learning*, ‚vermisches Lernen‘ (analog zum Verschnitt [engl. *blend* ‚Mischung‘] von Tabak, Whisky oder Wein; dementsprechend findet sich durchaus auch das Adjektiv *hybrid* in englischen und deutschen Versionen statt *blended*) oder (ii) neutraler: als ‚Integriertes Lernen‘, oder (iii) technisch bezeichnet: als *online learning/education* oder schließlich (iv), unter dem Aspekt der spezifischen Lernsituation: als ‚Selbstreguliertes Lernen‘ entwickelt, angeboten und theoretisch begleitet wird. Der traditionell praktizierte Präsenzunterricht („klassische“ Schulung) wird hier vernetzt mit Formen des in jener Zeit technisch aufkommenden *E-Learning* als ‚Selbstlernen‘, ermöglicht durch das sogenannte *Teleteaching*, das Fernstudium also (mit dem Einsatz von entsprechender Technik).

Diese Verknüpfung von Medien, Organisationsformen, synchronen [Präsenz, Gruppe] und asynchronen [Selbstlernen, *Teletutoring*] Methoden, Didaktiken, Lernzielen und Überprüfungsmodi entspricht einem abwechslungsreichen Lehrstil, motivierenden Instrumentarium und interessanten Lernverlauf; sie kommt darin der Vielfalt

des lebenspraktischen Lernens recht nahe und entspricht als Integration (Allein, Gemeinschaft, Distanz, Präsenz) wohl am ehesten der menschlichen Lerndisposition gegenüber neuen Inhalten.

Von daher erhält das Ansinnen des *Hagener Manifests* durchaus seine Evidenz, wenngleich die Sprachvermittlung dort keine Rolle mehr (s. u. 7.7 und 8) spielt. Das ist für das Spektrum des Fernstudiums ein zentrales, weil die Attraktivität der Fremdsprachen-Erlernung betreffendes Problem. Gerade der 1993 erfolgreich für das Fernstudium abgeschlossene Fremdsprachkurs (s. u. 7), bislang der einzige Fernstudien-Sprachkurs für DaF, zudem mit einem spezifischen Lehrprofil („Deutsch für Köpfe“, DaFF) schon direkt ab Lernbeginn (s. u. 7.2), wäre in diesem Rahmen eines Manifests als ein bereits seit 30 Jahren vorhandenes und auch mehrfach evaluiertes Angebot erwähnenswert. Stattdessen hat der Kurs seit seiner Fertigstellung 1994, 2. Aufl. 1996, keine fernstudien-spezifische Pflege mehr erhalten. Das verkennt den aktuellen Bedarf in der Gesellschaft, nutzt nicht die neuen Technologien, die in vielfältiger Weise „Präsenz“ ermöglichen und erweist sich somit nicht als zukunftsorientiert bei sprach- und fremdsprachbezogenen Bildungs- und Unterrichtskonzepten.

4 Sprachunterricht als *Fach*sprachenunterricht

4.1 Sprache in Texten – Fremdsprachenlernen durch Texte

Sprache lernen heißt: in Texten und Kommunikationssituationen lernen und verstehen (programmatischer Beginn dieser Sicht mit der Textlinguistik: Weinrich 1976). Die Spracherlernung der Kinder macht die soziale Bindung des Sprachaufbaus und des Sprachverstehens evident. Diese Einsichten gelten auch für den Fremdsprachenerwerb. Kleine Texte betten die Einzelelemente als Bausteine der Ganzheit in sich ein und verdeutlichen damit Position, Funktion, Relationen, Strukturen, wie sie im Einzelwort-Lernen (Vokabeln) nicht zum Tragen kommen und erfahrbar werden. Der praktizierte ascendente Aufbau von den kleinen Einheiten des Sprachsystems – von den Lexemen über die Morphologie zur Syntax – und der didaktische Halt auf der Satzebene ist als „Satzgrammatik“ des Fremdsprache-Lernens obsolet geworden. Wir sprechen nicht in Wörtern, nicht in Wortgruppen, nicht in Sätzen; wir kommunizieren vielmehr in Texten, d. h. komplexeren Zusammenhängen mit erkennbarem Anfang und signalisiertem Ende sowie einem kohärent informativen Innenfeld. Selbst wenn diese Spanne kurz ausfällt, ist die Text-Qualität gegeben, wenn dann nämlich die situative Einbettung des Kurztextes mit in den Sprechakt und den Verstehensprozess einbezogen wird (was z. B. bei Imperativen der Fall ist).

Beim Fremdsprachenlernen wird die textuelle Komplexität anfangs abgefangen durch verstehenshelfende Maßnahmen, wie möglicherweise, aber nicht notwendigerweise Übersetzungshinweise, Analogie-Aufweisungen zur eigenen Lersprache oder vergleichend zu anderen Sprachen (z. B. im europäischen Sprachenkomplex innerhalb

der Romania), zu semantisch-morphologischen Internationalismen („Potentieller Wortschatz“ [Friedhelm Denninghaus], d. h. die sogen. Interkomprehension im Rahmen der strukturalistischen Diskussion zur *Mutual Intelligibility* ‚Gegenseitigen Verständlichkeit‘), zu Texten aus transparenten Textsorten (und somit einbringbaren Vorkenntnissen) der eigenen Sprachkultur (vgl. Weinrich 1985) der Lernenden, durchaus schließlich auch durch Einsatz visueller Hilfen (Bilder, Zeichnungen, Skizzen). Ein annäherndes Verstehen schafft, richtig angeleitet, dem motivierten Lerner Interesse für ein Verstehenwollen, was sich auf die Konstituenten des ganzheitlichen Text-Funktionierens erstreckt, also auf Überschrift, Lexik und Morphosyntax sowie visuelle Hilfen. Das ist ein deszendentes Vorgehen, das innerhalb von Textrahmen die jeweiligen Teile (Satz, Morphologie, Lexik) in ihrem morphologischen und semantischen Funktionieren erkennt (als Textgrammatik: Weinrich 2007; Thurmair/Willkop 2003) und versteht sowie als relevant erlernt. Natürlich wird dann durch entsprechende Grammatik und Vokabellisten der Verstehvorgang zu Instrumenten des erkennenden Lernens abstrahiert, so dass dann in Übungen diese Mittel zur eigenen Texterstellung und somit zur produktiven Anwendung benutzt werden können (vgl. Kalverkämper 2006).

Dieser das Übliche umkehrende, nämlich deszendente Weg macht wesentlich schneller mit Klang und Besonderheiten der Fremdsprache bekannt und ermöglicht rascher eine eigene Initiative in einem dem Kommunizieren angemessenen Rahmen, nämlich dem des Textuellen.

4.2 Fachsprache als Lernziel

Fachsprache lernen, heißt: in Fachtexten und Fachsituationen die spezifische Fachkommunikation lernen (Fachtextproduktion) und verstehen (Fachtextrezeption). Auch hier denkt man in erster Linie an die Vokabeln, die hier ‚Fachwörter‘ oder, wenn diese genormt oder definiert sind, ‚Termini‘ heißen.

Im Bereich der Fachlichkeit (von Handlungen und Aktionsbereichen) und ihrer sprachlichen Fassung, der Fachsprachlichkeit (von Texten, d. h. Fachtexten) wird üblicherweise so vorgegangen, dass sie in Gegensatz zu der sog. Allgemein- oder Gemeinsprache gesetzt werden (vgl. Kalverkämper 1990 b): Die sprachliche Qualität *Fach-* bringt demnach ein qualitativ ‚angezogenes‘ Register mit sich, das Verbesonderung, Spezifizierung signalisiert. Dabei lässt sich von einem allgemeinen Fachlichkeitsgrad ausgehen, als breit umfassender Allgemein-Technolekt, wie ‚Wissenschaftssprache(n)‘ oder ‚Fachsprache(n) der Technik‘, ‚der Medizin‘, ‚des Rechts‘, auch oft deswegen pluralisch-summativ gehalten, wie hier in Klammern vorgeführt; differenzierter ergeben sich dann engere Fachlichkeitsgrade wie ‚Fachsprache der Naturwissenschaften‘, ‚der Motortechnik‘, ‚der Humanmedizin‘, ‚des Strafrechts‘; und je nach deren inneren fachlichen Gliederungen in hierarchischen Strukturen ergeben sich dann noch spezifischere „Fachsprachen“ (wie ‚Elektromotortechnik‘, ‚Chirurgie‘, ‚Jugendstrafrecht‘); ebendiese Ebenen differenzieren sich aber meist beherrschend im

Bereich der Termini, weniger der Morphosyntax. Es ist im Sprachlichen sinnvoll, in dieser deszendente Weise vorzugehen, indem ein allgemein-überspannendes fachlich-bildungssprachliches Sprachkönnen angezielt wird. Das fachspezifisch wirklich Fachsprachliche wird dann sinnvollerweise zusammen mit dem fachspezialisierten Handeln „by doing“ gelernt.

Die fachsprachlichen Mittel sind gar nicht eigenständige oder systemisch „besondere“, wenn man von einigen wenigen Besonderheiten, die sprach- und fachhistorisch begründet sind, absieht wie etwa in der Rechtswissenschaft. Vielmehr sind sie besonders bevorzugte und fachbezogen geeignete und manchmal auch morphologisch leicht abgewandelte Mittel der Gemeinsprache, aber eben mit einem reichen Schatz an spezifisch fachgebundenen Wörtern, den – wenn definiert – Termini (vgl. Kalverkämper/Weinrich 1986, Kalverkämper 1998, Weinrich 2001).

5 Fremdsprachenlernen (DaF) als Fremdfachsprachen-Erlernen (DaFF)

In den seltensten Fällen wird eine Fremdsprache (noch) gelernt, um die fremdkulturelle Literatur original lesen zu können. Auch für pragmatische Gelegenheiten wie vierwöchigen Sommerurlaub, einen halbjährigen Aufenthalt im Ausland, Besuch bei entfernten Familienzweigen im Nachbarland oder in Übersee, Interesse an fremden Kulturen usw. drängt sich notwendig und deutlich das eher Alltagskommunikative der direkten Lebenspraxis vor. Ort in den Fokus der Motivation, die Fremdsprache zu erlernen. Es ist vielmehr meist ein berufsbezogenes Interesse (wie im Ausland eine bestimmte Berufsausbildung anzustreben oder ein Studium zu leisten oder eine dort angebotene Arbeit anzunehmen), das hier maßgeblich den Anstoß liefert.

Vor diesem Hintergrund ist es durchaus überlegenswert, eben nicht, wie üblich, erst ein gemeinsprachliches Register („Gemeinsprache“) zu erlernen, das instand setzt, den Alltag im Zielland zu bewältigen (Essen, Einkaufen, Freizeit, Wohnen, Haushalt, Familie, Mobilität usw.), um dann nochmals die fremdsprachliche(n) Fachsprache(n), sogar dann nochmals verengt: eine spezifische Berufsfachsprache aufzusatteln und dabei die allgemesprachlichen Mittel lernerisch gleichsam mitzuschleppen, also methodisch vorzugehen (s. o. 4.2) vom Allgemeinen zum Spezielle(re)n. Vielmehr ist es doch sinnvoller und auch lernzeitökonomisch, *direkt* das allgemein-fachsprachliche Register im Fremdsprachenerwerb anzuzielen, das ja die gemeinsprachlichen Mittel ohnehin gleich mitliefert. Wer in der Fremdsprache „(allgemein-)fach- und bildungssprachlich“ kommunizieren kann, ist damit auch *gemeinsprachlich* gerüstet und bedarf nur weniger Anpassungen in einigen Eigenheiten der Alltagskommunikation (z. B. die phatische Sprechweise der Beziehungsebene, die Abtönung, die Heckenformulierungen [*Hedging*], gewisse emotionale Ausdrucksformen u. a., die in den Technolekten eher nicht oder wenig vertreten sind).

Dieser sprachlernerische Ansatz ‚vom Spezielle(re)n zum Allgemeinen‘ ist neurologisch und kognitionsbiologisch evident (Maturana/Varela 1987) und in seiner Lernökonomie bestechend für diejenigen Lerner, die auch tatsächlich sich *fachsprachlich* in einer Fremdsprache später ausdrücken und die Fremd*fach*sprache auch verstehen wollen. Zudem ist es bekannt und erwiesen, dass die fachsprachlichen Register nicht als „schwieriger“ für den Lerner einzustufen sind (Buhlmann/Fearns 2018: 130–131).

Auch zur Behebung des Fachkräftemangels in Deutschland durch nicht-deutsche Menschen (Migranten, Asylsuchende, Zugezogene aus dem Ausland) sowie zu einer wirtschafts-kommunikativen Integration Europas auf dem Weg einer Internationalisierung des Arbeitsmarkts bedarf es eines Sprachlern-Beginns gleich mit (übergreifend-)fachlichem Register.

Hierzu gibt es eine seit langem wachsende Klientel. Fremdsprachenerlernung ist als ein persönlicher Kraftakt nicht oder weniger idealistisch, sondern deutlich pragmatisch motiviert. Diese Haltung entspricht dem globalen Anspruch an die Mobilität (oder ist aus diesem erwachsen, beide Richtungen mögen wohl zutreffen). In der Europäischen Union ist die freie Ortswahl der Berufsausübung gesetzlich garantiert (Artikel 15, insbes. Abs. 2 der *Charta der Grundrechte der Europäischen Union*: „Berufsfreiheit und Recht zu arbeiten“), was allerdings im Bedarfsfall eine Fremdsprachenkenntnis verlangt, die zur fachlichen Arbeit für den Lebensunterhalt befähigt und zugleich einen gewissen Grad der Integration in die (noch) fremde Welt ermöglicht.

Vor dem Hintergrund, dass Englisch sich seit dem Ende des 20. Jahrhunderts wachsend als Weltverkehrssprache durchgesetzt hat (als sog. *lingua franca*; dazu s. Weinrich 1987: 322 f.; Kalverkämper 2008), mit globaler Gebrauchsgeltung im Tourismus, in der Wirtschaft (Handel), in der internationalen Forschung und Wissenschaft, aber auch in der Unterhaltungsindustrie, schließlich auch in der Diplomatie und transnationalen Kommunikation als Relaissprache (Kongresse, politische Gipfel), ist das Fremdsprachenlernen unter Rechtfertigungsdruck geraten. Die Lehrmittel für die mit diesem Befund in Konkurrenz stehenden anderen Kultursprachen (wie Deutsch) reagieren darauf gern mit dem Angebot, die Lernmotivation nicht durch Lernschwere und somit die Eigenmotivation nicht durch (vermeintliche) Überbeanspruchung zu zerstören, sondern lieber ein Programm der *Unterforderung* anzubieten. Harald Weinrich hat sich gegen diese Tendenz des Leichtertermachens gewandt und darauf hingewiesen, dass Deutsch als Fremdsprache in den alltäglich-banalen Situationen sowieso durch Englisch bei ausländischen Besuchern in Deutschland ersetzt werde, es also sinnvoll sei, eher ein „Deutsch für Köpfe“ (Weinrich 1989), also Deutsch für anspruchsvolle – literarische oder beruflich-fachliche – Kommunikation zu propagieren: Statt auf Quantität (viele dabeigebiebene Lerner im Leicht-Modus) eher doch auf Qualität zu setzen, nämlich „das Anspruchsniveau [zu] erhöhen“ (Weinrich 1989: 319). Diese qualitative Verbesonderung fällt mit den *fachlichen* Bedarfskontexten an, und so liegt es nahe, ebendiese als allgemein*-fach*sprachliches Register für das Deutsch-Lernen als attraktiv anzubieten, zumal über sie, wie aufgezeigt (s. o. 4.2), sich sowieso dann das Sprachkönnen für die gemeinsprachlichen Situationen des Alltags ergibt.

Trotz dieser schon in den ausgehenden 80er Jahren motivierten Gegensteuerung durch einen qualitativ im Sprachregister für DaF sozialpolitisch und fremdsprachendidaktisch notwendigen Neuansatz ist erst 30 Jahre später, in dieser aktuellen Dekade, die Erweiterung von DaF zu DaFF – als fachlich orientierte Fremdsprache – mit Nachdruck als sprachpolitische Notwendigkeit in den Blick genommen (markant mit Buhlmann/Fearns 2018), nicht zuletzt auch mit dem klugen Hinweis, dass ein weltweit erkennbar „schwindendes Interesse an der deutschen Sprache“ abgefangen und in „eine steigende Nachfrage“ gewandelt werden könne, „wenn die Kurse so angelegt sind, dass sie dezidiert auf die fach- und berufssprachlichen Verwendungsweisen des Deutschen im internationalen Kontext fokussiert sind“ (Steinmetz 2020: 321). Vgl. auch Buhlmann/Fearns (2018: 253–288 [„Fachsprachliche, berufsbezogene Deutschlehrwerke“]); deutlich auch Kärchner-Ober (2020); Tichy/Tesch (2021).

6 Fremd(*fach*-)sprachenlernen im Fernstudium

Wer als Lerner im Vorfeld seines Aufenthaltes im fremden Land zu der gerade skizzierten Klientel möglicher Fremdsprachenlerner mit Interesse an Arbeit, wissenschaftlicher oder sonstiger fachlicher Betätigung (hier speziell: in Deutschland) gehört (s. o. 5, s. u. 7.2), kann die Chance des Fernstudiums ergreifen (engl. *distance learning/education*, franz. *formation/enseignement à distance* [EAD] oder auch *formation ouverte et/ou à distance* [FOAD]). Es setzt den persönlichen Willen voraus, in der selbstbestimmten Freizeit mittels technischer Hilfsmittel das Studienfach zu Hause, noch im eigenen Land, zu erlernen. Für die Erlernung einer Fremdsprache gibt es bislang kein Angebot außer einem an der FernUniversität zu Hagen entwickelten Studienkurs für DaF, genauer mit dem fachlichen Register als „Deutsch für Köpfe“ (s. o. 5): für DaFF. Um das Angebot in seinem systematischen Verbund einordnen zu können, resümieren die folgenden strukturellen Hinweise kurz die bisherigen Ausführungen: So haben wir hier nun fünf als besonders herauszustreichende Konstellationen:

- A. Selbstbestimmtes, freiheitliches *Fernstudium*.
- B. Sprachenlernen/Spracherlernung – *Fremdsprache* – im Fernstudium.
- C. Fachsprachen-*übergreifende Fachsprachlichkeit*, eben nicht fachspezifisch-intensiv, sondern fachlich-extensiv, also fächerübergreifend, fachlich im Generellen, ohne direkten Fachbezug, aber eben doch zu den beruflich-fachlichen und bildungssprachlichen Kommunikationsbereichen gehörend.
- D. Erlernen einer (übergeordneten, also fachlich unspezifischen) *Fach-Fremdsprache* als Einstieg des Fremdsprachenlernens („für Köpfe“).
- E. Prinzipiell *fachtextuell* bezogene Lehre und dementsprechend *textuelles* bzw. *textsortenorientiertes* Lernen.

Sie stehen zueinander in einem hierarchisch-integrativen Verhältnis, was sich folgendermaßen veranschaulichen lässt (Abb. 1).

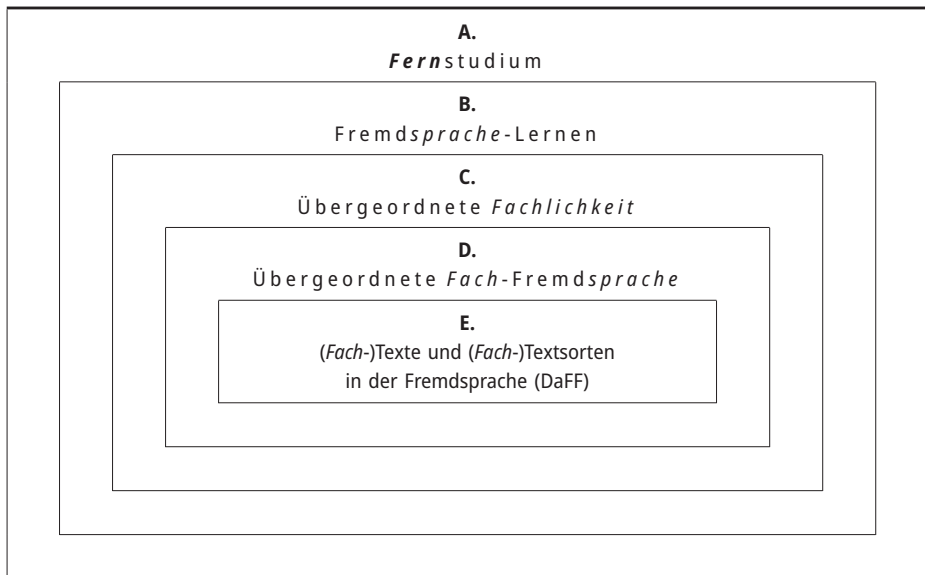


Abb. 1: Integratives Lokalisierungsmodell für DaFF im Fernstudium (E.).

Man erkennt hier die sich spezifizierende Abfolge: Vom

- A. *Medium* (mit seiner prinzipiellen Qualität der ‚Distanz‘) und dem darin ausgesuchten
- B. *Lernbereich* (Sprache, Fremdsprache) sowie dessen
- C. *Sachbereich*, d. h. Fach, Fachgebiet, Disziplin, und zwar extensional, dabei als (weiter) Umfang im Bereich der Fachlichkeit bestimmt, dementsprechend: hin zum
- D. *Sprachregister* der Fremdsprache (nämlich fachsprachlich, ‚technolektal‘, wissenschaftssprachlich), das vorzugsweise gelehrt wird mit einer komplexen
- E. *Methodik*, die ihrerseits die Kommunikativität, die Textualität, die Textsortenspezifität, und auch das (Inter-)Kulturelle ([eigen-]kulturelle Spezifität und Vergleich zum Fremden) zu erkennen ermöglicht.

All diese Komponenten so zu konstellieren, wirkt erst einmal wie ein Wagnis und ist im einzelnen Schritt auch tatsächlich ungewöhnlich.

Aber die gesellschaftlichen (s. o. 2) und sprachpolitischen (s. o. 3) sowie technischen (s. u. 7.4) und schließlich didaktischen (s. o. 3 und 5) Errungenschaften ab etwa Mitte der 1980er Jahre legten eine solche Konstellation als innovativ nahe – und die Entwicklungen haben bis heute erwiesen, dass ebenjene einen Modell-Charakter innehat: als Fremdsprachenselbstlernkurs im Fernstudium und mit einem gehobenen, anspruchsvollen Sprachregister (d. h. allgemein-fachlich, bildungs-, wissenschaftssprachlich, dabei relativ fachunspezifisch, also übergreifend) (s. u. 7.1).

7 Ein innovativer <Fernstudien-DaFF-Lernkurs>

Der dichte Kompositionsbegriff dieser Kapitel-Überschrift ist durchaus transparent: Es geht darum, die aufgezeigten Komponenten <Lernen, Ferne (Distanz), Fach, Fremd, Sprache> (s. o. 3 bis 6) in einem innovativen Kurs dem gezeigten Modell (Abb. 1) entsprechend zu integrieren und auf das Lernziel hin auszurichten; und zwar als

Fernstudienkurs Deutsch. Ein Weg zu wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakten. Ein Kurs für Lerner mit spanischer Muttersprache in Mittel- und Südamerika. Hagen: FernUniversität 1989–1994; publ. 1994. – 2., überarb. Aufl. 1996.

Lateinamerika bot zu jener Zeit eine gute Möglichkeit des Anfangs, DaF expansiv zu betreiben, weil dort (und insbesondere in Mexiko und Argentinien), bis heute anhaltend, ein großes Interesse an einem Studium in Deutschland herrscht, aber eben die finanzielle (und lebenspraktische) Situation vor Ort dafür ohne Vorkenntnisse des Deutschen, speziell als Kommunikationsmittel in intellektuellen Kontexten des Studiums, keine Möglichkeit offenbart(e) (vgl. auch Marizzi 2015); insofern war Spanisch eine gut geeignete Partnersprache.

Ich biete hier das Deckblatt des 1. und des letzten, 12. Studienbriefs (Abb. 2) nach einem Motiv-Vorschlag von Hartwig Kalverkämper: Es sollte die kommunikative Dyade in Schrift und mündlichem Austausch zwischen den Menschen, als Mann und



Abb. 2: Deckblatt des ersten und des zwölften (letzten) Studienbriefs.

Frau, in (geographischer) Distanz zum Ausdruck bringen und die spezifischen Bedarfskontexte des zwölfteiligen Kurses darstellen.

7.1 Zielsetzung des Kurses

Der Beweggrund und so auch die leitende Intention des Kurses wird mit dem Bündel der Fach-Adjektive im Kurstitel angezeigt, das den fachlich übergreifenden Charakter absteckt mit den Bereichen: Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur. Mit einem solch breiten Register allgemein ausgerüstet, ist dann eine sprachliche Spezifizierung für die konkreten Belange des echten Berufsbildes vor Ort rasch möglich: Das auf Distanz gelernte (Fern-Selbststudium) fächerbezogene Fremdsprachenwissen lässt sich, da die Strukturen, Elemente, Relationen bekannt, weil erlernt sind, den eventuellen direkten Bedarfslagen im jeweiligen beruflichen Einzelfall situativ gelernt anpassen.

Ausweisendes und im Vergleich mit anderen DaF-(Präsenz-)Kursen alleinstellendes Merkmal dieses Fern- und somit vorzugsweise Selbststudienkurses ist dessen Lerneinstieg für die Fremdsprache Deutsch (DaF) über das qualitativ anspruchsvolle Register der Kultur- und Wissenschaftssprachlichkeit, der übergreifenden Fachsprachlichkeit (Fachfremdsprache Deutsch', 'Deutsch als fachliche Fremdsprache' DaFF), eben nicht, wie üblich, über die neutralen, unspezifischen, alltagskommunikativen, kolloquialen Register der Alltagssituationen, die gut zu den sozialen Lernsituationen eines Präsenzunterrichts passen.

Der damals, in den frühen 1990er Jahren, wie auch bis heute neuartige Ansatz, den Zugang zur Fremdsprache direkt über jenen Weg zu suchen, der den motivierten Lerner eigentlich interessiert, nämlich über die Kultur-, Wissenschafts- und übergreifenden Fachsprachen, eben weil er spezifische Anliegen und Ziele im (noch) fremden Land verfolgen will, nimmt ihn gleich zu Beginn als Lernenden ernst und konfrontiert ihn nicht noch mit phatisch-banalen Gesprächen, mit einfachen Texten und simplem Vokabular aus der pragmatischen Alltagswelt.

7.2 Neue Lernergruppen als Adressaten

Die Klientel des Kurses – die mit dem Kurs neu entdeckten, aber mit Sicherheit immer schon vom Interesse und Bedarf her vorhandenen Adressaten des Studienangebots – ist eine Lernerenschaft mit qualifizierter Schulbildung, für die es im Zuge zunehmender Internationalisierung der Kultur- und Wirtschaftsräume sinnvoll oder notwendig wird, gründliche Kenntnisse in deutscher Sprache und Kultur zu erwerben. Dieses Anliegen ist z. B. gegeben, weil sie in Deutschland studieren wollen oder weil sie an wissenschaftlichen Forschungen und gerade auch an wirtschaftlichen Studien und technologischen Erkenntnissen teilhaben wollen, indem sie Wirtschaftsbeziehungen knüpfen und unterhalten wollen oder weil sie ganz generell an einem sprachlichen

Weiterbildungsangebot interessiert sind, das sie – mit ihrem geistes- und kulturgeschichtlich aufgeschlossenen Bildungsniveau – in die Lage versetzt, die Werke deutschsprachiger Autoren aus Wissenschaft und Literatur im Original zu lesen.

Eine solche bildungsinteressierte, kulturell engagierte, intellektuell ansprechbare Lernerschaft arbeitet im Management der Industrie und der Wirtschaft oder auf höheren Ebenen in der Verwaltung mit Auslandsbeziehungen. Sie findet sich auch in den wissenschaftlichen Diensten von Politik und Verwaltung und in den Institutionen für Bildungsarbeit und Lehre; sie ist in der Wissenschaft tätig; sie arbeitet verantwortlich auf kulturellen Gebieten; sie hat im wirtschaftlichen Verkehr gehobene Positionen inne; sie besteht aus Studierenden, die in Deutschland ein Studium aufnehmen wollen und dafür zuvor (sinnvollerweise in ihrem Heimatland) erst einmal Deutschkenntnisse erwerben wollen (und zwar auf einem Niveau, das sie instand setzt, dann in Deutschland ihre Studien sofort aufzunehmen); sie ist also aufgrund ihrer Ausbildung und Arbeitssituation willens und fähig, ein sprachliches Weiterbildungsprogramm zu absolvieren. Als solche Lernmotivierte verfügen sie auch über ein sensibles Gespür für ihre Fähigkeit, im konzentrierten Selbststudium genügend eigene Motivation und Emotionalität dafür aufbringen zu können, die notwendige Disziplin und Konsequenz für den Lernprozess aufrecht zu erhalten und sich in den erstrebten Lernerfolg zu investieren: Ihr Vertrauen in sich selbst als Lernwillige, diese Anstrengungen mit einem <(i)Fach-(ii)Fremdsprachen-(iii)Fernstudienkurs> mit seinen drei gewichtigen Anforderungskomponenten erfolgreich bewältigen zu können und zu wollen, also die Selbstwirksamkeitserwartung, verlangt neben der geeigneten Persönlichkeit auch für die intendierte Sache, die Berufsziele, die Lebensentwürfe (die mit dem Ausland und der Fremdkultur – hier: Deutschland – verknüpft sind) einen festen Vorsatz und bereitwilligen Plan zur Ausführung.

All diese Lernergruppen sprechen selbst bzw. kennen für ihre eigene Muttersprache das kultur- und wissenschaftssprachliche Sprachniveau. Ebendiese Kommunikationsweisen haben seit den 1980er Jahren bis heute ein stets wachsendes gesellschaftliches Interesse erlangt, und das bezeugt sich in dem von „außen“ herangetragenem Wunsch und anwachsenden Bedarf, gerade diese Register erwerben zu wollen, wenn ‚Deutsch als Fremdsprache‘ gelernt werden möchte.

Der Sprachkurs richtet sich an spanischsprachige Erwachsene, erfasst also in seiner Orientierung an den Kulturen der LernerInnen die Iberische Halbinsel und Lateinamerika. Er führt als Ziel zur PNdS, wie es damals hieß (*Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse*), heute, seit 2004, bezeichnet als DSH (*Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang*) (vgl. FaDaF 2003–2018).

Mit all diesen Merkmalen versteht sich der Hagener Sprachfernkurs natürlich nicht als eine Konkurrenz zur Sprachausbildung, sondern vielmehr als eine notwendige und vom lebenspraktischen Bedarf her sinnvolle Ergänzung der bestehenden DaF-Lehrwerke (Präsenzstudium Alltagskommunikation) und der in den einzelnen Ländern bereits bestehenden Möglichkeiten des Fremdsprachenerwerbs (Universitäten mit DAAD-Lektoraten, Goethe-Institute, Auslandsschulen, kommerzielle Institute u. a.).

7.3 Organisatorisches des Kurses

Das Fernstudium lebt aus den sogen. **Studienbriefen**, also einem didaktisch aufbereiteten Printmedium, das im Selbststudium sukzessive durchgearbeitet werden soll. Für das Sprachlernen, das ja alle Fertigkeiten, Mündlichkeit (Sprechen, Hören) und Schriftlichkeit (Schreiben, Lesen), umfassen soll (und muss, auch in der Fachkommunikation), erst recht mit den aufgezeigten Zielkontexten (vgl. 5.2), bedarf es zu dem Printmedium „Studienbrief“ noch ergänzend eines Mediums der mitteilbaren Mündlichkeit: der hörbaren gesprochenen Sprache. Hierzu war nach Stand der Technik der 1990er Jahre die **Tonkassette** (Kompakt-/Audiokassette mit Magnetband) für den damals verbreiteten (tragbaren, mobilen) Kassettenrekorder das geeignete Mittel. Deren Tonbänder enthalten gesprochene Texte mit Bezug zu ihrem Studienbrief, Anleitungen zum Sprechen und Nachsprechen, Musik und oral-auditive Eindrücke je nach Thema ihrer Studienbriefe. Insgesamt gehören zu den 12 Studienbriefen 17 Kassetten. Es ist klar, dass mit der rasanten Weiterentwicklung der Technik (Digitalisierung) diese Ton-Medien der Aufnahme und Wiedergabe, rund 35 Jahre später, heute nicht mehr verwendet werden (können). Das ändert allerdings nichts an der prinzipiellen Notwendigkeit und Richtigkeit, zeitentsprechende oral-auditive technische Begleitung für die Sprachlehre mit einzusetzen (z. B. im digitalen Dateiformat MP3).

Zum Fernstudium gehören zudem **Präsenzphasen** (Kompaktseminare, Praktika), entweder an der Fernuniversität direkt oder an landesweit – auch im Ausland – verteilten Stützpunkten („Studienzentren“; vgl. von Prümmer 1997b), die dazu dienen sollen, in intensivem direkten Austausch anstehende Fragen in Präsenz zu klären und Lerninhalte gegebenenfalls zu vertiefen.

Die Studienbriefe in didaktisch gerechtfertigter Progression zu erstellen, war projektbezogenes Anliegen der 1988 neu gegründeten **DaF-Professur** (Hartwig Kalverkämper) an der FernUniversität in Hagen. Die Entwicklungsarbeit wurde unterstützt von zwei Projektstellen (Wissenschaftliche Mitarbeiter) und ergänzt von einem kleinen Team wechselnder DAAD-Rückgliederungsstipendiaten in den fünf Jahren (Oktober 1988 – Ende 1993).

Die Entstehung des Kurses an der DaF-Professur wurde wegen der innovativen Modellfunktion des Vorhabens konsultativ in je einem Jahrestreffen begleitet von einem Beirat mit anerkannten Fachvertretern von DaF, der Sprachlehrforschung, der Linguistik, sowie von Vertretern der Mittlerorganisationen (Inland, Ausland) und des Auswärtigen Amtes (damals Bonn, Außenminister Hans-Dietrich Genscher) als dem Geldgeber für dieses Projekt; Vorsitzender des Beirats war Harald Weinrich (damals München; 1927–2022; Inaugurator 1978 von DaF in der Disziplinenlandschaft des Deutschunterrichts und dortiger Gründer des ersten DaF-Instituts 1979).

7.4 Komponenten des Fach-Fremdsprachen-Selbstlernkurses

Die erwähnten Studienbriefe (s. o. 7.3) sind auf zwölf Einheiten konzipiert. Sie umfassen jeweils ca. 170 Seiten. Das liefert ein Lernangebot für das Selbststudium von etwa

zwei Monaten pro Kurseinheit (Studienbrief plus Tonkassette). Sie werden begleitet von Tonträgern der damaligen Zeit (Kassetten). Diese bieten die Möglichkeit, gesprochene deutsche Texte im Selbststudium hörbar und nachvollziehbar werden zu lassen. Inzwischen, mit einem Abstand von rund 30 Jahren, ist die einschlägige Technik revolutionär weiter fortentwickelt, Tonkassetten kennt man gar nicht mehr; entsprechende Abspielgeräte (Recorder) bietet der allgemeine Markt nicht mehr an. Hier wären heute zur einzusetzenden Technik natürlich ganz andere – substitutive – Entscheidungen zu treffen.

Prinzipiell allerdings ändert sich die mediale Anforderung dadurch keineswegs, dass die Studienbriefe mit gesprochener Sprache begleitet werden mussten und müssen. Hier finden sich die Texte der Studienbriefe, jeweils gesprochen von einer Sprecherin und einem Sprecher; zudem die Übungen zum Hörverstehen und die Erklärungen, Anleitungen und Übungen zur Phonation (Phonetik des Deutschen, kontrastiv mit dem Spanischen). Auf diese Weise können die vier Sprachfertigkeiten in ungefähr gleicher Gewichtung vermittelt werden, und es ergibt sich keine Schwerpunktlegung auf lediglich ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘, da ‚Hören‘ und ‚Sprechen‘ gleichermaßen mit einbezogen sind. Mögliche Defizite könnten die konstitutiven Präsenzveranstaltungen (s. o. 3, s. u. 7.6, 7.7) ausgleichen, wo auch die Sozialformen des Lernens ergänzend praktiziert werden.

Die kultursprachlichen Merkmale, wie man sie besonders deutlich in der Sprache der gehobenen Literatur und in der Bildungskommunikation erkennen kann, ergänzen die Sprachfernkurs-Vorzüge der Wissenschaftssprache – nämlich *monologisch*, *deskriptiv*, *informativ* – um die *emotive* und die *appellative* Textfunktion und um *narrative* Textsorten. Auch die *literarischen* Texte sind schriftlich und in der Autor-Leser-Beziehung monologisch; aber sie ermöglichen es, in ihren erzählten Welten die Vorkommensweisen der Mündlichkeit und des Dialogs zu vermitteln (mit 1. und 2. grammatischer Person, mit sprachlichen Konventionsformen der Gesprächsorganisation, mit [erzählten] nonverbalen Formen, mit [erzählten] situativen Bezügen, u. a.).

Der Kurs wird begleitet von evaluierenden Komponenten mit Prüfungskomponenten: Jeder durchgearbeitete Studienbrief prüft den Lernerfolg mit sogen. „Einsendeaufgaben“ (*Preguntas al estudiante*) von durchschnittlich 15 Seiten Umfang, die gelöst und an die lokalen Studienzentren oder an die FernUniversität zur Korrektur zurückgesandt werden sollen.

Schließlich gibt es noch ein kursbezogenes Wörterverzeichnis/*Vocabulario* (mit Hinweis der Vorkommensstellen[n] dort), deutsch – spanisch, mit Angaben des Genus bei Substantiven, die Verben als Infinitive.

7.5 Makrostruktur des Kurses

Die ganzheitliche Anlage des Kurses macht die folgende Aufstellung (Abb. 3) in ihren drei aufeinander aufbauenden Großbereichen von Lehrzielen ① bis ③ deutlich, die

FERNSTUDIENKURS DEUTSCH			
Ein Weg zu wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakten.			
Ein Kurs für Lerner mit spanischer Muttersprache in Mittel- und Südamerika.			
Hagen: FernUniversität 1989-1994 (© 1. Aufl. 1994 [Studienbriefe 1-6] u. 1995 (Studienbriefe 7-12)); © 2., überarb. Aufl. 1996			
Fachlich-wissenschaftliche / kulturelle REPRÄSENTANTEN	Inhaltliche SCHWERPUNKTE	Zentrale THEMEN	LEHRZIELE Sprachliche LERNINHALTE
1 Alexander von Humboldt (1769-1859)	•Kultur	•Alexander von Humboldt in Lateinamerika •Andere Sprache – anderes Denken? •Friedrich von Schiller •Wilhelm von Humboldt •Deutsche Klassik •Erfahren von Fremdkulturen	•Vollständige Deklination des Substantivs, mit adjektivischem Attribut im Dativ und Akkusativ •Wortbildung: Nominalkomposita, Adjektivbildung •Personalpronomina •Negation •Verb: Vollständige Konjugation der verschiedenen Verbklassen im Präsens •Basissyntax: Aussagesatz, Befehlssatz, Fragesatz ①
2 Marlene Dietrich (1901-1991)	•Film	•Verfilmung von Literatur •Stummfilm / Tonfilm •Deutsche Filmgeschichte (1930/1950/1962/1971) •Rainer Werner Fassbinder	
3 Albert Einstein (1879-1955)	•Naturwissenschaft •Physik	•Makrokosmos •Relativitätstheorie •Ethische Verantwortung des Wissenschaftlers	
4 Bertold Brecht (1898-1956)	•Literatur •Theater	•Deutsche Literatur des frühen 20. Jahrhunderts •Theater und Musik •Episches Theater •Nationalsozialismus •Ausblutung der deutschen Intelligenz (Emigration) •Gesellschaftliche Funktion von Literatur	
5 Albrecht Dürer (1471-1528)	•Bildende Kunst •Malerei •Architektur	•Kunstauffassungen in der italienischen und deutschen Renaissance •Proportion / Perspektive •Expressionismus in Deutschland	•Nominalphrase: Erweitertes vorangestelltes Attribut und Präpositionalattribut •Erweiterung durch Relativsätze •Verb: Alle Tempusformen •Komplexe Syntax: Nebensätze ②
6 Rosa Luxemburg (1871-1919)	•Politik •Ideengeschichte	•Historische Lebens- und Arbeitswelt (Jahrhundertwende) •Deutschland zwischen Frieden und Krieg •Arbeiterbewegung	
7 Robert Koch (1843-1910)	•Medizin •Bakteriologie	•Bakteriologie / Medizinische Forschung •Viren, AIDS, Krebs •Traditionelle (oder Schul-) Medizin vs. Biologische (oder Naturheil-) Medizin	
8 Konrad Adenauer (1876-1967)	•Politik •Geschichte der Bundesrepublik Deutschland	•Deutschland geteilt – Deutschland vereinigt •K. Adenauer als Politiker der Nachkriegszeit •Aufbau, Wirtschaftswunder: •Die fünfziger, sechziger Jahre •Studieren in Deutschland / Studienstiftungen	
9 Werner von Siemens (1816-1892)	•Kommunikationstechnologie •Wirtschaft	•Kommunikation im Wandel: 1850 und 1992 •Werner von Siemens: Elektrotechnik, Industrie •Wirtschaft, Monopolisierung •Telekommunikation heute	•Verb: Alle Modi •Syntax: Alle Nebensatzformen •Makrosyntax: Übergang zur Text-Dimension •Textsortenkonventionen und textuelle Spezifika •Kulturausweise (Kultureme) und Interkulturalität (Kulturspezifika kontrastiv) ③
10 Johann Sebastian Bach (1685-1750)	•Musik •Musiksoziologie •Kunst im 17. und 18. Jahrhundert	•Das Leben von Johann Sebastian Bach •Künstlerische Ausdrucksformen im 17. Jahrhundert •Eine Komposition entsteht (18. Jahrhundert) •Die Bedeutung von Musik im persönlichen Leben heute •Wissenschaftssystematik der Musik	
11 Sigmund Freud (1856-1939)	•Psychologie •Psychoanalyse •Soziologie	•Testen und Testverfahren •S. Freud als Begründer der Psychoanalyse •Traumdeutung (S. Freud / C. G. Jung) •Therapiegespräche (Patient – Therapeut; Patient – Maschine) •Körpersprache, Physiognomie, (Inter-) Kultureme	
12 Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)	•Literatur •Theater •Naturwissenschaften •Psychologie •Politikgeschichte (18. Jh.) •Kultur	•Literarisches Schaffen •Naturkundliche Studien •Goethe als Staatsdiener •Begegnung von Kulturen (Goethe auf Reisen) •Deutsche Klassik	
Thematisch und grammatisch summierende Rückbindung an die dafür geeigneten Teile der Lehrinheiten 1 – 11			

Abb. 3: Makrostruktur des Fernstudien-DaFF-Sprachkurses (1994, 21996).

der ganzen Struktur ihre innere didaktische Dynamik geben. Die jeweiligen sprachlichen Lerninhalte sind dort aufgeführt und verdeutlichen die innere Progression.

Aufgeteilt sind die dreimal vier Blöcke auf insgesamt zwölf Studienbriefe mit jeweils eigenen wissenschaftlich-fachlich-bildungsbezogenen Themenschwerpunkten und deren jeweiligen zentralen Themen. Diese entsprechen den angezielten Sprachregistern der Wissenschafts- und Fachsprachlichkeit.

7.6 Exemplarische didaktische Einblicke in den zwölfteiligen Kurs

In gebotener Kürze seien einige der Lernkomponenten skizziert:

Die *Makrostruktur* zeigt drei aufbauende komplexe Lehrziele ① bis ③ mit je 4 Studienbriefen. Auf sie sind jeweils relevante *Großfachgebiete* verteilt in einem Spektrum von Geisteswissenschaft, Naturwissenschaften, Technik, Wirtschaft, Politik, Kunst, Literatur, Kultur (wobei hier jeweils von einer allgemein nachvollziehbaren Zuordnung ausgegangen wird). Sie werden repräsentiert durch 12 herausragende Persönlichkeiten der deutschen Kulturgeschichte, von der Renaissance (5 Dürer) über Barock (10 Bach) und Klassik (1 Humboldt, 12 Goethe) in das 19. Jahrhundert mit Technik (9 Siemens) und Medizin (7 Koch) und dem Übergang ins 20. Jahrhundert mit den wissenschaftlichen (11 Freud) und politischen (6 Luxemburg) Umbrüchen bis in den Verlauf des 20. Jahrhunderts in Wissenschaft (3 Einstein), Politik (8 Adenauer), Kunst (2 Dietrich) und Literatur/Theater (4 Brecht).

Jedes Fachgebiet wird mit Texten aus unterschiedlichen **Textsorten** entfaltet. Hier sind die fachlich-standardisierten wie Protokoll, Versuchsbeschreibung, Experiment usw. mit den sprachlichen Fachspezifika (Termini, Definitionen, Passiv, Nominalstil, Abkürzungen, Tabellen und Listen, Symbole, Intertextualität und Vernetzungsfolgen in Handlungssequenzen, u. a.) ebenso vertreten wie die Textsorten der freieren Entfaltung und Vielfalt. Sie bieten in mehreren, bis zu 6 „Teilen“ deutschsprachige Texte an, an die sich Verständnisfragen, systematischer Wortschatz und die Grammatik-Darstellungen im Rahmen der Gesamtprogression anschließen, Übungen zu den anfallenden Problemen (mit gesondertem Lösungsschlüssel/*Clave*), verbunden mit Hörarbeit (Kassetten) und Aussprache-Übungen sowie mündlichen Antworten (insgesamt 17 Kassetten). Abschluss der Lerneinheit ‚Studienbrief‘ durch den Lerner ist dann die Lösung der durchschnittlich 15 Seiten umfassenden jeweiligen *Einsendeaufgaben* (*Preguntas al estudiante*) zur Prüfung und Korrektur.

Didaktische Hauptzüge: Prinzipiell interkulturell ausgerichtet; prinzipiell textorientiert. Alle vier Fertigkeiten (Lesen – Schreiben – Sprechen – Hören): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. „Grundkurs“ (6 Einheiten) und „Aufbaukurs“ (6 Einheiten).

Lehrziel: <Kultur-, wissenschafts- und literaturbezogenes sowie übergreifend fachsprachliches Deutsch als Fremdsprache> – unter Beachtung interkultureller Besonderheiten – für spanisch-sprechende Lerner mit qualifiziertem Schulabschluss (Erwach-

sene, ohne Vorkenntnisse zur deutschen Sprache, mit vorhandenem Bildungsniveau); Stichwort: „Deutsch für Köpfe“ (Harald Weinrich).

Didaktisches Umfeld, unter Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen an das Fernstudium und die Fernvermittlung einer Fremdsprache: Hilfestellungen für den Lerner (*Guía del estudiante*), Befragungsbögen für den Lerner, Befragungsbögen für den Mentor vor Ort (*Fragen an den Mentor*) zur kritischen Kursbegleitung und Evaluation, Didaktisch-methodische Hilfestellungen und Hinweise für den Mentor bei den Präsenzphasen (*Hinweise für den Mentor*). (Vgl. auch Kurzdarstellung in Kalverkämper 2016, 206–209 sowie ausführliche Einbettung und Präsentation bei Kalverkämper 1990a und, nach erfolgreicher Fertigstellung, 1996).

7.7 Verwertungsgeschichte des Kurses

Der Kurs erhielt Erprobungseinsätze und Evaluationsphasen ab März 1991 in Argentinien (Buenos Aires) über das Goethe-Institut, ab Oktober 1991 auf Kuba (Havanna), ab Juni 1992 in Spanien (Oviedo) über die Universidad de Oviedo, in Mexiko ab Mitte 1992 über die UNAM in Mexico Ciudad. Dabei wurde der Sprachlehrgang als Fernstudienkurs und Selbstlernkurs, mit Leitung von Mentoren vor Ort, eingesetzt. Diese Möglichkeit der Offenheit ermöglicht verstärkt integrierte Präsenzphasen, was dem Fernstudienkurs eine wünschenswerte Flexibilität in der Handhabung und im Einsatzmodus vor Ort gibt.

Nach dem erfolgreichen Einsatz in Lateinamerika und Spanien hat das Hagener Team auch eine portugiesische/brasilianische Adaptation bzw. Version des Kurses ab der zweiten Jahreshälfte 1992 verfolgt; ebenso waren Einsätze geplant in Osteuropa, als Adaptationen für zunächst polnische oder tschechische Lernwillige, auch Russland, in jener Zeit offener werdend, war eine Zukunftsoption. Wie wichtig die Verbindung von DaF und Fachkommunikation ist, sieht man an den (allerdings vor Ort in Präsenzunterricht geleisteten) großen Bedarfsspektren in China (vgl. Steinmetz 2000).

Diese Ziele und Ideen wurden nach der Wegberufung von Hartwig Kalverkämper (WS 1993, Humboldt-Universität zu Berlin) vor Ort nicht weiter dynamisch und kreativ verfolgt: Eine akademische DaF- oder sonstige (Fremd-) Sprachen-Stelle für Distanzlehre gibt es seitdem (1994) nicht mehr an der FernUniversität in Hagen.

8 Plädoyer für <Fachfremdsprachen DaFF IM FERNSTUDIUM>

Dieser Praxis-Kurs war zu seiner Zeit, 1987, ein Novum im Fernunterricht von Sprache, speziell von Fremdsprache, zudem noch spezieller: von fachlich-bildungssprachlich ausgerichteter Fremdsprache. Sein Einstieg direkt mit übergeordnet-fachlichem

Register als „Deutsch für Köpfe“ war dabei zudem innovativ für die DaF-Idee. Der Kurs als erfolgreiche Ganzheit, seine Erprobungen und seine Einsatzmöglichkeiten belegen die Möglichkeit, in geeignetem Verbund von Distanz und Präsenz, von Selbststudium (begleitet mit Hilfsmitteln wie Auditiv-Technik) und – heutzutage – den technischen Möglichkeiten der <Präsenz in der Distanz> (Zoom, Skype u. a.) eine kreativ-zielorientierte Lehre und Lernweise für Spracherlernung, Fremdspracherlernung im Besonderen, zu erstellen und anzubieten.

In geeigneter Weise ließe sich dieses Ziel integrieren in gezielte Aktivitäten um das sog. *Blended Learning* im Umfeld von DaF (s. o. 3). Und natürlich wäre es, bei entsprechender Sensibilität für die Chancen eines solchen (1) ortsunabhängigen und (2) zeitflexiblen sowie (3) gesellschaftlich emanzipatorischen Lernangebots, auch ein großartiges Aufgabenfeld in der Angebotspalette des *Fernstudiums*. Das qualitativ „angezogene“, d. h. intellektuell anspruchsvolle Register birgt gegenüber jenen Versionen, die mit banalen Alltagssituationen gemeinsprachlich einsteigen und fortschreiten, eine Direkt-Erstlerner-Motivation: Diese nimmt ihn als lernbegierigen Erwachsenen von Grund auf ernst in seiner Lernsituation und deren thematischer Ausgestaltung: „Aufbau fachfremdsprachlicher Kompetenzen von Anfang an“ (Kärchner-Ober 2020, 283). Dass im Jahr 2020 immer noch geworben werden muss für diese modern-globale Sichtweise (vgl. Steinmetz 2020), zeigt die seit Bestehen des Gesamtkurses (1994) verschenkte Zeit kreativer Verwertung und konstruktiver Weiterentwicklung. An der Zukunftsfähigkeit des Einstiegs zu DaFF dürfte es keinen ernsthaften Zweifel geben; der mit dem Hagener Fach-Fremdsprachen-Fernstudienkurs – als DaFF für das Fernstudium – eingeschlagene Weg (griech. *méthodos*), also die Methodik, wird hoffentlich weiterentwickelt. Eine entsprechend eingerichtete akademische Stelle an der FernUniversität könnte so das erfolgreich vorgelegte bildungspraktische Produkt (den Fernstudien-Fremdsprachkurs) und die methodisch innovative Konzeption (gehobene Register aus dem Spektrum maßgeblicher Fachgebiete) kreativ ergänzen sowie konstruktiv erweitern in bildungstheoretischer Reflexion und Vergewisserung dieses Zukunftsweges für die Gesellschaft und für das (fremd-)sprachkulturelle Zusammenwachsen der Welt: letztlich somit für ein friedvolles, verstehendes und darin dann auch verständnisgetragenes Miteinander in dieser gemeinsamen Welt.

9 Literatur

- Bandlow, Ute/Elke Begander/Sigrid Eckert/Cornelia Niederdrenk-Felgner (1994): Fernstudium und Fernunterricht – ein attraktives Angebot für Frauen?! In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 34 (Dezember 1994): Frauen(forschung) in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., 79–90. – URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1994/faultstich-wieland94_02.pdf#page=76 (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin.
- FaDaF (2003–2018): https://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/was_ist_die_dsh/ (letzter Zugriff 6. 1. 2024).

- Fernstudienkurs Deutsch. Ein Weg zu wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakten. Ein Kurs für Lerner mit spanischer Muttersprache in Mittel- und Südamerika. Erarbeitet von Hartwig Kalverkämper (Verantwortlicher Leiter und Mit-Autor) sowie einem Team von wechselnden MitarbeiterInnen (auf DAAD Rückgliederungs-Zeitstellen und mit externen Werkverträgen). FernUniversität Hagen. 1989–1994, 2., überarb. Aufl. 1996.
- FernUniversität-Gesamthochschule Hagen (Rektor) (Hg.) (1991): Frauen im Fernstudium. 2. Aufl. Hagen.
- Grein, Marion (2022): Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In: Christina Maria Ersch/Marion Grein (Hg.): Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen, 35–54.
- Herbst, Isabell M. (1991): Fernunterricht und Frauenbildung. In: Hermann Josef Müller (Hg.): Engagement und Reflexion: Fernunterricht. Erfolgskurs eines Lernkonzepts. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris, 219–236.
- Kärchner-Ober, Renate (2020): Plädoyer für einen fachorientierten DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 [1], 283–315. URL: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1018/1015> (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Kalverkämper, Hartwig (1990a): Kultur- und Wissenschaftssprache Deutsch – Deutsch als Fremdsprache für das Fernstudium in Lateinamerika. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen („FLuL“). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen 19: „Fachsprachen und ihre Vermittlung“, 97–125.
- Kalverkämper, Hartwig (1990b): Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In: Gerhard Stickel (Hg.): Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Berlin, New York, 88–133. URL: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8594/file/Kalverkaemper_Gemeinsprache_und_Fachsprache_1990.pdf (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Kalverkämper, Hartwig (1996): <Deutsch als>: Herausforderungen im Disziplinen-Spektrum – Verpflichtungen für die Sprach-, Sach- und Kulturvermittlung. In: Armin Wolff/Anette Köppel/Anneliese Stein-Meintker (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 42: „Autonomes Lernen – Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht – Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontakt – Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im außeruniversitären Bereich“. Regensburg, 35–61.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Band, Art. 3. Berlin, New York, 48–59.
- Kalverkämper, Hartwig (2006): Grammatik und/für/in Situationen. Standpunkte für <Deutsch als Fremdsprache>. In: Ioan Lăzărescu/Peter Wiesinger (Hg.): Vom Wert des Wortes. Festschrift für Doina Sandu zum 65. Geburtstag. București, Wien, 107–147.
- Kalverkämper, Hartwig (2008): «Kampf der Kulturen» als Konkurrenz der Sprachkulturen – Anglophonie im globalen Spannungsfeld von Protest, Prestige und Gleichgültigkeit. In: trans-kom. Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation 1 [2], 123–163. URL: http://www.trans-kom.eu/bd01nr02/trans-kom_01_02_01_Kalverkaemper_Kampf_der_Kulturen.20081218.pdf (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Kalverkämper, Hartwig (2016): Wissenschaft als Berufung. Berlin.
- Kalverkämper, Hartwig/Harald Weinrich (Hg.) (1986): Deutsch als Wissenschaftssprache. Tübingen.
- Marizzi, Bernd (2015): Deutsch als Fachsprache im spanischsprachigen Kontext. In: Meike Meliss/Bernhard Pöll (Hg.): Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft. Deutsch – Spanisch – Portugiesisch. Zwischen Tradition und Innovation. Tübingen, 241–263.
- Maturana, Humberto R./Francisco J. Varela, (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München, Wien.
- Prümmer, Christine von (1997 a): Frauen im Fernstudium. Bildungsaufstieg für Töchter aus Arbeiterfamilien. Frankfurt a. M., New York.
- Prümmer, Christine von (1997 b): Nutzung und Stellenwert der Studienzentren und des mentoriellen Angebotes an der FernUniversität. Ergebnisse einer Befragung im Wintersemester 1996/97. Hagen.
- Steinmetz, Maria (2000): Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudienganges in China. München.

- Steinmetz, Maria (2020): Werkzeug Fremdsprache Deutsch. Vorschläge zur Praxis des MINT-Fachsprachenbezugs im DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 [1], 317–342. URL: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1019/1016> (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Thurmair, Maria/Eva-Maria Willkop (2003): Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“. München.
- Tichy, Ellen/Felicitas Tesch (Hg.) (2021): Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der Fremdsprachenvermittlung. Berlin, Bern, Wien.
- Weinrich, Harald (1976): Sprache in Texten. Stuttgart.
- Weinrich, Harald (1985): Wege der Sprachkultur. Stuttgart.
- Weinrich, Harald (2001 [1987]): Sprachen lernen für Europa? In: Harald Weinrich (2001): Sprache, das heißt Sprachen. Tübingen, 320–328.
- Weinrich, Harald (2001 [1989]): Deutsch für Köpfe. In: Harald Weinrich (2001): Sprache, das heißt Sprachen. Tübingen, 315–319.
- Weinrich, Harald (2001): Sprache, das heißt Sprachen. Tübingen. [2., erg. Aufl. 2003; 3., erg. Aufl. 2006]. – Überarb. Neuaufl. als: Sprache, das heißt Sprachen. Plädoyer für die sprachliche Vielfalt. Hrsg. u. mit einer Einleitung von Hartwig Kalverkämper. Berlin 2022.
- Weinrich, Harald (2007): Textgrammatik der deutschen Sprache. 4. Aufl. Hildesheim, New York. [1. Aufl. 1993].

(letzter Zugriff 6. 1. 2024):

- URL 1: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/41/freizugigkeit-der-arbeitnehmer>
- URL 2: <https://de.wikipedia.org/wiki/Fernstudium#Hochschulen>.
- URL 3: <https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest/>
- URL 4: <https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/universitaet/hagenermanifest/hagener-manifest.pdf>

