

## Sprachliches Handeln – immersiv?

Michalski Johanna\*  
jmichalski@tsc4.com

In diesem Beitrag sollen einige ausgewählte Episoden gezeigt werden, wie im akademischen Deutschunterricht die Sprache schnell und `nachhaltig` zu lernen ist, wenn die Aufmerksamkeit auf reale Interessensgebiete gelenkt wird, wenn sich die Studierenden mit Themen und Aufgaben konfrontieren, die ihren Hochschulansprüchen gerecht werden wie, und ebenso selbst agieren können: Autonom lernen, authentische Texte bearbeiten und ihr sprachliches\_Handeln reflektieren.

Nach einer allgemeinen Definition werde wenige Beispiele einer praktischen „Immersion“ aufgeführt; es werden aber auch die Schwierigkeiten gezeigt, die beim immersiven Ansatz auftreten. Diese sind keine methodischen Schwierigkeiten, denn eine Methode im praktischen Sinne gibt es nicht, sondern bei einer veränderte Haltung gegenüber dem Lernen und bei den Lernenden; eine Veränderung, die in Deutschkursen auch außerhalb Italiens zu erörtern wäre.

**Stichwörter:** Autonom lernen, Sprachliches Handeln, Immersiver Ansatz

This article wants to illustrate how to learn quickly and sustainably the language in an academic German course, when attention is focussed on real interests, when students work on subjects they expect in the academic context, and when they are allowed to be active: to learn in autonomous way, to study original texts and to reflect their linguistic acting.

After a general definition, there will be some few examples of practical “immersion” in a University course; but there will be also the difficulties to find with this immersive approach. These are not difficulties in method, because there is no classic, traditional method, but in changing behaviour in learning, in the students and also in the role of a teacher; a changement that could be discussed in German courses also out of Italy.

**Key words:** Autonomous Learning, Linguistic Acting, Immersive approach

### **1) Was bedeuten Immersion und sprachliches Handeln für das akademische Sprachlernen?**

---

\* Johanna Michalski erledigte ihr Studium von Linguistik und Ethnologie und seitdem hat sie Deutsch als Fremdsprache in verschiedenen Institutionen gelehrt. Sie hat in Korea an der Universitäten Daegu und Keimyung, danach in München in der American Military Base (FLTCE). Seit 1989 arbeitet sie in verschiedenen Privatschulen in Modena, Italien.

Eine Gelegenheit zum Sprachhandeln scheint ganz natürlich, ganz automatisch - und so leicht -, denn tatsächlich handeln wir tagtäglich mit einer Sprache - in Unterhaltungen, in schriftlichen Mitteilungen, beim Lesen und beim Hören in den verschiedensten Situationen.

Aber ist eine Sprache - in genau diesen *authentischen Umgebungen* – zu lernen? Das ist keine vertraute Vorstellung. Erst kürzlich ist mir das in einem Gespräch mit einer Grundschullehrerin im Deutschlektorat wieder bewusst geworden: Dieses scheint ganz natürlich, wenn wir mit Kindern arbeiten und sie sich mit der neuen Sprache nur in Spielsituationen konfrontieren lassen: Diese Lehrerin sagte mir nämlich, mit den Kindern schaffe sie ja selbstverständlich Gelegenheiten zum Singen in der fremden Sprache, zum Tanzen und Gestikulieren einem Liedtext nach, zum Sprechen und Hören in den textgegebenen Situationen, und danach lasse sie sie die entsprechenden Rollen spielen. Aber für sich selbst denke sie beim Deutschlernen nicht an Material, das ihren Interessen entspreche, d.h. auf Deutsch verfasste pädagogische Fachzeitschriften. Erst im Gespräch darüber erwachte ihre Neugier, und sie erinnerte sich an Fachautoren., die sie während ihres Studiums, in ihre Muttersprache übersetzt, lesen musste, während sie jetzt wohl das Original zur Hand nehmen könne.

Spielen ist eine *Simulation der Realität* in kindlicher Dimension und praktisch immer konkret. Aber Simulationen für junge oder „ganz“ Erwachsene an der Universität? Wie soll dieses möglich sein? Alle Lehrmittel gehen praktisch davon aus, dass das Interesse der Lernenden einer Fremdsprache sich auf die didaktisierten, zur Einführung bestimmten Themen konzentriert, wie Begrüssen und Sich-Vorstellen im Deutsch-Kurs, Benennen und Beschreiben der Gegenstände im Unterrichtsraum usw.

Die Studierenden bzw. andere erwachsene Lernende werden aber eines Besseren belehrt. Obwohl die Lehrbuchstrukturen logisch definiert sind, sicherlich komplett und in ihrem Schwierigkeitsgrad die beabsichtigte Progression einhalten, entsprechen sie zweifellos nur der Output-Absicht eines Lehrenden.

## **2) Akademisches Sprachlernen**

Für das Sprachhandeln und die Immersion in einem akademischen Sprachkurs darf also ebenso ein „Abholen“ erfolgen wie in der kindgerechten Didaktik, jetzt allerdings gemäß dem Interessen- und Motivationsstand, mit dem die Teilnehmenden in den Sprachkurs

kommen. Der Kurs bzw. die Lehrperson bestimmt nun kein besonderes Lehrbuch sondern orientiert sich am Kenntnisstand sowie an den Vorhaben und Zielen der verschiedenen Teilnehmenden. Das Deutschlernen wird interessengerecht bzw. studierendengerecht ausgerichtet, wenn wir es in eine für Studierende reale Umgebung einbetten, die mit Problemen und Themen -in diesem Fall- des Faches „Lingue e culture Europee“ zu tun hat.

Das lässt möglicherweise schnell an abstrakte Linguistikthemen denken – damit beschäftigen sich aber erst fortgeschrittenere Semester; persönlich nachvollziehbar und konkret sollten die Situationen schon im Anfangs-`unterricht´ sein, - und es gibt keineswegs Rollenspiele -, in denen sich die Studierenden tatsächlich selbst wiederfinden. Es war festzustellen, dass die sprachlichen Handlungen als konkrete Manifestation oder auch als sichtbare/hörbare/spürbare Äusserung der eigenen *Intention* „gebraucht“ und damit ausgesprochen werden müssen. Diese Absicht oder auch Erwartung wird bereits beim Treffen der Teilnehmenden und bei der Konfrontation mit dem Titel des Kurses entwickelt. Sie ist auf ein Motiv, einen Impuls hin entstanden, der nun zu einem Tun inspiriert und jeden einzelnen zum Kommunizieren mit anderen drängt.

So einen ersten Anstoss kann die Simulation „Student an einer österreichischen Universität“ auslösen: Per Internet katapultiert sich der Kurs z.,B. an die K.F.Universität in Graz und findet sich vor der Homepage, den Personalaufstellungen, den Vorlesungen, Seminaren und Stundenplänen. Als ausländischer Student braucht man bestimmte Informationen: Aufnahmebedingungen in Kurse, Wohnmöglichkeiten, Kommilitonen, Freizeit. Und auf diesen Seiten finden sich die entsprechenden Strukturen, die helfen, das auszudrücken, was jede/r inferentiell schon verstanden hat. Jetzt geht es nur noch darum, die entsprechenden Flexionen zu verwenden und evtl. die zeitlichen und räumlichen Bezüge zu modifizieren.

Das ist Lernen unter EINSchluss des bisherigen Weltwissens, ja unter besonderer EINbeziehung all desjenigen Vorwissens, das zum Verstehen einer Internetseite mit ihrem Layout, mit Symbolen und Illustrationen, Überschriften und Referenzangaben erforderlich ist. (Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass Fortgeschrittene andere Instrumente zu dieser Kommunikation zur Verfügung haben als Anfänger.) Hier soll gezeigt werden, wie in jedem Jahrgang und bereits -oder gerade- mit AnfängerInnen sehr schnelle und verlässliche Resultate erreichbar sind.

Oder ein Beispiel zur Bewältigung des Problems „Strukturen/Grammatik lernen“, bei dem einzelne Studierende in den Prozess der konkreten Annäherung an –in diesem Fall- die Weinrich-Grammatik eingebunden werden, die fragen und suchen, entsprechend der folgenden Varianten:

*„Carlo, gehen Sie in die Bibliothek und suchen Sie die W.- Grammatik! -  
Was macht er?*

*Carlo geht in die Bibliothek und sucht die Grammatik; - Carlo? Wo ist er?  
er ist in der Bibliothek und ... / ich bin in der B.“*

Auf diese Weise wird jede Situation gleichzeitig Gegenstand der Beschreibung des eigenen Tuns, nach einer Einheit auch Gegenstand eines Protokolls, das in Gruppen geschrieben wird, und bei dem alle berichteten, was sie getan und beobachtet hatten.

Lektionen im interessengerechten Sprachlernen erlebte ich mehrere Male bei meinem früheren Fakultätsleiter J.Drumbl, zuletzt in Brixen, als ich bei ihm die zweisprachige Fortbildung (in Deutsch für AnfängerInnen) für KindergärtnerInnen und GrundschullehrerInnen begann. Als Unterrichtsmaterial dienten Informationsquellen mit kurzen, einfachen Texten aus dem Internet zu Projekten mit Strassenkindern in Rumänien ([www.concordia.co.at](http://www.concordia.co.at)). Daraus formulierten die Teilnehmenden eine erste Komprimierung:

*a) „Concordia hilft:*

*Sozialprojekt Concordia hilft Strasse()kindern in Rumänien. Das Projekt ist von Pater Sporschill. Er hat ein Kinderhaus für die Kinder auf der Strasse gefunden. Das Haus heisst St.Paul. Die Kinder haben viele Freunde und ein eigenes Bett gefunden. Ein Kind haben die Eltern getrennt. Ein Kind gibt es offiziell also gar nicht, ihre Mutter hat ihre Dokumente verkauft, mit ihren Papieren kann ein anderes Mädchen adoptiert werden.“*

Dies wurde bis zum nächsten Tag nochmals überarbeitet, zusammengefasst, kompakter oder präziser geschrieben, und die Studierenden lernten während des eigenen

Modifizierens und der gegenseitigen Beratung, um am Ende zu Texten wie den folgenden (nicht absolut korrekten) zu gelangen.

b) *„Das Sozialprojekt von Pater Sporschill hilft Stassenkindern in Rumänien. Das Projekt ist in der Website [www.concordia.co.at](http://www.concordia.co.at). In der Website finden Sie das Fotoalbum von Kindern und von Streetworkteam.*

*Die Bilder erzählen vom Leben auf der Strasse und von den Kindern, die bei Concordia ein Zuhause gefunden haben. Das Album erzählt ihre Geschichte und die Bilder finden Sie i(n) Archiv von Concordia.*

*Daniel ist fünf Jahre alt. Das Streetworkteam von Concordia hat ihn in einer U-Bahn-Station gefunden. Im Kinderhaus(e) sind Florin und sein Freund Axel schon länger.*

c) *Ana Maria und Gabriela sind Freundinnen. Die Eltern von Gabriela sind getrennt. Die Mutter von Nicoleta hat ihre Dokumente verkauft, damit ein anderes Mädchen mit ihren Papieren adoptiert werden kann. Nicoleta gibt es offiziell also gar nicht. Sie soll im Herbst in die Schule kommen.*

d) *Concordia ist eine Organisation, (dass) die (über) sich um Strassenkinder kümmert. Die Kinder bekommen Essen, und ein Bett und sie werden vom Streetworkteam betreut, damit sie eine (gute)bessere Zukunft haben. Im Kinderhaus werden neue Freundschaften geschlossen. Die Kinder können in die Schule gehen. Die Kinder, die (leben) im Kinderhaus leben, werden mit der Zeit eine Familie mit vielen `Geschwistern´.“*

Daran wird erkennbar, dass es grundlegend ist, die Interessen und die Realität der Lernenden anzusprechen, denn so lässt sich eine reale „Sprechintention für den Sprechakt“ (Leont´ev, 1959) schaffen. Drumbi hatte hier genau die Interessensebene der teilnehmenden PädagogInnen angesprochen, der sie sich nicht entziehen konnten noch wollten, sondern die sie emotional und professionell komplett vereinnahmte.

An solch eine Herausbildung von Sprechintention erinnere ich mich persönlich aus meinen Anfängen mit dem Italienisch-Lernen in Ligurien: Angebliche „Gärtner“ aus der

Nachbarschaft besuchten uns, und unsere Kommunikationsversuche damit begannen z.B. zu verstehen, welche Bäume sie denn im Garten fällen sollten und welche lieber nicht.

Bei einer anderen Gelegenheit hörten wir gemeinsam Musik von italienischen „Cantautori“, und ich begann, diese Texte zu transkribieren. Anschliessend mussten die Transkriptionen korrigiert werden, und ich brauchte natürlich Erklärungen, um meine Fehler zu verstehen: auch hier wieder das Bedürfnis zu kommunizieren: Welches Wort habe ich denn falsch verstanden? Warum? Klingt es so ähnlich wie...

Zuhause hielt dieses Interesse an: Mit der Suche nach italienischen Materialien, insbesondere zu meinem Steckenpferd: Innenarchitektur/Design: Die Zeitschriften dienten anfangs nur als „Bilderbuch“, beim zweiten Mal las ich schon ein paar Bildunterschriften – ohne Wörterbuch!-, bei erneutem Durchblättern dann einige Textstellen und so immer mehr.

### **3) Zur konkreten Arbeit: Wie lässt sich im Anfängerkurs eine solche authentische Sprechintention schaffen?**

Diese Beschreibung basiert in erster Linie auf der tatsächlichen Arbeit im italienischen Modena (mit Kursteilnehmenden allerdings aus Albanien, Kroatien, Slowakei, Polen, Russland!), könnte aber genauso in anderen entlegenen (ohne deutschsprachige Umgebung) Kursrealitäten ablaufen, wie das ja auch einschlägige Projektarbeiten aus Japan oder Australien (Planung einer Studienreise) zeigen. Es käme die Homepage einer deutschsprachigen Universität in Frage, z.B. der Uni Aachen; dazu sind alle Informationen zu besprechen, die die Studierenden im ersten Moment verstehen können: welche Fakultäten angeboten werden, welche Aktivitäten für ErasmusStudenten vorgesehen sind, was ein Studentenwerk bedeutet und beinhaltet usw. Und dann können die Strukturen - die wenigen auf so einer ersten Einführungsseite - unter die Lupe genommen werden:

*„Informationen finden Sie .../ gibt es / sind / ist / studieren / lernen / haben...“*

Diese Strukturen können aus der Ich-Perspektive wieder aufgenommen und schliesslich als Protokoll aus der Wir-Perspektive zusammen gefasst werden.

Der Impuls für den Sprechakt entsteht hier aus dem Vergleich mit dem eigenen Studienbeginn oder den erforderlichen Informationen für einen eigenen Erasmusaufenthalt.

Ein nächster Schritt in natürliche Kommunikationssituationen hinein lässt sich schaffen, wenn die Teilnehmenden simulieren, (neueingeschriebene) Studierende an einer deutschen - österreichischen - schweizer Universität zu sein. Was tut man/frau als Student zuerst an z.B. der Uni Zürich? Wohin geht man/frau? Welche Fragen stellt man/frau, mit wem sprechen Newcomer? Also: was kann dann ihre spontane, ihre individuelle, ihre eigene Motivation sein?

Praktische Erfahrungen mit gering Fortgeschrittenen liessen sich im Lektorat der III<sup>o</sup>lingua (2.Jahr) sammeln, in dem die Studierenden selbst die Interessengebiete bestimmten, in eigener Initiative – sie sind ja keine Anfänger mehr - das erforderliche Material im Internet suchten und dann für jede geplante Woche (je 2 Treffen) Themen vorbereiteten wie z.B.: Studentenheim/ Wohngemeinschaft, Cafeteria/Mensa – Immatrikulation/ Seminaranmeldung – Sport und Freizeit für Studenten. Die Vorbereitung, die die Studierenden leisten, besteht in der Lektüre und Auswahl der relevanten Internet-Seiten, der ersten Übersicht von verstandenen Informationen (die durchaus in der Muttersprache erfolgt) und der eine oder andere experimentelle Satz:

*„in der Cafeteria gibt es...*

*Die Zeiten der Bibliothek sind von ....“*

Im Lektorat wird dieses Material gemeinsam ergänzt und variiert; so kam es zu Texten wie dem folgenden:

*„In meiner WG gibt es vier Personen: sie kommen aus vier Kontinenten: Hee kommt aus Asien, ... aus Australien, ... aus Amerika und ich komme aus Europa. Es gibt nur eine Küche. Jeden Tag kocht eine Person und heute gibt es ...“ usw.*

Die Ausarbeitungen dazu können aus der Perspektive des externen Beobachters zusammen gefasst und in der 3.Person formuliert werden. D.h. aus den vorgefundenen Strukturen werden Abweichungen und Ableitungen versucht und gesucht.

Im Falle des beschriebenen Lektorats wurden in einer nächsten Phase diese mündlichen Zusammenfassungen auf Kassette aufgenommen und erst danach für die schriftliche Fixierung kompakter formuliert. Zu manchen Themen finden sich im Internet

persönliche Erfahrungsberichte, wie z.B. einer zu den Sportangeboten der Uni München. Daraus formulierten die Studierenden einen schriftlichen Bericht über die schreibende Studentin und anschliessend einen „Audio-Katalog“ über die Möglichkeiten, die den StudentInnen offen stehen.

Die weiteren Beispiele stammen vorrangig aus dem Standardprogramm für das 2. Jahr, das unter dem Globalthema „Landeskunde und neuere Geschichte“ steht, und das sich noch - im Gegensatz zum 3. Jahr - mit konkreten Inhalten beschäftigt, kultur- und landesspezifischen Besonderheiten, die aber subjektiv beobachtet und bewertet werden und eine eigene Stellungnahme enthalten sollen. Als Arbeitsform sind noch keine „echten“ Referate zu erstellen, sondern eher Themenpräsentationen oder Projekte wie eine TV- oder Radio-Nachrichtensendung, ein Sketch oder ein Radio-Quiz.

Rahmenbedingung ist die Vorstellung eines Aspektes aus dieser jüngsten Geschichte anhand von Audio- bzw. Videoquellen, allein oder im Team (von max. 4 Personen), zu einem selbst bestimmten Lektoratstermin innerhalb des Semesters. Die Studierenden bekommen verschiedene Quellen zur Verfügung gestellt, mit denen sie aber nicht zwangsläufig arbeiten müssen, sie können nämlich auch eigene Materialien verwenden, jedoch immer der genannten Rahmenbedingung entsprechend.

Für die Arbeit der Studierenden bedeutet diese „Freiheit“ zunächst Suchen, damit sie sich überhaupt orientieren und entscheiden können, was sie bearbeiten wollen (das Thema ‚Jüngste Vergangenheit‘ erwies sich als recht beliebt, da es im curricularen Schullehrplan fast überall ausgeschlossen bleibt), welche Quellen sie selbst verwenden können, was realistischere zu bearbeiten ist, und bis zu welchem Datum sie ein bestimmtes Thema vorbereiten können.

Diese Vorbereitungszeit wird mit Themen für die ersten 4-5 Treffen „überbrückt“, die ich vorgebe, und anhand dieser ich die Arbeitsweise und die Thematik vorstelle. Hier dient z.B. als Einstieg die (eine!) Seite „Nachkriegszeit“ aus dem „LeMO“, in der von „Aufbau“ bis „Wirtschaftswunder“ alle wichtigen Konzepte und die entscheidenden VertreterInnen der Literatur enthalten sind.

Es soll nicht alles im Einzelnen gelesen werden, sondern verschiedene Stichworte, (die gleichzeitig Hyperlinks sind und ausgedruckt bzw. illustriert vorliegen können) wie „Kalter Krieg“ oder „RAF-Terrorismus“ oder „Christa Wolf“ werden heraus gegriffen und es

gemeinsam überlegt, wie die wichtigsten Informationen dazu dargestellt werden könnten, also z.B. auf einem Plakat, für eine Diskussionseinladung oder als Internet-Auftritt. Das gestaltet sich wie eine Art „Brain-Storming“ aber nicht leise und allein, sondern mit Kommentaren, Fragen, Erklärungen: Warum imaginiert jemand einen Soldaten vor Stacheldraht? Welche Uniform? Woran erinnert das?

Im vergangenen Semester stand zu Beginn der Begriff „Heimat“ zur Diskussion - was assoziiert jedeR Einzelne damit? Vaterland, gibt es ein kollektives Heimatverständnis? Warum geht es den Deutschen so seltsam damit? usw.

Audio-Quelle damals war ein 10-minütiger Beitrag aus dem BR-CollegeRadio-Archiv, der in der 2.Sitzung gemeinsam gehört und dessen Struktur rekonstruiert wurde, d.h. globales Verstehen von Aufbau und Hauptinhalten. Diese Gliederung fassten die Studierenden mit eigenen Worten zusammen und sollten ihre eigene Position dazu überlegen.

Hier ergab sich sehr schön die gruppeninterne Polarität zu den „Ausländern“: Die „Einheimischen“ hatten sich keine besonderen Gedanken zu „ihrer“ Heimat gemacht, während die Slovakin, die Polin und der Russe erklärten, wie sie erst jetzt in Italien gefühlt und verstanden hätten, was Heimat beinhaltet. Daran schlossen sich weitere Überlegungen an, worin im Einzelnen diese Familiarität bestehe, welche Handlungen, Gesten, Gerüche oder welcher Geschmack dazu gehörten.

Zu solchen Gedanken hatte jeder Erfahrungen und Erinnerungen, also Gefühle und Weltwissen, - selten aber wurde darüber reflektiert, oder auch über das eigene Bild von Fremden bzw. das Bild der Fremden über uns. Dieses Reflektieren über das eigene Denken und Handeln ist ein weiteres Ziel des akademischen Spracherwerbs, Nachdenken über die Situation, über Bedingungen und Folgen dieses Handelns, das einE SprecherIn gewählt hat, und womit bei den Anwesenden etwas ausgelöst wird, sowie über die Performance, mit der dieses Nachdenken weitergegeben und damit für die anderen nachvollziehbar wird.

Das sprachliche Handeln der Reflexion wird zu einem Instrument, um zu einer differenzierteren Identität zu gelangen - ein Gedanke, der sich bei Ehlich (1991) und wiederaufgenommen bei Mairose-Parovsky (1997, S.217) findet, die die „Erlangung einer komplexeren Identität“ allgemein mit dem Erwerb einer Fremdsprache in Zusammenhang bringen. Der Vergleich untereinander, das jeweils unterschiedliche Zugehen auf ein Thema

verlangt zuerst mal Differenzieren, aber auch den einen oder anderen Perspektivenwechsel und führt – hoffentlich – zu einem ersten Ansatz von interkulturellem Verstehen und vielleicht von Toleranz.

Der von Mairose gennate Aspekt beschreibt sehr deutlich die Ziele, die sich das sprachliche Handeln setzt, nämlich *die Persönlichkeit des Lernenden integriere entsprechende neue sprachliche und aussersprachliche Zeichen*, aber auch umgekehrt, meine ich, können diese Zeichen und Inhalte in der Persönlichkeit etwas bewirken, etwas in Frage stellen oder etwas auslösen.

Ab etwa dem 5.Treffen (innerhalb eines Semesters mit 10-11 Sitzungen) stellen die Studierenden ihre Themen vor, als da waren: „Gastarbeiter und Gastarbeiterliteratur, Gesellschaft und Kultur nach dem Krieg, der Bau bzw. Fall der Berliner Mauer, Studentenbewegung 1968, Berlinblockade und Luftbrücke, Flucht aus der DDR, Nürnberger Prozesse, Neuer Dt.Film, Ostalgie, Olympiade: Antike – 1936 - 1972“ - das waren Themen aus der schwächsten Gruppe, die ganz konkret mit viel Bildmaterial auf Plakaten erläutert werden konnten, während sich die Gruppen mit etwa drei Jahren Schulung auch „Referate“ zu Ch.Wolf, G.Grass, zu Kunst im Naziregime (entartete K.), zu Musik und Lied im Konzentrationslager, zur Mode im 20.Jh. auf einer schon abstrakteren Ebene vornahmen.

Um die Biografie entsprechender Autoren vorzustellen, wählte ein Team den Rahmen einer fiktiven Talkshow, zu der Heinrich Böll und Wolfgang Borchert eingeladen und zu verschiedenen Episoden in ihrem Leben befragt wurden. Die Rollen der beiden Schriftsteller übernahmen zwei sprachlich ziemlich Fortgeschrittene, das Interview (mit den lenkenden und geschriebenen Fragen) führte eine eher schwache Studentin und die Moderation der Sendung –mit Einleitung und Abschlussformel- übernahm ein sehr schwacher Student. Auf diese Weise blockierten die Schwachen nicht die Starken, profitierten aber maximal durch die gemeinsame Vorbereitung, das Schreiben des Storybord und durch Zuhören.

Das Thema „Flucht aus der DDR“ wählte der o.g. russische Student, der im Internet den Bericht (Audio) von einem desertierten DDR-Soldaten fand, und dazu aus seinem familiären Hintergrund darüber berichtete –mit einfachen sprachlichen Mitteln, daher für alle gut verständlich-, wie unvorstellbar und riskant so ein Unternehmen gewesen sein müsste. Dieser Bericht war für alle Beteiligten höchst ergreifend und die Sprechintention vollkommen

– auch zum Reagieren – geeignet. Der Sprechakt drückte jetzt nicht nur die Lage des „armen Besetzten“ aus sondern auch die psychologische Zwangslage des Besetzers.

Die Arbeitsform der „Referate“ im universitären Umfeld ist nicht nur deshalb sehr effektiv, weil diese Beiträge eine Vorbereitung auf deutschsprachige Seminare darstellen, sondern auch weil sie im Gegensatz zu szenischem Spiel kein Einstudieren von Text, also kein Auswendiglernen erlauben, denn dieses genau will das sprachliche Handeln vermeiden. Die Studierenden (in unserer Realität) kommen bereits mit der Schulerfahrung, dass „gut gelernt“ gleichbedeutend war mit „auswendiggelernt“, und gerade im Bereich des Sprachlernens ist diese Strategie mehr als eine Blockade.

Nicht einstudierte Texte sondern authentische Kommunikation erlaubt aber erst, über diese oder jene gewählte Variante zu reflektieren - zu nennen sei hier eines der letzten Referate zur „Ostalgie“, in dem die Vorstellenden mit Ausschnitten aus dem Film „Good-bye, Lenin“ und Illustrationen (am Overheadprojektor) der Gebrauchsgüter wie Essiggurken oder „Rotkäppchen-Sekt“ sehr konkret vermittelten, was mit diesen Kultartikeln in einer Umgebung von Verunsicherung und Degradierung assoziiert wird.

Auch hier ergaben sich weitergehende Überlegungen zum Gefühl von Fremdsein in einer anderen Zeit, in einem anderen Land, über Menschen aus früheren deutschen Gebieten, die in der Ukraine oder in Rumänien immer als die „Fremden“, die Deutschen, etikettiert wurden, und schliesslich nach Deutschland kamen, um wieder als „Fremde“ ausgeschlossen zu werden. Solche „Emarginierten“ kannten auch die Slowakin und die Polin.

Dann stellte sich der Vergleich mit den eigenen Verhaltensweisen oder den Beobachtungen im persönlichen Umfeld: Was passiert in der eigenen Nachbarschaft mit den Afrikanern, ja selbst mit den Südtalienern? Wie werden sie aufgenommen? oder abgelehnt?

#### **4) Und die Rückseite der Medaille?**

Es gibt natürlich nicht nur positive Aspekte bei diesem immersiven Ansatz, sondern auch verschiedene Hindernisse und Einschränkungen. Zunächst wäre es wesentlich hilfreicher, wenn nicht nur das Fach Deutsch mit dieser Methode arbeitete, man könnte durchaus Fächer wie Soziologie oder Informatik mindestens in einzelnen Vorlesungen durch muttersprachliche Gast-Dozenten oder Referenten abdecken. So könnte das Verständnis

dafür gefördert werden, warum verschiedene Themen in den Originalsprachen vielfältiger dargestellt werden können.

Eine weitere Einschränkung ist das Dauerthema Zeit, da meist zwei Lektoratstreffen pro Woche zur Verfügung stehen, eine generelle Bedingung an allen italienischen Universitäten. Und sie soll nochmals gekürzt werden, obwohl sich bereits gezeigt hatte, dass ein intensiver Beginn mit immersivem Sprachkontakt z.B. am Anfang des Semesters zu sehr guter Aufnahme bei den Studierenden führt.

Ein anderes Hindernis bringt mit sich die persönliche Einstellung von vermutlich uns allen: Wie bereits die anfangs erwähnte Grundschullehrerin denken wir alle, Lehrende und Lernende, bei einem Unterricht mit Erwachsenen an ausschliesslich intellektuell vermittelten Unterricht, wir erwarten kognitive Impulse und damit „kopflastiges“ Lernen und wollen es genauso, ansonsten erscheint es kindisch, chaotisch oder schlecht konzipiert. Diese Erwartung ist ein gewichtiges Hindernis, und deutlich sichtbar wird dies in der Haltung bzw. Ablehnung diverser Studierender. Wer schon vor der Uni in der Schule Erfahrungen mit Sprachlernen und insbesondere mit Deutsch gemacht hat, integriert seit damals das „Schema“, wie anscheinend „erfolgreiches“ Lernen auszusehen hat.

Positives Feedback kommt dagegen von denjenigen Studierenden, die ganz neu mit dieser Sprache beginnen und –dieser Immersion wegen - bereit sind, „ins Sprachbad zu springen“. Sie erreichen oftmals schon im ersten Jahr Ergebnisse, die sich in Zusammenfassungen und Stellungnahmen von 2-3 DIN-A-4-Seiten - praktisch fehlerfrei – niederschlagen.

Für uns „Lehrende“ wäre daraus zu lernen, dass mehr Erklärungsbedarf besteht, dass diese Strategie und dementsprechende Ergebnisse auch transparent gemacht werden müssen, um nachvollziehbar zu sein: Die Studierenden sind Erwachsene, die dessen bewusst sein müssen, dass sie nicht zufällig einer anscheinend chaotischen Unterrichtsform ausgesetzt sind, sondern dass dieses *spiralförmige Wiederaufnehmen* von Wortschatz, Formen und Strukturen beim Notieren, Berichten und Anhören zu verschiedenen Interessengebieten gerade die spezifischen Instrumente zum SprachHandeln und Lernautonomie, trainiert.

### **5) Ausblick: Welche Perspektiven gibt es für Deutsch?**

Deutsch ist keine Vehikelsprache, deshalb sollte dieses Ziel auch nicht angestrebt werden. Deutsch ist stattdessen eine sehr berechenbare Sprache, in der man vieles bauen und zusammensetzen kann, die sich ebenso gut zur Analyse eignet, mit der Strategien entwickelt werden können, an der Problematisierungen und Differenzierungen (wie das philosophische Sein bzw. Wesen) experimentiert und erlernt werden können; also Deutsch als Wissenschaftssprache, um wissenschaftlich denken bzw. formulieren zu lernen.

In einer persönlichen Perspektive sehe ich die Chance -und auch ein wenig die Notwendigkeit- die StudentInnen zu einem Auslandsaufenthalt zu motivieren: Praktika und Ferienjobs in einer, unseres Bedarfs wegen, deutschsprachigen Umgebung –oder ein Aufbaustudium- würden sie für weitere „Immersion“ in diese andere Welt bereit machen; in den auch durch die Ausländer so vielfältig geprägten Alltag und die so andere Art miteinander umzugehen. Vielleicht machen sie sich auch für ein verändertes Lernen bereit – ein Leben lang. Solche Erfahrungen bringen sowohl eine Bereicherung in sprachlicher Kompetenz und kulturellem Verstehen, als auch ein Vermeiden von Wertungen und damit Abwertungen in jeder Hinsicht.

Die vorgelegten Beispiele sind in italienischer Realität entstanden – vielleicht – sind sie in anderen Ländern zu modifizieren. Denke ich an meine Zeit in Korea, so müsste ich verschiedene Aufgabenstellungen verändern, die Arbeitsbedingungen waren nämlich andere. Als Grundgedanke bleibt aber die deutschsprachigen Realität und Kultur und Sprache (mit ihren viel bewunderten Besonderheiten in jeder Region des D-A-CH-L), in die die Studierenden eintauchen.

## **VERWENDETE LITERATUR UND MATERIALIEN**

BR-CollegeRadio – Archiv: [www.br-online.de/wissen-bildung/collegeradio](http://www.br-online.de/wissen-bildung/collegeradio)

Concordia-Projekt:[www.concordia.co.at](http://www.concordia.co.at)

LeMO – Lebendiges Museum Online: [www.dhm.de/lemo/html/](http://www.dhm.de/lemo/html/)

[Nachkriegsjahre/HungerNachKultur/musik.html](http://www.dhm.de/lemo/html/Nachkriegsjahre/HungerNachKultur/musik.html)

Drumbl, J. (2003). „Von der Intention zum Text“; in: Thurmair-Willkopp: *Am Anfang war der Text*

Drumbl, J. (2001). Ein konstruktivistisches Lernmodell für Deutsch als Fremdsprache. Erfahrungen in Italien 1975-2000.

Drumbl, J. (2001). „Bausteine zur Theorie und Praxis des Fremdspachenerwerbs.“ – In: Portmann/Schmölzer-Eibinger (Hsg.): *Grammatik und Awareness*, S. 135 ff.

Drumbl; Missaglia (1997/2000). Prosodie und Inferenz in zweisprachiger Lernumgebung. Neue Ansätze für DaF in Italien.

Ehlich, K (1991). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. S.142ff.

Fehlmann, R; Wider, W (2001). Sprachenwerkstatt“ – In: Portmann/Schmölzer-Eibinger (Hsg.). *Grammatik und Awareness*, S.180 ff.

Leont’ev A. N. (1959). The social and the individual in language

Mairose-Parovsky, A. (1997). Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt

Ricci, G. (1999). Immersione linguistica

Wode, H. (1995). Lernen in der Fremdsprache

