

Henning Wode
Kiel

Immersion und – skeptische – Hermeneutik

L'autore presenta storia e vantaggi dell'immersione linguistica per l'apprendimento delle lingue straniere, ne confronta i postulati con quelli dell'approccio ermeneutico scettico di Hunfeld e indica le questioni che andrebbero approfondite in una ricerca congiunta che risulterebbe di vantaggio ad ambedue gli approcci; rileva che l'IM è stata impiegata in Europa solo per lingue minoritarie (anche per il romancio in Svizzera), mai organicamente in sistemi di istruzione nazionali dei quali denuncia l'impostazione (ormai sorpassata dalla politica linguistica dell'UE) fondata sulla lingua maggioritaria. I principi dell'IM (es. apprendimento autonomo, input linguistico strutturalmente ricco, errori come indice del processo di apprendimento in corso) risultano complementari a quelli di Hunfeld (es. normalità della differenza vista come impulso all'apprendimento lungo l'arco della vita, responsabilità e autonomia di giudizio come fondamento del comprendere, tolleranza come tutela del diverso): ne deduce che uno spicchio didattico più consistente dell'insegnamento svolto in lingua madre dovrebbe avvenire in immersione in lingua straniera secondo criteri ermeneutici. Da chiarire sarebbe se il fondamento dell'approccio di Hunfeld (il non-comprendere come caratteristica normale della comunicazione) valga anche per la comunicazione specialistica, e se il motivo risieda in aspetti situazionali o nelle caratteristiche strutturali intrinseche delle lingue. (red.)

Immersion (IM) gilt schon lange weltweit als das mit Abstand erfolgreichste Verfahren zur Vermittlung von Fremdsprachen. In Deutschland wird es kaum zur Kenntnis genommen. Die erste wissenschaftlich intensiv begleitete Erprobung hat hier zu Lande - wie in vielen anderen Ländern - zu

vergleichbar atemberaubenden Ergebnissen geführt. Deshalb gilt es zu überlegen, wie IM in die modernen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik integriert werden kann. Hunfelds skeptische Hermeneutik scheint besonders vielversprechende Anknüpfungspunkte zu bieten.

Es hat zwar erstaunlich lange gedauert, ehe die kanadische IM in Europa zur Kenntnis genommen worden ist und noch länger, ehe man sich wenigstens in einigen europäischen Ländern daran machte, diese so überaus erfolgreiche Methode mit dem Ziel einer Verbesserung des (Fremd-)Sprachenunterrichts im eigenen Land einzusetzen, z.B. in Nordspanien Anfang der 1980er Jahre zur Wiederbelebung des Katalanischen (z.B. Artigal 1993); in Finnland gegen Ende der 1980er Jahre zur Vermittlung des Schwedischen für finnischsprachige Kinder (z.B. Versterbacka 1991, Lauren 1998); in Frankreich seit Anfang der 1990er Jahre zur Vermittlung und Wiederbelebung des Deutschen im Elsaß (z.B. Petit 2002); oder jüngst Ende der 1990er Jahre in Deutschland zur Frühvermittlung des Englischen in einem Verbund von Kita¹ und Grundschule (Wode 2001a, 2001b, 2002, 2004, Wode et al. 2002, Wode/Werlen 2003).

Zwar verfügt man in Europa über z.T. langjährige intensive Erfahrungen mit dieser Art von Sprachvermittlung, z.B. in Schleswig-Holstein durch die Dänischen Schulen (Danska Skoleforening für Sydslesvig 1989, Sønnergaard 1993, Wode 2000); in Wales mit jenen Schulen, in denen Walisisch als Schul- und Unterrichtssprache dient (z.B. Edwards 1984, Baker/Jones 1998) oder in der Schweiz mit Schulen im rätoromanischen Sprachgebiet,

die Rätoromanisch als Schulsprache verwenden. Allerdings sind bis auf das Katalanische in Spanien (s. die vielen Beiträge in Arnau/Artigal 1998) keine ernsthaften Versuche bekannt geworden, diese überaus positiven heimischen Erfahrungen für das jeweilige öffentliche nationale Schulsystem großflächiger zu nutzen. Vermutlich deshalb nicht, weil diese Erfahrungen aus dem Kontext von Minderheiten stammen und die Sache den für Bildung in Schule, Schulverwaltung und Lehrerbildungsinstitutionen Verantwortlichen schon deshalb suspekt sein mußte, weil sie üblicherweise in den Kategorien von Majoritäten und Majoritätensprachen denken. Sie hatten sich zu kümmern um das nationale Schulsystem mit seiner Ausrichtung auf die jeweilige Nationalsprache und wenige große Fremdsprachen, die es vor allem als für die abendländische Tradition wichtige Bildungsgüter zu tradieren galt. Diese Ausrichtung der Bildungssysteme ist in Europa spätestens seit 1992 gründlich überholt. Damals vollzog die EG den Schritt zur EU und ihr Arbeitsmarkt wurde EU-weit geöffnet. Die Beherrschung mehrerer Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau wurde für jedermann lebensnotwendig; zudem verstärkte sich dieser Trend durch die zunehmende Globalisierung.

Damit kann das Ziel nicht mehr die Tradierung der mit klassischen Bil-

dingungsgütern befrachteten Sprachen sein. Es geht um Sprachen und Kompetenzniveaus, die zweierlei sicherstellen müssen:

- Die zusätzlich zur Muttersprache gelernten Sprachen und das für sie erzielte Kompetenzniveau muß auch für berufliche Zwecke taugen; und
- es muß auch der Tatsache Rechnung getragen werden, daß die Welt nicht erst seit heute und nicht nur in Europa durch das Miteinander verschiedener Sprachen und Kulturen geprägt ist.

Die in ihren Auswirkungen so unheilvolle Ausrichtung der Bildungssysteme in den Ländern Europas auf die jeweilige National- oder Staatssprache hatte sich bereits in den frühen 1960er Jahren mit dem massiven Zuzug der "Gastarbeiter" und ihrer Familien für jedermann sichtbar als wirklichkeitsfremd herausgestellt. (Arbeits-)Migration und in ihrem Schlepptau kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit hat es stets gegeben. Für Deutschland sei z.B. an die Entwicklung des Ruhrgebietes erinnert, als Arbeitskräfte aus Polen in großer Zahl ins Land kamen und geblieben sind.

Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt waren in Europa seit der Herausbildung der Nationalsprachen bestenfalls toleriert. Mit dem Wandel der EG zur EU ist, was zuvor geduldet, nun politisch gewollt, sanktioniert und Teil der – offiziellen – Sprachpolitik von EU, Europarat und anderer hochrangiger europäischer Organisationen. Damit stehen nicht nur die Mitgliedsländer der EU vor einer gewaltigen Aufgabe: Ihre nationalen Bildungssysteme müssen so weiter entwickelt werden, daß sie den gegenwärtigen Herausforderungen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt gerecht werden, und das angesichts der Tatsache, daß sich die Welt in ihren gesellschaftlichen und politischen Strukturen schneller verändert

als je zuvor in der Geschichte der Menschheit.

Die Aufgabe, den oben skizzierten Forderungen nach Verbesserung der Sprachvermittlung und Veränderung unserer gesellschaftlichen Einstellung zu kultureller Andersartigkeit – schulisches – gerecht zu werden, gestaltet sich in Deutschland noch dadurch besonders komplex, weil sie überlagert wird durch die in den PISA- und vergleichbaren Studien aufgedeckten Mängel in der Beherrschung des Deutschen. Es kommen daher nur Lösungen in Frage, die nicht zu Abstrichen im bisher Erreichten führen und die nicht nur zu besseren und vielfältigeren Fremdsprachenkenntnissen führen, sondern auch Deutsch für die Kinder fördern, die in besonderem Maße Schwächen aufweisen. In diesem Zusammenhang kommt dem IM-Verfahren in dreifacher Hinsicht eine Schlüsselrolle zu:

- IM gilt als die leistungsfähigste Methode zur Vermittlung von Fremdsprachen;
- IM erfordert keine zusätzlichen Stunden, daher auch keine zusätzlichen Lehrkräfte und ist folglich in dieser Hinsicht kostenneutral;
- IM ist das einzige Verfahren, mit dem sich im Rahmen der zeitlichen Vorgaben von Halbtagschulen, wie sie nicht nur im gegenwärtigen deutschen Schulsystem üblich sind, so viel Zeit für die Spracharbeit gewinnen läßt, daß die 3-Sprachenformel als Ziel der EU-Sprachpolitik erfüllt werden kann, ohne daß Abstriche in den anderen Fächern vorgenommen werden müssen (z.B. Wode 1992, 2001b, 2002, 2004).

IM ist bisher vor allem im Hinblick auf meßbare, möglichst quantifizierbare Lernerfolge hin evaluiert worden. Das überrascht wenig; schließlich ist das Verfahren in Kanada, einem angelsächsisch geprägten Land, Mitte der 1960er Jahre wieder entdeckt und wissenschaftlich sehr intensiv evaluiert worden (Überblick

Wode 1995, Wesche 2002). Verständlicherweise haben dort weder Fragen nach den zugrundeliegenden pädagogischen Konzepten im Vordergrund gestanden, noch über schulische Fertigkeiten und schulisches Wissen hinausgehende Zielsetzungen, etwa nach der Einordnung von IM in die Ideengeschichte der Pädagogik inklusive der diversen reformpädagogischen Ansätze. Es dürfte kaum ausbleiben, daß IM im Hinblick auf derartige Aspekte verstärkt hinterfragt werden wird, sobald das Verfahren in Europa heimischer wird bzw. werden soll.

IM ist wie kein anderer Ansatz der Fremdsprachendidaktik durch Bezug auf die Ergebnisse der modernen Spracherwerbsforschung, insbesondere der Zweitsprachenforschung geprägt. Die Grundannahme ist, daß die Art, wie Sprachen gelernt werden, gewissermaßen auf natürliche Weise den Spielraum für die Didaktik konstituiert. D.h. an unserem derzeitigen Wissen über die – psycholinguistischen – Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs müssen die didaktischen Überlegungen und die etwaigen konkreten Maßnahmen ausgerichtet werden. Werden diese Vorgaben falsch oder gar nicht bedacht, gerät der Unterricht in Konflikt mit den natürlicherweise vorgegebenen Lernfähigkeiten, wie es so eklatant im herkömmlichen lehrer-zentrierten und lehrgangsorientierten Fremdsprachenunterricht der Fall ist.

Einige zentralere Eckpunkte dieser psycholinguistischen Rahmenbedingungen sind:

- **Eigenständig lernen lassen:** Das Lernen besorgen die Lerner. Deshalb kann auf das herkömmliche Korrigieren, Üben und Erklären verzichtet werden.
- **Strukturell reichhaltiger sprachlicher Input:** Input ist das Rohmaterial, aus dem die Lerner sich eigenständig die Zielsprache erschließen. Je reichhaltiger strukturiert der Input, desto erfolgreicher verläuft der Spracherwerb.

- **Genügend Zeit lassen:** Niemand lernt eine Sprache über Nacht. Im schulischen Kontext dauert es selbst bei intensivem Kontakt zur neuen Sprache auch bei IM 6-7 Jahre, ehe das funktional erforderliche Niveau erreicht wird.
- **Sprachliches Wissen baut sich schrittweise auf:** Eine Sprache wird nicht auf einen Schlag gelernt. Das Wissen entwickelt sich nach einer eigenen Systematik, bei der der nachfolgende Schritt auf dem vorhergehenden aufbaut.
- **Fehler tolerieren:** Man lernt eine Sprache nicht, ohne daß man Fehler macht. Sie sind entwicklungspezifisch. D.h. sie spiegeln die Art, wie unser Gedächtnis sprachlichen Input im Lernprozeß verarbeitet und wie Schritt für Schritt die einzelnen Strukturelemente aus dem Input herausgefiltert, z.T. strukturell verändert und nach und nach wieder zum Gesamtsystem der Zielsprache zusammengeführt werden. Fehler sind ein integrierter Bestandteil dessen, wie Sprachen gelernt werden. Diese Fehler nach falsch oder richtig zu bewerten oder gar zu benoten ist so fehlgeleitet, als würde man Kinder in der Schule nach ihrem Wachstum benoten.
- **Lebenslange Verfügbarkeit der Sprachlernfähigkeiten:** Der Erwerb von Sprachen ist bis ins hohe Alter möglich. Es gibt keinen – im biologischen Sinne – altersbedingten Abbau dieser Sprachlernfähigkeiten. Folglich ist IM für jede Altersstufe geeignet.

Hunfelds hermeneutischer Ansatz und IM scheinen einander in vielen Punkten komplementär zu sein, weil der zentrale der obigen Eckpunkte, das Lernen den Lernern zu überlassen, auch in seinem Ansatz ein zentrales methodisches Desiderat ist und *expressis verbis* gefordert wird, auch wenn es nicht psycholinguistisch begründet wird und vermutlich auch nicht so gedacht ist. Wer jedoch den

ersten Eckpunkt ernsthaft will, muß auch für die übrigen offen sein, weil sie aus ihm folgen. Insofern ist kaum zu sehen, wie hermeneutischer Fremdsprachenunterricht anders als immersiv sein kann.

Mehr noch: Hunfelds zentrale Anliegen, insbesondere Verschiedenheit als lebenslanger Lernimpuls, Normalität der Differenz, Mündigkeit als Verständigungsvoraussetzung und Toleranz als Bewahrung von Andersheit (Hunfeld 2004, 484) sind ja Zielsetzungen, auf die eine zeitgemäße (Schul-) Bildung nicht verzichten kann. Sie allein über muttersprachlichen Unterricht erreichen zu wollen, dürfte kaum gelingen. Insbesondere Toleranz gegenüber Andersheit kann kaum durch Belehrung und damit Bevormundung durch Dritte entstehen, sondern muß selbst im wahrsten Sinne des Wortes erfahren werden. Toleranz gepaart mit der Bereitschaft, lebenslang selbständig zu lernen, ist Teil einer Lernhaltung, die entsteht, wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, sich auch in der Schule das, was gelernt werden soll, eigenständig so zu erschließen, wie sie es als Teil ihres Sozialisationsprozesses außerhalb der Schule tun. Dabei dürfte sprachliches Lernen den Freiraum für eigenständiges Lernen in einem Ausmaß erfordern, wie es für keinen anderen Bereich der Fall ist. Insofern wäre die gemeinsame Konsequenz aus dem hermeneutischen Ansatz und IM, daß mehr üblicherweise in der Muttersprache abgehaltener Unterricht immersiv in einer Fremdsprache nach hermeneutischen Gesichtspunkten durchgeführt wird. Die obigen Stichpunkte sollten Herausforderung genug sein, sorgfältig und detaillierter zu hinterfragen und zu prüfen, ob sie denn tatsächlich den Erfahrungen in der Praxis und ihrer wissenschaftlichen Überprüfung entsprechen. Dabei sollte auch bedacht werden, daß Hunfelds Grundgedanke, daß menschliche Kommunikation grundsätzlich durch nicht völliges Verstehen charakterisiert ist und daß

auf diese Weise das Fremde bzw. das Fremdbleiben zum Normalfall wird, in der IM-Forschung bislang nicht thematisiert worden ist. Daß dies zumindest solange der Fall ist, wie jemand eine zweite oder dritte Sprache lernt, läßt sich kaum bestreiten. Daß dergleichen auch in der Flüchtigkeit von Alltagsgesprächen, im Klassengespräch und bei vielen anderen Kommunikationsanlässen für die Muttersprache und für voll beherrschte Zweit- oder Drittsprachen so sein soll, wird man ebenfalls akzeptieren können. Ob das jedoch prinzipiell für jede Art von sprachlicher Interaktion, insbesondere auch für spezielle Diskurse und Redeanlässe gilt, bei denen sorgfältig auf Definitionen geachtet wird, wie z.B. in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, und wie sich diese Unschärfe erklärt – aus den situativen Aspekten konkreter Kommunikationssituationen oder aus den strukturellen Eigenschaften menschlicher Sprachen –, wäre zum Verständnis von Hermeneutik und IM unbedingt zu klären. Schließlich sind menschliche Sprachen als Instrumente zur menschlichen Verständigung entstanden.

Anmerkung

¹ KITA=Kindertageseinrichtungen

Bibliographie

- ARNAU, J. / ARTIGAL, J. (ed.) (1998): *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea - Immersion Programs: a European Perspective*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- ARTIGAL, J.M. (1993): *Catalan and Basque immersion programmes*, in: Baetens Beardsmore, p. 30-53.
- BAKER, C. / JONES, S. (1998): *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (ed.) (1993): *European models of bilingual education*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- BURMEISTER, P. / PISKE T. / A. ROHDE, A. (ed.) (2002): *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning*

Wode. Trier, Wissenschaftlicher Verlag Trier.

DANSKA SKOLEFORENING FOR SYDSLESVIG (1989): *Danske skole og børnehaver i Sydslesvig / Dänische Schulen und Kindergärten in Südschleswig*. Flensburg, Flensburg Avis.

EICHHEIM, H. (ed.) (1992): *Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht, Wege und Ziele*. München, rother druck.

EDWARDS, D. G. (1984): *Welsh-medium education*. Journal of Multilingual and Multicultural Development 5, p. 249-257.

HUNFELD, H. (2004): *Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur*. Klagenfurt, Drava Verlag.

LAURÉN, C. (1998): *The more the easier: Immersion for multilingualism*, in: Arnau/Artigal, p. 33-42.

PETIT, J. (2002): *Acquisition strategies of German in Alsatian immersion classrooms*, in: Burmeister et al., p. 433-448.

SØNERGAARD, B. (1993): *The problem of pedagogy versus ideology: The case of a Danish-German bilingual school-type*, in: Baetens Beardsmore, p. 66-85.

TENORTH, H. E. (ed.) (2001): *Kerncurriculum Oberstufe: Mathematik - Deutsch - Englisch*. Weinheim und Basel, Beltz.

VESTERBACKA, S. (1991): *Elever i sprakbadsskola: Social bakgrund och tidig spraktutveckling*. Vaasa, Universität Vaasa.

VOß, B. / STAHLHEBER, E. (ed.) (2002): *Fremdsprachen auf dem Prüfstand: Innovation – Qualität – Evaluation*. Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

WESCHE, M. B. (2002): *Canadian Early French Immersion. A Retrospective Analysis*, in: Burmeister et al., p. 357-379.

WODE, H. (1992): *Immersion und bilingualer Unterricht in europäischer Sicht*, in: Eichheim, p. 45-73.

WODE, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*, Ismaning, Max Hueber Verlag.

WODE, H. (2000): *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*. Mimeo, Universität Kiel.

WODE, H. (2001a): *Mehrsprachigkeit durch Kindergarten und Grundschulen: Chance oder Risiko?* Nouveaux Cahiers d'allemand 19, "p. 157-178.

WODE, H. (2001b): *Kerncurriculum Englisch: Früher Beginn - Mehrsprachigkeit - neue Inhalte*, in: Tenorth, p. 271-285.

WODE, H. (2002): *Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz*. Perspektiven Englisch 3, p. 33-42.

WODE, H. (2004): *Frühes Fremdsprachen lernen: Englisch ab Kita und Grundschule – Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel, FMKS (www.fmks-online.de).

WODE, H. / DEVICH-HENNINGSSEN, S / Fischer, U. / FRANZEN, V. / PASTERNAK, R. (2002): *Englisch durch bilinguale Kitas und Immersionsunterricht in der Grundschule: Erfahrungen aus der Praxis und Forschungs-*

ergebnisse, in: Voß/Stahlheber, p. 139-149.

WODE, H. / WERLEN, E. (2003): *Was Kinder können können*. Grundschulmagazin Englisch 6, p. 6-9.

Henning Wode

Professor emeritus Dr., Anglist und Sprachwissenschaftler an der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Er gehört zu den Mitbegründern der Zweitsprachenforschung und hat u.a. mitgewirkt bei der Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Schleswig-Holstein. Zur Zeit untersucht er mit einer Arbeitsgruppe, wie Fremdsprachen in bilingualen Kindertagesstätten gelernt und kontinuierlich in der Grundschule weiter gefördert werden können.