

Mittelstufenlehrmittel «Explorers»

SCHWERPUNKTTHEMA

ilz

Vom Sprachbad zum Lernwerk

Die Erstklässlerin, die ihrem Stoffhund am Abend liebevoll «Pfaus gut» zuflüstert, wenn sie ihn ins Körbchen legt, kümmert sich nicht nur ums Wohl ihres Lieblings, sondern leistet auch unbewusst Spracharbeit. Sie ist daran, den Übergang vom fast ausschliesslichen Gebrauch der lokalen schweizerdeutschen Mundart zum Hochdeutschen zu bewältigen. Sie geht von der kreativen Vermutung aus, dass es bestimmt für das Dialektwort «pfluuse» ein entsprechendes Verb im Standarddeutschen geben muss, und bildet in Analogie zu «Muus» – «Maus» oder «gruuse» – «grausen» ein Wort, das der Kultursprache Deutsch eigentlich gut anstehen würde. Diese Spontanbildung ist sicher zum Teil dem Wirken des Unterrichts in der Schule zuzuschreiben, wo ja bekanntlich nach dem PISA-Weckruf konsequenter als je Standarddeutsch gesprochen wird.

Der Erwerb der Hochsprache durch ihren Gebrauch im Klassenzimmer – bald wohl auch in den Räumen des Kindergartens – ist ein Beispiel für Immersionsunterricht: Die Kinder suhlen sich in einem Sprachbad, das nur ab und zu von einer kühlenden Dusche mit expliziter Sprachbetrachtung – sprich: Grammatik- und Wortschatzarbeit – ergänzt wird. Um das Bild noch etwas weiter zu malen: Die meisten Kinder sind durch den täglichen Umgang mit standarddeutschen Medien von RTL bis Asterix schon gut benetzt – in der Tat verlieren sie oft ihre Bundesdeutsch klingende Aussprache unter dem Einfluss der eher behäbig Schweizerhochdeutsch sprechenden Lehrperson. Trotz vieler skeptischer Blicke muss man zugeben, dass diese implizite Sprachlernmethode in aller Regel von Erfolg gekrönt ist: Die Jugendlichen beherrschen am Ende der obligatorischen Schulzeit das standarddeutsche Sprachsystem mündlich und schriftlich einigermassen; ob sie gut und genau lesen oder fliessend und stilrein schreiben können, ist eine andere Frage.

Sprachen lernt man in sinnvollen Zusammenhängen

Wenn man nun das Beispiel des immersiven Erwerbs des Standarddeutschen als Leitmotiv für das Lernen von zusätzlichen Sprachen wie Englisch oder Französisch herbeizieht, ist natürlich Vorsicht geboten, denn die beiden Varietäten des Deutschen liegen ja

grammatikalisch, lexikalisch und syntaktisch viel näher zusammen als die so genannten Fremdsprachen dem Deutschen. Dennoch kann es fruchtbar sein, Parallelen zu erkennen und zu fördern.

Ein Sprachunterricht, der die neue Sprache nicht vornehmlich als Lerngegenstand, sondern als Kommunikationsvehikel für den schulischen Alltagsgebrauch betrachtet, legt den Lernprozess auf ein tragfähiges Fundament.

Lernende wollen Sinn erfahren und Sinn machen. Das heisst, Äusserungen, die sich auf tatsächliche Redeabsichten beziehen, Sprechakte, die in einen sozialen Kontext eingebettet sind, und Texte, die für die unmittelbare Lernkultur von Interesse sind, haben eine grössere Chance, Wirkung zu entfalten, als künstliche Arrangements.

Es kann zwar durchaus lustig sein, im Rahmen eines Rollenspiels zu üben, wie man Tee oder einen Big Mac bestellt, oder einen Text über Gewalt in den Fussballstadien zu lesen, aber oft haben solche Arrangements den Geschmack des Lernens «auf Vorrat». Später, wenn sie mal draussen im Leben sind, werden die Schülerinnen und Schüler diese Fertigkeiten dann mal brauchen, nimmt

man an, darum müssen sie schon früh die entsprechenden Funktionen erlernen: eine Bestellung aufgeben, eine Meinung vertreten. Lehrwerke und Lehrpläne der Vergangenheit wurden nach Kräften darauf getrimmt, die erforderlichen Redemittel (Grammatikstrukturen, Wendungen, Wortfelder) auf diese Sprachfunktionen abzubilden. Viele kluge Köpfe haben sich zerbrochen über die je nach Sprache geeignete Progression, das heisst, die Sequenzierung von sprachlichen Einheiten in «lernbare» Häppchen, geordnet von «leicht» bis «schwierig» oder «komplex». Mit gemischtem Erfolg: Aus einer gewissen Distanz ist es immer wieder amüsant, zu sehen, wie die Wirklichkeit der Theorie Streiche spielt. Während zum Beispiel im Englischen das Verbalnomen (Gerund) sehr spät eingeführt wird und auch die Verlaufszeiten, die ja auch die «-ing»-Form benützen, in der Regel auch erst nach den einfachen Zeiten drankommen, taucht in denselben Lehrmitteln die «-ing»-Form als solche oft gleich zu Anfang auf: «Making a poster» heisst es da etwa als Überschrift über einer frühen Lehrbucheinheit oder «Listening» über einer Übung. Was soll denn da so schwierig dabei sein? Oder gehen diese Zwischentitel nur die Lehrperson etwas an? Allzu oft werden solche spontanen ganzheitlichen Lerngelegenheiten nicht genutzt, weil die Progression das nicht zulässt, als ob sie ein von Linguisten verfasstes Gesetz wäre.

Dabei ist gerade die früher in Analogie zum Erstsprachenlernen vertretene «natürliche» Reihenfolge des Erwerbs von Sprachstrukturen längst als Mythos entlarvt, die Wirklichkeit der Universalgrammatik ist zu komplex, als dass sich solche einfachen Rezepte pädagogisch umsetzen liessen. Viel effektiver ist es, wenn man die Lernkontexte ernst nimmt.

Was im Alltag der Schule abgeht, bestimmt ja für die meisten Kinder und Jugendlichen, was zu lernen möglich ist.

Um zum Beispiel mit der «-ing»-Form zurückzukehren: Die häufige Verwendung der Form in Ausdrücken wie «Let's do some listening» oder «Last week, we were making a poster» durch die Lehrperson wird im Netz des Lernens im Hirn der Kinder Spuren hinterlassen und Repräsentationen bilden von einer Form, die universal und flexibel einsetzbar ist. Das heisst, die «ing»-Form kann als Folge durchaus übergeneralisiert werden, was sich dann in einem «falschen» Gebrauch etwa des «present continuous» auswirkt. Entsprechend ginge es wie beim Beispiel «Pfaus gut» dann darum, diese Muster wieder zu entlernen.

Generell sollte ein aufgeklärter moderner Sprachunterricht die Bedingungen des schulischen Lernens berücksichtigen und sie ähnlich einem gelungenen Erwerb von Standarddeutsch optimieren:

- n ein gerüttelt volles Mass von sinn- und bedeutungsvollen Gebrauchsmöglichkeiten schaffen, sowohl bezogen auf die Rezeption (Hören, Lesen) als auch die Produktion (Sprechen, Schreiben);
- n Themen wählen, die in der Lernwelt und im Alltagserleben der Kinder unmittelbar relevant sind und nicht nur auf einer spielerischen Ebene funktionieren;
- n die Motivation möglichst dauernd aufrechterhalten, indem Querbezüge zwischen Sprache und Sache, zwischen Ich und Mitwelt geschaffen werden;
- n die Kinder erleben lassen, dass Verständigung in einer neuen Sprache möglich ist und schon im Hier und Jetzt den Horizont erweitert und nicht erst draussen im Ernst des Lebens.

Alle ziehen mit, alle profitieren

Im Zusammenhang mit erfolgreichen Modellen des immersiven Lernens wie den Französisch-Immersionsprogrammen im anglophonen Kanada oder bilingualen internationalen Schulen wird oft vergessen, dass es sich hier meist um Wahlangebote für ökonomisch oder bildungsmässig privilegierte Familien geht. Und auch dort kann man nicht wirklich von einem annähernd «natürlichen» Zweitspracherwerb sprechen. Die schulischen Interaktions-

muster führten auch im kanadischen Modell dazu, dass die produktiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler den rezeptiven hinterherhinken und dass sich übergangssprachliche Muster oft fossilisiert haben, das heisst, weil die Kommunikation oder der Sachgegenstand im Mittelpunkt stehen, sind wiederholt fehlerhaft gebrauchte Formen zur Gewohnheit geworden. Andererseits scheuen sich die Kinder der Immersion selten, die neue Sprache einzusetzen: «ils savent bien se débrouiller».

Nun soll aber in gut schweizerischer und demokratischer Tradition das frühe Lernen von anderen Sprachen allen Kindern ohne Ausnahme zu Gute kommen, es soll keine Sache für Eliten werden.

Diesem Postulat kann man sich nur anschliessen, zumal der Artikel von Willi Stadelmann im i-mail 3/2004 vor Augen geführt hat, dass das Fenster zum optimalen Sprachenlernen aus hirneurophysiologischen Gründen im Alter von acht oder neun Jahren noch weit offen steht. Es handelt sich also nicht um eine lästige Pflicht, sondern eine Chance, dem Hirn und somit der Bildungsfähigkeit «Saures zu geben». Und dabei können gerade gute Gewohnheiten, die in noch früheren Sprachlernphasen erworben wurden, von Nutzen sein. So haben bei den ersten Auswertungen des Frühenglischprojekts im Kanton Zürich die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gut abgeschnitten. Drei Jahre später war das Bild eher durchgezogen. Es gilt somit, Voraussetzungen zu schaffen, dass sich bereits vorhandene Mehrsprachigkeit als Vor- und nicht als Nachteil auswirkt.

Form und Funktion greifen ineinander

Wie soll denn nun ein dem Lern- und Erfahrungsumfeld der Kinder angepasster früher Fremdsprachenunterricht aussehen? Welche Anforderungen stellt er an Lehrpersonen und Lehrwerke? Sicher gilt, dass das Sprachenlernen kompetenzorientiert sein soll; das heisst, es bedarf nicht nur relativ genauer Vorstellungen und Definitionen darüber, was Schülerinnen und Schüler an bestimmten Schnittstellen (vor allem Stufenübergängen) in den Bereichen etwa des Hörverstehens oder des

«Explorers» – Englisch Mittelstufe (4.–6. Klasse)

Im Rahmen der interkantonalen Zusammenarbeit unter der Leitung der ilz wird seit Oktober 2004 am Lehrwerk «Explorers» (Arbeitstitel) gearbeitet. «Explorers» verschreibt sich dem themenbezogenen und handlungsorientierten Ansatz des Sprachenlernens. Es greift Themen auf, die einen nahen Zusammenhang zu Alltagserfahrungen der Kinder und Lerngegenständen der Schule haben.

Das Lehrwerk umfasst neben einem Resource Book für alle drei Klassen pro Jahrgang ein Learners Kit, ein Learners Book, Documentary Medium sowie ein Teachers Pack. Auch digitale Medien sind von Anfang an Teil der Planung.

Die inhaltliche Projektleitung liegt bei Prof. Dr. Daniel Stotz. Der erste Jahrgang von «Explorers» soll im Sommer 2006 beim Lehrmittelverlag des Kantons Zürich erscheinen.

Teilnehmens an Gesprächen können sollten, sondern sie müssen auch ihre eigene langsam wachsende Kompetenz erfahren können, indem sie die neue Sprache in angemessenen Situationen laufend anwenden können.

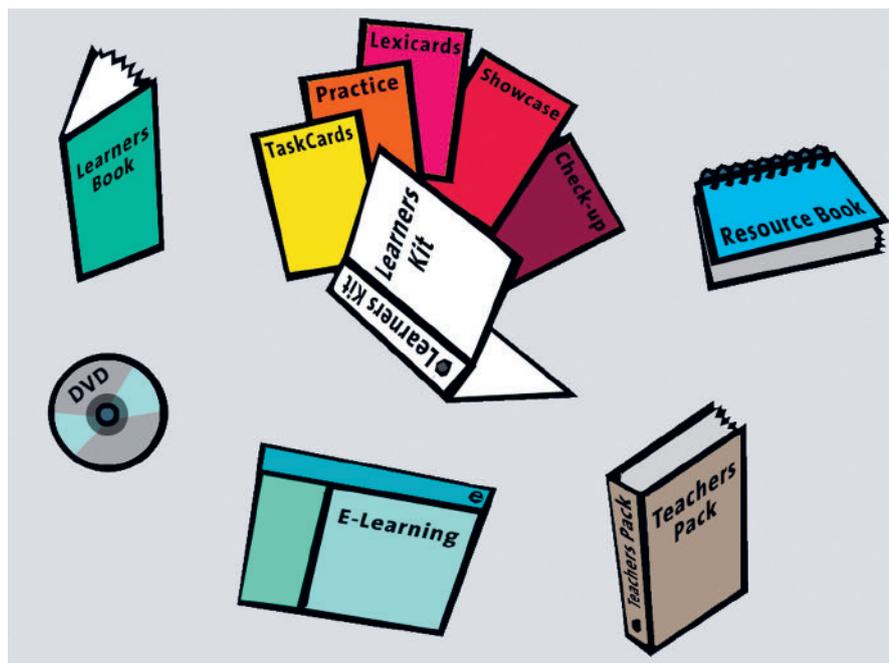
Sprache ist im «wirklichen Leben» fast immer in Handlungs- und Themenzusammenhänge eingebunden, die den Äusserungen erst ihre Eigentlichkeit geben.

Im Alltag brauchen wir Sprache, um bestimmte Aufgaben zu bewältigen oder Probleme zu lösen. Wenn eine Schülerin den Auftrag bekommt, im Klassentagebuch die Erlebnisse und Vorkommnisse einer Schulwoche festzuhalten, haben wir es mit einem schultypischen Szenario oder Handlungsfeld zu tun, das in einem grösseren Sinnzusammenhang steht: Es geht um eine pädagogische Massnahme, um den Klassenzusammenhalt zu stärken, ebenso um die Absicht, Lerninhalte, Geschehnisse und persönliche Reaktionen darauf zu dokumentieren. Der Auftrag muss in verschiedene Teilaufgaben gegliedert werden (sich Notizen machen, sich von anderen an Ereignisse erinnern lassen, einen Text und Zeichnungen herstellen, ein Grusswort verfassen), an die sich neue Aufgaben anschliessen können (andere Kinder lesen die Tagebucheinträge). Im schulischen Kontext haben sprachlich-kommunikative Aufgaben oft zwei Seiten, eine pragmatisch-kommunikative Komponente und das aufs Lernen zielende Tun, was man auch als Lernhaltigkeit bezeichnen kann.

Wenn ein über längere Zeit systematischer Sprachaufbau gelingen soll, bedarf es aber auch eines «focus on form», einer Hinwendung zur Sprache als System.

Alle Kinder verfügen über die Fähigkeit, über Sprache nachzudenken und formale Muster zu erkennen.

Die kanadische Forscherin Merrill Swain hat im Zusammenhang mit Untersuchungen von Immersionsklassen festgestellt, dass es nicht genügt, den von Stephen Krashen geforderten «reichlichen verständlichen Input» aufzunehmen, sondern dass die Lernenden auch dazu bewegt werden müssen, ihre sprachlichen Arbeitshypothesen produktiv auszutesten. Die Produktion von



Äusserungen zwingt zur formalen Genauigkeit, wenn man sich verständlich machen will. Weil diese Sprachproduktion oft am besten angekurbelt werden kann durch die Verwendung von nur teilweise aufgeschlüsselten Phrasen und Wortketten («lexical chunks»), ist auch die Vorstellung von einer systematischen Progression von grammatikalischen Strukturen in Frage zu stellen.

Zusammenfassend gesagt gilt also für den wünschbaren Sprachunterricht:

- n Die Einbettung von Aufgaben in Handlungsfelder oder Szenarios verstärkt die Lernhaltigkeit von Sprachlernsituationen und schafft somit erfahrungsbasierte und einprägsame Verwendungszusammenhänge. Die Aufgabenstruktur der Lernarrangements soll bewirken, dass die Formen sich zu Handlungskreisen kurzschliessen, sodass sie als Mittel zu bestimmten kommunikativen Zwecken dienen, die wiederum eine verstärkende Motivation auslösen.
- n Mit dem Fokus auf Formen in einer den Aufgaben vor- und nachgeschalteten Sprachbetrachtung kann ein behutsamer Sprachaufbau geleistet werden, ohne dass Formales zu stark in den Vordergrund tritt oder den Ablauf bestimmt. Dazu müssen Schlüsselstrukturen in neuen Verwendungszusammenhängen mehrfach rezykliert werden, damit jede(r) Lernende immer wieder die Gelegenheit erhält, den Gebrauch der Formen zu erfahren.

Schliesslich ergibt sich beinahe als logische Schlussfolgerung aus dem eben Gesagten, dass der Grossteil der Themen, die in der neuen Sprache erschlossen und transportiert werden, aus dem Bereich der Schulbildung stammen sollte, denn er spiegelt einen wichtigen Teil des Erfahrungshorizontes der Kinder. Zudem kann natürlich die Eigenschaft von Sprachkenntnissen, neue Türen zu öffnen und den Horizont zu erweitern, nutzbar gemacht werden und mit den bildungsrelevanten Themen verknüpft werden.

In der Folge ist es unerheblich, ob man diesen methodisch-didaktischen Ansatz als integriertes Sprach- und Sachfachlernen, als Content and Language Integrated Learning (CLIL) oder als bilingualen Sachunterricht bezeichnet. Zentral ist, wie der Zürcher Bildungsrat in seinem Beschluss vom 14. März 2003 festhält, dass «früher Fremdsprachenunterricht dann besonders erfolgreich sein kann, wenn die Unterrichtsinhalte möglichst interessant sind und stufengemäss unterrichtet werden». Die Verknüpfung von Sprachunterricht mit bildungsrelevanten Themen sei auch noch aus einem weiteren Grund wichtig: «Bei der beschränkt zur Verfügung stehenden Schulzeit müssen alle Unterrichtsinhalte einen Bildungswert haben.»

So wie seit langem gilt, dass jede Schullektion auch eine Deutschstunde sei, so soll jede Englisch- oder Französischstunde auch eine thematische Lernaufgabe sein.

Das Lehrmittel vernetzt Sprachenlernen und Sachthemen

Bei der Vorbereitung des neuen Lehrmittels für Englisch auf der Mittelstufe wurde deshalb darauf geachtet, dass Themen- und Handlungsorientierung zusammen einen nachhaltigen Sprachunterricht tragen helfen, in den die Lehrpersonen ihre allgemeinen pädagogischen Kompetenzen und Erfahrungen optimal einbringen können. Bei Themenkreisen wie «Investigating living things» oder «Discovering art and music» können Aspekte von Sachthemen, die zu gleicher Zeit oder zeitverschoben in anderen Unterrichtsbereichen behandelt werden, aufgenommen und vertieft werden. Ein Entwurf für ein Modul rund um den Künstler Keith Haring sieht zum Beispiel vor, dass verschiedene Szenarien der Bildbetrachtung, des Nachstellens oder der Dramatisierung von Figurenbildern schliesslich in eine selbst geplante und gemachte Ausstellung münden. In der Ausgestaltung dieses Moduls überlegen die Autorinnen und Autoren gemäss dem Konzept, welche Sprachhandlungen für die Teilaufgaben unabdingbar sind und mit welchen einfachen sprachlichen Mitteln diese bewältigt werden können. Dabei werden auch Aspekte einbezogen, die im herkömmlichen kursorischen Sprachenlernen eher vernachlässigt werden, die jedoch in der modernen Schule einfach dazugehören: Gefühle ausdrücken, Begriffe und Zusammenhänge sichten, ordnen und gliedern, lernen, durch Fragen vertiefte Einsichten zu gewinnen.

Kein Zweifel, die Verknüpfung von Sprachenlernen und Sachunterricht ist eine anspruchsvolle Sache, ein ganzheitliches «Lernwerk». Bei der Lehrmittelherstellung muss der Einschränkung Rechnung getragen werden, dass die fachliche Verarbeitungstiefe wegen der noch beschränkten Sprachkompetenz nicht überschätzt werden darf. Die Lernaufgaben müssen entsprechend

knapp und klar gestaltet sein; oftmals lohnt es sich auch, verschiedene Realisierungsvarianten anzubieten, damit auch schwächere Schüler eine Aufgabe erfüllen können, wenn auch mit weniger ausgebauten sprachlichen Mitteln. Dazu stehen so genannte Task-Cards zur Verfügung, auf denen die auszuführenden Aufgaben und die Mittel dafür mit genauen Anweisungen aufgeführt werden. Diese Karten werden zum Steuerelement des Unterrichts in und mit Englisch.

Moderne Medien unterstützen den doppelten Anspruch der Themen- und Handlungsorientierung.

So werden kurze Filmausschnitte zu Sachthemen in das Lehrwerk eingebaut, die dann die Grundlage bilden für eigenes Tun. Wenn zum Beispiel Clips von jungen Rollbrett- und Kickboardfahrern vorgeführt werden, ist das nicht Selbstzweck, sondern führt zu einer Aufgabe, in der die eigenen Vehikel untersucht und im Hinblick auf mechanische Mängel beschrieben werden, oder sie dienen der Unfallverhütung. Eine Dokumentarsendung über den Besuch eines australischen Klassenzimmers, wo die englischsprachigen Kinder einige Wörter aus einer vom Aussterben bedrohten Aboriginal-Sprache lernen, soll dazu führen, dass unsere Schülerinnen und Schüler sich für einmal mit den in der eigenen Klasse präsenten Sprachen auseinander setzen und einige Wörter Kroatisch, Tamilisch oder Portugiesisch lernen.

Einem Wunsch der Lehrerschaft entsprechend soll das neue Lehrmittel einen gewissen Grad von Flexibilität erlauben. Statt dass zusätzlich zum traditionellen Schüler- und Arbeitsbuch aufwändig produziertes Zusatzmaterial hergestellt wird wie Videos und CD-ROMs, das dann wegen Zeit- oder Geldmangels doch nur sporadisch eingesetzt wird, gehören alle Komponenten wie Task-Cards, DVD und Online-Material zentral zum aufgabenorientierten Lehrwerk, jedoch kann aus einer bestimmten Anzahl von Modulen ausgewählt werden. Wer also das Thema «Kinderrechte» bereits in einem anderen Unterrichtsbereich durchgearbeitet hat, kann dafür am Thema «Luft- und Schifffahrt» Englisch lernen. Pro Jahrestufe sind jedoch immer vier Modulthemen obligatorisch, aus drei weiteren kann ausgewählt werden.

Die Lehrperson erhält eingangs eines Moduls mit einer netzartigen Themenübersicht einen raschen Einblick in den Aufbau und wird dann mit einem roten Faden durch jedes einzelne Szenario geführt. Jedes Modul wird mit einem Lerncheck abgeschlossen, womit bereits der Einstieg ins «Europäische Sprachenportfolio» vorgespurt wird. Die Lehrperson ist nicht in allen Belangen Dreh- und Angelpunkt und zudem noch die alleinige Quelle des Wissens.

Die Schülerinnen und Schüler lernen früh mit Nachschlagewerken und Informationsquellen wie dem Internet umgehen.

Das Autorenteam arbeitet an einem Resource Book, das neben einem Bildwörterbuch einen kindgerechten Grundwortschatz und eine Language Review, also eine systematische Grammatikübersicht, zur Verfügung stellt.

Schliesslich wird auch angestrebt, mit einem Online-Element alternative Übungsmethoden und Kontaktmöglichkeiten anzubieten, sodass zum Beispiel die Produkte von Klassenprojekten aufgeschaltet oder E-Mail-Wechsel eingeleitet werden können.

Ein wichtiges Anliegen des Mittelstufenlehrmittels und dessen zukünftiger Implementation ist selbstverständlich die stufenübergreifende Koordination. Hier ist wie beim Projekt «Envol» davon auszugehen, dass für die Oberstufe transparent wird, was die «Emporkömmlinge» am Ende der Primarschule können, und dass der methodisch-didaktische Ansatz weiter verfolgt wird. Im ganzen Prozess der Lehrwerkproduktion sind immer wieder Kontaktstellen eingebaut, an denen mit Experten aus Forschung und Entwicklung und mit Praktikern aus dem Handlungsfeld Schule die Tauglichkeit des Materials überprüft wird. Insbesondere sollen die Lehrwertteile so miteinander verzahnt werden, dass sie bei aller Differenzierung handhabbar und spannend bleiben.

Es geht ja auch für den Verlag und die Autoren und Autorinnen darum, die positive Motivation für das Lernen von Englisch und anderen Sprachen im Flug aufzufangen und weiter zu tragen.

Daniel Stotz