

Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen"

Herausgegeben von der

Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“

des Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung
der Universität Klagenfurt

Gerald Mayrhofer

Förderung von Sprechanschlüssen im EAA-Unterricht in Großklassen

PFL – Englisch als Arbeitssprache Nr. 25

IFF, Klagenfurt, 2002

Redaktion:

Gertraud Havranek

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“ des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung des BMBWK.

Inhaltsverzeichnis

Förderung von Sprechanschlüssen im EAA-Unterricht in Großklassen

Abstract

1	Einleitung	1
2	Ausgangssituation	2
2.1	Rahmenbedingungen	2
2.1.1	EAA an der HTBL Pinkafeld	2
2.1.2	Studentenafel, Klassengrößen, Vorkenntnisse der Schüler	3
2.1.3	Lehrerfortbildung und Bezahlung als Motivationsgrößen	4
2.1.4	Zusammenarbeit	4
2.1.5	Zwischenbilanz	5
3	Das Objekt der Begierde	6
3.1	Die Zusammensetzung der Klasse	6
3.2	Ziele der Untersuchung	6
3.3	Methoden der Untersuchung	7
4	Die Messpunkte im Detail	
4.1	Ein allgemeiner Fragebogen oder Die Paradoxien in der Wahrnehmung	8
4.2	Wie es so läuft oder Der erste Messpunkt	8
4.2.1	Bescheidene Aktivitäten im EAA-Unterricht	8
4.2.2	Darstellung der Ergebnisse und ihre Interpretation	9
4.2.3	Folgerungen	9
4.3	Was auch möglich ist oder Der zweite Messpunkt	9
4.3.1	Der Verlauf der Stunde	9
4.3.2	Mehr Kommunikation durch veränderte Bedingungen?	10
4.4	Weiteres Bemühen oder Der dritte Messpunkt	10
4.4.1	Chaotische Plauderstunde oder Der Versuch des dritten Messpunkts	11
5	Conclusio und Fiktion	12
6	Literaturliste	12

Anhang: App.1 – App.8

Förderung von Sprechanlässen im EAA-Unterricht in Großklassen

Abstract

Eine technische Schule stellt aufgrund ihrer spezifischen Rahmenbedingungen für die Sprachaus- und –weiterbildung eine besondere Herausforderung dar. Um das Manko der geringen Stundenanzahl auszugleichen und um die Möglichkeiten einer Fremdsprache als Kommunikationsmittel häufiger benutzen zu können, bietet die HTBL Pinkafeld seit geraumer Zeit in ausgewählten Gegenständen EAA an. Die Organisation, rechtliche Verankerung, Lehrerfortbildung, Leistungsbeurteilung und alle übrigen schul- und unterrichtsrelevanten Aspekte bewegen sich allerdings in einem reichlich sonderbar anmutenden Freiraum zwischen Wunschdenken, Illegalität, gutem Willen und erheblichem persönlichem Engagement.

Neben vielen anderen Hindernissen ereilt den Lehrwilligen das Schicksal, im Widerspruch zur Idee der Sprachausbildung in Kleingruppen, in Großklassen unterrichten zu müssen. Die Bedingungen, unter denen ein halbwegs vertretbarer Unterricht in einer solchen Situation durchgeführt werden kann, werden in dieser Studie erläutert.

Weiters beschäftigt sich diese Arbeit mit der Frage, inwieweit spezielle methodische Überlegungen angestellt bzw. adaptiert werden können, um das selbstgesteckte Ziel der vermehrten Nutzung von Sprechanlässen durch die Schüler erreichen zu können. Die Arbeit präsentiert notwendigerweise keine fertigen Konzepte, sondern Näherungswege, die beschrritten werden können, um einer schularteigenen Situation trotz widriger Eingangsvoraussetzungen gerecht werden zu können.

Gerne gesteht der Verfasser ein, dass er sich auf dem oben genannten Weg erst am Anfang befindet.

Gerald Mayrhofer
HTBL Pinkafeld
Meierhofplatz 1
7423 Pinkafeld
gmayrhofer@netway.at

1 Einleitung

Nicht ganz vorbehaltlos ging der Verfasser dieser Arbeit an diese Studie heran. Hatte er doch gemeint, der Universitätslehrgang befasse sich schwerpunktmäßig mit den Inhalten und der Aufbereitung von Unterrichtseinheiten für den EAA-Unterricht. Wiewohl die Inhalte der Seminare und Regionalgruppentreffen dieser Erwartungshaltung entgegenkamen, stellt für den Autor eine Abschlussarbeit im Bereich Aktionsforschung keine für den Gesamthalt des Lehrgangs wirklich signifikant repräsentative und damit zwangsläufig gerechtfertigte Subsumierung dar. Dennoch sollen die prinzipielle Sinnhaftigkeit individuellen Einsatzes von Methoden der Aktionsforschung nicht bezweifelt werden, die vorliegende Arbeit weist schon aufgrund vorweggenommen eingesetzter Methoden des Autors, zum Beispiel um seinen Unterricht zu evaluieren, eher in die gegenteilige Richtung. Es soll damit gesagt werden, dass der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, wie im Titel auch explizit genannt, weniger auf den Ergebnissen, die die diversen Werkzeuge der Aktionsforschung gezeitigt haben, liegt, sondern eher auf der Entwicklung spezifischer Methoden, um dem EAA-Unterricht in einer ganz besonderen und im Weiteren genauer beschriebenen Situation gerecht zu werden.

Zunächst wird zu klären sein, was der Autor unter dem Begriff „Großklasse“ versteht, darauf wird die schultypeneigene Situation eingehend beschrieben werden. Die bisherigen Erfahrungen mit dem EAA-Unterricht werden anschließend dargelegt und mit entsprechenden Schüler- und Lehrerrückmeldungen gestützt. Die Darlegung von der Unterrichtssituation angemessenen Methoden, um vor allem die Sprechkanäle zu fördern, wird, anhand ausführlicher Beispiele veranschaulicht, den Hauptteil der Arbeit bilden.

Zuletzt soll an dieser Stelle noch angemerkt werden, dass der Verfasser Zweifel an der Wissenschaftlichkeit seiner Arbeit hegt und diesen auch an entsprechender Stelle in der Regionalgruppe geäußert hat. Der Zweifel besteht nicht gegenüber den Werkzeugen der Aktionsforschung und ihrer Brauchbarkeit zur Selbst- und Fremderkenntnis, sondern in ihrer Verwendung als Grundlage einer Studie mit wissenschaftlichem Anspruch. Die Art der Gliederung, vor allem aber der sprachlichen Umsetzung wird in Bereichen, in denen dies vertretbar erscheint, dieses für den Verfasser evidente Paradoxon widerspiegeln. Gleichzeitig soll aber mit der Entscheidung für eine essayistische Schreibweise der Grad der Individualität erhöht werden.

Bewusst hat der Autor auf behübschende und umfangsdehnende Bildchen und Tabellen verzichtet, ob aber deshalb das Wesentliche erkannt bzw. dargestellt wurde, sei der Bewertung des freiwilligen oder zwangsbeglückten Lesers überlassen.

Ich wünsche dem Autor gutes Gelingen!

2 Die Ausgangssituation

Es soll in diesem Abschnitt kurz umrissen werden, welchen Stellenwert der EAA-Unterricht in der Schule, in den verschiedenen Abteilungen und in der noch zu beschreibenden Klasse hat. Damit soll eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis der folgenden Darlegungen und nicht zuletzt einer in Bezug auf den EAA-Unterricht eher atypischen Lehr- und Erziehungssituation geschaffen werden.

2.1 Rahmenbedingungen

2.1.1 EAA in der HTBL Pinkafeld

Seit dem Schuljahr 1997/98 wird in der HTBL Pinkafeld der Fremdsprachenunterricht mit Elementen aus dem EAA-Unterricht, schulintern „bilingualer Unterricht“, ergänzt. Das Ziel der Schulleitung ist es, den Schülern vor allem im Bereich mündliche Kommunikation, z.B. bei Präsentationen, erhöhte sprachliche Kompetenz zu vermitteln. Allerdings bleiben die Anwendungen der englischen Sprache zumeist auf die allgemein bildenden Unterrichtsgegenstände Geografie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde sowie Religion beschränkt. Das liegt einerseits daran, dass sich diese Gegenstände aus der Studienkombination mit Englisch ergeben, andererseits bestehen Zweifel der Lehrer in fachtheoretischen Gegenständen, den in der Lehrstoffverteilung angepeilten Jahresstoff nicht vollinhaltlich vermitteln zu können und damit den Schülern Fachkompetenz vorenthalten zu müssen. Das oben angeführte Ziel kann daher meist nur über die traditionelle Trennung von Englisch- und Fachtheorieunterricht mit den entsprechenden Nachteilen erreicht werden. Eine besondere Abneigung dieser Lehrer gegenüber Englisch, dem Erarbeiten neuer Unterrichtsstrukturen und dem Verlassen ausgetrampelter und Sicherheit stiftender Didaktikpfade kann vom Verfasser allerdings nicht verifiziert werden.

Die außerordentliche Attraktivität der HTBL Pinkafeld weit über das regionale Umfeld hinaus ermöglicht es, die potentiellen Bewerber mittels eines gewichteten Notenschlüssels vorauszuwählen. Genaue Darstellung dieses Beurteilungssystems und Beurteilung seiner Praktikabilität wären ein Thema für eine eigene Studie und können im Rahmen dieser Arbeit nicht abgehandelt werden.

Zwei Abteilungen der Schule weisen derzeit eine besonders hohe Anzahl von Bewerbern auf: die Höhere Abteilung für elektronische Datenverarbeitung und Organisation (im Folgenden kurz EDVO) und die Höhere Abteilung für Elektronik - Schwerpunkt Computer und Leittechnik (im Folgenden kurz E). Da die Vorauswahl der Bewerber für diese Abteilungen am massivsten ist und daher mehr Sprachkompetenz einerseits und mehr Lernreserven andererseits angenommen werden, kann für einige Klassen in wenigen Gegenständen ein Unterricht, der auch englischsprachige Einheiten oder Teileinheiten enthält, angeboten werden. Dabei kann aber weder bei der Klassenzusammensetzung noch der Zuteilung der entsprechenden LehrerInnen systematisch vorgegangen werden. Die höchste Priorität haben dabei stundenplantechnische Überlegungen; welche Klasse bzw. welcher Schüler in den Genuss des EAA-Unterrichts kommt, ist daher dem Zufall überlassen.

Da es keine Wahlmöglichkeit gibt, werden weder die Schüler noch die Eltern entsprechend früh informiert, zunächst wird der EAA-Unterricht den Schülern aufgezwungen. Immerhin weist der offizielle Werbefolder der E-Abteilung unter dem Titel „Was bietet dir unsere C-Abteilung (Computer-Abteilung, Anm. d. Verfassers) Besonderes?“ mehr oder weniger kryptisch auf „*bilingualen Unterricht*“ hin. Die erste verbindliche und präzise Information erfolgt mit dem Elternabend im Oktober. Ob und wie viel an EAA in einer Klasse umgesetzt wird, ist dem Geschick des Lehrers und nicht zuletzt dem Entgegenkommen der SchülerInnen überlassen.

2.1.2 Stundentafel, Klassengrößen, Vorkenntnisse der Schüler

Die Stundentafel weist im 1. und im 2. Jahrgang jeweils zwei Stunden für Geografie und Wirtschaftskunde (im Folgenden kurz GWK) aus, Stunden in höheren Jahrgängen sind nicht vorgesehen. Der im zweiten Jahrgang auslaufende Gegenstand GWK kann aufgrund dieser Gewichtung nur einen Bruchteil einer mitteilenswerten Stoffmenge transportieren, dazu wird GWK von den SchülerInnen als typischer „Nebegenstand“ mit entsprechend reduziertem Lernaufwand gesehen. Dieses Dilemma ist aber zugleich eine Chance für den EAA-Unterricht, da der Gegenstand zwar im Stoffumfang nochmals reduziert, in seiner Bedeutung aber aufgewertet wird.

Wie in allen höheren Abteilungen der HTBL umfasst die Ausbildung in der ersten lebenden Fremdsprache zwei Wochenstunden, in der Elektronik-Abteilung kann im fünften Jahrgang schulautonom eine dritte angeboten werden.

Die Klassengrößen stellen nach Ansicht des Verfassers eines der Hauptprobleme für den Unterricht im Allgemeinen, den englischsprachigen Geografieunterricht aber im Besonderen dar. Im ersten Jahrgang werden die Klassen möglichst aufgefüllt, das heißt, es wird eine Klassenschülerzahl von 36 angestrebt. Diese Zahl setzt sich zusammen aus der gesetzlichen Höchstzahl von 30, zuzüglich 10% Toleranz, zuzüglich 10% Repetenten. Eine Klassenteilung, wie sie für den Fremdsprachenunterricht vorgesehen ist, gibt es für den EAA-Unterricht selbstverständlich nicht. Eine Überschreitung selbst dieser Zahl ist zwar nicht die Regel, aber dann Usus, wenn nach Ermessen der Direktion die Abweisung von Schülern besondere Härtefälle darstellte.

Es darf angenommen werden, dass besonders technisch-naturwissenschaftlich interessierte und begabte SchülerInnen den Großteil des Klassenverbandes ausmachen. Umgekehrt wird im Vergleich dazu der Anteil der sprachlich Begabten eher gering sein. Eine empirische Beweisführung dazu ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, wird aber bei der Darstellung der Untersuchungsgröße (Klasse) Eingang finden, erhebt jedoch keinesfalls den Anspruch einer weiter reichenden Gültigkeit.

Das heißt, Schnittstellenproblematik, Ausmaß der Vorkenntnisse, die Sondersituation des neunten Schuljahres, hohe Klassenschülerzahlen und die Besonderheiten des Lehrplans treffen hier in einer Art und Weise zusammen, dass über eine gewissenhafte und als Standard angenommene Vorbereitung hinaus methodisch-didaktische Überlegungen und Maßnahmen notwendig erscheinen, um in dieser Sondersituation wenigstens einen Minimalertrag im Erwerb der Fremdsprache zu gewährleisten. Der Unterrichtsertrag in GWK kann bei entsprechender Gewichtung jederzeit erreicht und überprüft werden und stellt im Folgenden keinen Untersuchungsgegenstand dar.

2.1.3 Lehrerfortbildung und Bezahlung als Motivationsgrößen

Die Schule sorgt im Rahmen der „Schulinternen Weiterbildung“ (SCHILF) dafür, dass Lehrer, die nicht Englisch als Unterrichtsfach haben, ihre Kenntnisse in der Fremdsprache auffrischen und verbessern können. Selbstverständlich ist es notwendig, das Vertrauen der LehrerInnen in ihre Sprachkompetenz herzustellen bzw. zu festigen. Dieses Ziel konnte mit der o.a. Fortbildungsveranstaltung im Ausmaß von 10 Stunden je Semester durchaus erreicht werden. Ein Konzept, das über den kommunikationsfördernden Effekt einer englischsprachigen und moderierten Tratsch- und Plauderstunde hinausging, war für den Verfasser allerdings nicht zu erkennen.

Selbstverständlich sollen Überlegungen hinsichtlich Bezahlung einer erweiterten Tätigkeit hier nicht im Vordergrund stehen, dennoch meint der Verfasser, dass eine leistungsadäquate Bezahlung durchaus eine der Berücksichtigung wertige Motivationsgröße aufwiese. Zwar gilt dieser Aspekt nicht unbedingt für die Lehrer, die Innovationen gegenüber aufgeschlossen sind, einen hohen Grad an Idealismus aufweisen und denen die positiven Erfahrungen in Vorreiterrollen mehr wert sind als bloße finanzielle Entschädigung. Der Verfasser selbst zählt sich ausdrücklich nicht zu dieser Gruppe. Es gibt aber unbestritten eine Menge an leistungsbereiten Lehrern, die ihren zusätzlichen Aufwand in einem gewissen Rahmen, der über den vielzitierten warmen Händedruck hinausgeht, abgegolten sehen möchten. Dieses Potential nicht zu nutzen bzw. nicht nutzen zu wollen zeitigt den Effekt, dass dem EAA-Unterricht jede Menge kompetenter Lehrpersonen a priori verloren gehen.

Die einzige Würdigung – wer immer diese Form auch als solche empfinden mag - wird den Lehrern für ihren nicht unerheblichen zeitlichen und finanziellen Mehraufwand, letzterer resultiert aus den Kosten für einen Auslandsaufenthalt und der Anschaffung neuer Unterrichtsmaterialien, in Form einer Überreichung des berüchtigten „Dank und Anerkennung“-Dokuments zuteil. Nicht die Schule würdigt dabei eine Leistung, sondern der Landesschulrat als anonyme Instanz. Motivationswert daher 0 (null).

Wegen dieses leichtfertigen Umgangs mit ihren Ressourcen entsteht bei den Lehrern berechnete Skepsis gegenüber den verantwortlichen Schulinstanzen und ihrer Ernsthaftigkeit, den EAA-Unterricht als sinnvolles und qualitativ hochstehendes Zusatzangebot in der Sprachausbildung der SchülerInnen zu unterstützen und zu fördern. Nach dreieinhalb Jahren Erfahrung mit EAA unter den oben genannten Bedingungen drängt sich beim Verfasser der Verdacht auf, EAA sei ein bloßes Anhängsel, quasi ein Innovations-Alibi oder ein opportunistisches Anbieten an einen vorhandenen Trend, dem man allein schon aus Konkurrenzdenken gegenüber anderen Schulen, aber sogar schulintern gegenüber anderen Abteilungen, folgen müsse.

2.1.4 Zusammenarbeit

Die Kooperation zwischen Lehrern, die EAA verwenden, kann als zwar vorhanden, jedoch als äußerst oberflächlich beschrieben werden. Sie folgt dem Zufallsprinzip, ein in irgend einer Form organisierter Gedankenaustausch findet nicht statt. Die Englischlehrer stehen zwar bei Fragen beratend zur Verfügung, ein aktives Interesse an den Anliegen und Vorgangsweisen des EAA-Unterrichts war vom Verfasser bis dato jedoch nicht festzustellen. Die Bemühungen der „Nichtanglisten“ werden eher skeptisch beäugt oder milde belächelt. Ausnahmen bestehen

in jenen Fällen, in denen Englischlehrer ihr zweites Fach – in diesem Fall GWK - auf Englisch unterrichten. Das trifft immerhin auf eine ganze Person zu.

2.1.5 Zwischenbilanz

Trotz mieser Voraussetzungen versuchen einige unverbesserliche Lehrer EAA in ihren Stunden wenigstens ansatzweise zu verwirklichen, was mindestens semi-masochistisch anmutet. Einerseits bleibt ihnen eine relevante Anerkennung versagt, andererseits machen sie sich vor Kollegen verdächtig, bei Vorgesetzten einen besonders guten Eindruck erwecken zu wollen. Der Verfasser stellt dabei subjektiv fest, dass Bequemlichkeit und mangelnder Teamgeist von etlichen Lehrern schon als Widerstand und Aufbegehren gegen Autoritäten gesehen werden wollen. Thomas Bernhard hätte seine Freude daran:

„In den Lehrerberuf drängen ja auch nur die sentimental und perversen Kleinköpfe aus dem unteren Mittelstand. Die Lehrer sind die Handlanger des Staates und wo es sich wie bei diesem österreichischen Staat heute um einen geistig und moralisch total verkrüppelten handelt, um einen, der nichts als die Verrohung und Verrottung und das gemeingefährliche Chaos lehrt, sind naturgemäß auch die Lehrer geistig und moralisch verkrüppelt und verrotet und verrottet und chaotisch.“ (Thomas Bernhard, Alte Meister)

Trotz gewisser Kongruenzen zwischen der eigenen und der zitierten Situation und Effekten der Selbsterkenntnis wird der Verfasser versuchen, diese Arbeit halbwegs geordnet und glaubwürdig weiterzuführen.

3 Das Objekt der Begierde

Bei der untersuchten Klasse handelt es sich um einen zweiten Jahrgang der Höheren Abteilung für Elektronik, die auch im ersten Jahrgang vom Verfasser mit einigen englischsprachigen Einheiten in Geografie „beglückt“ worden war.

3.1 Die Zusammensetzung der Klasse

Zu Beginn des Schuljahres 2001/2002 besuchten 29 Schüler, ausschließlich männliche, diese Klasse, zwei brachen während des Jahres die Schullaufbahn ab. Die Werkzeuge der Aktionsforschung wurden erst danach eingesetzt und evaluiert. Von den verbliebenen 27 Schülern hatten zwei den ersten Jahrgang wiederholt, fünf kamen im zweiten Jahrgang als Repetenten hinzu. Auch diese Schüler waren bereits im ersten Jahrgang mit EAA in Geografie konfrontiert worden, wenn auch bei einem anderen Lehrer.

Die Geografienoten des 8. Schuljahres korrelierten mit denen des 1. Jahrganges in der HTBL, dabei erreichten 27 (8.Schuljahr) bzw. 21 (Vorjahr) Schüler die Bewertung „Sehr gut“ oder „Gut“, die Differenz von sechs Schülern ein „Befriedigend“. Dass diese hervorragenden Beurteilungen ein besonderes Wissensniveau, ein überdurchschnittliches Interesse oder außergewöhnliche Lernbereitschaft dokumentieren, wagt der Verfasser nach 17 Jahren Lehrtätigkeit (wie konnte er ohne Aktionsforschung überleben?) allerdings massiv in Zweifel zu ziehen.

Die verschiedenen Voraussetzungen, die die Schüler mitbringen, stellen nach Ansicht des Verfassers nicht nur für den EAA-Unterricht, sondern für die gesamte Lehrstoffvermittlung ein wesentliches Problem dar.

Vier Schüler besuchten in der Unterstufe verschiedene Formen des Gymnasiums, 23 diverse Hauptschulen. Diese 23 Schüler erwarben ihre Englischkenntnisse fast ausschließlich in der ersten Leistungsgruppe, nur 2 in der zweiten, wobei die Noten ziemlich gleichmäßig verteilt zwischen „Sehr Gut“ und „Befriedigend“ lagen. Immerhin erreichten 11 von 25 Schülern im Vorjahr ein „Sehr gut“ oder „Gut“. Sämtliche Schüler hatten den ersten, die Repetenten den zweiten Jahrgang in Englisch positiv und ohne Wiederholungsprüfung abgelegt.

Als erste Schlussfolgerung darf angenommen werden, dass mögliche Barrieren zu EAA weniger in der bisherigen Ausbildung zu suchen sind, sondern eher in der schul- bzw. unterrichtsspezifischen Situation. Diese Erkenntnis führte letztlich zur Formulierung der Studienfrage.

3.1 Ziele der Untersuchung

Unter den oben beschriebenen Rahmenbedingungen waren die Vorbehalte des Verfassers gegenüber einem EAA-Unterricht beachtlich. Als selbst definierte Anforderungen wurden ein

hoher Anteil, wenn nicht eine durchgehende Verwendung der englischen Sprache im Unterricht einerseits und eine gewisse Minimierung der Vorbereitungsarbeit andererseits formuliert. Dabei wurden die bestehenden Unterrichtsstrukturen aus dem deutschsprachigen GWK-Unterricht ohne wesentliche Änderungen übernommen. Negativ machte sich dabei sehr schnell die eingeschränkte Sprachkompetenz von Lehrer und Schülern bemerkbar. Daraus resultierte für den Lehrer jedoch die erstmalige Erkenntnis, dass der eigene GWK-Unterricht überwiegend frontal verlief, was bei Verwendung des Deutschen bisher kaum wahrgenommen, vielleicht auch verdrängt worden war, auf Englisch jedoch wegen des großen Redeaufwandes bald evident war. Eine Vermehrung der Sprechanlässe in der Fremdsprache stellte sich allerdings fast ausschließlich für den Lehrer ein. Zwar stellten die SchülerInnen bei einem Feedback mittels eines Fragebogens, der in drei Klassen parallel verteilt worden war, dem Lehrer beste Noten für seinen Unterricht aus, mehr fremdsprachliche Kommunikation war für den Verfasser allerdings nicht festzustellen.

Folgerichtig – aus damaliger Sicht! – nahm der Anteil der Verwendung der englischen Sprache deutlich ab, um sich gegen Jahresende ganz zu verlieren. In dieser Frustsituation meldete sich der Verfasser zum derzeit laufenden Universitätslehrgang an.

Ausgerüstet mit erweitertem Methodenwissen und einer Ahnung von Aktionsforschung kristallisierten sich für den Verfasser zwei wesentliche, als Studie bewältigbare und auf den eigenen Unterricht übertragbare Fragestellungen heraus:

- Welche Methoden sind unter den genannten Rahmenbedingungen einsetzbar, um Sprechanlässe zu fördern?
- In welchem Ausmaß steigt die Anzahl der Sprechanlässe bei geänderten Methoden?

Ob der Aufwand dafür zu rechtfertigen und zu bewältigen ist, stellt kein Untersuchungsziel, sondern nur eine abschließende und äußerst vage Einschätzung dar.

3.2 Methoden der Untersuchung

Zunächst interessierte den Verfasser, wie die Schüler selbst die Quantität ihrer Beiträge einschätzen. Dazu wurden Memos verwendet. Die Auswertung ergab, dass sich auf einer fünfstufigen Skala 2 Schüler zur Kategorie „sehr viel“, 5 zur Kategorie „viel“, 21 zu „mittelmäßig“ und einer zu „wenig“ zuordneten. Die Kategorie „sehr wenig“ wurde von niemandem gewählt. Das Ergebnis korreliert in etwa mit den Zahlen, die für die Art der Ausbildung (AHS - Hauptschule-Leistungsgruppen) erhoben worden waren, wenn auch kein direkter Vergleich hergestellt wurde.

Das Feststellen der Sprechanlässe bzw. der Anzahl der mündlichen Beiträge der Schüler stellt für den unterrichtenden Lehrer eine unlösbare Aufgabe dar. Auch vom Zuteilen einer Beobachtungsaufgabe an einen oder mehrere Schüler wurde aus mehreren Gründen abgesehen. Daher fiel die Wahl auf das Instrument der Beobachtung durch einen Lehrer. Günstigerweise war es möglich, den Englischlehrer der beobachteten Klasse für die Datenaufnahme und ein abschließendes Interview zu gewinnen, wenn auch die organisatorischen Hindernisse, die die Schulbürokratie bereit hielt, durchaus beträchtlich waren.

4 Die Messpunkte im Detail

4.1 Ein allgemeiner Fragebogen oder Paradoxien in der Wahrnehmung

Mit dem im Anhang einsehbaren Fragebogen (App.1) versuchte und versucht der Verfasser, möglichst viele Aspekte des EAA-Unterrichts zu erheben. Ihm kamen Zweifel an der Brauchbarkeit des Bogens auf, nachdem einerseits die Umfrageergebnisse – sie beziehen sich nicht auf die Referenzklasse – zwar enorm positive Bewertungen für den Lehrer und den Unterricht zeitigten, die konkrete Unterrichtssituation jedoch vom Lehrer signifikant abweichend, beinahe konträr erlebt wurde.

4.2 Wie es so läuft oder Der erste Messpunkt

Seit Beginn der Vermittlung des GWK-Stoffes in ausgewählten Abschnitten wiederholten sich die Methoden des deutschsprachigen Unterrichts, die im Wesentlichen Frontalunterricht und Lehrer-Schüler-Gespräch umfassten. Gruppenarbeit bildete die Ausnahme und wurde auch in EAA auf Deutsch abgewickelt, erst die Präsentation der Ergebnisse erfolgte auf Englisch, oft mit wenig Erfolg und „Umkippen“ ins Deutsche.

Da der Verfasser seine eigene Fremdsprachenkompetenz anzweifelte, ein Zustand, der noch andauert, wurde für die EAA-Einheiten die deutschsprachige Vorbereitung ins Englische übersetzt. Eine Didaktisierung fand aus Gründen der Zeitökonomie und des mangelnden Wissens, weniger wegen der fehlenden Einsicht in die Notwendigkeit einer spezifischen Aufbereitung der Inhalte, nicht oder nur wenig statt. Häufig wurde auf den Einsatz eines Informationsblattes, das aus einer Auswahl an kopierten Texten aus einem englischsprachigen Geografiebuch bestand, zurück gegriffen. Eine solche Einheit diene als erster Messpunkt, dessen Ergebnisse die vom Lehrer als unbefriedigend empfundene Ausgangssituation dokumentieren sollten.

4.2.1 Bescheidene Aktivitäten im EAA-Unterricht

Im Rahmen einer Unterrichtseinheit, die über drei Stunden angelegt war, von denen zwei mit EAA stattfinden sollten, wurde über „Energy options“ gesprochen. Nach der Stunde über „Non-renewable sources“ stand die Teileinheit über „Renewable sources“ auf dem Programm, die gleichzeitig den ersten Messpunkt abgeben sollte. Die Schüler wurden angewiesen den Text (App. 2) einzeln und leise zu lesen und spontan oder anschließend nach den unbekanntem Vokabeln zu fragen. Auch das selbständige Nachschlagen im Wörterbuch war möglich. Eine Vokabel-Vorentlastung durch den Lehrer fand nicht statt. Ein Teil des Textes (UK-situation) durfte ausgelassen werden. Es stellte sich allerdings heraus, dass die Schüler auch nach den Vokabeln dieses Textteils fragten bzw. suchten.

Nach Abschluss dieser Phase wurden die Schüler aufgefordert, sich freiwillig zum Lesen einzelner Absätze (entsprachen den Teil-Überschriften) zu melden. Dabei verwendeten die

Schüler in dieser Stunde Englisch zum ersten Mal, der Lehrer las den Text noch einmal vor. An das Lesen schloss sich ein Übersetzungsversuch an, worauf der Lehrer den Text zuerst auf Englisch, dann auf Deutsch sinngemäß zusammenfasste. Darauf versuchte der Lehrer, die Schüler zu einer englischen Zusammenfassung zu bewegen, die die Schüler mit wechselndem Erfolg bewältigten. Beim Punkt „Hydroelectric power“ entwickelte sich auf Deutsch ein längeres Lehrer-Schüler-Gespräch, worauf der Text bis zum Ende der Stunde gerade noch fertig besprochen werden konnte. Das vorbereitete Kreuzworträtsel (App. 3) entfiel bzw. wurde auf die nächste Stunde verschoben.

4.2.2 Darstellung der Ergebnisse und ihre Interpretation

Die erste Datenaufnahme fand am 25. April statt, 26 Schüler waren anwesend. Als Beobachter fungierte der Englischlehrer der Klasse 2 BE. Die Ergebnisse der Lehrer-Beobachtung erstaunen nicht, die Stunde konnte als EAA-Einheit nicht viel mehr als eine prinzipielle, aber oberflächliche Auseinandersetzung mit der englischen Sprache bieten. Das Ziel, den Schülern viele Sprechansätze zu bieten, konnte nicht auch nur annähernd erreicht werden, ein Großteil der Klasse kam überhaupt nicht zu Wort. So wurden ganze 13 Wortmeldungen auf Englisch gezählt, das Lesen bereits inkludiert. (App. 4)

Um auch die Einschätzung durch die Schüler selbst erahnen zu können, wurde, allerdings erst am nächsten Tag, ein Memo mit folgender Fragestellung geschrieben: „Wie sehr, glaubst du, hast du in Englisch zu dieser Stunde beigetragen? Verwende die Schulnoten 1 (sehr viel), 2 (viel), 3 (mittel) 4 (wenig) bis 5 (gar nichts) !“ Dabei beurteilte sich ein Schüler mit 2, dreizehn beurteilten sich mit 3, neun mit 4 und weitere vier mit 5. Letztere Bewertung weicht von der Lehrerbeobachtung ab, tatsächlich hatten sieben Schüler keine englische Wortmeldung abgegeben.

4.2.3 Folgerungen

Für den Verfasser und seinen Beobachter ergab sich aus den Ergebnissen, dass eine schülerzentriertere Arbeitsweise nötig sei, um dem selbstdefinierten Anspruch an den eigenen Unterricht gerecht werden zu können. Einige Techniken waren dem Verfasser schon vorher bekannt, etliche konnte er im Rahmen dieses Lehrganges erwerben. Der praktischen Umsetzung stand nur mehr der Zeitfaktor und damit die begrenzte Stundenanzahl bis zum Ende des Schuljahres entgegen.

4.3 Was auch möglich ist oder Der zweite Messpunkt

4.3.1 Der Verlauf der Stunde

Auch diese Unterrichtseinheit mit dem Titel „Wasser in der Wüste“ war auf einen Gesamtumfang von drei Stunden ausgelegt, als Messpunkt wurde die erste Teileinheit gewählt, d.h. das war organisatorisch gar nicht anders möglich. Im Anhang (App. 5) ist der Ablauf der Stunde ersichtlich, die Materialien im Dossier einsehbar, sodass an dieser Stelle nur mehr kurz darauf eingegangen wird. Die erste Phase dürfte besonders fruchtbar für Redeanlässe gewesen sein, die Idee, bei der Datenaufnahme die Unterrichtsphasen ebenfalls

zu gliedern, kam dem Verfasser und seinem Beobachter erst bei der Nachbesprechung der Stunde. Die Präsentation von Ergebnissen, die in Gruppenarbeit zustande gebracht worden waren, funktionierte zufriedenstellend, allerdings wurde dabei für nur drei Sprechanlässe relativ viel Zeit verbraucht. Als Konsequenz daraus wird eine Aufteilung der Präsentation auf mehrere Schüler in Erwägung gezogen, allerdings nur, wenn die Teilung auch inhaltlich sinnvoll erscheint. Die abschließende Wiederholung in den neu eingeteilten Dreiergruppen, mit jeweils einem Schüler aus jeder der vorigen drei großen Gruppen, brachte keine weiteren Wortmeldungen auf Englisch.

4.3.2 Mehr Kommunikation durch veränderte Bedingungen?

Grundsätzlich wagt der Verfasser diese Frage mit einem Ja zu beantworten bzw. sie sogar in den Bereich der Rhetorik zu verweisen. Bei einem Schüler weniger wurde die Anzahl der englischsprachigen Wortmeldungen von 19 auf 34 gesteigert, also beinahe verdoppelt. Die Messmethode kann aber keine Auskunft darüber geben, wie weit die Schüler das Thema einfach attraktiver fanden bzw. wie weit externe Rahmenbedingungen wie Schularbeiten o.ä. die Kommunikationsbereitschaft fördern bzw. hemmen. Auch die Qualität der Kommunikation bleibt im Unklaren.

Mit diesem Ergebnis, in App. 6 ersichtlich, wurde dem Verfasser ein weiteres Problem bewusst, das zwar oft im Unterricht auftritt, aber speziell bei seiner Zielsetzung, die Schüler zum Reden zu veranlassen, besondere Relevanz erhält. Ganz auffällig fokussiert sich die Kommunikation auf den Lehrer bzw. einige wenige eloquente Schüler, die große Mehrheit will oder kann keine nennenswerten Beiträge liefern.

Das anschließende Memo mit der identischen Fragestellung wie zum ersten Messpunkt ergab auch in der Selbsteinschätzung einen signifikanten Ruck in Richtung mehr verbaler Unterrichts-beteiligung. Von den 26 Schülern beurteilten sich drei mit der Note 1 (vermutlich die Gruppensprecher!), zehn mit 2, zwölf mit 3 und nur einer mit 4. Die Differenz zur Lehrerbeobachtung (neun ohne Wortmeldung) erklären sich Verfasser und Beobachter mit eventuell vereinzelt Beiträgen innerhalb der Gruppe.

4.4 Weiteres Bemühen oder Der dritte Messpunkt

Das nahende Ende des Schuljahres, Absenzen von Lehrern und Klassen wegen Wandertagen, Exkursionen, Reifeprüfung, und andere schulische Abwechslungen, nicht zuletzt aber das mangelnde Planungsvermögen des Verfassers verhinderten den dritten Messpunkt zwar nicht ganz, degradierten ihn aber zu einem Improvisationsverfahren. Soll heißen, dass sich die Stunde nur wenig für die bisher verwendete Messmethode eignete. Auch die Motivation des involvierten Beobachtungslehrers/Lehrerbeobachters konnte nur mit einigen Flaschen gediegenen burgenländischen Rotweins aufrecht erhalten werden.

4.4.1 Chaotische Plauderstunde oder Der Versuch eines dritten Messpunkts

Als Einstieg zum Thema „Migration“ wurde ein Text („Migration in the European Union“, App. 7) ausgegeben. Die Klasse wurde in vier Gruppen geteilt; das erste, längere Teilkapitel wurde auf zwei Gruppen verteilt, die beiden anderen auf jeweils eine. Die Aufgabenstellung umfasste das Lesen des Textausschnittes, das Recherchieren der Vokabel, eine sinngemäße Übersetzung und das Erstellen einer Liste mit Keywords, um mit ihrer Hilfe Informationen mündlich weitergeben zu können.

Nach etwa der Hälfte der Stunde bekamen die Schüler den Auftrag, einen Schüler der eigenen Gruppe mündlich zu informieren. Diese auf den ersten Blick simple Aufgabe sollte die Hemmschwelle bei Benutzung der Fremdsprache soweit wie möglich herabsetzen, was rückblickend betrachtet durchaus gelang. Zuerst erfolgte ein Aufgabenwechsel, dann ein Partnerwechsel. Verfasser und Beobachter wollten versuchen, so gut wie möglich die Wortmeldungen zu zählen. Nach Totenstille am Beginn und einigem zögerlichen Stottern gerieten die Gespräche immer besser in Gang. Wegen ansteigenden Lärmpegels und zunehmender Begeisterung war an eine seriöse Datenaufnahme nicht mehr zu denken. Die Beobachter sind sich aber sicher, dass beinahe jeder Schüler die englische Sprache als Transportmedium seiner Informationen benutzte. Auch die Intention des Lehrers, dass die Schüler möglichst oft und damit immer sicherer jemanden informieren, dürfte von Erfolg gekrönt worden sein. Das abschließende Memo – Fragestellung wie gehabt – ließ erkennen, dass nicht nur die Beobachter, sondern auch die Schüler die aus der Kontrolle geratenen Vorgänge einigermaßen mit Befriedigung erfüllten, wiewohl dem Verfasser bewusst ist, dass Befriedigung keine wissenschaftliche Kategorie darstellt, bestenfalls in der Psychoanalyse. Sieben Schüler beurteilten ihre Beitragshäufigkeit mit 1, zwölf weitere mit 2 und fünf mit 3; drei Schüler waren physisch abwesend. Die Einheit wurde in der darauffolgenden Stunde mit einer Wiederholung in Form des Zuordnens von Begriffen in Tabellen (App. 8) abgeschlossen.

Aufgrund des selbst verursachten Zeitdrucks verzichtete der Verfasser auf eine erzwungene Herbeiführung eines weiteren Messpunktes. Ideen, wie EAA in Geografie fortgesetzt werden könnte, gibt es nun einige.

5 Conclusio und Fiktion

Um direkt an den vorangegangenen Punkt anzuschließen, ist festzustellen, dass sich für Verfasser und Beobachter folgende wichtige Erkenntnis ergeben hat: Je mehr Sprechkanäle geboten werden, desto eher entzieht sich bei der folgenden Zunahme an Unterrichtsbeiträgen die Unterrichtseinheit den Messungen. Es wird also notwendig sein, parallel zur Förderung der Sprechkanäle auch die Methoden zu ihrer Messung weiter zu entwickeln.

Selbstkritisch geht der Verfasser mit der Tatsache um, dass ihm die Schüler gleichsam verloren gegangen sind, in dem Sinne, dass 27 Schüler nicht mehr die allseits gefürchtete Großklasse repräsentieren. Die mehr angedeuteten als schlüssig erhellten Methoden hofft der Autor aber doch auch mit mehr Schülern anwenden zu können.

Die Anwendung schülerzentrierter Methoden, auch unter der Hintanstellung gewisser Lehrinhalte, scheint unumgänglich zu sein. Nur beispielhaft seien hier Fragenstellen, Präsentieren, Zusammenfassen, Diskutieren, Gesprächsformen oder Rollenspiel genannt. Der beträchtliche Zeitaufwand, der in der Vorbereitung für den Verfasser de facto einen dritten Unterrichtsgegenstand bedeutet, wird wohl auch in Zukunft trotz bester Vorsätze das eine oder andere Vorhaben als bloße Fiktion verkümmern lassen.

Das Bewusstsein, neben Inhalten auch methodische Kompetenz vermitteln zu können, wurde für den Autor dieser Studie sicherlich geschärft. Einerseits wurde verschüttetes Wissen wieder ausgegraben, andererseits haben ihm vor allem die Begegnungen in seiner Regionalgruppe neue Dimensionen im Bereich Didaktik und Methodik eröffnet, ohne die ein Zugang zu den komplexen Anforderungen eines solchen Studienthemas wohl nur schwer möglich gewesen wäre.

6 Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert u. Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht, Klinkhardt 1998
Bernhard, Thomas: Alte Meister, suhrkamp 1985
Hackl, Bernhard: Projektunterricht in der Praxis, Österreichischer Studienverlag, 1994
Herber, Hans-Jörg: Innere Differenzierung im Unterricht, Kohlhammer, 1983
Klippert, Heinz: Methoden-Training, Beltz 1994, 10.Aufl. 1999

Anhang 1

Mag. Gerald Mayrhofer

Klasse:

Feedback- Bogen zum bilingualen Unterricht in GWK

Bewertung (wie in der Schule!):

1 stimmt 2 stimmt groÙteils, 3 stimmt teilweise, 4 stimmt nur wenig, 5 stimmt nicht

1 Projektidee

1.1 Ich halte die Idee des bilingualen Unterrichts für sinnvoll	1	2	3	4	5
1.2 Mein Hörverständnis in der Fremdsprache wird verbessert	1	2	3	4	5
1.3 Ich kann mich im Sprechen verbessern	1	2	3	4	5
1.4 Meine Eltern beurteilen das Projekt positiv	1	2	3	4	5
1.5 Mein Wortschatz wird verbessert	1	2	3	4	5
1.6 Englisch wird mir aufgezwungen	1	2	3	4	5

2 Verwendung der Fremdsprache durch den Lehrer

2.1 Die Aussprache ist verständlich	1	2	3	4	5
2.2 Das Gesagte wird genügend oft wiederholt	1	2	3	4	5
2.3 Wichtiges wird auch auf Deutsch erklärt	1	2	3	4	5
2.4 Die Englischkenntnisse des Lehrers sind ausreichend	1	2	3	4	5
2.5 Trotz Fremdsprache ist der Stoff verständlich	1	2	3	4	5
2.6 Wir erhalten genügend Kopien, um den Stoff zu verstehen	1	2	3	4	5

3 Verwendung der Fremdsprache durch die Schüler

3.1 Man darf beim Sprechen Fehler machen	1	2	3	4	5
3.2 Man darf jederzeit fragen	1	2	3	4	5
3.3 Man darf immer zwischen Deutsch und Englisch wählen	1	2	3	4	5
3.4 Die Schüler kommen zu genügend Sprechanlässen	1	2	3	4	5
3.5 Die Schüler werden zum Englischsprechen motiviert	1	2	3	4	5
3.6 Die Englischkenntnisse der Schüler sind ausreichend	1	2	3	4	5

4 Stoffvermittlung

4.1 Das Lerntempo ist angemessen	1	2	3	4	5
4.2 Medien werden sinnvoll eingesetzt	1	2	3	4	5
4.3 Der Lehrstoff wird interessant vermittelt	1	2	3	4	5
4.4 Die Erklärungen sind klar und verständlich	1	2	3	4	5
4.5 Der Unterricht ist abwechslungsreich	1	2	3	4	5

5 Persönlichkeit

5.1 Der Lehrer ist von seinem Fach begeistert	1	2	3	4	5
5.2 Der Lehrer ist glaubwürdig und korrekt	1	2	3	4	5
5.3 Der Lehrer löst keine Angst aus	1	2	3	4	5
5.4 Der Lehrer hat Verständnis für die Anliegen der Schüler	1	2	3	4	5
5.5 Der Lehrer hat Sinn für Humor	1	2	3	4	5
5.6 Der Lehrer ist selbstkritisch bzw. lässt Kritik zu	1	2	3	4	5

Sonstige Bemerkungen: bitte auf Rückseite schreiben!

APP. 2

ENERGY OPTIONS

RENEWABLE SOURCES

Solar energy (Energy harnessed directly from the sun's heat and light)

Method - Passive solar design uses the form and fabric of a building to capture solar radiation and so reduce the need for artificial light, heat, and cooling.

Active solar heating uses collectors to capture and store the sun's heat.

Photovoltaics involves the direct conversion of light energy into electricity by means of specially prepared semi-conductors such as silicon.

UK situation - Passive solar design is being increasingly incorporated in new buildings, reducing energy demands. Active solar heating and photovoltaics are currently considered too expensive to exploit on a large scale, although Germany is currently developing a photovoltaic power station.

Wind

Method - Air flows over the blades of horizontal or vertical axis wind turbines to generate electricity. To generate electricity on a significant scale, turbines are grouped together on a wind farm, e.g. in California, where over 18 000

Developed countries are gradually reducing their energy consumption through policies of energy conservation. However, increases in population size, industrialisation, and demands for a higher standard of living have all contributed to a rapid rise in energy requirements for developing countries, as shown in the graph.

wind turbines generate 1400 MW of electricity.

UK situation - Currently only developed on a small scale, but research is continuing. A number of large wind turbines have been developed, such as the 3 MW turbine on Orkney and the 130 kw turbine at Carmarthen Bay. Experimental wind farms are being set up in Dyfed, Cornwall, and County Durham.

Wave

Method - Shoreline wave energy is generated by harnessing the mechanical energy of the waves through the movement of cylinders or 'Salters Ducks'. Offshore wave energy is still in the experimental stages.

UK situation - It was thought that offshore wave energy could meet 20-33 per cent of the UK's energy needs, but after ten years of research the technology had still not been developed, so the programme has been abandoned for the time being.

Shoreline wave energy could be feasible, but on a smaller scale, providing energy for coastal communities.

Hydro-electric power

Method - The turbines that drive the electricity generators are directly powered by water from either a reservoir (using a pumped storage scheme) or a river.

Provides - 6 per cent of world's energy - 99 per cent of Norway's, 92 per cent of Brazil's, 70 per cent of Switzerland's, and 70 per cent of Canada's electricity. Only generated in countries with suitable physical conditions.

UK situation - HEP generates 2 per cent of the UK's electricity. Several large-scale schemes exist, such as the Dinorwic pumped storage scheme in Snowdonia, which can produce

1800 MW of electricity - the same as a large coal-burning power station. Once built, they produce cheap electricity. However, few other potential sites exist.

Tidal

Method - Tides are generated by the gravitational pull of the sun and moon, and tidal power stations operate by capturing the water of tidal rise and then passing it through turbines to generate electricity.

UK situation - The high tidal range of the UK west coast could feasibly provide up to a fifth of the UK's electricity needs. The proposed 11 mile-long Severn Barrage could produce 864 MW of electricity. It will cost £8 billion to construct.

Geothermal

Method - Heat from the earth is used to heat water that is pumped down through the earth's crust and then returned to the surface. Has been successfully developed in New Zealand and Iceland.

UK situation - Old crystalline rocks provide potential. An experimental plant has been established at Camborne.

Biomass

Method - Gases such as methane and carbon dioxide are obtained from plant or crop waste e.g. in Brazil, where sugar cane is used to produce fuel alcohol for motor vehicles. Crop waste is burnt in combined heat and power generating stations, e.g. in Sweden, where straw and willow trees are used.

UK situation - Potential for thermal power stations using straw now that stubble can no longer be burnt in the fields.

App. 5

Grid – Energy Options

Look for 12 words from the text „Renewable Sources“

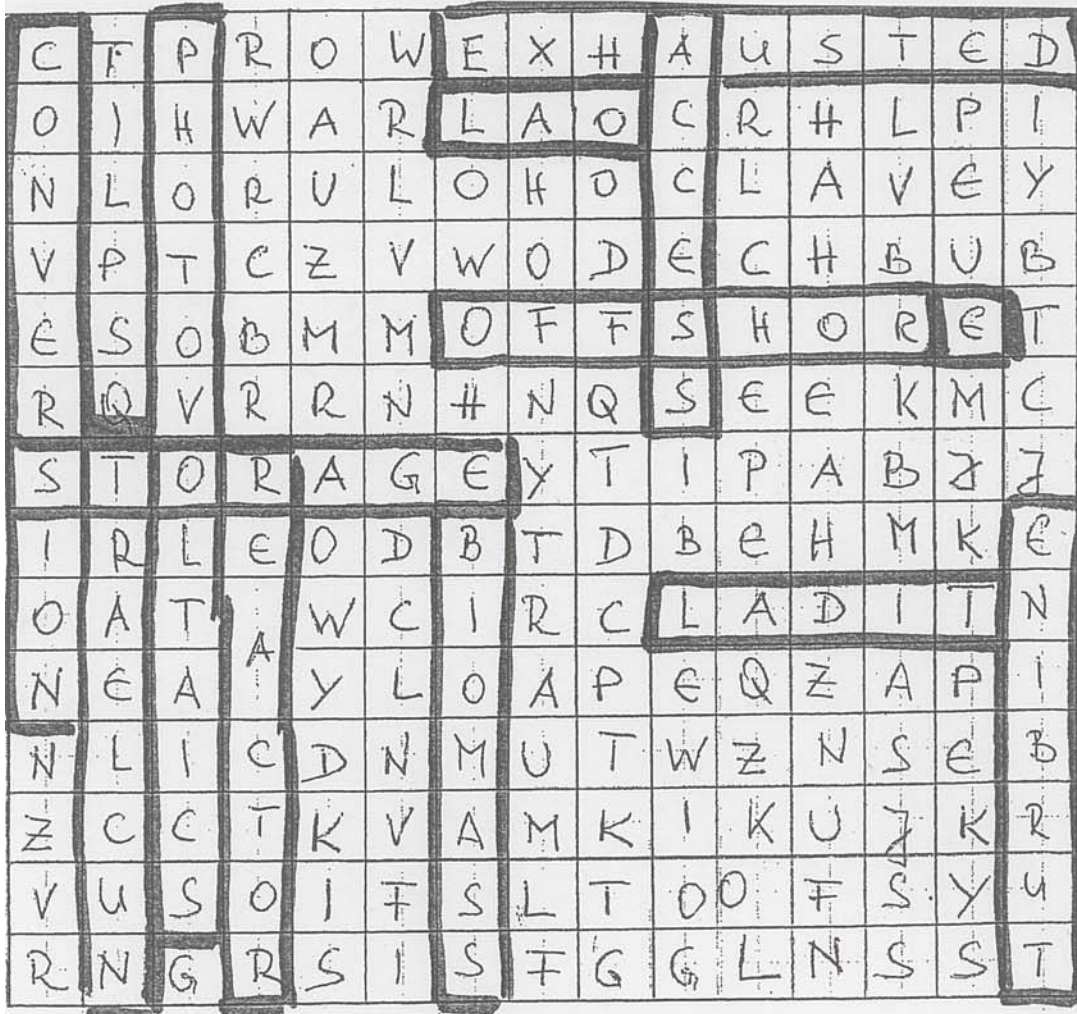
They are hidden vertically, horizontally, diagonally left to right and right to left

C	T	P	R	O	W	E	X	H	A	U	S	T	E	D
O	I	H	W	A	R	L	A	O	C	R	H	L	P	I
N	L	O	R	V	L	O	H	O	C	L	A	V	E	Y
V	P	T	C	Z	V	W	O	D	E	C	H	B	U	B
E	S	O	B	M	M	O	F	F	S	H	O	R	E	T
R	Q	V	R	R	N	H	N	Q	S	E	E	K	M	C
S	T	O	R	A	G	E	Y	T	I	P	A	B	Z	J
I	R	L	E	O	D	B	T	D	B	E	H	M	K	E
O	A	T	A	W	C	I	R	C	L	A	D	I	T	N
N	E	A	A	Y	L	O	A	P	E	Q	Z	A	P	I
N	L	I	C	D	N	M	U	T	W	Z	N	S	E	B
Z	C	C	T	K	V	A	M	K	I	K	U	Z	K	R
V	U	S	O	I	F	S	L	T	O	O	F	S	Y	U
R	N	G	R	S	I	S	F	G	G	L	N	S	S	T

Grid – Energy Options

Look for 12 words from the text „Renewable Sources“

They are hidden vertically, horizontally, diagonally left to right and right to left



Solution: exhausted, coal, storage, conversion, photovoltaics, offshore, reactor, biomass, turbine, nuclear, tidal

App. 4

Messpunkt 1, 25.04.2002

Erhoben wurden englischsprachige Unterrichtsbeiträge

SM	WM	KH	LA	PW	EM
		KM	KD	EM	KB
ZC	SG		1	3	UC
		MM	GC	CP	
		GC	FF	PH	-
				5	

SC	DK
3	2
GC	RM
HC	TM
FK	WP
	1

10 englischsprachige Beiträge

App. 5

Unterrichtsplanung

Gegenstand: Geographie und Wirtschaftskunde
Jahrgang: 2. HTBL (Elektronik)
Thema: Wasser in der Wüste (3 Einheiten)

Einheit 1Unterrichtsziele:

- Schüler sollen ein Klimadiagramm konstruieren können
- Schüler sollen die Kurzfassung eines Textes herstellen können
- Schüler sollen topographische Angaben auf eine stumme Karte übertragen können
- Schüler sollen über ihr Thema am OHP sprechen können

Struktur	Inhalt/Verlauf	Materialien	Arbeitsform
Motivation, Wiederholung, 10'	T shows OHT about different aspects of subtropical deserts, students get a brief vocabulary (Vorentlastung, App1) and describe	OHT1: sand desert (App2) OHT2: oasis(App3) OHT3: irrigation (App4) Vocabulary (App1)	Frage-Antwort
Erarbeitung 15'	3 groups: 1 Construction of a climate diagram of Aswan (students get the facts, App5), one on OHT 2 Reading the text 'Water in deserts'(App6), making of a summary, one (only keywords) on OHT 3 Topography of Egypt: transferring important facts(App7) to a silent map (App8)	Copies OHT (blank) Copies OHT (blank) Copies OHT (blank)	Groupwork
Präsentation, 12'(3x4)	Speakers present the work of their groups using the prepared OHTs	OHT Wall map	Kurzreferat
Wiederholung(Übung), 13'	All students get all materials, work in groups of 3 (1 from each former group)	w.o.	Groupwork

Die Hinweise auf die Anhänge beziehen sich ausschließlich auf die Unterrichtseinheit und nicht auf die Studie!

App. 6

Messpunkt 2, 16.05.2002

Erhoben wurden englischsprachige Unterrichtsbeiträge

		KH	LA	PW	EM
SM	WM	KM	KD	EM	KB
SM		1	1	2	1
gefehlt		MM	GC	CP	UC
ZC	SG			1	
		GC	FF	PH	-
			1	6	

SC	DK
3	4
GC	RM
2	1
HC	TM
1	1
FK	WP
1	1

APP 7

Migration in the European Union

Migration into the countries of the European Union (EU), between them, and within them demonstrates distinctive patterns.

Immigration into EU countries

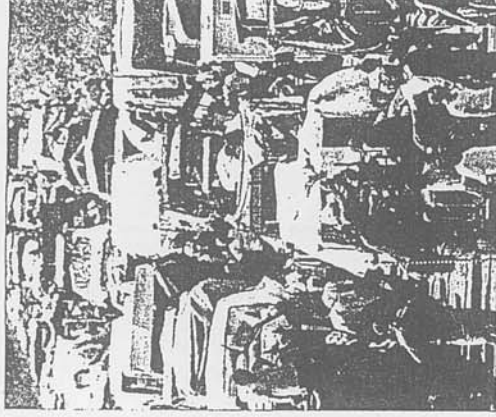
In the early years of the EU (see page 50) most countries in western Europe had more job vacancies than workers to fill them. This was because they needed to rebuild their economies and infrastructure following World War II. The 1950s, and to a lesser extent, 1960s, saw Britain and France encouraging immigration from their former colonies in, for example, the West Indies (see page 17) and North Africa.

West Germany attracted hundreds of thousands of Turkish and Yugoslav 'Gastarbeiter' (guest workers) into farming, manufacturing industry and construction. Many of these jobs were regarded, by increasingly affluent Germans, as unattractive and poorly paid. But income and living standards, internationally, are relative. The immigrants, therefore, were attracted by what they saw as higher paid work with better housing, health care and educational opportunities.

By the mid 1970s, however, there was much stricter control. Britain, France, and West Germany introduced new laws preventing immigration for work, although families could still come to be reunited. Political asylum would be granted only to those who could prove that they were escaping persecution.

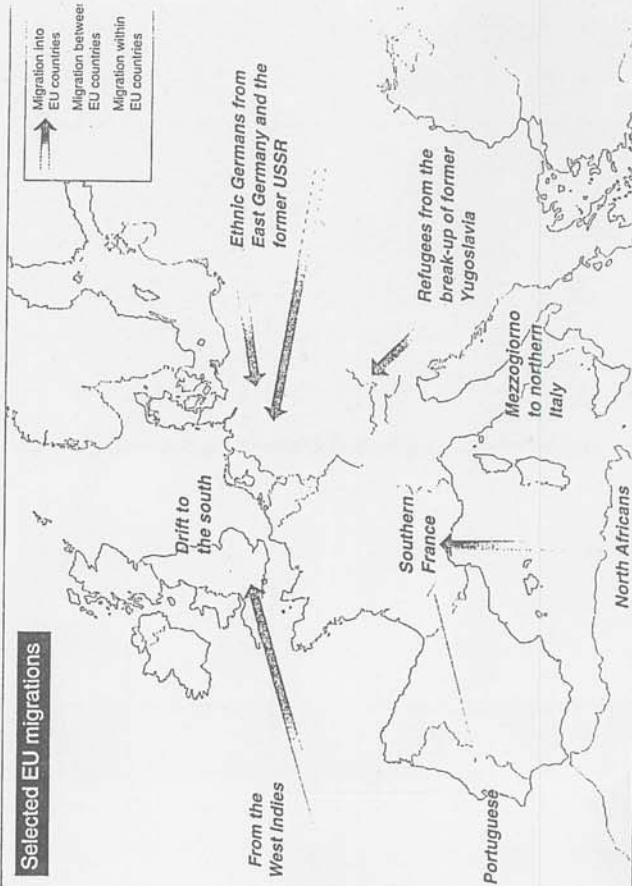
Also the economic recession of the early 1980s affected manufacturing industry, unskilled jobs were the first to go and immigrants suffered particularly bad unemployment.

The late 1980s and early 1990s saw a political transformation in Europe with the communist countries of the east turning to democracy. This stimulated vast movements, not least of ethnic Germans into the reunified Germany. These voluntary movements have since been considerably increased by forced migrations – for example, refugees from the break up of Yugoslavia.



Mass exodus, Serbs flee their homeland, August 1995.

Selected EU migrations



Migration between EU countries

Migration between EU countries has been encouraged since the original Treaty of Rome. As the EU has grown, so have migration opportunities. Portugal, which joined in 1986, is one of the least urbanised European countries and particularly poor compared with other members. Relatively large families in rural areas, and increasing mechanisation in farming, has encouraged many younger Portuguese to seek temporary work elsewhere. Many went to France for better-paid farm work and jobs in construction and services. Just like 'guest workers' in Germany, many found themselves exploited by having to work long, unsociable hours, and endure crowded accommodation.

Today rising unemployment is encouraging resentment towards migrant workers. This bad feeling may be expressed as increasing racial tension.

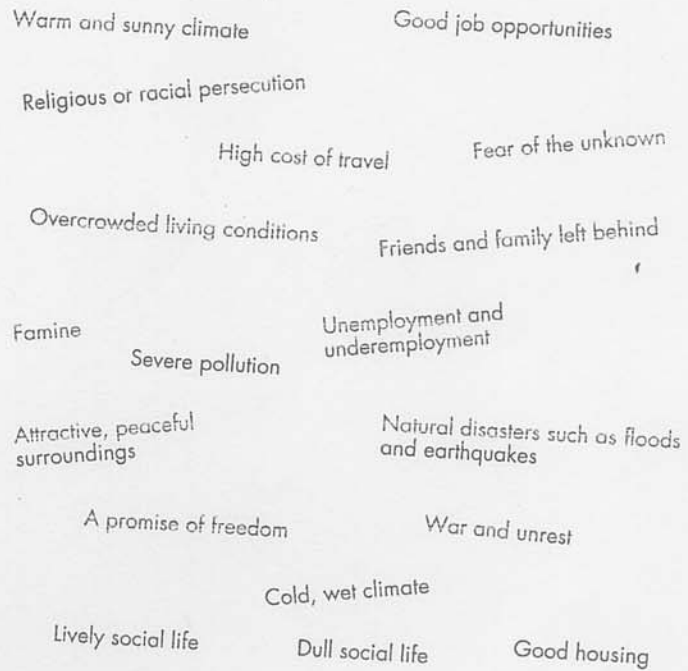
Migration within EU countries

Far more migration takes place within countries than between them. Again, patterns can be seen, often because of problems in some areas and opportunities in others. The so-called 'drift to the south' in Britain (see page 79) and movements from the Mezzogiorno to northern Italy (see page 52) illustrate regional migration well. Currently the highest rate of rural depopulation in the EU is represented by migration from the mountainous Cevennes region to its coastal lowland neighbour Languedoc-Roussillon, in southern France.

Finally, at a local scale, migrations relating to both suburbanisation (see page 32) and counter-urbanisation (see page 24) are well established trends in many EU countries.

Tim Bayliss: GEOGRAPHY TO GCSE, OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1998, S.18f.

Figure 38.1 Push factors, pull factors and barriers to migration



Copy the diagram in figure 38.2 (you will want to enlarge it). In the appropriate spaces, write the repellent reasons for migration, the attractive reasons for migration and the barriers to migration named in figure 38.1.

Figure 38.2

Push factors <i>Repellent reasons for migration</i>	Barriers to migration	Pull factors <i>Attractive reasons for migration</i>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____