

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

Eva Annau

BORDER CROSSERS

PFL-Englisch als Arbeitssprache, Nr. 14

IFF, Klagenfurt, 2002

Betreuung:
Werner Delanoy

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

Abstract

BORDER CROSSERS

1 Einleitung	1
1.1 Biographisches	1
1.2 Fremdsprache als Arbeitssprache	2
1.3 Rahmenbedingungen	3
1.4 Fragestellung	3
2. Unterrichtssequenzen	
2.1 Ancient Egypt	5
2.1.1 Kontext	5
2.1.2 Offenes Lernen	5
2.1.3 Ziele	6
2.1.4 „What’s Inside a Mummy“	6
2.2 The New Frontier – La Nueva Frontera – Immigration	8
2.2.1 Zusammenarbeit Englisch mit EAA Geografie	8
2.2.2 Ziele und Methodik	8
2.2.3 Feedback: Memos und Interviews	9
2.2.4 Gedanken zum Thema im Thema	11
2.3 Elizabeth I and Mary Stuart	12
2.3.1 Zusammenarbeit mit Englisch, Deutsch und EAA Geschichte	12
2.3.2 Ziele und Methodik	13
2.3.3 Transkription	13
2.4 New Zealand	15
2.4.1 Kontext	15
2.4.2 Ziele und Arbeitsweise	15
2.4.3 Feedback	15
2.5 Abschließende Betrachtungen	16
 <i>Anhang</i>	
A1 Interview Egypt	18
A2 Caught Crossing: Photoessay and Criss Cross	18
A3 Elizabeth I and Mary Stuart	24
A4 New Zealand Quiz and Interview	27

Border Crossers

Abstract

Based on a number of lessons which dealt with border crossers along the US and Mexican border I began to probe into the matter of crossing borders between subjects, between cultures and crossing a border into a new area called EAA, which might confusingly be seen as the initials of my name, but is the German acronym for the use of English as a means of instruction. The lessons that have been analyzed should cast a light on the nature of instruction in a foreign language and find a place for history taught in English, for the teacher and students who meet the challenge and for the methodology employed. In order to achieve this goal the subject matter was looked upon from the angle of the history teacher, the EFL teacher, the teacher involved in interdisciplinary projects and most important of all from the point of view of the students who were encouraged to participate in this quest for a new identity.

Eva Annau

Business Academy Donaustadt

Polgarstraße 24, A-1220 Wien

eva.annau@aon.at

BORDER CROSSERS

Eine Standortbestimmung

1. Einleitung

1.1. Biographisches

Ich unterrichtete zwölf Jahre Englisch an einer Handelsakademie und Handelsschule aber nur sporadisch Geschichte oder Zeitgeschichte. Es war und teilweise ist es im EFL Unterricht (English as a Foreign Language) noch immer üblich, so genannte „Themen“ zu bearbeiten, wie zum Beispiel South Africa, Northern Ireland, Drugs, Alcohol, Homelessness und nicht zu vergessen Environment. Als nicht praktizierende Historikerin stürzte ich mich natürlich auf die politisch-geschichtlichen Themen und begann von meinem ersten Dienstjahr an Material zu sammeln. Scheinbar bereitete ich mich unterbewusst auf den Tag X vor, an dem das schulautonome Unterrichtsprojekt Englisch als Arbeitssprache im Geschichtsunterricht eingeführt wurde. Es konnte doch nicht so schwer sein, dachte ich, die diversen Unterrichtsunterlagen, die ich gesammelt hatte, nach einem vorgegebenen Sachfachlehrplan zu ordnen und zu versuchen sie zu vermitteln. Dass ein gewisses Maß an Vokabelarbeit nötig sein würde, war mir klar, irritierte mich auch nicht. Ganz im Gegenteil, ich sah es als Vorteil des EAA Unterrichtes, dass Wörter und Begriffe, die auch im deutschsprachigen Geschichtsunterricht erklärungsbedürftig sind, nun genauer definiert werden. Cuneiform, die Keilschrift, muss im deutschsprachigen und im englischsprachigen Geschichtsunterricht erklärt werden. „Keile“ sind „Wedges“, leicht zu merken, denn „Potato Wedges“ werden beim Burger King verkauft. Schon bei der Diskussion über die Hochkulturen, der „Early Civilizations“ stellte ich fest, dass es sich nicht mehr ausschließlich um eine Übersetzungsaufgabe handelte, hier fühlte ich bereits die Notwendigkeit auszuholen und die doch wahrscheinlich typische Ehrfurcht vor Kultur oder Hochkultur im deutschsprachigen Raum zu thematisieren, die bevorzugte Aussprache des Wortes im Deutschen vornehmlich leicht behaucht gegenüber dem wesentlich schlichteren „Early Civilizations“ im englischsprachigen Raum hervorzuheben.

Es gibt einige Merkmale von „Civilization“ wie zum Beispiel Schrift, Städtebau (die Wurzel des Wortes), Technologie, organisierte Religion und soziale Diversifikation, die „Civilization“ ausmachen. Was bei dem englischen Begriff fehlt ist die implizite Bewertung, die im deutschen Begriff „Kultur“ oder „Hochkultur“ mitschwingt. Zu diesem Zeitpunkt wurde mir bewusst, dass es sich nicht um eine einfache Übertragung vom Deutschen ins Englische handeln konnte, sondern dass vielschichtige kulturelle Konzepte und Einstellungen berücksichtigt werden müssen.

Von Anfang an war mir klar, dass dieser Unterrichtsversuch für alle Beteiligten eine Herausforderung¹ darstellen würde, dass aber gleichzeitig interessante neue Aspekte zu Tage treten würden. Was mich natürlich besonders motivierte war die Tatsache, dass die Schüler und Schülerinnen zwei Stunden pro Woche mehr Gelegenheit haben, Englisch zu hören, zu sprechen und zu lesen ohne dem Druck ausgesetzt zu sein, eine Note auf ihre Artikulation zu bekommen.

¹ Claire Kramersch: Context and Culture in Language Teaching, Oxford 1993. Claire Kramersch thematisiert die Schwierigkeit das Wort „challenge“ mit Herausforderung zu übersetzen. Es ist vielschichtiger als die deutsche „Herausforderung“ und ein zentrales Bildungskonzept.

Meine Hauptmotivation, mich auf dieses Experiment einzulassen, ging von meinem Selbstverständnis als EFL-Lehrerin aus und basierte auf meiner Einstellung zu erfolgreichem Spracherwerb: Ss können ihre Sprachkompetenz dann verbessern, wenn sie „*lots of comprehensible input*“² ausgesetzt sind und in entspannter Atmosphäre die Fremdsprache anwenden können („*affective filter*“)³. Im Gegensatz zu meinem EFL Unterricht, wo ich explizite Vokabelarbeit betreibe und grammatische Strukturen mit den SchülerInnen trainiere, erwartete ich durch den quantitativ erhöhten Input des EAA Unterrichts, dass die SchülerInnen automatisch, im Sinne von Stephen Krashens Aktivierung des „Spracherwerbszentrum“, mühelos und ohne aktive, bewusste Auseinandersetzung mit der Fremdsprache im EAA Unterricht, Erfolge erzielen würden.

In den folgenden Seiten wird jedoch erkennbar, dass die puristische Anwendung von Krashens Grundsätzen im EAA Unterricht, der nicht im Umfeld der Zielkultur stattfindet, nicht durchzuhalten ist. Ferner wird ersichtlich, dass Interaktion zwischen LernerIn und dem gebotenen Input auf sprachlicher Ebene kontinuierlich stattfindet, wenngleich der Inhalt der sprachlichen Äußerungen im Vordergrund steht.

1.2 Fremdsprache als Arbeitssprache

Die Gründe warum Englisch als Arbeitssprache eingesetzt wird, sind vielschichtig und was die Literatur zu dem Thema betrifft, ist es nötig genau zu differenzieren, nach welchen Zielvorgaben, unter welchen Rahmenbedingungen und in welchem Ausmaß EAA unterrichtet wird.

- 1) Englisch als Arbeitssprache wird in Ländern, die ehemalige englische Kolonien waren, für die englisch zwar die Sprache der Herrschenden war, aus praktisch pragmatischen Gründen weiterhin benützt z.B. Malta⁴, Nigeria⁵ und viele andere, die ich als Beispiele dieser Spielart des linguistischen Imperialismus nennen könnte. Obwohl Englisch in diesen Ländern lange als Sprache der Herrschenden empfunden wurde und vielleicht von Teilen der Bevölkerung noch immer so empfunden wird, so überwiegen doch praktische Gründe wie weitgehende Verständlichkeit einer Globalsprache, diese in Schulen und in der Administration zu implementieren.
- 2) Nach meiner Einschätzung wird und wurde EAA im österreichischen Schulwesen von der vorgesetzten Dienstbehörde gefördert, um der ökonomischen Wirklichkeit gerecht zu werden. Ein beträchtlicher Teil der berufsbezogenen Kommunikation erfolgt auf Englisch. Englisch als Lingua Franca soll geübt und beherrscht werden.
- 3) „*Die Anfänge [der Entwicklung bilingualer Angebote] gehen auf Initiativen in der Folge des deutsch-französischen Kooperationsvertrages zurück*“⁶. Die ersten europäischen Bestrebungen in diese Richtung hatten explizit die Verbesserung des Verständnisses zweier Kulturen im Auge. Die Zielkulturen, der

² Stephen D. Krashen: Principles and Practice in Second Language Acquisition, Hemel Hempstead 1987

³ ebd

⁴ Geoffrey Hull: The Malta Language Question. A Case Study in Cultural Imperialism. Malta 1993

⁵ Doris Ubani, Schülerin, gibt Englisch als Muttersprache an, obwohl in Wahrheit ihre Muttersprache Ibo ist, Englisch zur Verständigung in Nigeria so wichtig ist, dass scheinbar die Grenzen zwischen Muttersprache und Zweitsprache so stark verschwimmen, dass von Bilingualität ausgegangen werden kann.

⁶ Manfred Wildhage: Von Verstehen und Verständigung.. In: Praxis Geschichte Januar 1/2002, S. 5

deutsche und der französische Kulturkreis, waren genau definiert und Deutsch und Französisch als Arbeitssprache sollten als Vehikel dienen, um dieses Ziel zu erreichen.

So weit mir bekannt ist, geht der Diskurs über die Implementierung von Englisch als Arbeitssprache in Österreich nicht explizit in diese Richtung. Erstens ist es bei Englisch ungleich komplexer eine Zielkultur festzulegen (Sollen unsere SchülerInnen den irischen, australischen, amerikanischen oder karibischen Kulturkreis besser verstehen lernen?) und zweitens steht Spracherwerb von Englisch als Lingua Franca deutlich im Vordergrund. Dabei sollte es aber nicht bleiben, da besonders durch die gemeinsame Fremdsprache unterschiedliche Kulturerfahrungen thematisiert werden können, worauf ich später noch zurückkommen werde.

- 4) Zu politischen Kontroversen führt das Thema Fremdsprache als Arbeitssprache scheinbar nur dann, wenn Kulturgemeinschaften mit verschiedener Sprache in einem Land zusammentreffen, zum Beispiel in Österreich, wo bilinguale Schulen in Kärnten ein geringes Ansehen genießen und der Wert bilingualer Erziehung, wenn die zweite Sprache slowenisch heißt, doch angezweifelt wird, obwohl die Ressourcen für zweisprachigen Unterricht vorhanden wären und ein Immersionsprogramm nach kanadischem Muster möglich wäre.

Zum Glück ist Englisch als Arbeitssprache in Österreich politisch nicht überfrachtet. Das Konzept wird besonders in der Handelsakademie eingesetzt, um den ökonomischen Anforderungen gerecht zu werden, wobei die kulturelle Komponente leider noch vernachlässigt wird. Diese Zielsetzung des deutsch-französischen Kooperationsvertrags wird im Fall von Englisch als Arbeitssprache durch multiple englischsprachige Kulturkreise kompliziert. Es ist wahrscheinlich nicht möglich und nicht sinnvoll, eine Zielkultur festzulegen und andererseits erscheint es mir nicht sinnvoll, EAA im Geschichteunterricht, nur deshalb einzusetzen, um die Sprachkompetenz der Lernenden zu erhöhen.

Die Intention von EAA im Sachfachunterricht im HAK Bereich ist vordergründig die Ausstattung der SchülerInnen mit dem Instrumentarium einer Globalsprache. Die Chance, unterschiedliche Kulturerfahrungen im Unterricht zu thematisieren, sollte verstärkt gefördert und gefordert werden.

1.3 Die Rahmenbedingungen

Englisch als Arbeitssprache wird an der Business Academy Donaustadt (BHAK und BHAS Wien 22) seit 1996 in Geschichte und seit dem Schuljahr 2001/02 auch in Betriebswirtschaftslehre und Geografie eingesetzt. Die Kollegin, die wie ich Geschichte auf Englisch unterrichtet, ist wie ich Anglistin. Der BWL Lehrer und die Geografielehrerin wählten EAA aus persönlicher Neigung und eigneten sich die dazu nötigen Qualifikationen selbständig an. Diese Unterrichtsprojekte werden deshalb durchgeführt, weil die "human resources" an der Schule vorhanden sind; sie wurden uns nicht vom Direktor „verordnet“.

1.4 Die Fragestellung

Ich begann 1996 in meinem Geschichtsunterricht Englisch als Arbeitssprache einzusetzen und meine Einstellung wie schon eingangs erwähnt war die, dass ich einfach Sachfachunterricht halte nur dass ich statt Deutsch Englisch verwende und vom deutschsprachigen Geschichtsbuch (Zeitzeichen I-III) nur das Inhaltsverzeichnis verwende; die Suche nach

adäquaten Materialien in englischen, irischen und amerikanischen Geschichtsbüchern stand im Vordergrund. Im Wesentlichen wechselte medienunterstützter Frontalunterricht mit Gruppenarbeit, Präsentationen und Diskussionen ab, Methoden, die ich auch im deutschsprachigen Geschichtsunterricht verwendete. Als wir die Ägypter behandelten, erinnerte ich mich an eine alte FCE-Club Ausgabe (3/1994), wo eine Ägyptologin interviewt wurde und die Schüler und Schülerinnen auf Grund des Gehörten die entsprechenden Hieroglyphen bezeichnen mussten und anschließend ein Wort zusammensetzten. Diese Übung war von den Autoren des FCE-Club als Hörverständnis Übung für EFL Studenten und Studentinnen intendiert, wurde von mir aber wegen des Inhalts, der mit dem Curriculum korrelierte, eingesetzt. Dass dabei gezielt das Hörverständnis trainiert wurde, empfand ich als positiven Nebeneffekt.

Rückblickend muss ich sagen, dass ich ohne eine konkrete Methodik ausformuliert zu haben, doch einen Vorteil von EAA darin sah, dass Schüler und Schülerinnen, die sich für Geschichte nicht besonders interessierten, wenigstens eine Verbesserung ihrer Sprachkompetenz erreichen konnten, ein äußerst bescheidenes Ziel, wenn man die Erlasslage im deutschen und österreichischen Raum bedenkt:

„Grundsätzlich gilt, dass die fachliche Progression nicht gefährdet werden darf und die Vergleichbarkeit mit dem „deutschen“ Geschichtsunterricht sichergestellt sein muss.“⁷

Natürlich belastet mich dieser Aspekt, ich würde ihn auf Grund meiner Erfahrung aber nicht als klassische EAA Problematik betrachten. Einhaltung der Anforderungen des Lehrplanes sind in einem Zweistundenfach, das über drei Jahre die gesamte Menschheitsgeschichte abdecken sollte auf jeden Fall schwierig bis unmöglich. Die Erarbeitung eines Kernbereichs wäre daher eine unabdingbare Forderung für den deutschsprachigen wie auch für den englischsprachigen Geschichtsunterricht, der noch mit weiteren „Zielfeldern“ überfrachtet ist. Diese Zielfelder nach W. Hallet sind:

1. *Phänomene und Sachverhalte der eigensprachlichen Kultur und Gesellschaft*
2. *Phänomene und Sachverhalte der zielsprachlichen Kulturen und Gesellschaften*
3. *Kulturübergreifende, kulturvergleichende globale und universale Phänomene und Sachverhalte.⁸*
- 4.

Ich sehe mich auf Grund dieser Erwartungshaltungen schlicht überfordert und werde für mich eine Standortbestimmung vornehmen, die Elemente des Anforderungskatalogs des Sachfachunterrichts so wie auch Erfordernisse des Unterrichtens in einer Fremdsprache berücksichtigt.

Da die Reflexionsphase erst NACH der Erstellung der Unterrichtseinheiten einsetzte, erscheint es mit zielführend, nachträglich Unterrichtseinheiten und Materialien dahingehend zu analysieren, ob sie meinem Wissensstand nach typisch für Fremdsprachenunterricht oder typisch für Sachfachunterricht sind. Im Anschluss daran wurden Schüler und Schülerinnen befragt, wie sie einzelne Elemente des Unterrichts kategorisierten, so dies möglich war. Da die befragten Schüler und Schülerinnen zwischen 15 und 19 Jahre alt sind, können sie als

⁷ Manfred Wildhage: Von Verstehen und Verständigung. In: Praxis Geschichte Januar 1/2002, S. 6

⁸ W. Hallet: Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 52/1999, S.23ff

UnterrichtsexpertInnen fungieren und Unterrichtselemente nach ihrer Zugehörigkeit zum jeweiligen Gegenstand identifizieren.

Die Fragen, auf die ich in der folgenden Untersuchung eine Antwort finden möchte, wären:

- 1) Was ist meine Identität im EAA Unterricht?
- 2) Welchen Gegenstand unterrichte ich, wenn ich EAA unterrichte?
- 3) Welche Schlüsse ziehe ich aus diesen Erkenntnissen?

2. Unterrichtssequenzen

2.1 Ancient Egypt

2.1.1 Kontext

3 Schülerinnen der IIIc (2000/01) hielten ein Referat über das alte Ägypten („Ancient Egypt“), das würde ich im deutschsprachigen Regelunterricht genau so machen. Wie im deutschsprachigen Geschichtsunterricht lässt die Aufmerksamkeit der MitschülerInnen bei Referaten zu wünschen übrig. Eine Wiederholungsphase scheint angebracht. Die Referentinnen haben ein Handout hergestellt, das sehr ausführlich und genau recherchiert ist und das als Arbeitsunterlage für die folgende Phase des „Offenen Lernens“ dient.

2.1.2 Offenes Lernen

Die SchülerInnen erhielten folgende Arbeitsaufträge:

MENU		
Tick the activities you have finished ✓		
You need not do all activities but you should manage to do a minimum of three in order to revise ANCIENT EGYPTIAN CIVILIZATION		
Play domino	☺☺☺☺ 2-4	Check with your teacher if you are not happy with the result
Play the scarab beetle game	☺☺☺ Get one counter and dice from your teacher	2 students play the game, one student checks the result
Hieroglyphics	☺or☺☺ Listen to the cassette and fill in handout	check with your teacher
TRUE or FALSE	☺or☺☺ Tick the answers with an OHT pen	check with your teacher or ask students who have already done the exercise

PEGS (Kluppen) ☺or☺☺ Put the pegs into the correct order to find out how to mummify	the first peg is ● if you did the exercise correctly the other pegs form an English word	
HUNEFER'S judgement ☺or☺☺ Take a worksheet and fill in the correct names	Check with dark brown transparency with white pointer (at teacher's desk)	

Auf den ersten Blick wirkt die Zusammenstellung des Materials eindeutig historisch und auf historische Inhalte aufgebaut. Bei der ersten Aktivität „Play Domino“ sollen die Ss Definitionen zu Begriffen wie „Canopic Jar“ finden, ein Glossar, das aus dem Internet heruntergeladen war und zur Begriffsbestimmung für englischsprachige Ss gedacht war. Die Regeln des „Scarab Beetle Games“ sind dem Spiel „Snakes and Ladders“ sehr ähnlich, das angeblich ägyptischen Ursprungs ist. Im „Scarab Beetle Game“ wurden hauptsächlich Namen von Göttern und Göttinnen und Pharaonen wiederholt.

Wie bereits eingangs erwähnt handelt es sich bei den „Hieroglyphics“ um eine Listening Comprehension exercise, die aber inhaltlich ausgezeichnet zu dieser Einheit passte. Sowohl die Quelle (FCE-Club) als auch die Art der Übung entsprachen dem klassischen Fremdsprachenunterricht. Die „TRUE or FALSE“ exercise und die Kluppenaktivität waren historischen Inhalts jedoch von der Anlage der Übung aus einem Repertoire genommen, das ich von Englischbüchern kannte.

„Hunefer's judgement“ basierte auf einer Folie und einer Zeichnung aus Praxis Geschichte. Namen von ägyptischen Göttern und Vorgänge des Totengerichts sollten durch diese Aktivität gefestigt werden, ein typisches Element des Geschichtsunterrichts.

Abgesehen von der letzten Übung hätte ich sämtliche oben erwähnten Aktivitäten früher im deutschsprachigen Geschichtsunterricht NICHT verwendet, da sie mir zu einfach erschienen wären, zumal die Kluppenübung aus einem englischen Kinderbuch⁹ und das „Scarab Beetle Game“ aus einem deutschsprachigen Kinderbuch¹⁰ genommen wurden (das aus dem Englischen übersetzt wurde, was mir aber bevor ich diese Studie schrieb, nicht bewusst war). Keine einzige Schülerin oder kein einziger Schüler empfand jedoch die Einheit als „zu kindisch“ oder nach dem Wortlaut des Fragebogens „dem Alter nicht angemessen“¹¹.

2.1.3 Ziele

Was waren die Grundkonzepte, die mich leiteten, als ich diese Unterrichtssequenz zusammenstellte?

- 1) Visuelle, auditive und taktile Elemente sollten vertreten sein, um möglichst viele Ss in ihrem bevorzugten Lernmodus anzusprechen → dies war ein bewusst gestecktes Ziel.
- 2) Das Leseverständnis in der Zielsprache sollte verbessert und die Ss durch die Aufgabenstellungen motiviert werden, Textstellen öfter zu lesen, wie zum Beispiel in der Kluppenübung, in der „TRUE or FALSE“ Übung, aber auch im Scarab Beetle Game, das ohne wiederholtes Nachlesen des Handouts kaum zu lösen war. Auf Grund der Aufgabenstellung wurde mir

⁹ Terry Deary: Horrible Histories, The Awesome Egyptians, Scholastic Publications 1994

¹⁰ James Putnam: Meine Schatztruhe, Das Leben im Alten Ägypten, Münster 1995

¹¹ siehe Anhang 1, Seite 18

bei der nachträglichen Analyse dieses implizite Ziel bewusst. Es ist ein wichtiger Aspekt meines Fremdsprachenunterrichts, das sich hier manifestierte.

- 3) Handlungsabläufe, wie zum Beispiel die Mumifizierung, und Namen von Pharaonen, Göttern und Göttinnen zu festigen sind Ziele, die ich dem Sachfachunterricht zuordnen würde.
- 4) Darüber hinaus war es mir wichtig, Begriffe zu definieren und Worte zu klären, „Vokabeltraining“ würde ich spontan behaupten, ein Element des Fremdsprachenunterrichts. Bei genauerer Betrachtung des deutschsprachigen Geschichtsunterrichts wird jedoch klar, dass auch hier genaue Begriffsklärung, präzise Definitionen und deren Festigung unerlässlich sind. Natürlich gab es bei diesem Domino Begriffe wie „embalm“ – einbalsamieren, die man deutschsprachigen SchülerInnen im deutschsprachigen Geschichtsunterricht vielleicht nicht erklären muss, SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache vielleicht doch. Für mich erhebt sich nachträglich die Frage, ob ich unter Umständen im deutschsprachigen Geschichtsunterricht zu viel an Fachwortschatz vorausgesetzt habe und dadurch Barrieren errichtet habe. Ähnlich wie meine Erfahrungen als EFL Lehrerin meinen EAA Unterricht beeinflussen, nehme ich an, dass meine EAA Erfahrungen auch meinen Geschichtsunterricht auf Deutsch verändern würden.
- 5) Grundsätzlich war ich bestrebt, die Aufgaben so zu gestalten, dass die SchülerInnen sprachlich nicht überfordert wären und ich bemühte mich Stephen Krashens L1+1 Formel anzuwenden, das heißt, dass die Lernenden nur gelegentlich das Wörterbuch verwenden müssten, das globale Verständnis permanent vorhanden ist und die moderate Progression zu echtem Spracherwerb führt. Extrem formuliert würde das bedeuten, dass Spracherwerb der Ss auf jeden Fall gefördert wird, auch wenn sie vergessen sollten, dass Hunefer dem Anubis vorgeführt wurde und im Falle, dass sein Herz schwerer wog als eine Feder es dem „devourer“ zum Fraße vorgeworfen würde.

Die methodischen Grenzen und die Zielsetzungen von Sachfachunterricht und Fremdsprachenunterricht sind fließend und von Fall zu Fall neu auszuhandeln. Ich denke, es ist nicht möglich eine genaue Zuordnung vorzunehmen.

Ein weiteres Beispiel aus der Unterrichtssequenz „Ancient Egypt“ soll diese Tendenz noch verdeutlichen:

2.1.4 Medienunterstützter Frontalunterricht: Video „What’s inside a mummy?“

CNN sendet auf der Schiene CNN-Newsroom (seit 11.9.2001 leider nicht mehr in Österreich) eine Art Schulfunkprogramm für amerikanische SchülerInnen „and classrooms around the world“. Hier finden sich kurze Beiträge zu Themen wie Umwelt, Politik, Geschichte, Gesundheit und Wirtschaft. CNN liefert dazu nicht nur Projektvorschläge, Links und weiterführende Fragen sondern auch die passenden Tapescripts. Soweit zum Sachfachunterricht und zur Intention des Herstellers CNN. CALL Austria ist berechtigt, dieses Material zu verwenden und liefert dies in Form eines Abonnements an die Schulen, wo sämtliche Beiträge methodisch aufbereitet sind, mit diversen Matching Exercises, Gap Texts, Hot Pot Files und ähnlichem mehr. Ein Service für Englischlehrer und Lehrerinnen. Die Sachthemen von CNN wurden vom CALL Team für den Englischunterricht didaktisiert, von

mir als EAA Lehrerin wieder für den Sachfachunterricht umfunktioniert, wobei „typische“ Elemente des EFL Unterrichts erhalten blieben.

Nach dem Referat der drei SchülerInnen zeigte ich den dreiminütigen Beitrag „What’s inside a mummy?“¹², der jedoch ohne Hilfestellung zu schwer gewesen wäre. Ich gestaltete daher einen Lückentext, wobei ich das themenbezogene Vokabular entfernte und an das Ende des Textes stellte. Dieser Vorgang ermöglichte mir einerseits das relevante Vokabular zu besprechen, Hypothesenbildung anzuregen und andererseits in der darauf folgenden Stunde das Gehörte gezielt zu wiederholen.

Ich befinde mich im Spannungsfeld eines didaktischen Dreiecks:

- 1) Ich betreibe Vokabelarbeit wie im Fremdsprachenunterricht. Der Unterschied liegt im Inhalt, denn wie oben erwähnt sind Fachtermini im deutschen wie im englischen Unterricht zu klären. Vokabeln und Phrasen, die den politisch-historischen Diskurs ermöglichen (zum Beispiel Wortfelder wie „War and Revolution“) sind ebenso zu erarbeiten wie die so genannten „History Skills“. Dazu gehören Bildbeschreibung, Interpretation einer Statistik oder Datenvergleich. Der Vorteil dieser *Skills*, ist dass sie transferfähig sind und nicht nur in die Schublade EAA Geschichte passen.
- 2) Ich behandle Sachthemen wie im Geschichtsunterricht.
- 3) Ich verwende verstärkt Tapescripts als Lückentexte, um den Ss das Verständnis authentischen Materials zu erleichtern, eine Aktivität des Fremdsprachenunterrichts, die ich allerdings im EFL Unterricht nur in Ausnahmefällen einsetze, da sie die Erwartungshaltung der Ss bei einer Hörverständnisübung jedes Wort verstehen zu müssen, nur verstärken würde. Im EAA Unterricht, wo es keine Hörverständnisaufgaben bei Tests gibt, heiligt der Zweck die Mittel und für die bessere Nachvollziehbarkeit des Gehörten und um Überforderung zu vermeiden, berücksichtige ich diese didaktische Überlegung aus meinem EFL Unterricht nicht.¹³ Es gibt Hörverständnisaufgaben in meinem EAA Unterricht, nur erfüllen sie durch die verstärkte inhaltliche Ausrichtung eine andere Funktion.

Fordere ich hier eine spezielle Didaktik des EAA Unterrichts? Ich glaube nicht, dass eine weitere Kategorie, eine weitere Schublade von Nöten ist. Was verstärkt stattfinden sollte, ist Reflexion über die unterschiedlichen Anforderungen des Fremdsprachen- und Sachfachunterrichts und durch diesen bewusst in Gang gehaltenen Dialog kann und sollte die Positionierung von EAA von Fall zu Fall neu ausgehandelt werden.

2.2 The New Frontier – La Nueva Frontera - Immigration USA Mexico

2.2.1 Zusammenarbeit Englisch mit EAA Geografie

Im Oktober 2001 bot ich meiner Kollegin, die in dem 2.Jahrgang, wo ich Englischlehrerin bin, eine Zusammenarbeit EAA-Geografie und Englisch an. Nach einem kurzen Gespräch fanden wir das Thema, „Immigration“. Sie behandelte im EAA Unterricht das Thema USA und ich hatte vor kurzem das Thema „Schools“ im Englischunterricht besprochen. In einer

¹² CALL Austria Reference Material, CNN-Newsroom 4/March 2001

¹³ Dr. Christiane Puffer-Dalton erwähnte nach einer Unterrichtshospitation, dass diese Lückentexte doch „typisch für den Englischunterricht“ seien.

Einwanderungswellen seit Christopheer Columbus wurden zusätzlich behandelt während explizite Vokabelarbeit wegfiel, da einerseits das sprachliche Niveau der SchülerInnen höher war und sie es andererseits ausdrücklich ablehnten, worauf ich noch zurückkommen werde. Drei Gegenstände, zwei Klassen, ein Thema und eine Sprache, und was unterrichtete ich nun eigentlich? Und wie sehen das die Ss?

2.2.3 Feedback

2.2.3.1 Memos

Nach dieser Unterrichtssequenz schrieben die Schülerinnen der IId Memos über ihre Befindlichkeit im fächerübergreifenden EAA Unterricht. Die Methode des offenen Lernens kam bei allen gut an, die Aktivitäten machten Spaß, halfen die Vokabel besser zu lernen und die Lückentexte zu CNN Newsroom wurden ebenfalls als hilfreich empfunden, da die Texte am Videoclip sonst teilweise unverständlich gewesen wären beziehungsweise eine gewisse Schwellenangst genommen wurde, englischsprachige Nachrichtensender zu hören. Das Thema *Immigration* fanden die meisten Schülerinnen interessant, oder „ganz interessant“. 2 Schülerinnen fanden das Thema zwar uninteressant, aber sie schrieben, dass ihnen die Übungen gut gefallen hätten, besonders die Webübungen. 3 Schülerinnen beurteilten die Unterrichtssequenz zwar sehr positiv, ersuchten aber ausdrücklich darum, Interpretationen von Statistiken in Zukunft zu unterlassen, da das „langweilig“ sei. Diesen Wunsch werde ich wegen des hohen Transferpotentials von *Interpreting Graphs and Figures* leider nicht erfüllen können.

Das Thema Immigration (Border Crossers) war in der Folge ein Teil der Englischschularbeit und ich bemerkte eine deutliche Verbesserung im lexikalischen Bereich und es gelang vielen Schülerinnen, auch schwächeren Schülerinnen, ihre Meinung zu diesem Thema zu artikulieren und kurze Texte zu Bildern zu schreiben.

2.2.3.2 Gedanken zu Inhalt und Methodik – ein Exkurs

Die erste „offene“ Lerneinheit, die ich vor vielen Jahren mit Hilfe von Hanna Maria Suschnig gestaltete, beschäftigte sich mit dem Thema „Office“, wo Aufgaben im Büro, Büroausstattung, Computer Hardware und Software und auch berufsbezogene Telefonate erarbeitet wurden.¹⁷ Dieses Thema attraktiv auszuarbeiten war mir wichtig, da es lexikalisch anspruchsvoll aber für mich langweilig zu unterrichten war.

Auf Grund des positiven Feedbacks auf die *Immigration (The New Frontier)* Einheit wurde im März 2002 im Englischunterricht das Thema „Office“ mit ähnlichen Aktivitäten und in offener Lernform behandelt, der Feedback in Form von Memos war ähnlich positiv wie bei *Immigration* wobei jedoch niemand erwähnte, dass das Thema interessant war. Der Lernerfolg bei der darauf folgenden Schularbeit war zwar vorhanden, aber deutlich geringer als bei dem Thema *Immigration*. Die Befragung der Schülerinnen ergab, dass nur 5 das Thema *Office* „fad“ empfunden hatten, 7 antworteten mit „Ich weiß nicht“ (von 14 Anwesenden). Das Ergebnis ist zwar nicht signifikant, ich schließe aber trotzdem daraus, dass das geringere Interesse, das dem Inhalt des Lernstoffs entgegengebracht wurde, den Lernerfolg beeinträchtigte. Die Tatsache, dass bei den Memos keine der Schülerinnen dezidiert das Thema als interessant bezeichnet hat, legt mir diesen Schluss nahe. *Der Communicative Approach* und die Ausrichtung auf Berufsbezogenheit und Funktionalität der

¹⁷ Make Your Way in Business 2: Chapter 9: Working 9 to 5.

Sprache haben mich dazu veranlasst, mich auf die Position einer Vermittlerin von *Sprachhülsen* zurückzuziehen und zu vernachlässigen, dass jede sprachliche Äußerung und jeder Text in ihrem kulturellen Kontext zu sehen sind und SchülerInnen, auch wenn ihr *scope* noch eingeschränkt ist, das Bedürfnis haben, sich zu relevanten Themen zu äußern beziehungsweise kognitiv inhaltlich stärker angesprochen werden wollen. Ich als EFL Lehrerin, habe bisher immer versucht, meine SchülerInnen mit Wortschatz, Phrasen und Grammatik auszustatten, dass sie so vielen sozialen Situationen wie möglich sprachlich gerecht werden, habe aber die Bremse in genau jenen Momenten gezogen, wo es um die tiefere Auseinandersetzung mit individuellen wie sozialen Inhalten ging.¹⁸

Die Hinwendung zu fächerübergreifender Teamarbeit und die Arbeit mit Fremdsprache und Sachfach haben bei mir diesbezüglich zu einer Neuorientierung geführt und zu einer stärkeren Beachtung von kognitiven Prozessen und Reflexion, auch wenn dies kurzfristig zu keinem messbaren lexikalischen oder grammatikalischen Zuwachs führt. Diese Erfahrung aus dem EAA Unterricht wird langfristig auch meinen regulären Sprachunterricht ändern.

2.2.3.3 Interviews

Die Schülerinnen wurden nach einem halben Jahr nochmals befragt,¹⁹ an welche Aktivitäten sie sich erinnern konnten; dabei machten sie erstaunlich konkrete Angaben wie zum Beispiel Videos mit Lückentexten, die sie durchwegs als förderlich bewerteten, Webübungen mit Internetadresse und 2 Schülerinnen erwähnten auch *Matching Exercise* von Bild und Untertitel²⁰. Als hinderlich für den EAA Unterricht wird „*der Lehrerin Zuhören*“, „*Material sammeln*“ und selbständige Recherche aus dem Internet oder aus Fachliteratur für die Erstellung von Referaten angegeben. In diesem Zusammenhang wird häufiges Wiederholen von neuen Wörtern und Phrasen und Vokabelarbeit eindeutig dem Englischunterricht zugeordnet. Wenn Englischvokabel im Geografieunterricht abgefragt werden, wird dies als unzulässiger Vorgang betrachtet. Auf die diffuse Zuordnung der Vokabelarbeit soll im Kapitel *Elizabeth I and Mary Stuart* noch näher eingegangen werden.

2.2.4 Gedanken zum Thema im Thema

Obwohl das Thema Immigration USA ad hoc und spontan gewählt wurde, ergibt sich bei diesem Thema eine Vielschichtigkeit, die genauer betrachtet werden sollte:

- 1) Die CNN Beiträge trugen den Titel „The New Frontier – La Nueva Frontera“, was das Zusammentreffen zweier Kulturen betont und ein bilingualer Ansatz schon im Titel angedeutet wird, wenngleich die Dichotomie nicht im Kontrast Deutsch-Englisch sondern Englisch-Spanisch (Mexikanisch) angelegt ist.
- 2) Ein Beitrag trug den Titel „Border Crossers“ und die Bildgeschichte (Photoessay) und das Kreuzworträtsel, das zur Erarbeitung des Vokabulars erstellt wurde, hieß „Caught Crossing“²¹. Beide Titel beziehen sich im übertragenen Sinn auf unsere Arbeit als EAA und EFL Lehrerinnen. Das Überqueren der Grenze zwischen den Fächern Englisch, Geografie, Geschichte und Deutsch, war ein Weg hin zum fächerübergreifenden Unterricht, das Verlassen des gewohnten Faches führte hin zu einem neudefinierendem Fach, EAA-Sachfach, und schließlich „Caught Crossing“, was die Legitimität diese Unterfangens in Frage stellt.

¹⁸ Claire Kramsch: Context and Culture in Language Teaching, Oxford 1993, p. 94

¹⁹ Gruppeninterviews wurden von der Regionalgruppe Ost durchgeführt.

²⁰ Siehe Anhang 2 Caught Crossing, Photoessay, Seite 18

²¹ Siehe Anhang 2: Caught Crossing, Seite 23

Diese Vergleiche sollten jedoch nicht überspannt werden und nicht zu unzulässigen Vereinfachungen führen, denn es wird nicht eine Grenze mit einem Grenzbalken überschritten, sondern es werden mehrere Grenzen gleichzeitig überschritten und die Wahrnehmung multipler Kulturen möglich, was das Unterfangen aber nicht erleichtert:

Die Unterrichtssequenz *New Frontier - Border Crossers* thematisiert das Zusammentreffen der amerikanischen und der mexikanischen Kulturen und wurde von einer deutschsprachigen EAA Klasse in Wien diskutiert, wo jedoch bei einer Vielzahl der Schülerinnen Deutsch nicht die Muttersprache ist. Diese Schülerinnen erleben im Regelunterricht ein Immersionsprogramm in Deutsch und in ausgewählten Fächern wie Geografie oder Geschichte sind alle Schülerinnen der Herausforderung ausgesetzt, einen Sachfachgegenstand über eine Fremdsprache als Arbeitssprache zu erlernen. Wo sich die einzelnen Schülerinnen kulturell positionieren bleibt Spekulation, Reflexion über die Problematik wurde hoffentlich erreicht.

- 3) Es war ein explizites Ziel von meiner Kollegin und mir, das Thema Migration durch den Blick auf zwei andere Kulturen und den damit eintretenden Verfremdungseffekt besser erfassen und offener und unbelasteter diskutieren zu können.
- 4) In einem konkreten Fall wurde das „border crossing“ jedoch von den SchülerInnen verweigert. Mein Kollege K.S. verwendete die Videoclips im Englischunterricht im vierten Jahrgang (12. Schulstufe) im Rahmen seines Schwerpunktes Migration. Ich bearbeitete im EAA Geschichtsunterricht wie schon vorher erwähnt, die Einwanderungswellen in die USA seit Christopher Columbus, besprach auch die Videoclips und schlug vor, um die Arbeit im Englischunterricht zu erleichtern, die Webübungen und ausgewählte Vokabelübungen in Geschichte zu machen, was rundweg abgelehnt wurde. „Das gehört in den Englischunterricht“, meinte W.O., B.D. meinte „In Geschichte wollen wir das nicht machen“ und S:G. sagte „Das soll der K.S. in Englisch machen“. SchülerInnen höherer Jahrgänge haben häufig sehr konkrete Vorstellungen, was in den einzelnen Gegenständen angebracht ist und was nicht. Sie sind auf Grund ihrer langjährigen Erfahrung zu UnterrichtsexpertInnen gereift. *Getting the words out of the way* im Geschichtsunterricht wurde als unzulässiger Vorgang empfunden, ein Paradoxon auf das ich im Kapitel „Elizabeth I and Mary Stuart“ noch zurückkommen werde.

2.3 Elizabeth I and Mary Stuart

2.3.1 Zusammenarbeit in den Fächern Englisch, Deutsch und EAA Geschichte

Im November 2001 behandelte ich „Elizabeth I and the Elizabethan Age“ im EAA Geschichtsunterricht des vierten Jahrgangs und arbeitete mit meinem Kollegen K.S. zusammen, der Englisch und Deutsch in dieser Klasse unterrichtet. Im Englischunterricht und im Geschichtsunterricht zeigten wir themenrelevante Teile der Dokumentation *A History of Britain* von Simon Shama, ich las dazu einen Artikel von www.bbc.co.uk/history und in Deutsch bearbeiteten die SchülerInnen „Maria Stuart“ von Friedrich Schiller. Von einem ursprünglich geplanten Besuch des Stücks im Burgtheater mussten wir Abstand nehmen, da alle Schülerinnen, die das Stück bereits gesehen hatten, es als „furchtbar“ bezeichneten.

2.3.2. Ziele und Methodik

Fächerübergreifendes, vernetzendes Arbeiten stand im Mittelpunkt dieser Sequenz, um die Spannung zwischen historischen Fakten und deren Manifestation in der Dichtung herauszuarbeiten. Nachdem das Thema in Englisch, Deutsch und Geschichte bereits besprochen worden war, und die Deutschschularbeit unmittelbar bevorstand, beabsichtigte ich eine Art Wiederholungsstunde mit neuem Input, um die wichtigsten historischen Akteure nochmals zu beleuchten und die Ss anzuregen, sich einen letzten Überblick zu verschaffen und die wichtigsten Ideen und Konflikte richtig zuzuordnen (siehe Anhang OHT und kurze Texte). Der Ablauf der Stunde sah folgendermaßen aus:

1. Die Texte werden in Einzelarbeit gelesen
2. Die SchülerInnen suchen den Partner oder die Partnerin mit dem gleichen Text und bereiten eine Kurzpräsentation vor.
3. Während der Kurzpräsentation ordnen die Ss die Personen und Themen den 4 Kategorien auf der Overheadfolie zu.

2.3.3. Transkription

- Ad 1. Während der Einzelarbeit fragen die Ss nach Vokabeln beziehungsweise suchen diese im Wörterbuch, wenn auch anfänglich im Französisch-Deutsch Wörterbuch (p.3)

Sm1: Halil, do you have a, an English dictionary?

H: No, but, Michi hat das super XXX ... this is Deutsch-Französisch, Französisch-Deutsch.

Sm2: dictionary.

Sf: French-German, German-French.

H: ich hab nur gelesen.

Sm4: oja, jetzt kannst werfen.

Sm3 (übersetzt): die Familien, die XXX ist, profitieren von der Auflösung von den monasteries.

- Ad 2. Ss helfen sich gegenseitig und übersetzen Vokabeln p. 4

Sf2: [what's storm troopers?

Sm: Sturmtruppe ... Sturmabteilung ... SA unter (?) Hitler ...

Sturmabteilung.

Sf2: ja, was machen die?

Sm: die kämpfen ... sozusagen. nicht die, die im hintergrund ... mit reden XXX, sondern, eher mit gewalt.

Sf2: na die

Sm: fighters. kämpfen.

Sf2: counter reformation?

Sm: Gegenreform... Counter reformation heißt Gegenreformation ...

- Ad3. Während der Präsentationen wurden einige Aussprachefehler verbessert, Vokabel, wo ich den Eindruck hatte, dass sie Schwierigkeiten machten, wurden nochmals übersetzt und besprochen.

Sm1: absorbieren, XXX; weggeben.

H: weggeben?

Sm1: ja.

Sm2: to the religious conflict.

T: could be the religious conflict, the personal conflict between him and Elizabeth. but as he led to the, as his intelligence, he was the spy master, he led to the execution of Mary Stuart, ah, I think it might be okay if you put this to the rival queen because he was the XXX to her execution, okay? thank you. so, Robert Dudley, please.

H: aufsaugen, einsaugen oder so was. absorb.

Sm2: okay ... ah ... , Robert Dudley (lacht kurz) ... okay. ah, he is the favourite and counsellor, ah... counsell ... sill...

T: counsellor.

Sm2: counsellor of Elizabeth. ah, he might have married her ... but he didn't (lacht kurz).

Sm2: ahmm, and he, ah, yes, in nine ... in 1564 ahm ... and, Elizabeth made him to the Earl of Leicester ...

T: Leicester.

Es gab Gruppen von kompetenten Sprecherinnen, die den Text problemlos vereinfachen und verständlich präsentieren konnten, für manche bedeutete „ihr“ Text aber eine gewaltige Herausforderung, was Lexik aber auch Aussprache betraf.

Bei der Planung der Stunde ging ich von der Annahme aus, dass die kurzen Texte besonders deshalb nicht zu schwierig sein konnten, da der Sachverhalt und die Personen im Wesentlichen bekannt waren.

Das Paradoxon, das sich für mich nach Durchsicht der Transkription ergab, war, dass die meisten SchülerInnen im Geschichtsunterricht explizite Vokabelarbeit ablehnen, da es ihrer Meinung für Sachfachunterricht nicht adequat ist, dass aber informelle Vokabelarbeit ohne strukturierte, gestaltete Übungen permanent stattfindet.

Zur Fragestellung, ob in dieser Stunde nun Fremdsprachenunterricht oder Geschichtsunterricht stattgefunden hat, kann ich nach Durchsicht der Transkription mit Sicherheit sagen, dass beides stattgefunden hat, wobei ich nicht einmal zu sagen wage, dass es zu gleichen Teilen Geschichte und Englischunterricht war. Die starke Ausrichtung auf Vokabular und Aussprache ließe eher vermuten, dass hier Englisch mit historischer Verbrämung unterrichtet wurde.

Subjektiv hatte ich sowohl bei der Vorbereitung der Einheit als auch während und nach gehaltener Stunde den Eindruck, dass es sich eindeutig und zweifellos um eine Geschichtsstunde handelte. An Vokabelarbeit hatte ich die Puritaner in Erinnerung, was aber für mich unter unerlässliche Begriffsklärung fällt, die auch im deutschsprachigen Geschichtsunterricht für mich essentiell ist und sicher stattgefunden hätte.²² Die restlichen Vokabel habe ich schlicht ausgeblendet und weder wahrgenommen, wie viele Wörter einer Erklärung bedurften, teilweise auch weil sie von den Schülerinnen untereinander geklärt wurden, noch bemerkt, wie viele Erklärungen und Übersetzungen ich selbst geliefert habe. Ich führe das auf meine langjährige Tätigkeit als Fremdsprachenlehrerin zurück, dass dieser Vorgang zum unbewussten Reflex geworden ist.

²² Tagebucheintragung vom 28.11.2001: „Ich habe das Wort „puritans“ mit „pure“ pur erklärt und auf pure, ungemischte Getränke hingewiesen.

Für diese Stunde kann ich konkret sagen, dass nicht Geschichte auf Englisch unterrichtet wurde, sondern dass gleichzeitig Englischunterricht und Geschichtsunterricht stattgefunden hat.

2.4 NEW ZEALAND

2.4.1 Kontext:

Im EAA Geografieunterricht (2. Jahrgang 10. Schulstufefielten zwei Schülerinnen im Wintersemester ein Referat über New Zealand. Eine Unit im Englischbuch befasst sich ebenfalls mit New Zealand und Australien und zufälligerweise erschien im *Club Magazine* des Mary Glasgow Verlages in der letzten Ausgabe des heurigen Jahres²³ ein Artikel über New Zealand, eine Hörverständnisübung und interessanterweise ein New Zealand Quiz, das bereits in Sachfachbereiche wie History und Sciences unterteilt war.²⁴

2.4.1 Ziele und Arbeitsweise:

Die Ausrichtung des Artikels regte mich an zu untersuchen, wie die Schülerinnen eine Englischstunde, von der Englischlehrerin gehalten, mit hauptsächlich geografischem oder *Social Studies* Inhalt einschätzen würden und wie stark ihre Erwartungshaltung an den Englischunterricht beziehungsweise an den Sachfachunterricht ausgeprägt war.

Der Inhalt des Artikels war bekannt, die Schülerinnen lösten als Warming-Up exercise eine *TRUE and FALSE Exercise*, die von den Expertinnen (Schülerinnen, die das Referat gehalten haben) betreut wurde, anschließend wurde das Band angehört und es wurden die richtigen Sätze dazu ausgewählt. Beim zweiten Durchgang suchten die Schülerinnen auf einer Karte die Reiseroute und planten abschließend eine eigene Reiseroute, die sie auch präsentierten.

2.4.2 Feedback

Auf die Frage „Würdest Du diese New Zealandstunde als Englischstunde oder als Geografiestunde bezeichnen?“ antworteten 50% der Schülerinnen mit „beides“ oder „beides zusammen“. Die Zuordnung „was wir typisch für den Englischunterricht beziehungsweise für den Geografieunterricht“ fiel für den Englischunterricht eindeutig aus: Hörverständnisübungen wurden von allen Schülerinnen als typisch EFL Unterricht bezeichnet, Vokabeltraining und Üben von Phrasen wurde ebenfalls mehrheitlich dem EFL-Unterricht zugeordnet, obwohl Vokabelwiederholungen für den EAA Unterricht als „förderlich“ bezeichnet wurden. Vokabeltests im EAA Unterricht wurden strikte abgelehnt, was der Erlasslage und der Intention von EAA entspricht. Eine genaue Abgrenzung von Geografiemethodik konnte nicht gefunden werden. Zwei Schülerinnen erwähnten Kartenarbeit und Referate, ohne dies mit Nachdruck und Entschlossenheit zu behaupten („vielleicht“).

Für die Unterrichtsexpertinnen, die schon viele Jahre EFL Unterricht erlebt haben, wird Unterrichtsarbeit im lexikalischen Bereich automatisch dem Fremdsprachenbereich

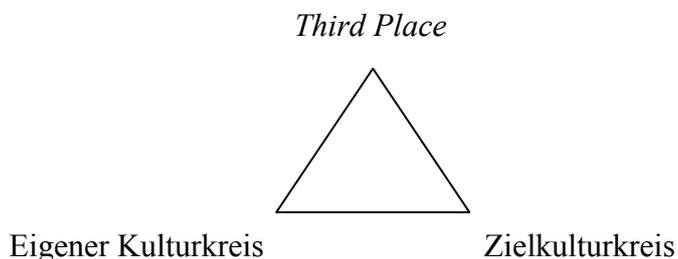
²³ Club 6/2002

²⁴ Siehe Anhang 4, Seite 27

zugeordnet, aber gleichzeitig die Notwendigkeit erkannt, im EAA Unterricht neue Wörter zu erklären und vor allem zu wiederholen. Die diffuse Zuordnung des lexikalischen Bereiches scheint mir ein Hauptcharakteristikum der Dichotomie Fremdsprachenunterricht und EAA Sachfachunterricht zu sein. Die Grenzen zwischen den beiden Fächern sind fließend, besonders dann, wenn im Englischunterricht über ein „Thema“ gesprochen wird, das im Sachfachkanon einen Platz finden würde. Obwohl oder vielleicht weil ich als ihre Englischlehrerin in die Klasse gegangen bin, haben die Schülerinnen erkannt, dass ein Gegenstand, der via Englisch als Arbeitssprache unterrichtet wird „beides“ ist und Merkmale von beiden Fachdidaktiken trägt. Dass auch die Einstellung „Hörübung ist typisch EFL“ zu hinterfragen ist, möchte ich in meiner Schlussbetrachtung noch näher erläutern.

2.5 Sonderfall Zwischenkriegszeit, Zeitzeugin und Wehrmachtsausstellung. Betrachtungen zum Abschluss.

Nachdem in der Maturaklasse der Handelsakademie bereits zweieinhalb Jahre Englisch als Arbeitssprache in Geschichte unterrichtet wurde, schlug ich den Ss vor, die Zwischenkriegszeit in Österreich auf Deutsch zu behandeln. Die Ss waren erstaunt und lehnten den Vorschlag ab. Wir verwendeten natürlich österreichische Quellen, es wurde aber konsequent Englisch gesprochen (im Unterricht, nicht untereinander). Es trat jene interessante Situation ein, dass die Ss über Sachverhalte, die sie offensichtlich interessierten (ich leite dies aus der verstärkten Partizipation im Unterricht und dem selbständigen Studium der Arbeitsunterlagen ab), in Englisch diskutierten, mit dem Kommunikationsmittel einer fremden Diskursgemeinschaft den historischen Hintergrund des eigenen Kulturkreises besprachen. Claire Kramersch würde die Position, die wir nun einnahmen als „*Third Place*“ bezeichnen.²⁵



Dass sich manche Menschen ganz selbstverständlich in diesen dritten Räumen oder Dimensionen bewegen, erlebten wir am 16. Mai 2002, als wir einen Vortrag und eine Lesung von Elizabeth Welt Trahan besuchten, die über ihre Kindheit im Wien der Kriegsjahre berichtete, und aus ihrem Buch „*Walking with Ghosts, a Jewish Childhood in Vienna*“ las. Mrs. Trahan emigrierte 1947 nach Amerika und hielt diese Lesung in Englisch, sie fand im Amerikahaus statt. Das Buch hatte sie in Deutsch und in Englisch geschrieben, der seltene Fall einer bilingualen Autorin.

Ähnlich wie wir die Grenze zu einem dritten, einem neuen Raum überschritten haben, wird sich durch den Dialog zweier Fächer eine neue Fachdidaktik entwickeln. Ich möchte dies an Hand eines Beispiels erläutern. In der Wehrmachtsausstellung, die zweifellos nicht zur Erweiterung der Sprachkompetenz gestaltet wurde, konnten zahlreiche Texte nicht nur gelesen, sondern auch gehört werden, um dem Zuschauer die Aufnahme der Inhalte zu erleichtern, in dem mehrere Sinne angesprochen wurden. In meiner weiteren Arbeit werde ich viele Elemente der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts im Sachfachunterricht einsetzen,

²⁵ Claire Kramersch: Context and Culture in Language Teaching, Oxford University Press 1993

um Inhalte wirksamer zu vermitteln und andererseits hoffe ich, durch eine stärkere Betonung der inhaltlich, kulturellen Ebene im Fremdsprachenunterricht das Interesse der SchülerInnen wecken zu können, um Reflexion anzuregen. Durch die Auseinandersetzung mit der Dichotomie Fremdsprachenunterricht-Sachfachunterricht habe ich in beiden Bereichen lang tradierte Positionen verlassen und habe neues Terrain betreten. In meinem neuen, dritten Gegenstand, EAA Geschichte, hoffe ich den beiden Zielen, Spracherwerb und inhaltliche Reflexion gerecht zu werden.

ANHANG I

INTERVIEW LEARNER SATISFACTION

In dieser Klasse (IIICK) wird EAA seit September 2000 unterrichtet. Es würde mich interessieren, ob die SchülerInnen die verschiedenen Methoden identifizieren können und bei welcher Methode sie den Eindruck hatten, effektiv zu lernen.

Wenn möglich auch Beispiele für Zufriedenheit und Unzufriedenheit angeben.

Frontal (Lehrerinnenvortrag)

Gruppenarbeit (sich gegenseitig über Material informieren)

Gruppenpräsentation (Hören Sie zu, wenn andere Gruppen präsentieren ?)
(Sind Sie mit dem Produkt zufrieden, wenn Sie selbst präsentieren?)

Referat (erst wenige haben in Geschichte Referate gehalten)

Lernen für einen Test oder eine Wiederholung

Offenes Lernen/Stationenbetrieb

Sie kennen diese Methode vielleicht von der Volksschule oder Unterstufe. Ist Sie auch für Ihr Alter angemessen?

Anhang II CAUGHT CROSSING Photo essay, Criss Cross Puzzle and Links:

<http://www.time.com/time/covers/1101010611/>

<http://turnerlearning.com/newsroom/archive/0601/NR061801.html>

June 18, 2001 : <http://www.cnn.com/TRANSCRIPTS/0106/18/nr.00.html>

June 19, 2001: <http://www.cnn.com/TRANSCRIPTS/0106/19/nr.00.html>

June 20, 2001: <http://www.cnn.com/TRANSCRIPTS/0106/20/nr.00.html>

June 21, 2001: <http://www.cnn.com/TRANSCRIPTS/0106/21/nr.00.html>

June 22. 2001: <http://www.cnn.com/TRANSCRIPTS/0106/22/nr.00.html>



An illegal immigrant is caught by the border patrol trying to cross into the United States near Naco, Ariz. Around 800 immigrants enter the U.S. illegally every day, and the most heavily breached border is Arizona's.



Border patrol agents walk the apprehended illegals back to their waiting vehicles.



A group of illegal immigrants wrap themselves in blue sleeping bags after being intercepted by the border patrol. After spending the night in a cold rainstorm in the Arizona desert, the men were desperate and came out of hiding in the hopes of being rescued, even if arrested, by the border patrol.



A Mexican man, suffering from hypothermia, prays as he waits to be airlifted out of the desert near Sasebe.



Arizona A U.S. BORSTAR officer (Border Patrol Search Trauma and Rescue unit) carries a Mexican woman facing death after spending the night in a freezing rainstorm in the desert near Sasebe, Ariz.



BORSTAR officers prepare the woman to be airlifted via helicopter to a Tucson hospital.



A border patrol officer frisks a Mexican illegal immigrant intercepted at night in the desert near Naco, Arizona, while his companions look on in the background.



Intercepted illegal immigrants await their fate in a detention cell at the U.S. border patrol post in Naco.



All intercepted illegals are digitally photographed, and their names and fingerprints, as well as their faces, are recorded and kept on file with the border patrol.



On this printout of intercepted illegals, one immigrant has left a message for the border patrol. In this game of cat and mouse, people are repeatedly caught and returned to Mexico.

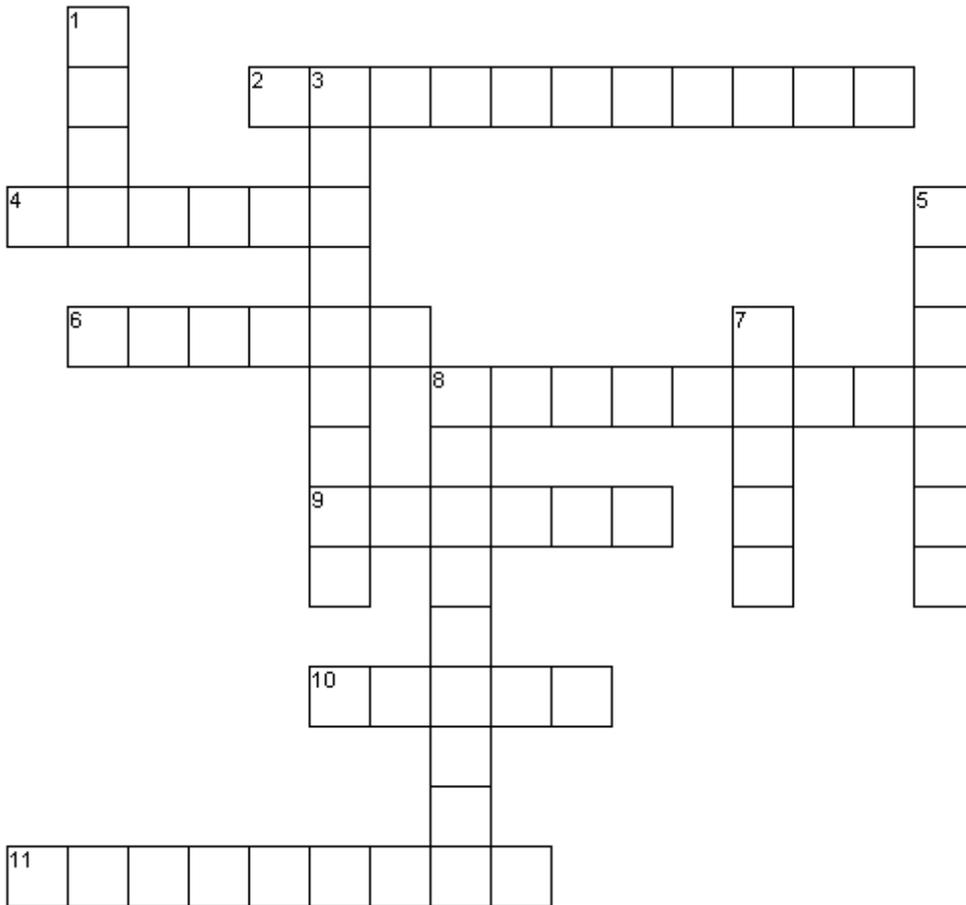


A captured border crosser waits in the Naco detention center, his fingernails thick with dirt from the several days he spent in the desert before being caught.



On the Mexican side of the border fence between Agua Prieta, Mexico and Douglas, Arizona, crosses are placed to represent people who died trying to enter the U.S. illegally. On average, one person dies trying to cross the border illegally every day. And every day, six more are rescued by the border patrol.

CAUGHT CROSSING



Across

- 2. used to identify criminals
- 4. do something again
- 6. very dry land with little vegetation
- 8. hopeless and very unhappy
- 9. guard (like a policeman) who goes the rounds along the border
- 10. capture
- 11. arrest

Down

- 1. rescue
- 3. to stop or block somebody
- 5. to do something unlawful, against the law
- 7. search for weapons by running the hand down the clothing
- 8. imprisonment, keeping someone arrested

12 of 12 words were placed into the puzzle.

Anhang 3

<p>Mary Queen of Scots (1542-87) Catholic daughter of James VI of Scotland and the French Mary of Guise, on her father's death she became queen when she was less than one year old. Married to Francis II of France in 1558, she was widowed in 1560. Married to Lord Darnley in 1565, she was widowed again in 1567. Exiled from Scotland in 1568 by a rebellion of Protestant nobles, she fled to England where Elizabeth imprisoned her. As a Catholic half-Scottish and half-French ex-monarch, with a better claim than Elizabeth to the crown of England (see family tree), she was too dangerous for Elizabeth. Catholic Powers abroad as well as many Catholics in England supported her as Elizabeth's heir or substitute. After nineteen years of dangerous plotting by her Scottish cousin, the Queen reluctantly agreed to her trial and execution in 1587.</p>	<p>Philip II of Spain (1527-1598) Son of Charles V, he succeeded him as ruler of Spain, the Netherlands, Milan, Naples and Sicily. Having been husband of Elizabeth's sister Mary, his first thought on her accession in 1558 was to marry her as well (mainly to secure England as an ally against France). On rejecting him like everyone else, she nevertheless managed to exploit his support in the early and vulnerable years of her reign, when the greatest danger came from France. Relations deteriorated in the 1570s over English seamen disrupting the trade of Philip's transatlantic colonies. Three Armadas subsequently failed to invade England.</p>
<p>Sir Francis Walsingham (1532-90) Employed as spymaster by Burghley from 1568, he built up an intelligence network with agents in every major city in Europe. He lured Mary Queen of Scots into providing the evidence for her own trial and execution. As secretary of state after 1577, he promoted the puritan and aggressively Protestant foreign policy which the Queen hated.</p>	<p>Robert Dudley, Earl of Leicester (1532-88) Favourite, courtier and councillor of Elizabeth, he might have married her had not political jealousies prevented it. Having made him Earl of Leicester in 1564, she relied heavily on his resources as a great territorial magnate. Yet he did not always agree with her on policy and supported puritanism in religion. He helped Protestants at home and abroad.</p>

**William Cecil, Lord Burghley
(1520-98)**

A minor gentry family which rose to wealth and power under Henry VIII and Edward VI, the Cecils profited from the dissolution of the monasteries. In office under Edward and Mary, William backed Elizabeth while she still looked a poor bet. She appointed him secretary of state immediately on her accession in 1558 and Lord Treasurer in 1572. Surviving the attempt of Leicester and Norfolk to dislodge him in 1568, he remained active across a wide range of policy-making and administration for forty years. His loyalty, industry and judgement were indispensable to the Queen, whom he served until his death.

Jesuits

These were 'the storm troopers of the Counter Reformation', who arrived in England in the 1580s to prevent the development at which Elizabeth aimed - i. e they did not want the Church of England to absorb the moderate Catholics.. They were not afraid to die for their beliefs. After 1585 any Jesuit found in England was by definition a traitor and many suffered the horrors of a traitor's death by hanging, drawing (disembowelling) and quartering.

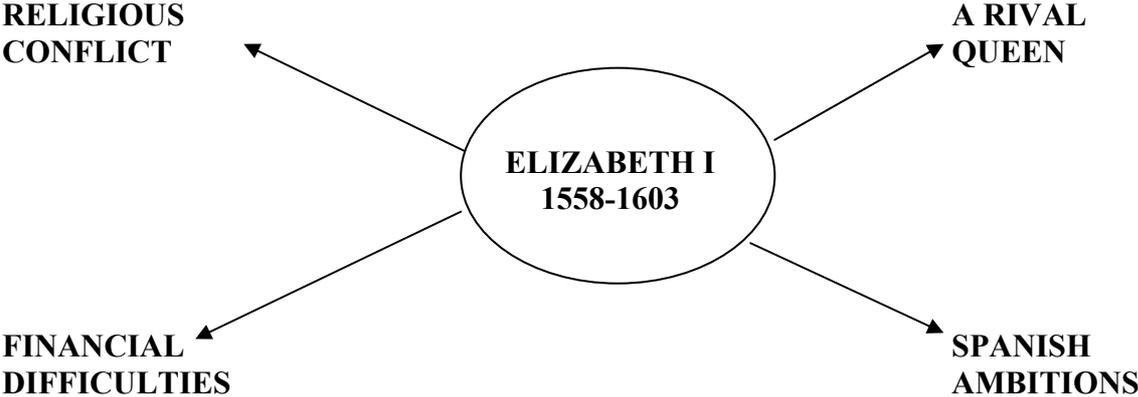
Catholics

By the reign of Elizabeth this was an ambiguous term. It could mean the religious majority at the start of her reign, who accepted the monarch as head of the Church but wanted to keep its Pre-Reformation 'magic' sacraments and rituals. These were the people she wished to attract to her moderate Protestant Church. A small minority of Catholics were more dangerous, since they still privately regarded the Pope as head of the Church therefore might support an invasion by Catholic Powers. As the foreign threat grew, Elizabeth was forced to agree to increasingly savage persecution of Catholics who refused to attend the Church of England or met with priests and Jesuits. She was excommunicated by the Pope in Rome.

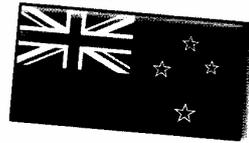
Puritans

A Protestant religious group who wanted a thorough reformation of the Church of England. They stressed Bible-reading and preaching the Gospel rather than sacraments and ritual, as they wished to push the Church of England into an extreme version of Protestantism, which would have offended most of her subjects, Elizabeth opposed them from the start.

<p>Drake circumnavigates the globe On 13 December 1577, Francis Drake, on board his ship the Pelican, left Plymouth on a voyage that would take him round the world. In August 1578, Drake passed through the Magellan Strait (the south of South America) and entered the Pacific Ocean. By June 1579, Drake had landed on the coast of modern California (which he claimed for England as 'New Albion'). On 26 September 1580, the navigator returned to Plymouth in his ship, renamed as the Golden Hind. The following April, Drake was knighted by Elizabeth on board ship.</p>	<p>John Knox (?1505-1572). Father of Scottish Presbyterian Church. A Catholic priest, converted to Protestantism in 1545/6. Knox joined the rebel Protestant nobles and under French siege in St Andrews Castle made his name as a preacher. After capture he spent 18 months in a French galley, then arrived in England in 1549. In Europe during Mary's reign, he wrote 'First Blast of the Trumpet against the Monstrous Regiment of Women' (1558) against the Catholic Queens. On returning to Scotland in 1559 he set up the Presbyterian church of Scotland, a Protestant sect. He led the Protestants in Edinburgh, condemning the (Catholic) Mary Queen of Scots and helping determine the form of the Scottish Reformation.</p>
--	---



NEW ZEALAND QUIZ



Cross-curricular science/
cultural history

SCIENCE SECTION

- 1** Why does Rotorua smell of rotten eggs?
A Because there are a lot of chickens
B Because there is a lot of sulphur in the air
C Because the sea is very polluted
- 2** Whales and dolphins are not fish, they are mammals. What is the definition of a mammal?
A Something that eats meat
B Something that gives birth to its young and feeds it milk
C An animal that breathes using lungs
- 3** If you boil a saucepan of water at the top of Mount Cook, it takes less time to boil. Why?
A Because it's colder at the top of a mountain
B Because the pressure is lower
C Because the water freezes

HISTORY SECTION

- 4** What is the name of the people who were the first inhabitants of New Zealand?
A Aborigines **B** Inuit **C** Maoris
- 5** Why does New Zealand celebrate Waitangi Day?
A To commemorate recognising the rights of the 'Native people'

- B** To have a massive rugby tournament
C To commemorate Lord Waitangi

6 What did moko used to signify in Maori society?

- A** That you had fought in a battle
B High rank
C That you were over 30

GENERAL SECTION

7 What are the inhabitants of New Zealand often called?

- A** Zeals **B** Yanks **C** Kiwis

8 Which of the following is false about New Zealand?

- A** It has over twenty times more sheep than people **B** It consists of a North and a South island **C** It is an almost flat country

9 Which of the following is false about New Zealand?

- A** It is part of the Commonwealth
B In Maori culture a traditional greeting is given by pressing noses together
C Most New Zealanders speak Maori languages

Fragen für das Interview:

Mai 2002

- 1) Würdest Du diese New Zealandstunde als Englischstunde oder als Geografiestunde bezeichnen?
 Was war typisch für eine Englischstunde?
 Was war typisch für eine Geografiestunde?
 Kannst Du Beispiele nennen?
- 2) Es gab im vorigen Semester eine Zusammenarbeit EAA-Geografie mit Englisch zum Thema „Immigration-Emigration“.
 An welche Aktivitäten kannst Du Dich erinnern?
- 3) Du wirst im nächsten Jahr EAA nicht nur in Geografie sondern auch in Geschichte haben. Es ist daher wichtig, dass Du Deinen Lehrerinnen mitteilst
 → was Dir beim EAA Unterricht hilft
 → was Dir beim EAA Unterricht hinderlich ist.
 Bitte gib ein Beispiel.