

Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“

Herausgegeben von der

Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Andrea Staudner

**Von der Erforschung der Schulangst
zur Bekämpfung der Langeweile**

**Untersuchungen zur Befindlichkeit meiner SchülerInnen
im englischsprachigen Geschichtsunterricht**

PFL-Englisch, Nr. 8

IFF, Klagenfurt 1999

Redaktion:
Gunther Abuja

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“ des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUKA und BMWV.

Inhaltsverzeichnis

1. Anmerkungen	
2. Voraussetzungen für diese Studie	1
2.1 Englisch als Arbeitssprache und die 2.B	1
2.1.1 Meine Schule	1
2.1.2 Wie ich dazu kam, EAA einzusetzen	1
2.1.3 Meine ersten Versuche mit EAA	2
2.1.4 EAA im Schuljahr 1997/98	4
2.1.5 Charakteristika der 2.B	
3. Organisatorische Überlegungen	4
3.1 EAA in der Jahresplanung	4
3.2 Die Lernunterlagen	5
3.3 EAP - Englisch als Prüfungssprache	5
4. Zum Thema meiner Studie: Welche negativen Gefühle begleiten meinen EAA-Unterricht?	7
4.1 Angst	7
4.2 Langeweile	8
4.3 Skepsis	8
5. Methoden zur Erforschung meines Unterrichts	10
5.1 Mündliche und schriftliche Befragungen der SchülerInnen	10
5.2 Mündliche und schriftliche Befragungen der Eltern	10
5.3 Die Anonymität bei den schriftlichen Befragungen	11
5.4 Informelle Beobachtung der SchülerInnen	11
5.5 Zeitplan	11
6. Die Erforschung der Schulangst	11
6.1 Wie die SchülerInnen der 2.B EAA erleben	11
6.1.1 Was sagen SchülerInnen, die EAA positiv erleben?	12
6.1.2 Was sagen SchülerInnen, die EAA mit gemischten Gefühlen erleben?	14
6.1.3 Was schreiben SchülerInnen, die EAA negativ erleben?	16
6.2 Drei Hypothesen zur Angst im EAA-Unterricht	18
6.2.1 Hypothese 1: Angst könnte entstehen, weil die Klasse in Englisch geteilt ist	18
6.2.2 Hypothese 2: Angst könnte entstehen, weil die Verwendung von EAA das Lernfach Geschichte insgesamt schwieriger macht als andere Lerngegenstände	20
6.2.3 Hypothese 3: Angst in EAA könnte entstehen, weil Prüfungen und Tests (auch) auf Englisch abzulegen sind	22
6.3 Wie die Eltern zu EAA stehen	28

7. Die Bekämpfung der Langeweile	33
7.1 Wie sich das Thema meiner Studie änderte	33
7.2 Drei Überlegungen zur Langeweile im EAA-Unterricht	34
7.2.1 Überlegung 1: Es könnte sein, dass manchen SchülerInnen im EAA-Unterricht fad ist, weil sie sich einfach nicht für Geschichte interessieren	35
7.2.2 Überlegung 2: Es könnte sein, dass manchen SchülerInnen im EAA-Unterricht fad ist, weil ihnen (in der Schule) grundsätzlich fad ist	36
7.2.3 Überlegung 3: Es könnte sein, dass manchen SchülerInnen im EAA-Unterricht fad ist, weil mein Unterricht nicht abwechslungsreich genug ist	37
7.3 Ein Schuljahr mit EAA	37
7.3.1 Was bis zum ersten Memo geschah	37
7.3.2 Was bis zum zweiten Memo geschah	38
7.3.3 Was bis zum dritten Memo geschah	41
7.3.4 Was bis zum Abschlussinterview geschah	48
7.4 Ein abschliessendes Interview	51
8. Zusammenfassung	55
Anhang: Schüler/innenbefragungsbogen	58

1. Anmerkungen

Wo immer ich in meiner Studie schriftlich geäußerte SchülerInnenmeinungen zitiert habe, habe ich die ursprüngliche sprachliche Form beibehalten. Das erklärt die Existenz manch rätselhafter Formulierungen, das erklärt aber auch die geradezu atemberaubende Vielfalt bei der Schreibung der Wörter „interessant“, „Englisch“ oder „Professorin“.

Meiner eigenen Rechtschreibung mangelt es ebensowenig an Originalität. Ich habe mich zwar weitgehend bemüht, die Regeln der neuen Rechtschreibung anzuwenden, aber aufmerksame LeserInnen werden sicher zahlreiche Inkonsistenzen entdecken. Ich habe aus der Not eine Tugend gemacht und die Narrenfreiheit der Übergangsfrist zwischen alter und neuer Schreibweise für eine „Orthographie mit persönlicher Note“ genutzt.

Im größten Teil der Studie ist die Anonymität meiner SchülerInnen durch von ihnen selbstgewählte Codewörter geschützt. Dort, wo Kinder namentlich erwähnt werden, habe ich die Namen vor der Drucklegung der Studie abgeändert.

2. Voraussetzungen für diese Studie

2.1 Englisch als Arbeitssprache und die 2.B

2.1.1 Meine Schule

Ich bin Englisch- und Geschichtelehrerin an einer Wiener AHS. Meine Schule befindet sich in Simmering, das ist ein sogenannter „Arbeiterbezirk“ am südöstlichen Stadtrand von Wien. Unsere Schule ist derzeit die einzige AHS im Bezirk. Sie ist in einem der modernsten und schönsten Schulgebäude Wiens untergebracht: Das Schuljahr 1997/98 - das Jahr vorliegender Studie - war das erste Schuljahr im neuen Haus. In diesem Schuljahr hatte die Schule 22 Unterstufenklassen und 12 Oberstufenklassen und beschäftigte 102 LehrerInnen. Trotz der Größe herrscht an unserer Schule ein sehr herzliches Klima und eine freundschaftliche und angenehme Arbeitsatmosphäre im KollegInnenkreis.

2.1.2 Wie ich dazu kam, EAA¹ einzusetzen

Im Schuljahr 1995/96 bekam ich eine dritte Klasse in Geschichte. Das war eine für mich ganz ungewohnte Situation, denn ich hatte seit zehn Jahren keine Geschichteklasse mehr unterrichtet. Auch in den Jahren zuvor waren meine Erfahrungen mit dem Geschichteunterricht nur sehr sporadisch gewesen. Ich galt an der Schule praktisch ausschließlich als Englischlehrerin. Ich hatte in den bis dahin siebzehn Jahren meiner Unterrichtstätigkeit alle meine Energien auf Englisch konzentriert, hatte am Schulversuch zur neuen Englischmatura mitgearbeitet, hatte in meinen Englischklassen vieles ausprobiert und mich gerne und intensiv weitergebildet. Ich war also eine einigermaßen erfahrene,

¹ Für den Fachausdruck „ENGLISCH ALS ARBEITSSPRACHE“ verwende ich in vorliegender Studie durchgehend das Kürzel „EAA“.

kompetente und im didaktischen Bereich sattelfeste Englischlehrerin. Von der Didaktik des Geschichteunterrichts hingegen hatte ich keine Ahnung.

Meine im Geschichteunterricht erfahrenen KollegInnen hatten für jedes Kapitel die entsprechenden OHP-Folien parat, für jedes Thema die passenden Videofilme, für jedes Sachgebiet die entsprechenden ReferentInnen und für jeden Museumsbesuch die geeigneten Arbeitsblätter. Ich hätte meinen SchülerInnen unmittelbar nichts von alledem bieten können und ich kam mir dementsprechend hilflos und unerfahren vor.

Da kam es mir sehr entgegen, dass es auf verschiedenen Ebenen der Schulentwicklung gerade Bestrebungen gab, Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht einzusetzen. Das interessierte mich und auf diesem Gebiet traute ich mir auch einiges zu. Immerhin hatte ich ja im Englischunterricht immer wieder fallweise Realien unterrichtet - Geschichte, Geographie, Philosophie, Religion ... Warum sollte das nicht auch umgekehrt gehen?

Hier tat sich also eine Nische auf, wo ich punkten konnte und wo ich meine Unerfahrenheit auf der einen Seite durch Expertise auf der anderen Seite kompensieren konnte. Der Einsatz von Englisch als Arbeitssprache gab mir die Möglichkeit, einen für meine SchülerInnen „besonderen“ Geschichteunterricht zu gestalten.

2.1.3 Meine ersten Versuche mit EAA

Meine ersten Versuche mit EAA machte ich also in den Schuljahren 1995/96 und 1996/97 mit den oben erwähnten SchülerInnen, in der dritten und vierten Klasse. Ich hatte diese Klasse auch in Englisch. Ich hatte mir vorgenommen, EAA nur fallweise, dort wo es inhaltlich passte, einzusetzen. Das hielt ich auch durch.

Da ich EAA nicht ständig, sondern nur phasenweise einsetzte, war es nicht notwendig, einen Schulversuch zu etablieren. Die Sache lief weitgehend informell ab, was mir sehr entgegenkam, denn so konnte ich sehr frei und ohne irgendwelchen Zwang zu Rechenschaftsberichten oder ähnlichem arbeiten.

Ich hatte natürlich unsere Frau Direktor von meinem Vorhaben informiert. Sie stand ihm durchaus positiv gegenüber. Die einzige Einschränkung, die von ihrer Seite kam, war die Bitte, im Falle einer Prüfung zwischen „Genügend“ und „Nicht genügend“ EAA sicherheitshalber nicht einzusetzen.

Auf diese Idee wäre ich wahrscheinlich auch gekommen (wer wird denn in kritischen Prüfungssituationen justament auf den sprachlich allerverfänglichsten Fragen herumreiten?), aber ihr Rat war sicher gut und grundvernünftig. Trotzdem tat es mir ein bisschen weh, dass bei jeder innovativen Idee sofort an die SchülerInnen mit potentiell negativen Leistungen und an die Bedrohung durch Berufungen etc. etc. gedacht wird.

2.1.4 EAA im Schuljahr 1997/98

Nachdem ich also zwei Jahre lang in einer dritten und vierten Klasse EAA ausprobiert hatte, ergab sich die glückliche Situation, dass ich eine zweite Klasse in Geschichte bekam, wo ich nun gleichsam von der ersten Stunde an EAA einbauen konnte. Es war dieses Schuljahr auch gleichzeitig das erste Jahr meines PFL-Lehrganges, und es war für mich von Anfang an klar, dass ich meine Unterrichtserfahrungen in dieser 2.B für meine Studie verwenden würde. Ich

ging also mit besonderer Sorgfalt an die Unterrichtsplanung heran, sowohl bei der Themenwahl als auch bei der sprachlichen Vermittlung.

Bei der Themenwahl nahm ich mir vor, innerhalb jedes großen Sachgebietes (mindestens) ein Kapitel auf Englisch zu unterrichten. Was die sprachliche Vermittlung anlangte, so musste ich in einer zweiten Klasse natürlich viel umsichtiger vorgehen als bisher. Schließlich beherrschen die SchülerInnen am Beginn einer zweiten Klasse ja nur ganz wenige Zeitwortformen im Past Tense - ein für den Geschichteunterricht nicht ganz unerhebliches Handicap!

Obwohl ich mich in vorliegender Studien im Folgenden voll und ganz auf meine Unterrichtserfahrungen in der 2.B im Schuljahr 1997/98 stützen werde, möchte ich nicht unerwähnt lassen, dass ich im selben Schuljahr auch noch eine dritte Klasse in Geschichte unterrichtete und auch dort EAA einsetzte. Im Verlauf des Unterrichtsjahres stellte sich heraus, dass die SchülerInnen dieser Klasse - es war eine Gymnasialklasse - sprachlich sehr begabt waren und auf EAA überaus positiv und mit großem Eifer und Engagement reagierten - nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv. So „ideale“ Bedingungen herrschten für mich in der 2.B keineswegs. Warum ich trotzdem die 2.B und nicht die 3.A für meine Studie auswählte? Nun, der Hauptgrund liegt darin, dass ich die SchülerInnen der 3.A am Beginn des Schuljahres überhaupt nicht kannte. Auch nun, nach einem - durchaus erfreulichen und erfolgreichen - Unterrichtsjahr sind sie mir nicht besonders vertraut, denn ich war lediglich in den zwei Wochenstunden Geschichte in der Klasse. So wenig Zeit habe ich noch nie in einer Klasse verbracht.

Die 2.B hingegen kannte ich zu Beginn des Schuljahres schon recht gut. Die Klasse war in Englisch geteilt und ich hatte eine Hälfte in der ersten Klasse unterrichtet. Auch die Kinder der anderen Klassenhälfte waren mir bekannt, da ich im ersten Schuljahr wiederholt für meine Kollegin einspringen und die ganze Klasse unterrichten hatte müssen. Ich kannte die Kinder von Wandertagen und Exkursionen, ich kannte die Eltern von mehren Elternabenden, ich kannte das LehrerInnenteam und ich hatte eine gute Gesprächsbasis mit der Klassenvorsteherin. Schließlich war ich ab Beginn der zweiten Klasse auch noch Klassenvorstandsstellvertreterin.

Gerade die Situation der Englischteilung hatte für mich als Geschichtelehrerin mit EAA einen gewissen Reiz. Während ich die eine Hälfte der Klasse von ihrer Sprachkompetenz her voll einschätzen konnte, war mir das sprachliche Können der anderen Gruppe doch nicht so ganz vertraut. Auch umgekehrt lief das so - die eine Hälfte der SchülerInnen kannte meine Aussprache, meinen Unterrichtsstil, mein Prüfungsverhalten. Die andere Hälfte war da am Anfang des Unterrichtsjahres viel unsicherer. Diese Differenzierung innerhalb einer Klasse erschien mir für meine Studie von Interesse.

Noch etwas Wichtiges kam dazu: Die Klassenvorsteherin der 2.B ist eine äußerst engagierte Lehrerin, die gerne neue Unterrichtstechniken ausprobiert und Innovationen und Experimenten sehr positiv gegenübersteht. Dergleichen hat natürlich auf die Klasse abgefärbt. So war es für mich eigentlich naheliegend, mich in meiner Studie auf die 2.B zu konzentrieren.

2.1.5 Charakteristika der 2.B

Die 2.B des Schuljahres 1997/98 bestand aus 31 SchülerInnen - 11 Buben und 20 Mädchen. Es war keine besonders leistungsstarke und auch keine besonders leistungswillige Klasse. Die Klasse war sehr lebhaft und oft auch sehr unkonzentriert. Einige der Kinder waren extrem schlampig.

Ich hatte diese Klassensituation im ersten Schuljahr eher „schaumgebremst“ erlebt, da die Klasse in Englisch ja, wie gesagt, geteilt war und sich die „schwierigen und störenden“ Kinder gleichmäßig auf beide Gruppen verteilen. Auch im zweiten Schuljahr erlebte ich eine relativ handhabbare Englischgruppe. In Geschichteunterricht hingegen traf mich die klassenspezifische Dynamik mit voller Wucht - vor allem in der sechsten Stunde! Da war es dann schon gut, dass ich mir sagen konnte: *„Die Kinder zwar lebhaft, aber nie böse; sie sind zwar unkonzentriert, aber auch lustig; sie sind zwar schlampig, aber hilfsbereit und freundlich. Und vor allem: Die nächste Geschichtestunde in dieser Woche findet in der ersten Stunde statt, da sind sie brav und passen auf!“*

Ein ganz wichtiges Charakteristikum der 2.B habe ich noch nicht angeführt: Es gab bei einigen Kindern - vor allem bei einigen Mädchen - eine geradezu hysterische, teilweise begründete, teilweise aber heillos übertriebene Prüfungsangst. Irgendwie wurde die ganze Klasse davon angesteckt und das Lern- und Arbeitsklima in der 2.B wurde durch angebliche und wirkliche Ängste einiger SchülerInnen immer wieder in Mitleidenschaft gezogen. Diese diffusen Ängste bereiteten der Klassenvorsteherin viel Kopfzerbrechen, führten zu verschiedenen pädagogischen Maßnahmen im LehrerInnenteam und gaben auch den Anstoß für die (ursprüngliche) Themenstellung vorliegender Studie.

3. Organisatorische Überlegungen

3.1 EAA in der Jahresplanung

Im Schuljahr 1997/98 standen mir in der 2.B insgesamt 70 Unterrichtsstunden für meinen Geschichteunterricht zur Verfügung. Von diesen 70 Stunden setzte ich in 11 Stunden Englisch als Arbeitssprache ein. Dazu kommt noch, dass ich nach jeder auf Englisch gehaltenen Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit in der Folgestunde eine sehr ausführliche und auch zeitlich umfangreiche Stundenwiederholung anschloß.

Wenn ich also die Gesamtstundenzahl und die Zahl der EAA -Stunden plus den englischen Stundenwiederholungen in Relation zueinander setzte, so ergibt sich, dass in der 2.B etwas mehr als ein Sechstel des Geschichteunterrichts auf Englisch stattfand.

(Der Vollständigkeit - und der Kuriosität - halber möchte ich auch noch erwähnen, dass ich in zwei Unterrichtseinheiten nicht Englisch, sondern Latein als Arbeitssprache (LAA) verwendete, und zwar in jenen zwei Stunden, in denen wir das römische Österreich behandelten. Die SchülerInnen konnten zwar zu diesem Zeitpunkt noch kein Wort Latein, aber nach einer kleinen Einführung und mit Hilfe einer adaptierten Vokabelliste konnten sie bald einen kurzen lateinischen Text über die AUSTRIA ROMANA ins Deutsche übersetzen und in ihr Geschichteheft eintragen.)

In folgender Tabelle möchte ich zeigen, wie sich die EAA-Stunden auf das Schuljahr verteilen:

2. Stunde	Mitte September	How to Read Dates in English
6. Stunde	Anfang Oktober	The Stone Age
12. Stunde	Ende Oktober	The Celts
24. Stunde	Anfang Dezember	The Ten Commandments
Stunde Stunde	Anfang Jänner	The Olympic Games in Ancient Times and Today

42. Stunde 43. Stunde	Anfang März	Hannibal's Journey Across the Alps
Stunde Stunde	Ende März	Latein als Arbeitssprache: AUSTRIA ROMANA
65. Stunde Stunde Stunde	Anfang bis Mitte Juni	The Crusades

3.2 Die Lernunterlagen

Das Problem der Materialbeschaffung für EAA und die damit verbundenen Fragen (Authentizität? Lehrplankonformität? Sprachliche Überforderung? Fachliche Unterforderung?) berühren das Thema meiner Studie nicht, so dass ich mich hier kurz fassen kann.

Nur zur Information: Ich habe so gut wie alle EAA-Materialien, die ich in der 2.B verwendete, selbst hergestellt und für die Bedürfnisse und das sprachliche Können der Klasse „maßgeschneidert“. Das habe ich nicht als Belastung empfunden, sondern als großes Vergnügen. Es befriedigt mich und stimmt mich positiv, wenn es mir gelingt, mit einem Minimum an sprachlichem Input ein Maximum an fachlicher Information zu präsentieren. Im dritten Teil vorliegender Studie erläutere ich an einigen Beispielen, welche Überlegungen mich bei der Erstellung von EAA-Materialien für die 2.B leiteten.

Es ist mir klar, dass meine Methode Anlass zur Kritik bieten kann: Die Lernunterlagen, die ich in der Klasse verwendete, waren „nicht authentisch“, die Sprachlehrerin in mir kontrollierte sozusagen die Fachlehrerin! So diskussionswürdig die Verwendung „selbstgestrickter“ Materialien auch sein mag, ein Gutes hat sie auf jeden Fall: Ich kam während des ganzen Schuljahres kaum mit irgendwelchen Photokopierverboten in Konflikt und habe kein Copyright verletzt. Und damit habe ich - eher unbewusst - ein im Zusammenhang mit EAA oft diskutiertes Problem elegant umschifft.

3.3 EAP - Englisch als Prüfungssprache

In dem Moment, in dem Englisch als Arbeitssprache eingesetzt wird, stellt sich für alle Beteiligten sofort die Frage: Wie sieht es mit der Überprüfung jener Inhalte aus, die auf Englisch vermittelt und erarbeitet wurden? Wird auch auf Englisch geprüft? Und wie wird dann benotet?

Ich habe dazu immer wieder Überlegungen angestellt und bin schließlich zu einem Kompromiss gekommen, der mir für die Art und Intensität, mit der ich EAA einsetze, ganz brauchbar erscheint. Ich konnte daher den SchülerInnen der 2.B und ihren Eltern schon am Beginn des Schuljahres sagen, was bei Überprüfungen zu erwarten war.

Meine Grundgedanken waren:

Prinzipiell werden alle jene Inhalte, die auf Englisch vermittelt wurden, auch auf Englisch überprüft.

Sprachliche Fehler haben auf die Benotung keinen Einfluss (analog zu den Bestimmungen bezüglich Rechtschreibfehlern bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen in Geschichte).

SchülerInnen, die sich mit EAA gar nicht anfreunden können, sollen in Prüfungssituationen davon weitgehend unbehelligt bleiben (können).

In Grenzfällen zwischen positiver und negativer Beurteilung ist die Prüfungssprache ausschließlich Deutsch.

In der Praxis sieht das so aus:

Stundenwiederholungen:

Am Beginn jeder Geschichtestunde findet eine Wiederholung des Stoffes der vorhergegangenen Stunde statt. Stundenwiederholungen von jenen Stunden, die auf Deutsch gehalten wurden, sind von einzelnen SchülerInnen zu machen, die meist von mir dazu bestimmt werden, sich aber fallweise auch freiwillig melden können. In beiden Fällen werden diese Wiederholungen individuell benotet. Stundenwiederholungen von Stunden mit EAA hingegen mache ich gemeinsam mit der ganzen Klasse. Keine Schülerin, die sich in Englisch schwer tut, muss sich fürchten, dass sie von mir gegen ihren Willen drangenommen wird, niemand muss Angst haben, dass seine Leistung bei dieser Klassenwiederholung benotet wird.

Schriftliche Tests:

In der Regel halte ich einmal pro Semester einen schriftlichen Test ab. Dabei werden die Fragen jeweils in der Sprache gestellt, in der die entsprechenden Themen unterrichtet wurden. Den SchülerInnen ist es aber freigestellt, in welcher Sprache sie die Fragen beantworten. Rechtschreibfehler werden in die Bewertung selbstverständlich nicht einbezogen.

Mündliche Prüfungen:

Bei mündlichen Prüfungen stelle ich den SchülerInnen die vom Gesetz her vorgeschriebenen zwei von einander unabhängigen Fragen auf Deutsch. Im Anschluss daran stelle ich eine dritte Frage auf Englisch, die die SchülerInnen auch auf Englisch beantworten sollen. Ist das Prüfungsergebnis nach den ersten zwei Fragen negativ oder in der Grauzone zwischen negativ und positiv, so verzichte ich auf eine englische Prüfungsfrage.

Mit diesem Modus - den ich, wie gesagt, am Beginn des Schuljahres den Betroffenen transparent machte - hoffte ich, einiges zur Entängstigung meiner SchülerInnen beitragen zu können. Das Feedback, das ich von SchülerInnen und Eltern bekam, hat mich diesbezüglich bestätigt.

4. Zum Thema meiner Studie: Welche negativen Gefühle begleiten meinen EAA-Unterricht?

4.1 Angst

Als ich im November 1997 am Ende des PFL-Seminars das Thema für meine Studie formulieren sollte, hatte ich etliche Gespräche mit der Klassenvorsteherin der 2.B sowie einige Meldungen bei einem Elternabend dieser Klasse im Ohr, die die „Ängste“ einiger SchülerInnen (besser: SchülerInnen mit kleinem i) zum Inhalt hatten: Die Kinder fürchteten sich vor Prüfungen, konnten nicht schlafen, machten sich gegenseitig nervös, brauchten vor und nach Schularbeiten sofortigen Handy-Kontakt mit den Eltern und fürchteten sich bei schlechten Prüfungsergebnissen vor den Elternreaktionen. Manche Eltern (vor allem Mütter) fürchteten sich vor einer Überforderung ihrer Kinder, andere wieder arbeiteten mit mehr oder weniger subtilen Drohungen, so dass alles in allem eine ziemlich angstgeschwängerte Atmosphäre herrschte.

Nun waren manche der Ängste in der 2.B nicht ganz unbegründet, denn die Situation in Mathematik war für die Klasse tatsächlich problembehaftet und ließ sich auch durch zahlreiche Interventionen der Klassenvorsteherin nicht so leicht planieren. Abgesehen davon aber hatte die 2.B ein LehrerInnenteam, das eher durch einen verständnisvollen, kindgerechten, und abwechslungsreichen Unterrichtsstil als durch gnadenlose Strenge und überzogene Leistungsanforderungen auffiel. Es war uns allen nicht ganz klar, womit wir so schrecklichen Ängste unserer SchülerInnen verdient hatten und wir suchten nach Ursachen.

Im Rahmen dieser Gewissenserforschung stellte ich mir natürlich unter anderem die Frage, ob nicht etwa auch mein EAA-Projekt Teil der „Überforderung“ der 2.B war - ich glaubte beim Elternabend zu Schulbeginn ein bisschen Skepsis von jenen Eltern herausgehört zu haben, deren Kinder nicht in meiner Englischgruppe waren. So war es wohl naheliegend, dass ich, obige Klassensituation vor Augen, im November 1997 folgende Themenstellung für meine Studie formulierte:

Welche Ängste, Sorgen und Befürchtungen löst EAA bei SchülerInnen und Eltern einer Unterstufenklasse aus? Welche praktischen Schritte kann ich setzen, um diese Ängste abzubauen?

welche sorgen und Befürchtungen habe ich als Fachlehrerin? muss ich beim Geschichtestoff Abstriche machen, wenn ich EAA einsetze?

Meine Hypothese war also, dass einige SchülerInnen (und ihre Eltern) im Zusammenhang mit EAA „Angst“ haben könnten und ich wollte versuchen, in der Folge diese Angst zu orten und dingfest zu machen - mit Hilfe von SchülerInnenmemos, Interviews nach Prüfungen, Elterngesprächen, Fragebogen ...

Interessanterweise (und erfreulicherweise) zeigte sich aber sehr bald, dass „Angst“ im Geschichteunterricht offensichtlich keine besonders große Rolle spielte - und zwar unabhängig von der jeweiligen Arbeitssprache. Ich hatte also bei meiner Themenstellung übersensibel reagiert und ein Problem an einer Stelle vermutet, wo es nicht war. Zwar zog sich das Thema „Angst“ leitmotivisch durch das ganze Schuljahr und hielt Klassenvorsteherin, LehrerInnenteam und Direktion auf Trab, aber - wenn ich meinen Forschungsergebnissen trauen kann - der Geschichteunterricht war davon nicht betroffen.

4.2 Langeweile

Die ersten Ergebnisse meiner SchülerInnenbefragung bezüglich etwaiger „Ängste“ im Zusammenhang mit meinem Geschichteunterricht brachten also durchaus erfreuliche Ergebnisse. Dafür aber tat sich ein anderes Problem auf, mit dem ich - voll der Begeisterung für mein Fach - gar nicht gerechnet hatte: Die SchülerInnen klagten, der Unterricht in Geschichte sei manchmal langweilig!

Ich musste also zur Kenntnis nehmen, dass meine Geschichtestunden von einigen Kindern als „fad“ erlebt wurden und versuchen, sie interessanter zu gestalten. Damit hatte sich für mich aber auch der ursprüngliche Schwerpunkt meiner Forschungsarbeit geändert: Weg von der „Bekämpfung der Angst“ (die ich vermutet hatte, die es aber nicht gab) hin zur „Bekämpfung der Langeweile“ (die ich nicht erwartet hatte, die aber offensichtlich existierte).

Nun hatten meine Versuche, meinen Geschichteunterricht abwechslungsreicher zu gestalten, nur bedingt mit dem Einsatz von EAA zu tun. Was mir aber bei meinen didaktischen Überlegungen sehr half, waren meine Erfahrungen als Englischlehrerin. Ich habe ja eingangs geschrieben, dass ich kaum Erfahrungen im Bereich der Geschichtsdidaktik hatte. Ich griff also dankbar auf Techniken zurück, die ich in zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen für EnglischlehrerInnen gelernt hatte und die ich immer wieder im Fremdsprachenunterricht einsetzte: Jigsaw - activities, Ausnützen des „information gap“, Rollenspiel, Visualisierungstechniken

Ich habe diese auflockernden Techniken keineswegs nur in den EAA-Stunden, sondern natürlich auch in den auf Deutsch gehaltenen Geschichtestunden eingesetzt. Allerdings fiel mir ihr Einsatz in den EAA-Stunden besonders leicht. Erstens, weil es eben irgendwie doch mir so vertraute „Englischstunden“ waren, zweitens, weil ich die EAA-Stunden ja von vornherein viel, viel, viel genauer und sorgfältiger planen musste als jene Stunden, die ich auf Deutsch unterrichtete.

4.3 Skepsis

Während ich also den ersten Teil meiner ursprünglichen Themenstellung (SchülerInnen- und Elternängste) sehr früh modifizierte, begleitete mich der zweite Teil das ganze Schuljahr hindurch: Welche Sorgen und Befürchtungen habe ich als FachlehrerIn? Ist EAA eine Bereicherung oder bedeutet es nicht auch, dass ich Abstriche in meinem Fach machen muss? Ist EAA nicht eher Sprachunterricht als Fachunterricht? Und nicht zuletzt: Zahlt sich die ganze Mehrarbeit überhaupt aus? Rechtfertigen die Ergebnisse den Aufwand?

Diese Überlegungen beschäftigten - und beschäftigen - mich sehr. Ausgangspunkt für meine Überlegungen waren nicht nur meine Unterrichtserfahrungen, wo ich teilweise mit nur sehr bescheidenen Erfolgen aufwarten konnte, sondern auch die stark polarisierten Meinungen zu EAA, mit denen ich - völlig unabhängig von den SchülerInnen und Eltern der 2.B - konfrontiert wurde.

Das Spektrum reichte von der weltfremden Ankündigungspolitik der Unterrichtsministerin, die so tut, als würde EAA demnächst gesamtösterreichische Realität² bis hin zu totaler Ablehnung von EAA durch manche KollegInnen: „Die SchülerInnen sollen zuerst einmal ordentlich Deutsch lernen!“

Während ich verzweifelt in einer Klasse stand, wo 31 unaufmerksame und unkonzentrierte Kinder zwischen 13 und 14 Uhr weder auf Deutsch noch auf Englisch für „die Olympische Idee und die Winterspiele in Nagano“ zu interessieren waren und wo in einer Stunde über den „Islam in Vergangenheit und Gegenwart“ die Papierkugeln flogen, redete mein alternativer Freundeskreis gescheit von „Bilingualismus“ und „Multikulturalismus“ als locker zu erreichende Bildungsziele in unseren Schulen. (Immehin: Die Papierkugeln wurden von meinen türkischen und österreichischen SchülerInnen gleichermaßen begeistert und in schönster Eintracht hergestellt!)

Und während ich mich abstrampelte, um bunte, interessante, sprachlich adäquate EAA-Unterrichtsbehelfe herzustellen, ließ der Physikprofessor meiner Tochter die Kinder einer zweiten AHS-Klasse seitenweise physikalische Maßeinheiten, die er nie erklärt hatte, auf Deutsch und Englisch lernen und prüfte sie beim schriftlichen Physiktest vokabelmäßig auf Deutsch und Englisch ab!

Dazu kamen die Gespräche mit meinen KollegInnen bei den Regionalgruppentreffen, wo die Problematik der „Einwort-Antworten“ im EAA - Unterricht thematisiert wurde und ein Besuch in der Vienna Bilingual School, der für mich in vielfacher Hinsicht „food for thought“ war.

Alle diese Erfahrungen, Eindrücke, Überlegungen und Gespräche führten dazu, dass ich im Verlauf des Schuljahres trotz allen Engagements und aller Begeisterung für EAA auch sehr viel Skepsis gegenüber diesem Konzept entwickelte. Meine ursprünglich sehr vage formulierten „Ängste“ - besser wäre wohl das Wort „Zweifel“- waren offensichtlich von dauerhafterer Natur als die der 2.B.

Eine kritische Auseinandersetzung mit (und auch ein Hinterfragen von) EAA erscheint mir durchaus notwendig zu sein und ich habe dazu auch schon Unterlagen aus meiner Unterrichtspraxis gesammelt. Ich glaube aber, dass diese Diskussion so umfangreich wird, dass ich sie nicht hier abhandeln will, sondern sie möglicherweise zum Thema meiner zweiten Studie machen werde.

In vorliegender will ich mich lieber auf den ersten Teil meiner ursprünglichen Themenstellung konzentrieren, nämlich auf die Bearbeitung „negativer Gefühle“ - seien das nun Gefühle der Angst oder der Langeweile - bei SchülerInnen und Eltern im Zusammenhang mit EAA. Ich möchte zeigen, wie ich versuchte, die Einstellung von SchülerInnen und Eltern zu meinem Unterricht zu erheben und ich werde darstellen, zu welchen praktischen Konsequenzen meine Erhebungen führten.

² Vgl. dazu einen Bericht über eine Pressekonferenz der Ministerin im STANDARD vom 24.2.1998, wo unter dem Titel „Sprachenboom an den Schulen“ zu lesen ist: „Ziel der Lehrerbildung ist, dass in fünf Jahren alle Lehrer qualifiziert sind, ihr Unterrichtsfach auch in einer Fremdsprache abzuhalten.“

5. Methoden zur Erforschung meines Unterrichts

Um mehr über meinen Unterricht erfahren zu können, um Feedback von SchülerInnen und Eltern zu erhalten und schlussendlich auch, um Material für vorliegende Studie zu sammeln, wandte ich im Schuljahr 1997/98 verschiedene Forschungsmethoden an:

5.1 Mündliche und schriftliche Befragungen der SchülerInnen

In mehr oder weniger regelmäßigen Abständen bat ich die SchülerInnen um schriftliche Stellungnahmen zum Thema EAA, dreimal in Form eines kurzen Memos im Anschluss an EAA-Stunden (Mitte November, Mitte Dezember, Mitte März) und einmal in Form eines längeren Fragebogens (Ende Jänner, vor dem ersten Regionalgruppentreffen).

Im Verlauf des Schuljahres bat ich wiederholt SchülerInnen im Anschluss an eine mündliche Prüfung um ein kurzes Interview (das war eine kurze Befragung in der Pause nach der Geschichtestunde, in der die Prüfung stattfand). Diese Interviews hielt ich stichwortartig schriftlich fest.

Am Schluss des Schuljahres bat ich zwei SchülerInnen und zwei Schüler, deren Ansichten bezüglich EAA mir besonders interessant erschienen, um ein längeres Interview, das ich auf Kassette aufzeichnete.

5.2 Mündliche und schriftliche Befragungen der Eltern

Die Eltern der 2.B informierte ich im Rahmen zweier Elternabende (Schuljahresbeginn und Mitte März) über mein Projekt bzw. über meine Studie und holte dabei auch mündliches Feedback ein. Mit einigen Eltern ergab sich auch die Möglichkeit eines kurzen individuellen Gespräches über EAA. Am Schluss des Schuljahres schließlich bat ich die Eltern noch, den vom Stadtschulrat für Wien erarbeiteten Feedbackbogen für Erziehungsberechtigte auszufüllen.

5.3 Die Anonymität bei den schriftlichen Befragungen

Die Memos und Fragebogen, die ich von den SchülerInnen absammelte, waren selbstverständlich anonym. Allerdings gab es dabei zwei Einschränkungen, deren Sinnhaftigkeit ich den Kindern gleich am Beginn meines Forschungsprojektes erklärte:

Die Kinder mussten bei sämtlichen anonymen schriftlichen Befragungen angeben, ob sie im Englischunterricht zu meiner Gruppe („Gruppe Staudner“) oder zur Gruppe der zweiten Englischlehrerin („Gruppe Adler“) gehörten. In der Praxis geschah das so, dass die Kinder verschiedenfarbige Papierbogen (Gruppe Staudner: lila Zettel; Gruppe Adler: rosa Zettel) bekamen. Die Idee dahinter: Es macht wohl einen Unterschied, ob man im EAA-Geschichteunterricht von der vertrauten Englischprofessorin oder von einer mehr oder weniger „fremden“ Lehrkraft unterrichtet wird - das war zumindest einmal meine Ausgangshypothese.

Die Fragebogen bzw. Memos waren zwar namenlos abzugeben, ich bat die SchülerInnen aber, sie mit einem jedesmal gleichen Code zu versehen, so dass es mir möglich war, sämtliche Stellungnahmen, die ein Kind im Verlauf des Schuljahres abgab, miteinander in

Beziehung zu setzen. Das System der „Geheimcodes“ war den SchülerInnen der 2.B von diversen anonymen Leistungsüberprüfungen ohnehin schon vertraut und so erhielt ich mein Feedback von „007“, „SCHLAPPI“, FREE WILLY“, „JINELLA“, „WALKER TEXAS RANGER“, „ÄFFCHEN“, „DJ“, „FALSCHER SCHLANGE“, „TOMATE“ und... und... und..... Das System der codierten Meinungsäußerungen machte den SchülerInnen Spaß und funktionierte tadellos, lediglich „HAMBURGER“ änderte seine Identität im Verlauf des Schuljahres zu „CHEESEBURGER“. Die sich daraus ergebende kurzfristige Konfusion ließ sich rasch klären - allerdings nicht unter hundertprozentiger Wahrung der Anonymität des Betroffenen!

5.4 Informelle Beobachtung der SchülerInnen

Es ist eigentlich eine banale Selbstverständlichkeit, der Vollständigkeit halber sei es aber doch erwähnt: Sehr viel Information über die Befindlichkeit meiner SchülerInnen erhielt ich natürlich durch die ganz alltägliche Unterrichtsarbeit, durch die sogenannte „Beobachtung der Mitarbeit“, durch Gespräche in den Pausen oder in der Straßenbahn. Um Langeweile oder Interesse zu orten, bedurfte es nicht immer aufwendiger Befragungstechniken, da genügte oft ein Blick in die Gesichter der Kinder. Manchmal hat mir die Körpersprache mehr Feedback vermittelt als ein schnell dahingeschriebenes Memo.

5.5 Zeitplan

Ende September 1997	Erster Elternabend, Information der Eltern über EAA
Erste Novemberhälfte 1997	Erstes PFL-Seminar
Mitte November 1997	Erstes SchülerInnenmemo
Mitte Dezember 1997	Zweites SchülerInnenmemo
Ende Jänner 1998	SchülerInnenbefragung zu EAA mittels Fragebogen
Ende Jänner 1998	Erstes Regionalgruppentreffen
Mitte Februar 1998	Zweites Regionalgruppentreffen, Besuch der Vienna Bilingual School
Mitte März 1998	Drittes SchülerInnenmemo
Ende März 1998	Zweiter Elternabend, Information der Eltern über meine Studie
Anfang Mai 1998	Drittes Regionalgruppentreffen
Ende Juni 1998	Tonbandinterview mit vier SchülerInnen
Ende Juni 1998	Eltern-Feedbackbogen des SSR für Wien

Während des ganzen Schuljahres	SchülerInnenbeobachtung Kurzinterviews und Gespräche mit SchülerInnen und Eltern
--------------------------------	---

6. Die Erforschung der Schulangst

6.1 Wie die Schüler/innen der 2.B EAA erleben

Insgesamt viermal im Verlauf des Schuljahres 1997/98 bat ich die SchülerInnen der 2.B um schriftliche Meinungsäußerungen zu meinem EAA-Unterricht, dreimal in Form kurzer Memos, einmal in Form eines längeren Fragebogens³. Das erste Memo und der Fragebogen behandelten allgemeine Aspekte von EAA, das zweite und dritte Memo hingegen nahmen Bezug auf ganz konkrete EAA-Stunden.

Mitte Jänner 1998 fand das erste Regionalgruppentreffen statt und dabei sollte ich einen Zwischenbericht über meine Forschungsarbeit geben. Für diesen Zwischenbericht zog ich primär die Ergebnisse des ersten Memos und des Fragebogens heran. Ich gruppierte die Antworten meiner SchülerInnen nach verschiedenen Kriterien, unter anderem auch danach, ob die Grundeinstellung, die sie zu EAA erkennen ließen, eher positiv, eher negativ oder eher ambivalent war.

Für diese Gruppierung waren für mich vorrangig die Aussagen des ersten SchülerInnenmemos ausschlaggebend, in zweiter Linie auch die Antworten auf die Fragen 1) 4) und 7) des Fragebogens.

Beim ersten Memo hatte ich die SchülerInnen gebeten, folgenden Satz fertigzuschreiben, wobei bis zu drei Ergänzungen möglich waren:

„Wenn ich im Geschichtsunterricht EAA habe, dann“

Die oben erwähnten Fragen des Fragebogens hatten gelautet:

„,Was hast du dir gedacht, als du zu Beginn des Schuljahres vom Plan, EAA einzusetzen erfahren hast? (Angst? Neugierde? Zumutung?.....)“

„Wenn du EAA-Stunden mit „normalen“ Geschichtestunden vergleichst, welche Wörter kommen dir da in den Sinn? - gleich schwierig?/-anstrengender?/- interessant?.....“

„Vergleiche deine ursprünglichen Erwartungen /Befürchtungen bezüglich EAA (siehe: Frage 1) mit deinen Erfahrungen, die du jetzt hast: Hat sich deine erste Meinung bestätigt oder hat sich deine ursprüngliche Haltung geändert?“

Wenn ich nun - so wie ich es schon vor dem ersten Regionalgruppentreffen tat - versuche, die Aussagen meiner SchülerInnen zu den oben erwähnten Fragestellungen zu ordnen, so ergibt sich folgendes Bild: Von den 31 SchülerInnen der 2.B stehen 7 Kinder EAA mit einer sehr positiven Grundeinstellung gegenüber, 15 Kinder sehen EAA mit gemischten Gefühlen entgegen und 9 Kinder lehnen EAA eher ab.

Da sich die Aussagen der Kinder teilweise decken oder wiederholen, möchte ich im folgenden Abschnitt meiner Studie nicht alle SchülerInnen zitieren. Ich möchte vielmehr an beispielhaften Zitaten zeigen, welches Feedback ich von meinen SchülerInnen erhielt. Die Rechtschreibung der SchülerInnenstatements habe ich beim Zitieren unverändert gelassen.

6.1.1 Was sagen SchülerInnen, die EAA positiv erleben?

³ Der volle Wortlaut aller Fragen des Fragebogens findet sich im Anhang ganz am Schluss dieser Studie.

Es sind sieben Kinder, die eine durchgehend positive Grundhaltung zu EAA erkennen lassen. Das zeigen ihre Memos ganz deutlich, wo sie folgenden Satz fertigschreiben mussten: „Wenn ich im Geschichteunterricht EAA habe, dann“

SIS: *...dann ist es immer lustig, interessant und schöner als Deutsch.*

TEDDY 2: *- dann ist es immer sehr lustig
- ist es nie langweilig
- ist sehr interessant*

WALKER TEXAS RANGER: *...dann gefällt mir der Unterricht gut. Die Arbeitsblätter sind Meistens lustig.*

Besonders nett drückt sich TOLGA aus: *...dann denke ich mir das ich ein gescheiter Bub bin weil ich eine andere Sprache noch dazu sprechen kann. Ich fühle mich wie ein Geschäftsmann.*

Als die SchülerInnen am Beginn des Semesters vom EAA-Projekt erfuhren, war ihre Erwartungshaltung Neugierde und Freude:

ISIS: *Da ich nicht sehr schlecht in English bin, freute ich mich eher darüber.*

TEDDY 2: *Ich war sehr erfreut, da ich gerne und oft Englisch spreche.*

STAUDI 2: *Ich freute mich darauf.*

Bei der Frage nach dem Vergleich zwischen den EAA-Stunden und den normalen, auf Deutsch gehaltenen Geschichtestunden findet in dieser SchülerInnengruppe niemand, dass die EAA-Stunden schwieriger seien:

WALKER TEXAS RANGER: *gleich schwierig*

ISIS: *Ich finde es interessant auch auf English Geschichte zu machen.*

STAUDI 2: *Ehrlich gesagt gefallen mir die EAA Stunden besser.*

TEDDY 2: *interessant, lustig, leich zu merken wenn es spaß macht.*

Da die positive Grundhaltung in dieser Gruppe sehr ausgeprägt ist, gibt es auch keine signifikante Einstellungsänderung zwischen Semesterbeginn und Semesterende. Auf die Frage, ob sich die ursprüngliche Einstellung gegenüber EAA im Verlauf des Semesters geändert habe, lesen wir folgende Antworten:

TEDDY 2: *Meine Meinung ist gleich geblieben.*

STAUDI 2: *ich habe sie (Anm.: meine ursprüngliche Meinung) noch immer.*

MAJESTIC 12: *Meine Meinung hat sich bestätigt.*

Die ultimative Antwort dazu kommt aber von
WALKER TEXAS RANGER: *Meine bestätigung war und ist richtig.*

Obwohl die Einstellung zu EAA in dieser Gruppe so überwältigend positiv ist, findet sich selbst hier - wenn auch vereinzelt - der Hinweis auf „Langeweile“:

STAUDI 2: *Wenn ich im Geschichteunterricht EAA habe, dann*
- ist es manchmal fad
- und manchmal sehr lustig
- ich finde es interessant in einer Fremdsprache unterrichtet zu werden.

Diese Hinweise auf „Langeweile“ führten ja schlussendlich auch dazu, dass ich die ursprüngliche Schwerpunktsetzung vorliegender Studie veränderte.

6.1.2 Was sagen SchülerInnen, die EAA mit gemischten Gefühlen erleben?

Fünfzehn Kinder sehen EAA mit gemischten Gefühlen. Ihre Haltung läßt sich am besten mit den Wortpaaren „teils - teils“ oder „einerseits - andererseits“ charakterisieren.

Diese Ambivalenz kommt in ihren oft recht widersprüchlichen Sätzen im ersten Memo zum Ausdruck:

„Wenn ich im Geschichteunterricht EAA habe, dann.....“

DELPHIN: *- ist es meistens lustig*
- meistens fad
- oder man versteht es nicht.

DUSTY: *- dann ist es manchmal lustig*
- manchmal finde ich es blöd
- und manchmal ist es sehr interesannt.

JINELLA: *- muß ich mich etwas mehr konzentriehren!*
- kann ich es manchmal nicht ganz verstehen
- ist es manchmal sehr lustig

TOMATE: *- dann denke ich mir manchmal, für was wir das lernen*
- dann finde ich es lustig
- dann glaube es wird fad.

Als die Kinder am Schuljahresbeginn vom EAA-Projekt erfuhren, war ihr vorherrschendes Gefühl nicht reine Freude, sondern es gab Skepsis und leise Vorbehalte.

TOMATE: *Was. Wir bekommen in Geschichte EAA.*

FREE WILLY: *Ich fand es nicht gut, weil wir ja Geschichte und nicht Englisch hatten.*

TK 14/4/20: *Am Anfang war ich sehr geschockt da ich in Geschichte nicht EAA machen wollte. Aber jetzt stört es mich nicht mehr.*

LUCKY: *Ich hatte Angst kein Wort zu verstehen.*

FALSCHER SCHLANGE: *Ich möchte wissen, was wir da machen*

KÄTZCHEN: *Ich dachte, es wird blöde...*

AFFCHEN: *Ich war schon ein bisschen neugierig.*

SCHLAPPI: *Etwas komisch und doch ein bißchen Neugierde.*

JINELLA: *Da ich kein english Chinie bin, war ich nicht so begeistert.*

Das von mir im Fragebogen erwähnte Wort „Angst“ - als Erwartungshaltung, nicht als aktueller Zustand - wird von drei Kindern erwähnt, bzw. eingeringelt (LUCKY, LO 26,12,85 und 4.4.86). Interessanterweise handelt es sich in allen drei Fällen um Kinder, die später angeben, sie hätten ihre ursprüngliche Meinung geändert.

Es fällt auf, dass in der Gruppe der SchülerInnen mit ambivalenter Einstellung zu EAA etliche Kinder zu finden sind, die den Unterschied zwischen EAA-Stunden und den auf Deutsch gehaltenen Geschichtestunden nicht ganz so locker wegstecken wie die Kinder in der ersten Gruppe. Zwar gibt es auch hier Kinder, die meinen, deutsche und englische Geschichtestunden seien „gleich schwierig“, aber eine starke Minderheit innerhalb dieser Gruppe sieht das differenzierter.

Auf die Frage, wie EAA-Stunden im Vergleich zu „normalen“ Geschichtestunden erlebt werden, lesen wir:

FREE WILLY: *Das eine ist schwer, das andere ist langweilig.*

LUCKY: *Anstrengender, denn man muss viel Nachdenken um die Englischen Zetteln überhaupt zu verstehen. Aber sonst ist es sehr interessant.*

DUSTY: *Meistens interessant aber manchmal anstrengender.*

TK 14/4/20: *Anstrengender! Da Deutsch meine Muttersprache ist und Englisch erst lernen müssen ist es sicher schwerer.*

Es überrascht nicht, dass sich bei den SchülerInnen mit „gemischten Gefühlen“ die ursprüngliche Einstellung zu EAA im Verlauf des Semesters wandeln kann. Nicht immer, aber fallweise. Da die SchülerInnen offensichtlich zunächst einmal eher zweckpessimistisch waren, konnte ich bei ihren Antworten nur Einstellungsänderungen zum (relativ) Besseren feststellen:

KÄTZCHEN: *Vorher dachte ich, dass Geschichte mit EAA blöde sei, jetzt weiß ich, dass es mir großen Spaß macht.*

TK 14/4/20: *Teilweise!
Begeistert bin ich nicht aber es stört mich im großen und ganzen nicht so sehr.*

LUCKY: *Ja. Ich habe mich geirrt. Ich kann jedes Wort verstehen. Sie erklären alles sehr gut.*

JINELLA: *Mittlerweile finde ich es nicht schlimm. Nur gewohnheitsbedürftig.*

6.1.3 Was schreiben SchülerInnen, die EAA negativ erleben?

Neun SchülerInnen haben eine ausgeprägt negative Einstellung zu EAA. In dieser Gruppe finden sich allerdings auch ein paar Kinder, bei denen ich den Eindruck habe, dass sie die Memos und den Fragebogen nicht wirklich ernst nahmen - das lassen nicht nur die eher veräppelnden Antworten erahnen, das sieht man oft schon an der Schrift.

Beispiele (höflichkeitshalber ohne CODE-Nennung, sie stammen jedenfalls von verschiedenen Kindern):

„Wenn ich im Geschichteunterricht EAA habe, dann...“

... gehe ich nie wieder in die Schule.

... hänge ich mich auf.

... denke an mich.

... verlasse den Unterricht.

Wenn die SchülerInnen in dieser Gruppe auch in einigen - wenigen - Fällen nicht ganz seriös gearbeitet haben, so ist doch die Mehrzahl der Statements durchaus ernst zu nehmen. In dieser Gruppe herrscht also eine negative Grundhaltung vor:

„Wenn ich im Geschichteunterricht EAA habe, dann“

CHRYSLER: *... weiß ich nicht was ich tun sollte.*

007: *... dann wird es für mich schwirich.*

T 2931: *- dann wird der Unterricht fad
- dann muß man mehr lernen
- dann geht der Test schwerer
- dann muß man mehr aufbassen.*

Besonders ausführlich war folgendes Memo:

24.12.85: *Wenn ich im Geschichteunterricht EAA haben dann, verstehe ich das meiste nicht. Kenne mich nicht aus, langweilig ist es Kinder sind soo laut, wenn wir über Ägypten auch auf englisch lernen hänge ich mich auf. Sonst ist Geschichte sehr lustig weil sie (Prof Staudner) es unterrichten. Bitte bitte bitte kein Englisch in Geschichte bitte bitte. Ihre herzige Maus!*

Ich bin mir nicht ganz sicher, ob dieses Memo „meiner herzigen Maus“ in die Kategorie „Ernst zu nehmen“ fällt. Alle anderen Memos und Fragebogen von „24.12.85“ alias „Maus“ waren jedenfalls durchaus seriös.

Die doch recht negative Grundeinstellung zu EAA kommt bei den SchülerInnen dieser Gruppe auch bei der Frage nach ihrer Anfangserwartung am Semesterbeginn heraus:

007: *Ich hatte Angst weil ich nicht gut in English bin.*

24.12.85: *Ich war neugierich was wir machen werden. Ich hatte auch Angst, dass ich es nicht schaffe.*

MAN IN BLACK: *Am Anfang hatte ich keine Ahnung was die Frau Prof. sagte. Aber jetzt verstehe ich sie.*

K.T. 27/7/84: *Am Anfang dachte ich mir: „O Gott, wie soll ich das nur schaffen!!!“ Doch jetzt finde ich es in Ordnung*

Vier Kinder in dieser Gruppe finden trotzdem, dass die auf Deutsch und die auf Englisch gehaltenen Geschichtestunden gleich schwierig sind, bei fünf Kindern fällt der Vergleich zu Ungunsten der EAA-Stunden aus, zum Beispiel:

K.T. 27/7/84: *Deutsch können wir schon lange. Aber Englisch müssen wir erst lernen und wenn da so schwierige Wörter kommen. Ich finde es schwieriger.*

MAN IN BLACK schreibt die EAA-Stunden seien anstrengender, „weil man länger nachdenken muß wenn sie Englisch spricht.“

007: *Es ist für mich anstrengender weil ich mir schon im Englischunterricht schwer.*

Im Großen und Ganzen hat sich die Einstellung der SchülerInnen dieser Gruppe zum EAA-Unterricht im Verlauf des Semesters nicht wesentlich geändert. Lediglich in einem Fall gab es eine merkliche Veränderung - zum Schlechteren: SNOOPY, der/die am Beginn des Semesters mit „Neugierde“ an die Sache heranging, schreibt am Schluß des Semesters, seine/ihre ursprüngliche Erwartung habe sich „eigentlich geändert. Jetzt habe ich lieber Unterricht in Deutsch“.

Zuletzt noch ein paar Sätze zur „Angst“ in dieser Gruppe: Vier Kinder erwähnen im Zusammenhang mit EAA das Wort „Angst“, wobei ich mir aber zumindest in einem Fall nicht ganz über die Ernsthaftigkeit der Aussage klar bin. Jedenfalls wird das Wort „Angst“ im Zusammenhang mit der Erwartungshaltung am Beginn des Schuljahres erwähnt (in diesem Kontext war es ja auch von mir im Fragebogen vorgegeben). Wenn es hingegen um die aktuelle Einstellung zu EAA geht, so ist nicht von „Angst“ die Rede, sondern von der vermehrten Anstrengung, die EAA mit sich bringt.

Viermal finden sich in den SchülerInnenstatements die Wörter „schwierig“, bzw. „schwieriger“, ebenso oft finden sich die Wörter „anstrengend“, bzw. „anstrengender“, wenn von den EAA-Stunden die Rede ist.

6.2 Drei Hypothesen zur Angst im EAA-Unterricht

6.2.1 Hypothese 1: Angst könnte entstehen, weil die Klasse in Englisch geteilt ist

Bei meinen Überlegungen, was denn nun Ursachen für mögliche Ängste im EAA-Unterricht sein könnten, fiel mir ein, dass nicht alle SchülerInnen der 2.B mit haargenau denselben Voraussetzungen in den Geschichteunterricht gingen. Die Klasse war ja in Englisch geteilt, und die Kinder der zweiten Alphabetshälfte waren meine EnglischschülerInnen. Die Kinder der ersten Alphabetshälfte hingegen kannten mich nur als Geschichtelehrerin. Bestand da nicht eine Ungerechtigkeit zwischen den Kindern der „Englischgruppe Prof. Staudner“ und den Kindern der „Englischgruppe Prof. Adler“? Könnte nicht hier eine mögliche Ursache für „Angst“ - zumindest in einer Klassenhälfte? - liegen.

Dem wollte ich nachgehen!

Dafür erschien es mir wichtig, bei Fragebogen und Memos zwar die individuelle Anonymität zu wahren, aber die Aussagen der Adler-SchülerInnen und die Aussagen der Staudner-SchülerInnen doch als solche erkennbar zu machen. Ich legte daher mit den SchülerInnen gemeinsam das System der bunten Zettel fest. Die Adler-SchülerInnen schrieben auf rosa Papierbögen, die Staudner-SchülerInnen auf lila Blättern.

So konnte ich etwa die im vorigen Kapitel diskutierten drei Grundhaltungen meiner SchülerInnen auch nach folgendem Gesichtspunkt untersuchen: Sind zwischen den Kindern der Gruppe Adler und den Kindern der Gruppe Staudner signifikante Unterschiede in ihrer Grundhaltung zu EAA festzustellen? Hier ist das Ergebnis:

	2.B insgesamt: 31 Kinder	Gruppe Adler: 15 Kinder	Gruppe Staudner 16 Kinder
Kinder, die den EAA-Unterricht positiv sehen	7 Kinder	3 Kinder	4 Kinder
Kinder, die den EAA-Unterricht mit gemischten Gefühlen sehen	15 Kinder	7 Kinder	8 Kinder
Kinder, die den EAA-Unterricht negativ sehen	9 Kinder	5 Kinder	4 Kinder

Ein Blick auf diese Tabelle muss alle GerechtigkeitsfanatikerInnen - und ganz besonders die Frau Professor Adler und die Frau Professor Staudner - freuen: Eine ausgewogenere Verteilung ist wohl angesichts der ungeraden SchülerInnenanzahl nicht mehr möglich!

Ich habe das (mögliche) Problem der Klassenteilung in Englisch selbstverständlich auch in meinem SchülerInnenfragebogen thematisiert. Die entsprechende Frage lautete:

„Glaubst du, dass es die SchülerInnen der Englischgruppe „Staudner“ bei EAA leichter haben als die SchülerInnen der Gruppe „Adler“?
Ja oder nein? Gib Gründe an!“

Hier ist das Ergebnis:

Dreizehn SchülerInnen finden, dass es die Kinder der Staudner-Gruppe leichter haben. Siebzehn SchülerInnen finden, dass EAA für die Kinder beider Gruppen gleich schwer ist. Ein Kind findet, dass es die Kinder der Adler-Gruppe in EAA leichter hätten.

Auch dieses Ergebnis lässt sich noch näher untersuchen: Gibt es hier signifikante Unterschiede zwischen den Adler-SchülerInnen und den Staudner-SchülerInnen? Gibt es hier Hinweise auf etwaige Ungerechtigkeiten, Bevorzugen und Benachteiligungen?

So sieht die Aufgliederung in einer Tabelle aus:

	Ganze Klasse 31 Kinder	Gruppe Adler 15 Kinder	Gruppe Staudner 16 Kinder
Die Kinder der Gruppe Staudner haben es in EAA leichter	13 Kinder	7 Kinder	6 Kinder
Die Kinder der beiden Englischgruppen haben es in EAA gleich schwer	17 Kinder	7 Kinder	10 Kinder
Die Kinder der Gruppe Adler haben es in EAA leichter	1 Kind	1 Kind	-

Auch hier gibt es in den zwei Gruppen keine extrem unterschiedliche Standpunkte. Was aber interessant ist: Die Adler-SchülerInnen beurteilen das Verhältnis zwischen „leichter“ und „gleich schwer“ sehr ausgewogen, während es bei den SchülerInnen der Staudner-Gruppe einen erkennbaren Überhang von Kindern gibt, die meinen, die Kinder der anderen Gruppe müssten es in EAA wohl schwerer haben als sie selbst.

Ein Kind aus der Adler-Gruppe, FALSCHER SCHLANGE, meint sogar, „*die Gruppe Adler hat es besser als die Gruppe Staudner.*“ Diese Aussage ist aber nur schwer interpretierbar, denn FALSCHER SCHLANGE schreibt: „*Begründen kann ich das nicht.*“

Bevor ich nun meine Schlussfolgerungen aus den oben angeführten Ergebnissen ziehe, möchte ich doch - exemplarisch und auszugsweise - ein paar SchülerInnen zu Wort kommen lassen.

Die SchülerInnen der Gruppe Adler schreiben auf die Frage, ob es die Staudner-Kinder leichter hätten:

SNOOPY: Ja. Weil die Schüler/innen ihre Geschichtslehre auch in Englisch haben.

MAJESTIC 12: Ja! Weil sie sehr schnell Englisch sprechen und das die Staudner Gruppe schon gewöhnt sind und wir nicht.

MAN IN BLACK: Ja, weil meistens Wörter verwendet werden die sie schon können.

JINELLA: Vielleicht bei manchen Vocabeln aber eigentlich nicht, weil wir ja eh den selben Stoff machen.

LO 26,12,85: *Wir sind genauso gut.*

DUSTY: *Nein, denn die Gruppe Staudner sowie die Gruppe Adler kann Englisch.*

Und hier sind einige Antworten der Gruppe Staudner:

SCHLAPPI: *Ja. Die Adler Kinder kennen ihre Prof. nicht einmal seit einem halben Semester. Und die Staudner Kinder haben ihr Prof. auch in Englisch u. Geschichte.*

TOLGA: *Ja, weil Prof. Adler sehr streng ist.*

BHA: *Ich finde dass die Gruppe „Adler“ viel schwerer hat, weil sie wieder eine neue Professorin bekommen haben. Sie haben sich mit der Prof. Pendl eingewöhnt und jetzt haben sie eine Neue.*

FREE WILLY: *Das weiß ich doch nicht.*

TOMATE: *Es ist gleich. Sie lernen Englisch und wir lernen Englisch.*

TK 14/4/20: *Sicher Nicht! Da wir, glaube ich, gleich mit dem Lernstoff sind ist es für niemanden ein richtiges problem.*

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun also ziehen? Sind die Adler-SchülerInnen im EAA-Unterricht benachteiligt und kann das eine Ursache für „Angst“ sein?

Nun, es ist unbestritten, dass es die Kinder der Gruppe Adler sowohl in der Selbsteinschätzung als auch in der Fremdeinschätzung im EAA-Unterricht etwas schwerer haben. Nachdem aber die Grundeinstellung der Kinder zu EAA in beiden Gruppen so deckungsgleich ist, meine ich doch, dass es mir gelungen ist, allzugroße Anforderungsunterschiede zu verhindern.

Ich kann eigentlich nirgendwo Anhaltspunkte finden, die die These erhärten würden, dass eine mögliche „Angst“ bei EAA im Zusammenhang mit der Klassenteilung in Englisch steht. Ein beruhigendes Gefühl für die Frau Professor Adler und für mich!

6.2.2 Hypothese 2: Angst könnte entstehen, weil die Verwendung von EAA das Lernfach Geschichte insgesamt schwieriger macht als andere Lerngegenstände

Um herauszufinden, ob die Verwendung von EAA das Lernfach Geschichte im Vergleich zu anderen Lerngegenständen möglicherweise schwieriger erscheinen läßt, stellte ich den SchülerInnen in meinem Fragebogen folgende Frage:

„Wenn du Geschichte mit anderen Lerngegenständen (GWK, BIU, Ph) vergleichst, wie würdest du da die Anforderungen einschätzen:

Höher? Gleich hoch? Niedriger?

Kannst du deine Antwort begründen? Hat deine Antwort mit EAA zu tun?“

Das Ergebnis war in seiner Einhelligkeit verblüffend! Fast alle Kinder gaben an, die Anforderungen seien gleich hoch!

Im Detail:

Lediglich ein Kind gibt an, die Anforderungen in Geschichte seien höher, und er/sie sieht die Ursache dafür in EAA.

Zweiundzwanzig SchülerInnen meinen, die Anforderungen seien gleich hoch. Dazu kommen noch vier SchülerInnen, die ihre persönliche Anforderungsskala der Lernfächer detailliert niederschreiben und dabei Geschichte irgendwo in die Mitte setzen (etwa GUMMIBAUM: „Höher als BIU. Gleich hoch wie Gg. Niedriger als PH“).

Vier Kinder schließlich meinen sogar, Geschichte sei leichter als die anderen Lernfächer.

	Ganze Klasse 31 Kinder	Gruppe Adler 15 Kinder	Gruppe Staudner 16 Kinder
Die Anforderungen sind höher	1 Kind	-	1 Kind
Die Anforderung sind gleich hoch	22 Kinder	12 Kinder	10 Kinder
Die Anforderungen stehen irgendwo in der Mitte	4 Kinder	1 Kind	3 Kinder
Die Anforderungen sind niedriger	4 Kinder	2 Kinder	2 Kinder

Das eine Kind, das findet, die Anforderungen in Geschichte seien höher als in anderen Lerngegenständen setzt das sehr wohl in Zusammenhang mit EAA:

TK 14/4/20: *Eher Höher!*

Da Geschichte ein sehr interessantes Fach ist aber wenn man mit EAA arbeitet macht es nicht so viel Spaß! Und alles ist gleich viel schwerer!

Die meisten SchülerInnen, die die Anforderungen in Geschichte gleich hoch wie in den anderen Fächern finden, begründen ihren Standpunkt nicht näher. Nur ganz wenige schreiben einen Zusatzkommentar, einige Kinder in dieser Gruppe stellen einen Zusammenhang zwischen Anforderungen und EAA her:

4.4.86: *Gleich hoch, in anderen Gegenständen ist es auch nicht anders.*

TEDDY 2: *Gleich hoch.*

Ich finde alle sind gleich schwer für mich.

MAN IN *Gleich hoch.*

BLACK: *Es hat nicht mit EAA zu tun.*

Weil man in allen Gegenständen lernen soll.

DUSTY: *Gleich hoch.*

z.B. In Physik lernt man auch schwierigere Sachen, das gleicht sich dann mit EAA aus.

Von den vier SchülerInnen, die Geschichte leichter finden als die anderen Lerngegenstände, begründet das ein Kind mit Interesse am Fach und drei SchülerInnen mit dem Unterrichtsstil, z.B.:

STAUDI 2: *ich lerne nicht sehr viel für Geschichte. Z. B. in Physik muß man lernen, weil es so viele Formeln gibt. In Geschichte dagegen machen wir alles mehr spielerisch, darum merke ich es mir leichter.*

Auch bei den SchülerInnen, die Geschichte leichter finden, gibt es einen Hinweis auf EAA, er ist allerdings wenig aussagekräftig:

JINELLA: *Geschichte ist für mich leichter weil es mich wirklich interessiert. Meine Antwort hat auch mit EAA zu tun!*

Alles in allem:

Die SchülerInnen empfinden die Anforderungen in Geschichte nicht höher als in anderen Lerngegenständen und EAA spielt bei diesem Vergleich nur eine untergeordnete Rolle. Somit ist es wohl kein besonderer Grund für „Angst“!

6.2.3 Hypothese 3: Angst in EAA könnte entstehen, weil Prüfungen und Tests (auch auf Englisch abzulegen sind)

Prüfungen und Tests sind traditionell immer mehr oder weniger angstbesetzt. In meinem EAA-Unterricht gibt es nun die zusätzliche Hürde, dass einige Prüfungsfragen auf Englisch gestellt werden und möglichst auch auf Englisch beantwortet werden sollen - wie ich das detailliert handhabe, habe ich ja schon oben erläutert.

So war es für mich naheliegend, im Zusammenhang mit meiner Forschungsarbeit zum Aspekt „Angst im EAA-Unterricht“ auch die spezifische Prüfungssituation zu thematisieren. Das tat ich einerseits in meinem Fragebogen Ende Jänner, andererseits in mehreren kurzen Interviews, die ich mit SchülerInnen nach einer mündlichen Prüfung machte. Auch der vom SSR Wien herausgegebene Eltern-Feedback-Bogen lieferte mir einige Unterlagen zur Überprüfung meiner Hypothese.⁴

Zunächst einmal zum Fragebogen. Ich stellte den SchülerInnen folgende Frage:

„Es werden in Geschichte auch Teile von Prüfungen und Tests auf Englisch abgehalten. Ist das ein Problem für dich?
Warum?/ Warum nicht?“

Sieben Kinder gaben an, ja, das sei ein Problem für sie.

⁴ Sehr interessante Ergebnisse ergab übrigens auch eine Auswertung der Antworten in den schriftlichen Tests. Die Diskussion dieser Ergebnisse möchte ich aber nicht an dieser Stelle führen, sondern in meiner zweiten Studie präsentieren. Dort möchte ich mich - grob gesprochen - mit dem Thema „Wie sinnvoll ist EAA?“ auseinandersetzen und in diesem Kontext spielt natürlich die Fähigkeit der SchülerInnen, Fragen in einer Fremdsprache richtig zu verstehen und zu beantworten eine große Rolle. In vorliegender Studie hingegen geht es mir primär um die Befindlichkeit meiner SchülerInnen, da ist die sprachliche Präzision und Treffsicherheit bei Tests von zweitrangiger Bedeutung.

Hingegen meinten vierundzwanzig (!!!) Kinder, dass das kein Problem sei.

Auch hier - wie in allen anderen Punkten - zeigt sich ein erstaunlicher Gleichklang zwischen der Gruppe Adler und der Gruppe Staudner:

	Ganze Klasse 31 Kinder	Gruppe Adler 15 Kinder	Gruppe Staudner 16 Kinder
Ja, englische Prüfungsfragen sind ein Problem für mich	7 Kinder	4 Kinder	3 Kinder
Nein, englische Prüfungsfragen sind kein Problem für mich	24 Kinder	11 Kinder	13 Kinder

In der Folge zitiere ich - nach Gruppen geordnet - die SchülerInnenmeinungen zur Frage, ob englische Prüfungsfragen ein Problem seien. Da es sich bei Prüfungen um einen besonders sensiblen Bereich im Zusammenhang mit „Schulangst“ handelt, lasse ich hier alle Kinder zu Wort kommen.

Was sagen die sieben Kinder, für die englische Prüfungsfragen ein Problem sind?

Gruppe Adler:

JINELLA: *Bei manchen Fragen tu ich mir schwer, weil ich den Inhalt nicht verstehe. Doch nach einiger Zeit komme ich drauf.*

SNOOPY: *Na ja. Es kann schon schwierig sein wenn man Wörter nicht versteht.*

T 2931: *Es ist schwieriger einen Test in Englisch zu machen als in Deutsch. Weil Englisch nicht meine Muttersprache ist.*

KT 27/7/84: *Ja. Wenn man eine Prüfung hat und man muß plötzlich Englisch sprechen, dann ist das sehr anstrengend.*

Gruppe Staudner:

FREE WILLY: *Ja das ist ein Problem für mich weil ich mir es leichter merken kann, wenn es deutsch ist.*

GUMMIBAUM: *Es ist ein Problem für mich, denn ich kann mir Wörter besser auf Deutsch merken.*

TK 14/4/20: *Ja! Englische Fragen zu beantworten ist viel schwerer als Deutsche! Deutsch merke ich mir gut aber Englische Sachen u. Wörter nicht.*

Was sagen die vierundzwanzig Kinder, für die englische Prüfungsfragen kein Problem sind?

Gruppe Adler:

ÄFFCHEN: *Nein. Weil wir das ja alles auf unsere Arbeitsblätter u. in Unserer Mappe haben.*

CHEESEBURGER (alias HAMBURGER): *Nein, sohalt.*

DUSTY: *Nein. Wenn man die Engischen sachen lernt wird man kein Problem haben.*

FALSCHER SCHLANGE: *Nein. Weil English für mich nicht sehr schwer ist.*

KÄTZCHEN: *Es ist überhaupt kein Problem!!!! Weil Sie es sehr gut erklären und weil auf den Arbeitsblättern alles gut beschrieben ist!*

LO 26,12,85: *Nein. Weil ich Englisch sehr gut kann.*

LUCKY: *Nein, denn es ist egal. Man muss auch die Deutschen Sachen lernen*

MAJESTIC 12: *Nein, ist kein Problem für mich. Wo zu lernen wir dann Englisch.*

MAN IN *Für mich ist es kein Problem, weil ich sowieso vom Heft lerne. Da kann*
BLACK: *ich länger nach denken.*

TEDDY 2: *Nein, es ist eine abwechslungs.*

WALKER TEXAS RANGER: *Nein, weil ich viel auf Englisch lerne.*

Gruppe Staudner:

007: *Eigentlich nicht wenn wir es vorher aufgeschrieben haben. Dann kann ich es ja lernen.*

24.12.85: *Eigentlich nicht wenn man lernt ist es kein Problem.*

4.4.86: *Eigentlich nicht, man muss sich nur gut vorbereiten.*

ALGOT: *Nein, weil ich finde das Englisch genau so leicht wie Deutsch ist.*

BHA: *Nein. Für mich wäre das kein Problem, denn wir haben viel gelernt und, wenn man zuhause nicht lernt hat man Pech gehabt.*

CHRYSLER: *Nein. Ich komme sehr gut mit Englisch aus.*

DELPHIN: *Nein, weil wir sowieso auf Englisch etwas aufschreiben. Die Fragen sind leicht.*

ISIS: *Nein. Ich lerne zwar nicht, aber weil es interessant ist höre ich immer gleich zu und merke mir einiges.*

SCHLAPPI: *Nein. Es geht nicht sehr schwierig bei einem G-Test auf Englisch auszufüllen.*

STAUDI 2: *Beim Geschichtetest waren auch Englische FRAGEN und ich hatte keine Probleme weil wir alles gut besprochen haben.*

TOLGA: *Nein, weil Geschichte interessant ist und ich dafür lerne.*

TOMATE: *Nein. Ich überstehe ja auch Englisch-Schularbeiten.*

XY GELÖST: *Nein eigentlich nicht. Man lernt dabei mehr Englisch.*

Ich habe hier sämtliche SchülerInnenstatements vollständig wiedergegeben, weil ich glaube, dass sie gegenüber der „Angstfraktion“ unter SchülerInnen und Eltern eine deutliche Sprache sprechen: Ich kann mir nicht vorstellen, dass in einer Klasse, wo so viele Kinder englischsprachige Prüfungsaufgaben im Geschichteunterricht so unbeschwert und so wenig problembehaftet sehen, wirklich extreme Prüfungsangst herrschen kann. Zumindest kann diese Angst nichts mit EAA zu tun haben.

Die oben zitierten Schülerantworten bezogen sich mehrheitlich auf Prüfungsfragen im schriftlichen Geschichtetest des ersten Semesters, denn den hatten alle SchülerInnen machen müssen. Einige SchülerInnen legten darüber hinaus auch mündliche Prüfungen ab, teils, weil das Testergebnis negativ war, teils, weil sie ihre Note verbessern wollten.

Einige dieser SchülerInnen habe ich in der Pause nach der Prüfung kurz interviewt. Ich möchte ein paar dieser Interviews hier wiedergeben. Am 19. Dezember 1997 interviewte ich Ahmet. Er hatte eine Prüfung ablegen müssen, da sein schriftlicher Test negativ gewesen war. Das Ergebnis der mündlichen Prüfung war „Gut“. Eine der drei Prüfungsfragen hatte ich auf Englisch gestellt und er hatte sich bemüht, sie auf Englisch zu beantworten - mit Hilfestellung meinerseits, denn er ist in Englisch sehr schwach und noch dazu nicht in meiner Englisch-Gruppe.

Professorin: *Wie hast du für die Prüfung gelernt?*

Ahmet: *Ich habe mir alles durchgelesen Ich habe die Fragen zugedeckt und beantwortet. Schriftlich.*

Professorin: *Auch bei den englischen Kapiteln?*

Ahmet: *Ja.*

Professorin: *Hast du dir gedacht, dass auch eine Frage auf Englisch kommt?*

Ahmet: *Ja.*

Professorin: *War es schwieriger, sich auf die englischen Kapitel vorzubereiten?*

Ahmet: *Nein.*

Professorin: *Welches Gefühl hattest du während der Prüfung bei der englischen Frage?*

Ahmet: *Ja, man muss länger nachdenken, in welcher Reihenfolge die Wörter kommen.*

Am 30. März 1998 kam Daniela zu einer mündlichen Prüfung dran, ebenfalls wegen eines negativen Tests. Ich wusste über Daniela, dass sie immer sehr nervös ist und dass sie zum Lernen viel Hilfe von daheim braucht. Am Tag der Prüfung, als ich auf dem Weg in die Klasse war, kam mir ein ganzer Schwarm von Mädchen aus der 2.B entgegen, jene Gruppe,

die durch ihr überdrehtes Gehabe viel zum Klima der angeblichen oder wirklichen Schulangst in der 2.B beitrug:

Frau Professor, die Dani hat heute Prüfung, sie ist schon soooo nervös!!!

zwitscherten sie mir entgegen und mahnten mich, nur ja recht verständnisvoll mit ihr zu sein.

Das musste ich wohl auch sein, denn das Mädchen saß blaß, ein Stofftier an sich gedrückt, vorne beim Lehrertisch und lispelte weitgehend Unverständliches, auch im deutschen Teil der Prüfung. Viele Wörter, etwa „orientalische Kultur“, „Hippokrates“ oder „Aristoteles“ konnte sie nicht richtig aussprechen. (Sie sagte: „Aristokranes“ und verhedderte sich bei „Hippokrates“). Man hatte den Eindruck, dass ihr das Konzept der hellenistischen Kultur viel zu abstrakt und die griechischen Eigennamen (Allgemeinbildung!!) viel zu schwierig waren.

Meine ganz vorsichtig formulierten englischen Fragen zu einem sehr konkreten Thema - Hannibals Zug über die Alpen - beantwortete sie größtenteils auf Deutsch. „Ich weiß nicht, was Mittelmeer heißt“ - und ich hörte gnädig darüber hinweg, denn auch Daniela ist nicht in meiner Englischgruppe und daher wohl noch zusätzlich gehemmt und schüchtern.

Ich gab der Schülerin schließlich ein (schwaches) „Befriedigend“ und machte eine geistige Notiz für meine nächstjährige Studie - wie soll EAA funktionieren, wenn schon einfache Fremdwörter unüberwindliche Hürden bei der Aussprache darstellen und wenn bereits deutsch formulierte Fragen ab einem gewissen Abstraktionsniveau nicht wirklich verstanden werden????

Im anschließenden Interview, wo ich Daniela nicht nur über die Prüfung, sondern auch über den Test befragte, klagte sie auch prompt, die Fragen beim Test wären so schwer formuliert gewesen. Bei der Prüfung wäre sie lieber in der Bank als vor der Klasse gesessen, die Note empfinde sie als gerecht. Die Prüfungsfragen seien nicht so schwer gewesen, zu Hause habe sie alles gewusst. (Aber auch während des Interviews, außerhalb der Prüfungssituation, konnte sie mir die schwierigen Wörter nicht richtig sagen). Die englischen Wörter habe sie nicht gewusst.

Vieles von dem, was Daniela sagte, ist Material für meine zweite Studie. Für die vorliegende Studie aber ist folgende Interviewpassage interessant:

Professorin: *Vor der Prüfung sind schon Kinder zu mir gekommen, die mir gesagt haben, dass du so nervös bist. Bist du vor jeder Prüfung nervös oder ist das nur bei mir so?*

Daniela (erstaunt): *Ich hab ja gar niemandem gesagt, dass ich nervös bin, ich habe in der Pause vor der Prüfung nur in mein Heft geschaut.*

Schau, schau!!

Da wurde von eine Clique in der Klasse eifrig „Angst“ und „Nervosität“ quer über Pausengänge transportiert, ohne dass das betroffene Kind überhaupt den Mund aufgemacht hatte! Aber bitte: Daniela war zweifellos sichtbar nervös gewesen, wenn sie auch nicht darüber gesprochen hatte. Ein paar Wochen später aber erlebte ich, wie „Angst“ und „Nervosität“ überhaupt aus dem Nichts hervorgezaubert wurden:

Der Schauplatz war wieder der Pausengang, wieder war ich auf den Weg in die 2.B, wieder stand eine Prüfung bevor, diesmal von Simone. Schon von weitem kam mir die sattsam bekannte Angstlobby entgegen, kichernd und hektisch, und sie schoben eine sich wehrende Simone vor sich her, die, weil sie sich gekitzelt vorkam, ebenfalls kichern musste:

Mädchen: *Frau Professor!!!
Die Simone hat heute Prüfung. Sie ist schon soooo nervös!*

Simone: *Lasst mich los!
Hihihhi!!! Neiiiin!
Ich bin ja gar nicht nervös!*

Spätestens zu diesem Zeitpunkt (Ende Mai) war mir klar, dass „Angst“ und ihre Vorform „Nervosität“ nun wirklich in keinem Zusammenhang mit meinem Unterricht standen. „Angst“ war ein Thema für die Klasse, zweifellos, und die Klassenvorsteherin und die Mathematikprofessorin hatten eine Menge Troubles deswegen, aber von wo immer die „Angst“ auch herkam, mit meiner Rolle als EAA-Lehrerin hatte sie ganz offensichtlich nichts zu tun.

Da sich dieser Abschnitt meiner Studie mit Prüfungsangst der SchülerInnen und mit meinem Prüfungsverhalten auseinandersetzt, möchte ich auch noch eine andere Erhebung erwähnen, die ich in diesem Zusammenhang machte. Ende des Schuljahres habe ich in der 2.B die vom Stadtschulrat für Wien herausgegebenen Feedbackbögen für Eltern verteilt, wo ja unter anderem auch Prüfungen und Notengebung zur Debatte stehen.

Ich kann bei dem Feedback, das ich diesbezüglich bekommen habe, für diesen Teil meiner Studie seriöserweise nur jene Elternbögen heranziehen, die von den Eltern der Adler-SchülerInnen abgegeben wurden. Es ist nämlich anzunehmen, dass die Eltern der Staudner-SchülerInnen bei ihrem Feedback primär die Englischlehrerin (Schularbeitsfach! Zwei Jahre Unterrichtstätigkeit in der Klasse!) vor Augen hatten, während die Eltern der Adler-SchülerInnen mich nur und ausschließlich als Geschichtelehrerin beurteilen konnten.

Von den fünfzehn ausgeteilten Bögen bekam ich acht zurück.

Folgende Punkte des Feedbackbogens waren für meine Studie von Relevanz:⁵

Drei Eltern gaben an, ihr Kind fürchte sich bei Prüfungen nie (6) und fühle sich auch bei der Notengebung nicht ungerecht behandelt (6).

Zwei Eltern sahen mein Prüfungsverhalten nicht ganz optimal und kreuzten auf der Prüfungsskala zweimal 5 an, fanden aber beide Male, dass meine Notengebung nie ungerecht war (6). In einem Fall stand noch eine zusätzliche Bemerkung zur Notengebung: „...*bezieht in Notengebung auch Mitarbeit, Mappenführung usw. ein, daher auch keine Angst vor Tests.*“

⁵ Zur Information für alle, die den Feedbackbogen des SSR für Wien nicht kennen: Er enthält 17 Sätze zur LehrerInnenbeschreibung, unter denen sich jeweils eine Skala befindet, die von 0 (Null) bis 6 reicht. Auf dieser Skala können die Eltern anzeichnen, inwieweit der vorgegebene Satz für den Unterricht ihres Kindes zutrifft. Werte um 0 charakterisieren mangelhaft vorbereitete, gleichgültige oder verständnislose LehrerInnen, Werte um 6 hingegen charakterisieren fachlich kompetente, engagierte und kinderfreundliche Lehrkräfte.

In einem Fall kreuzten die Eltern bei beiden Skalen 4 an, fügten aber als Bemerkung hinzu, ihr Kind sei „*bei den meisten Prüfungen aufgeregt*“.

In einem Fall gaben die Eltern an, ihr Kind fürchte sich zwar ziemlich stark vor Prüfungen (3), fühle sich aber nie ungerecht behandelt (6).

In einem Fall gaben die Eltern an, ihr Kind fühle sich durch mich immer eingeschüchtert (0) und auch nicht so ganz gerecht behandelt (4). Diese Eltern beklagten sich auch unter Punkt 4 (Schriftliche Übungen) über meine Testfragen: „*schriftliche Testfragen zu schwierig formuliert*“ und gaben bei Punkt 2 (häusliche Hilfe) an, sie müssten ihrem Kind so gut wie immer vor Prüfungen helfen (1). Bei Punkt 1 meinten sie, die Lehrstoffvermittlung sei nicht wirklich altersgemäß (3). Dieses Kind hatte es wirklich nicht leicht bei mir!

In allen anderen Fällen aber gaben die Eltern an, sie müssten den Kindern nie vor Prüfungen helfen (sechsmal 6, einmal 5) und die Lehrstoffvermittlung sei durchaus verständlich und altersgemäß (sechsmal 6, einmal 4). Es gab auch eine Bemerkung, die zu Punkt 1 dazugeschrieben wurde: „*...verständlicher, humorvoller Unterricht.*“

Ich glaube, dass auch die Rückmeldungen im Eltern-Feedbackbogen ein Indikator dafür sind, dass das EAA-Element in meinem Geschichteunterricht nicht von besonders angstmachender Sorte war. Ich fand jedenfalls keinen Hinweis darauf, dass zwischen den diffusen Ängsten der SchülerInnen und meinem EAA-Unterricht ein veränderungswürdiger Zusammenhang bestand.

Als ich den Eltern-Feedbackbogen austeilte, näherte sich das Schuljahr seinem Ende. Er bildete den Schlusspunkt einer Reihe von Versuchen, auch die Eltern in die Forschungsarbeit für meine Studie einzubeziehen. Die Ergebnisse dieser Forschungsbemühungen möchte ich im nächsten Kapitel präsentieren.

6.3 Wie die Eltern zu EAA stehen

Als ich mir am Ende des PFL-Seminars konkrete Gedanken über meine Studie machte, hatte ich selbstverständlich vor, die Eltern in meine Forschungsarbeit mit ein zu beziehen. In der Folge gestaltete sich die Elternarbeit aber etwas sperriger als ursprünglich angenommen, was möglicherweise mit einer narzisstischen Kränkung meinerseits zu tun hatte, die mir lange Zeit zu schaffen machte. Doch der Reihe nach:

Mein erster Versuch, die Eltern über EAA zu informieren, fand am Elternabend zu Beginn des Schuljahres 1997/98 statt: Ich stellte das Projekt den Eltern vor, erwähnte auch meinen Besuch des PFL-Lehrganges und deutete an, die Kinder könnten möglicherweise als Versuchskaninchen für eine Studie herangezogen werden.

Die Reaktion war verhalten wohlwollend, dann kamen die obligatorischen Fragen nach Prüfungssprache, Notengebung etc. Ich erklärte den Eltern mein Konzept (vgl. Seite 13-14) und konnte somit also alle jene beruhigen, die Angst gehabt hatten, EAA könne für ein sprachlich schwaches Kind eine Verschlechterung der Geschichtenote bedeuten.⁶ Also: Entängstigung von der ersten Minute an, auch auf Elternebene!

⁶ So verständlich mir diese Elternsorgen auch sind (ich habe selber schulpflichtige Kinder und erlebe die Schule ständig aus zwei Perspektiven), so empfinde ich es doch als irritierend, dass bei neuen Ideen im 7 Schulwesen

In den nächsten Monaten kreiste mein Denken ständig um EAA - ich besuchte das erste PFL-Seminar, ich las in diversen Zeitungen und Publikationen über die Zukunftsträchtigkeit von EAA, ich sammelte praktische Erfahrungen Und ich lebte in der glücklichen Vorstellung, dass die Eltern meiner SchülerInnen hochzufrieden meine Arbeit in der Klasse registrieren und schätzen würden. Immerhin war ich die einzige Lehrerin an der Schule (und der Bezirk hat nur eine AHS!), die EAA konsequent einsetzte und immerhin war die Bedeutung von fremdsprachlicher Kompetenz ein Teil der öffentlichen Diskussion - dachte ich.

Es war mir klar, dass es neben Begeisterung für EAA auch berechtigte Kritik geben könnte, aber ich erwartete doch, dass die Eltern der 2.B den Einsatz von EAA irgendwie als Teil des Unterrichtsprogrammes ihrer Kinder wahrnehmen würden. So schrieb ich Anfang Jänner neugierig folgende Frage auf den Fragebogen für meine SchülerInnen:

„Hast du mit deinen Eltern über EAA gesprochen? Was sagen sie dazu?“

Das Ergebnis war ernüchternd!

Eine erkleckliche Anzahl von Kindern ließ mich nämlich wissen: „Nein, darüber haben wir nicht gesprochen, sowas ist für uns kein Thema!“

„Erklecklich“ ist kein besonders präziser Begriff. Ich wähle dieses etwas schwammige Wort, weil zwischen meiner damaligen und meiner jetzigen Einstellung ein kleiner Unterschied klafft.

Damals, Ende Jänner, als ich die Fragebogen auswertete, erschien es mir, als würden fast alle Eltern meinen EAA-Unterricht ignorieren, während ich heute (Mitte August) bei nüchterner Betrachtung der Zahlenverhältnisse zugeben muss, dass die Familien, wo nicht über EAA gesprochen wurde, in der Minderheit sind. Vielleicht rührte meine verzerrte Wahrnehmung im Jänner (wo ich ja auch bereits Zahlenverhältnisse aufgeschrieben hatte) daher, dass manche SchülerInnenmeldungen so kaltschnäuzig formuliert waren, dass ich sie als kränkend erlebte. Und vielleicht war auch meine Erwartungshaltung zu optimistisch und zu naiv gewesen???

So gehe ich nun mit einem gewissen zeitlichen Abstand und mit einem etwas kühleren Kopf an die Analyse:

Neunzehn Kinder geben an, dass sie mit ihren Eltern über EAA gesprochen hätten, zwölf Kinder verneinen das. Auch hier zeigt sich eine weitgehende Übereinstimmung zwischen dem Verhalten der Adler-SchülerInnen und dem der Staudner SchülerInnen - wenigstens in diesem Punkt gibt es keine Enttäuschung!

sofort Scheine und Noten diskutiert werden und nicht die Sache selbst. Sicher führt jedes neue Angebot (hoffentlich) auch zu neuen Qualifikationen und insofern ist die Diskussion von Noten als Qualifikationsnachweis natürlich sehr relevant und Teil der Sache. Im Alltag aber - und so erlebte ich es auch auch bei diesem Elternabend - geht es bei Benotungsdiskussionen nicht primär um Qualifikationsnachweise, sondern um ein Feilschen um gute, möglichst problemlos zu erreichende Noten.

	Ganze Klasse 31 Kinder	Gruppe Adler 15 Kinder	Gruppe Staudner 16 Kinder
Ja, ich habe mit meinen Eltern über EAA gesprochen	19 Kinder	10 Kinder	9 Kinder
Nein, ich habe mit meinen Eltern nicht darüber gesprochen	12 Kinder	5 Kinder	7 Kinder

Was schreiben die Kinder, die mit ihren Eltern über EAA gesprochen haben?

Von den 19 Kindern, die mit ihren Eltern gesprochen haben, berichten 17 Kinder über positive Reaktionen. Die Eltern finden EAA „gut“, „toll“, „super“, „okay“. Bei den Begründungen reicht das Spektrum von der Einstellung „Geschichte auf Englisch ist gut“ bis zu der Haltung „Das ist gute Übungsmöglichkeit für Englisch.“

Ich zitiere:

BHA: *Ich habe mit ihnen gesprochen und sie finden es gut, weil man in anderen Fächern auch Englisch schreiben kann oder redet.*

LO 26,12,85: *Das es okay ist. Sie finden es gut, dass man in Geschichte nicht nur deutsch sondern auch Englisch lernt.*

LUCKY: *Ich habe mit meinen Eltern darüber geredet. Sie findet es gar nicht so schlecht ein bisschen EAA in Geschichte zu haben.*

STAUDI 2: *Ja. Sie sagten, dass es gut für mich wäre.*

KÄTZCHEN: *Ja. Dass das auch wieder eine Übung für Englisch wäre.*

MAJESTIC 12: *Sie haben gesagt das es gut für mich seiche, weil ich in Englisch so schlecht bin.*

Folgende Meldung läuft außer Konkurrenz:

ISIS: *Meine Mutter hat, weil sie eben auch Geschichtelehrerin ist, gemeint dass sie es gut findet wenn man einiges auch auf Englisch lernt. Sie hat sich sogar Sachen kopiert.*

Und so sehen nun die kritischen Meldungen aus:

TK 14/4/20: *Sie hatten nicht viel Freude. Aber da ich mit ihnen mehr mals darüber gesprochen habe sagen sie nichts mehr.*

SNOOPY: *Ja. Meine Mutter sagte es sei ein Blödsinn in Geschichte Englisch zu unterrichten.*

Was schreiben die Kinder, die mit ihren Eltern nicht über EAA gesprochen haben?

Sechs Kinder beantworten die Frage, ob sie mit ihren Eltern über EAA gesprochen hätten, mit einem lakonischen „Nein“, die anderen gehen ins Detail, zum Beispiel:

ÄFFCHEN: *Ich habe nicht mit meinen Eltern gesprochen. Warum soll ich auch?*

DELPHIN: *Nein, meine Mutter sieht sich lieber meine English-Homework an.*

CHEESEBURGER: *nein noch net.*

MAN IN *Nein, weil es sie nichts angeht.*

BLACK:

Wenn ich nun, mit dem Abstand von mehr als einem halben Jahr, diese „negativen“ SchülerInnenantworten betrachte, kommen sie mir zahlenmäßig gar nicht so erschütternd und inhaltlich gar nicht so schlimm vor. Das ändert aber nichts daran, dass ich sie beim ersten Durchlesen im Jänner als Zurückweisung meines Engagements erlebte und das hat sicher meine Einstellung zur weiteren Forschungsarbeit mit den Eltern beeinflusst.

Zurückweisung hin, Zurückweisung her, ich überlegte mir Mitte des Schuljahres jedenfalls, wie ich es anstellen könnte, direkt Feedback von den Eltern zu erhalten. Ich diskutierte diese Frage auch bei einem Regionalgruppentreffen, konnte mich mit den Anregungen der Kolleginnen aber nicht so recht anfreunden. Ein Problem war, dass sehr viele Eltern in der 2.B nichtdeutscher Muttersprache waren - das machte jede Form der Datenerhebung schwierig. Ich musste annehmen, dass sich viele Eltern schwer tun oder auch genieren würden, längere Statements niederzuschreiben (etwa bei Feedbackbögen) oder öffentlich zu reden (etwa bei Elternabenden). So überlegte ich, ob nicht möglicherweise informelle Gesprächssituationen, z.B. in der Sprechstunde oder beim Elternsprechtage, geeigneter wären, Eltern und EAA einander näherzubringen. Zu meiner Schande muss ich gestehen, dass ich diese Überlegungen nie ganz zu einem Ende brachte. Bei den Sprechtagen vergaß ich dann angesichts der Überfülle von Vorbereitungen, die dafür zu leisten waren,- immerhin unterrichtete ich mehrere Klassen in einem Schularbeitsfach! - völlig auf irgendwelche Erhebungen bezüglich EAA.

Ende März fand der zweite Elternabend der 2.B statt. Er war sehr schütter besucht - etwa die Hälfte der Eltern war anwesend. Ich nützte diesen Abend, um den Eltern einen Zwischenbericht über mein EAA-Projekt zu geben und um etwaige Rückmeldungen einzuholen. Ich begann:

Die Kinder werden Ihnen sicher schon erzählt haben, dass wir im Geschichteunterricht auch manche Kapitel auf Englisch durchnehmen und sie haben Ihnen vielleicht auch berichtet, dass ich fallweise kleine Befragungen durchführe, auf rosa Zettelrn und auf lila Zettelrn

Am Anfang meines kurzen Vortrags nickten alle Eltern wissend (Na bitte! Es hatte sich doch herumgesprochen!), aber gleich danach kam Unruhe auf. Ja, ja, über die englischen Geschichtestunden hätten die Kinder sehr wohl berichtet. Aber Fragebögen? Und bunte

ZetterIn?? Nie gehört!Na ja, die Kinder nehmen das wohl nicht so wichtig, was man nicht alles am Elternabend erfährt

Peng! Patsch! Wieder eine Ohrfeige für mich! Wieder hatte ich die meine Arbeit viel wichtiger genommen als sie von den anderen erlebt wurde. Wieder wurde mir vor Augen (oder Ohren) geführt, dass eine Sache, in die ich viel Zeit und Gehirnschmalz investiert hatte, den SchülerInnen nicht einmal einen kurzen Bericht daheim wert war. Ich schluckte und führte das Gespräch weiter. Ein paar mündliche Rückmeldungen kamen: Die Eltern, die sich zu Wort meldeten, sahen den fremdsprachigen Geschichteunterricht durchaus positiv. Zudem hörte ich, dass meine Geschichtestunde mit Latein als Arbeitssprache bei einigen Kindern großen Anklang gefunden hatte. Auf meine Fragen nach etwaigen Hürden und Problemen gab es keine Wortmeldungen, die auf besondere „Angst“ hätten schließen lassen. Eine Mutter meinte, EAA in Geschichte sei insofern kein Problem, als ja die Kinder von Anfang an nichts anderes gewöhnt seien.

Nach diesem Elternabend entschloss ich mich, die Elternarbeit nur mehr auf Sparflamme weiterzuführen, einfach, um mir Enttäuschungen zu ersparen. Ich sagte mir, dass der wenig schmeichelhafte Informationsstand der Eltern sicher nicht primär mit Missachtung oder Geringschätzung meine Unterrichtsarbeit im Zusammenhang stand sondern vielmehr mit mangelnder Kommunikation innerhalb der Familien (ein weites Forschungsfeld!!!), aber mir war jedenfalls die Lust vergangen, noch allzuviel Energie in einen Aspekt meiner Forschungsarbeit zu investieren, der mir offenbar nicht lag.

Im Verlauf des Schuljahres hatte ich öfter Gelegenheit zu kurzen, völlig informellen Plaudereien mit Eltern - zwischen Tür und Angel in den Pausen, oder auch im Anschluss an Schulveranstaltungen. Da kam die Rede manchmal auch auf EAA und die Rückmeldungen waren sehr positiv und ermutigend. Ich habe über diese Gespräche nicht Protokoll geführt, aber wenn ich jetzt daran zurückdenke, so fällt mir auf, dass es sich bei meinen GesprächspartnerInnen über EAA durchwegs entweder um Akademikereltern oder um besonders engagierte Eltern (ElternvertreterInnen) handelte. Auch hier eröffnet sich ein Forschungsfeld, das ich aber in meiner Studie nicht bearbeiten möchte: Welche Familien sehen EAA als Bereicherung und als erfreuliche Chance für ihre Kinder, und welche Familien nehmen EAA einfach mehr oder weniger ergeben hin, weil die Kinder halt „nichts anderes gewöhnt sind“?

Da ich bei meinen persönlich formulierten Elternbefragungen eher glücklos gewesen war, entschloss ich mich, am Ende des Schuljahres zur Abrundung meines Projektes „nur“ den Eltern-Feedbackbogen des Stadtschulrates für Wien einzusetzen. Von 31 Bögen erhielt ich 20 zurück, 8 von den Adler-SchülerInnen, 12 von den Staudner-SchülerInnen. (Bei dieser Rücklaufquote gibt es erstmals eine gewisse Diskrepanz zwischen der Gruppe Adler und der Gruppe Staudner, die sich aber leicht erklären lässt: Die Eltern meiner Gruppe kannten mich seit zwei Jahren auch und vor allem als Englischprofessorin, für die Eltern der anderen Gruppe spielte ich im LehrerInnenteam sicher eine nicht so prominente Rolle).

Die Ergebnisse des SSR-Feedbackbogens berühren das Thema vorliegender Studie nur am Rande. Wo sie das tun, habe ich sie einbezogen. (Vgl. Seite 48-50).

Nur in einem einzigen Fall gab es eine Elternbemerkung im Zusammenhang mit EAA. Es handelt sich um Eltern, die im Fragebogen angaben, ihrem Kind manchmal vor Prüfungen zu helfen (5 auf der Skala), die also hin und wieder in die Unterlagen ihres Kindes schauen. Die Bemerkung lautet:

Mir gefällt es sehr gut, daß Fr. Prof. Staudner des öfteren auch Geschichte in englischer Sprache unterrichtet und eigens dafür auch Arbeitsblätter gestaltet. Das ist sicher mit großem Zeitaufwand verbunden! Ich glaube auch, daß der Unterricht damit für die Kinder interessanter gestaltet wird.

One out of thirty-one! Thank you, dear unknown mother or father!

7. Die Bekämpfung der Langeweile

7.1 Wie sich das Thema meiner Studie änderte

Als ich für das Regionalgruppentreffen im Jänner 1998 einen Zwischenbericht über meine bisherigen Vorarbeiten für meine Studie zusammenstellte, zeichnete es sich für mich schon ab, dass die Erforschung des Themas „Angst im EAA-Unterricht in der 2.B“ weitgehend abgeschlossen war. Gleichzeitig kristallisierte sich heraus, dass meine Forschungsarbeiten bezüglich „Angst“ unangenehme Nebenergebnisse für mich ans Tageslicht gebracht hatten, nämlich die recht häufige Erwähnung des Wortes „langweilig“ im ersten SchülerInnenmemo und - allerdings viel weniger zahlreich - im Fragebogen.

Wie so oft, zeigt sich auch hier, dass die Interpretation von Forschungsergebnissen nicht unabhängig von der Erwartungshaltung und auch nicht unabhängig vom Zeitpunkt innerhalb des Forschungsprozesses ist. Damals, als ich die „Angst“ im Visier hatte, traf mich der Vorwurf der Langeweile ganz unerwartet und dementsprechend hart. Er nagte an mir.

Nun, Mitte August, wundere ich mich, warum ich damals gar so aus dem Häuschen war. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich nämlich, dass die Sache so schlimm nicht ist. Zwar werden im ersten SchülerInnenmemo die Wörter „langweilig“/„fad“/„kein Spaß“ insgesamt vierzehnmal genannt, aber sie beschreiben (fast) immer nur einen Teilaspekt meines EAA-Unterrichts. Der überwältigende Grundtenor bei den SchülerInnenmemos ist nämlich:

EAA ist
manchmal /oft /meistens fad
manchmal /oft /meistens lustig
manchmal /oft /meistens interessant

wobei es bei der Reihung und bei den Häufigkeitsadverbien alle möglichen Varianten gibt.

Zehn SchülerInnenmemos folgen diesem Prinzip des „Sowohl-als-auch“, zwei weitere SchülerInnen erleben „fad“ ebenfalls mit Einschränkungen, etwa LUCKY, der/die EAA sehr positiv sieht, nämlich „lustiger“, und „sehr interessant“, allerdings meint: „schreiben in Englisch ist aber fad“. Bei einem Kind (Code: 4.4.85) ist der Stellenwert von „langweilig“ schon wesentlich deutlicher hervorgehoben als das ebenfalls erwähnte „sehr lustig“, dafür ist aber bei TEDDY 2 die Verwendung des Wortes „langweilig“ ein Kompliment, nämlich „es ist nie langweilig“.

Im Fragebogen beklagen sich zwei SchülerInnen darüber, dass der EAA-Unterricht langweilig sei, aber selbst da gibt es in einem Fall eine Einschränkung:

GUMMIBAUM [EAA Stunden und normale Geschichtestunden] *sind langweilig (doch ein paar Stunden sind interessant).*

Warum habe ich mich über die Erwähnung des Wortes „langweilig“ eigentlich gar so geärgert? Es kommt doch darauf an, ob man ein halb gefülltes Glas als halb voll oder als halb leer betrachtet, und insofern hätte ich bei der Lektüre der SchülerInnenmemos genauso gut bis zum Plafond hüpfen können vor Freude darüber, dass meine SchülerInnen meinen EAA-Unterricht als „lustig“ und „interessant“ empfinden!

Diese Erkenntnis kommt zu spät! Ich war verärgert und betroffen und entschlossen, etwas gegen den Vorwurf der Langeweile zu unternehmen. Ich wollte den zweiten Teil des Schuljahres damit verbringen, den Kampf gegen die Langeweile aufzunehmen und das bedeutete gleichzeitig die Änderung oder zumindest die Adaptierung des Themas meiner Studie.

Nun war die Strategie, mit der ich an den Forschungsthema „Angst“ heranging etwas anders als mein Umgang mit dem Komplex „Langeweile“. Im ersten Fall stellte ich - wie oben beschrieben - penible Fragebogen auf, erstellte Hypothesen, überprüfte, verifizierte, falsifizierte Eine sehr theoretische Angelegenheit!

Im zweiten Fall hingegen verzichtete ich auf allzu viele theoretische Überlegungen. Ich krepelte die Ärmel hoch und stürzte mich in die Praxis. Das heißt: Ich bemühte mich, meine EAA-Stunden abwechslungsreich und interessant zu gestalten.

Rückblickend wundert es mich, dass ich trotz meiner Betroffenheit keinen Moment lang auf die Idee kam, die Existenz von „Langeweile“ mit ähnlichen Methoden auszuloten wie die Existenz von „Angst“. Es kam mir überhaupt nicht in den Sinn, einen Fragebogen auszuarbeiten oder ein Memo zum Thema schreiben zu lassen, etwa „Mir ist im EAA-Unterricht manchmal fad, weil“, oder „Mir ist in der Schule immer fad, wenn“

Warum ich nicht daran dachte???

Es ist möglich, dass es in irgendwelchen tief liegenden Schichten meiner Persönlichkeit einen inneren Widerstand dagegen gab, mich dem Vorwurf der Langeweile (noch einmal) zu stellen; wahrscheinlicher ist aber wohl, dass die weiter an der Oberfläche - und damit näher dem rauhen Schulleben - liegenden Schichten meiner Persönlichkeit voll und ganz mit der Bewältigung des Schulalltags beschäftigt waren und mir daher gar keine Verschnauf- und vor allem keine Gedanken(!!)pause blieb, um ein theoretisches Konzept zur Langeweile zu entwickeln, das in weiterer Folge zu SchülerInnenfragebögen geführt hätte ...

7.2 Drei Überlegungen zur Langeweile im EAA-Unterricht

Während ich im vorigen Teil meiner Arbeit „drei Hypothesen zur Angst“ in den Mittelpunkt meiner Untersuchungen stellte, möchte ich hier mit „drei Überlegungen zur Langeweile“ beginnen. Ich habe diese Überlegungen nicht systematisch überprüft, sondern sie lediglich im Gespräch mit SchülerInnen, Eltern und KollegInnen diskutiert. Sie beruhen nicht auf SchülerInnen**befragung**, sondern auf (informeller) SchülerInnen**beobachtung**. Diese drei

Überlegungen halfen mir, meine Möglichkeiten und Grenzen im Kampf gegen die Langeweile im EAA-Unterricht zu erkennen.

7.2.1 Überlegung 1: Es könnte sein, dass manchen SchülerInnen im EAA-Unterricht fad ist, weil sie sich einfach nicht für Geschichte interessieren

Von den 31 Kindern der 2.B kannte ich 16 Kinder aus zwei Perspektiven: Vom Blickwinkel der Englischprofessorin einerseits und vom Standpunkt der Geschichteprofessorin andererseits. Dabei ergaben sich oft erstaunliche Divergenzen. Ein Mädchen fiel mir da besonders auf, Annemarie. Sie war eine Vorzugsschülerin und in Englisch wirklich sehr begabt. Sie arbeitete gerne mit, schrieb lange, sprachlich gewandte und inhaltlich anspruchsvolle Texte und ließ fallweise durchblicken, dass sie im Englischunterricht unterfordert sei. Ich freute mich richtig darauf, sie in Geschichte zu unterrichten, denn für sie schien mir mein EAA-Angebot maßgeschneidert.

Ach! In Geschichte bot sich mir ein völlig anderes Bild. Annemarie war gelangweilt, blickte ins Leere, passte nicht auf, seufzte, tratschte ein bisschen und ließ den Unterricht an sich vorbeigehen, ohne sich im mindesten zu engagieren. Diese Einstellung änderte sich auch in den EAA-Stunden nicht. Ihre Körperhaltung und ihre Blicke sprachen Bände. Das war für mich schwer zu verkraften, denn wer, wenn nicht im Englischunterricht unterforderte SchülerInnen, sollte das ideale Zielpublikum für EAA sein?

Beim ersten Elternabend sprach ich Annemaries Mutter, die meinen Englischunterricht mit Wohlwollen und Interesse verfolgte, daraufhin an. Sie bestätigte mir, dass sich Annemarie überhaupt nicht für Geschichte interessiere und diesem Fach bestenfalls mit Gleichgültigkeit gegenüberstehe.

So sehr ich das auch prinzipiell verstehen konnte, so irritierte es mich doch, dass sich an Annemaries Desinteresse auch in den EAA-Stunden nichts änderte. Manchmal reagierte ich im Unterricht schon sehr unwirsch auf ihr lasches Engagement. Und von einem Einser in Geschichte im Halbjahreszeugnis konnte trotz eines hervorragenden Testergebnisses keine Rede sein, während sie ein „Sehr gut“ in Englisch mit Bravour und ohne Mühe schaffte.

Schließlich sprach ich sie einmal in der Pause auf ihr unterschiedliches Verhalten in Englisch und in Geschichte an. Sie lächelte verlegen und bestätigte, was ich ohnedies schon wusste: Sie möge Geschichte nicht, das interessiere sie nicht, das sei einfach ein fades Fach

Gleichzeitig gab es in der Klasse ein paar Buben, deren Leistungen in Englisch ausgesprochen schwach waren, die sich aber ihren eigenen Aussagen nach sehr stark für Geschichte interessierten. Es zeigte sich nun, dass für diese Buben EAA keinerlei Barriere darstellte, sondern dass sie mit dem gleichen Engagement mitarbeiteten und Fragen stellten wie in den auf Deutsch gehaltenen Stunden. Gewiss, es waren von Natur aus vitale Burschen, bei denen sich die Grenze zwischen „Mitarbeit“ und „Stören“ oft verwischte, aber es war doch erstaunlich zu sehen, wie wenig sie sich durch EAA irritieren ließen. Sie hatten zumindest im rezeptiven Bereich keinerlei Schwierigkeiten mit EAA, problematischer wurde es da schon im produktiven Bereich. Die Verlockung, Deutsch zu reden war groß, aber sie waren Ermahnungen gewöhnt und redeten nach entsprechender Aufforderung auch Englisch. Sie waren ja von der lauten, selbstbewußten, wenig schüchternen Sorte, da war die Hemmschwelle nicht so hoch.

Ich habe hier zwei Extrempositionen skizziert, die nur auf einige wenige SchülerInnen in der Klasse zutrafen. Es war aber interessant zu sehen, dass bei manchen SchülerInnen die Einstellung zum Fach ganz deutlich die Einstellung zur englischen Sprache überdeckte. Da ich damit leben konnte, dass sich Kinder für Geschichte nicht interessieren, war es nach dieser Erkenntnis leichter für mich, Annemaries gelangweiltem Blick standzuhalten, ohne die Schuld gleich bei mir und meinem EAA-Unterricht zu suchen.

7.2.2 Überlegung 2: Es könnte sein, dass manchen SchülerInnen im EAA-Unterricht fad ist, weil ihnen (in der Schule) grundsätzlich fad ist

Wenn man als Lehrerin Rückmeldungen erhält, die wenig erfreulich sind, so hängt man das nicht gleich an die große Glocke. So war es auch mit dem Vorwurf der „Langeweile“. Ich bezog ihn zunächst einmal auf mich, ohne sofort bei den anderen KollegInnen nachzufragen, wie denn das bei ihnen im Unterricht so sei.

Da war zum Beispiel ein Mädchen, Tamara, deren gelangweilte Körpersprache ich noch provokanter empfand als die von Annemarie. Denn Annemarie kannte ich ja wenigstens vom Englischunterricht her als interessiertes Mädchen, aber Tamara unterrichtete ich ausschließlich in Geschichte. Und die Botschaft, die sie mir durch Körperhaltung, Blicke, vor allem aber auch durch laut hingessagte Bemerkungen vermittelte, war: Alles ist öd, öd, fad und noch einmal fad, langweilig ist es, und hoffentlich ist das Thema bald abgeschlossen oder zumindest die Stunde bald vorbei.

Als ich einmal mit der Biologielehrerin der 2.B über unsere Unterrichtsvorbereitungen sprach, stellte sich heraus, dass Tamaras Reaktionen in den Biologiestunden genauso aussahen wie in den Geschichtestunden. Egal, ob im Biologieunterricht gesunde Ernährung ausprobiert, Pflanzen seziiert oder Videos angeschaut wurden - der Tamara war fad. Und in einem Gespräch mit der Klassenvorsteherin zeigte sich, dass die Situation in Geographie und Deutsch kein bisschen anders war. Dabei ist die Klassenvorsteherin eine überaus engagierte Lehrerin, die viel offenes Lernen einsetzt, schülerInnenzentriert arbeitet, Exkursionen organisiert und ReferentInnen in die Klasse holt. Trotzdem, so gestand sie mir, die Tamara fand das alles langweilig.

Und schließlich kam das „Gecko Art Studio“ in die Schule, eigens für die 2.B. Es sollte mit der Klasse ein Hörspiel aufgezeichnet werden. Schon der Aufbau des Studios am Vortag im Rahmen der TSH-Stunden stieß auf großes Interesse der Kinder. Der folgende Vormittag mit seiner Mischung aus Schauspielerei und Tontechnik war ein voller Erfolg. Die Kinder waren mit Feuereifer dabei und die anwesenden Lehrerinnen (Klassenvorsteherin, Prof. Adler, Prof. Staudner) lachten Tränen. Am Schluss der Veranstaltung, als die Tontechniker das Studio bereits abgeräumt hatten, kam Tamara zur Klassenvorsteherin und sagte. „Ich glaube, ich bin die einzige, der der heutige Vormittag nicht gefallen hat.“

Ich habe dieses Mädchen deshalb so ausführlich beschrieben, um die Grenzen unserer Unterrichtsarbeit aufzuzeigen. Ihre Grundeinstellung zur Schule und wahrscheinlich zum Leben ist tief traurig und das darf uns LehrerInnen nicht gleichgültig sein. Es war aber wichtig für mich zu erkennen, dass Tamaras negative, gelangweilte Grundhaltung in meinen Geschichtestunden ein individuelles, persönlichkeitspezifisches Problem und nicht ein generelles, unterrichtsspezifisches Problem war.

7.2.3 Überlegung 3: Es könnte sein, dass manchen SchülerInnen im EAA-Unterricht fad ist, weil mein Unterricht nicht abwechslungsreich genug ist

Die ersten beiden Überlegungen stellten das Phänomen der „Langeweile im EAA-Unterricht“ gleichsam außerhalb meines Einflussbereiches. Die dritte Überlegung hingegen betraf mich direkt und hatte arbeitsintensive Konsequenzen.

Ich möchte im letzten Teil meiner Studie zeigen, wie ich versuchte, meinen EAA-Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. Dieser Teil ist gleichsam der PRAXISTEIL meiner Studie und er ermöglicht den LeserInnen nachzuvollziehen, wie meine EAA-Stunden aussahen. In diesem Teil wird ersichtlich:

welche Kriterien für mich bei der Themenauswahl für EAA maßgeblich waren,
welche Unterrichtsziele ich verfolgte,
welche didaktischen Überlegungen ich bei der Stundenplanung anstellte,
welche Materialien ich erstellte und
welche Arbeitstechniken ich einsetzte.

Diesen Praxisteil gliederte ich in mehrere Abschnitte. Die Zäsuren bilden jeweils die Rückmeldungen meiner SchülerInnen, die ich in lockeren Abständen in Form von Memos und am Schulschluss in Form eines Interviews einholte.

Wenn man die angeführten Stundenbilder meiner EAA-Stunden miteinander vergleicht, wird man sehen, dass es bei den Anforderungen und bei den Zielsetzungen eine Entwicklung vom Einfacheren zum Anspruchsvolleren gibt. Diese Progression ist einerseits die Folge von Überlegungen, die ich im Anschluss an jede Rückmeldung anstellte, sie ist aber auch das Ergebnis der wachsenden fremdsprachigen Kompetenz meiner SchülerInnen.

Alles in allem möchte ich hier ein anschauliches Bild davon geben, wie sich ein Schuljahr mit phasenweise eingesetztem EAA-Unterricht in einer zweiten Klasse gestalten kann.

7.3 Ein Schuljahr mit EAA

7.3.1 Was bis zum ersten Memo geschah

Die allererste Unterrichtseinheit, die ich in der 2.B auf Englisch hielt, hatte Übungscharakter und war stark aktivitätsorientiert: HOW TO READ DATES IN ENGLISH. Die beiden darauffolgenden Einheiten waren aber sehr frontal strukturiert. Das erscheint mir durchaus legitim, denn zu diesem Zeitpunkt waren die produktiven Fähigkeiten meiner SchülerInnen ja noch sehr beschränkt. Aber auch innerhalb dieser frontal präsentierten Einheiten hatte ich eine gewisse Progression eingeplant: Die Einheit THE STONE AGE war eine Wiederholung von Fakten, die ich zuvor auf Deutsch unterrichtet hatte, die Einheit THE CELTS hingegen brachte neue, unbekannte Informationen sofort in der Fremdsprache.

Dann kam das PFL-Seminar, wo ich mit der Idee, SchülerInnenmemos schreiben zu lassen, vertraut gemacht wurde. Nach meiner Rückkehr erzählte ich den SchülerInnen ein bisschen über das Seminar und bat sie, ihr erstes Memo zu schreiben, jenes bereits im ersten Teil der Arbeit ausführlich behandelte „Wenn ich im Geschichteunterricht EAA habe, dann....“

Nun waren die Rückmeldungen dieses ersten Memos sicher ein ganz starker Impetus für mich, meine EAA-Stunden abwechslungsreicher zu gestalten, allerdings gab es da auch noch andere Faktoren. Im Laufe des Seminars hatte ich durch die Stundenbilder der KollegInnen und durch die intensive Beschäftigung mit EAA eine Reihe von Anregungen und Denkansätzen vermittelt bekommen. Die SchülerInnen der 2.B konnten inzwischen schon merklich besser Englisch als zu Beginn des Schuljahres. Auch das machte komplexere Aufgabenstellungen möglich.

7.3.2 Was bis zum zweiten Memo geschah

Ich hatte mir vorgenommen, in der 2.B innerhalb jedes Großkapitels eine Einheit auf Englisch zu unterrichten. Das stellte mich beim Großkapitel „Antike Hochkulturen“ vor Auswahlprobleme. Normalerweise steht hier ja Ägypten im Mittelpunkt, aber ich hatte Vorbehalte, justament Ägypten auf Englisch zu unterrichten. Das Thema ist gespickt mit Fremdwörtern, die für zwölfjährige Kinder erfahrungsgemäß schwer auszusprechen und noch schwerer zu schreiben sind („Hieroglyphen“, „Papyrus“, Götter- und Pharaonennamen), und da wollte ich durch EAA nicht noch eine zusätzliche Hürde einbauen. Also entschloss ich mich, Ägypten auf Deutsch zu unterrichten, aber zusätzlich eine englischsprachige Unterrichtseinheit über THE TEN COMMANDMENTS zu bringen.⁷ Dabei stand mir die Religionsprofessorin der Klasse zur Seite, die parallel zu mir die zehn Gebote im katholischen Religionsunterricht durchnahm.

Da ich mir vorgenommen hatte, diese Stunden möglichst abwechslungsreich zu gestalten, erstellte ich Arbeitsunterlagen, die eine Reihe von Aktivitäten beinhalteten:

Nummerieren der (in vereinfachtem Englisch⁸ niedergeschriebenen) Gebote mit Hilfe des Religionsbuches. Es gehen bei weitem nicht alle Kinder der 2.B in den katholischen Religionsunterricht, also beinhaltete diese Aufgabenstellung die Gelegenheit zu gegenseitigen Hilfestellungen und zu Partnerarbeit.

Ranking der Gebote: THE TOP THREE.

Singen: „Let my people go“. (In der ersten Stunde sang ich das Lied mit der Klasse, in der folgenden Stunde spielte ich die Kassette mit der Version der Kelly Family vor).

Illustrationen des Arbeitsblattes bunt anmalen. Diese Aktivität hatte ich nicht explizit geplant, aber sie erwies sich als der Hit. Ich hatte mein Arbeitsblatt mit ein paar Schwarz-Weißzeichnungen illustriert und mit Hingabe malten nun die Kinder den brennenden Dornbusch, den umwölkten Berg Sinai und die Steintafeln des Moses bunt an.

Einen frontalen Teil in dieser Unterrichtseinheit gab es natürlich auch: Am Beginn der Stunde erzählte ich den Kindern - mit Hilfe von OHP-Folien - die Geschichte von Moses. Sie war vielen von ihnen - wenn auch oft nur vage - bekannt, das erleichterte das Verständnis.

Unmittelbar nach Abschluss des Kapitels bat ich die SchülerInnen um ein kurzes Memo. Die Aufgabenstellung dabei lautete:

⁷ Damit konnte ich auch gleich einen sozialkundlichen Bereich abdecken, nämlich die Entstehung von Gesetzen und Rechtsordnungen.

⁸ Meine Quelle war hier eine englische Kinderbibel.

„In den Stunden über die Zehn Gebote hat mir Folgendes gefallen: ...“
bzw.

„In den Stunden über die Zehn Gebote hat mir Folgendes nicht gefallen: ...“

Wenn ich nun versuche die SchülerInnenantworten zu gruppieren, so ergibt sich (mit leichten Überschneidungen) folgendes Bild:⁹

Zwei SchülerInnen hat die Unterrichtseinheit nicht gefallen, weil es zu laut war.

Zwei SchülerInnen (nur zwei!) fanden die Stunden langweilig, ein Kind fand sie „leicht“, vier SchülerInnen fanden sie „interessant“, bzw. gaben an, „viel gelernt“ zu haben.

Zwei SchülerInnen gaben folgende kryptische Stellungnahmen ab: „*Mir hat es gefallen den ich konnte es auswendig lernen.*“ (CHEESEBURGER) und „*Ich konnte sie auswendig lernen.*“ (TOMATE).

Wesentlich interessanter waren die Stellungnahmen jener SchülerInnen, die sich mit dem Inhalt und den Arbeitstechniken den Stunden beschäftigten.

Sechs SchülerInnen setzen sich mit dem Inhalt der Stunde auseinander, das Spektrum reicht von abstoßend negativ bis zu sehr reifen Aussagen über den fächer- und kulturübergreifenden Aspekt des Themas:

TK 14/4/24 *Ich muss nicht unbedingt über Juden reden. Aber sonst hat mir alles Gefallen*

DUSTY: *in den Stunden über die zehn Gebote hat mir folgendes gefallen: die zehn Gebote, weil sie stimmen: z.B. man soll nicht stehlen.
hat mir folgendes nicht gefallen: das viele gerede über Gott, weil ich nicht katholisch bin auch nicht evangelisch.*

WALKER TEXAS RANGER: *In den Stunden hat es mir gefahren, weil ich gemerkt habe wie sich Fächer treffen. mit vielen grüßen Walker.*

MAN IN *In den Stunden über die zehn Gebote hat mir folgendes gefallen die*
BLACK: *Gebote, weil es fast in ISLAM auch so ist.*

Elf SchülerInnen schließlich gehen in ihren Memos explizit auf die Unterrichtstechniken der Stunden ein. Sieben Kinder erwähnen nur Positives, vier Kinder führen nicht nur an, was ihnen gefallen hat, sondern auch, was ihnen nicht gefallen hat, z.B.:

BHA: *in den Stunden über die zehn Gebote hat mir folgendes gefallen das Lied und folgendes hat mir nicht gefallen, schreiben.
Wiederholungen waren fad.*

LUCKY: *gefallen: die 10 Gebote im Religionsbuch suchen und Nummerieren.
selbst unsere liebsten 3 Gebote aufschreiben
die Geschichte
das anmalen des Feuers und des Vulkans*

⁹ Da etliche Kinder in den Stunden über die zehn Gebote fehlten, gab es hier weniger als 31 Memos.

nicht gefallen: das Lied.

Welche Techniken haben nun den SchülerInnen besonders gut gefallen?

Sechsmal wurden die Arbeitsblätter erwähnt, teils wegen des Anmalens, teils, weil sie „gut erklärt“ sind, teils weil sie „richtig lustig“ sind - bei einem Thema von alttestamentarischer Strenge eine erstaunliche Beurteilung. Auch noch in zwei weiteren Memos, die die Arbeitsblätter nicht explizit erwähnen, wird das „Anmalen“ als positiv erlebte Aktivität angeführt.

Besonders gefallen hat den SchülerInnen - mit einer Ausnahme - auch das Lied (fünf positive Meldungen) wobei mehrfach nicht bloß das Lied erwähnt wurde, sondern die Tatsache, dass gesungen wurde, bzw., dass ich das Lied vorgesungen habe.

*TEDDY 2: In den Stunden über die Zehn Gebote hat mir folgendes gefallen:
das Arbeitsblatt weil ich immer was zum anmalen gibt
das Fr.Pr. gesungen hat.*

Nun mag es ja sein, dass mein Vorsingen von denkwürdiger Komik war und deshalb den Kindern (positiv?) im Gedächtnis haften blieb, es wundert mich aber, dass sie das Singen gar so erwähnenswert fanden, denn ich singe im Englischunterricht oft mit ihnen. Interessanterweise fand sich die Erwähnung meiner Singerei aber nicht nur auf den rosa Zetteln der Adler-SchülerInnen, sondern auch auf den lila Zetteln der Staudner-SchülerInnen, die doch eigentlich mit der Tatsache, dass (und wie) ich im Unterricht manchmal singe hätten vertraut sein müssen. (Übrigens: Die Kelly Family, die am musikalischen Teil der Unterrichtseinheit ja auch beteiligt war, wurde in den Memos kein einziges Mal erwähnt!)

Die Aufgabenstellung, die das Ranking der Gebote beinhaltete, wurde zweimal positiv erwähnt, die „Geschichte“ hat bei einem Kind besonderen Anklang gefunden.

Zwei SchülerInnen schließlich gehen auf EAA ein, einmal positiv, einmal negativ:

*STAUDI 2: In den Stunden über die zehn Gebote hat mir folgendes gefallen:
das Lied und dass ich die Gebote auf ENGLISCH kann.*

*SNOOPY: In den Stunden über die 10 Gebote hat mir folgendes gefallen: die
Arbeitsblätter, weil wir ein Lied gesungen haben und uns 3 Gebote
aussuchen durften.
hat mir nicht gefallen: alles in Englisch.*

Eine mündliche Rückmeldung bekam ich Monate später, als ich eine Schülerin, Daniela, im Anschluß an eine Prüfung interviewte. Ich fragte sie im Rahmen dieses Gespräches, ob ihr irgendwelche Teile meines EAA-Unterrichtes in positiver Erinnerung wären und da erwähnte sie Geschichte von der Stimme Gottes aus dem brennenden Dornbusch, die ich der Klasse erzählt hatte. Sie sagte: „Das war so lustig, wie Sie ganz laut „MO-O-U-U-SES!!!“ durch die Klasse gerufen haben!“

Welche Schlüsse konnte ich nun aus diesen SchülerInnenmemos ziehen?

Die SchülerInnen mögen Abwechslung, sie möchten etwas tun. (Das ist keine neue Erkenntnis, aber es ist immer wieder gut, sich das vor Augen zu halten). „Activities“ wie etwa „ranking of ideas“, die mir aus dem Englischunterricht vertraut sind, sind auch im Geschichtsunterricht gut einzusetzen.

Während Singen im Fremdsprachenunterricht zum didaktischen Standardrepertoire gehört, ist es in einem sogenannten Lerngegenstand offensichtlich eine Novität und wird dementsprechend positiv erlebt.

Anmalen freut die Kinder. Das bringt mich freilich in ein gewisses Dilemma, denn ich konnte oft - auch in der zur Debatte stehenden Stunde - beobachten, dass die Kinder vor lauter Anmalen aufs Aufpassen vergessen. Während ich eine OHP-Folie mit dem Plan Ägyptens an die Wand projizierte und den Weg des Volkes Israel durch die Wüste demonstrierte, gab es in der Klasse ein heftiges Getuschel um orangefarbene Buntstifte für den brennenden Dornbusch.....

Die Tatsache, dass die Arbeitssprache in der Schule Englisch war, hat die Schüler offensichtlich nicht gestört, sonst hätten sie es wohl deutlicher zum Ausdruck gebracht. Besonders erfreulich: Von „fad“ und „langweilig“ war diesmal in den Memos so gut wie gar nicht die Rede! Fein!

7.3.3 Was bis zum dritten Memo geschah

Ich hatte also eine ganze Reihe brauchbarer Erkenntnisse gewonnen, aber es gelang mir nicht, sie bei der nächsten EAA-Einheit praktisch umzusetzen. Es war eine Griechenlandeinheit über THE OLYMPIC GAMES IN ANCIENT TIMES AND TODAY. Es ging mir bei der Planung dieser Stunde auch primär gar nicht um ein besonders aktivitätsorientiertes Programm, sondern eher um den Aktualitätsbezug des Themas. Die olympischen Winterspiele in Nagano standen vor der Tür und ich nahm an, dass in den Fernsehübertragungen auch englische Sprachbrocken zu hören und englische Aufschriften, Untertitel etc. zu sehen sein würden. Es war mir also ein Anliegen, den SchülerInnen einigermaßen kompakte Informationen zum Thema zu geben. Und kompakt hieß in dem Fall: Mehr oder weniger frontale Vermittlung. (Aber immerhin: Es gab Arbeitsunterlagen zum Ausfüllen und zum Anmalen!)

Es zeigte sich, dass es in der Klasse zwei Extrempositionen zum Thema gab: Da war einerseits eine Gruppe von Kindern (hauptsächlich Buben), die ideale Voraussetzungen mitbrachten: Sie interessierten sich für Geschichte, sie interessierten sich für Sport und sie interessierten sich für das aktuelle Tagesgeschehen und seine Präsentation in den Medien. Und da war andererseits eine Gruppe (hauptsächlich Mädchen), die sich weder für Geschichte noch für Sport interessierten und es als Zumutung empfanden, dass ich von ihnen Zeitungslektüre und TV-Nachrichtenkonsum verlangte. Dazwischen gab es eine breite Masse von wenig begeisterten ZuhörerInnen.

Die Crux war nun, dass keine der beiden Gruppen sich darum scherte, dass in dieser Unterrichtseinheit die Arbeitssprache Englisch war/sein sollte. Die Gruppe der Desinteressierten boykottierten die Sache, indem sie sich am SchülerInnen-Lehrerengespräch so wenig wie möglich beteiligten - da sie nicht aufpassten, war das nicht besonders schwer. Von Englisch (und auf Englisch) war da keine Rede!

Die engagierte Gruppe wieder zerfranste sich geradezu vor Mitarbeit - allerdings fand das alles auf Deutsch statt, schlicht und einfach deshalb, weil die Kinder so viel zu sagen und zu fragen hatten, ihnen aber die Wörter fehlten. Es war eine bizarre Stunde. Die Buben schrien

ihr Wissen auf Deutsch heraus, ich ermahnte und übersetzte. Die Buben waren neugierig und stellten Fragen - auf Deutsch, ich antwortete auf Englisch. Bei den in solchen Stunden unumgänglichen Wiederholungsphasen erlagen sie wieder der Verlockung Deutsch zu sprechen, meine Korrektur führte bestenfalls zu Einwort-Antworten auf Englisch, aber zu keinen zusammenhängenden Sätzen. Es war eine im schlechtesten Sinne des Wortes „bilinguale“ Unterrichtssituation.

Es wäre interessant gewesen, SchülerInnenmemos über diese Stunde zu lesen, aber ich hatte völlig darauf vergessen, welche einzufordern!

Es war gut, dass es bald danach ein Regionalgruppentreffen gab! Im Rahmen dieses Treffens wurde das Thema der „monosyllabic answers“ im EAA-Unterricht kurz andiskutiert. Meine Stunde über die Olympischen Spiele trat wieder vor meine Augen. Trotz meiner englischsprachigen Präsentation, trotz englischsprachiger Arbeitsunterlagen, trotz (oder wegen?) der Verwandtschaft des Fachvokabulars in beiden Sprachen hatten die SchülerInnen kaum irgendeinen englischen Satz produziert. Das Maximum, das ich aus ihnen herausholen hatte können, waren isolierte Wörter, meist Antworten auf meine Fragen, gewesen.

Wo lag da der Fehler? Nur in der schlechten Planung der Stunde oder auch noch wo anders?

Einen mögliche Antwort lieferte mir eine weitergehende Überlegung: Einwort-Antworten sind ja nicht nur ein Phänomen bei bestimmten lehrerInnenzentrierten Formen der Lehrstoffarbeit, sondern auch und geradezu das Gütezeichen eines schriftlichen Tests. Da ich schon mehrere Jahre lang Tests mit EAA-Fragen erstellt hatte, wusste ich: Zur Beantwortung einer englischen Testfrage müssen die SchülerInnen primär Englisch verstehen können. Die Antwort als solche ist fast nie ein sprachliches Problem. Wer die Fakten weiß und die Informationen parat hat, der schreibt das passende Vokabel einfach hin, besondere sprachliche Kompetenz ist da nicht vonnöten.

Fakten! Informationen! Genau das hatte ich in meiner Stunde über die Olympischen Spiele geboten und genau das hatte ich zurückbekommen, kein Deko mehr. Es hatte einfach keinen richtigen Sprech Anlass gegeben! (Achtung! Wir befinden uns hier in einer Grauzone, wo der Sachunterricht aufhört und der Fremdsprachenunterricht anfängt. Will ich im Geschichtsunterricht erreichen, dass die SchülerInnen englisch reden oder will ich erreichen, dass sie über die Olympischen Spiele Bescheid wissen???)

Aus diesen Überlegungen heraus nahm ich mir vor: Die nächste EAA-Einheit soll so gestaltet sein, dass die Kinder in ganzen Sätzen reden müssen! Einwort-Antworten sollen geradezu unmöglich sein! Damit war aber auch klar: Es durfte kein Thema sein, bei dem Fakten- oder Informationsvermittlung im Vordergrund stand, sondern es musste etwas Narratives sein!

Da lehrplanmäßig gerade die Geschichte des Römischen Weltreiches an der Reihe war, entschloss ich mich, die Geschichte von Hannibals Zug über die Alpen (korrekterweise: HANNIBAL'S JOURNEY ACROSS THE ALPS) für meinen EAA-Unterricht aufzubereiten. Ich muss gestehen, dass ich es mit einem nicht ganz reinen Gewissen tat. Zum einen war mir klar, dass ich damit all jenen KritikerInnen Vorschub leistete, die behaupteten, das Gros der GeschichtelehrerInnen würden trotz moderner Lehrpläne, Stundenkürzungen und Stoffstraffung noch immer auf den Punischen Kriegen herumreiten; zum anderen war mir klar, dass bei diesem Projekt die Interessen der Sprachlehrerin die Oberhand über die

Interessen der Geschichtelehrerin gewonnen hatten. So sollten die Prioritäten im fremdsprachigen Sachunterricht eigentlich nicht gesteckt sein.

Wie auch immer. Ich sagte mir, dass zwölfjährige Kinder eine Geschichte mit etwas „action“ schon vertragen könnten und begann, die entstprechenden Unterlagen herzustellen.

Sicherheitshalber nahm ich mir noch etwas anderes vor: Durch leidvolle Erfahrungen gewitzt, legte ich die Planung der Unterrichtseinheit so an, dass die erste der geplanten zwei Hannibal-Stunden in einer ersten Unterrichtsstunde (also von 8 bis 9 Uhr) stattfand. Meine Präsentation der Olympischen Spiele war nämlich unter anderem auch deshalb auf so wenig Echo gestoßen, weil sie in einer sechsten Unterrichtsstunde stattgefunden hatte...

Und so sah meine Vorbereitung aus:

Da die Klasse aus 31 Kindern bestand, teilte ich sie zunächst einmal geistig in zwei Gruppen von 16 bzw. 15 Kindern. Dann besorgte ich mir eine Menge gelber und lichtblauer Papierbogen, um die Arbeitsaufgaben, die für beide Gruppen identisch waren, optisch zu unterscheiden. Und dann schrieb ich die Geschichte von Hannibals Zug über die Alpen in sechzehn Sätzen nieder. Welche Arbeitsaufgaben ich daraus entwickelte, zeigt die Beschreibung der beiden Stunden über Hannibal.

Am Beginn der Stunde bekam jedes Kind nach der Gruppeneinteilung und nach einer kurzen Einführung ein (gelbes oder blaues) Zettel, auf dem ein Satz meiner Hannibal-Geschichte geschrieben stand. Niemand durfte sein Zettel dem Nachbarn zeigen, jedes Kind musste „seinen“ Satz auswendig lernen und, sobald es den Satz konnte, das Zettel am Lehrertisch abgeben.

Danach erhielten alle Kinder blaue bzw. gelbe Papierbögen, auf denen sechzehn Fragen standen, deren Beantwortung die bewusste Geschichte ergeben sollten. Jedes Kind wusste zu diesem Zeitpunkt die Antwort auf eine dieser Fragen - die durfte es eintragen!

Dann kam Leben in die Klasse! Denn nun ging es darum, die Antworten zu den anderen Fragen herauszufinden - die „blauen“ Kinder durften nur die „blauen“ fragen, die „gelben“ nur die „gelben“. Natürlich würde es am Anfang viele Fragen und nur wenige Antworten (bzw. die Antwort „I don't know“) geben, aber das würde sich nach den Regeln des Schneeballprinzips bald ändern, denn jede/r durfte die Information, die er/sie einmal erhalten hatte, weitergeben. Die SchülerInnen hatten die strikte Auflage, ihre Eintragungen unter gar keinen Umständen abschreiben zu lassen, erlaubt war nur mündliche (und zwar englische) Informationsweitergabe. Da die Summe der Antworten eine Geschichte ergeben sollte, war es wichtig, nicht nur Wörter, sondern möglichst vollständige Sätze niederzuschreiben - schließlich waren ja auch in der Vorlage lauter vollständige Sätze gestanden. Wer fertig war, sollte auf seinen/ihren Platz gehen und sich setzen.

Dieser Teil der Stunde klappte wirklich gut und die SchülerInnen waren mit Feuereifer dabei, wenn es auch die üblichen Abweichungen von der Aufgabenstellung gab (Versuche, abzuschreiben oder deutsch zu reden). Ich hatte den Eindruck, dass hier die Verlockung zu Einwort-Antworten doch geringer war, wenn sie sich auch nicht ganz verhindern ließ („in North Africa“; „38 elephants“).

Im Anschluss an diese „activity“ rekonstruierten (und diskutierten) wir die Geschichte gemeinsam im Klassengespräch und trugen die Route, die Hannibals Truppen genommen hatten, in einem Plan auf dem Arbeitsblatt ein. Da noch ein bisschen Zeit blieb (und da nicht wirklich alle SchülerInnen vollständige, sprachlich richtige und inhaltlich korrekte Sätze auf ihren bunten Fragebogen hatten) begannen wir, eine Kurzfassung der Geschichte ins Heft zu schreiben - eigentlich hatte ich das erst für die nächste Unterrichtsstunde vorgesehen gehabt.

Während der Stunde hatte ich den Eindruck, dass die meisten SchülerInnen mit sehr viel Begeisterung bei der Sache waren. Und ich erhielt auch eine positive mündliche Rückmeldung. Tamara, die ja normalerweise immer alles fad und öd fand, kam nach der Stunde zu mir und stellte fest: „*Heute war ich aber braver als sonst.*“ Ich bejahte und freute mich, dass es mir doch wenigstens einmal gelungen war, sie ein bisschen für mein Fach zu interessieren.

Es war gut, dass wir in der ersten Hannibal-Stunde bereits „voraus“ gearbeitet hatten, denn die zweite Stunde klappte nicht so gut. Dafür waren hauptsächlich äußere Umstände verantwortlich, aber so läuft es halt einmal in einer lebendigen Schule:

- es war eine sechste Unterrichtsstunde;
- ich kam zu spät zum Unterricht, da es in der Stunde zuvor in einer anderen Klasse einen kleinen Unfall gegeben hatte, dessen Folgen mich die ganze Pause beschäftigten;
- einige Kinder hatten in der ersten Hannibal-Stunde gefehlt und stellten an den unpassendsten Stellen Fragen zu den Arbeitsblättern, die ich ihnen im Nachhinein gegeben hatte;
- einem Mädchen war schlecht und es wurde während der Stunde von seiner Mutter abgeholt;
- da es Mittagszeit war, schien die Sonne so hell in die Klasse, dass wegen des OHP die Fenster erdunkelt werden mussten - auch ein Störfaktor;
- ein Mädchen hatte einen Anfall von Zerstörungswut und zerkratzte zunächst mit offener Schere, als ich ihr diese wegnahm mit der Zirkelspitze, und schließlich mit spitzem Bleistift ihren Ringmappe - ritsche, ratsche, man konnte es in der ganzen Klasse hören, sie war nicht zu stoppen.

Unter diesen Umständen war es recht unruhig in der Klasse, obwohl das Programm eigentlich eine Reihe von eher leisen „activities“ vorsah: Die Kinder erhielten Arbeitsblätter mit kurzen Textpassagen, die Hannibals Feldzug aus verschiedenen Perspektiven beschrieben. Sie sollten herausfinden, von wem die jeweiligen Aussagen stammen könnten. Durch diese Textpassagen wollte ich die mit sechzehn Sätzen erzählte Geschichte noch ein bisschen auffetten - ich ließ Hannibal selbst, einen tierliebenden Elefantenführer, einen karthagischen Buben und einen panisch ängstlichen Römer zu Wort kommen. Die Textpassagen sprachen für sich, es war für die Kinder nicht schwer herauszufinden, wer hier die Sprecher sein könnten.¹⁰ Es war jedenfalls eine Übung zum Leseverstehen und zum Formulieren von Vermutungen.

¹⁰ Politisch korrekt denkende LeserInnen werden bemängeln, dass ich hier - wie übrigens auch in einigen anderen meiner EAA-Unterlagen - Geschichte primär aus einer männlichen Sicht zeige. Ich war mir der Problematik dieser einseitigen Sichtweise durchaus bewusst, zumal ich beim ersten PFL-Seminar von einer Kollegin darauf angesprochen worden war. Ich hätte in der Hannibal-Geschichte zunächst gerne eine Frau zu Wort kommen lassen. Eine „Elefantenführerin“ oder eine „junge Soldatin“ wären aber wohl aus Gründen historischer Korrektheit nicht gut möglich gewesen. Den Satz „Hannibal ante portas“ wollte ich unterrichten (Allgemeinbildung!), und da musste ein panisch ängstliches Römerwesen her, das Geschlecht war sekundär. Da aber eine panisch ängstliche Römerin auch wieder nur dazu geführt hätte, ein traditionelles Frauenbild zu

Danach schrieben wir die begonnene Geschichte über Hannibal fertig und schließlich bat ich die SchülerInnen noch um ein kurzes Memo.

Obwohl ich glaube, dass beide Hannibal-Stunden gut geplant waren, ging ich doch nach der zweiten Stunde nicht ganz so glücklich aus der Klasse wie nach der ersten. Freilich: Als Lehrerin muss man damit leben, dass äußere Störfaktoren eine Stunde zunichte machen können.

Am Ende der Unterrichtseinheit über Hannibal bat ich die SchülerInnen um ein Memo. Die Vorgabe war:

„Wenn ich die beiden EAA- Stunden über Hannibal mit den Geschichtestunden davor vergleiche, so fallen mir folgende Punkte ein: ...“

Was mir bei der Auswertung der Memos auf den ersten Blick auffiel: Die Kinder schrieben sehr viel! Es ist für mich sehr schwer, die einzelnen Statements sauber in Gruppen zu teilen, da die SchülerInnen in einem Memo oft sehr viele Aspekte erwähnten - persönliche Interessen, Arbeitstechniken, Arbeitssprache, Ich werde versuchen zusammenzufassen:

Das Erfreulichste zuerst: Langeweile ist - mit einer Ausnahme - in den Memos zu Hannibal so gut wie kein Thema! Dort, wo von „fad“ bzw. von „nicht interessant“ die Rede war (bei fünf SchülerInnen), wird das nicht mit dem Stundenverlauf, sondern primär mit persönlichem Interesse begründet. Manchen Kindern liegen die Römer mehr, manche haben die Griechen lieber, und das beeinflusst den Vergleich:

4.4.86: *die Griechenland Stunden waren sehr fad,
die Römerstunde war sehr Interesand da habe ich viel mehr aufgebasst.*

BHA: *über den hannibal zu sprechen interresiert mich nicht so.
über den Griechen reden war viel interresanter.*

FALSCHE SCHLANGE: *die Stunden davor haben mir besser gefallen, weil mich Rom
nicht interessiert!*

Nur zwei SchülerInnen finden EAA erwähnenswert, und zwar im negativen Sinn:

BHA: *mir gefällt es nicht fast immer in Geschichte Englisch zu reden.*

verfestigen, ließ ich lieber einen Mann Angst haben, auf die Gefahr hin, dass die Frauen auf meinen Arbeitsunterlagen zu Hannibal überhaupt keine Stimme hatten.

Ganz allgemein: Ich fühle mich damit überfordert, alle Anforderungen, die an einen modernen Geschichteunterricht gestellt werden, gleichzeitig unter einen Hut zu bringen. Manchmal schließt die Schwerpunktsetzung auf einem Gebiet die Konzentration auf ein anderes geradezu aus, zumindestens in der Experimentierphase. Es war eine Frage der Prioritätensetzung: Was ist mir zu einem gegebenen Zeitpunkt wichtiger - eine EAA-taugliche Story oder ein Abrücken von einem von männlichen Interessen dominierten Geschichtsbild? Aus rein pragmatischen Überlegungen heraus - gleichsam nach dem Motto „one step at a time“ - blieb ich bei der Themenwahl für meine EAA-Klassen bisher innerhalb eines eher traditonellen Rahmens.

DUSTY: *Die erste Hannibalstunde war schöner als die zweite.
Meistens gefällt mir aber DAA (=Deutsch als Arbeitssprache) besser als EAA.*

Der Gesamteindruck der Memos ist überwältigend positiv. Mit folgenden Vokabeln beschreiben die SchülerInnen, wie ihnen die Hannibal-Stunden im Vergleich zu anderen Geschichtestunden gefallen haben:

die Stunden waren	
lustig(er)	10 Nennungen
leicht(er)	8 Nennungen
interessant(er)	6 Nennungen
haben (mehr) Spaß gemacht	4 Nennungen
spannend(er)	2 Nennungen
angenehm	1 Nennung
Es hat	
mir (besser) gefallen	3 Nennungen
mich (mehr) interessiert	1 Nennung
Ich habe	
viel (mehr) gelernt	6 Nennungen
(mehr) aufgepasst	4 Nennungen
alles leicht(er) verstanden	1 Nennung
mir mehr gemerkt	1 Nennung
Ich war	
aufmerksamer	1 Nennung

Acht Kinder setzen sich in ihren Memos mit den Arbeits- und Unterrichtstechniken der Hannibal-Stunden auseinander, fast ausschließlich positiv:

LUCKY: *ich finde es war sehr lustig wie wir die bunten Zettel bekommen haben, und in der Klasse herumgegangen und Antworten gesucht habe
es war interessanter als Griechenland
ich finde außerdem bunte Zettel viel schöner als heute
wo wir suchen mussten wär, dass redet fand ich auch sehr witzig
ich hab alles verstanden.*

WALKER TEXAS RANGER: *Es war leichter.
Es machte mehr Spaß.
Das mit den Beiden Bunten Zettel eine gute Idee war.*

Es gab allerdings auch Verbesserungsvorschläge bezüglich der Unterrichtstechniken:

DELPHIN: *Mir haben die Stunden über hannibal nicht gefallen. Sie waren blöd.
Die anderen Stunden gefallen mir besser.
Lustiger wehre es aber wenn wir manchmal auch Videos über das Tema*

schauen würden.

Und es gab eine total vernichtende Kritik: Das Mädchen mit der Zerstörungswut (es saß in der ersten Reihe) setzte sich beim Schreiben demonstrativ so hin, dass ich ihr beim Schreiben zusehen musste, und sie gab mir das Memo auch höchstpersönlich ab, damit es für mich nur ja keinen Zweifel darüber geben konnte, von wem das Memo stammte und wer sich hier in häßlichen, schlampig hingefetzten Lettern den Frust von der Seele geschrieben hatte:

Mir hat es nicht gefallen, ich war sehr gelangweilt es war langweiliger als sonst. Wenn ich die beiden EAA Stunden über Hannibal mit den Geschichtsstunden davor vergleiche, so fallen mir folgende Punkte ein.

Aufmerksamen LeserInnen dieser Studie wird dieses Mädchen wohl bekannt vorkommen.

Welche Schlüsse konnte ich aus diesen SchülerInnenmemos ziehen?

Erstens: Ich konnte mich freuen, dass meinen SchülerInnen die Hannibal-Stunden gut gefallen hatten und dass ihnen nicht „fad“ oder „langweilig“ gewesen war. An dem befriedigenden Gefühl, dass mir das gelungen war, konnte auch das zuletzt zitierte traurige Memo nichts ändern!

Zweitens: Ich konnte mich darüber freuen, dass ich mein Unterrichtsziel erreicht hatte, nämlich die SchülerInnen dazu zu bringen, ganze Sätze, nicht bloß isolierte Wörter in der Arbeitssprache Englisch zu gebrauchen.

Warum hatte ich dann nach diesen Stunden trotzdem ein leichtes Unbehagen?

Das Unbehagen kam daher, dass die Stunden, unter dem Reagenzglas betrachtet, keine Geschichtestunden, sondern gut gemachte Englischstunden waren. Mein Unterrichtsziel war gewesen: „Die SchülerInnen sollen keine Einwort-Antworten geben, sondern in vollständigen englischen Sätzen reden.“ Dieses Ziel hatte ich erreicht, aber um den Preis, eine ziemlich nebensächliches Thema zwei Stunden lang in den Mittelpunkt meines Unterrichts gerückt zu haben. Hätte ich das Fach „Geschichte“ ausschließlich auf Deutsch unterrichtet, wäre ich nie auf die Idee gekommen, dem guten Hannibal so viel Zeit zur Verfügung zu stellen, zumindest hätte ich die Geschichte seines imperialistischen Größenwahns nicht viermal (zweimal mündlich, zweimal schriftlich) repetieren lassen. Gemessen an den Anforderungen eines modernen Englischunterrichts waren mir die Hannibal-Stunden wirklich gut gelungen; gemessen an den Anforderungen eines modernen Geschichtsunterrichts war aber wohl eher DELPHIN zuzustimmen, der/die schrieb: „*Mir haben die Stunden über hannibal nicht gefallen. Sie waren blöd.*“

Fazit: Eine Geschichte(!)stunde mit EAA ist erst dann ideal, wenn

die SchülerInnen sich nicht langweilen,
die SchülerInnen mehr als bloß isolierte Satzbrocken in der Fremdsprache sprechen und
den SchülerInnen historisch relevante Fakten oder Einsichten vermittelt werden.

7.3.4 Was bis zum Abschlussinterview geschah

Ein Blick auf die Jahresplanung (S. 11-12) zeigt, dass es nach den Hannibal-Stunden in der 2.B eine lange EAA-Pause gab: Drei Monate lang, über 20 Unterrichtsstunden, gab es kein EAA. Das hatte verschiedene Ursachen. Der Hauptgrund war, dass mir viele Themen, die ich im Geschichteunterricht behandeln wollte, nicht unbedingt EAA-tauglich schienen. Es hatte aber auch mit den organisatorischen Gegebenheiten im zweiten Semester zu tun. Es gab etliche SchülerInnenreferate und es gab mehr mündliche Prüfungen, so dass die Stunden manchmal ein bisschen zerflatterten. Es wäre nicht immer leicht gewesen, hier eine EAA-Einheit mit der nötigen Intensität unterzubringen.

Das heißt aber nicht, dass ich in dieser Zeit nicht allerhand Versuche unternahm, meinen Geschichteunterricht abwechslungsreicher zu gestalten (Rollenspiel, Visualisierung). Da diese Versuche aber nichts mit EAA zu tun haben, sprengen sie den Rahmen dieser Studie. Das heißt auch nicht, dass diese Monate eine EAA-freie Zeit für mich waren, denn ich unterrichtete ja auch noch in der 3.A Geschichte mit EAA.

Ich hatte mir zu Beginn des Schuljahres vorgenommen, in der 2.B pro Großkapitel eine Einheit mit Hilfe von EAA zu unterrichten. Die letzten Monate des Schuljahres stand das Großkapitel „Mittelalter“ auf dem Lehrplan. Es war also, um das EAA-Programm des Jahres abzurunden, noch eine EAA-Mittelalter-Einheit ausständig. Sie war auch noch aus einem anderen Grund wichtig: Ich hatte im November beim PFL-Seminar der Fachgruppe der HistorikerInnen versprochen, ein (beliebiges) Thema aus dem Bereich „Mittelalter“ für die Unterstufe auszuarbeiten, wobei mir damals vage „Robin Hood“ vorschwebte.

Nun war ich zeitlich schon ein bisschen unter Druck und stand vor einem unangenehmen Dilemma: Um eine EAA-Einheit unterzubringen, die auf jeden Fall zeitintensiv war und erfahrungsgemäß nicht unbedingt ein Garant dafür, dass bei der Bewältigung des Stoffes viel „weiterging“ (vgl. Hannibal!), musste ich anderswo streichen, und das tat weh. Es bedeutete, dass ich mein großes Lieblingskapitel, nämlich österreichische Geschichte (Babenberger! Das Werden Österreichs!) kürzen musste und mein absolutes Steckenpferd, die Heimatkunde (Schleierlegende! Die Spinnerin am Kreuz!) überhaupt in den Kamin schreiben konnte. Ich erwähne das hier, um zu zeigen, dass die Entscheidung für EAA manchmal recht schmerzhaft sein kann.

Zunächst dachte ich, dass ich beide Aspekte, nämlich EAA und Heimatkunde, verbinden könnte: Ich dachte da an Richard Löwenherz und seine Gefangennahme durch Herzog Leopold.¹¹ Ich überlegte, ob es nicht interessant sein könnte, die Geschichte einerseits vom österreichischen Standpunkt aus (auf Deutsch) und andererseits vom englischen Standpunkt aus (auf Englisch) zu präsentieren und daran irgendwelche Übungen anzuschließen, die das Ziel haben sollten, den SchülerInnen zu zeigen, dass historische Überlieferung immer eine Frage der Sichtweise und daher subjektiv ist.

Ich fand diese Idee zwar toll (vor allem, weil sie keinen Verzicht auf Heimatkunde und die damit verbundenen Sagen und Legenden bedeutet hätte), aber ich musste sie verwerfen, weil ihre Umsetzung im Unterricht zu zeitaufwendig war. Um die Richard Löwenherz-Einheit gut

¹¹ Erdberg, wo Richard Löwenherz gefangen genommen wurde, liegt nicht allzuweit von meiner Schule entfernt. Das Aufzeigen dieses lokalen Aspekts wäre genau jene Art von Heimatkunde gewesen, die mir so gut gefällt und die ich meinen SchülerInnen gerne vermittelt hätte.

über die Runden zu bringen, hätte ich vorher sowohl die Kreuzzüge als auch die Babenberger unterrichten müssen, und für diese beiden großen Themen plus der Story von Lionheart plus der Vokabelarbeit plus der Analyse historischer Sichtweisen waren einfach nicht mehr genug Stunden da.

Aber meine Überlegungen hatten sich doch ausgezahlt: Von allen Ideen, die ich überlegt, teilweise entwickelt und größtenteils wieder verworfen hatte, blieben zwei übrig: „Kreuzzüge“ und „differenzierte Sichtweise historischer Ereignisse“.

Ich warf also Richard Löwenherz völlig und die Babenberger größtenteils über Bord und begann, eine rein englischsprachige Einheit über die Kreuzzüge vorzubereiten. Dabei kam mir entgegen, dass eine Schülerin kurz vorher ein Referat über das Rittertum gehalten hatte, so dass die SchülerInnen das einschlägige Fachvokabular auf Deutsch kannten.

Die gesamte Einheit umfasste drei Unterrichtsstunden. In der ersten Stunde präsentierte ich mit Hilfe von Arbeitsblättern und OHP-Folien die historischen Fakten, das geographische Umfeld und das einschlägige Vokabular (und ein paar Bilder zum Anmalen!). Ich arbeitete straff und frontal mit „drills“ und „repetition“ und brachte die SchülerInnen dazu, am Schluß der Stunde folgende Fragen (mündlich und teilweise im Chor) beantworten zu können:

WHEN were the crusades?

WHERE did the crusaders go?

HOW MANY crusades were there?

WHO went on a crusade?

WHY did they go?

Die letzte Frage auf dem Arbeitsblatt blieb unbeantwortet. Sie lautete:

WHAT was the result? Were the crusades a good idea?

You will get the answer in the next lessons!!!

Ich hatte mit meinem Programm tatsächlich erreicht, was ich wollte: In der folgenden Stunde waren die SchülerInnen ausdrücklich neugierig darauf, die Antwort zur letzten offenen Frage zu erhalten. Das geschah in einer im wahrsten Sinne des Wortes „bunten“ Stunde.

Ich hatte zur Vorbereitung für diese Stunde sechs fiktive Briefe geschrieben. Die Absender waren englische Kreuzritter (Sir Andrew, Sir Robert), die aus dem Heiligen Land an ihre Angehörigen daheim schrieben. Jeder der Briefe behandelte einen ganz bestimmten Aspekt der Kreuzzugsgeschichte:

die Brutalität der Kämpfe auf beiden Seiten; Plünderungen;

die Schönheit orientalischer Bazare mit ihren unbekanntem Waren;

die Gefangennahme eines Kreuzritters und seine verzweifelte Bitte um Lösegeld;

die Vielfältigkeit der orientalischen Küche mit ihren fremden Früchten und Spezereien;

die Gründung eines Hospitals für Kreuzritter; die medizinischen Kenntnisse im Orient;

die Verwundung und der Tod eines Kreuzritters.

Diese Briefe kopierte ich auf bunte Papierbögen (wieder einmal!), wobei jedem Brief eine bestimmte Farbe zugeordnet wurde. Pro Brief stellte ich fünf bzw. sechs Kopien her. Manchen Briefen legte ich kleine Muster morgenländischer Konsumgüter bei, etwa ein Stück Zimtrinde oder ein Fleckerl feinsten Seidenstoffes (de facto 100% Polyester). Dann faltete ich

die Bögen zusammen und versiegelte sie. Schließlich konnte ich einen Postsack mit 31 Briefen in sechs verschiedenen Farben aus dem Morgenland nach England (= in die 2.B) tragen.

Und so sah nun die zweite der insgesamt drei Kreuzzugs-Stunden aus:

Nach der Wiederholung mit Hilfe der oben zitierten Fragen teilte ich die Briefe aus. Jedes Kind durfte sich die Farbe aussuchen, solange der Vorrat jeweils reichte. (Ladenhüter waren die beigefarbenen Briefe, dabei sahen meiner Meinung nach gerade sie besonders „echt“ aus, fast wie aus handgeschöpftem Büttenpapier...)

Zunächst sollten die SchülerInnen die Briefe leise lesen, dann sollten alle jene Kinder, die Briefe gleichen Inhalts (also auch gleicher Farbe) hatten, Gruppen bilden und im Gruppengespräch das Textverständnis festigen bzw. offene Fragen auch mit meiner Hilfe abklären. So war etwa das Wort „cinnamon“ ein Problem, da die beigefügte Realie, ganz wie in good old England, den meisten EmpfängerInnen unbekannt war.

Sodann kam es zu einer Umgruppierung. Entsprechend einer geheimnisvollen Markierung auf jedem Brief sollten sich nun fünf Gruppen bilden, in denen alle sechs Briefe (also alle sechs Farben) vorhanden waren. Und in diesen Gruppen begann nun der sprachlich produktive Teil: Jedes Kind musste den anderen Gruppenmitgliedern den Inhalt „seines“ Briefes erzählen, auf Englisch und tunlichst ohne den Brief passagenweise vorzulesen oder gar zur Lektüre herumzureichen.

Die SchülerInnen waren mit großem Eifer dabei, ein hyperaktiver Bub bediente sogar zwei Gruppen gleichzeitig. Ich selbst, hyperaktiv wider Willen, rotierte durch die Klasse, um alle oben erwähnten Auflagen einzufordern (English please! Don't read, speak! Don't show your letter, tell about it! Hey, don't speak German!) und um den Lärmpegel einigermaßen erträglich zu halten. Genau betrachtet war es ja eine inakzeptable Situation, in einer so riesigen Klasse mit EAA zu arbeiten - nicht ohne Grund sind Klassen dieser Größe im Fremdsprachenunterricht geteilt!

Trotzdem: Die kollektive Lüftung des Briefgeheimnisses machte den SchülerInnen Spaß.

Den zweiten Teil der Stunde verbrachten wir dann damit, das Gelesene und (hopefully!) Gehörte gemeinsam zu wiederholen und - im Lehrerin-SchülerInnengespräch - zu werten: Which aspects of the crusades do you think were positive and which aspects do you think were negative?

Damit aber die SchülerInnen der 2.B schlussendlich doch noch die Möglichkeit hatten, alle Briefe auch zu lesen, hängte ich am Ende der Stunde ein Plakat an die Wand, auf dem alle sechs Briefe aufgeklebt waren. Es trug den Titel „Letters from Jerusalem“ und sollte allen SchülerInnen die Möglichkeit geben, sich bis zur nächsten Stunde vollständig über die Post aus dem Morgenland zu informieren.

Als ich nach dieser Stunde aus der Klasse ging, hatte ich ein gutes Gefühl, denn alles hatte wunschgemäß geklappt. Ich musste mir freilich eingestehen, dass die Choreographie der Gruppierungen und Regruppierungen wahrscheinlich auch deshalb so klaglos funktioniert hatte, weil ich sie in einer ersten Schulstunde eingesetzt hatte. Ich glaube nicht, dass ich nach einer sechsten Schulstunde auch nur annähernd so zufrieden aus der Klasse gegangen wäre...

Die folgende (und das Thema abschließende) Geschichtestunde war jedenfalls eine sechste Schulstunde, und da musste ich wieder mit kalmierenderen Techniken arbeiten. Zunächst einmal musste ich die Schülerinnen zwanzig Minuten lang still (Ha!) beschäftigen, da ich zwei Prüfungen angesetzt hatte - der Schulschluss stand ja knapp vor der Tür. Ich schrieb also ein englischsprachiges Arbeitsblatt mit zwanzig teils richtigen, teils falschen Sätzen über die Kreuzzüge, und die SchülerInnen mussten die Sätze nach dem vom Englischunterricht her bekannten true/false-Schema markieren und gegebenenfalls ausbessern. Für eine intensive, gemeinsame Kontrolle der Ergebnisse konnte ich keine Zeit erübrigen. Ich hoffte, dass die Übung trotzdem einen gewissen Wiederholungseffekt haben würde.

Den Rest der Stunde verbrachten wir dann damit, die positiven und negativen Seiten der Kreuzzüge ins Geschichteheft einzutragen - auf Englisch selbstverständlich. Auch für eine hübsche Zeichnung (der Vertrag Kaiser Friedrichs II mit dem Sultan von Ägypten) war noch Zeit, wobei uns der Schüler Ahmet an der Tafel vorzeigte, wie man den Namen des Sultans („Elkamil“) auf Arabisch transkribiert. So sah die Unterschrift auf dem Vertrag fast echt aus!!!

Ich hatte nach dieser Unterrichtseinheit keine Lust mehr auf ein SchülerInnenmemo. Erstens war die Zeit schon sehr knapp (Ein bisschen Aufmerksamkeit musste ich den Babenbergern schon noch zukommen lassen!) und zweitens hatte sich die Idee mit den bunten Zetteln ein wenig totgelaufen nach all dem Aufwand der letzten Stunden. Ich hatte auch das Gefühl, dass ein Memo hier nicht sehr notwendig war. Die SchülerInnen hatten innerhalb des Themas genug Raum für Reflexionen gehabt. Und auch ich hatte kein besonderes Bedürfnis nach einem Feedback. Ich hatte die Stunden über die Kreuzzüge als sehr positiv erlebt. Die Kinder waren aktiv gewesen und hatten intensiv mitgearbeitet, so dass ich vermuten durfte, dass nicht allzu viel Gelegenheit für Langeweile gewesen war. Und es freute mich, dass mir eine EAA-Einheit gelungen war, innerhalb derer den SchülerInnen nicht nur Fakten oder „eine Geschichte“ angeboten wurden, sondern die auch geeignet war, den SchülerInnen Einsichten zu vermitteln.

7.4 Ein abschliessendes Interview

Ganz am Schluss des Schuljahres führte ich mit einigen meiner SchülerInnen noch ein abschließendes Interview. Es handelte sich ausschließlich um Kinder aus meiner Englischgruppe. Ich hatte sie mir nicht nur deshalb als InterviewpartnerInnen ausgesucht, weil ich leicht und gut mit ihnen reden konnte, sondern auch deshalb, weil ich ihr Verhalten im Geschichteunterricht mit ihrem Verhalten in Englisch vergleichen konnte. Es waren auch Kinder, über die ich mir im Verlauf des Schuljahres oft Gedanken gemacht hatte.

Es waren:

Annemarie

Über ihre Einstellung zum Geschichteunterricht habe ich ja schon viel geschrieben. Obwohl sie Geschichte nicht mochte, hatte sie sich im zweiten Semester deutlich verbessert. Sie bemühte sich besser aufzupassen, das war wohl auch die Folge meiner wiederholten Kritik. Im zweiten Semester bot sie sich sogar freiwillig für ein Referat über die Ritter an. Das sicherte ihr eine gute Note.

Sophie

Sie hatte im Englischunterricht keinerlei Probleme und kam auch in EAA locker und mit Leichtigkeit mit. Sie war in beiden Fächern und in beiden Sprachen eine aktive, begeisterte Mitarbeiterin, hielt aber nicht viel vom gründlichen Lernen. Ihre Leistungen beim Test und auch bei einer mündlichen Prüfung waren enttäuschend schwach und drückten die Jahresnote.

Sedat

Er zeigte sich das ganze Semester über als Geschichte-Fan. Er war aktiv, arbeitete erfolgreich mit und führte ein wunderbar nettes Geschichteheft. In Englisch hingegen war er ein schwacher, schlampiger Schüler, der zwar im Unterricht aktiv mitmachte, aber insgesamt nur sehr mangelhafte Leistungen bot. Trotz dieses Handicaps war er auch in den EAA-Stunden eine Stütze meines Geschichteunterrichts.

Reinhold

Er ist ein hyperaktiver Bub, der bereit ist, bei allem, also unter anderem auch im Unterricht mitzumachen. Obwohl er in Englisch sehr, sehr schwach ist, war die Fremdsprache für ihn kein Hindernis für passende und weniger passende Zwischenrufe im Geschichteunterricht. Er hat im EAA-Unterricht sicher produktiver mitgearbeitet als viele seiner KollegInnen, deren Englischnoten besser waren als seine. So hatte er sich eine gute Geschichtenote verdient.

Ich habe das Interview auf Tonband aufgenommen und gebe es hier in transkribierter Form wieder. Dort, wo SchülerInnen mit Familiennamen erwähnt wurden, habe ich diese entweder ausgelassen oder durch die entsprechenden Vornamen ersetzt.

Professorin: *Ich hab den Eindruck, dass sich der Sedat sehr für Geschichte interessiert und frag ihn einmal, ob das stimmt, und wenn ja, warum?*

Sedat: *Ja, mich interessiert Geschichte, weil ich gerne - also, mich interessiert, was die Vorfahren früher gemacht haben und was sie alles erfunden haben und eben das interessiert mich an Geschichte.*

Professorin: *Wie geht's dir Reinhold? Du hast einen Zweier in Geschichte, da wunderst du dich selber darüber, aber es ist so. Interessiert dich Geschichte oder machst du in allen Fächern so mit wie in Geschichte?*

Reinhold: *In Geschichte, also gefällt's mir besser als in Geographie oder so, weil das ist nicht so fad. In Geschichte machen wir auch was Abwechslung, zum Beispiel, das mit den Briefen. In Geographie ist das Einzige was wir machen, oder auch in Physik oder so.... ist manchmal, also ein offenes Lernen, aber..... Geschichte, da tun wir auch spielen.*

Professorin: *Na gut, erst im zweiten Semester kommt mir vor, hab ich das gemacht, weil eben viele bei den Befragungen geschrieben haben, es ist fad, nicht, das war auch ein Grund für mich, weil bei den Befragungen.... Ich wollt über Englisch als Arbeitssprache befragen und herausgekommen ist bei vielen, dass es fad ist, nicht, das war irgendwie nicht das, was ich hören wollt. Also gut, es ist interessant.*

Jetzt, Annemarie: „Fad!“ Erstes Semester, Annemarie, mein Eindruck: „Phhhhh!“ Wie würdest du das sehen?

Annemarie: *Also, über die Ritter haben wir in der Volksschule auch etwas gemacht und das hat mich in der Volksschule halt auch sehr interessiert und jetzt interessiert es (Anm.: das Fach Geschichte) mich halt mehr, weil ich probier besser aufzupassen, weil Sie ja eben gesagt haben, dass ich immer so komisch schau.....*

(Lautes Kichern der Mädchen)

Professorin: *Ja.*

Annemarie: *Und ich wunder mich ja über den Einser, ich mein, das wird ja auch mit dem Referat zusammenhängen.*

Professorin: *Ja, ja. Es war halt besser. Ich hab den Eindruck, es ist besser im zweiten Semester gewesen als im ersten, aber es ist dir ... an sich Es ist Geschichte wahrscheinlich nichts, was dir gefällt?*

Annemarie: *Na ja, eigentlich nicht, ich mein, es interessiert mich nicht sonderlich.*

Professorin: *Ja, das Fach einmal, es ist halt nicht so*

Annemarie: *Nein.*

Professorin: *Gut, wie geht es dir, Sophie?*

Sophie: *Na also...*

Professorin: *Mit Geschichte einmal - gefällts dir oder gefällts dir nicht, ist das ein Fach, das dich interessiert oder nicht?*

Sophie: *Also eigentlich mittelmäßig, wenn wirs auf Englisch machen interessiert mich mehr als wie auf Deutsch, aber in Geschichte ist der Unterricht irgendwie lockerer oder lebendiger als in anderen Fächern ...*

Professorin: *Mhm. Na gut, jetzt gehts darum du (an Annemarie) sagst, die Ritter haben dich am meisten interessiert, was hat dich (an Sophie) am meisten interessiert, im zweiten Semester, scheint es, ja nicht so viel, aber..... Oder was hat dir gar nicht gefallen?*

Sophie: *Na ja, „gar nicht „kann man eigentlich nicht Also am besten haben mir eigentlich die Römer gefallen*

Professorin: *Mhm. Na, das wär eh das zweite Semester teilweise gewesen. Na gut, und dir, was hat dir denn gefallen und nicht gefallen, Reini?*

Reinhold: *Also, wir haben das... Was wir über die Christen geredet haben, weil ich bin ja römisch-katholisch.....*

Professorin: *Oh!*

Reinhold: *.... und ich hab über das selbst nicht so viel gewusst mit den Kammern, dass sie gejagt werden und das Abbrennen der Häuser..... Wie die Könige früher waren und so, bei der Christenzeit. Und die Römer waren auch interessant, da..... (unverständlich)*

Professorin (an Sedat): *Und was ist mit dir?*

Sedat: *Mich hat am meisten die Ägypter, also Ägypten hat mich am meisten interessiert*

Sophie: *Ja, Ägypten hab ich vergessen!*

Sedat: *..... mit den geheimen Kammern oder so. Das war interessant.*

Sophie: *Die Hieroglyphen waren so interessant!*

Professorin: *Ja, grad die Hieroglyphen!!*
(Gelächter. Sophie hat nämlich eine klassenbekannt unleserliche Schrift.)

Annemarie (Gelangweilt und verächtlich, wobei die Verachtung nicht Sophie, sondern Ägypten, bzw. die Hieroglyphen betrifft):
Mein Gott na!

Professorin: *Die Annemarie können wir nicht locken, also: Alles fad!*
Annemarie, wie schauts jetzt aus mit Englisch, wird das durch Englisch schwieriger? Interessanter?
Wie tätest du das einordnen, ich mein, bei dir hab ich das Gefühl, es ist wurscht, es ist immer fad, aber, wie kommst dir vor, ist es (EAA) gleich oder lockts dich mehr oder ist es auch fad?

Annemarie: *Nein. Na so fad ist es wieder nicht, weils halt auch eine andere Sprache ist*

und man halt nicht so viel versteht

Professorin: *Ja.*

Annemarie: *.....und - na in Englisch ists dann halt auch, dass ich irgendwie was versteh davon*

Professorin: *Ja.*

Annemarie: *.....und dass die anderen halt ein bisserl was falsch sagen, das... das ist manchmal ziemlich witzig.*

Professorin: *Na sicher, weil du ja auch Leute hörst, die du normalerweise nicht auf Englisch hörst, weil die andere Gruppe, die hörst du ja nie, ich mein*

Reinhold
(kichert): *Der Sifo!*
(Großes Gelächter)

Professorin: *Ja, der Sifo!*
Du, der Sifo war in der letzten Stunde, wie es um die Wurst gegangen ist, total gut.

Annemarie: *Zum Beispiel der Christian*

Professorin: *Beim Christian nicht, da ist ...ja*
Aber das ist..... Eigentlich ist das arg, wenn dir Englisch als Arbeitssprache deswegen gefällt, weil du die anderen auslachen kannst.

Annemarie: *Das ist ja nicht nur der einzige Grund, aber manchmal witzig.*

Professorin: *Na, aber nur: Bei dir hab ich mir gedacht, wenns dir schon so fad ist auf Deutsch..... Englisch gefällt dir ja, also vielleicht gefällts dir auf Englisch? Aber ich hab das Gefühl gehabt, es ist..... es ist kein Unterschied!*
(An Sophie): *Wie tätest du das (EAA) sehen?*

Sophie: *Na, zum Beispiel der Brief, den wir jetzt gekriegt haben von Jerusalem, der war lustig und es war interessant, auf Englisch ist irgendwie Geschichte interessanter, ich weiß nicht....*

Professorin: *Weißt es nicht?*
(An Reinhold): *Wie ists denn mit dir, du hast einen Vierer in Englisch, du bist sozusagen an der unteren Leistungsgrenze, ist das für dich ein Hindernis?*

Reinhold: *Nein, weil wenn wir dann Englisch reden muss ich besser aufpassen, weil wenn ich dann fünf Wörter oder drei Wörter nicht versteh, dann versteh ich überhaupt nichts mehr.*

Professorin: *Na geh?*

Reinhold: *Ja. Da muss ich besser aufpassen und*

Professorin: *Na mir fällt auf, du redest auch Englisch dazwischen, also es ist.....*
Du wechselst spielend, du bist un....., sozusagen ein „Störfaktor“ in zwei Sprachen, ist dir das aufgefallen? Du redest, du zeigst nicht auf, sondern du schreist raus, auch auf Englisch.

Reinhold: *Ich weiß.*

Professorin: *Das fällt dir gar nicht schwer?*

Reinhold: *In Englisch tu ich mir schwerer, natürlich.*

Professorin: *Beim Rausschreien?*

Reinhold: *Überhaupt.*

Professorin: *Ist mir nie aufgefallen.*

Reinhold: *Na, ich versteh die Satzstellung meistens nicht bei Englisch.*

Professorin: *Na, und wie ist es dir gegangen mit den Briefen, hast sie lesen können?*

Reinhold: *Ja, die hab ich lesen können und beschreiben hab ich sie eigentlich auch können.*

Professorin: *In zwei Gruppen gleichzeitig!*

Reinhold: *Die waren nicht so schwierig geschrieben.*

*Professorin: Wars nicht so schwierig?
 (An Sedat): Und wie ist das mit dir, du hast auch einen Vierer in Englisch, ist das ein Hindernis fürs Verständnis und fürs Mitmachen?*

Sedat: Ja, es ist, also..... Für mich ist nur manchmal interessant, nicht immer, aber zum Beispiel, wenn wir Bücher lesen.....

Professorin: Nein, ich mein jetzt im Geschichteunterricht, ich mein jetzt nur im Geschichteunterricht . Ist Englisch....? Wenn ichs auf Englisch mach

Sedat: Ah so!“

*Professorin:ist das ein Hindernis für dich, aufzupassen? Ist das eher? Musst du dich da mehr überwinden, dass du rausschreist, was du ja sehr gern tust oder... oder
 (Gelächter)*

*Sedat: Nein, stört mich nicht.
 Geschichte ist Geschichte. Sprache, die ist nicht so wichtig.
 Nur, ich muss das verstehn, und ... und das genügt mir. Wenn ichs versteh, dann.....*

Professorin: Und verstanden hast du es im Großen und Ganzen?

Sedat: Ja. Ja.

*Professorin: Na gut. Ich schau, ob ich (im Konzept) noch was aufgeschrieben habe. Ich glaub, es steht eh nichts mehr da.
 Gut, dann lassen wir es mit dem Satz: „Geschichte ist Geschichte“.*

8. Zusammenfassung

Ich habe in vorliegender Studie alle 31 SchülerInnen der 2.B zu Wort kommen lassen und ich habe mit Hilfe der Stundenbilder ein ganzes EAA-Unterrichtsjahr Revue passieren lassen. Dennoch ist das Bild, das ich gezeichnet habe nicht vollständig, denn ich habe einen ganz wichtigen Aspekt ausgelassen, nämlich die Frage nach der Sinnhaftigkeit von EAA. Salopp gesprochen ist das die Frage: Was hat EAA der 2.B gebracht?

Dass ich diesen so wichtigen Aspekt nirgendwo behandelt habe, ist legitim, denn seine Diskussion ist nicht Teil der Themenstellung. Die Aufgabenstellung war ja die Erforschung der Befindlichkeit der SchülerInnen im EAA Unterricht.

Ich denke, diese Studie konnte aufzeigen, dass es um die Befindlichkeit der 2.B nicht so schlecht bestellt war. Die große Angst vor EAA blieb aus und die Langeweile wurde mit Erfolg bekämpft. Es ging den Kindern im Großen und Ganzen recht gut mit EAA, sie hatten Spaß und Abwechslung, und dieses Ergebnis meiner Studie taucht den EAA-Unterricht in ein rosiges Licht.

Aber: EAA darf sich nicht darin erschöpfen, dass eine Klasse ein paar gut gemachte, abwechslungsreiche Geschichtestunden in der Fremdsprache (und die Lehrerin eine Heidenarbeit) hat, das Konzept des fremdsprachigen Fachunterrichts muss sich die Frage gefallen lassen: Rechtfertigen die Ergebnisse den Aufwand?

Ich habe ganz am Beginn meiner Studie darauf aufmerksam gemacht, dass ich selbst dem Konzept von EAA mit recht ambivalenten Gefühlen gegenüberstehe. In der Theorie bin ich

von dieser Idee begeistert, in der Praxis habe ich im Verlauf der letzten drei Schuljahre allerhand Dämpfer erlebt, die eine gewisse Skepsis angebracht erscheinen lassen.

Ich möchte hier einige „kritische“ Punkte erwähnen:

- Das Dilemma zwischen Sachunterricht und Sprachunterricht. Die Kürzung und Verkürzung von Inhalten zugunsten von EAA ist für mich ein großes Problem.
- Das Problem der Vermittlung von abstrakten Gedankengängen. Die Vermittlung von konkreten Fakten und Termini in der Fremdsprache ist lediglich ein Problem des Fachvokabulars. Sobald es aber um die Erklärung von Zusammenhängen und abstrakten Gedankengängen geht, könnte die Fremdsprache eine Verständnisbarriere sein. (Ein Beispiel: „Demokratie“ heißt „democracy“ - das zu unterrichten ist leicht und diese Form von „Bilingualismus“ ist schnell erreicht. Aber: Was bedeutet „Demokratie/democracy“? Lässt sich das gedankliche Konzept hinter diesem Begriff in der Fremdsprache genau so gut veranschaulichen wie im vertrauten Idiom?)
- Das Feedback bei mündlichen Wiederholungen, bei Tests und bei Prüfungen. Hier beziehe ich mich ausdrücklich nicht auf die englischsprachigen Antworten, sondern ausschließlich auf deutschsprachige Antworten. Auffallend war bei diesem Feedback die mangelnde inhaltliche Qualität, die auf Probleme beim Stoffverständnis schließen ließ, auffallend war aber auch die mangelnde sprachliche Qualität, die große Probleme bei der Wiedergabe des erarbeiteten Stoffes aufzeigte.
Hier muss ich als Geschichtelehrerin innehalten und mich fragen, was es für mein Fach bedeutet, wenn ich sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich die zusätzliche Hürde einer fremden Sprache einbaue.
- Die alltägliche Unterrichtspraxis. Im EAA-Unterricht musste ich heuer in der 2.B mit 31 (in der 3.A sogar mit 33) SchülerInnen zu Rande kommen, im Englischunterricht hingegen waren beide Klassen geteilt. Gewiss: Bei EAA handelt es sich nicht um Fremdsprachenerwerb, sondern um Sachunterricht, aber ganz so klar sind die Trennungslinien nicht zu ziehen, vor allem, wenn man bedenkt, dass EAA möglicherweise einmal als Argument für Stundenkürzungen im regulären Fremdsprachenunterricht herhalten könnte.¹² Alles in allem: Eine schizophrene Situation!
- Auf die Gefahr hin, als beleidigte Leberwurst dazustehen: Das eher müde Interesse der Eltern. Demotivierend empfand ich hier nicht nur die Uninformiertheit und Gleichgültigkeit mancher Eltern, sondern auch ein Interesse, das sich in der Sorge um möglichst strapazfrei zu erreichende Noten erschöpft.
- Die große Diskrepanz zwischen den hochfliegenden Erwartungen, die die Bildungspolitik in EAA setzt („Bilingualismus“) und den „Mühen der Ebene“, die in Presseaussendungen und Hochglanzbroschüren gerne ignoriert werden.

Im Gegensatz zu allem, was ich bisher in meiner Studie geschrieben habe, beziehen sich die soeben erwähnten Punkte nicht nur auf meinen EAA-Unterricht in der 2.B, sondern stützen sich auf meine EAA-Erfahrungen von drei Schuljahren in drei verschiedenen Klassen.

¹² So lese ich etwa im Werbeprospekt für die Sir Karl Popper Schule (Wiens Paradeschulprojekt zur Elitenförderung), dass dort Englisch als eigenständiges Pflichtfach mit dem Ende der 7. Klasse endet. Als Kompensation für die verlorenen drei Wochenstunden der 8. Klasse wird Englisch als verbindliche Arbeitssprache in den Fächern Geschichte und Geographie in der 7. und 8. Klasse (ergibt zweimal 4 Wochenstunden) eingeführt.

Diese Stundentafel (es handelt sich dabei bis jetzt um eine bloße Absichtserklärung, die Schule beginnt ja erst im Schuljahr 1998/99 mit einer 5. Klasse) ist extrem großzügig - kein Wunder bei einem Vorzeigemodell! Wie würde dergleichen aber im Regelschulwesen aussehen?

Meine oben geäußerten Vorbehalte müssen im Zusammenhang mit meiner Schulrealität gesehen werden. Die Schule, an der ich unterrichte, ist die einzige (!) AHS in einem Wiener Arbeiterbezirk. Die Kinder kommen oft aus Familien, die bildungsmäßig unterprivilegiert sind. Jede schulische Intervention, die Sprachkompetenz (egal, ob fremdsprachige oder muttersprachliche) nicht primär vermittelt, sondern voraussetzt, stößt hier wahrscheinlich früher an Grenzen als an vielen anderen Schulen.

Dieses Wissen ist für mich kein Grund, meine Experimente mit EAA aufzugeben. Ich fühle mich aber unwohl, wenn seitens der Bildungspolitik Bilingualismus per Fünfjahresplan verordnet wird und damit Erwartungen geweckt werden, die ich nicht erfüllen kann und die meine SchülerInnen nicht erfüllen können.

Ich möchte die oben erwähnten Problempunkte gerne im Rahmen des nächsten PFL-Seminars mit meinen KollegInnen diskutieren und daraus möglicherweise ein Thema für meine zweite Studie entwickeln.

Anhang

Schüler/innenbefragung zu EAA (= Englisch als Arbeitssprache)

Du hast jetzt fast ein Semester lang im Geschichte-Unterricht immer wieder EAA (=Englisch als Arbeitssprache) gehabt. Überlege dir einmal, welche Einstellung du dazu entwickelt hast und versuche die folgenden Fragen zu beantworten:

Was hast du dir gedacht, als du zu Beginn des Schuljahres vom Plan, EAA einzusetzen, erfahren hast? (Angst? Neugierde? Zumutung?)

Hast du mit deinen Eltern über EAA gesprochen? Was sagen sie dazu?

Glaubst du, daß es die Schüler/innen der Englischgruppe „Staudner“ bei EAA leichter haben als die Schüler/innen der Gruppe „Adler“? Ja oder nein? Gib Gründe an!

Wenn du EAA-Stunden mit „normalen“ Geschichtsstunden vergleichst, welche Wörter kommen dir da in den Sinn?- gleich schwierig?/ - anstrengender?/ - interessant?/?

Es werden in Geschichte auch Teile von Prüfungen und Tests auf Englisch abgehalten. Ist das ein Problem für dich? Warum? /Warum nicht?

Wenn du Geschichte mit anderen Lerngegenständen (Gg, BIU, PH) vergleichst, wie würdest du da die Anforderungen einschätzen: - Höher? - Gleich hoch? - Niedriger? Kannst du deine Antwort begründen? Hat deine Antwort mit EAA zu tun?

Vergleiche deine ursprünglichen Erwartungen/Befürchtungen bezüglich EAA (siehe: Frage 1) mit den Erfahrungen, die du jetzt hast: Hat sich deine erste Meinung bestätigt oder hat sich deine ursprüngliche Haltung geändert?

Mag. Andrea Staudner
BG/BRG
Geringergasse 4
1110 Wien