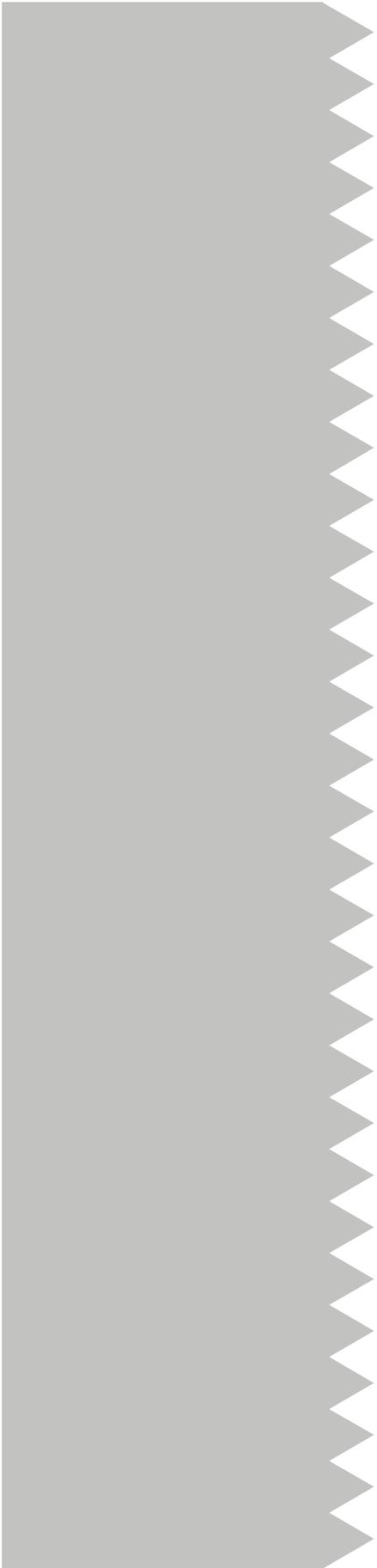




***Neue
Lernformen***

5

**Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur**



ea Serviceheft 5
Praxisreihe

Neue
Lernformen

Sylvia Grangl
Dorothea Posch

Umbruch:

Gerhard Peinsipp / Getrude Schreiber

Titelgrafik:

cÿb



Druck und Versand:

Zentrum für Schulentwicklung, Bereich I
Kaufmannngasse 8
A-9020 Klagenfurt

Umschlagdruck:

Kärntner Druckerei



Anforderung weiterer Hefte bitte schriftlich an:

Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III
Hans-Sachs-Gasse 3/I
8010 Graz

Tel: 0316/824150; Fax: 0316/824150-6

e-mail: office@zse3.asn-graz.ac.at



ISBN: 3-85031-048-5



2. überarbeitete Auflage: 2000

© Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen, Graz 2000

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
1 Die Vielfalt der Begriffe	9
2 Offene Lernformen in der AHS/HS – Ergebnisse eines Forschungsprojekts	12
2.1 Vorbemerkungen.....	12
2.2 Organisation und Materialfrage.....	12
2.3 Zugänge und Methoden	13
2.4 Schlussfolgerungen.....	14
3 Offene Lernformen als Teil eines EAA-Unterrichts	15
3.1 Allgemeines.....	15
3.2 Motivationssteigerung und Erhöhung der Sprachkompetenz	15
3.3 Selbsttätigkeit und eigenverantwortliches Lernen	15
3.4 Leistungsgerechte Arbeitsformen durch Binnendifferenzierung.....	16
3.5 Vorbereitung auf Studium und Beruf.....	16
3.6 Problembereiche	17
4 Konkrete Anwendungsmöglichkeiten	19
4.1 Allgemeine Hinweise.....	19
4.2 Arbeitsplanung.....	19
4.3 Besonders geeignete Übungsformen.....	19
4.4 Mögliche Organisationsformen.....	22
5 Praktische Umsetzung von EAA im Stationenbetrieb	24
5.1 Einleitung.....	24
5.2 Begründung und Zielsetzung.....	24
5.3 Die Auswahl der Inhalte.....	25
5.4 Die Organisation des Unterrichts	26
5.5 Materialien	26
5.6 Resümee	27
5.7 Die Unterlagen zum Stationenbetrieb "Project USA"	29
Anhang	53
Literatur.....	53
Projektgruppenmitglieder.....	55
Bisher erschienene Servicehefte.....	56
Arbeitsbereiche am Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen (Stand: Februar 2000)	57
Auswahl der Publikationen des Zentrums für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen (Stand:Februar 2000).....	59

Vorwort

Eine steigende Individualisierung des Lernprozesses, möglicherweise verteilt auf mehrere Lebensabschnitte, macht eine verstärkte Lernerautonomie zu einem Muss für kommende Generationen. Auch hinsichtlich der „Zukunftsfähigkeit“ einer modernen Gesellschaft stellt sich die Frage nach der Anpassung des Bildungssystems an die Erfordernisse aktueller gesellschaftlicher und ökonomischer Zustände. Die vorliegende Publikation **Serviceheft 5 *Neue Lernformen*** sieht sich in diesem Sinne als Anregung zur Reflexion über neue, möglichst lernerangepasste Formen der Wissensvermittlung, die durchaus über den Bereich des Unterrichts mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache (FsAA) hinausgehen soll.

Der FsAA-Unterricht hat in Österreich nunmehr bereits Tradition. Was vor fast einem Jahrzehnt mit individuellen Projekten und Initiativen in verschiedenen Schulen begann, wurde rasch in einem Projekt am Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III aufgegriffen: Ziel war es, grundlegende Erkenntnisse und praktische Vorgehensweisen einem breiten Spektrum von Interessierten zugänglich zu machen.

Eine Reihe von Publikationen (unter denen sich auch bereits vier *Servicehefte* befinden) begleitete die Entwicklung dieses Projektes. In den letzten Jahren wurde besonders stark die Lehrerfortbildung zu diesem Thema gefördert, und erste Schritte zu weiteren Sprachen (z.B. Französisch) als Arbeitssprachen wurden gesetzt.

Das vorliegende *Serviceheft 5: Neue Lernformen* reiht sich in die Tradition der Vorläufer in dieser Publikationsreihe ein, nämlich grundlegende Informationen mit praxisnahen Beispielen zu verbinden.

Das Thema „Neue Lernformen“ spricht hier speziell den Bereich erhöhter Autonomie im Lernen mit einer Arbeitssprache an. Die Autorinnen haben mit Unterstützung der Projektgruppe „Englisch als Arbeitssprache“ Fragen der Lernerautonomie, bzw. des offenen und selbstbestimmten Lernens als eine Schlüsselmöglichkeit erfolgreichen EAA-Unterrichts aufgegriffen.

Damit soll ein weiterer Impuls zur Unterstützung eines möglichst lernerfreundlichen und effizienten Arbeitssprachen-Unterrichts gesetzt und ein Beitrag zur weiteren erfolgreichen Verbreitung dieser Unterrichtsform geleistet werden.

Graz, im März 2000

Dagmar Heindler
(Leitung des Bereichs III)

Gunther Abuja
(Leitung des Projektes EAA)

Einleitung

Die eingehende Beschäftigung der Projektgruppe „Englisch als Arbeitssprache“ mit Möglichkeiten des Einsatzes von Englisch als Arbeitssprache¹ im Schulalltag hat gezeigt, dass dies in jedem Fall eine Herausforderung für Lehrende und Lernende darstellt. Um dieser Herausforderung besser begegnen zu können, erscheint es sinnvoll, auch neue Lernformen in den Unterricht zu integrieren - guter EAA-Unterricht sollte den Schülern individuelles Arbeiten ermöglichen.

Im vorliegenden Serviceheft möchten wir dazu Hilfestellung anbieten und Mut machen, diese andere Art der Unterrichtsgestaltung anzuwenden.

Stärker als im herkömmlichen Fach- oder Sprachunterricht muss im EAA-Unterricht dem unterschiedlichen Leistungsniveau und Lernverhalten der Schüler Rechnung getragen werden. Jeder Schüler bringt individuelle Fremdsprachenkenntnisse mit, wodurch sich für den Unterricht mit EAA immer eine besonders **heterogene Lernergruppe** ergibt. Diesem Faktor kann man unter anderem sehr gut mit neuen Lernformen begegnen.

Aus diesem Grund wurden neue Lernformen generell, vor allem aber offenes Lernen, einer eingehenden Betrachtung unterzogen und auf ihre Eignung für die Anwendung im Unterricht mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache beleuchtet. Dabei kann vorweg festgestellt werden: neu oder anders sind diese Lernformen nur auf Grund der anderen Organisation des Lernens und durch den individuelleren Zugang zu den Lernenden; die Übungstypen an sich sind bekannt.

Zum Aufbau des vorliegenden Serviceheftes:

Zu Beginn wird der komplexe, aber auch vage Begriff des „offenen Lernens“ durch eine Reihe hilfreicher Definitionen erläutert. Danach werden Erfahrungen mit offenem Lernen, die an der Sekundarstufe I bereits gemacht wurden, diskutiert. Im Anschluss werden Möglichkeiten des Einsatzes dieser neuen Lernformen im EAA-Unterricht aufgezeigt. Dabei werden nicht nur einige Problembereiche erörtert, sondern auch Strategien zu deren Bewältigung angeboten. Beispiele aus der Praxis, die die Verbindung von EAA mit offenen Lernformen veranschaulichen, bilden den Abschluss des Serviceheftes.

Primäres Anliegen dieser Publikation ist es, die Erfahrungen, Erkenntnisse und Umsetzungsmöglichkeiten so praxisnah wie möglich zu vermitteln. Der mit Englisch oder einer anderen Fremdsprache als Arbeitssprache befasste Leser soll einerseits wissen, worauf er sich einlässt, indem er Hemmnisse und Grenzen klar erkennen kann, aber andererseits auch einen Anreiz bekommen, das eine oder andere selbst auszuprobieren.

¹ Im vorliegenden Serviceheft wird Englisch als Arbeitssprache durchwegs mit EAA abgekürzt und stellvertretend für jede Form von Unterricht mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache in nichtsprachlichen Gegenständen verwendet.

1 Die Vielfalt der Begriffe

Bevor auf Erfahrungswerte mit offenem Lernen an der Sekundarstufe I eingegangen wird, sollen verschiedene Definitionen zum Bereich „Neue Lernformen“ zusammengefasst werden. Diese sollen als erste Orientierung in einer Vielfalt von unterschiedlichen Begriffen dienen. In Kapitel 3 und 4 dieses Serviceheftes wird in der Folge auf einzelne Übungs- und Organisationsformen näher eingegangen werden.

Offener Unterricht

Historischer Hintergrund	Charakteristika
<p>Entstand in den 60er und 70er-Jahren in den USA und in England. Praxisorientierte Lehrer griffen Ideen aus der deutschen und amerikanischen Reformpädagogik der 20er und 30er-Jahre auf.</p> <p>Unter Sammelbegriffen wie <i>Open Education</i> oder <i>The Open Classroom</i> initiierte man eine Öffnung des Unterrichts in Richtung „offenwerden“ gegenüber den Interessen der Kinder und Betonung der Selbstständigkeit. Diese steht nunmehr im Vordergrund, Anpassung wird dagegen zurückgedrängt.</p>	<p>Eine Art Dachbegriff, unter dem verschiedene Elemente, die einen Veränderungsprozess hinsichtlich der Öffnung des Unterrichts, manchmal auch der Schule, fördern können, zusammengefasst sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Freie Arbeit ○ Projektunterricht ○ Wochenplan ○ rhythmischer Stundenplan ○ etc.

Handelnder Unterricht

Historischer Hintergrund	Charakteristika
<p>Handelnder Unterricht beruft sich im Wesentlichen auf materialistische Aneignungstheorien wie sie von sowjetischen Psychologen entwickelt wurden. Gelungene Lernschritte erkennt man an drei aufeinander folgenden Merkmalen: Wahrnehmung mit allen Sinnen (Erfahrung) – Sprachliche Begleitung (Aneignung) – Gedankliches Arbeiten (Abstrahierung). Bei Störung dieser Abfolge kommt es zu Lernschwierigkeiten.</p> <p>Handlungsorientierter Unterricht leitet sich dagegen von westlichen, kognitiven Lerntheorien ab, deren drei wesentliche Elemente Intention – Proaktion/Reaktion – Psyche/Physis sind.</p>	<p>Die Konzeption des handelnden Unterrichts hilft besonders Kindern, die im herkömmlichen Unterricht scheitern.</p> <p>Handlungsorientierter Unterricht ist der Versuch einer pädagogischen Antwort auf den Wandel des Aneignungsprozesses von Kindern: Erfahrungen aus erster Hand werden wichtiger als jene aus zweiter Hand.</p> <p>Beide Formen betonen die ganzheitliche Dimension des Lernens. Alle neuen Begriffe müssen handelnd (Lernen mit allen Sinnen) erarbeitet und dann sprachlich begleitet werden</p>

Projektunterricht

Historischer Hintergrund	Charakteristika
<p>Vater dieser Idee ist der amerikanische Reformpädagoge John Dewey. Die Konzeption wird charakterisiert durch</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ aktive und geplante Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt ○ soziale Höherentwicklung durch Demokratisierung ○ Selbstorganisation und Selbstverantwortung <p>Die Idee wurde in der Mitte der 70er-Jahre wieder entdeckt und schlägt sich im Schulalltag zumeist in Form von Projekttagen oder Projektwochen nieder, in denen zu frei gewählten Themen (fächerübergreifend) gearbeitet wird.</p>	<p>Zehn Merkmale können Projektunterricht zugeordnet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Situationsbezug ○ Orientierung am Interesse der Beteiligten ○ gesellschaftliche Praxisrelevanz ○ zielgerichtete Projektplanung ○ Selbstorganisation und Selbstverantwortung ○ Einbeziehen vieler Sinne ○ soziales Lernen ○ Produktorientierung ○ Interdisziplinarität ○ Abgrenzung zu anderen Lernformen <p>Handlungsorientierter Unterricht und praktisches Lernen sind wichtige Elemente, von freier Arbeit unterscheidet sich Projektunterricht durch gemeinsame Planung durch die Lerngruppe.</p>

Freie Arbeit

Historischer Hintergrund	Charakteristika
<p>Der Begriff hatte in der Jena-Plan Schule Peter Petersens eine große Bedeutung, wo Jahrgangsklassen und Fachunterricht zu Gunsten von Gruppenunterricht und einem Kurssystem aufgelöst wurden. Das forschend-entdeckende Lernen der Kinder steht im Vordergrund.</p> <p>C. Freinet hat selbst zwar nie von freiem Lernen gesprochen, doch entsprach das Konzept des Wochenplans ganz dieser Idee. M. Montessori hingegen entwickelte spezielles Lernmaterial, das von Kindern eigenständig bearbeitet werden konnte.</p>	<p>W. Wallrabenstein kennzeichnet freie Arbeit als jenes Modell, in dem Kinder aus einem Angebot von Lernmöglichkeiten frei wählen können.</p> <p>So stellt die freie Arbeit das wohl extremste aller Modelle dar, in dem die Öffnung des Unterrichts gänzlich in Richtung Selbstbestimmung der Schüler geht. Freiarbeit funktioniert nur dort wirklich, wo es in eine Gesamtkonzeption freien Arbeitens eingebunden ist. Dort, wo ein scharfer Kontrast zum übrigen Unterrichtsgeschehen entsteht, können die Möglichkeiten nur bedingt genutzt werden.</p>

Schon aus diesem Überblick² ist offenkundig, dass der Begriff „neue Lernformen“³ äußerst vielschichtig ist und sich aus vielen Komponenten zusammensetzt, zumal wenn es um eine Umsetzung an der Sekundarstufe geht.

Als Vorgriff zur Integration neuer Lernformen in den EAA-Unterricht kann gesagt werden, dass beiden Ansätzen **keine neue Methode** zu Grunde liegt. Englisch als Arbeitssprache kann sowohl mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden als auch, was sich bei näherer Betrachtung als durchaus positiv erweist, in Verbindung mit neuen Lernformen umgesetzt werden.

Im Fall des **offenen Lernens** liegt eine veränderte pädagogische Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen vor; Ziel offenen Lernens ist es in erster Linie, den individuellen Interessen der Jugendlichen Rechnung zu tragen sowie auch deren Mitbestimmung über Entscheidungen des Unterrichtsgeschehens zuzulassen.

[...] Offener Unterricht wird gekennzeichnet als Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze und vielfältige Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs. [...]⁴

Guter offener Unterricht hat vielerlei Aspekte, welche u.a. die Lernumwelt, Lernorganisation, Lernmethoden oder auch die Lernatmosphäre betreffen.

Im Unterschied zu anderen Unterrichtsformen, in denen im Wesentlichen ein durch die Lehrkraft vorgegebenes „Programm“ absolviert wird, werden hier eine Fülle von Materialien und Lernanreizen zur Verfügung gestellt, die Möglichkeiten zu entdeckendem und forschendem Lernen und zur Selbstkontrolle enthalten. So erleben Schüler, was es heißt, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Unter diesen Materialien und Lernanreizen kann der Lernende mit anfangs mehr, später weniger Lenkung durch die Lehrkraft das für ihn Geeignete auswählen. Dies erfordert die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und eine hohe Arbeitsdisziplin, beides wichtige Voraussetzungen für die spätere Berufswelt⁵, die auf diese Weise erworben werden können.

Lehrer sind damit nicht mehr die einzigen und obersten Wissensquellen im Klassenzimmer und ihre Aufgabe ist nicht in erster Linie die Vermittlung von Wissen. Der Schwerpunkt der Lehrarbeit verlagert sich bei allen neuen Lernformen von der Vortragstätigkeit zur Vorbereitung, Planung und Organisation von Lernprozessen und zur Entwicklung von dafür geeigneten Materialien. Diese neue Lehrerrolle deckt sich im Wesentlichen mit jener, wie sie auch im Lehrplan 99⁶ für die Sekundarstufe I definiert ist und auch für den EAA-Unterricht als zielführend erkannt wurde. In diesem Zusammenhang sei hier auf das Methodentraining von H. Klippert⁷ verwiesen, das, wenn es um die Implementierung neuer Lernformen in den Unterricht geht, einen wesentlichen Beitrag zur leichteren Umsetzung darstellt.

² Zusammenfassung einer Übersicht aus: Lutz van Dick. „Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Handelnder Unterricht, Praktisches Lernen.“ *Pädagogik* 6 (1991): 31-34.

³ Der Einfachheit halber und weil er im Zusammenhang mit EAA als eine Art Dachbegriff fungiert, wird in diesem Serviceheft weitgehend der Begriff „neue Lernformen“ verwendet. Sofern es sich um Zitate und Auszüge aus Publikationen handelt, wird selbstverständlich der Originalbegriff zitiert.

⁴ Vgl. Wulf Wallrabenstein. *Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Rororo Sachbuch 8752. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth, 1991.

⁵ Vgl. 3.5 „Vorbereitung auf Studium und Beruf“.

⁶ Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. *Entwürfe von Verordnungen über die Lehrpläne der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen (Unterstufe) – Lehrplan 99: Begutachtungsverfahren*. Wien: Mai 1999 [Zl. 13.890/I-III/A/2/99]. Im folgenden zitiert als: BMUK. *Lehrplanentwürfe 99*.

⁷ Vgl. H. Klippert. *Methodentraining* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1994.

2 Offene Lernformen in der AHS/HS – Ergebnisse eines Forschungsprojekts

2.1 Vorbemerkungen

Ab dem Schuljahr 1989/90 lief im Bereich des Stadtschulrates für Wien ein Forschungsprojekt⁸ an je drei HS- und AHS-Standorten. Ziel war die Einführung und Erprobung **offener Lernformen im Mittelstufenbereich**.

Da die neue Lernkultur in der Volksschule bereits Teil des Alltags geworden war, dann jedoch unversehens endete, war es ursprünglich die Intention des Forschungsprojektes, das Auseinanderklaffen der ganzheitlichen Methoden in der Grundschule und den eher kognitiv orientierten Lernformen an der Sekundarstufe aufzuzeigen. Dieser Aspekt trat jedoch mehr und mehr in den Hintergrund und im Mittelpunkt stand bald eine **eigenständige** Entwicklung in der Mittelstufe. Da die Erfahrungen aus dem Grundschulbereich vor allem im Bereich der AHS- und HS-spezifischen Organisationsformen nicht übertragbar waren, wurde für die Sekundarstufe I der Aufbau eines neuen, adaptierten Systems erforderlich.

Ganz allgemein konnten Volksschullehrer, die das Projekt betreuten, die Erfahrung machen, dass zu Beginn dieselben Fehler wie in den Anfängen an der Grundschule, etwa Über- und Unterforderung der Schüler oder Verlust der Übersicht, gemacht wurden – ein Umstand, dem auch im Zusammenhang mit EAA-Unterricht von Anfang an Rechnung getragen werden soll.

Einige der für EAA relevanten Ergebnisse sollen in der Folge angeführt werden.

2.2 Organisation und Materialfrage

Offenes Lernen bedingt ein Herausarbeiten ähnlicher Stoffgebiete aller beteiligten Unterrichtsfächer und daher regen Gedankenaustausch zwischen den Kollegen, um Doppelgleisigkeiten in der Unterrichtsorganisation zu vermeiden. In diesem Punkt zeigten sich an der Sekundarstufe I die ersten Probleme. Die erforderlichen Doppelstunden bzw. das Teamteaching drohten in den am Forschungsprojekt beteiligten Schulen an bestehenden Rahmenbedingungen zu scheitern. Anders als an der Grundstufe, wo in der Regel ein Lehrer den gesamten Unterricht bestreitet, hängt die Möglichkeit zur Zusammenarbeit an der Sekundarstufe I vom Stundenplan ab. Dieser ermöglichte es den beteiligten Kollegen nur fallweise oder zufällig, Besprechungsstunden oder Teamteaching abzuhalten. An den verschiedenen Schulstandorten wurden unterschiedliche Behelfsvarianten wie offene Lerntage oder die Einführung von *jours fixes* gefunden.

→ Für die Integration offener Lernformen im EAA-Unterricht bedeutet dies:

Wie auch für den Unterricht mit Englisch als Arbeitssprache sollte Schritt für Schritt vorgegangen werden⁹, die Schüler müssen Zeit haben, sich langsam an die neuen Lernformen zu gewöhnen. Dies trifft auch – oder umso mehr – für die Kollegen zu. Es ist besser, allmählich einen engagierten Kollegenkreis aufzubauen und sich zunächst allein auf das Neue einzulassen. Erfahrungsgemäß werden Kollegen neugierig – nicht zuletzt durch motiviertere Schüler – und wollen von sich aus mitmachen.

Um die Schüler an die Arbeitsform zu gewöhnen, sollte man mit dem regelmäßigen Einsatz freier Lernphasen frühzeitig beginnen. Als positiv erwies sich vor allem die Kombination aus offenem und sozialem Lernen (Ausbildung sozialer Kompetenzen, ...).

⁸ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Pädagogisches Institut der Stadt Wien, Stadtschulrat für Wien, eds. *Offene Lernformen in der AHS/HS. Endbericht*. Wien 1992 [Forschungsprojekt im Rahmen der pädagogischen Tatsachenforschung Zl. 20 230/117 – 34a/ 1990].

⁹ Gunther Abuja, ed. *Englisch als Arbeitssprache: Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung* Berichte Reihe III, Nummer 4. Graz: ZSE III, 1998. 128.

Als hilfreich hat sich der Besuch von Veranstaltungen zum eigenverantwortlichen Lernen von H. Klippert erwiesen. Diesbezügliche Fortbildungsangebote findet man bereits an jedem Pädagogischen Institut in Österreich.

Die Materialorganisation stellte sich ebenfalls als etwas problematisch dar. Da alle beteiligten Kollegen jederzeit Zugriff auf erstelltes Material haben sollten, wurden diverse Lösungen ausprobiert. In der Regel endeten die Versuche damit, dass alle Lehrer ihr Material wieder selbst verwalteten, wobei der Überblick verloren ging.

→ Für die Integration offener Lernformen im EAA-Unterricht bedeutet dies:

Durch schrittweises Vorgehen – langsamer Ausbau sowohl von EAA als auch Einsatz neuer Lernformen – kann auch diese Frage etappenweise geklärt werden. Zunächst wird wenig zusätzlicher Raum benötigt werden, erst mit verstärktem Einsatz von neuen Lernformen im EAA-Unterricht wird die Raumfrage zu klären sein. Eine praktikable Lösung ist z.B. die Schaffung einer „Lernwerkstatt“¹⁰ – ein Raum (oder Kasten), in dem das gesamte EAA- und OL-Material zentral gelagert werden könnte und wo idealerweise auch die OL/EAA-Stunden stattfinden sollten. Dieser eigene Raum könnte dann auch die für offenes Lernen so wichtige „relevante Lernumgebung“¹¹ schaffen – die Schüler sind in einem Bereich, der für sie eine neue Form des EAA-Unterrichts symbolisiert.

Eine Möglichkeit, den Mehraufwand abzugelten, wäre, bei einer nun autonom möglichen (Neu)Regelung, ein eigenes Kustodiat für diesen Bereich zu schaffen oder den beteiligten Kollegen Werteinheiten (eventuell zeitlich begrenzt) zur Verfügung zu stellen.

2.3 Zugänge und Methoden

Die Zugänge zu offenen Lernformen sind unterschiedlich, wobei auch hier die individuellen Rahmenbedingungen der Sekundarstufe I (II) zu berücksichtigen sind. Primär gibt es zwei Möglichkeiten: Zum einen kann offenes Lernen als eigene Methode in den Normalunterricht integriert werden¹², zum anderen kann es als eigenes Unterrichtsprinzip, das mehr Lernfreiheit gewährt, den „Normalunterricht“ ersetzen. Zwischen diesen beiden Extremen sind, je nach Schulsituation, andere Varianten möglich.

→ Für die Integration offener Lernformen im EAA-Unterricht bedeutet dies:

Die veränderte Unterrichtspraxis könnte sich auch im EAA-Unterricht in einer der beiden oben genannten Möglichkeiten niederschlagen, wobei auch hier die zweite Variante seltener vorkommen wird.

Vorstellbar wären die Einbindung von

- Wochenplänen (ursprünglich: für eine Woche fixiertes Arbeitsprogramm)
- Arbeitsplänen (für einen bestimmten Zeitraum, mit einer Vielzahl von Aufgabenstellungen zum Üben, Wiederholen und Vertiefen)
- Stationenbetrieb (Stationen mit Lernspielen, Arbeitsblättern, ... werden in vorgegebener oder frei wählbarer Reihenfolge durchlaufen)
- offenen Lerntagen (einheitliches, fächerübergreifendes Thema wird behandelt)
- freien Lernphasen (frei wählbare Lernmaterialien mit Selbstkontrolle)
- offenen Stunden (Lernspiele, Spezialbetreuung für spezifische Probleme)

¹⁰ Ute Rampillon. „Offenes Fremdsprachenlernen in der Lernwerkstatt“. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31/26 (1997): 46.

¹¹ Ebda.

¹² Vgl. 5 „Praktische Umsetzung von EAA im Stationenbetrieb“.

2.4 Schlussfolgerungen

Generell war das Schülerecho auf die neuen Lernformen, unabhängig von Ausmaß und der Gestaltung, äußerst positiv. Es führt weitgehend zu vermehrter Selbstständigkeit, dem Entstehen positiver sozialer Muster wie z.B. einer verbesserten Gesprächskultur, einem freundlicheren Umgangston, verminderter Aggression und störender Verhaltensweisen. Die Schüler zeigten sich motivierter; durch individuelle Gruppenbildungen konnte der Lehrer intensiver zu Problemen kontaktiert werden, was die Lehrer-Schülerkommunikation deutlich verbesserte.

→ Für die Integration offener Lernformen im EAA-Unterricht bedeutet dies:

Gute, begleitende Fortbildung in beiden Bereichen ist angebracht und erleichtert die Arbeit. Mit dem nötigen Know-how ausgestattet, kann man bestehenden Hemmnissen organisatorischer Art oder fehlenden Kooperationsstrukturen und -traditionen leichter begegnen. Weiters kann man auf bereits gewonnenen Erfahrungen mit offenen Lernformen gut aufbauen und sich diesbezügliche Erkenntnisse zu Nutze machen.

Wie für den EAA-Unterricht sollen auch bei der Integration neuer Lernformen klare Lernziele definiert werden. Schüler und beteiligte Lehrer sollten von Beginn an wissen, was zu welchem Zeitpunkt wie bearbeitet wird und welche Gesamt- und Etappenziele damit verfolgt werden.

Schülerrückmeldungen zeigen, dass neue Lernformen gut angenommen werden, weil Interessen und eigenverantwortliches Lernen gefördert werden und damit der Unterricht mehr Spaß¹³ macht. Trotzdem sollten die Ansprüche an sich selbst, aber auch an die Schüler anfangs nicht zu hoch sein – ein schrittweises Vorgehen erscheint deshalb sinnvoll.

¹³ Vgl. auch Monika Wilkening. „Workshop Englisch: Versuch zum Offenen Lernen.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht* 31/28 (1997).

3 Offene Lernformen als Teil eines EAA-Unterrichts

3.1 Allgemeines

Der Lehrplanentwurf für den neuen Lehrplan 99¹⁴ liefert in einigen Formulierungen gute Argumente, warum man neue Lernformen verstärkt in den (EAA-)Unterricht integrieren sollte. So wird für alle Unterrichtsgegenstände die „Erstellung von differenzierten Lernangeboten, Eingehen auf die individuell notwendige Arbeitszeit und unterschiedliche Lerntypen und Berücksichtigen unterschiedlichen Betreuungsbedarfs sowie das Stärken von Eigenverantwortung“ gefordert¹⁵. Darüber hinaus wird für die lebende Fremdsprache u.a. gefordert, „das Erleben der Fremdsprache als authentisches Kommunikationsmittel in fächerübergreifenden Situationen anzustreben“ und „die Vermittlung und Anwendung von Lerntechniken, insbesondere im Hinblick auf autonomes Lernen [...] soll zentrales Anliegen sein.“¹⁶

Dieser Teil des Serviceheftes soll daher die Chancen und einige der Möglichkeiten, die sich durch diese spezielle Form des Unterrichts im Vergleich zu herkömmlichem Unterricht ergeben, aufzeigen.

Abschließend sollen einige der noch verbleibenden Problembereiche angeführt werden, um Hemmnisse erkennen und vermeiden zu können.

3.2 Motivationssteigerung und Erhöhung der Sprachkompetenz

Die wohl augenscheinlichsten Gründe für eine Verbindung von neuen Lernformen und dem Unterricht mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache sind einerseits die erhöhte Motivation der Schüler wie auch deren Kompetenzerweiterung. Beides kann auch im EAA-Unterricht erzielt werden, in dem einzelne Kapitel in Geografie, Geschichte, etc. in einer Fremdsprache angeboten werden. Der Effekt kann jedoch gesteigert werden, wenn man die für neue Lernformen charakteristische Selbstbestimmung der Schüler verstärkt, ihnen somit mehr Freiheit und Selbstständigkeit einräumt und damit auch die Verantwortung für den eigenen Lernprozess überträgt.

Bezeichnend und gleichzeitig verblüffend ist dabei die Beobachtung, dass bei Gewährung größerer Freiheit Texte bearbeitet und Themen ausgewählt werden, die, kämen sie vom Lehrer, sofort mit der Begründung „zu schwer“ abgelehnt würden. Da aber durch die neue Form des Erarbeitens die Entscheidung und Verantwortung zu einem guten Teil beim Schüler liegt, nimmt er diese (zumeist) auch gerne wahr und fühlt sich herausgefordert. Wobei, wie schon in Kapitel 2.4 erwähnt, diese positive Forderung nicht in Überforderung umschlagen sollte.

Solcherart positiv gefordert, können bei den Schülern sowohl eine höhere Motivation als auch gesteigerte Fremdsprachenkenntnisse erzielt werden; leistungsschwächere Schüler werden besonders motiviert.

3.3 Selbsttätigkeit und eigenverantwortliches Lernen

Die Verwendung einer Fremdsprache in nichtsprachlichen Gegenständen bedeutet zwar für die Schüler Mehraufwand, kann jedoch für deren (lebenslangen) Lernprozess bereichernd wirken¹⁷. Um darüber hinaus auch die Selbstständigkeit beim Lernen und Erarbeiten zu fördern, kann das Einführen neuer Lernformen einen erheblichen Beitrag leisten. Die Reihenfolge der Bearbeitung von Arbeitsaufgaben und gegebenenfalls die Themenwahl (vor allem in der Oberstufe) kann – zumindest phasenweise – freigestellt sein. Dadurch ermöglicht man den Schülern, nach einem individuell gewählten Lerntempo zu arbeiten, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und sich nach Bedarf Partner zum gemeinsamen Bewältigen

¹⁴ BMUK. *Lehrplanentwürfe 99*. S. 9 ff.

¹⁵ Ebda, S. 9.

¹⁶ Ebda, S. 38.

¹⁷ Vgl. auch *Der Fremdsprachliche Unterricht* 28.

einer Aufgabe zu suchen. In dem Maße, wie Schüler den Lernprozess selbst steuern können, wird für den Lehrer Zeit frei für individuelle Betreuung in Form von gezielter Förderung leistungsschwächerer Schüler und Zusatzangeboten für jene mit Leistungsreserven¹⁸.

Schüler können erkennen, dass für einen erfolgreichen Lernprozess sie selbst einen wesentlichen Beitrag liefern (müssen). Dies wiederum fördert ihr Verantwortungsgefühl und ihr Empfinden, Eigenverantwortlichkeit für ihre Lernfortschritte zu übernehmen. Diese verstärkte Eigenverantwortlichkeit entspricht auch dem späteren Berufsalltag.

3.4 Leistungsgerechte Arbeitsformen durch Binnendifferenzierung

Da gerade fremdsprachliche Fachtexte an Schüler unterschiedliche Anforderungen stellen, ist ein gewisses Maß an Differenzierungsmaßnahmen angebracht und hilfreich. Ein Teil der Schüler, beispielsweise sprachlich versiertere, haben eine Aufgabenstellung bald erledigt, für andere bedeutet es bereits harte Arbeit, zumindest mit den Basisanforderungen fertig zu werden. Im herkömmlichen Unterricht befindet sich die Lehrkraft hier oft zwischen den beiden Extremen – die einen möchten schon im Stoff weitergehen, die anderen haben vielfach noch nicht die Basis (Fachvokabular, Grundverständnis) erarbeitet und bedürfen spezieller Unterstützung.

Daraus wird offenbar, dass sich neue Lernformen und EAA nicht zuletzt auch dort treffen, wo es um Leistungsdifferenzierung geht.

Sehr oft ist gerade ein heterogener Klassenverband ein Gegenargument für EAA-Unterricht. Viele Kollegen in der Hauptschule oder Unterstufe der AHS wie auch im BHS-Bereich scheuen sich, Stoffgebiete in der Fremdsprache zu bearbeiten, weil nicht alle Schüler auf dem gleichen fremdsprachlichen (wie auch muttersprachlichen!) Niveau sind. Hier ist der Einsatz offener Lernformen eine ausgezeichnete Methode, diesen Unterschieden zu begegnen. Einerseits ermöglicht es guten Schülern sowohl inhaltliche wie fremdsprachliche Zusatzangebote wahrzunehmen, andererseits ist auch die Förderung schwächerer Schüler durch differenzierte Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Hilfen machbar¹⁹.

3.5 Vorbereitung auf Studium und Beruf

Der Schule wird oft vorgeworfen, sie bereite ihre „Kunden“ nicht ausreichend auf das spätere Berufsleben vor. Diesem Vorwurf kann man einerseits mit einem Zitat B. Rüschoffs begegnen, der in einem Vortrag sagte, dass „sie als Institution immer nur solches Wissen vermitteln könne, welches sich nach einem längeren Prozess als Grundlagenwissen etabliert hat.“²⁰ Zum anderen scheinen gerade eigenverantwortliches, selbstständiges Arbeiten, aber auch Teamfähigkeit schon soweit als notwendige Schlüsselqualifikationen anerkannt zu sein, dass man mit neuen Lernformen gerade diese Fähigkeiten vermehrt trainieren soll und kann. Im Gegensatz dazu bewirkt traditioneller Lehrervortrag doch eine eher passive Lernhaltung der Schüler im Unterricht.

Mit der Anwendung von neuen Lernformen im EAA-Unterricht wird neben der Ausweitung der rezeptiven und produktiven Fremdsprachenkompetenz – selbst wenn die Schüler im Gespräch untereinander die Muttersprache verwenden, ist der Fachinhalt doch immer in der Fremdsprache – vor allem die soziale Kompetenz und Teamfähigkeit gefördert.

Das Wegfallen der Großgruppe bei der Textbearbeitung ermöglicht es Schritt für Schritt auch zurückhaltenden Schülern, die im Gremium des Klassenverbandes „untergehen“, verstärkt sich einbringen zu können – ein Umstand, der sie zusätzlich motivieren wird. Da jede Einzelleistung Teil eines Lernzieles ist, gewinnt die eigene Arbeitsleistung jedes Schülers an Bedeutung. Dies kann in der Sekundarstufe I „nur“

¹⁸ Vgl. BMUK. *Lehrplanentwürfe 99*.

¹⁹ Vgl. 3.2 „Motivationssteigerung und Erhöhung der Sprachkompetenz“.

²⁰ Bernd Rüschoff. *Neue Formen des Lernens und der Kommunikation per Datenautobahn und Informationstechnologien*. wsiwig://http://www.lbw.bwue.de/kruesco.htm, Kongress 96/97.

das Abhaken von Aufgaben am Arbeitsplan sein, wird aber zur Sekundarstufe II hin immer mehr ein Beitrag zum Gesamtunterricht, etwa in Form von Referaten oder Präsentationen.

Von Absolventen aller Schultypen bzw. aus Rückmeldungen aus der Wirtschaft weiß man, dass Fremdsprachenkenntnisse und eigenverantwortliches Handeln immer mehr an Wichtigkeit gewinnen.

Nicht zuletzt wird der Schüler durch die neuen Lernformen und die Beschäftigung mit einer Fachsprache auf das Verfassen einer ersten schriftlichen Arbeit, z.B. einer Fachbereichsarbeit, vorbereitet. Der Schüler lernt Schritt für Schritt – idealerweise ab der Unterstufe – mit Texten und authentischen fremdsprachlichen Materialien umzugehen und kann somit eine schriftliche Arbeit mit größerer Eigenständigkeit verfassen. Dies trifft auch dann zu, wenn er sie in der Muttersprache schreiben sollte. Dann hat er als Vorbereitung gelernt, fremdsprachliche Texte zu suchen, zu verwenden und für seine Zwecke zu adaptieren.

3.6 Problembereiche

Die Probleme, die sich bei einem Einsatz neuer Lernformen im EAA-Unterricht ergeben, erstrecken sich fast ausschließlich auf den organisatorischen Bereich²¹. Wichtig ist in erster Linie, dass sich alle Schulpartner einig sind, dass sie diese Unterrichtsform an ihrer Schule einführen wollen.

Damit kann man der **Reserviertheit** gegenüber dieser Methode mit gezielter Informations- und Aufklärungsarbeit begegnen und schafft gleichzeitig die Grundlage dafür, dass sich alle Beteiligten für das gemeinsame Ziel einsetzen und Lösungen im organisatorischen Bereich gefunden werden können.

Der an sich negativ besetzte Punkt der **Ressourcen- und Raumknappheit** spricht für ein behutsames und schrittweises Vorgehen. Beispiele an verschiedenen Schulen zeigen, dass standortbezogene Lösungen möglich sind. Gerade der immer zitierten Raum- und Ressourcenknappheit (z.B. wenig PCs, AV-Medien, authentisches Material, ...) kann beispielsweise mit einem wohl überlegten Stationenbetrieb, der Schüler an vielfältigste Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Medien heranzuführen vermag, begegnet werden, wie dies auch im Praxisbeispiel gezeigt wird. Ebenso finden sich für die Materialaufbewahrung individuelle Lösungen, wie z.B. die bereits erwähnte Einrichtung einer Lernwerkstatt²².

Ein möglicher Ausweg aus **stundenplantechnischen Problemen** bestünde darin, dass der EAA-Lehrer seine fremdsprachlichen Aufgabenstellungen so formuliert, dass sie in „Freiarbeit“²³, also gegebenenfalls auch ohne seine Anwesenheit, erledigt werden können. Voraussetzung dafür wären in jedem Fall klar überlegte und präzise formulierte Wochen- oder Arbeitspläne. Dies wiederum setzt nicht nur äußerst intensive Vorbereitung voraus, sondern erfordert auch Teamabsprachen, wenn Englisch als Arbeitssprache von mehr als einem Lehrer eingesetzt wird.

Auch der **Zeitfaktor** – vor allem für Teambesprechungen – erweist sich immer wieder als Handikap. Ebenso ergeben sich Probleme mit notwendigen Stundenblockungen, die sich in der Regel maximal auf Doppelstunden anwenden lassen, was ein wenig mehr Spielraum für das Her- und Wegräumen der Materialien zulässt. Für einen ausgeklügelten EAA-Stationenbetrieb²⁴ wären natürlich noch größere Blöcke vonnöten, um wirklich individuelles Tempo, freie Wahl der Reihenfolge und partnerschaftliches Arbeiten zu Gewähr leisten.

Ein weiteres, oft überschätztes Kriterium ist die **Leistungsbeurteilung**. Bei größeren Lernergruppen könnte man bei einer Kombination von EAA mit offenen Lernformen den Überblick über die individuellen Lernfortschritte verlieren, wird oftmals angeführt. Auch hier ist allerdings darauf zu verweisen, dass erstens gerade bei großen Lernergruppen diese Lernformen bessere Chancen für differenzierte Maßnahmen gewähren und zweitens durch gezieltes Formulieren von Lernzielen und Teilschritten ein Überblick über die Fortschritte der Schüler eher besser gewährleistet sein sollte.

²¹ Vgl. 2.2 „Organisation und Materialfrage“.

²² Vgl. ebda.

²³ Vgl. 4.4.4 „Mögliche Organisationsformen“.

²⁴ Vgl. 5 „Praktische Umsetzung von EAA im Stationenbetrieb“.

Im Übrigen sollte man, wie bei EAA-Unterricht auch, allen beteiligten Schulpartnern klar definierte Richtlinien für die Leistungsbeurteilung offen legen.

Zusammenfassend sei darauf verwiesen, dass die Integration neuer Lernformen in den EAA-Unterricht zwar eine Herausforderung darstellt, die größere Motivation der Schüler, aktiv und interessiert am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, aber auch für den Lehrer überaus motivierend ist.

4 Konkrete Anwendungsmöglichkeiten

4.1 Allgemeine Hinweise

Wie aus Kapitel 3 ersichtlich wird, gibt es gute Gründe, den Unterricht mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache, zumindest phasenweise, gezielt mit neuen Lernformen zu kombinieren.

Konkrete Möglichkeiten der Umsetzung sollen veranschaulichen, welche Methoden der neuen Lernformen in welchen Unterrichtsphasen denkbar wären.

4.2 Arbeitsplanung

Wie für den EAA-Unterricht generell, ist für die Einbindung neuer Lernformen eine genaue Analyse des Lehrplans²⁵ und der damit verbundenen Lernziele erforderlich. Nur das garantiert, dass für jeden Teilbereich nicht nur ausreichend Material vorhanden ist, sondern für den Schüler auch stets (Teil)Lernziele transparent sind. Außerdem ist damit gewährleistet, dass für die jeweiligen Unterrichtsphasen die passenden Übungs- und Arbeitsformen ausgewählt werden.

Die Erstellung eines Arbeitsplanes für klar definierte Zeiträume, ähnlich den Wochenplänen, der all diese Komponenten enthält, ist dafür eine wertvolle Hilfe. Dieser Plan kann vom Lehrer allein oder gemeinsam mit den Schülern erstellt werden, in der Oberstufe durchaus auch von den Schülern allein. Entscheidend ist, dass eine verbindliche Terminplanung, konkrete Lernziele und erwartete Ergebnisse aufscheinen.

4.3 Besonders geeignete Übungsformen

Vorweg seien die wichtigsten, keinesfalls jedoch vollständig aufgelisteten Übungsformen, die im Zuge der Anwendung neuer Lernformen von Bedeutung sind, aufgezählt und – da es auch um EAA geht – englisch beschrieben.

Bilddiktat – picture dictation

You work in pairs. A has got a picture which s/he describes to B, who has only got an empty sheet. B has to draw the picture described to her/him. Then the pictures can be compared.

Bingo

Bingo is a game for four players. It's a good method for revising words or phrases. There is a list of words or pictures referring to a special topic. Each player has a grid, except for Bingo Boss who reads out loud the words from the list. The other players fill in words from the list in their grids. Then Bingo Boss reads out a selection of words from the list. Whenever a player has got one of these words s/he can cross it out. The person who has crossed out all nine words first shouts „Bingo” and is the next Bingo Boss.

Domino – dominoes

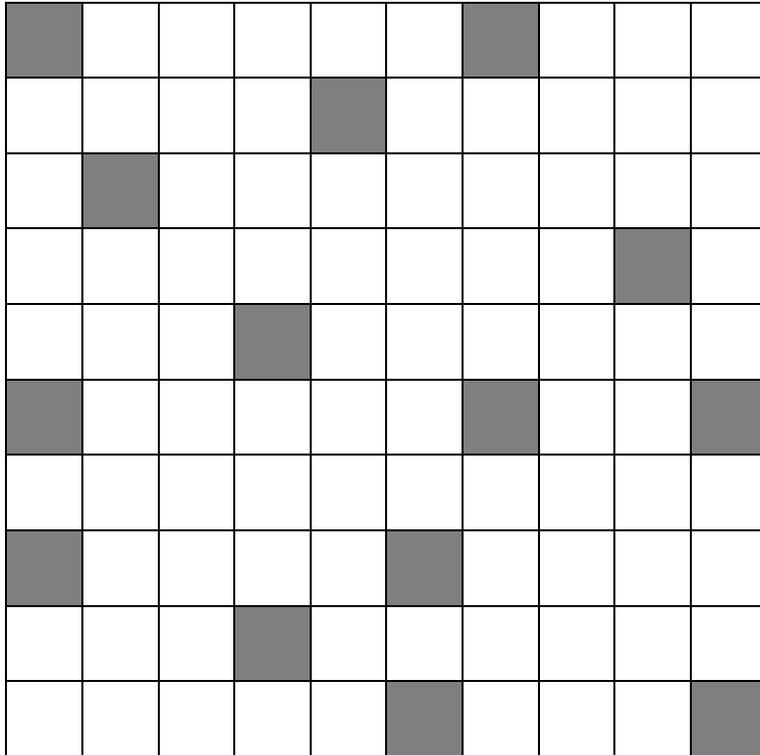
Dominoes is a game for four players (less if the number of cards is limited). Each player gets the same number of cards. The player who has got START puts down his card. The player with the appropriate next card continues etc.

²⁵ Vgl. auch Gunther Abuja, Dagmar Heindler, und Projektgruppe „Englisch als Arbeitssprache“, eds. *Lehrplanalyse* EAA Servicehefte 1. Graz: ZSE III, 1995.

Kluppen – pegs

This is a kind of matching exercise in which a peg is used to join two matching cards. Pegs have to be put on their correct places. The exercise has been solved when the order of the numbers, letters or pictures on the pegs and on the solution sheet is identical.

Kreuzworträtsel – crosswords



Laufdiktat – running dictation

A text is pinned up on the wall or the board. The student has to copy this text. S/he runs to the text, reads it, runs back to his/her place and writes down what s/he can remember. S/He has to run to the text until the whole text is written down and the dictation finished.

Memory

All the cards are placed upside down. One after the other the players pick up two cards – if the player picks up two cards which are the same, s/he can keep this pair. If not the cards are put back again.

The winner of the game is the person with the most pairs of cards.

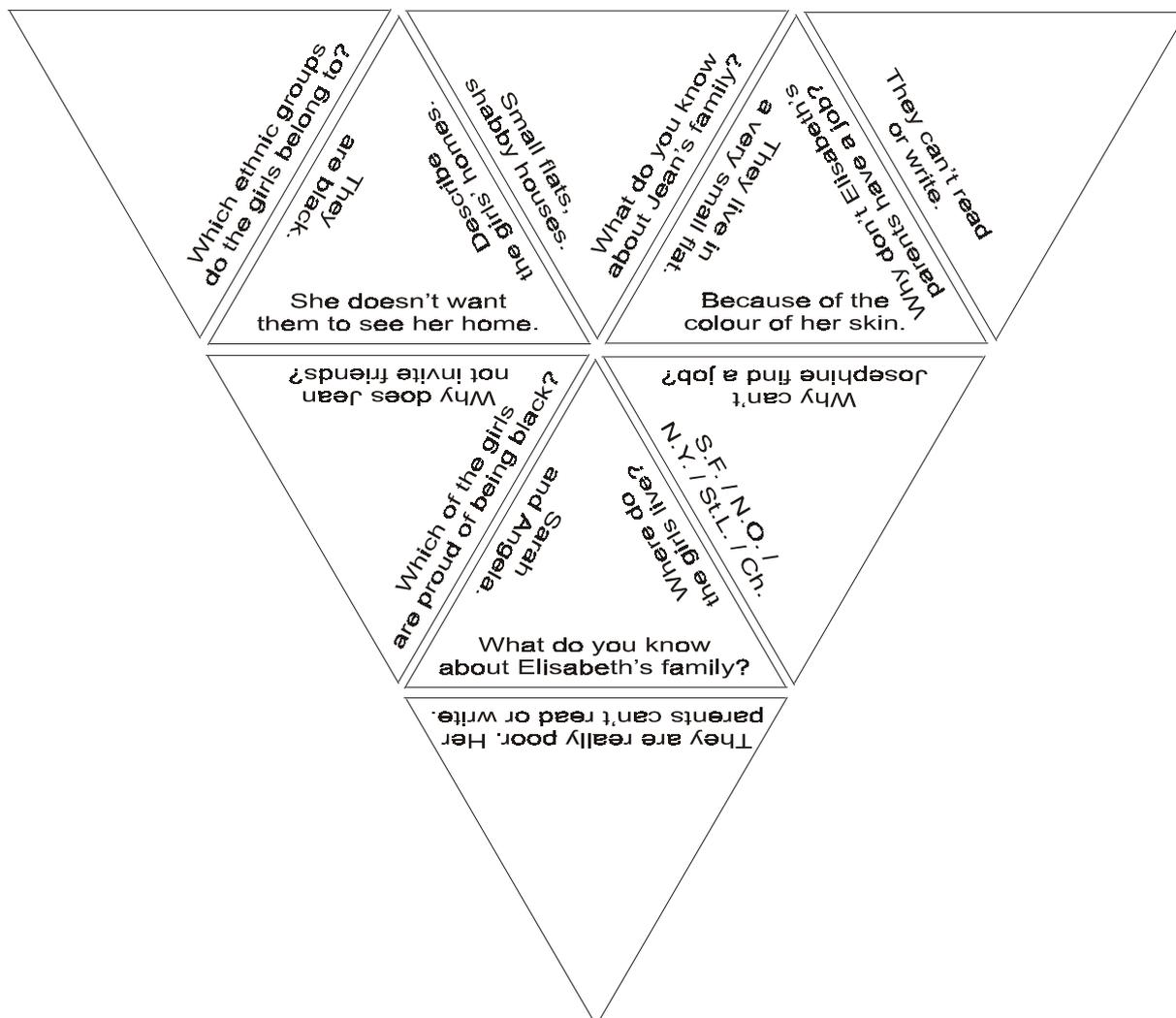
Nagelbrett – nailboard

Nailboards are a kind of matching exercise. Parts belonging to each other on the right and left side of the nailboard have to be connected by rubber bands. The rubber bands have a certain pattern if the matches are correct. The pattern is on a solution sheet.

Rote Folie – red cover

The student has to fill in gaps in a text written on a red plastic cover. The missing information is written in pink on a sheet inside the cover and therefore invisible to the student. When the student has completed the exercise, s/he checks it with the solution sheet.

Trimino – triminos



Spielerproduktion

Im Gegensatz zu den bisher angeführten Übungen in Form von Spielen, die vom Lehrer zur Verfügung gestellt wurden, eignet sich die Spielerproduktion durch die Schüler selbst besonders für abschließende Festigungsphasen. Gerade bei der Aufarbeitung eines Themas in der Fremdsprache haben Schüler, wie erwähnt, unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse. Nach dem selbstständigen Erarbeiten von Stoffgebieten sind sie jetzt die Experten, die genau wissen, was ihnen Probleme bereitet hat, was Spaß gemacht hat und welche Hilfen oder Übungsformen ihnen die Arbeit erleichtert haben oder hätten. Als Abrundung können sie diese Erfahrungen in Form von Lernspielen, durchaus aber auch Arbeitsblättern weitergeben. Wenn man einmal erlebt hat, wie kreativ Schüler arbeiten und wie motivierend für sie eine derart gestaltete Festigungsphase ist, wird man gerade bei fremdsprachlichem Sachunterricht gerne öfter auf diese Form des Lernens zurückgreifen.

4.4 Mögliche Organisationsformen

4.4.1 Stationenbetrieb (vgl. auch Kapitel 5 „Praktische Umsetzung“)

Umsetzung	Unterrichtsphase	Mögliche Übungsformen
Stationenbetrieb	Einstieg in einen Themenbereich: erstes Erarbeiten eines themenspezifischen Wortschatzes und einfacher Texte	Überwiegend rezeptiv: <ul style="list-style-type: none"> ○ Domino / Trimino ○ Puzzle ○ Bingo ○ Laufdiktat ○ Kluppen ○ Lernkartei ○ <i>worksheets</i> mit gezielten Arbeitsaufträgen (Materialbereitstellung)
Stationenbetrieb	Wiederholung, Übung: Selbstständige Anwendung	Überwiegend produktiv: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kreuzworträtsel ○ Lernkartei ○ Memory ○ Nagelbrett ○ Rote Folie
Stationenbetrieb	Festigung eines Stoffgebietes: Anwendung in komplexem Kontext	Produktiv, in komplexeren Strukturen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Rollenspiele ○ Schreiben einzelner Zusammenfassungen, die gemeinsam ein Stoffgebiet abdecken ○ Spieleproduktion

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, eignet sich der Stationenbetrieb für alle Phasen des EAA-Unterrichts, wobei allerdings verschiedene Übungsformen in bestimmten Unterrichtsphasen unterschiedlich effektiv sind.

So eignen sich beispielsweise Dominos oder Puzzles gut, um ein Themengebiet in der Fremdsprache zu erarbeiten. Der Schüler verbindet bereits bekannte Aussagen (sowohl sprachlich als auch inhaltlich) mit neuen Bereichen. Mittels Domino oder Puzzle lassen sich unbekannte Teilbereiche leicht ergänzen.

Um Stoffgebiete zu wiederholen, gibt es einige Übungen aus der Erarbeitungsphase, die sich natürlich ebenfalls eignen, aber auch andere, die speziell für die Wiederholungsphase günstig sind. Dazu zählen etwa Nagelbrett oder Memory, d.h. speziell solche Übungsformen, die auf reine Wiederholung von Sachinhalten abzielen.

Selbstverständlich können in den Stationenbetrieb auch Hörbeispiele, Videos, Computer etc. integriert werden. Ein großer Vorteil des Stationenbetriebs liegt vor allem darin, dass man gerade bei der Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache oft nur in geringem Ausmaß über gutes, aufbereitetes Material verfügt. Dieses kann aufgeteilt werden und kommt nur in einigen Stationen zur Anwendung. Trotzdem haben alle Schüler die Möglichkeit, sich individuell damit zu befassen. Darüber hinaus kann man für die einzelnen Stationen, abhängig davon, welches Lernziel man verfolgt, gezielt Pflicht- oder freiwillige Aufgaben vorsehen. Ebenso kann damit Leistungsdifferenzierung vorgesehen werden.

4.4.2 Projektunterricht

Hauptmerkmal des Projektunterrichts²⁶, der ebenfalls keine neue Unterrichtsform darstellt, ist die Zielformulierung des learning by doing. Im Fremdsprachenunterricht erfuhr diese Unterrichtsform im Rahmen des kommunikativen Ansatzes eine Neubelebung und kann somit auch im EAA-Unterricht als eine offene Lernform eingesetzt werden.

Projektunterricht kann sehr unterschiedlich aussehen, wobei er als kooperative Lernform in der Fremdsprache vor allem die Einbindung authentischer Sprechanlässe zum Ziel hat. Als solches kann er sich auch aus allen bisher genannten Möglichkeiten zusammensetzen. Immer liegt jedoch die gemeinsame Planung eines Projektthemas durch Lehrer bzw. mehrere Lehrer und Schüler zu Grunde.

Während man in der Sekundarstufe I sehr viel an Materialien und Übungsformen zur Verfügung stellen muss, kann es in der Sekundarstufe II ein Unterrichtsprinzip sein, die Schüler Materialien zusammentragen, sondieren und auswählen zu lassen. Ziel ist es dann, dass ein Projekt unter Anleitung und Assistenz des Lehrers, aber weitestgehend von den Schülern in Eigenverantwortung durchgeführt wird²⁷.

4.4.3 Offene Lerntage

Offene Lerntage stehen gewöhnlich unter einem Generalthema; die Schüler können an diesen Tagen, zumeist in Doppelstunden, Material auswählen und bearbeiten.

EAA könnte beispielsweise ein solches Generalthema sein, und eine oder mehrere Klassen/Lehrer könnten ihre Materialien anderen Klassen vorstellen und sie damit arbeiten lassen.

Ist eine Schule bereits in der glücklichen Lage, über genügend fremdsprachliche Materialien zu verfügen, wäre es durchaus denkbar, diese in offenen Lerntagen allen Schülern, interessierten Eltern oder der Öffentlichkeit (Tag der offenen Tür) zu präsentieren. Waren bis dahin nur einzelne Klassen in offenes Lernen und EAA involviert, ist dies eine gute Möglichkeit, neue Interessenten zu gewinnen.

4.4.4 Freie Lernphase/Freie Arbeit

Frei Lernphasen oder Freie Arbeit sind Unterrichtsphasen, in denen die Schüler Material völlig frei wählen, damit selbstständig arbeiten und ihre Arbeit zum Großteil auch selbst kontrollieren können.

Da diese Form des Unterrichts ein Umdenken des gesamten Schulalltags erforderlich macht – etwa die Auflösung des Stundenplans – und gezielter und längerfristiger Planung durch das Lehrerteam bedarf, soll hier nicht näher auf eine Verbindung von EAA mit freien Lernphasen eingegangen werden. Wohl kann aber gesagt werden, dass, wenn man sich bei der Einführung neuer Lernformen so weit vorwagt und das gesamte Unterrichtskonzept überdenkt und verändert, eine Fremdsprache als Arbeitssprache in nichtsprachlichen Gegenständen selbstverständlich gut in dieses Konzept des selbstbestimmten Lernens eingefügt werden kann.

²⁶ Bausch, Christ, Hüllen, und Krumm, eds. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag GmbH, 1989. 213–215.

²⁷ Vgl. 3.3 „Selbsttätigkeit und eigenverantwortliches Lernen“.

5 Praktische Umsetzung von EAA im Stationenbetrieb

(Dorothea Posch)

5.1 Einleitung

Der vorliegende Stationenbetrieb wurde in einer 4. Klasse durchgeführt und soll, aufbauend auf dem, was in den vorangehenden Kapiteln abgehandelt wurde, "Einsteigern" **eine** von vielen Umsetzungsmöglichkeiten neuer Lernformen in Verbindung mit dem Einsatz von EAA vorstellen. Es handelt sich um eine in einer heterogenen vierten Klasse Hauptschule im Fach Geografie und Wirtschaftskunde durchgeführte Unterrichtssequenz, die zu weiterer Auseinandersetzung mit dieser Unterrichtsform anregen soll.

5.2 Begründung und Zielsetzung

Schon vor Beginn der eigentlichen Unterrichtseinheit wurden die Schüler, ganz im Sinne der Erziehung zur Eigenständigkeit, in das grundsätzliche Vorhaben einbezogen. Nach einer kurzen Einführungssequenz nahm die Klasse den Vorschlag, ein EAA-Projekt durchzuführen, mit Interesse an. Zum Zeitpunkt der Durchführung des Projektes hatte diese Klasse weder Erfahrungen im Umgang mit offenen Unterrichtsformen noch mit EAA. Der Versuch, den Stationenbetrieb **gleichzeitig** mit EAA einzuführen, stellte somit sowohl in organisatorischer als auch in inhaltlicher Hinsicht eine große Herausforderung dar. Dieser Stationenbetrieb wurde als Einstieg in offene/neue Lernformen betrachtet und bot Gelegenheit, die Schüler mit den entsprechenden organisatorischen Maßnahmen vertraut zu machen.²⁸

Die **besondere Chance in der Kombination Stationenbetrieb und EAA** leitete sich von der Tatsache ab, anhand **differenzierter** Aufgabenstellungen in den einzelnen Stationen Rücksicht auf die **Heterogenität** der Klasse nehmen zu können. Die Unterrichtsform des Stationenbetriebs bot sich aber auch deshalb an, um diverse Lernspiele nicht in Klassenstärke herstellen zu müssen. Außerdem standen die authentischen Materialien nicht in Klassenstärke zur Verfügung – wie dies im EAA-Unterricht häufig der Fall ist.²⁹

Die Möglichkeiten der Umsetzung von offenen Lernformen und deren Integration in den Unterricht mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache wurde im Kapitel 4 bereits ausführlich diskutiert. An dieser Stelle soll lediglich auf die EAA-relevanten Ziele dieses Stationenbetriebs hingewiesen werden.

Erziehung zur Selbstständigkeit. Die Schüler sollten Strategien entwickeln, um in selbstständiger Arbeit authentische Materialien nach spezifischen Informationen zu 'durchforsten'.³⁰

Differenzierungsmaßnahmen. Der vorliegende Stationenbetrieb bot die Möglichkeit, unterschiedlichen fremdsprachlichen Vorkenntnissen Rechnung zu tragen. Diesbezügliche Stärken und Schwächen der Schüler konnten leichter erkannt werden – es konnte darauf rascher reagiert werden.³¹

Sozialkompetenz. Ein Stationenbetrieb ermöglicht den Schülern stärkere Kontakte untereinander, da sie die Sozialformen frei wählen können. Die im 'tasksheet'³² angeführten Angaben zur Sozialform sind als Vorschläge gedacht, die sich vor allem in den Anfangsphasen bewährt haben. Die Schüler lernten in einer Gruppe zu agieren, zu warten und sich gegenseitig zu helfen. Das hatte auf jeden Fall mehr Sprechkontakt (in der Mutter- und Fremdsprache) untereinander als im herkömmlichen Unterricht zur Folge³³. Erwor-

²⁸ Vgl. 5.7.1 "Schülerinformationsblätter".

²⁹ Vgl. 3.6 "Problembereiche".

³⁰ Vgl. 5.7.3 "Station 5".

³¹ Vgl. 5.7.2 "Tasksheet": Anspruchsvollere Stationen sind mit * gekennzeichnet; grau unterlegte Stationen stellen die so genannten Basisaufgaben dar.

³² Vgl. 5.7 "Die Unterlagen zum Stationenbetrieb Projekt USA".

³³ Vgl. 3.3 "Selbsttätigkeit und eigenverantwortliches Lernen".

bene fremdsprachliche Fertigkeiten und erarbeitete Strukturen konnten in verschiedenen Sozialformen erprobt werden.

Leistungsnachweis. Eine entspanntere Lernatmosphäre – frei von jeglichem Notendruck – ermöglichte einen intensiven Kontakt zu den Schülern. Im Laufe eines Stationenbetriebs erhielten die Schüler ausreichend Gelegenheit zum Experimentieren mit der Fremdsprache. Der Lehrkraft blieb Zeit zum Helfen (siehe Differenzierungsmaßnahmen) und Beobachten des tatsächlichen Leistungsvermögens der Schüler. Individuelle Lernfortschritte ließen sich besser nachvollziehen, wodurch die Beurteilung der Mitarbeit erleichtert wurde³⁴.

Spielen als handlungsorientiertes Arbeiten. Im EAA-Unterricht werden die Schüler immer wieder mit sowohl fremdsprachlich als auch sachlich unbekanntem Strukturen und Sachverhalten konfrontiert. Durch spielerische Annäherung können die Schüler stärker in den Unterricht eingebunden werden³⁵.

5.3 Die Auswahl der Inhalte

Die Inhalte der neun Stationen orientierten sich so weit wie möglich an dem in der Klasse verwendeten Schulbuch³⁶. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass die am Projekt teilnehmenden Schüler eventuell auftretenden Verständnisschwierigkeiten individuell begegnen können, in dem sie die entsprechenden Kapitel im Schulbuch nachlesen können (sozusagen als Sicherheitsnetz).

Die **methodisch-didaktische Aufbereitung** dieses Stationenbetriebs orientierte sich hauptsächlich an der Erarbeitung neuer Sachinhalte, die in der Fremdsprache transportiert werden sollten. Eine **fremdsprachliche Vorentlastung** bezüglich Wortschatz und Strukturen war durch die Behandlung einiger landeskundlicher Themen im Englischunterricht gegeben.

Geografische Grobziele in der Fremdsprache

Die Schüler sollten in der Fremdsprache über folgende Bereiche Informationen einholen, diese bearbeiten und schließlich darüber in der Fremdsprache – mehr oder weniger ausführlich – Auskunft geben können:

- einen topografischen Überblick über Nordamerika geben und die Großlandschaften benennen
- Landschaften bezüglich ihrer Reliefformen beschreiben
- die wichtigsten Klimazonen nennen und in ihren Grundzügen beschreiben
- einfache Klimadiagramme interpretieren
- die wichtigsten Phasen der Besiedlung nachvollziehen und beschreiben
- Sensibilität für die Probleme ethnischer Minderheiten entwickeln und über deren Lebensumstände berichten

³⁴ Vgl. 3.6 "Problembereiche".

³⁵ Vgl. 5.7.3, Stationen 3, 5, 8, 9.

³⁶ Vgl. Böeckle, et al. *Horizonte 4*. Ed. Hölzel. Wien: 1994.

5.4 Die Organisation des Unterrichts

Da die Klasse keine Erfahrung mit dem Konzept des Stationenbetriebs vorweisen konnte, war eine sehr ausführliche Einführung in die Organisation eines Stationenbetriebs notwendig. Obwohl nicht alle Schüler an diesem Projekt teilnahmen, wurden die Informationsblätter "Englisch als Arbeitssprache"³⁷ und "Organisation in einem Stationenbetrieb"³⁸ mit der gesamten Klasse ausführlich besprochen.

Vor Beginn der Arbeitsphase 'wanderten' die beteiligten Schüler von Station zu Station, um die Arbeitsaufträge und -materialien erklärt zu bekommen.

Diese Einführungsphase erstreckte sich über eine Schulstunde, da auch das Umräumen der Tische und das Herrichten und Wegräumen der Stationen geübt wurde. Die Umsetzung dieser organisatorischen Maßnahmen verlief in den folgenden Stunden reibungslos und war jeweils mit dem Läuten abgeschlossen, wodurch durchschnittlich 45 Minuten zum Arbeiten blieben.

Ein angestrebter Stundentausch zur Schaffung einer Doppelstunde für die Zeit des Unterrichts im Stationenbetrieb war leider aus stundenplantechnischen Gründen nicht möglich.

Die Teilnahme am Projekt war allen Schülern freigestellt. Außerdem bestand die Option, auch während des Projektes aussteigen zu können. Die nicht teilnehmenden Schüler stellten während dieser Zeit Arbeiten aus den vorangegangenen Kapiteln fertig (hauptsächlich Karten- und Atlasarbeit) und bearbeiteten dann – als zehnte Station – ausgewählte Kapitel zum Thema: Die Vereinigten Staaten von Amerika.

Insgesamt erstreckte sich der vorliegende Stationenbetrieb über sechs Schulstunden. Die Schüler sammelten sämtliche Unterlagen in einer Mappe, die am Ende des Projekts abzugeben war und als Leistungsnachweis gewertet wurde.

5.5 Materialien

5.5.1 Bücher, Atlanten, Landkarten

- Abuja, Gunther, Dagmar Heindler, und Projektgruppe "Englisch als Arbeitssprache", eds. *Praxisberichte*. EAA Servicehefte 4. Graz: ZSE III, 1997 [Kopiervorlagen aus "The New World: Home of many different people": EAA-Unterlagen aus einem binnendifferenzierten Projekt].
- Bateman, Dick. *The Oxford Children's A to Z of Geography*. Oxford: OUP, 1996 [nur einmal vorhanden, wird keiner bestimmten Station zugeteilt].
- Bittermann, et al. *Weltbilder 4*. Ed. Hölzel. Wien: 1992 [liegt nur bei Station 8 in vierfacher Ausführung auf].
- Böeckle, et al. *Horizonte 4*. Ed. Hölzel. Wien: 1994 [liegt nicht unmittelbar bei den Stationen auf, dient aber als *reference book* und befindet sich ohnehin in der Hand eines jeden Schülers].
- Jenkins, et al. *Investigation Geography 3*. London: Unwin Limited, 1987 [Station 5].
- Kemp, R., et al. *Access to Geography, Stage 3*. Oxford: Oxford University Press, 1992 [Station 5].
- *Österreichischer Unterstufenatlas*. Ed. Hölzel. Wien [liegt bei jeder Station in zwei- oder dreifacher Ausführung auf].
- *Philip's Atlas of the World*. Reed International Books Limited, 1995 [nur einmal vorhanden, wird keiner bestimmten Station zugeteilt].
- Rand McNally and Company. *Panoramic Map of the United States*.

³⁷ Vgl. 5.7.1 "Schülerinformationsblatt 1".

³⁸ Vgl. 5.7.1 "Schülerinformationsblatt 2".

- Waugh, D., and T. Bushell. *Key Geography, Interactions*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd., 1993 [Station 5].

5.5.2 Selbst angefertigte Materialien

Selbst hergestellte Materialien (Spielpläne, Spielanleitungen, Karten zum Legen und Zuordnen, Kontroll- und Lösungsblätter, ...) sollen so beschaffen sein, dass sie mehrmals verwendet werden können. Es hat sich bewährt, dafür verschiedenfarbige Kartonblätter/-kärtchen bzw. unbedruckte Quartettkarten zu verwenden und diese nach Möglichkeit mit Folie zu überziehen.

Da offene Lernformen eine Vielzahl an Materialien bedingen, stellt die Archivierung und Verwaltung der Materialien oft Probleme dar³⁹. Ideal wäre ein eigener Raum oder Schrank. Für die Dauer einer Arbeitsphase wäre die Aufbewahrung der Materialien in der Klasse wünschenswert (ein geeignetes Regal mit Fächern in ausreichender Zahl).

Zur Verfügung gestellte Materialien:

- **Tasksheets** (wurden vor Beginn des Stationenbetriebs ausgeteilt und besprochen)
- **Solution sheets** (grün): lagen in geordneter Reihenfolge auf dem Lehrertisch
- **Worksheets** in Klassenstärke (lagen bei den jeweiligen Stationen in der Zahl der teilnehmenden Schüler auf)
- **Domino** (Station 3), **Kluppenspiel** (Station 5), **Trimino** (Station 8) jeweils mit Kontrollkarten
- **Brettspiel** mit Würfel (Station 9)

5.6 Resümee

Aus der Kombination von EAA mit einem Stationenbetrieb lassen sich aus dem durchgeführten Projekt folgende Punkte zusammenfassen:

- Anfängliche Bedenken meinerseits, EAA und Stationenbetrieb gleichzeitig einzuführen, waren unbegründet. Die Schwierigkeiten lagen eher im organisatorischen Bereich denn im Arbeiten in der Fremdsprache.
- Unterstützung und Erklärungen hinsichtlich fremdsprachlicher Unsicherheiten wurden im Verlauf des Projekts immer weniger in Anspruch genommen. Gegenseitiges Helfen wurde aktiv praktiziert.
- Der Stationenbetrieb ermöglichte einen hohen Grad an Binnendifferenzierung. Einerseits wurden bereits differenzierte Aufgaben gestellt, andererseits konnte während des Stationenbetriebs rasch auf Probleme reagiert werden.
- Die Umsetzung von EAA im Rahmen eines Stationenbetriebs würde dringend eines zweiten Lehrers (vorzugsweise eines *native speaker*) bedürfen. Es bliebe dann mehr Zeit, sich beispielsweise intensiven Ausspracheübungen zu widmen oder sich stärker in Gruppendiskussionen einzubinden.

Zur Frage der Organisation und der Materialien lässt sich zusammenfassend feststellen:

- Die Ausarbeitung des Stationenplans (*tasksheets*) und die Abstimmung der Aufträge mit den Materialien war eine **zeitintensive Tätigkeit**. Eine gewissenhafte Planung, Materialentwicklung und Materialherstellung stellen aber eine unbedingte Voraussetzung für das Gelingen eines Stationenbetriebs dar.
- Die **Kosten für Arbeitsmaterialien** (Karton, Folien, ...) mussten zur Gänze von mir übernommen werden. Sorgfältig hergestellte Materialien können aber immer wieder verwendet werden.

³⁹ Vgl. 2.2 "Organisation und Materialfrage".

Mittlerweile übernimmt unsere Schule die Kosten für die Anschaffung von Arbeitsmitteln, außerdem steht ein Laminiergerät zur Verfügung.

- Den Schülern gelang es nach einer Anlaufphase, den **Arbeitslärm** auf ein erträgliches Ausmaß zu reduzieren. Mit manchen Schülern ging einfach die Begeisterung durch. Es wäre daher angebracht, ein Zeichen oder ein Signal (z.B. eine Tischglocke) zu vereinbaren, das zur Anwendung kommt, sobald der Arbeitslärm zu belastend wird und sich Schüler oder Lehrer beim Arbeiten gestört fühlen.
- Die **Verwaltung der Arbeitsunterlagen** in der Mappe bereitete den Schülern anfangs Schwierigkeiten, doch langsam entwickelte jeder Schüler ein eigenes System. Ungeübten Schülern sollte man vielleicht Richtlinien zur Mappenführung anbieten.

Die an die Lehrkraft gerichteten Hilferufe führten anfangs auf Grund mangelnder Wartebereitschaft zu chaotischen Zuständen. Es gelang mir allerdings, Ruhe zu bewahren. Wurde es allzu hektisch, setzte ich mich auf einen freien Platz, um abzuwarten – eine erfolgreiche Methode wie sich herausstellen sollte.

5.7 Die Unterlagen zum Stationenbetrieb "Project USA"

5.7.1 Schülerinformationsblätter

Informationsblatt 1

Teilnahme nach dem Motto "Everybody's welcome!"

- **EAA** bedeutet, dass ein bestimmtes **Kapitel in englischer Sprache erarbeitet** wird. Das Ziel liegt darin, dass du dich besser auf Englisch auszudrücken lernst und später einmal auch ein richtiges "Fachgespräch" zu diesem Thema in englischer Sprache führen kannst.
- Im **Mittelpunkt stehen die geografischen Inhalte**, d.h., dass du keine Angst davor zu haben brauchst, etwas Falsches zu sagen/zu schreiben. Im Gegenteil, du kannst nur profitieren. Damit du aber auch sprachlich etwas dazu lernst, werde ich den einen oder andern Fehler schon korrigieren (Pst! Dein Englischlehrer erfährt davon nichts!!).
- Das "**Tasksheet**" (Aufgabenzettel) beinhaltet die Aufgaben, die du in den folgenden GW-Stunden erledigen sollst. Du kannst dir deine Arbeit selber organisieren und deine Zeit selber einteilen. Die benötigten Materialien sind ebenfalls auf dem "**Tasksheet**" aufgelistet. Folge den Anweisungen auf dem "Tasksheet" und hake ab, sobald du die Aufgaben beendet und verglichen hast. Die "**Solution Sheets**" liegen der Reihe nach geordnet auf dem Lehrertisch.
- Folgende **Abkürzungen** bedeuten:
 - PW = *pair work* (Partnerarbeit)
 - GW = *group work*
 - WS = *worksheet* (Arbeitsblatt)
 - * *quite a challenge*
 - Hö = Hölzel Unterstufenatlas
 - Phi = *Philip's Atlas of the World*
 - sh. = *sheet*
- Die **grau** unterlegten Stationen sollen nach Möglichkeit von euch allen erledigt werden. Alle anderen Stationen können, müssen aber nicht erledigt werden. Überlege dir aber gleich zu Beginn, welche Stationen du machen wirst.
- Zur besseren Orientierung habe ich das Kapitel in einzelne **Stationen** aufgliedert. Wie dieser Stationenbetrieb abläuft, haben wir bereits besprochen.
- **Wenn du nicht weiter kannst** - nicht zögern und sofort zu mir kommen.
- Alle Arbeitsunterlagen für dieses Projekt sind auf Englisch. Nicht sofort in Panik ausbrechen! Zuerst nachdenken und erst dann im Wörterbuch nachschauen, wenn du etwas wirklich nicht verstehst.
- Wenn es dir sinnvoll erscheint oder wenn du dir leichter tust, lege dir ein **Vokabelheft** oder eine **Vokabelliste** an.

Informationsblatt 2

Organisation in einem Stationenbetrieb

- Räum dein Bankfach aus, damit beim Verschieben der Tische nichts herausfallen kann.
- Richte deine Arbeitsmaterialien (Mappe, Schreibzeug, Farbstifte) griffbereit im Regal.
- Hilf beim Aufbauen der Stationen.
- Auf dem Tasksheet sind alle Stationen aufgelistet.
- Die Stationen und das Material haben ihren festen Platz.
- Schüler und Schülerinnen wandern von Station zu Station.
- Arbeitet alleine, in Partner- oder Gruppenarbeit. Die diesbezüglichen Angaben auf dem Tasksheet sind nur Empfehlungen.
- Lies dir die Arbeitsanweisungen genau durch (frage bei Unklarheiten).
- Arbeite sorgfältig und genau.
- Erledige alle geforderten Arbeiten in aller Ruhe (achte darauf, den Arbeitslärm so gering wie möglich zu halten).
- Besorge dir nach erledigter Arbeit das Lösungsblatt (grüne Leitfarbe) und kontrolliere deine Arbeiten. Lege das Lösungsblatt nach der Kontrolle wieder auf den Lehrertisch zurück.
- Wenn kein Lösungsblatt vorhanden ist, hefte die erledigten Arbeiten in deine Mappe. Am Ende des Stationenbetriebs wird deine Mappe als 'Leistungsnachweis' herangezogen.
- Wenn der Lehrer deine Arbeit kontrollieren soll/bei einer Gruppendiskussion zuhören soll, teile es mir rechtzeitig mit, damit ich mir die Zeit auch einteilen kann.
- Wenn alle Aufgaben bearbeitet und kontrolliert sind, hast du die Station abgeschlossen.
- Gehe mit den Materialien sorgsam um.
- Die Reihenfolge, in der du die Stationen durchläufst, ist frei.

Now relax and take a deep breath. Count to three. Let's get going!

5.7.2 Tasksheet

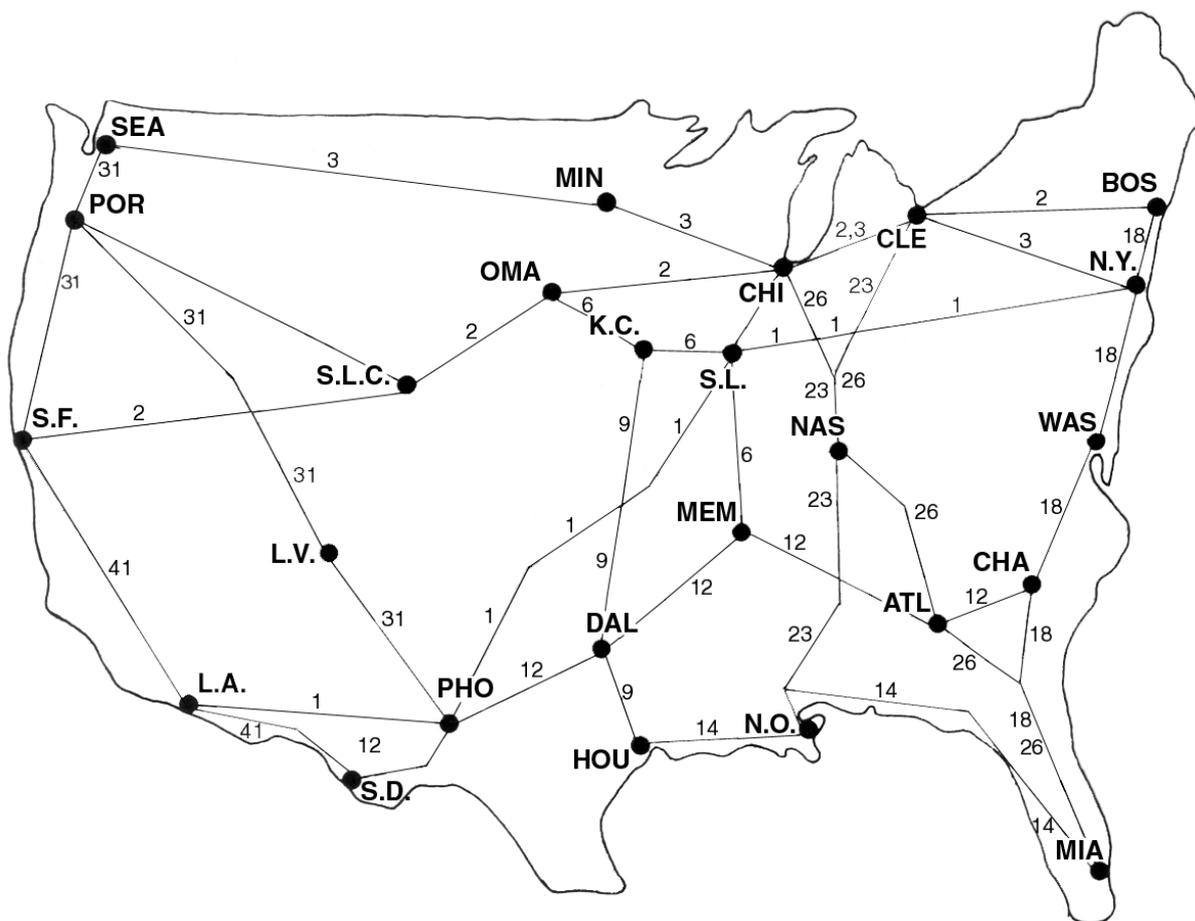
Station	Skills, Organisation	Tasks (what to do)	Material	done
1	Speaking, map-reading, PW	Cities in the U.S.A.: Look at the map on WS1 and practise the sentences with your partner: "What does BOS stand for? - It stands for Boston." "Route number 8 goes from Boston to Washington via New York." Compile a list of ten cities and stick it into your folder.	WS 1; atlas (Hö), folder	
2	Map-reading, GW(4)	Landscape: Use your atlas and complete the grid. Check your answers. Look for postcards, photographs or pictures and stick them in.	WS 2; atlas (Hö, Phi), dictionary, A-Z of Geo., solution sh.	
3	Reading, vocabulary; Giving definitions; PW	Climate - "Dominoes": First look up the words given on the list in the A-Z of Geography. Practise how to say the words correctly. Put the cards in front of you and fit the pieces together to build a ladder. Choose five words and copy them down with their definitions	WS 3; A-Z of Geo., dictionary, folder	
*4	Reading, map-reading, PW	General information on the U.S.A.: Read the text carefully and fill in the circles on the map with the numbers and letters found in the text. Check your work and finally stick both worksheets into your folder.	WS 4a and 4b, atlas, solution sheet, folder	
5	Reading, interpreting graphs and charts, PW	Climate - "Pegs": Compile information on the climate by browsing through the textbooks provided. Stick your notes into your folder. Complete the text on WS 5a/ b by putting each peg in its correct place. Turn the sheet round to check with the key. Copy into your folder.	Various textbooks, WS 5a/ b, pegs, atlas, folder	
6	Map-reading, vocabulary, PW	Geographical features - "Matching Pairs": Look for the geographical features on the map in the atlas. Match the English expressions with the German ones by placing them on the board of paper in front of you. Check your answers by carefully turning the list over. You should find the map of North America. Draw a sketch map of North America. Mark the geographical features on the map. Stick it into your folder.	Vocabulary cards (E), board, atlas, Folder	
*7	Reading, writing, map-reading, PW	Migration to America: Read the texts (1) to (6). Ask for some blu tack and fix the cards onto the correct spot on the PANORAMIC MAP OF THE U.S. Check with your teacher. Now stick the cards onto the pin board next to the window. Running dictation: run (carefully) to the first text on the wall, read it, run back to your seat and write down the first part of the first sentence. Read the next bit ... Compare your cards with the texts on the wall.	atlas, cards, PAN.MAP OF U.S., blu tack, folder	
(*8)	Reading, writing, speaking, GW	Ethnic Minorities - "Trimino": Read the texts about Sarah, Elizabeth, Jean, Angela, Josephine and *Connie in "WELTBILDER 4, p 47, 48". Put the matching triangles together so that the cards form a big triangle. Compare your triangle with the solution sheet. Ask your teacher to join your group and discuss the answers with you.	"WELTBILDER 4", atlas, trimino in 9 parts, solution sh.	
*9	Speaking, GW	Time for a little board game: Throw the two dice together. The two numbers give you the co-ordinates of your question. You get one point for each correct answer.	Dice, grid; Solution sheet	

5.7.3 Die Stationen 1 - 9

Station 1

worksheet 1

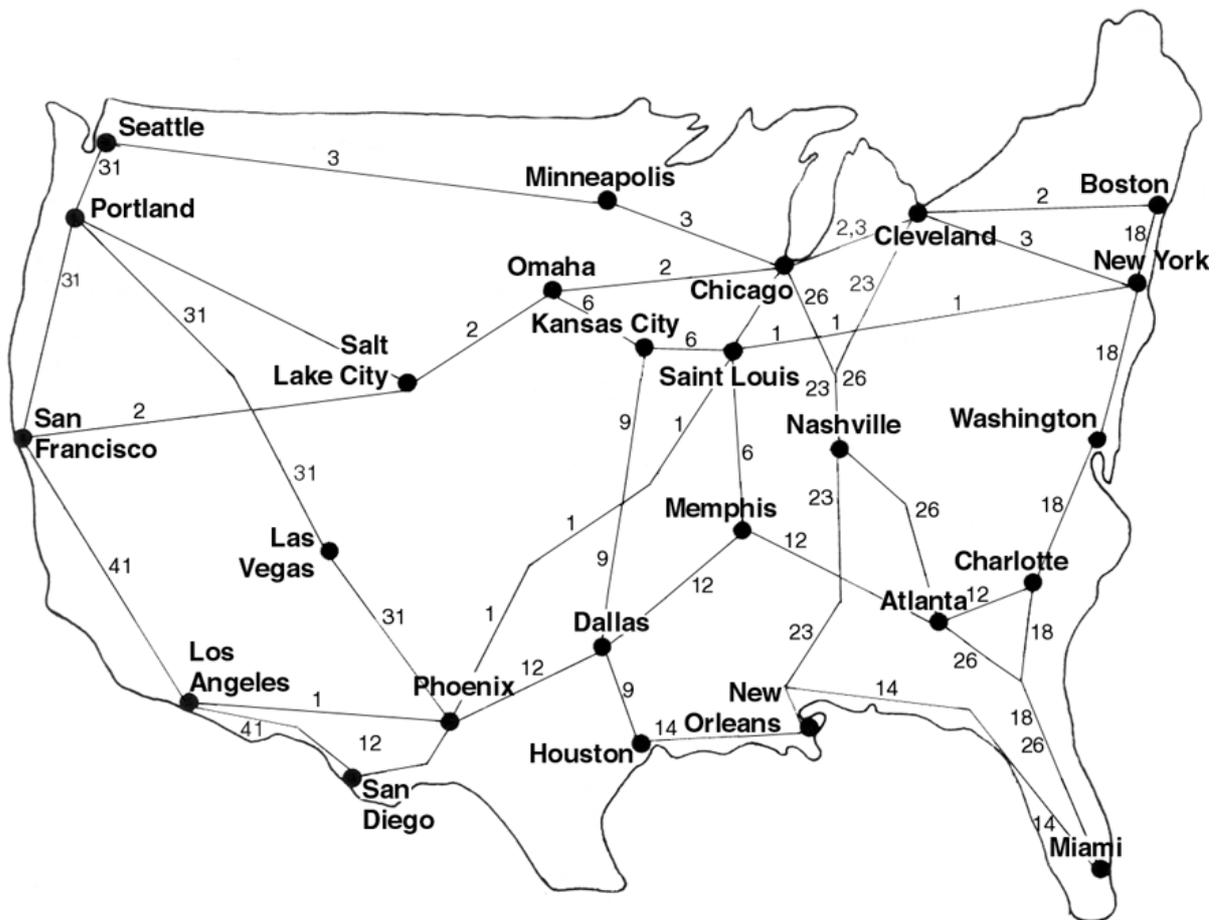
TOPIC:	Cities in the U.S.A.
Material:	Atlas (Hölzel, Philip's), worksheet 1.
What to do:	<p>Work in pairs. Look at the map on worksheet 1 and identify the cities. What do the letters stand for? Practise the sentences with your partner:</p> <p>"What does BOS stand for?" - "It stands for BOSTON." "Route number 8 goes from Boston to Washington via New York."</p>



Station 1

solution sheet 1

<p>TOPIC:</p>	<p>Cities in the U.S.A.</p>
----------------------	------------------------------------



TOPIC:	LANDSCAPE - What the landscape can be like
Material:	Atlas (Hölzel, Philip's), dictionary, A-Z of geography.
What to do:	Work in groups of four. Use your book/atlas and find areas which are flat, mountainous, hilly or desert . Complete the grid. Check your answers. Look for postcards, photographs and/or pictures and stick them in.

What the landscape is like:	Here's room for postcards, photographs and/or pictures. You may also draw the landscape.	Areas:

Station 2
solution sheet 2

TOPIC:	LANDSCAPE - What the landscape can be like
---------------	---

What the landscape is like:	Here's room for postcards, photographs and/or pictures. You may also draw the landscape.	Areas: Examples
Flat		Coastal Plain Florida Central Lowlands Grat Plains
Moutainous		Rocky Mountains Appalachian Mountains Coastal Ranges Sierra Nevada
Hilly		Pennsylvania Connecticut Maine Cumberland Plateau
Desert		Great Basin Nevada Arizona

TOPIC:	CLIMATE - "DOMINOES"
Material:	A-Z of geography, 4 sets of domino cards.
What to do:	<p>Work with a partner.</p> <p>First look up the words given on the list below in the A-Z of geography.</p> <p>Practise how to say the words correctly.</p> <p>Shuffle the dominoes, put the cards in front of you. By combining the words on the right of each domino with the definition on the left, 10 "climate pairs" can be formed. Fit the pieces together to build a ladder.</p> <p>Start with the domino " Quantity of rain.....: hurricane ".</p> <p>Choose five words and copy them down with their definitions.</p>

- List of words:
- | | |
|----------------------|-----------------------|
| precipitation | tropical areas |
| desert | arctic |
| hurricane | tornado |
| temperate | |

Climate - "DOMINOES" (Note: Copy the board below, cut out the dominoes. Make sure there are enough sets for the class)

Whirlwind in the USA where very cold air from the north meets very warm air from the south	precipitation	Quantity of rain or snow falling to the ground	hurricane
A very violent windy storm found in the tropical parts of the Atlantic Ocean	tropical areas	Very hot and humid climate all year round	tornado
Whirlwind which is very common in the states of Texas and Oklahoma	arctic	Region around the north pole; covered with snow and ice; long, cold winters and short, cool summers	hurricane
They form over the sea and cause a lot of damage in coastal areas	temperate	Mild temperatures; warm in summer and cool in winter	tornado
A very violent whirlwind	desert	Very hot and dry land with very few plants	tornado

Station 3

solution sheet 3

TOPIC:	CLIMATE - "DOMINOES"
---------------	-----------------------------

Climate - "DOMINOES" (Note: For the ease of checking, the "dominoes" are arranged in the correct order)

Whirlwind in the USA where very cold air from the north meets very warm air from the south	precipitation	Quantity of rain or snow falling to the ground	hurricane
hurricane			
Region around the north pole; covered with snow and ice; long, cold winters and short, cool summers			
arctic			
Whirlwind which is very common in the states of Texas and Oklahoma			
tornado	Very hot and dry land with very few plants	desert	tornado
	A very violent whirlwind	tornado	Mild temperatures; warm in summer and cool in winter
		desert	temperate
			They form over the sea and cause a lot of damage in coastal areas
			tornado
			Very hot and humid climate all year round
		A very violent windy storm found in the tropical parts of the Atlantic Ocean	tropical areas

TOPIC:	General Information on the U.S.A.
Material:	Atlas (Hölzel, Philip's), worksheets 4a/b.
What to do:	Work in pairs. Read the text carefully and fill in the circles on the map (worksheet 4b) with the numbers and letters found in the text (worksheet 4a).

Read the following information and fill in the circles on the map with the numbers and letters found in the text:

The U.S.A. is the fourth largest country in the world: 110 times larger than Austria.

50 states: 48 in central North America

 1 in the north (1) Alaska

 1 in the middle of the (2) Pacific Ocean (3) Hawaii

The U.S.A. covers an area of 4 500 km from (e) east to (w) west and 2 500 km from (n) north to (s) south.

(4) Appalachians: - the remains of an ancient mountain range running from north to south

(5) Rocky Mountains: - young fold mountains (about as old as the Alps)

(6) Great Lakes: - Lake Superior, Lake Huron, Lake Erie, Lake Ontario and
 Lake Michigan contain about half of the world's fresh water

The three great cities of the East coast are (7) Boston in the north, (8) New York in the middle and (9) Washington D.C. (District of Columbia):

- capital named after George Washington, the first president of the U.S.A.

- not a very large city, but very important because of the White House,

the residence of the American president, and the Capitol, the American parliament

(10) New Orleans: - situated at the mouth of the (11) Mississippi, one of the longest
 rivers in the world

Together with the (12) Missouri, the Mississippi flows some 6 400 km from its northern sources
in the Rocky Mountains to the (13) Gulf of Mexico.

(14) San Francisco: - at the beginning of the 19th century, before the gold rush, only a small,
 unimportant village

- developed very fast

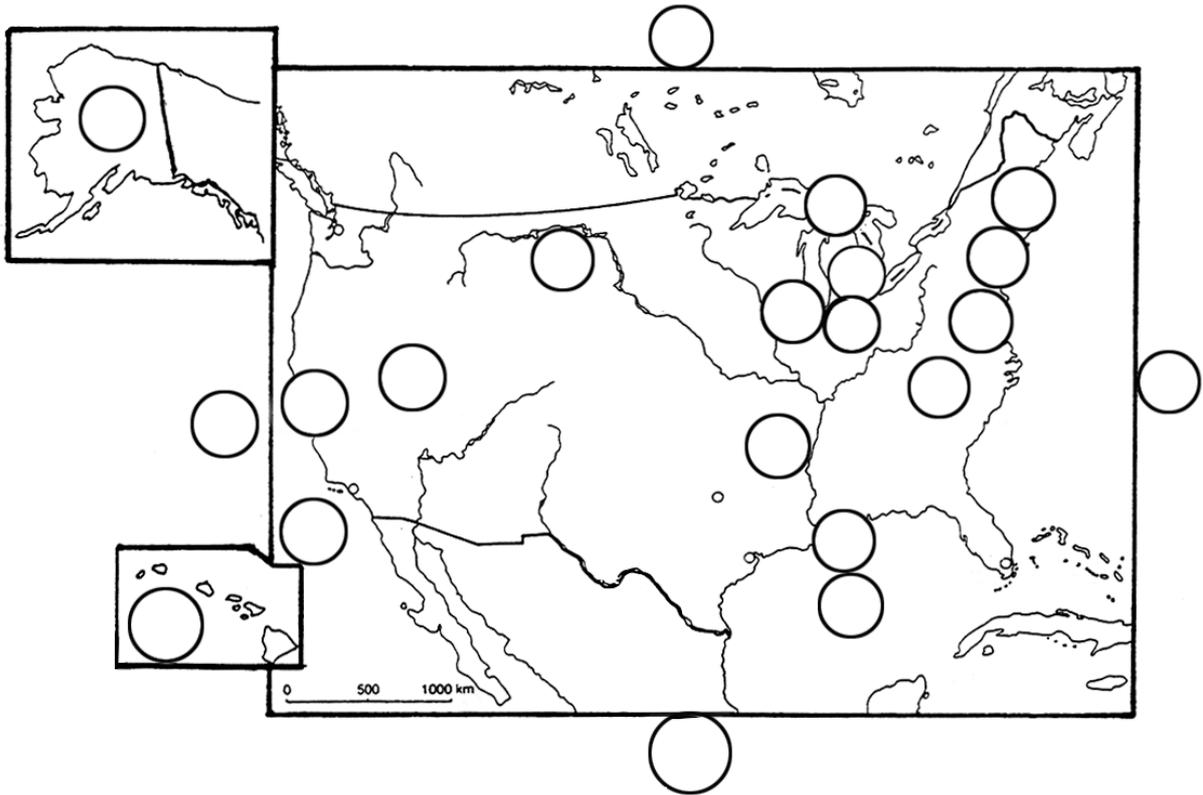
- in 1906 destroyed by earthquake

(15) Chicago and (16) Detroit in the (17) Midwest are the old industrial heartlands of America

Station 4

worksheet 4b

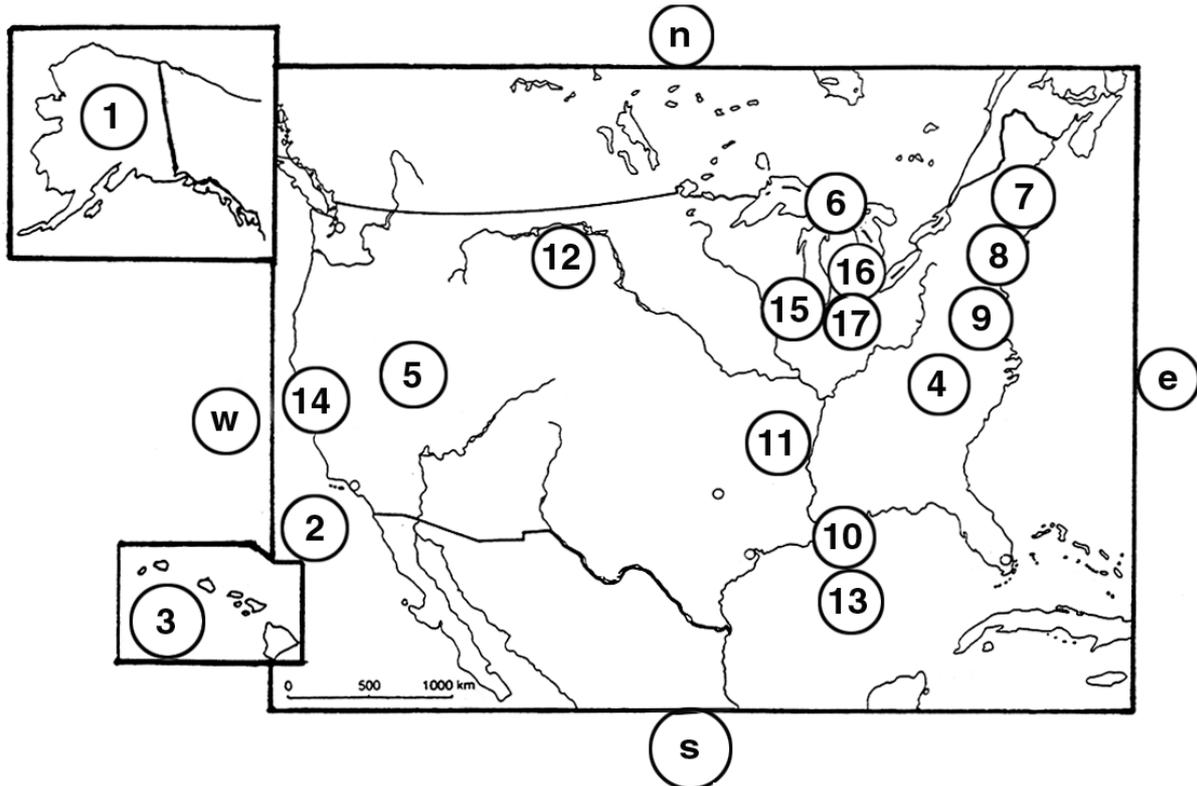
TOPIC:	General Information on the U.S.A.
--------	-----------------------------------



Station 4

solution sheet 4b

TOPIC:	General Information on the U.S.A.
---------------	--



Station 5
worksheets 5a/b

TOPIC:	"Climate - PEGS"
Material:	Information cards 5a, 5b; pegs numbered from 1-11.
What to do:	Complete the text on the information cards 5a and 5b by putting each peg on its correct place. Turn the sheet round to check with the key.

"Climate - Pegs"

INFORMATION CARD (worksheet 5a):

What do you know about the climate in the United States of America?

There is no "American climate".
Every part of the country is different.

little rain cold warm and mild	1. Alaska: covered with snow and ice; land and (1) winters and (2) and cool summers.
cold dry hurricanes tornadoes	2. East coast: hot and (3) in summer and mild in winter.
tropical short humid deserts	3. Florida: (4); Danger of(5) in summer.

"Climate - Pegs"

INFORMATION CARD (worksheet 5b):

little rain	1. The Great Plains: hot and (6) summers and very (7) winters; danger of (8);
cold	
warm and mild	
tropical	2. Between the Sierra Nevada and the Rocky Mountains: very (9); hot; (10);
short	
humid	
deserts	
dry	3. California: (11) both in summer and in winter
cold	
dry	
hurricanes	
tornadoes	

Station 5

solution sheets 5a/b

TOPIC:	"Climate - PEGS"
---------------	-------------------------

"Climate - Pegs"

INFORMATION CARD (solution sheet 5a):

What do you know about the climate in the United States of America?

There is no "American climate".
Every part of the country is different.

1	little rain cold warm and mild	1. Alaska: covered with snow and ice; land and (1) winters and (2) and cool summers;
5	cold dry hurricanes tornadoes	2. East coast: hot and (3) in summer and mild in winter;
4 2 3	tropical short humid deserts	3. Florida: (4); Danger of(5) in summer;

"Climate - Pegs"

INFORMATION CARD (solution sheet 5b):

<p>9 11</p>	<p>little rain cold warm and mild tropical</p>	<p>1. The Great Plains: hot and (6) summers and very (7) winters; danger of (8);</p>
<p>10 7</p>	<p>short humid deserts dry cold</p>	<p>2. Between the Sierra Nevada and the Rocky Mountains: very (9); hot; (10);</p>
<p>6 8</p>	<p>dry hurricanes tornadoes</p>	<p>3. California: (11) both in summer and in winter;</p>

Station 6
board and vocabulary cards

TOPIC:	Geographical features
Material:	Atals (Hölzel, Philip's), A-Z of geography, board and vocabulary cards.
What to do:	Work in pairs. Place the vocabulary cards in front of you. Look for the geographical features on the map in the atlas. Match the English expressions with the German ones by placing them on the correct space on the board in front of you. Check your answers.

BOARD: Geographical features - "Matching Pairs"

Geographical features	Natürliche geographische Gegebenheiten
	Kanadischer Schild
	Appalachen
	Atlantische Küstenebene
	Tiefländer und Prärien
	Rocky Mountains
	Großes Becken
	Westliche Küstenketten
	Kalifornisches Längstal
	Sierra Nevada

Station 6
board and vocabulary cards
Vocabulary Cards: Geographical features - "Matching Pairs"

(Note: make sure you provide enough sets of vocabulary cards)

1. Canadian Shield
2. Appalachian Mountains
3. Sierra Nevada
4. Central Valley
5. Coastal Plain
6. Great Basin
7. The Central Lowlands and the Great Plains
8. Rocky Mountains
9. Coastal Ranges

Station 6
solution sheet

TOPIC:	Geographical features
---------------	------------------------------

BOARD: Geographical features - "Matching Pairs"

Geographical features	Natürliche geografische Gegebenheiten
1. Canadian Shield	Kanadischer Schild
2. Appalachian Mountains	Appalachen
3. Coastal Plain	Atlantische Küstenebene
4. The Central Lowlands and the Great Plains	Tiefländer und Prärien
5. Rocky Mountains	Rocky Mountains
6. Great Basin	Großes Becken
7. Coastal Ranges	Westliche Küstenketten
8. Central Valley	Kalifornisches Längstal
9. Sierra Nevada	Sierra Nevada

Station 7
migration cards

TOPIC:	Migration to America
Material:	Atals (Hölzel, Philip's), migration cards, PANORAMIC Map of the U.S., blu tack.
What to do:	Work in pairs. Read the texts (1) to (6). Stick the cards onto the correct spot on the Panoramic Map of the U.S. Check with your teacher.

Migration Cards

1. **Earliest man** arrived in North America from **Siberia**, from where they spread all over the continent (more than 10 000 years ago).

2. **The Vikings** came via **Iceland** and **Greenland**, entering the continent via the **St. Lawrence Seaway** about one thousand years ago.

3. **Spanish Explorers** introduced settlers to the **Caribbean islands** and **Central America**, from where they pushed northwards.

4. **British settlers** entered via **Hudson Bay** and further south along the **Atlantic coast**.

5. **The French** arrived on the **east coast**, entering the continent via the **St. Lawrence Seaway**.

6. **African/Black Slaves** were brought to the **southern states** by Spanish and British plantation owners.

Station 8

trimino

TOPIC:	"Ethnic minorities - Trimino"
Material:	Trimino in 9 parts.
What to do:	Work in groups. Put the matching triangles (questions and answers) together so that the cards form a big triangle. Compare your triangle to the solution sheet.

Which ethnic groups do the girls belong to?

Describe the girls' homes.
They are black.
She doesn't want them to see her home.

Small flats, shabby houses.
What do you know about Jean's family?

Which of the girls are proud of being black?
Why does Jean not invite friends?

Where do the girls live?
Sarah and Angela.
What do you know about Elisabeth's family?

Why can't Josephine find a job?
N.Y. / S.F. / N.O. / Ch. / T.S. / T.L.

They can't read or write.

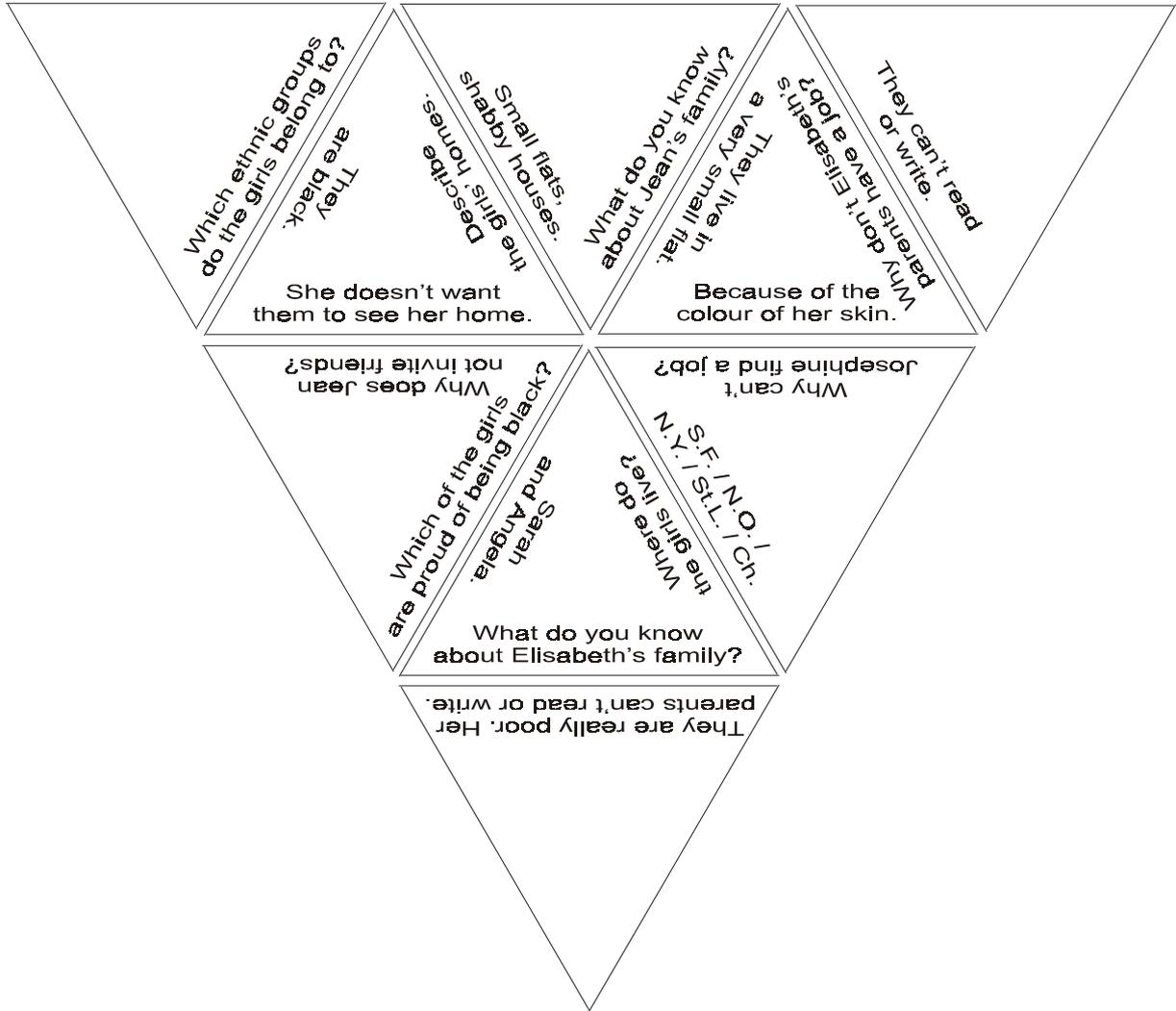
Why don't Elisabeth's parents have a job?
They live in a very small flat.
Because of the colour of her skin.

They are really poor. Her parents can't read or write.

Station 8

trimino solution sheet

TOPIC:	"Ethnic minorities - Trimino"
---------------	--------------------------------------



Station 9

board game

TOPIC:	Board game: America QUIZ
Material:	Board, dice, solution sheet.
What to do:	<p>Work in groups. Appoint a referee to compare your answers with the suggested answers on the solution sheet.</p> <p>Decide who starts. Play in a clockwise direction. Throw the two dice at a time. The two numbers give you the co-ordinates of your question.</p> <p>You get one point for each correct answer. Set yourselves a time limit.</p>

⑥	Is the U.S. further to the south or the north than Australia?	Sorry. Miss one turn	What's the climate like in California?	Is it a farming or industrial country, or both?	You desperately want to find the volcano which erupted in 1980. Miss two turns.	Name four big lakes.
⑤	Locate the Pacific Ocean and the Arctic Ocean on the map.	Sorry. Miss one turn.	Describe the climate.	Go to Cape Canaveral and get on space ship. Miss two turns.	Name three big rivers.	Explain what a 'tornado' is.
④	Name a few problems members of ethnic groups have to face.	Name the neighbouring countries	Locate Death Valley and the Great Lakes on the map.	What raw materials or minerals are found there?	Name and locate three geographical features.	What goods are produced?
③	Locate the Gulf of Mexico and the Atlantic Ocean on the map.	Choose one question.	What do the colours on the map tell you?	What's the climate like in the Great Plains?	Locate Boston, Washington and New York on the map.	Which oceans surround the U.S.?
②	Where have the people who make up the huge population come from?	Does it border the sea?	Choose one question.	Name four federal states.	Tell us something about Washington, D.C.	Where can you find oil rigs just off shore?
①	The Mississippi River flows southwards into the warm ...	What's the climate like in Alaska?	Name five big cities.	Which ethnic groups are there?	Describe the landscape.	Explain the word 'temperate'.
	①	②	③	④	⑤	⑥

board game: solution sheet

Station 9

⑥	Is the U.S. further to the south or the north than Austria? Austria lies between latitude 46° 30' and 49° N. The U.S. lies between latitude 26° N and 48° N.	Sorry. Miss one turn.	What's the climate like in California? Warm and mild both in winter and summer.	Is it a farming or industrial country, or both? Both.	You desperately want to find the volcano which erupted in 1980. Miss two turns. Mt St Helens	Name four big lakes. Lake Superior, Lake Michigan, Lake Huron, Lake Erie, Lake Ontario.
⑤	Locate the Pacific Ocean and the Arctic Ocean on the map.	Sorry. Miss one turn.	Describe the climate. Continental desert, steppe, mountainous, subarctic and polar climate.	Go to Cape Canaveral and get on space ship Miss two turns. Florida	Name three big rivers. E.g. Mississippi, Missouri, Ohio.	Explain what a 'tornado' is. A very violent whirlwind; most common in ...
④	Name a few problems members of ethnic groups have to face. Unemployment, bad housing conditions, poverty, many can't read or write.	Name the neighbouring countries. Canada, Mexico	Locate Death Valley and the Great Lakes on the map.	What raw materials or minerals are found there? Copper, zinc, lead, mercury, iron, silver.	Name and locate three geographical features. E.g. Appalachian Mountains, Death Valley, Grand Canyon, Rocky Mountains, Great Lakes.	What goods are produced? Machinery, cars, planes, chemicals, grain.
③	Locate the Gulf of Mexico and the Atlantic Ocean on the map.	Choose one question.	What do the colours on the physical map tell you? E.g. blue: ocean, lake, river; dark brown: high mountains.	What's the climate like in the Great Plains? Hot and dry; danger of tornadoes, cold in winter.	Locate Boston, Washington and New York on the map.	Which oceans surround the U.S.? Atlantic Ocean, Pacific Ocean, Gulf of Mexico.
②	Where have the people who make up the huge population come from? Immigrants from Europe, South and Central America, Asia; black population; Indians	Does it border the sea? Yes, the Atlantic and the Pacific Ocean.	Choose one question.	Name four federal states. E.g. Georgia, Florida, New Mexico, Arizona, Colorado, Iowa.	Tell us something about Washington, D.C. Capital named after George Washington; not a very large city; residence of the American president.	Where can you find oil rigs just off shore? Along the southern coast of the U.S.
①	The Mississippi River flows southwards into the warm Gulf of Mexico.	What's the climate like in Alaska? Long and cold winters, short and cool summers.	Name five big cities. New York, Washington, Boston, San Francisco, Los Angeles, Houston, Chicago, ...	Which ethnic groups are there? Indians, Hispanics, Blacks, Chinese, Japanese.	Describe the landscape. The west and the east are highlands, in between are lowland plains, with five great lakes.	Explain the word 'temperate'. Temperate zones lie between the hot lands of the Tropics and the cold lands near the North and South Poles; warm in summer, cool in winter.
①	①	②	③	④	⑤	⑥

Anhang

Literatur

Abuja, Gunther, ed. *Englisch als Arbeitssprache: Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung* Berichte Reihe III, Nummer 4. Graz: ZSE III, 1998.

-----, Dagmar Heindler, und Projektgruppe „Englisch als Arbeitssprache“, eds. *Lehrplananalyse*. EAA Servicehefte 1. Graz: ZSE III, 1995.

Baillet, Dietlinde. *Freinet praktisch: Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe*. Weinheim und Basel: 1983.

Bastian, Johannes, und Herbert Gudjons, eds. *Das Projektbuch*. Hamburg: 1986 [2. Auflage 1988].

-----, *Das Projektbuch II: Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht*. Hamburg: 1990.

Bausch, Christ, Hüllen, und Krumm, eds. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag GmbH, 1989.

Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Pädagogisches Institut der Stadt Wien, Stadtschulrat für Wien, eds. *Offene Lernformen in der AHS/HS. Endbericht*. Wien 1992 [Forschungsprojekt im Rahmen der pädagogischen Tatsachenforschung Zl. 20 230/117 – 34a/ 1990].

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. *Entwürfe von Verordnungen über die Lehrpläne der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen (Unterstufe) – Lehrplan 99: Begutachtungsverfahren*. Wien: Mai 1999 [Zl. 13.890/I-III/A/2/99].

Davies, P., und M. Rinvolucri. *Dictation: New Methods, New Possibilities. Cambridge Handbook for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1989.

Dick, Lutz van. „Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Handelnder Unterricht, Praktisches Lernen.“ *Pädagogik* 6 (1991): 31-34.

Ernst, K. „Wie lernt man offenen Unterricht? Erfahrungen aus der Lernwerkstatt an der TU Berlin“. *Pädagogik* 6 (1988): 14f.

Freinet, C. *Pädagogische Texte*. Reinbek: 1980.

-----, *Die moderne französische Schule*. Paderborn: 1979

Gaudig, H. *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*. Breslau: 1922.

Gudjons, Herbert. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn: 1989 [2. Auflage].

Hänsel, Dagmar, und H. Müller, eds. *Das Projektbuch Sekundarstufe*. Weinheim: 1988.

Klippert, H. *Methodentraining*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1994.

Mann, Iris. *Lernen durch Handeln: Modell des handelnden Unterrichts*. München/Wien: 1977.

Montessori, Maria. *Kinder sind anders*. Stuttgart: 1961.

Petersen, Peter. *Der kleine Jenaplan*. Braunschweig: 1955.

-----, *Führungslehre des Unterrichts*. Braunschweig: 1951.

Rampillon, Ute. „Offenes Fremdsprachenlernen in der Lernwerkstatt“. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31/ 26 (1997).

Ramseger, Jörg. *Offener Unterricht in der Erprobung*. München: 1977 [2. Auflage 1985].

-----, „Offener Unterricht“. *Aktuelles Handbuch für Lehrer und Erzieher*. Eds. H.J. Ipfling, et al. Sammlung Domino. München: 1987.

Rüschhoff, Bernd. *Neue Formen des Lernens und der Kommunikation per Datenautobahn und Informationstechnologien*.
wysiwig://http://www.lbw.bwue.de/kruescho.htm, Kongress 96/97.

Wallrabenstein, Wulf. *Offene Schule - Offener Unterricht: Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbek bei Hamburg:
1991.

----- „Profil und Beurteilung offenen Unterrichts“. *Die Grundschulzeitschrift* 26 (1989).

Wilkening, Monika. „Workshop Englisch: Versuch zum Offenen Lernen“. *Der Fremdsprachliche Unterricht*
31/28 (1997).

Projektgruppenmitglieder

MinRätin Dr. Dagmar Heindler
 Zentrum für Schulentwicklung
 Bereich III: Fremdsprachen
 Hans Sachs-Gasse 3/I
 8010 Graz

HOL Wolfgang Pojer
 Hauptschule I
 Edelseestraße 15
 8190 Birkfeld

Mag. Gunther Abuja
 Zentrum für Schulentwicklung
 Bereich III: Fremdsprachen
 Hans Sachs-Gasse 3/I
 8010 Graz

HL Dorothea Posch
 Hauptschule Rohrbach an der Lafnitz
 8234 Rohrbach an der Lafnitz

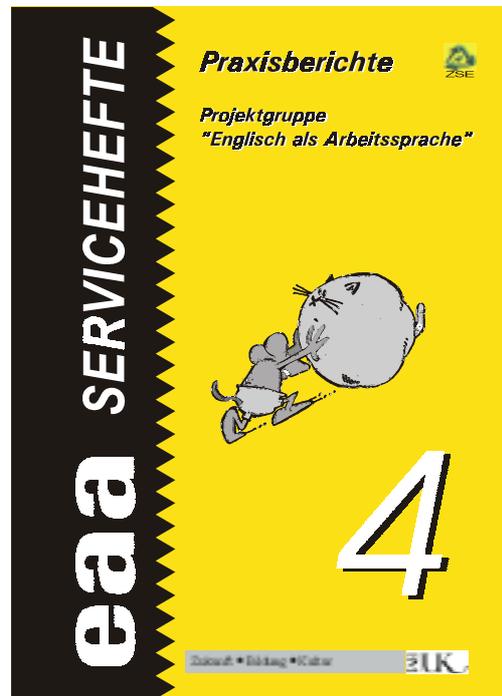
Mag. Sylvia Grangl
 Gymnasium und Oberstufenrealgymnasium
 der Ursulinen
 Leonhardstraße 62
 8010 Graz

Mag. Brigitte Weinhofer
 Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
 Ettenreichgasse 45a
 1100 Wien

Mag. Margit Plösch
 Höhere Technische Bundeslehr-
 und Versuchsanstalt (Bulme)
 Ibererstraße 15-21
 8020 Graz

Präsident HR Dr. Horst Lattinger
 Landesschulrat für Steiermark
 Körblergasse 23
 8015 Graz

Bisher erschienene Servicehefte



Arbeitsbereiche am Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen (Stand: Februar 2000)

Fremdsprachenlernen in der Grundschule

Neue Ansätze und Ideen im Bereich des frühen Sprachenlernens werden im Rahmen des Projekts gefördert, deren praktische Umsetzung wird unterstützt und qualitätssichernde Maßnahmen werden angeregt.



Englisch/Fremdsprache als Arbeitssprache (EAA)/(FSAA)

Das Projekt zeigt, wie die Nutzung von Fremdsprachen als Arbeitsmittel in nichtsprachlichen Fächern (GWK, GSK, BIUK, etc.) erhöhte (fachsprachliche) Fremdsprachenkompetenz vermitteln kann. Praktische Ergebnisse werden angeboten.



Sprach- & Kulturerziehung (SKE)

Das bildungspolitische Konzept Sprach- & Kulturerziehung hat die Förderung eines vertieften Sprach- und Kulturbewusstseins zum Ziel, wie es für das Leben in unserer heutigen plurilingualen und multi-kulturellen Welt benötigt wird.



Europasiegel für innovative Sprachenprojekte (ESIS)

Im Rahmen der Aktion ESIS werden richtungsweisende Projekte zum Sprachenlernen durch die Vergabe von Gütesiegeln ausgezeichnet und bekanntgemacht. Diese Aktion der Europäischen Kommission wird dezentral in vielen europäischen Ländern jährlich seit 1998 durchgeführt.



Europarat (Straßburg) und das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) des Europarates (Graz)

Charakteristisch für die gesamte Fremdsprachenarbeit des Europarates ist die enge Verbindung von Theorie und Praxis, von Modellentwicklung und Umsetzung. Das ZSE III vertritt Österreich in der Fremdsprachenprojektgruppe des Europarates und im Europäischen Fremdsprachenzentrum. Es greift die für Österreich wichtigen sprachpolitischen Impulse auf und unterstützt deren nationale Verbreitung und Umsetzung.



Europäisches Sprachenportfolio

Das Europäische Sprachenportfolio (Europarat) ist ein in Erprobung befindlicher „Fremdsprachenpass“, der für alle Altersstufen eine transparente und europaweit gültige Präsentation von sprachlichen und interkulturellen Lernerfahrungen ermöglichen soll.



Das Europäische Jahr der Sprachen 2001

Die Förderung demokratischer Einstellungen und die Unterstützung des reichhaltigen sprachlichen und kulturellen Erbes Europas sind die beiden Leitideen hinter der Konzeption des Jahres 2001 zum Europäischen Jahr der Sprachen. Diese Leitideen umzusetzen und als eine Quelle der Bereicherung zu fördern

sowie die Europäer zur Mehrsprachigkeit anzuregen und lebenslangen Spracherwerb als Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu forcieren sind Ziele des Europäischen Sprachenjahres.

Auswahl der Publikationen des Zentrums für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen (Stand: Februar 2000)

Anmerkung:

Die in der nachstehenden Liste mit ● gekennzeichneten Publikationen können am ZSE III **schriftlich** angefordert werden. Bei den mit ◆ markierten Druckwerken besteht die Möglichkeit der Entlehnung.

Allgemeines zum Sprachenlernen

- ◆ Abuja, Gunther, und Dagmar Heindler. „Tendenzen und Perspektiven im österreichischen Fremdsprachenunterricht“. Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Eds. Rudolf de Cillia, et al. Schulheft 88. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, 1997. 131-145.
- ◆ BMUK, Abt.I/11, und ZSE III, eds. **Zukunftsforum V. Sprachen Lernen - Menschen Verstehen: Eine Herausforderung**. Wien: BMUK, 1994.
- Kettemann, Bernhard, und Isabel Landsiedler. *The Effectiveness of Language Learning and Teaching: Ergebnisse der Euro-paratstagung vom 5. - 8. März 1996, Graz*. Eds. Dagmar Heindler, et al. ZSE Report 27. Graz: ZSE III, 1997.

Englisch als Arbeitssprache (EAA)

- Abuja, Gunther. *Europäische Entwicklungen im bilingualen Bereich: Berichte von den Konferenzen „Bilingual Education“ (Februar 1995, Schweden) und „Networks in Bilingual Education“ (Oktober 1995, Finnland)*. ZSE Report 21. Graz: ZSE III, 1996.
- „Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika ‚bilingualen‘ Lernens in Österreich“. Elektronische Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>. 17.3.2000.
- „Expert résumé on bilingual education“. ECML: Thematic collections. <http://culture.coe.fr/documentation/thematic.htm>. 17.3.2000.
- -----, und Dagmar Heindler. „Formen zweisprachigen Lernens in Österreich“. *Fremdsprache als Arbeitssprache in Sachfächern: Praxis und Perspektiven bilingualen Lehrens und Lernens in Europa*. Eds. Gianna Fruhauf, et al. Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 1996. 13-30 [Auch in englischer und französischer Version].
- -----, und Stuart Simpson. *Bericht über den Europarat Workshop 12B: „Bilingual Education in secondary schools: Learning and teaching non language subjects through a foreign language“ (Luxemburg 1996)*. ZSE Report 22. Graz: ZSE III, 1997.
- ◆ -----, Margit Plösch, Wolfgang Pojer, und Stuart Simpson. *Council of Europe - Workshop 12 A/B. Research and Development Work: Identifying bilingual classroom study skills, their mutual relationship and how to promote the required skills in the bilingual classroom*. Graz: ZSE III, 1995 [2. überarbeitete Version].
- -----, ed. *Englisch als Arbeitssprache: Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung*. Berichte Reihe III, Nummer 4. Graz: ZSE III, 1998.
- -----, und Dagmar Heindler, eds. *Englisch als Arbeitssprache: Fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen*. Berichte Reihe III, Nummer 1. Graz: ZSE III, 1993.
- -----, Dagmar Heindler, und Projektgruppe „Englisch als Arbeitssprache“, eds. *Lehrplananalyse*. EAA Servicehefte 1. Graz: ZSE III, 1995.
- -----, eds. *Audiovisuelle Medien*. EAA Servicehefte 2. Graz: ZSE III, 1995.
- -----, eds. *Printmedien*. EAA Servicehefte 3. Graz: ZSE III, 1996.
- -----, eds. *Praxisberichte*. EAA Servicehefte 4. Graz: ZSE III, 1997.

- Kaiser, Hannah, et al. *Fremdsprachen als Arbeitssprachen: Die Rolle des ‚native speakers‘*. Ed. Gunther Abuja. ZSE Report 15. Graz: ZSE III, 1996.
- Oestreich, Katja, und Günther Grogger. *Der Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache in nichtsprachlichen Gegenständen: Ergebnisse einer bundesweiten Direktorenbefragung an Schulen der Sekundarstufe, im Schuljahr 1996/97*. Eds. Projektgruppe „Englisch als Arbeitssprache“. ZSE Report 31. Graz: ZSE III, 1997.

Fremdsprachenlernen in der Grundschule

- ◆ Andreic, Andrea M. *Early foreign language learning – a promising opportunity? Abstracts*. Eds. Dagmar Heindler, et al. Graz: ZSE III, 1995 [Engl. Zusammenfassung von: *Schwerpunkt: Frühes Sprachenlernen - Eine Chance?* Eds. D. Heindler, et al. [Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 2/3-95]].
- ◆ Felberbauer, Maria, und Dagmar Heindler. *Language learning for European citizenship: Report on Workshop 8B. Foreign Language Education in Primary Schools (age 5/6 - 10/11). Austria, May 1995*. Straßburg: Council of Europe Press, 1995.
- Heindler, Dagmar, und Wilhelm Wolf. „Fremdsprachen in der Grundschule – wozu?“ *Schwerpunkt: Frühes Sprachenlernen - Eine Chance?* Eds. Dagmar Heindler, et al. [Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 2/3-95]: 82-88.
- Jantscher, Elisabeth, und Dagmar Heindler. *Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Bestandsaufnahme aus österreichischer Sicht*. ZSE Report 32. Graz: ZSE III, 1998.
- Kettemann, Bernhard, Markus Kerschbaumer, et al. *Sprachenlernen in der Grundschule: Erfahrungsberichte, Forschungsergebnisse und didaktische Modelle. Kommentierte Bibliografie*. ZOOM Extrahefte 2. Eds. BMUK/ZSE III. Graz: ZSE III, 2000.
- Peltzer-Karpp, Annemarie, und Renate Zangl. *Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie*. ZOOM Extrahefte 1. Eds. BMUK/ZSE. Graz: ZSE III, 1997.
- Projektgruppe „Fremdsprachenlernen in der Grundschule“, und BMUK, Abt.I/1, eds. *Fremdsprachen integrieren: Englisch, Französisch, Italienisch und Slowenisch. – 1. und 2. Lernjahr*. ZOOM 1. Graz: ZSE III, 1996.
- ----, eds. *Englisch integrieren – Curriculum*. ZOOM 2. Graz: BMUK/ZSE III, 1996.
- ----, eds. *Frühes Sprachenlernen in Österreich: Vielfältige Möglichkeiten*. ZOOM 3. Graz: BMUK/ZSE III, 1996.
- ----, eds. *Sprachen integrieren: Burgenländisch-Kroatisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Slowakisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch. 1. und 2. Lernjahr*. ZOOM 4. Graz: BMUK/ZSE III, 1997.
- ----, eds. *Sprachen integrieren: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Burgenländisch-Kroatisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch. 1. und 2. Lernjahr*. ZOOM 5. Graz: BMUK/ZSE III, 1998.
- *Schwerpunkt: Frühes Sprachenlernen – Eine Chance?* Eds. Dagmar Heindler, et al. [Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 2/3-95].

Informations- und Kommunikationstechnik

- ◆ Heindler, Dagmar, Peter Sammer, et al., eds. *Lernprogramme im Englischunterricht: Didaktik – Praxis – Technik*. Informationstechnische Grundbildung in der allgemeinbildenden Pflichtschule: Materialien für Lehrerfortbildung und Unterricht 18. Wien/Graz: ZSE I, 1991.
- ◆ ----, eds. *Englisch-Unterricht und Computer: Berichte zur erfolgreichen Integration*. Informationstechnische Grundbildung in der allgemeinbildenden Pflichtschule: Materialien für Lehrerfortbildung und Unterricht 27. Wien/Graz: ZSE I, 1992.
- Sammer, Peter, ed. *IKT 93: Eine Umfrage zur Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnik im Englischunterricht*. Informationstechnische Grundbildung in der allgemeinbildenden Pflichtschule: Materialien für Lehrerfortbildung und Unterricht 30. Wien/Graz: ZSE I, 1994.

- -----, et al., eds. *Satellite Video Communication. Ein österreichisch-britisches Schulprojekt. Dokumentation.* ZSE Report 13. Graz: ZSE III, 1995.

Sprach- & Kulturerziehung (SKE)

- Byram, Michael, und Geneviève Zarate. *Jugend, Vielfalt und Fremde: Anregungen für den Umgang mit kulturellen Unterschieden.* Graz: ZSE III, 1998 [Engl. Original: Dies. *Young people facing difference: Some proposals for teachers.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1995].
- Huber, Josef. *Sprachenpluralismus: Welche Initiativen für Europa? Bericht von der Konferenz „Construire le Pluralisme Linguistique“ an der Université de Franche-Comté. Frankreich, Juni 1995.* ZSE Report 11. Graz: ZSE III, 1995.
- ◆ -----, und Martina Huber-Kriegler. *Sprach- und Kulturerziehung: Der Versuch einer Verbindung von Sprachunterricht, sprachunabhängiger kommunikativer Fertigkeiten und Inter-/Kulturellem Lernen.* Graz: ZSE III, 1994.
- -----, Martina Huber-Kriegler, und Dagmar Heindler, eds. *Sprachen und kulturelle Bildung - Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung* Berichte Reihe III, Nummer 2. Graz: ZSE III, 1995.
- -----, Martina Huber-Kriegler, und Dagmar Heindler, eds. *Sprach- & Kulturerziehung: Element eines neuen Schulsprachenkonzepts.* Berichte Reihe III, Nummer 3. Graz: ZSE III, 1996.
- Huber-Kriegler, Martina. *Drama, Cultural Awareness and Foreign Language Teaching (Bericht über die gleichnamige Tagung an der University of Durham, School of Education, Februar 1995).* ZSE Report 9. Graz: ZSE III, 1995.
- ◆ Kerschbaumer, Markus. „Das Lingua D-Projekt: Kinder entdecken Sprachen“. Eds. W. Beranek, et al. [*Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 9/10-98]: 775-777.
- Matzer, Edith, ed. *Sprach- & Kulturerziehung in Theorie und Praxis.* SKE Impulse 1. Graz: ZSE III, 2000.

Europäische Dimension

- ◆ Heindler, Dagmar. „Der Europarat: Eine wichtige Einrichtung des Kontakts, des Austausches, der Zusammenarbeit“. Eds. W. Beranek, et al. [*Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 9/10-98]:705-710.
- ◆ Jantscher, Elisabeth. „Das ‚Europäische Siegel für innovative Spracheninitiativen‘“. Eds. W. Beranek, et al. [*Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 9/10-98]: 801-805.
- Jantscher, Elisabeth, Markus Kerschbaumer, und Dagmar Heindler, eds. *Europäisches Siegel für innovative Spracheninitiativen: Pilotphase 1998.* Graz: ZSE III, 1999.