

Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Sylvia Stuhlpfarrer

Ökonomisch unterrichten? Englischunterricht an einer BAKIPÄD

PFL-Englisch, Nr. 46

IFF, Klagenfurt 1996

Redaktion:
Walter Tietze

Die Hochschullehrgänge "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUKA und BMWVK.

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslage	1
1.1 Allgemeine Merkmale meiner SchülerInnen und Schule, die zum Verständnis der Studie wichtig sind.	1
1.2 Eingangsvoraussetzungen	1
1.3 Die Dynamik der Eingangsvoraussetzungen	2
1.4 Die zweite Leistungsgruppe	3
1.5 Der Stellenwert des Faches Englisch an einer BAKIPÄD	3
1.6 Zur Nahtstellenproblematik	4
1.7 Zusammenfassung	4
2. Ausgangspunkt	5
2.1 Meine persönliche Auseinandersetzung mit dem Schultyp	5
2.2 Fragestellung - Zielvorstellung	8
2.3 Anmerkungen zum methodischen Vorgehen	8
2.4 Methoden zur Analyse der Daten	9
3. Sammlung von Daten	9
3.1 Kontext der bearbeiteten Unterrichtseinheiten im Schuljahr 1994 / 95 (2. Lernjahr)	9
3.2 Vorläufiger Plan für einige Unterrichtseinheiten in der zweiten Klasse / Gruppe 1	10
3.3 Kurzdarstellung meines Konzeptes einer erfolgreichen Stunde	11
3.4 Lernziele	11
3.5 Kurzdarstellung von fünf erarbeiteten Einheiten	12
4. Analyse der Daten	13
4.1 Feedback der Schüler	13
4.2 feedback der Kollegin	17
4.3 feedback mit Hilfe einer Tonaufzeichnung	19
4.4 Bemerkungen zum Schülerfeedback mit Hilfe eines Fragebogens (siehe Beilage).	19
4.5 Meine eigenen Gedächtnisprotokolle	20
4.6 Interpretation	21
4.6.1 Donnerstag, 02.03.1995	21
4.6.2 Freitag, 03.03.1995	22
4.6.3 Allgemeines zur ersten und zweiten Einheit	23
5. Persönliche Schlußfolgerungen	24
6. Literaturverzeichnis	26
Anhang	

1. Ausgangslage

1.1 Allgemeine Merkmale meiner SchülerInnen und Schule, die zum Verständnis der Studie wichtig sind.

Ich unterrichte an einer BAKIPÄD (Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik) und speziell an einer BAKIPÄD in der südlichen Steiermark.

Der Schultyp umfaßt 5 Schulstufen. Die SchülerInnen schließen ihre Ausbildung mit einer Matura ab. Die naturwissenschaftlichen Fächer werden in einer Vorprüfung zu Beginn der 5. Schulstufe abgeschlossen. Aus den verbleibenden Restfächern müssen Pädagogik oder Didaktik, Englisch und Deutsch zur schriftlichen Matura gewählt werden. Zur mündlichen Matura müssen obligatorisch Pädagogik und Didaktik, zuzüglich zweier weiterer Fächer aus dem verbleibenden Fächerkanon (Religion, Musik kombiniert mit Gitarre oder Flöte, Werken, Bildnerische Erziehung, Geschichte, Englisch und Deutsch) gewählt werden.

Die Klassen werden derzeit bis auf einen Jahrgang einglesig geführt; das heißt die Schulgemeinschaft besteht aus maximal 150 SchülerInnen.

Einzugsgebiet der SchülerInnen ist der ost-, -west-, bzw. südsteirische Raum. Etliche SchülerInnen sind FahrschülerInnen mit oft längeren Anfahrtszeiten oder InternatsschülerInnen in dem neben der Schule gelegenen Kolpingheim; das heißt weiters rein verkehrstechnisch sind die SchülerInnen verschiedenen Belastungen ausgesetzt.

Hinzu kommt der Überstieg mit beginnender Adoleszenz, nicht nur in eine neue Schule mit neuen Leistungsanforderungen, sondern auch ein sozial verändertes Umfeld.

Das Heim bietet nicht annähernd Ersatz für ein Zuhause (nach eigener Rückmeldung vieler SchülerInnen), daß heißt emotional sind viele SchülerInnen unterversorgt, stehen aber einer sie überfordernden, neu zu bewältigenden Situation gegenüber. (Überstieg in einen neuen Schultyp, neue vielfältige Anforderungen, neues soziales Umfeld, veränderter Privatbereich, bzw. Belastung durch das Pendeln bei hoher Wochenstundenzahl).

Die Wochenstundenzahlen in den einzelnen Jahrgängen sind beträchtlich (1.Kl.:37; 2.Kl.:39; 3.Kl.:38; 4.Kl.:36; 5.Kl.:33)

Zusätzlich gibt es noch verschiedene Angebote an Freifächern und unverbindlichen Übungen (siehe "Studentafel", Anhang I).

Auf die einzelnen Klassen, laut Lehrplan verteilt, sind noch sieben Praxiswochen vorgesehen.

1.2 Eingangsvoraussetzungen

Der Großteil der SchülerInnen kommt aus der Hauptschule (I. und II. Leistungsgruppe), ein geringerer Prozentsatz aus der AHS-Unterstufe (siehe Statistik "Eingangsvoraussetzungen", Anhang II).

Die Jahresnote des letzten Pflichtschuljahres in Englisch beträgt bei den AHS - AbgängerInnen bei 40% die Note 4, bei 30% die Note 3, bei 15% die Note 2 und bei 10% die Note 1.

Die Jahresnote des letzten Pflichtschuljahres in Englisch bei den AbgängerInnen der Hauptschule 1. Klassenzug beträgt bei über 30% die Note 4, 3 und 2, bei 10% die Note 1. Die Jahresnote des letzten Pflichtschuljahres bei den AbgängerInnen der Hauptschule 1. Leistungsgruppe beträgt bei 10% die Note 4, bei knapp 40% die Note 3, bei 40% die Note 2 und bei 10% die Note 1.

Die Jahresnote des letzten Pflichtschuljahres in Englisch bei den AbgängerInnen der Hauptschule 2. Leistungsgruppe beträgt bei 5% die Note 4, bei knapp 40% die Note 3 und bei fast 60% die Note 2.

Anzumerken ist an dieser Stelle, daß die Noten in Relation zum jeweiligen Schulstandort anzusehen sind, also bestenfalls eine variable Richtgröße sein können.

Im Gegensatz zum Schultyp BORG (Oberstufenrealgymnasium) gibt es an der BAKIPÄD keine Übergangsstufe, das heißt keinen Spielraum für leistungsschwächere SchülerInnen in einem angemessenen Übertrittsraum die Adaptationsprobleme an den höherbildenden Schultyp zu bewältigen.

Die SchülerInnen beginnen ihre Karriere als KindergartenpädagogInnen an diesem Schultyp mit bestandener Eignungsprüfung (in Deutsch und Mathematik müssen die SchülerInnen eine Prüfung ablegen wenn die Note schlechter als 2 in der Zweiten Leistungsgruppe im letzten Pflichtschuljahr in der Hauptschule war). Weiters werden in dieser Eignungsprüfung das musisch - kreative Potential und die potentiell kommunikatorischen Fähigkeiten getestet.

Bezüglich Englisch gibt es keine Aufnahmsklausel. Das heißt aber auch , daß es in Englisch von vorn herein keinen klar definierten Mindeststandard gibt, so daß SchülerInnen aus der AHS (Note 1 - 4) neben SchülerInnen aus der Hauptschule 1. Leistungsgruppe (Note 1 - 4) und SchülerInnen aus der Hauptschule 2, Leistungsgruppe (Note 1 - 4) in der gleichen Klasse sitzen. Theoretisch ist der Schultyp auch SchülerInnen aus der 3. Leistungsgruppe in Englisch zugänglich, das kommt jedoch selten bis gar nicht vor.

1.3 Die Dynamik der Eingangsvoraussetzungen

Das Defizit eines klar definierten Mindeststandards zieht sich wie ein roter Faden durch die fachspezifische Problematik der ersten und einzigen lebenden Fremdsprache an diesem Schultyp.

Analog zur Verschränkung allgemeinbildender und berufsbildender Ausbildung ergibt sich die Teilung in berufsspezifische und allgemeinbildende Fächer. Probleme bei leistungsschwachen SchülerInnen treten öfters in den allgemeinbildenden Fächern, unter anderem auch in der lebenden Fremdsprache Englisch auf. Wenn man sich die breitgefächerten Eingangsvoraussetzungen vor Augen führt, bildet sich die Problematik glasklar und hautnah ab Vier Jahre lang werden SchülerInnen differenziert in Schultypen und Leistungsgruppen, das heißt wird ihren vielfältigen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten Rechnung getragen und werden je nach Schultyp und Leistungsgruppe Prioritäten gesetzt. Mit Eintritt an der BAKIPÄD jedoch wird mit einem Schlag diese Prioritätensetzung rückgängig gemacht, bzw. ausgeblendet.

An dieser Stelle sei vermerkt, daß es sehr wohl möglich ist auf die Dynamik der gegebenen Situation zu reagieren. Bei der letzten Eignungsprüfung im Sommer 1995 wurden z.B. schulintern veränderte Aufnahmebedingungen geschaffen durch ein zusätzliches Auswahlverfahren.

Der Schultyp hat sich in den letzten Jahren relativ emanzipiert und stärkeren Zulauf an interessierten SchülerInnen erfahren.

Mit erhöhter Nachfrage wurden die Ausbildungsplätze rarer (da an meinem Schulstandort die räumlichen Gegebenheiten begrenzt sind und somit jeder neue Jahrgang nur einglesig geführt werden kann) und es ergab sich die Notwendigkeit schulintern die SchülerInnen, die die Eignungsprüfung bestanden hatten, zu reihen. Mit Hilfe von Zusatzpunkten für positive Eingangsvoraussetzungen wurden von 70 SchülerInnen 30 aufgenommen. Als vorläufiges Ergebnis dieser veränderten Aufnahmebedingungen bringt meine derzeitige Lerngruppe in Englisch im 1. Jahrgang (1995/1996) mehr Grundvoraussetzungen mit und die Heterogenität der Gruppe hat sich reduziert zu Gunsten von lernstärkeren SchülerInnen.

1.4 Die zweite Leistungsgruppe

Die im Kapitel 1.2. beschriebene heterogene Lerngruppe mit verschiedenen Eingangsvoraussetzungen ist einer typischen 2. Leistungsgruppe der Hauptschule vergleichbar. Ich berufe in meiner Argumentation hierbei auf die Aussagen meiner Kollegin Hazel Winter aus Ried, die in ihrer Studie "Same Rights for All"¹ schreibt:

"...generally speaking, the second stream (2.LG) means a group of children from different classes with a wide range of ability: some will have just missed by a hair being streamed into the first group whilst others will have just managed to keep their heads far enough above water to prevent themselves from sinking into the third group. These children are under pressure, experience frustration at their bad marks and cannot afford to lax. Their counterparts as far as ability is concerned find out that they can maintain their position and achieve quite passable remarks with very little effort - their most dangerous enemy being their own complacency. Some of them could, with continuous effort, achieve the necessary standard to warrant being streamed into the first group - an honour that most decline. They much prefer NOT to strain their reserves but to work below their capacity."

1.5 Der Stellenwert des Faches Englisch an einer BAKIPÄD

All diese vorangestellten Überlegungen definieren nun implizit den Stellenwert der lebenden Fremdsprache Englisch an diesem Schultyp.

Englisch wird zwar eingangs bei der Eignungsprüfung nicht erwähnt, hat jedoch in den einzelnen Schulstufen und vor allem als Pflichtfach bei der schriftlichen Matura eine gewisse Bedeutung. Das heißt den SchülerInnen wird erst im Laufe ihrer Karriere an diesem Schultyp bewußt, daß es gilt, in Englisch minimal den Ansprüchen des Gesetzgebers Genüge zu tun.

Für leistungsschwächere Schüler wird Englisch oft zum Stolperstein und die Argumentation der Erziehungsberechtigten ergibt immer wieder den Vorwurf, die Schülerin hat die Eignungsprüfung bestanden - ist also als geeignet für den Beruf bewertet worden und es folgt Verständnislosigkeit gegenüber einem nicht berufsspezifischem Fach, das nun zum Selektionskriterium wird.

Es gibt das Fach im Fächerkanon, es taucht als schriftliches Prüfungsfach bei der Matura auf (um die Voraussetzungen für die Hochschulreife zu erfüllen) - interkulturelles Lernen findet

¹ Winter, Hazel, *Same Rights for All*, Entwurf, PFL 1996, Seite 3

sich auch unter den Unterrichtsprinzipien als Bildungs- und Erziehungsaufgabe (siehe Bundesgesetzblatt S 2012), jedoch wird dem Fach nicht das angemessene Setting zugesprochen (Rahmenbedingungen wie Eingangsvoraussetzungen und angemessene Wochenstundenzahl, subjektiv dem Fach förderlich) um minimal den Ansprüchen des Gesetzgebers Genüge zu tun (siehe "Lehrplan" und "Studentafel", Anhang I).

1.6 Zur Nahtstellenproblematik

Kurz möchte ich nun beim Skizzieren der Rahmenbedingungen auch auf die Nahtstellenproblematik zwischen Hauptschule und berufsbildender höhere Schule eingehen. Ich beziehe mich hier auf die Aussagen von G. Gernross und H. Puchta in ihrem Artikel "Warum haben SchülerInnen der Hauptschule/ des Polytechnischen Lehrganges beim Übertritt in BHS Schwierigkeiten im Englischunterricht?"²

Zusammenfassend nennen G.G. und H.P. drei Gründe die aufzeigen, warum SchülerInnen in der BHS Schwierigkeiten im Englischunterricht haben. Hör- und Leseverstehen spielen in den Pflichtschulen eine wesentlich größere Rolle. Das Übersetzen isolierter deutscher Sätze in das Englische in den Schularbeiten in der BHS erschwert den Übertritt und die Tatsache, daß SchülerInnen in der BHS bei Schularbeiten in wesentlich höheren Ausmaß Grammatikaufgaben zu lösen haben.

Nach mehrjähriger Erfahrung am Schultyp BAKIPÄD kann ich bestätigen, daß die SchülerInnen im rezeptiven Bereich, vor allem im Hörverstehen im Wesentlichen keine größeren Schwierigkeiten haben. Beim Leseverstehen, so es sich nicht um "multiple choice" Antworten handelt, ergeben sich erste Schwierigkeiten; das heißt generell im produktiven Bereich liegt ein Nachholbedarf. Das Übersetzen isolierter Sätze kommt am Schultyp BAKIPÄD, zumindest in meinem Unterricht, nicht vor. Ich denke, Grammatik wird um so selbstverständlicher je mehr Sprachdaten und Sprachumwelt dem Lernenden zur Verfügung stehen, um den Prozeß der Theoriebildung implizit zu vollziehen, so wie ein Kind im Erstspracherwerb. Je weniger ein Lernender in sprachliche Umgebung eingebunden ist, desto geringer ist seine Möglichkeit Hypothesenbildung vorzunehmen. Die beschränkte Zeit und das beschränkte Interesse, das Englisch bislang an einer BAKIPÄD erfahren hat, sind diesem Prozeß natürlich nicht dienlich. Da es gilt die Schüler im Wesentlichen auf die schriftliche Matura vorzubereiten (Aufgabenstellung: Verfassen eines Aufsatzes und einer "Nacherzählung", siehe Maturaverordnung Anhang I) werden sie letztlich an ihrem schwächsten Punkt gemessen; selbständig, schriftlich und möglichst formal korrekt den allgemeinverbindlichen Kriterien entsprechend, produktiv zu werden. Das heißt von der Ausgangslage (Prioritätensetzung im rezeptiven Bereich in der Hauptschule, soweit ich das aus eigener Erfahrung mit neu eintretenden SchülerInnen beobachten kann) zu den Maturaanforderungen spannt sich ein weiter Bogen und es geht darum, in sehr kurzer Zeit viel zu leisten. Adaptation generell und spezifisch im Fach Englisch, geringe Belastbarkeit, sowie Möglichkeiten eine adäquate Lernumgebung zu kreieren, wenig Kontinuität und dann doch ein klar definiertes Ziel: die schriftliche Matura.

1.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend ergibt sich an identifizierten Widerständen für meine Arbeit eine heterogene Lerngruppe mit komplexer individueller Problematik, unterschiedlichem Vorwissen, geringer Stellenwert der Fremdsprache an sich, Überforderung durch die vielfältigen Anforderungen des

² Gerngroß G/Puchta H, in *Erziehung und Unterricht* 9/94, Seite 583

Schultyps, hohe Wochenstundenzahl an Unterricht insgesamt, jedoch eine geringe Wochenstundenzahl für die Fremdsprache. Durch die Verschränkung berufs- und allgemeinbildender Schultyp sind im Unterricht viele Praxistage und Wochen eingeschoben, die der Kontinuität im einzelnen Fach eher abträglich sind. Dazu kommen noch in den musisch - kreativen Fächern die Gestaltung von Projekten, die ins Unterrichtsgeschehen integriert werden, so daß Unterrichtsstunden zu Probenstunden umgewidmet werden und damit von der schon gering bemessenen Wochenstundenzahl noch ein Abschlag zu machen ist.

Das an diesem Schultyp implizit angelegte Spannungsfeld fachlicher Mindeststandard sowie Schülerorientierung (das heißt Berücksichtigung der individuellen bzw. gruppenspezifischen Dynamik) ist eine Herausforderung, verlangt aber ein angemessenes setting um produktiv mit dieser anspruchsvollen Ausgangslage zu verfahren.

Erhöhte Koordinationsleistungen von Seiten der Schulgemeinschaft, des pädagogischen Leiters, der administrativen Seite, bzw. viel Bildungsarbeit und Erstellen transparenter Kommunikationskanäle, vielfältige Methodik, Disziplin und Teamgeist sowie Supervision zur Klärung der bestehenden, oft auch tabuisierten Spannungen wären sicherlich in hohem Maß konstruktiv.

2. Ausgangspunkt

2.1 Meine persönliche Auseinandersetzung mit dem Schultyp

Bevor ich mich näher mit der bearbeiteten Thematik auseinandersetze, möchte ich einige Bemerkungen zu meiner eigenen Persönlichkeitsstruktur und meiner Biographie an dieser Schule einfügen, um dem Leser mitzuteilen von welchem Blickwinkel aus ich den Schulalltag und auch meinen Englischunterricht wahrnehme (wahrgenommen habe).

Viele Verweise auf situative Gegebenheiten sind inzwischen verändert, sind aber in dem besonderen Zusammenhang dieser Arbeit und der Zeit in der sie entstanden ist, immer noch relevant.

Ich selbst wurde an einer AHS sozialisiert und verglich in den ersten Unterrichtsjahren beständig meine derzeitige Unterrichtssituation mit meiner eigenen Schulzeit. Ich erlebte den Englischunterricht an der BAKIPÄD damals als eine Art von Etikettenschwindel. Ich sah mich mit einem höherbildenden Schultyp konfrontiert und setzte mein Selbstverständnis dieser Schulform gegenüber aktiv dem praktizierten Selbstverständnis der Mehrheit der Schulgemeinschaft entgegen. Erst langsam mit dem weitgehenden Scheitern meiner eigenen Ansprüche gelang es mir Zugang zu finden zur Schulkultur an diesem Schultyp.

Was waren meine Ansprüche?

Ich ging davon aus, daß die SchülerInnen über gewisse Grundvoraussetzungen verfügen müßten um die Aufgabenstellungen einer Oberstufe zu bewältigen.

Weiters war es für mich selbstverständlich, daß ich als Lehrer die Lernsituation vorgebe (gemäß den gesetzlichen Vorgaben) und erwartete Flexibilität der SchülerInnen mit dem

Lernangebot meinerseits zurechtzukommen. Ich ging von meinem eigenen Schülerverhalten aus und sah es als selbstverständlich an, daß man als Schüler sich auf Vorgegebenes, Neues, Gefordertes einstellt, im besten Fall sich dafür interessiert, im schlechtesten Fall akzeptiert, was es gilt zu leisten.

Weiters suchte ich als Schülerin bei Versagen die Schuld bei mir und war stetig bemüht in die "fremde", "akademische" Welt hineinzuwachsen. Es war selbstverständlich, daß man aus den Lernangeboten selbst Sinn stiftete, selbständig arbeitete und ich wußte auch um die Priorität von Genauigkeit (inhaltlich und formal). Als Schülerin stellte ich den kulturellen Rahmen in dem Bildung stattfand nicht in Frage und auch nicht die Autorität der Lehrperson und wenn ich sie später in Frage stellte, dann bestenfalls im intellektuellen Dialog.

Implizit wußte ich als Schülerin, daß die Norm, in die mir angeboten wurde hineinzuwachsen vom Lehrer vertreten und erstellt wurde und so ich sie nicht erfüllte, ich als nicht brauchbar ausgegliedert werden würde.

Als Lehrerin an diesem Schultyp ging ich von ähnlichen Voraussetzungen aus: ich dachte es gäbe einen allgemein verbindlichen Bildungsbegriff, der im Rahmenlehrplan festgelegt, vermittelbar wäre. Das jedoch soziale Schichten Bildung verschieden interpretieren und die Sozialisation an einer HS sich von der Sozialisation an einer AHS unterscheidet, war mir damals nicht klar. Zu verführerisch war die verfängliche Aussage daß HS und AHS die gleichen Lehrpläne hatten(also, so dachte ich damals, auch die gleichen Leistungen erbracht werden konnten.) In meiner Lehrzeit an der BAKIPÄD mußte ich die Erfahrung machen, daß zwar Anspruch der HS / AHS Unterstufe der Gleiche ist, d.h. die Bildungsziele weitgehend ident sind, jedoch die Verwirklichung dieser Ansprüche unterschiedlich möglich ist.

Es wäre interessant weiterzuverfolgen, inwieweit Schicht und klassenspezifische Sozialisatio- nen Anteil am Schülerverhalten haben. So erfuhr ich also kurz über lang, daß ein Mittelschicht sozialisierter Lehrer sich jetzt an die Norm an dem Schultyp und auch an die Normen, die die SchülerInnen aus der Pflichtschule mitbringen anpassen muß, das heißt der Lehrer muß flexibel sein. Im wesentlichen ging es darum meine eigene Kulturgebundenheit weitgehend aufzulösen. In meinen ersten Unterrichtsjahren erlebte ich jedoch meinen persönlichen Widerstand mich der realen Situation, wie in den einleitenden Kapiteln und auch weiter oben beschrieben, auszusetzen. Ich klammerte mich an den Lehrplan und an die Theorie des gleichen Lehrplanes in der AHS/ HS Unterstufe.

Ich argumentierte mit einem verbindlichen Korrekturmodus an einer höherbildenden Schule und hielt fest an einem mir in meiner Ausbildung antrainierten Konzept "Was ist ein Fehler". Ich versuchte so zu unterrichten, daß "ich mir noch selbst in die Augen schauen konnte" bei der Korrektur der Maturaarbeiten, dem "Abschlußprodukt".

Inzwischen versuche ich nach wie vor den gesetzlichen Anforderungen minimal zu entsprechen, habe mich aber mehr emanzipiert als Lehrer an diesem Schultyp mit seinen speziellen Eingangsvoraussetzungen und seinem spezifischen Schulalltag.

Ich konzentriere mich eher auf exemplarisches Lernen, versuche im Wesentlichen zu erreichen, daß sich die Schüler der Zielsprache, je nach individueller Ausgangslage annähern, mehr oder weniger, mit annähernd richtigen syntaktischen Strukturen, einem gewissen Grundwortschatz und gewisser Flexibilität lernen Sprache effizient zu verwenden. Es scheint mir in dem mir vor-

gegebenem Rahmen wichtig, daß die SchülerInnen Texte im Gesamten erfassen , mündliche Äußerungen entschlüsseln und grundsätzlich wichtige persönliche Bedürfnisse artikulieren können (wie mangelhaft auch immer).

Mein Ansatz ist viel authentischer Input mit adäquaten Hilfestellungen (challenge and support) und die Anforderungen immer wieder nach Gesamtbefindlichkeit der jeweiligen Gruppe ab-rück- oder neu zu stufen.

Dort wo kein Fortschritt (wie klein auch immer) sich abzeichnet und der/die Betreffende unter dem Minimalleistungsstand der jeweiligen Lerngruppe steht, bewerte ich negativ.

Implizit versuche ich zu beweisen, daß es auch an diesem Schultyp möglich ist Englisch zu lernen, oder besser Freude an vermehrter Sprachkompetenz zu fördern.

Dieser Versuch meinerseits hat jedoch jahrelang viele Konflikte in der Schulgemeinschaft ausgelöst, da allgemein die Betroffenen dem Fach Englisch abweisend gegenüberstanden sind. Allgemein geteiltes Selbstverständnis gab es bezüglich der fachspezifischen Ausbildung der SchülerInnen zu Kindergärtnerinnen. Dieser Teil der Ausbildung wurde weitgehend vom alten Schultyp ohne Matura übernommen und hat über mehrere Generationen Akzeptanz in weitreichenden Bevölkerungsschichten erfahren. Kindergärtnerin war und ist eine klar sozial definierte Berufsgruppe mit Priorität im praktischen und handlungsorientierten Bereich.

Durch die Neubewertung und Neueinstufung dieses Schultyps als höherbildende Schule mit Reifeprüfung und damit gegebener Studienberechtigung wurde das Selbstverständnis, daß die Allgemeinheit der Berufsgruppe Kindergärtnerin entgegenbrachte, verstört.

Die Eltern schickten ihre Kinder weiterhin mit den tradierten Erwartungen in die neue Schule. Die Lehrer unterrichteten mit dem alten Selbstverständnis. Die SchülerInnen sahen die Eignungsprüfung als Beweis, geeignet für den Beruf zu sein und wehrten sich gegen Ausgrenzungen auf Grund nicht erbrachter Leistungen in sogenannten "akademischen" Fächern, die ihnen vom Gesetzgeber aufoktroiert wurden und die hinsichtlich ihrer Berufswahl als nicht relevant erachtet wurden.

Englisch war in ihrem engeren Lebensbereich ausgespart und auch für ihre Berufswahl nicht von sonderlich hohem Interesse.

Inzwischen hat sich der Prozeß dynamisiert. Englisch gewinnt auch im Bewußtsein der Schüler (aus der 2. LG HS) an Stellenwert; sicherlich durch zunehmende Internationalisierung. Österreichs Beitritt zur EU und Englisch als Verkehrs-, und Computersprache. Immer mehr wird Englisch Eingang gewährt in unseren Lebensalltag und erreicht so auch soziale Schichten, die bislang den Zutritt des Fremden in ihr Leben verwehrt haben, als bedrohlich erfahren haben und als potentiell geeignet ihre tradierten Werte zu zerstören.

Meine Englischkollegin B. Wrana inszenierte 1992 in den Sommerferien eine Schulveranstaltung "einseitiger Schüleraustausch mit England" und öffnete damit ein Fenster für die Sprache und das Land. Die persönlichen Erfahrungen und Erzählungen der SchülerInnen haben in Mundpropaganda Neugierde für das fremde Land geweckt. Sprachlich verzeichnen wir nach jedem dreiwöchigen Englandaufenthalt beträchtlichen Zuwachs an Interesse, Motivation, Kompetenz und Leistung sowie Offenheit später als Au-Pair im Land zu arbeiten.

2.2 Fragestellung - Zielvorstellung

Meine Zielvorstellung für diese Studie war, kongruenter handeln lernen in meiner speziellen Unterrichts- und Arbeitssituation an diesem Schultyp mit den eben beschriebenen Voraussetzungen und Bedingungen.

Meine bearbeitete Thematik ist "Ökonomisches Unterrichten", also eine Bestandsaufnahme meiner Strategien in der mir vorgegebenen Situation und die Frage wieweit ich durch meine Strategien die vorhandenen Ressourcen ausschöpfe (wenn "ja", wie optimal?), wie ökonomisch meine Vorbereitung und mein Unterricht sind:

Wie sich Input/Output verhalten bezüglich meiner Arbeitsökonomie. Konkret stellte ich mir die Frage wie sehr ich mich an mein von mir erstelltes Strukturkonzept halte? Ob ich davon abweiche, wenn "ja" warum und mit welchem Erfolg.

Meine Ausgangssituation ist, daß ich mir eine Struktur vorgebe, das heißt ich habe eine Grob- und Feinplanung. Während des Unterrichts zerfließt mir diese Struktur unter den Händen. (Zeitliche Verzögerungen, Verschiebungen, unmotivierter Ausfall von Stunden). Mir geht der rote Faden verloren und ich versuche verzweifelt diese Struktur irgendwie zu erhalten durch vermehrtes Strukturieren des Unterrichtes und auch durch spontanes Agieren.

2.3 Anmerkungen zum methodischen Vorgehen

Nachdem ich mich nun in den vorangestellten Kapiteln der Spezifität des Kontextes gewidmet habe, also dem "situational understanding", wende ich mich nun dem Aspekt der längerfristigen "zyklischen Prozesse von Reflexion und Aktion" zu. *Laut ALTRICHTER³ strebt Aktionsforschung auch Entwicklung und Veränderung der untersuchten Praxis an. Forschen, Lernen und Entwickeln sollen in einem Prozeß integriert werden. Das heißt auf die eigene Praxis zurückblickend, versuchen PraktikerInnen, eine Erklärung der abgelaufenen Situation, eine "praktische Theorie" zu entwickeln.*

Aktionsforschung formuliert also Hypothesen welche den Forschungsprozeß anstoßen. Ich habe meine Unterrichtsvorbereitung aus einem bestimmten Verständnis von Lehr- und Lernökonomie betrieben. Meine Erwartungen blieben oft ohne Bestätigung. Daher habe ich mein Selbstverständnis, mein Unterrichtsverhalten und die Aktionen und Reaktionen der SchülerInnen in der vorliegenden Arbeit zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Nachfolgend eine knappe Explikation meines bisherigen Verständnisses der "Ökonomie von Lehr und Lernprozessen."

Anfangs definierte ich "Ökonomie" als effizientes, sehr straffes Unterrichten, mit vielen komprimierten Unterrichtsangeboten in kurzer Zeit. Ich ging davon aus, daß es wesentlich sei um das Ziel "Matura schriftlich" zu erreichen, möglichst verdichtet das nachzuholen, was offensichtlich in der HS versäumt wurde.

Nachträglich wurde mir dann mein Trugschluß klar. Natürlich ist es möglich in kurzer Zeit Englisch zu lernen, wäre die Lernpersönlichkeit der betroffenen Schüler jedoch so beschaffen,

³ Altrichter H, Lohenwein E, Welte H. "PraktikerInnen als ForscherInnen / Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung" in Handbuch *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Juvventa 1996, Seite 8

so wären sie mit entsprechenden Eingangsvoraussetzungen an die Schule gekommen und es hätte keinen Nachholbedarf gegeben. Daß heißt, allmählich wandelte sich mein Ökonomiebegriff und letztlich heißt Ökonomie für mich in jüngster Zeit, sich auf das Lerntempo der jeweiligen Schüler einzulassen und in offenen Fragestellungen jedem einzelnen die Möglichkeit eröffnen, das zu leisten was ihm auf Grund seiner geistig emotiven Konstellation zugänglich ist

2.4 Methoden zur Analyse der Daten

- Mündliche Tagebucheintragungen auf Tonkassette
- Gedächtnisprotokolle zu den Stunden
- Supervision einer Stunde durch meine Fachkollegin
- feedback von den SchülerInnen (Fragebogen, Gedächtnisprotokoll)
- Tonaufzeichnung einiger Stunden

3. Sammlung von Daten

3.1 Kontext der bearbeiteten Unterrichtseinheiten im Schuljahr 1994 / 95 (2. Lernjahr)

Grundsätzlicher Aufschluß über die Lernziele gibt der im Anhang I kodierte Rahmenlehrplan Bezüglich meines Jahreslernkonzeptes nun stichwortartig folgende Ausführungen:

Fremdsprachenassistent vierzehntägig mit eigenem Programm / nicht integriert in den Unterricht.

Referate: "Young Adult Novels"

Jede Schülerin liest ein Buch und berichtet der Gesamtgruppe in einem Referat darüber. Sie stellt auch eine Textstelle daraus zur Verfügung (Kopie) um einen authentischen Eindruck zu vermitteln. (Beginn: 2. Semester 20.4. - 23.6.)

Grammatik: Reported Speech
Conditional
Passive
Relative Pronouns.

Unterrichtsmaterial: Make Your Way 5

Ich stelle grundsätzlich den SchülerInnen frei sich Lektionen nach Themen, die sie interessieren auszuwählen.

Themen: school / food / poetry / shopping / youth hostels / pop music

Zusatzlektüre: Mary Glasgow magazines CLUB / CURRENT
short stories

Arbeit mit dem Wörterbuch

Wie bediene ich ein Wörterbuch (SchülerInnen haben in diesem Jahr durch die Schulbuchaktion gratis Wörterbücher bekommen)

Aktion: "diary" schreiben

Über drei Monate wird experimentell ein "diary" geschrieben; die letzten fünf Minuten jeder Stunde dienen der Eintragung ins "diary".

Es gibt anschließend eine Besprechung über die "diary" Aktion und diverse Schülerfeedbackfragebögen.

Aktionstag "storytelling" mit A. Wright

Gegen Ende des Schuljahres beteiligen wir uns noch am Schulprojekt "Märchen" und erarbeiten einige Märchen und ihre modernen Versionen (R. Dahl) im Englischunterricht.

Real gehaltene Englischstunden im Schuljahr 1994 / 95: 83; abzüglich 5 Schularbeiten. das heißt 78 Stunden.

3.2 Vorläufiger Plan für einige Unterrichtseinheiten in der zweiten Klasse / Gruppe 1

Thema: "Poetry" (Unit 7, Make Your Way 5, Kopien der Textgrundlage siehe Anhang IV)

- 5' Organisatorisches
- 5' Starter
- 15' poem 1 silent reading
voc.work
acting out
listening
the story line
- 10' poem 2 silent reading
voc.work
listening
the story line
- 5' poem 1/2 discussion, Homework
- 10' feedback

- II 10' revision (cloze test/HW, voc.)
- 10' animal poems (adj. associated with animals; Nr.1 p.96)
- 10' listening(Nr.2 p.97)
- 5' your favourite animal (Nr.3 p.97)
- 15' groupwork (Nr.4 p.97)
- 5' feedback /HW

- III 10' revision voc.
- 5' Listening Compr. (Nr.6 p.97)
- 5' guessing words from context (Nr.7 p.98)
- 5' background to the poem (Nr8. p.98)
- 10' extract from an encyclopedia, Reading Comprehension (Nr.10 p.99)
- 5' Reading: The Mountain Lion (Nr.11 p.99)
- 10' feedback / HW (Write a poem/vertical letters, Nr.9 p.98)

- IV Listening to the poem " Mountain Lion"
 silent reading
 voc. work
 storyline
 memories of fear: poem "The Dark" :silent reading
 voc.
 answer the questions (Nr.2 p.101)
 HW
- V draw a picture when you were frightened (Nr.3 p.101)
 pairwork (Nr.4 p.101)
 produce a poem yourself (Nr.5 p.101)
- VI from story to poem: predicting (Nr.1 p 102)
 listening to the story
 responding with a poem (Nr.3 p.102)
 exercises ?
 HW

3.3 Kurzdarstellung meines Konzeptes einer erfolgreichen Stunde

Implizite Kriterien für eine gelungene Unterrichtseinheit sind:

- annäherndes Einhalten der Struktur
- möglichst effizient in wenig Zeit mit geringer Belastung unterrichten
- wieviel Englisch in der Stunde gesprochen wird
- wieviel die Schüler passiv verstanden haben (Annahme: die Schüler verstehen um Vieles mehr als sie dann produktiv leisten können)
- gab es in der Stunde für die Schüler für sie persönlich bedeutungsvolle Situationen
- kommunikative Interaktion ? (wenn "ja", wieviel?)
- Wechsel des Tempos und der Interaktionen
- hat die Stunde Spaß gemacht?

3.4 Lernziele

Gedichte im Fremdsprachenunterricht:

- eine spezielle Art Englisch
- berühren unsere persönlichen Gefühle sehr stark
- typische Rhythmen der Sprache werden assimiliert
- sie bleiben ohne Anstrengung im Gedächtnis
- die Themenbereiche sind in sich selbst interessant ?!
- ein Gedicht zu komponieren kann zur Beschäftigung mit einer Sache führen, die einem persönlich wichtig ist
- erlaubt dem Schüler seine eigenen Gefühle einzubringen und die Gesamtbedeutung des Gedichtes zu erfassen

3.5 Kurzdarstellung von fünf erarbeiteten Einheiten

Das Thema der fünf Einheiten war "poetry". Speziell erarbeitet wurden die ersten zwei Teile der Unit 7 /Make Your Way 5/p.95 - p.101. Siehe Anhang IV (Kopien der Text- und Arbeitsgrundlagen).

1. Einheit (Do 2.3.1995)

Zeitbudget:	geplant	real	Abweichung
Organisat.	5'	17'	+17'
starter	5'	5'	0'
poem 1	15'	15'	0'
poem 2	10'	5'	- 5'
Sprechen über poem	5'	2'	- 3'
feedback	10'	6'	- 4'

2. Einheit(Fr. 3.3.1995)

Zeitbudget:	geplant	real	Abweichung
Organisat.	15'	25'	+10'
revision orally	5'	00	- 5'
cloze test	10'	8'	- 8'
guessing game (animals)	10'	12'	+ 2'
feedback	10'	5'	- 5'

3. Einheit (Di.7.3.1995)

Zeitbudget	geplant	real	Abweichung
Organisat.	5'	10'	+ 5'
Revision voc.	10'	15'	+ 5'
LC	10'	5'	- 5'
picture of the leopard/ words you associate with it	10'	7	- 3'
poem "leopard", guessing the meaning of the words	10'	8	- 2'
feedback	5'	5	0'

4.Einheit (Do.9.3. 1995)

Zeitbudget	geplant	real	Abweichung
Liste (Referate und Termine)	5'	10'	+ 5'
animal poem	10'	10'	0'
encyclopedia/RC/Voc			
erklären / silent reading	15'	13'	- 2'
explain words	10'	20'	+10'
feedback	10'	5'	- 5'

5. Einheit (Fr. 10.3.1995)

Zeitbudget	geplant	real	Abweichung
LC "Mountain Lion"	5'	5'	0'
questions on the poem	10'	20'	+ 1'
further qu. on the poem			
"The Dark"	5'	6'	+10'
listening to the poem	5'	5'	0'
reading silently/invent the			
last line	5'	5'	0'
draw a picture	10'	0'	-10'
feedback	10'	10'	0'

4. Analyse der Daten

4.1 Feedback der Schüler

Donnerstag, 02.03.1995

	In %	starter poem	p1 silent reading	p1 voc work	p1 acting out	p1 listening	p1 story line	p2 silent reading	p2 voc work	p2 listening	p2 story line	p1/2 discussion	HW R.C
Bewertung	1	50	56,25	78,57	46,15	85,71	50	40	60	76,92	100	15,38	0
	2	40	43,75	14,28	30,76	14,28	50	50	33,33	15,38	0	76,92	75
	3	10	0	7,14	15,38	0	0	10	0	7,69	0	7,69	25
	4	0	0	0	7,69	0	0	0	6,66	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Welche Lernziele waren für Sie ersichtlich (welcher "Stoff" wurde erarbeitet ?)

Neue Vokabeln, es wurde gelesen / Aussprache / Text lesen - hören, darüber sprechen / Textverständnis / Beginn einer neuen Unit / Vertraut machen mit dieser / Sinn eines Textes erfassen / Verstehen von Vokabeln der Gedichte / Verschiedene Arten von Gedichten / Lernen von neuen Vokabeln/ Üben um flüssiger lesen zu können

Konnten Sie genügend Fragen stellen ?

100 Prozent antworteten JA

War das Tempo der einzelnen Lernschritte angemessen ?

13 von 16 : JA, Zuwenig Zeit für die Vokabel / Langsamer wäre besser gewesen, 2* zu SCHNELL !!

Andere Dinge, die Sie wichtig finden :

Mehr Zeit zur Besprechung des Gedichtes / Jeder sollte lesen und sprechen in einer Stunde.

Freitag, 03.03.1995

	In %	Cloze test / check	Game	Guessing Game	HW Nr. 2 page 107 ff
Bewertung	1	66,66	0	0	36,36
	2	26,66	100	0	0
	3	6,66	0	0	45,45
	4	0	0	0	18,18
	5	0	0	0	0

Welche Lernziele waren für Sie ersichtlich ?

Text verstehen / Vokabel einsetzen / Vokabelaufbesserung / Überprüfung der Hausübung
Talking / Zusammenhang Wörter - Text / Textverbinden / Vielleicht neue Vokabelkennener-
nen / Miteinander arbeiten / Aussprache verbessern / Kommunikation in der Gruppe

Konnten Sie genügend Fragen stellen ?

100 Prozent antworten JA

War das Tempo der einzelnen Lernschritte angemessen ?

13 SchülerInnen antworten JA

1 Mal JA, aber schneller wäre besser

1 Mal JA, mit Einschränkung auf heute

1 Mal NEIN, zu langsam

Andere Dinge, die Sie wichtig finden :

Arbeiten in Gruppen / Kommunikation

Di, 07.03.95

	In %	Organi- satorisches	Revision orally	HW Nr. 1 page 104 ff	Listening comprehension Nr.2 page 97	" picture of the leopard"
Bewertung	1	100	40	26,6	75	47,75
	2	0	53,33	26,6	12,5	50
	3	0	6,66	40	6,25	6,25
	4	0	0	6,66	6,25	0
	5	0	0	0	0	0

Welche Lernziele waren für Sie ersichtlich ?

Wörter verstehen / Reading / Listening / Vokabel lernen / Zusammenhänge mit Tieren / Aus-
sprache der Wörter wurde geübt / Textverständnis / kein konkretes Lernziel weil Verschiede-
nes / Zusammenhänge finden / neue Wörter wurden gelernt und erklärt / Aussprache / Bilder
beschreiben / sich ausdrücken können / Sprachgefühl entwickeln

Konnten Sie genügend Fragen stellen ?

15 Mal JA

1 Mal etwas zu schnell

War das Tempo der einzelnen Lernschritte angemessen ?

14 Mal JA

2 Mal etwas zu schnell

Andere Dinge, die Sie wichtig finden :

Über Wörter des Gedichtes sprechen / Gruppenarbeit / die listening comprehension war heute unwichtig : besser wäre es gewesen das Magazin "Current" zu lesen .

Do, 09.03.95

	In %	Organ.	HW Nr.9 p. 98	descr. of animals	poem mountain lion	silent reading	explan. of voc.	listening	pairwork / answer qu.	reporting back to the group
Bewertung	1	0	33,33	40	53,33	53,33	76,92	0	44,44	0
	2	0	46,66	46,66	26,66	26,66	15,38	0	44,44	0
	3	0	20	13,3	6,66	6,66	7,69	0	11,11	0
	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Welche Lernziele waren für Sie ersichtlich ?

Neue Vokabel / sich ausdrücken lernen / lesen üben / den Text verstehen / das Gedicht verstehen / ? / flüssiges Lesen lernen / Aussprache / Sprachwissen vergrößern

Konnten Sie genügend Fragen stellen ?

100 Prozent JA

War das Tempo der einzelnen Lernschritte angemessen ?

12 Mal JA

1 Mal Nein

1 Mal EHER ZU SCHNELL

Gedächtnisprotokolle :

Gedächtnisprotokolle vom 10.März 1995 original übernommen.

Wir hörten "Mountain Lion". Danach beantworteten wir die Fragen dazu. Das war nicht besonders schwierig. Wir hatten einen Teil davon schon in der letzten Stunde beantwortet. Dann lasen wir "The Dark" und fanden die richtige Lösung unter den 4 Möglichkeiten. Die falschen Antworten waren so unmöglich, daß man die richtige gleich herausgefunden hat. Aber es war witzig. Weniger witzig sind die Vokabeln, die wir zu lernen haben. Die müßten öfters wiederholt werden, sonst vergißt man sie gleich wieder.

Am Beginn der Stunde haben wir uns das Gedicht über den Berglöwen angehört. Wir beantworteten im Buch dazu mit Hilfe eines Zettels die Fragen. Danach haben wir uns ein neues

Gedicht angehört und gelesen / über Furcht). Wir mußten unter 4 Sätzen den richtigen Schlußsatz für das Gedicht finden.

Zuerst hörten wir uns das Gedicht vom Berglöwen an. Einige Fragen dazu mußten wir in Zweiergruppen beantworten. Neues Gedicht über Furcht gelesen und richtigen Schlußsatz gefunden und danach noch angehört.

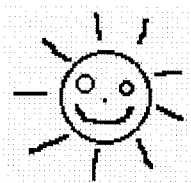
In dieser Stunde haben wir die Geschichte " The Mountain Lion" genau bearbeitet. Zuerst haben wir Fragen auf einem Zettel ausgefüllt, die von der Geschichte handelten. Ich glaube das war sehr gut, denn wenn man es genau bearbeitet, bekommt man erst alles so richtig mit. Aber für mich war es zu schnell, denn andere waren mit den Fragen schon fertig und ich nicht. Aber sonst fand ich die Stunde recht gut. Und ich konnte auch genug Fragen stellen.



Also die Stunde war

Ich habe es gut gefunden, daß wir zuerst noch einmal die Geschichte gehört haben und danach erst die Fragen beantwortet haben, da wir von gestern auf heute wahrscheinlich schon die Hälfte wieder vergessen haben. Es war auch gut, daß wir bei dem zweiten Gedicht auch die Kassette gehört haben - wegen der Aussprache.

Zuerst hörten wir uns das Gedicht über den Mountain Lion an. Dann wurde uns ein Zettel ausgeteilt. Am oberen Teil des Blattes waren Fragen, die wir beantworten sollten. Haben wir aber schon gestern gemacht. Zumindest teilweise. Dann beantworteten wir mit Hilfe von einigen Satzanfängen (die auch auf dem Zettel waren) 4 Fragen aus dem Buch. Bei beidem handelte es vom Mountain Lion. At last we read a poem called THE DARK. The last sentence was missing. But under the poem was a box with four sentences. One of them was the last sentence of the poem. We should guess which one it was - it was the third one. Then we heard the poem at cassette. Dann wurde uns gesagt, wir sollen ein memory schreiben. Über die heutige Stunde. Bitte sehr!



Zur heutigen Lesson :



Zum Vokabellernen :

Als erstes haben wir von dem Gedicht Mountain Lion einen Fragezettel bekommen. Wir mußten in Partnerarbeit die Fragen beantworten und danach vorlesen. Das ist sehr gut für die Aussprache. Manchmal lernt man auch neue Vokabel kennen. Auch im Buch standen Fragen über den Mountain Lion die wir ausarbeiteten. Danach lasen wir "The Dark" und wir mußten das richtige Ende finden. Das war nicht schwer. Als letztes hörten wir uns das Gedicht "The Dark" noch einmal auf Tonband an - damit wir auch die Aussprache lernen.

Als erstes haben wir die Geschichte vom Mountain Lion angehört. Und dann mußten wir Fragen beantworten. Das war recht lustig. Und zum Schluß haben wir noch die Geschichte von The Dark angehört. Die heutige Stunde war ganz in Ordnung.

Mountain Lion :

Es ist *immer* gut, wenn wir uns Gedichte anhören, weil man da automatisch beim Mithören seine eigene Aussprache überprüfen kann. Und so am besten auf die eigenen Fehler draufkommt.

Answer the questions :

Hat mir nicht so gut gefallen, aber wahrscheinlich auch nur deshalb, weil es gar nicht so wenig war. Ich fand es aber gut, daß Sie uns die diversen Anfänge der Sätze gaben.

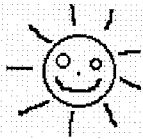
THE DARK :

Es war ein guter Abschluß weil es leicht zu verstehen war (im Gegensatz zum Mountain Lion)

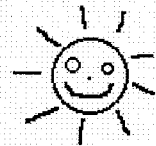


Zuerst beantworteten wir die gleichen Fragen wie gestern noch einmal.

Dann haben wir das Gedicht vom Mountain Lion angehört und danach Fragen beantwortet :



Teamwork.



Dann hat jede Gruppe ihre Antworten vorgelesen.



Zum Schluß haben wir uns noch das Gedicht THE DARK angehört.

This lesson we first listened to the poem. That was nice because I think it is very good to listen how words sound right (from a Briton perhaps). After that we got a sheet with phrases and sentences on it. That was not so good I think because we should have done it ourselves. I mean to create a sentence and so you had´nt to think many when working on building sentences. We only had to give some words to the phrase and ready was the sentence. And I´ll like it much better to talk together about something not so many work alone (silent reading) or with two. I´d like to have more discussions with the whole group about different things.

Hektik beim Ausfüllen der Fragen

War irgendwie auf mich gestellt, R. hat nicht viel gesagt

Etwas zu schnell !! Auch bei den Vokabeln.

Fragebogen war super, aber wie schon gesagt mir ging das Alles etwas zu schnell.

4.2 feedback der Kollegin

(supervidierte Einheit mit Focus auf Frage- und Zielvorstellung)

Protokoll der Unterrichtbeobachtung vom Do.2.3.95 / 1. Stunde 8.00 - 8.50 / 2. Klasse

Vorgaben

05´Organisatorisches 7´ Zuerst beide Englischgruppen in der Klasse:Supplierplan nicht an Schülerinnen weitergegeben. Schülerinnen erwarten Praxis-nicht Englisch - keine Bücher mit

		8.o7: 2. Gruppe verläßt den Raum und geht in den Werkraum
		3' Austeilen von Kopien für Einstieg - Deutsch gesprochen -
		Kassette einlegen - Schülerinnen beginnen schon zu lesen
05' starter		3' Lesen vom verschiedenen Gedichten - verschiedene Versionen
15' poem 1		
silent reading	3-4'	
voc.work		2': andere Gruppe kommt wieder in die
acting out		Klasse - hat jetzt doch auch Englisc
		wird mit Arbeit in eine andere Klasse
		geschickt
	13'	"reading aloud" fehlt
		Overheadfolie mit Vokabel und englischen Erklärungen dazu
		Schülerinnen beginnen abzuschreiben - gleichzeitiges Zuhören -
		Lehrerin spricht - stellt Fragen - konkret angesprochene Schüle
		rinnenreagieren mit leisen Darstellungen von "mumbling
		chattering etc." (acting out) - viele Schülerinnen schreiben vom
		Sitznachbarn ab und fragen sich gegenseitig "Was heißt das"
listening		
poem 1		gespanntes Zuhören
(story line)		Lehrerin merkt Zeitverzögerung und ändert Programm
listening		ausgelassen
poem 2		vorgezogen
voc.work		8.35 - schnelleres Tempo - Lesen von einem Absatz und
	5'	Lehrerin erklärt Vokabel
	2'	8.4o - "Which poem do you prefer?"
		Schülerinnen sagen Gründe
		Genaues Zuhören - Interesse der Schülerinnen
		Schülerinnen sollen feedback geben - Austeilen der Kopien
		dabei fällt Lehrerin die fehlende Hausübung ein
		Schülerinnen füllen feedback aus, während Lehrerin zu-
		sammenräumt.

Interpretation

Starter gut gelungen, da Schülerinnen nach Austeilen des Textes probieren die Gedichte zu lesen - Selbstständiges Lesen - bleibt Zeit für die Lehrerin Organisatorisches wie Klassenbucheintragungen zu erledigen - effizient

Starter: Vorlesen funktioniert gut - verschiedene Versionen - Auffordern von Lehrerin, daß Schülerin ein zweites Mal vorlas war wichtig, sonst überhört - Schülerin las gut im Rhythmus voc.work - acting out - Schülerinnen waren durch das Schreiben der Vokabel etwas abgelenkt und ihre Energien gebunden - Lehrerin trug Hauptarbeit (bzw, aktives Sprechen)

Interaktion Lehrerin mit einzelnen Schülerinnen und Zuhören von zwei bis drei anderen - andere schreiben

Übergang von poem 1 zu poem2 fügte sich gut in Stimmung - gespanntes Zuhören von poem 1 könnte auch für poem2 genutzt werden

Schnelleres Tempo sichtbar

Vergleich der beiden Gedichte - mehr Zeit wäre notwendig, da Schülerinnen aktiv und mit Interesse Vergleiche anstellten - wäre Zeit des aktiven Sprechens gewesen

ich konnte nur grobe Beobachtungen machen - für genauere Analysen von einzelnen Interaktionen hätte ich mich auf einzelne Situationen konzentrieren müssen - wie Zwischenbemerkungen - wer meldet sich freiwillig- wer wird aufgerufen

Protokoll von der Unterrichtsbeobachtung dieser Stunde wurde original übernommen

4.3 feedback mit Hilfe einer Tonaufzeichnung

(Fr. 3.3.95)

Bezüglich der mündlichen Vokabelüberprüfung entschuldigen sich die Schülerinnen; sie haben 10 Stunden Schule gehabt, also war es ihnen nicht möglich die Vokabel vom Vortag anzuschauen.

Bezüglich des cloze tests als Überprüfung der HW ist zu bemerken, daß einige Schülerinnen schon nach 8' fertig sind, die Letzten nach 14' (immer noch nicht).

Wir stellen dann das Spiel fertig, (Siehe Anhang IV/Nr.4/S.97), daß in der heutigen Supplierstunde zusammen mit der zweiten Englischgruppe begonnen wurde. Ich muß die Spielanleitung 3 - 4 mal erklären, den Schnellen / Mittleren/ Langsamen. Ich frage mich ob ich die Gesamtinformation für die Stunde an den Anfang stellen soll? das heißt z.B. "Wer mit der ersten Aktivität fertig ist, macht dann ...und als Nächstes"Ich verwerfe diesen Gedanken wieder ,denn die Erfahrung hat mich gelehrt, daß das nicht gut möglich ist; die Schülerinnen behalten soviel Information auf einmal nicht und es entsteht wieder Chaos.

Die Schüler scheinen (laut Tonaufzeichnung) die Aktivität "guessing game" zu genießen; die Aufgabe ist bezogen auf eigenes Erleben. Individuelle Erklärungen bezüglich dieser Aktivität sind wieder notwendig - nicht alle verstehen die gleiche Art von Erklärung.

Ich wechsele ständig zwischen Englisch und Deutsch als Unterrichtssprache, versuche eine Erklärung in Englisch, stoße auf Unverständnis - wechsele ins Deutsche und wieder zurück.

Die Schülerinnen lassen sich teilweise verführen Englisch zu sprechen, wenn das Gespräch zu emotional wird, wechseln sie in die Muttersprache. Ich spiegle diesen Prozeß, wechsele auch von Englisch - Deutsch - Englisch...!

Beim Erklären der HW besteht relative Unruhe, nach dem lustvollen Spiel ist der Ernst verlorengegangen.

4.4 Bemerkungen zum Schülerfeedback mit Hilfe eines Fragebogens (siehe Beilage).

(Fr.3.3.95)

Von 15 Schülerinnen haben 14 die Wiederholung und auch Überprüfung der HW (: Lesen eines Textes und Erarbeiten der Vokabel: Unit 7, Exercises Nr. 2 S.106) mit Hilfe eines cloze Tests als lustvoll empfunden. Von 15 Schülerinnen setzen jedoch nur drei selbständig wie besprochen selbst die 2. Aktivität der Stunde in den feedback Bogen ein, um sie dann zu bewer-

ten. Ich mache mir selbst den Vorwurf: ich hätte sagen müssen. "Alle schreiben nun in die 3. Zeile GAME hinein". Ich habe zuviel vorausgesetzt, indem ich allgemein gesagt habe, daß die Stunde nur teilweise feingeplant war und ich also Leerstellen zum Einsetzen vorgegeben habe und diese von ihnen auszufüllen seien.

Die HW für die nächste Stunde liegt in der Bewertung im Mittelfeld (4x1 / 5x / 3 2x / 4)
4 Schülerinnen haben aus unerfindlichen Gründen nicht reagiert.

Bezüglich der Lernziele war für die meisten als Lernziel das Verstehen des Textes ersichtlich, für einige auch die Kommunikation in der Gruppe beim "guessing game", für zwei waren die Lernziele verborgen.

Interessant für mich im feedback ist, daß das "game" mit Spiel und Spaß verbunden wird und nicht bewußt als Lernen, so daß ein lustvolles Austauschen in der Gruppe mit Hilfe der Fremdsprache häufig nicht mehr mit Lernziel in Verbindung gebracht wird. Es wäre interessant, dieser Beobachtung weiter nachzugehen, vor allem im Zusammenhang mit dem Berufsverständnis der Kindergärtnerinnen des Begriffes "Spiel".

Die Schülerinnen waren der Meinung, daß sie genügend Fragen stellen konnten. Das Tempo wurde allgemein als angemessen betrachtet, zwei mal kam der Vorwurf, es sei zu langsam gewesen.

4.5 Meine eigenen Gedächtnisprotokolle

(Fr. 3.3.95)

Es war eine Spontanstunde. Organisatorisches nahm viel Zeit in Anspruch (Austeilen der Bücher als Eigenlektüre / Besprechung der Tests).

Die Schülerinnen entschuldigen sich wegen der Vokabel die zu lernen gewesen wären - sie hatten 10 Stunden Schule gehabt. Ich gebe nach, Mit war meine eigene Woche so anstrengend, daß ich nicht die Kraft habe streng oder besser konsequent zu sein. Die Schülerinnen packen mich an meinem eigenen schwachen Punkt: Überlastung! - Ich leide an der gleichen Krankheit - ich bin identifiziert mit ihnen - ich gebe nach.

Vom cloze test als Möglichkeit der Überprüfung einer Lesehausübung habe ich einen guten Eindruck. Die Schülerinnen arbeiten konzentriert, beschäftigen sich mit den Satzstrukturen. Die erste Stunde an diesem Freitag war eine Supplierstunde mit der ganzen Klasse. Ich lasse die Einheit meiner Gruppe vom Vortag nochmals erarbeiten in folgender Form: Jede Schülerinnen der fremden Gruppe wird von einer Schülerinnen meiner Gruppe betreut. In einer Art Tutorsystem erarbeiten die Schülerinnen der fremden Gruppe die erste "poetry" Einheit. Meine Schülerinnen als "Lehrer", die anderen als Schülerinnen. Die Schülerinnen erleben diese Arbeit insgesamt als lustvoll, arbeiten konzentriert. Anschließend setzen wir gemeinsam die Arbeit im Buch fort. (Nr.1 S.96).

(Di.7.3.95)

Im Schülerfeedback lese ich, daß der Wunsch bestanden hat, unter den Schülerinnen in dieser Stunde spontan die am Anfang der Stunde ausgeteilten "MaryGlasgow magazines" zu lesen, wie ich es öfters anbiete.

Zeitlich liegen wir in dieser Stunde gut im Rennen. Das heißt auch für mich , wenn ich geringeren Druck erzeuge durch geringere Ansprüche und großzügiges Zeitbudget, sind die Schülerinnen. entlastet und können mehr investieren, das heißt paradoxerweise ergibt sich damit Zeitgewinn.

Aus dem Schüler feedback lese ich ,daß die mündliche Revision als positiv erfahren wurde, die HW im mittleren Bereich liegt, die LC als gut und sehr gut bewertet wird , das eigenständige Arbeiten / freies Assoziieren von Wort mit Tier positiv bewertet wird.

Als Lernziele sind ersichtlich: Textverständnis/ Lesen/Hören/Vokabel lernen/Zusammenhänge finden/Sprachgefühl entwickeln.

Das Tempo war in Ordnung; Fragen konnten genügend gestellt werden.

(Do.9.3.95)

Das Lesen des Gedichtes "Mountain Lion" (Nr.11 S.99)ist anspruchsvoll, hier gibt es eine massive Diskrepanz zwischen geplanter Zeit und real verbrauchter Zeit. Für das anspruchsvolle Gedicht arbeiten die Schülerinnen. jedoch sehr konzentriert mit.

Bezüglich des feedbacks der Schülerinnen liegt die HW in der Bewertung im oberen/mittleren Bereich; die Beschreibung verschiedener Tiere wird als positiv erfahren; die Erarbeitung des Gedichtes "Mountain Lion" auch. Als Lernziele waren ersichtlich Leseverständnis / Textverständnis / Vokabel / Sich ausdrücken lernen. Sie konnten genügend Fragen stellen, Lerntempo und Lernschritte waren hochprozentig angemessen.

(Fr. 10.3.95)

Über das Gedicht "Mountain Lion" zu sprechen braucht doppelt soviel Zeit wie geplant (Inhalt/Intention/Gedanken) das heißt produktiv und zwar eigenständig produktiv werden braucht sehr lange /ist sehr anstrengend.

Bezüglich des Gedächtnisprotokolles verweise ich auf Abschnitt 4.1

Interessant für mich am Schülerfeedback ist: alles was leicht ist und Spaß macht ist o.k. bei anspruchsvolleren Tätigkeiten scheiden sich die Geister. Vokabel lernen ist nicht o.k.

4.6 Interpretation

4.6.1 Donnerstag, 02.03.1995

Ist die Unterrichtseinheit gelungen ?

In der Retrospektive erscheint mir das Konzept unangemessen. In dieser Gruppe sind 16 Schülerinnen. Vier davon wären in der Lage, das Konzept mit mir in einer Stunde zu erarbeiten (gedanklich und sprachlich). Vier wären in der Lage das Konzept gedanklich zu erfassen, sprachlich brauchen sie mehr Zeit. Fünf Schüler brauchen sicherlich zwei Stunden für dieses Konzept und drei Schüler brauchen mehr als zwei Stunden, um sich gedanklich vom Thema berühren zu lassen.

Das heißt : real gruppendynamisch gesehen sind acht Schüler hochprozentige und vier Schüler teilweise Sympathisanten aller unbewußt inszenierten Szenarien, die der Verlangsamung des

Unterrichtsgeschehens dienen, wie zum Beispiel Nicht verstehen / nicht reagieren auf das Lernangebot / abschalten / sich Zeit zum Verarbeiten nehmen (langsam von der Folie abschreiben) / etc.

Das heißt weiters meine strukturierte Stunde mit ihrer inhärenten Logik (zuerst verschiedene Formen von Gedichten anbieten, dann zwei Gedichte einander gegenüberstellen um einen Rahmen zu spannen was ein Gedicht alles sein kann) ist der Lerngruppe in dieser komprimierten Form nicht bekömmlich.

Der Input übersteigt ihre Aufnahmekapazität, sie sind so sehr schon rein sprachlich überfordert, daß sie die Gestalt der Gedichte nicht wahrnehmen können. Sie bleiben großteils beim Vokabel hängen und können in dem von mir vorgegebenen Tempo keine Vernetzungen bilden. Das heißt weiterhin mein Irrtum besteht darin, durch eine gut vorbereitete Stunde sehr effizient unterrichten zu können. Wenn der Input an sich zu gewaltig ist für die Lerngruppe, erreiche ich Ineffizienz und Demotivation bei den Schülern und bereite mir selbst (neben meiner Vorbereitungsarbeit) nur Frust.

Entweder ich entlaste den Input oder ich entlaste zeitlich durch Verdreifachung der von mir budgetierten Zeit für eine Unterrichtseinheit. Dazu sollte ich noch Extraaufgaben für die vier "begabten" Schüler einplanen, die gegebenenfalls abrufbar sein sollen, um ihnen die ständige Leere zu ersparen.

Auf Grund der unterschiedlichen Flexibilität und Belastbarkeit der Lerngruppe muß ich immer wieder sondieren : Wo stehen die Schüler / was ist die jeweilige Tagesverfassung / welche Belastungen stehen für sie in der nächsten Zeit an um mein Englischprogramm zu readjustieren. Ein mühsames Programm, denn das heißt : Ich erreiche sie nie ganz, und wenn dann durch zufällige, glückliche Tageskonstellationen. Womit sich der Schluß aufdrängt, eine Grobplanung zu erstellen, die jederzeit, wenn ich mit der Gruppe auf Tuchfühlung gekommen bin, variierbar sein muß; das heißt ich die Fertigkeit entwickeln muß als Lehrer spontan mit den vorstrukturierten Einheiten zu jonglieren, nach Lust und Verführbarkeit der Beteiligten. Das Thema "poetry" ist in der im Buch angebotenen Form für meine Klientel an diesem Schultyp sehr anspruchsvoll und da ich dem Mittelfeld gegenüber verantwortlich bin und nicht nur den Fähigsten, sollte ich natürlich die Lektion selbst aufbereiten - also eine maßgeschneiderte Einheit erstellen, was jedoch an meinem begrenzten Charisma scheitert. Oder ich verlangsamen die Lernschritte, so daß sie allen zugänglich sind, was als Widerhaken mit sich bringt, daß sich die Erarbeitung der Einheiten so dehnt, daß der motivierende, innovative Elan den ich beim schnellen Tempo ausnütze, verloren geht ("schon wieder poetry / noch immer poetry"). Jedes komponierte Menü in seine Einzelgänge und Zutaten zerlegt und happenweise, oft erkaltet serviert, mundet nicht mehr.

4.6.2 Freitag, 03.03.1995

Für mich auffällig an der gestrigen Einheit, der heutigen Supplierstunde und der anschließenden Stunde mit meiner Englischgruppe sind die sehr großen Unterschiede in den einzelnen Lerntempi. Dies legt nun die Vermutung nahe, daß ein Lösungsansatz dieses Dilemmas im OFFENEN LERNEN liegt. Dazu ist zu sagen, daß ich meine eigene Lustlosigkeit erlebe, eine neue Methode zu entwickeln, die maßgeschneidert auf die jeweilige Lerngruppe und Tagesverfassung der Schüler ist. Das heißt, ich muß die Stunde kreieren, gedanklich ausformen und

handlungsmäßig gestalten ohne daß die dadurch entstehende Mehrarbeit honoriert wird, weder ideell noch finanziell.

Ich spüre einen starken Widerwillen mich darauf einzulassen Programme zu erstellen, wo alle in ihrem eigenen Tempo arbeiten können in einer Lern- und Schulsituation die wenig stützend ist.

Das heißt ich bin mir bewußt, daß OFFENES LERNEN ein Schritt in die richtige Richtung wäre, meine Motivation diesbezüglich in meinem derzeitigen schulischen Umfeld ist jedoch sehr gering.

Interessant am Schülerfeedback ist, daß für einige die Lernziele nicht erkennbar sind; daß für sie Spiel kein Lernen ist, Lernen scheint anders codiert zu sein (strikt / mitschreiben / ...). Das Feedback zur Hausübung für die nächste Stunde ist relativ negativ. Die letzte Hausübung war eine Lesehausübung, diesmal müssen die Schüler selbst etwas schreiben. Schreiben ist eine ihrer großen Schwächen. Auf der produktiven Seite sind sie signifikant schwächer, die rezeptive Seite ist O.K.

4.6.3 Allgemeines zur ersten und zweiten Einheit

Die erste Unterrichtseinheit ist mit Streß behaftet. Meine Fachkollegin ist anwesend und die Stunde wird mehrmals unterbrochen durch die fremde Englischgruppe, die immer wieder einbricht auf Grund kontradiktorischer Aussagen des Schulleiters (einmal hätten sie plötzlich Englisch mit meiner Gruppe zusammen, dann sollen sie wieder Werken haben etc.). Für mich heißt diese Situation Streß! Ich will meine Stunden für die Studie durchziehen, erforschen wie weit ich mich an mein Strukturkonzept halte, ich habe die Kollegin eingeladen mich zu supervidieren und muß dreimal während dieser ersten Einheit Krisenmanagement betreiben (dieser Streß der durch die arbiträren Einbrüche in den Unterricht entsteht, wiegt um so schwerer auf Grund der Häufigkeit der Vorfälle). Ich bin in der Folge in meinem spontanen Entscheidungsvermögen eingeschränkt und reagiere nicht mehr adäquat meiner Englischgruppe gegenüber. Ich habe eine Folie mit den Vokabeln zu den zwei Gedichten verfaßt und meine eigentliche Intention war, ihnen eine Hilfestellung zu geben und nicht sie von der Folie abmalen zu lassen. Sie tun aber genau das, und ich interveniere nicht, weil ich auf Grund der Vorkommnisse (dreimaliger Einbruch der fremden Englischgruppe) verwirrt und verärgert bin. Das Schreiben der Vokabel ist überflüssig, da genau die gleichen Vokabel im Buch stehen und Schreibübungen können die Schüler zu Hause machen. Unbewußt, glaube ich, ist das Schreiben der Vokabel für die Schüler eine Strategie sich Zeit zu verschaffen, ein Vorwand also, das Unterrichtstempo zu verlangsamen. Abmalen ist Entlastung in einer sie überfordernden Situation, das heißt der Lehrer muß nun auf ihr Tempo eingehen ("Ich bin noch nicht fertig !"). Soviel Ruhe und Input wollen sie, können sie leisten.

Zukünftig wäre es angebracht mich ins OFFENE LERNEN hineinzutasten. Nicht mehr alle ansprechen, sondern gestuft ein Basisprogramm erstellen, und ein Reserveprogramm für die, die das Zweifache und Dreifache in der gleichen Zeit leisten, so daß auch sie beschäftigt sind.

Die Frage stellt sich jedoch, wie das nun in die Bewertung einfließen soll, denn das Schüler intrinsisch an vermehrtem Englischerwerb interessiert sind, ist an diesem Schultyp in hohem Maße nicht zu erwarten. Auch die, die sich leicht tun, sind im wesentlichen "complacent" oder vielmehr von der allgemeinen Paralyse der Schulgemeinschaft angesteckt.

Symptomatisch an diesen zwei Unterrichtseinheiten ist : Ich trage in mir ein Konzept, was es gilt längerfristig, mittelfristig und kurzfristig zu erreichen. In der Realsituation wird mir klar, wie wenig davon zu verwirklichen ist (Organisatorisches / Störungen / Unvorhergesehenes brechen in hohem Ausmaß immer wieder in den Unterricht ein). Das heißt, die ohnehin schon kurz bemessene Unterrichtszeit wird weiter verkürzt. Meine spontane Reaktion dazu ist, die verlorengegangene Zeit einzubringen. Ich erlebe dann die Schüler in einer solchen Situation besonders langsam und die Stunde als ineffizient. Ich versuche spontan und intuitiv zu kürzen und Zeit aufzuholen, mit dem Erfolg, daß das Gegenteil passiert.

So habe ich in der zweiten Einheit beispielsweise das Feedback auf fünf Minuten gekürzt, mit dem Erfolg, daß die Schüler, die selbst die Aktivitäten hätten einsetzen sollen, überfordert waren; nur drei haben die Anweisungen verstanden, die anderen haben nur das angekreuzt, was da war.

Ich erlebe diese Situation als Ärger und Zurückweisung. Nüchtern betrachtet: ich habe weder die Schulsituation, das Schülerpotential noch ihr Lerntempo respektiert. Ich wollte etwas kompensieren, was nicht kompensierbar ist. Mein massiver Versuch (immer noch !!) das nicht zu respektieren, geht "nach hinten los". Ich stehe immer noch unter dem innerlichen Druck mehr leisten zu müssen als eigentlich in der Situation möglich ist. Indem ich die Gegebenheiten nicht akzeptiere, wendet sich die Situation gegen mich.

Was im Lehrplan steht, ist mit meinen Lerngruppen nur minimal verwirklichbar. Um die Anforderungen des Lehrplanes annähernd zu erfüllen, müßte es an der Schule eine kooperative Organisation geben. Mit kooperativ meine ich : geordnet, transparent und mit Lern- und Bildungszielen, die vom Kollegium getragen und vertreten werden.

5. Persönliche Schlußfolgerungen

Die Kritik der Schüler, sehr respektvoll geäußert, war annehmbar und in einigen Bereichen war es für mich möglich, mich mehr auf das Tempo des Mittelfeldes einzulassen und den Unterricht nicht nur auf die drei Besten abzustimmen. Wodurch auch das OFFENE LERNEN in das Blickfeld gerückt wird.

Sehr positiv für mich war es, notwendigerweise Fragebögen zu erstellen und auszuwerten. Mir mit dieser Technik Zugang zum Feedbackpotential meiner Lerngruppe zu verschaffen, hat mir ein direktes Meßinstrument zugänglich gemacht, daß mir nun immer wieder ermöglicht, nach Auswertung der Daten mich bestimmten Aspekten, die mir oder den Schülern wichtig sind, zu öffnen und gemeinsam zu thematisieren. Die nachträgliche Analyse der Mitschnitte meiner Unterrichtsstunden mit Hilfe der Tonkassette war zur Eigenbeobachtung sehr effizient. Veränderungen meiner Stimme (schnell, langsam, laut, leise, bestimmt, zögernd), meine Reaktion auf Schülerfragen, wieviel Zeit lasse ich ihnen um zu formulieren (nicht viel!), unter welchem Druck stehe ich dauernd weiterzukommen, weiterkommen zu müssen - selbstproduzierter Streß, meine Fehlleistungen, Unsicherheiten, lustvolles / unlustvolles Feedback der Schüler über Laute (Murren, Lachen, Unruhe, Flüstern, ...). In den größten Krisenzeiten (anarchische Zustände in Streßzeiten wie Semesterschluß und auch in Testzeiten) habe ich meinen Frust immer meiner gelben Mappe (Forschungstagebuch) anvertraut und der Akt des Schreibens hat das Schreien (innerlich wie äußerlich) ersetzt. Überdies macht es Spaß nachzulesen und über

einen mittelfristigen Zeitraum im Schreiben wiederkehrende Strukturen wahrzunehmen. Der Blickwinkel im Unterricht hat sich mehr auf die Schüler erweitert / verlagert, das heißt in dem ich mich auf die Rezipienten eingelassen und ihre Befindlichkeit erkundet habe (emotional allgemein und auch dem Fach Englisch gegenüber) sind mir wesentliche Daten zugeflossen, die ich früher nicht ins Kalkül gezogen habe.

Das relativ positive Feedback meinem Unterricht gegenüber war für mich überraschend, da ich sonst nur das Konfliktpotential (weniger Extremfälle) als Feedback bekommen und mir dadurch ein verzerrtes Bild der Gesamtsituation verschafft habe, was wieder auf meine innerliche Haltung negativ verstärkend, das heißt demotivierend gewirkt hat. Im Einzelnen gab es gezielte Kritik daran, daß ich die begabten Schüler bevorzuge, mich verstärkt ihnen widme. Diese Kritik wirkte in mir insofern, als ich unvermittelt in den nächsten Stunden meine Aufmerksamkeit auf die mittleren und schwächeren Schüler verlagert habe (was als Beeinträchtigung die Unzufriedenheit der Begabten nach sich zog).

Die Ergebnisse meiner Beobachtungen decken sich mit dem im Anhang VI im Beiblatt aufgelisteten Verhalten von lernschwächeren Schülern (Teaching UU's by NIGEL BARNES⁴).

- fehlendes Interesse an Unbekanntem
- wenig Abstraktionsvermögen
- kurze Aufmerksamkeitsphasen
- Schwierigkeit logische Verbindungen herzustellen
- Notwendigkeit des beständigen Wiederholens
- Ungenauigkeiten
- Probleme bei zu komplexem Input

Durch meine Arbeit an dieser Fallstudie fühle ich mich innerlich ein wenig entlastet, mir sind einige Schülerstrategien und auch einige meiner eigenen "Konter"-strategien klarer geworden und meine Arbeitsweise hat sich dementsprechend verändert. Ich panike nicht mehr so leicht, wenn ich mein Konzept nicht durchbringe und nehme zur Kenntnis, daß "weniger oft mehr" ist bin ich auch ein wenig von meinem inneren Anspruch eines vertretbaren Minimalstandards bezüglich der Matura entlastet.

Neun Monate später, rückblickend betrachtet, hat sich mein Unterrichtsstil weitgehend verändert, mein Input ist allgemein geringer geworden, mein "aktives Zuhören" den Schülern gegenüber, bezüglich ihrer emotionalen und sprachlichen Tagesbefindlichkeit geschärfter, mein Arbeitstempo sowie mein Leistungsanspruch haben sich reduziert.

Unter dem Strich hat dieser Wandel meinerseits sich positiv auf die Gruppendynamik ausgewirkt; die Schüler exponieren sich auf einer neuerstellten Vertrauensebene des gegenseitigen Respektes mehr. Der emotionale Zuwachs an Selbstvertrauen und Respekt bezüglich ihrer ureigenen Ausgangslage, bewirkt "a la longue" wie variabel auch immer, sprachlichen Zuwachs. In diesem Sinn war die Arbeit an der Studie wesentlich für die Dynamik meiner Lehrerpersönlichkeit.

⁴ Barnes Nigel, "Teaching Unintelligent or Uneducated Students" in *IATEFL, Annual Conference Report*, 1994 Seite 30

6. Literaturverzeichnis

Altrichter H., Lohenwein W. und Welte H. "PraktikerInnen als ForscherInnen / Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung" in Handbuch *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Friebertshäuser B./Prenzel A., Juventa 1996, S. 8

Barnes Nigel, " Teaching Unintelligent or Uneducated Students" in *IATEFL, Annual Conference Report*, 1994

Gerngross G./Puchta H. , "Warum haben SchülerInnen der HS / des PL beim Übertritt in BHS Schwierigkeiten im Englischunterricht" in *Erziehung und Unterricht* 9/94

Winter Hazel, "Same Rights for All / or How to Please Most of the People Most of the Time", *PFL Studie* 1996

Mag.Sylvia Stuhlpfarrer
BAKIPÄD Mureck
Süßenbergerstraße 29
A-8480 Mureck

Anhang I

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich

Jahrgang 1992, ausgegeben am 25. August 1992, 176. Stück

514. Verordnung: Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an dieser Schule.

Page 2011 - 2060

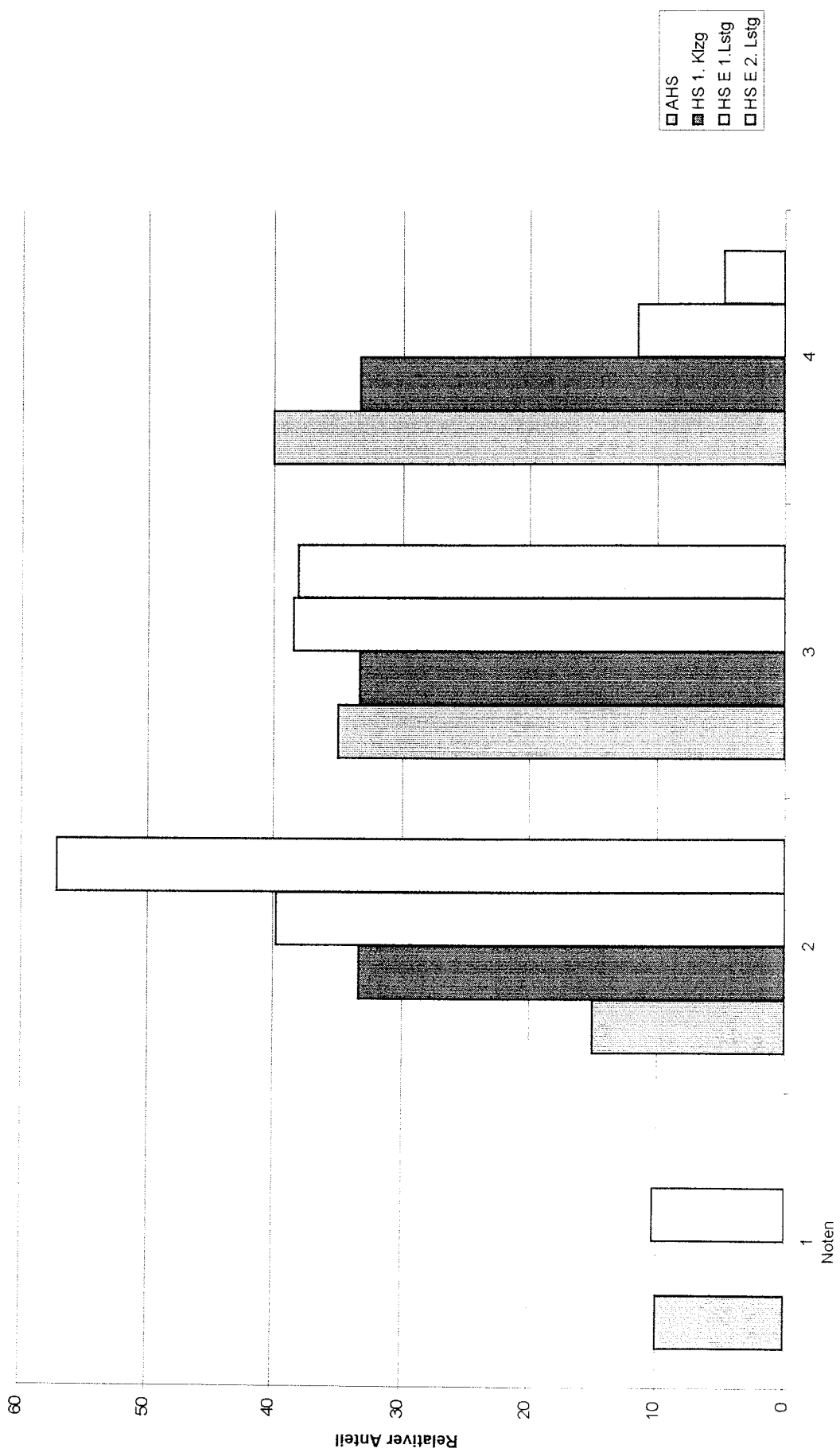
Erläuterungen zum Lehrplan der BAKIPÄD, page 966 - 977

Anhang II

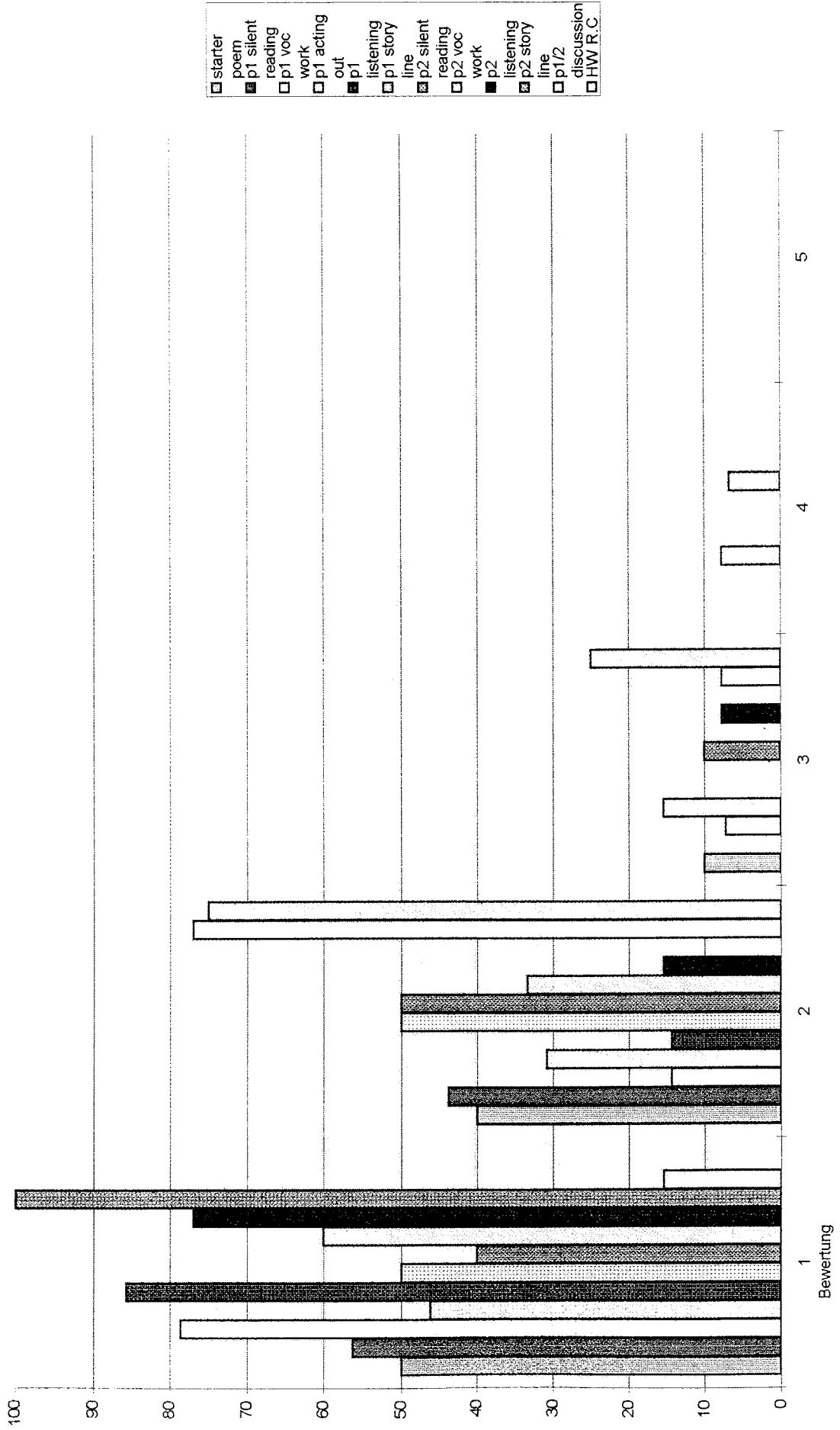
Eingangsvoraussetzungen aus Englisch, erhoben von Mag. M. Breuss (Direktor des BAKIPAD Mureck) anlässlich der Eingabe Mag. Krollers vom 03.01.1994

BAKIPAD Mureck	Klasse						Summe
		1	2	3	4	5	
aus AHS, davon		6	2	7	4	1	20
mit Jahresnote 4. Klasse	1	1	1				2
	2			2	1		3
	3	2		2	3		7
	4	3	1	3		1	8
aus HS 1. Klassenzug						3	3
mit Jahresnote 4. Klasse	1						
	2					1	1
	3					1	1
	4					1	1
aus HS 2. Klassenzug		0	0	0	0	0	0
aus HS E 1. Leistungsgruppe		16	20	16	13	13	78
mit Jahresnote 4. Klasse	1		3	1	2	2	8
	2	7	7	6	5	6	31
	3	8	8	7	4	3	30
	4	1	2	2	2	2	9
aus HS E 2. Leistungsgruppe		8	6	3	2	2	21
mit Jahresnote 4. Klasse	1						
	2	5	3	3	1		12
	3	2	3		1	2	8
	4	1					1
aus HS E 3. Leistungsgruppe		0	0	0	0	0	0
Gesamt SchülerInnen		30	28	26	19	19	122

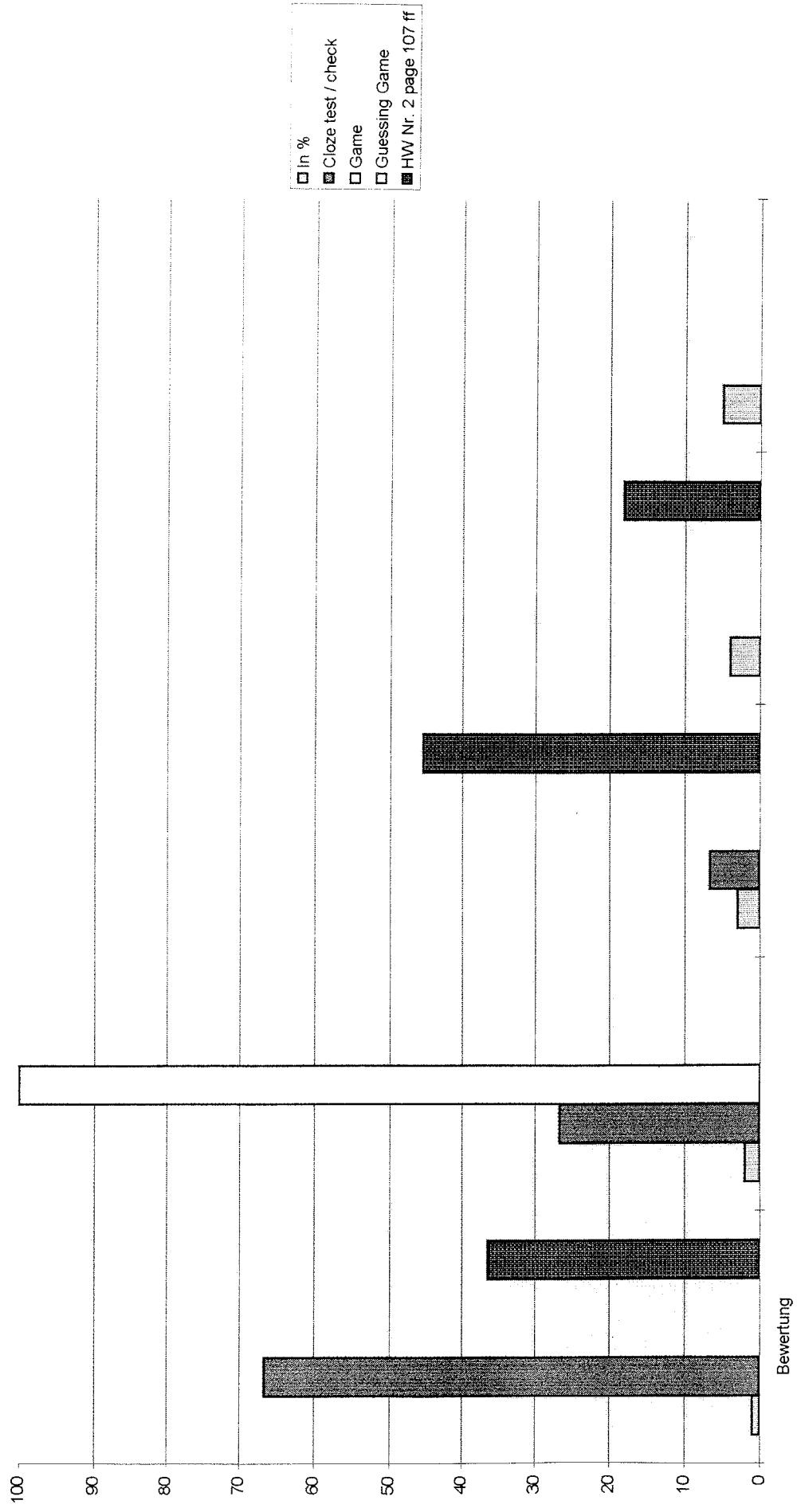
Eingangsvoraussetzungen aus Englisch



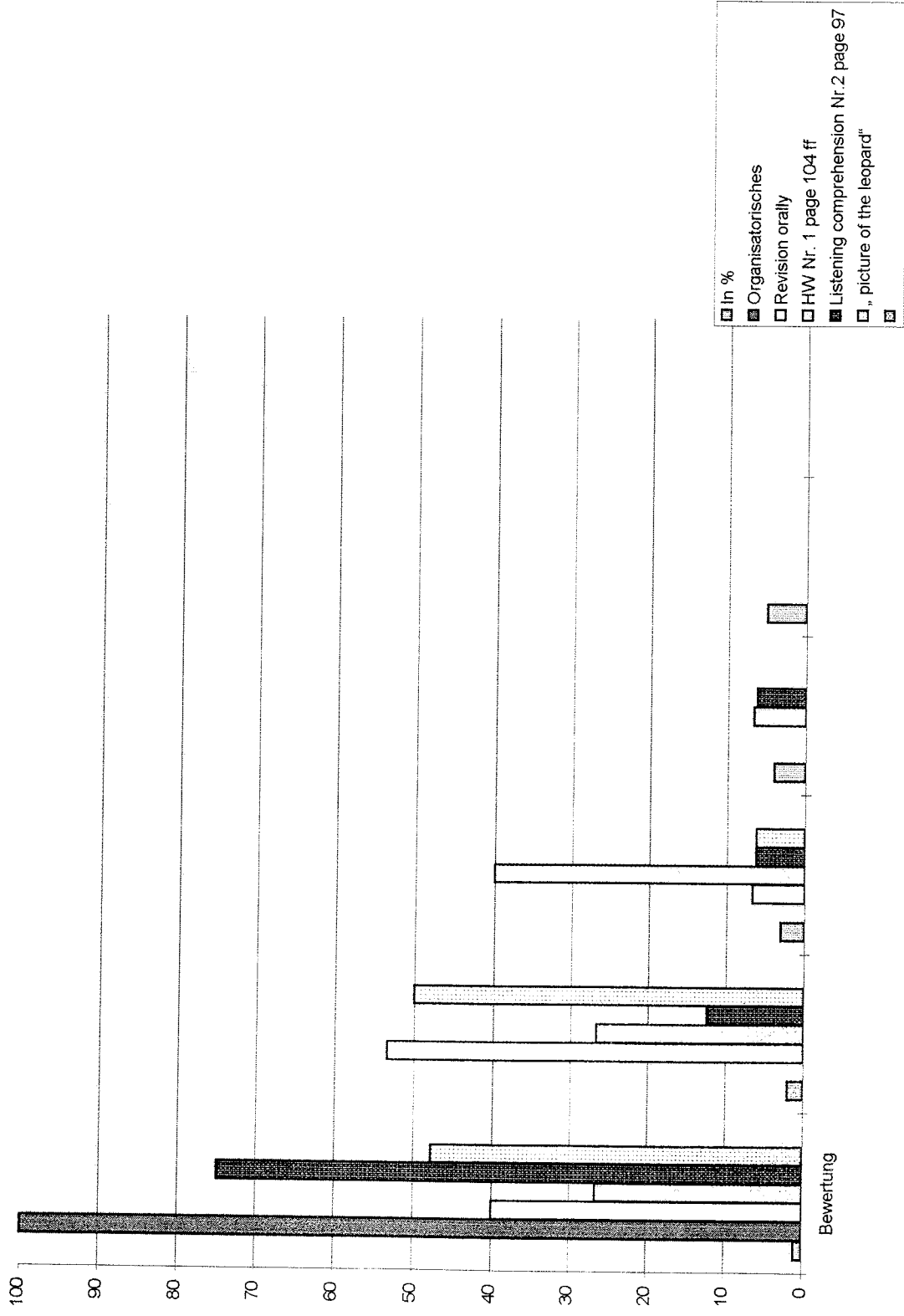
Feedback Do, 02.03.1995



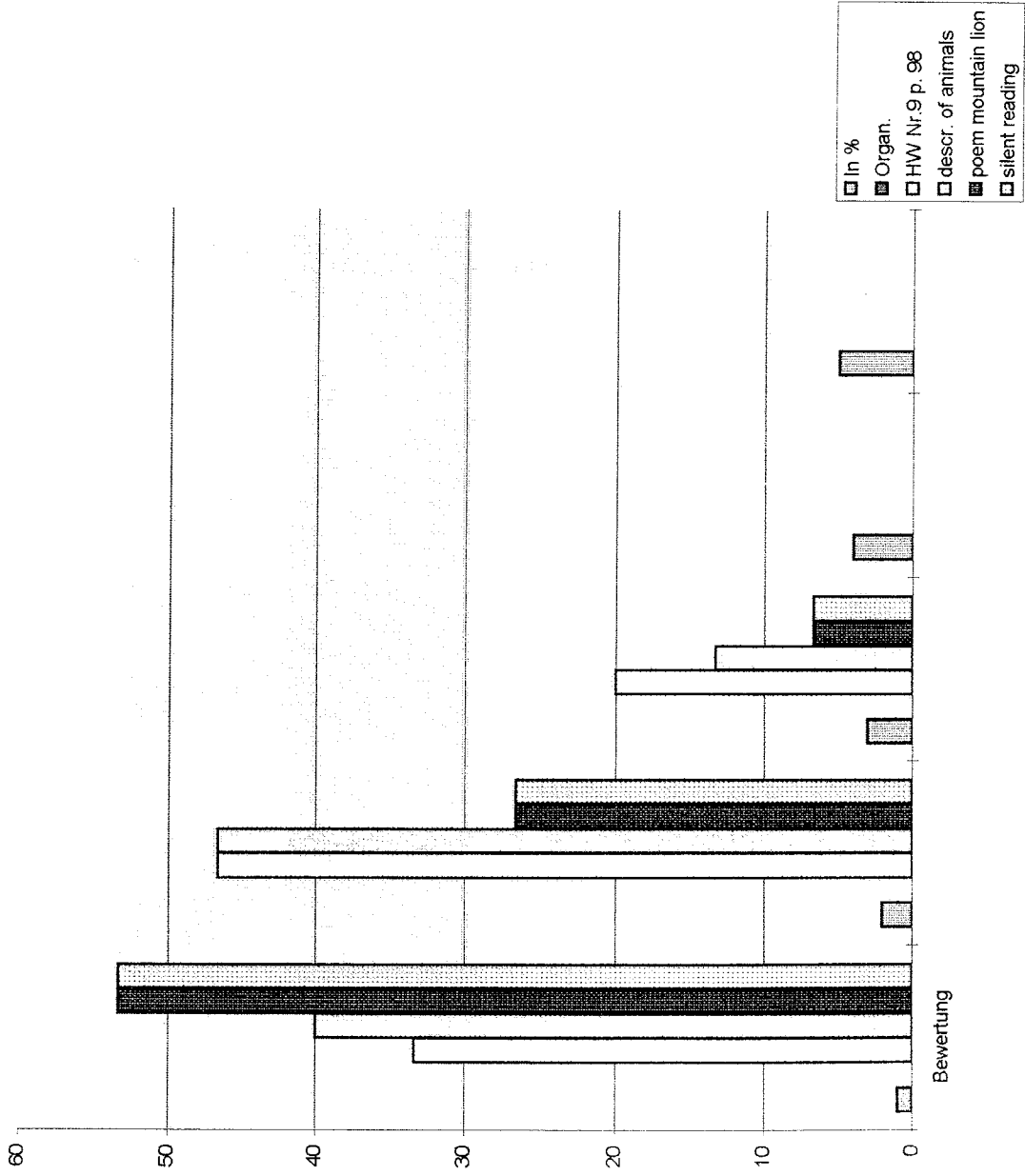
Feedback 03.03.95



Feedback 07.03.95



Feedback 09.03.95



Anhang IV

Make your Way 7, unit 7 “Poetry Alive”

Bundesverlag: (Hrsg.): Davies/Gerngroß/Holzmann/Puchta/Schratz, 1992

Anhang V

Unit 7 poetry (second form)

to mumble : to speak or say unclearly
to chatter : to talk quickly and continuously
to gossip : to talk about other people or local events
crops : Ernte
wasted away : to gradually become thinner and weaker
boughs : the branches of a tree
to creak : to make the sound of a badly oiled door when it opens
comfort . consolation

James Reeve (1909-1978)

to buzz : the sound that bees make
scales : Schuppen
to sip : to drink only a small amount
cot : bed for babies
blanked : Bettdecke

I prefer poem ... to poem ... because ...
What I like / don't like about poems ... is ...
The 1st /2nd poem appeals to me more because ...

In the poem the writer meets two men.
Who are they ?
Where does he meet them ?
What time of the year is it ?
One of the men is carrying a dead mountain lion. How did he kill it ?
How does the writer feel about the dead animal ?

D.H.Lawrence (1885-1930)

I think when the speaker meets the two men he ...
I can imagine that he feels ... because ...
If I were in his position I'd feel ...
I think they probably smile because ...
They might smile because ...
He must feel ... because ...
If I were him I'd feel ...
I think the last sentence means that ...
Perhaps the writer is trying to say that ...

Unit 7 * Exercises

2

Read the following text. It was written by a 15-year-old English boy and won a prize in a big competition for young writers. It is taken from a book called "Young Words".

The First and Last Round of a Fight

"You go into the goal for change," I said to Edward, my friend. "It's boring."
"It's my garden, it is my football, so there," Edward as he stuck a big ^{chilly} ^{co} out at me from a chocolate-covered ^{stick} one
This started one chilly winter's morning; ^{at} ^{some} and I had decided to have ^{jer} game of football in his garden. ^{herausstr} soon became very angry because of ^{embar} he had done to me. I stuck ^{as} tongue out, thinking to myself that ^{shamed} was very brave. Sticking your tongue c was the worst thing you could ^{Geordie} when I was four. You would ^{in Newca} do it to a grown-up, ^{the surro} it ^{yu/ya} such a terrible thing. ^{yo} ^{standa}

"You are an ^{embar}" he shouted. "You can't even kick a ^{as} ball." He shot at the ^{shamed} I made from jackets placed on the ^{Geordie}. He had made it very large and ^{in Newca} knew he had. He just wanted to ^{the surro} me look bad at football. The ^{yu/ya} went wide. "What a goal!" he ^{standa}

"I'm tons better than you!"
I had just remembered what he had said about me before. "What is a flid?" I thought to myself. I did not want to ask him, or I would get embarrassed. "That went a mile wide," I said, "and you are no good at football either. You are terrible."

"Don't say things like that about me, son!" he shouted, trying to look tough by putting on a Geordie accent, or I'll kick your head in, son." He came towards me, and pushed his fist against my face, not hitting me.

"Don't!" ^{Geordie} replied, shouting at the top of my voice.

"Are you ^{in Newca} anno make us, son?" he said, pushing his fist against my head once more. I ^{the surro} became angry. "Yes, I am!" I shouted. He ^{yu/ya} kicked me on the knee. I ^{standa} didn't react to his

a a the

best

my he

and what out never

said do was make shouted

tongue mouth Edward I I idiot goal ground shot

Opening the Cage

14 variations on 14 words

I have nothing to say and I am saying it and that is poetry.

John Cage

I have to say poetry and is that nothing and am I saying it
I am and I have poetry to say and is that nothing saying it
I am nothing and I have poetry to say and that is saying it
I that am saying poetry have nothing and it is I and to say
And I say that I am to have poetry and saying it is nothing
I am poetry and nothing and saying it is to say that I have
To have nothing is poetry and I am saying that and I say it
Poetry is saying I have nothing and I am to say that and it
Saying nothing I am poetry and I have to say that and it is
It is and I am and I have poetry saying say that to nothing
It is saying poetry to nothing and I say I have and am that
Poetry is saying I have it and I am nothing and to say that
And that nothing is poetry I am saying and I have to say it
Saying poetry is nothing and to that I say I am and have it

Chinese Cat

p m r k g n i a o u
p m r k g n i a o
p m r k n i a o
p m r r n i a o
p m r i a o
m i a o
m a o

Siesta of a Hungarian Snake

S SZ sz SZ sz SZ sz ZS zs ZS zs Z

TEACHING UNINTELLIGENT OR UNEDUCATED STUDENTS

Nigel Barnes

My UU's (no contempt is implied) seem to:

- a. lack interest in the unfamiliar,
- b. have weak powers of abstraction,
- c. have short attention-spans,
- d. find making logical connections difficult,
- e. need constant repetition and revision,
- f. be inaccurate,
- g. be unable to absorb much at once.

Suggested techniques and attitudes are:-

1. Always be aware of possible misunderstandings, however simple something might seem.
2. Use creative drilling, with students forming their own pattern-drills.
3. Deal with a little at a time (e.g., don't give all the personal pronouns at once).
4. Use phonetic symbols, otherwise students will see spelling as phonetic.
5. Students' own lives are the most real subject for them: characters and situations in course-books often hold little interest for UU's.
6. Check students' notebooks frequently for inaccuracies. (Tedious but vital).
7. Don't be culture-bound yourself.
8. Concentrate on grammar and syntax; many UU's see language-learning as a vocabulary-building process. But remember that diagrams confuse some people.
9. Don't correct errors in speech - pretend you don't understand. We learn from mistakes, but only if those mistakes don't succeed. It is the student who decides what an important error is. An error that does not seem to hinder communication is not seen as one; correcting it is likely to be fruitless.

The first lessons (for beginners) of three current EFL courses suggest that the writers are catering for intelligent, educated, young western Europeans with teachers who can explain by translating.

Nigel Barnes works at Hammersmith and West London College

from JATEFL Annual Conference Report 1994
(page 30)