

Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“

Herausgegeben von der

Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Gabriele Hajek

**Ein Schuljahr mit EAA -
Erste Erfahrungen einer Nicht-Anglistin**

PFL-Englisch als Arbeitssprache, Nr. 5

IFF, Klagenfurt 1999

Redaktion:

Gertraud Havranek

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

Inhaltsverzeichnis

1.	„To begin with ...“	1
2.	Diverse Fragen ...	1
2.1.	Wie kam ich überhaupt zu EAA ?	1
2.2.	Warum EAA ?	2
2.3.	Wodurch kann ich - vielleicht - dazu beitragen, dass die SchülerInnen den Anforderungen des Berufslebens besser gewachsen sein werden?	3
2.4.	Worauf muss ich achten, wenn ich EAA einsetze?	3
2.5.	Welchen Aspekt wollte ich ursprünglich unter die Lupe nehmen?	4
3.	Aktivitäten ...	5
3.1.	EAA in der 1A	5
3.1.1.	Rahmenbedingungen	5
3.1.2.	Zielsetzungen/ Arbeitsweise/ Ergebnisse	6
3.1.3.	EAA im Rahmen des Projektes „Das fliegende Klassenzimmer - einmal um die ganze Welt mit der 1A“	7
3.1.4.	Das Feedback der 1A	7
3.2.	Umfragen bezüglich EAA ...	8
3.2.1.	... in einer 3. Klasse	8
3.2.2.	... bei den SchülerInnen der 5. Klassen, die das Wahlpflichtfach GWK „, gebucht“ haben	9
4.	Abschließend ...	10
	Anhang	12

1. „To begin with ...“

Wir müssen eine Studie schreiben. Daten erheben, analysieren, Ergebnisse festhalten. - Okay!

Nur ... Was soll ich überhaupt untersuchen? Wie soll ich dabei vorgehen? Was ist überhaupt durchführbar? - Je mehr Monate ins Land zogen, desto unschlussiger wurde ich - das „Himalaya-Syndrom“ stellte sich ein.

Ich hatte Neuland betreten und war mit vielen Problemen konfrontiert. Mit Problemen, die z.T. durch die Rahmenbedingungen, auf die ich später noch genauer eingehen werde, bedingt waren; aber auch mit Problemen, mit denen vielleicht jeder, der „**Englisch als Arbeitssprache**“ das erste Mal gezielt einsetzt, zu kämpfen hat - insbesondere, wenn er/sie nicht Anglist/in ist. - So beschloss ich, die Erfahrungen, die ich im Laufe des Jahres gemacht hatte bzw. die Schlüsse, die ich persönlich daraus gezogen habe, darzulegen.

2. Diverse Fragen ...

Hiebei handelt es sich hauptsächlich um Fragen, die man sich, bevor man mit **EAA** beginnt, stellen sollte, bzw. um Fragen, die dann sehr bald in der Praxis auftauchen. Ich habe versucht, Antworten auf diese Fragen zu finden, wobei z.T. auch schon meine persönlichen Erfahrungen eingeflossen sind. - Eingangs aber eine Frage, die immer wieder an mich herangetragen wird und die ich mir daher nun selbst stelle ...

2.1. Wie kam ich überhaupt zu EAA ?

Ich würde sagen: „Step by step“.

„Frau Professor, können wir nicht etwas über die Indianer in Nordamerika machen?“ Diese Frage stellten mir einige SchülerInnen im Wahlpflichtfach „Geschichte und Sozialkunde“ vor drei Jahren. - Da ich im Sommer zuvor im Südwesten der USA sämtliche Nationalparks „abgeklappert“ hatte, war es für mich selbstverständlich, *auch* - aber nicht nur - englischsprachiges Material, das ich im Zuge dieser Reise erstanden hatte, bei der Besprechung dieses Themas zu verwenden (z.B.: s. Abb. 1 - 4 im Anhang). Ich hatte ja OberstufenschülerInnen vor mir, die (fast) alle im nächsten Jahr in Englisch maturieren wollten. Es konnte doch für sie kein Problem sein, Informationen aus diesen Texten zu beziehen! - Und so war es auch. Es fanden schließlich sogar diejenigen Gefallen daran, die Englisch nicht zu ihren Lieblingsfächern zählten und anfangs skeptisch gewesen waren. „Einmal etwas anderes, eine nette Abwechslung ... Da kann man seine Englischkenntnisse anwenden ...“ - Wiederholung war erwünscht, nicht nur gestattet!

Zum „Wiederholungstäter“ wurde ich im GWK-Unterricht, so z.B. in einer 6. Klasse, als wir uns mit den USA beschäftigten: einmal war es ein englischsprachiges Video über den Grand Canyon,

dann ein Text über den „Yellowstone National Park“ aus der Nationalparkbroschüre. Als ich mit meiner damaligen 7. Klasse die Entstehung der Alpen durchnahm und in diesem Zusammenhang die Plattentektonik wiederholte, geschah dies z.T. in englischer Sprache (z.B.: s. Abb. 5 u. 6).

Diesen Aktivitäten war folgendes Ereignis vorausgegangen: Im Zuge der Besprechung des Großthemas „Weltwirtschaft“ im GWK-Unterricht (8.Klasse) hatte ich anhand einer Karikatur (s. Abb. 7) einige der wichtigsten Begriffe bzw. Kurzbezeichnungen diverser Organisationen erläutert - wie z.B. IBRD = International Bank of Reconstruction and Development, ERP = European Recovery Program, HDI = Human Development Index. etc. - als ein Schüler meinte: „Das ist ja heute wie in einer Englischstunde ...“ - Damals wurden mir eigentlich zwei Dinge so richtig bewusst: *erstens* die Tatsache, dass aufgrund der Globalisierung die englische Sprache schon sehr weit in andere Sprachen eingedrungen ist und - in diesem konkreten Fall - ohne Englischkenntnisse die gängigen Abkürzungen der (Welt)organisationen wie eine willkürliche Ansammlung von Buchstaben wirken mussten, so dass deren Erlernen höchstens als eine Art Gedächtnistraining angesehen werden konnte. „Phantomorgastisch schwer, diese Erdsprachen ...“ - dem Marsmännchen in der Karikatur kann man eigentlich nur zustimmen! *Zweitens* hatte ich bemerkt, dass auch mir die Stunde Spaß gemacht hatte und dass ich mich gerne wieder etwas intensiver mit dieser Sprache beschäftigen würde - ich hatte ja nach der Matura das Anglistikstudium in Erwägung gezogen und während der Studienjahre immer wieder Nachhilfestunden gegeben. - Als ich dann erfuhr, dass der Einsatz von „**Englisch als Arbeitssprache**“ auch für Nicht-Anglisten möglich ist ...

2.2. Warum EAA?

... vor allem weil ich glaube, dass es am europäischen Arbeitsmarkt der Zukunft sicherlich *kein* Wettbewerbsnachteil ist, wenn man eine - wahrscheinlich noch besser eine zweite - Fremdsprache einigermaßen fließend beherrscht.

Das hat man prinzipiell auch an den verantwortlichen Stellen erkannt, denn Begriffe wie „Bildungsoffensive“ oder gar „Fremdsprachenoffensive“ werden in den Medien immer wieder zur Sprache gebracht, wengleich diverse Maßnahmen der letzten Jahre für deren Umsetzung nicht nur nicht gerade förderlich, sondern sogar kontraproduktiv waren. Ich denke dabei unter anderem an die Erhöhung der SchülerInnenhöchstzahlen bzw. der Teilungsziffern auch bei den Sprachgruppen oder an die Streichung von Unterrichtsstunden, besonders in der Unterstufe. - Was tut man nun tatsächlich dafür, dass Österreichs SchülerInnen **EUROPA-fit** werden? Irgendwie kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dass man sich - in bewährter Weise - wieder einmal auf das persönliche Engagement der einzelnen LehrerInnen verlässt ... Der gewünschte erhöhte Einsatz der MitarbeiterInnen bedarf aber einer gewissen Motivation und Unterstützung - leider hatten viele Neuerungen in der jüngsten Vergangenheit eher die Demotivation der Lehrerschaft zur Folge. - Aber abgesehen von den ungünstigen Rahmenbedingungen, inwiefern ist der Einsatz von **EAA** sinnvoll bzw. kann durch ihn etwas zur Verbesserung der Situation beigetragen werden? Dazu einige Überlegungen im folgenden Unterkapitel!

2.3. Wodurch

kann ich - vielleicht - dazu beitragen, dass die SchülerInnen den Anforderungen des Berufslebens besser gewachsen sein werden?

- Dadurch, dass ich den SchülerInnen die Möglichkeit gebe, die Fremdsprache häufiger und relativ stressfrei (s. Kap. 2.4.) anzuwenden.
- Durch die Erweiterung ihres „Vokabelschatzes“.
- Dadurch, dass fremdsprachige Texte als Informationsquelle für die SchülerInnen eine Selbstverständlichkeit werden.

Man muss sich dessen bewusst sein, dass man - insbesondere mit dem phasenweisen Einsatz von EAA, der aufgrund des großen Arbeitsaufwandes vor allem am Beginn die realistische Variante darstellt - natürlich nicht dieselben Ergebnisse erzielen kann, wie LehrerInnen, die in einer bilingualen Schule unterrichten. Dies ist bei gleicher Anzahl an Unterrichtsstunden, ohne Unterstützung einer zweiten Lehrperson im Klassenraum, ohne die Inanspruchnahme eines „Supports“ durch einen „Native“ und ohne die entsprechenden Teamsitzungen einfach nicht möglich und würde auch zu viel zu großen inhaltlichen Reduktionen führen, besonders in der Unterstufe (s. Kap. 3.1.2. u. 4.). - Ich denke aber, ein kleiner Beitrag ist noch immer besser als keiner!

2.4. Worauf

muss ich, wenn ich **EAA** einsetze, achten?

- dass alle mehr oder weniger Beteiligten (SchülerInnen, Eltern, Direktion und „last but not least“ der/die Englischkollege/in der betroffenen Klasse) informiert und einverstanden sind.

Insbesondere die Absprache mit dem/der Anglisten/in ist ein wichtiger Punkt; wünschenswert wäre natürlich eine Zusammenarbeit, die aber - im konkreten Fall - vor allem aufgrund organisatorischer Probleme (Zeit, Stundenplan, Projekt), *nicht* aber aus Gründen der Ablehnung, nur selten zustandekam (s. Kap. 3.1.1.).

- dass ich nicht aus lauter Begeisterung EAA zu häufig einsetze bzw. den SchülerInnen **EAA** „überstülpe“. - Ich glaube, dass immer, wenn man etwas Neues beginnt, die Gefahr besteht, dass man zu sehr „mit Volldampf fährt“; ist man sich dessen aber bewusst und bleibt hellhörig, sollte es möglich sein, die SchülerInnen nicht zu überfordern (Unterstufe! Lernschwache Klassen bzw. SchülerInnen, die im Unterrichtsgegenstand „Englisch“ nicht gerade leistungsstark sind!) und auch nicht den gegenteiligen Effekt („... nicht schon wieder Englisch ...“) zu erzielen. Hierbei spielt meines Erachtens auch die Benotung keine unwichtige Rolle.
- dass die SchülerInnen darüber informiert sind, welche Bedeutung **EAA** in der Leistungsbeurteilung zukommt. - Dies ist insbesondere für die SchülerInnen wichtig, die Probleme mit der englischen Sprache haben und verständlicherweise befürchten, dass sie nun auch eine schlechte Note in GWK bekommen werden. Vor allem diese SchülerInnen sind

dann sehr beruhigt, wenn sie erfahren, dass ich als GWK-Lehrerin den Inhalt der Antwort beurteile und dass sie sich die Sprache aussuchen können, in der sie antworten wollen. Eine kleine Hürde gibt es aber schon: die Frage wird in der Sprache gestellt, in welcher der „Input“ erfolgt ist - dies ist auch die übliche Vorgangsweise in der „Vienna Bilingual School“ - und die muss der/die Schüler/in erst einmal verstehen ... Dies ist aber in der Regel kein Problem. Für diejenigen SchülerInnen, die die Frage inhaltlich richtig *und* in der Fremdsprache beantworten können, gibt es - aus Gründen der Motivation - ein „Extraplus“!

2.5. Welchen Aspekt

wollte ich ursprünglich unter die Lupe nehmen?

In diesem Zusammenhang muss ich zunächst vorausschicken, dass

- ich **EAA** im Schuljahr 1997/98 in einer 1. Klasse (5. Schulstufe) im GWK-Unterricht eingesetzt habe und

- eine Kollegin in ihrer 1. Klasse, die sie sowohl in Englisch als auch in Geographie unterrichtet, dasselbe tat.

Es drängten sich *theoretisch* gleich mehrere Aspekte auf, die es unserer Meinung wert waren, untersucht zu werden. Die Fragen waren schnell formuliert - z.B.:

Inwieweit wirkt sich die Tatsache aus, dass

- die eine Klasse von einem „Profi“, die andere von einem „Amateur“ unterrichtet wird?
- die Kollegin in ihrer Klasse auch Klassenvorstand ist (Administration!)?
- die Kollegin ihre Klasse in beiden Gegenständen unterrichtet?
- die SchülerInnen der Kollegin in den Genuss einer zusätzlichen Englischstunde pro Woche (schulinterne Regelung!) kommen?

In der *Praxis* mussten wir uns sehr bald eingestehen: „Das wird nicht gehen!“ - Wie sollten wir das alles erheben, messbar machen? Abgesehen davon hätten zumindest folgende Voraussetzungen gegeben sein müssen: *erstens* zwei möglichst ähnliche „Forschungsobjekte“ (=Klassen) und *zweitens* ein annähernd identisches Programm ... Bekanntlich gleicht kein Ei dem anderen, aber die Unterschiede in Bezug auf Klasse und Situation waren einfach zu groß! - Während die Klasse der Kollegin sehr bald als leistungsstark bekannt war, entpuppten sich meine „Flöhe“ als lieb, nett, begeisterungsfähig, aber ziemlich lernschwach. Ich brach das „**Projekt EAA**“ zwar nicht ab, musste aber sehr vorsichtig dosieren. Dies scheint mir insofern ganz gut gelungen zu sein, als 94% der Kinder in den Feedback-Bögen am Schuljahresende bezüglich der Anzahl der „englischen Geographiestunden“ nicht „zu viele“ oder „zu wenige“, sondern „okay“ ankreuzten (s. Kap. 3.1.4.)! Auch die Eltern äußerten sich in den Sprechstunden bzw. am Elternsprechtag - vorausgesetzt, es war ihnen überhaupt aufgefallen (!) - durchaus positiv über **EAA** im Geographieunterricht. - Weiters behinderte den ursprünglich geplanten Umfang an **EAA**-Einheiten die Tatsache, dass es sich bei meiner Klasse um eine Klasse mit „*Sozialem Lernen*“ handelte. In solchen Klassen ist es bei uns üblich geworden, dass man einmal im Jahr ein Großprojekt durchführt, bei dem alle - LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen - zusammenarbeiten. Da das Projektthema „*Das fliegende Klassenzimmer - einmal um die ganze Welt mit der IA*“ lautete, liefen die Fäden natürlich in Geographie zusammen ... Auch dies

kostete viel Unterrichtszeit; es gelang aber, **EAA** einzubauen und zu präsentieren (s. Kap. 3.1.3. u. Abb. 20 - 23). Soviel zum möglichst identischen Programm! - Außerdem erschwerten diverse andere Faktoren eine intensivere Zusammenarbeit; so war z.B. ein gegenseitiges Beobachten kaum möglich. Aufgrund des für unser Vorhaben sehr ungünstigen Stundenplanes schaffte ich es nur mit Hilfe des Zufalls, wenigstens in zwei **EAA**-Stunden in der 1B anwesend zu sein und die Unterrichtseinheiten teilweise mit der Videokamera aufzuzeichnen!

3. Aktivitäten ...

In diesem Abschnitt möchte ich zunächst meinen **EAA**-Einsatz aufzeigen und das eine oder andere Problem etwas näher beleuchten. Die diversen Abbildungen im Anhang - es handelt sich dabei um Kopien von Arbeitsblättern, Overhead-Folien und Heftseiten (s. Abb. 8 - 19) - sollen einen Einblick in den dosierten, an die Klasse angepassten **EAA**-Unterricht ermöglichen. Der Organisationsplan des „Weltreise-Projektes“ (s. Abb. 20) ist ebenso im Anhang abgelichtet, wie das „Script“ des im Rahmen dieses Projektes aufgeführten englischen Theaterstückes (s. Abb. 21 - 23)

Nach dem Feedback meiner **EAA**-Klasse möchte ich in diesem Kapitel auch noch einige Umfrageergebnisse anführen, die für die eine oder andere Schlussfolgerung nicht ganz unbedeutend waren.

3.1. **EAA** in der 1A

3.1.1. Rahmenbedingungen

Die *Klasse* wurde bereits charakterisiert (s. Kap. 2.5.); wie den obigen Schilderungen zu entnehmen ist, waren die Voraussetzungen für **EAA** nicht gerade optimal, dafür aber real! - Seitens der *Direktion* war man offensichtlich über das **EAA**-Engagement erfreut, sonst hätte man wohl kaum drei Kolleginnen am Seminar teilnehmen lassen und in „Sparefroh-Zeiten“ wie diesen den Ankauf diverser, äußerst hilfreicher Unterrichtsbehelfe (s. unten) gestattet! - Die *Elternschaft* war - wie auch bereits oben erwähnt wurde - sofern sie überhaupt realisiert hatte, was da vor sich ging („Wissen‘s, außa de Schularbeitshefte schau‘ i ma ka Heft an ...“), einverstanden bis angetan. Die anfänglichen Bedenken einiger Schülerinnen und deren Mütter bezüglich der Benotung konnte ich zerstreuen (s. Kap. 2.4.). - Zu einer intensiveren Zusammenarbeit mit der *Englischlehrerin* der Klasse kam es, wie auch schon in einem früheren Kapitel angedeutet wurde, vor allem aus zeittechnischen Gründen nicht allzu oft; und wenn es uns doch einmal gelang, einen Termin für eine Besprechung zu finden, dann war **EAA** zumeist nur „Nebensache“ - die Tatsache, dass die Koordination des Großprojektes aufgrund der Thematik hauptsächlich auf meinen und in zweiter Linie auf den Schultern des in dieser Klasse Englisch unterrichtenden Klassenvorstandes lastete, macht diesen Umstand vielleicht verständlich ... Von meiner anfänglichen Unsicherheit „Kann man das überhaupt so machen?“ und vor allem „Können sie das schon?“ - bekamen daher einige Anglisten etwas zu spüren, nämlich die, die gerade da waren und einen Moment Zeit hatten. - Die für mich besonders wertvolle Zusammenarbeit mit der *Kollegin der Parallelklasse* funktionierte so gut sie aufgrund des leidigen Zeitproblems überhaupt funktionieren konnte. Wir schafften es doch immer wieder, wenn auch oft nur „zwischen Tür und

Angel“, einige Erfahrungen oder Materialsequenzen auszutauschen. Ich glaube, es kann sich jeder vorstellen, dass insbesondere in der Anfangszeit der (Informations)austausch nicht gleichwertig war und die Kollegin meinen seelischen und inhaltlichen „Support“ verkörperte ... Vielmals bedankt aber unbezahlt!

Unsere kleine „EAA-GWK-Bibliothek“ darf in diesem Zusammenhang auch nicht unerwähnt bleiben. Für die Vorbereitung des Unterrichts bzw. für die Herstellung von Arbeitsmaterialien ist die Verfügbarkeit von englischen Lehr- und Fachbüchern - insbesondere für Nicht-AnglistInnen - unerlässlich, wenngleich die Texte für die 1. Klasse meistens zu schwierig sind und daher vereinfacht werden müssen ... Aber man hat zumindestens einen Anhaltspunkt, kann sich orientieren und Anregungen holen; dann allerdings ist sehr oft wieder etwas Kreativität und Arbeitseinsatz gefordert (s. z.B. Abb. 16).

3.1.2. Zielsetzungen/ Arbeitsweise/ Ergebnisse

Mit der Zeit reduzierte sich meine Unsicherheit. Die Tatsache, dass ich meine Klasse immer besser einschätzen konnte und ich realisiert hatte, dass ich mein Programm nicht an das meiner Kollegin anlehnen konnte oder musste, sondern auf meine Klasse, trug auch dazu bei. Außerdem hatte ich erkannt, dass ich prinzipiell wie immer arbeiten konnte (Erstellung von Arbeitsmaterial, Aufbereitung etc.). Einen wesentlichen Unterschied gab es allerdings, aber der hing mit der Altersstufe zusammen: es war absolut neu für mich, dass ich das Anwenden und Abprüfen des Erarbeiteten ganz genau vorbereiten musste! Da waren die Tips meiner Kollegin Goldes wert (s. hierzu Abb. 13 u. 19). - Ich denke, es war sehr wichtig, dass ich bald erkannt habe, dass ich mich besser auf meine SchülerInnen einstellen musste, damit ich nicht kontraproduktiv arbeitete („... nicht schon wieder Englisch ...“). Ich setzte folgende Priorität für mich: ich wollte vor allem dazu beitragen, dass die Kinder die Scheu vor der Fremdsprache verlieren und am Sprachgebrauch Spaß haben. So gesehen wertete ich es als einen Erfolg, dass es bei unserem „Weltreise-Projekt“ für die SchülerInnen ganz klar war, dass bei der Aufführung des Theaterstückes, das in New York spielte, nur *Englisch* gesprochen wurde! Aber davon später. - Ich brauchte ein „1A-Programm“, ein Programm, das viel Abwechslung bot, manchmal auch innerhalb einer Unterrichtsstunde, und viel Zeit zum „Absichern“. Sodann wechselten „GWK-normal“, Projektvorbereitungen und EAA einander ab; zwischen den einzelnen „kleinen Portionen“ gab es immer Wiederholungsphasen. Die Tatsache, dass die SchülerInnen zumeist eifrig bei der Sache waren und sich ihre Leistungen bei den Prüfungen und Stundenwiederholungen verbesserten, sprach für die Umstellung. Dennoch hatte ich des öfteren ein etwas ungutes Gefühl - vor allem dann, wenn ich meine „normalen“ Vorbereitungen durchblättere. Ich konnte zunächst nicht genau sagen, worauf die doch ziemlich große inhaltliche Reduktion hauptsächlich zurückzuführen war - auf die Lernschwäche des Großteils der Klasse oder auf den Einsatz von EAA oder auf die intensiven Projektvorbereitungen? Erst gegen Ende des Jahres, als ich meine Tagebuchnotizen auf diesen Aspekt hin durchsah, kam ich zu dem Schluss, dass ein Konglomerat aller drei Faktoren für den „Rückstand“ verantwortlich zu machen war. Im Zuge dieser Recherchen wurde mir aber auch bewusst, dass die inhaltliche Reduktion gar nicht so groß war, wie sie auf den ersten Blick zu sein schien! Denn bei den Vorbereitungen für das Projekt, das ja z.T. mit EAA verschmolzen ist, wurden auch Inhalte vermittelt und Fähigkeiten erworben, nur andere als sonst!

3.1.3. EAA im Rahmen des Projektes „Das fliegende Klassenzimmer - einmal um die ganze Welt mit der 1A“

Ein Teil dieses bereits mehrmals erwähnten Projektes, für dessen Durchführung wir Ende April einen ganzen Nachmittag benötigten, diente eben auch der Präsentation von **EAA**. Die Vorbereitungen für dieses „Weltreise-Projekt“ hatten schon im Oktober begonnen und wurden im GWK-Unterricht - wie bereits angedeutet - zu einem fixen Bestandteil.

So sammelten wir z.B. Bildmaterial, das dann im BE-Unterricht für Collagen von den einzelnen Kontinenten verwendet wurde; diese „Kunstwerke“ hatten am Projektnachmittag dekorative Funktion. - Weiters beschäftigten uns die Fragen „Wie leben Menschen - vor allem Kinder - anderswo?“ bzw. „Welche Probleme haben sie?“ immer wieder. Es galt zunächst, den SchülerInnen die Unterschiede klar zu machen bzw. Material für die Deutschkollegin (Asien, Südamerika) zu sammeln, das sich für die Umsetzung in ein kurzes Theaterstück oder ähnliches eignete. Um die Szene, die in Marokko spielen sollte, zu konzipieren, zeigte ich den Kindern Diapositive über „Land und Leute“; gemeinsam legten wir eine Rahmenhandlung fest, dann war meine Kreativität gefragt - bevor die einzelnen Rollen verteilt und mit dem Einstudieren begonnen werden konnte! Die Vorgangsweise war bei dem Theaterstück mit dem Schauplatz New York zunächst dieselbe; bevor es allerdings an das Tippen des „Scripts“ ging, hielt ich Rücksprache mit der Englischlehrerin der Klasse ... Nachdem wir uns mit den SchülerInnen über die Besetzung der einzelnen Rollen geeinigt hatten, wurde das Stück in den Englischstunden einstudiert, wobei ich teilweise anwesend war (Regie!). Wir vereinbarten mit den „Schauspielern“, die „viel Text“ hatten, dass sie bei der Aufführung ihre Unterlagen bei sich haben dürften, zur Sicherheit! - Eigentlich verlief alles ziemlich gut - wie man auch auf der Videoaufzeichnung eines Vaters erkennen kann - viel besser als wir nach einer etwas chaotischen Generalprobe erwartet hatten! Eltern, Großeltern, Onkel, Tanten, Geschwister etc. waren äußerst angetan und irgendwie auch beeindruckt - dies konnten wir Kommentaren wie diesen entnehmen: „So ein abwechslungsreiches Programm!“ oder „dass sie das schon können!“ oder „Wissen Sie, so etwas macht einen ganz stolz als Großvater.“ Den SchülerInnen hat es sichtlich viel Spaß gemacht, sie haben sich ziemlich locker und ohne Scheu ihrem Publikum präsentiert, beim „Orientalischen Tanz“ ebenso wie „in New York“!

3.1.4. Das Feedback der 1A

Gegen Schuljahresende wollte ich wissen, ob mich mein Eindruck, dass man mit Freude bei der Sache war, nicht getäuscht hatte. (Gleich vorweg: die Rückmeldung hat mich dazu veranlasst, nicht aufzugeben!)

Zu diesem Zweck stellte ich den Kindern die folgenden drei Fragen:

I. Wie haben Dir die „EAA-Stunden“ gefallen?

o sehr gut o gut o okay o weniger o gar nicht

(Zutreffendes ankreuzen!)

II. Warum? Begründe!

III. Hast Du das Gefühl, dass EAA

zu wenig gerade richtig/ okay zu häufig
eingesetzt wurde?

(Zutreffendes ankreuzen!)

Auswertungsergebnis:

ad III.)

Ich habe bereits erwähnt (s. Kap. 2.5.), dass mich gerade das Ergebnis bei diesem Punkt sehr gefreut hat: nur eine Schülerin hätte gerne weniger EAA-Stunden „genossen“, dafür waren es einer anderen Schülerin zu wenig Einheiten mit EAA; für alle anderen SchülerInnen war das Quantum „gerade richtig bzw. okay“.

ad I.)

Die EAA-Stunden haben offensichtlich Anklang gefunden:

- sehr gut (8x), - gut (15x), - okay (2x), - weniger (1x), - gar nicht (0x)

ad II.)

Die wenigen SchülerInnen, die **EAA** gegenüber nicht allzu positiv eingestellt waren, gaben als Begründung an: „... weil ich Englisch nicht so mag ...“ ... „Bin in Englisch nicht so gut.“ ... „weil ich in Geographie besser bin, wenn die Stunden nur in Deutsch sind ...“

Sehr häufig lauteten die Begründungen wie folgt: „Hat Spaß gemacht.“ ... „War lustig und lehrreich.“ ... „War interessant“ ... Dann gab es noch - z.T. sehr individuelle - Erklärungen wie diese: „Bin ein USA-Fan.“ ... „Kann man später brauchen.“ ... „EAA ist nützlich, kann man z.B. auf Reisen anwenden.“ ... „Konnte viel mitarbeiten.“ ... „Kann in Geo für Englisch üben.“ ... „Konnte meine Geo-Note verbessern, weil ich oft aufgezeigt habe.“ ...

Im Zuge dieser „Feedback-Aktion“ beschloss ich, zwei - für mich in Frage kommende - Zielgruppen bezüglich eines möglichen EAA-Einsatzes zu befragen.

3.2. Umfragen bezüglich EAA ...

3.2.1. ... in einer 3. Klasse:

Hiebei handelt es sich um eine eher lebhaftere, an sich sehr aufgeschlossene Klasse, die ich seit dem Schuljahr 1997/98 in GWK unterrichtete. - Ich stellte folgende Frage in den Raum: „Könntet

Ihr Euch vorstellen, dass wir im nächsten Jahr EAA - der für die meisten neue Begriff wurde natürlich kurz erklärt - im Geo-Unterricht ausprobieren?“ - Die Reaktionen waren wie erwartet ziemlich emotional: „Wau, toll“ oder „Cool“ oder „Interessant“ meinten die einen, „Oh Gott!“ oder „Neiin ...“ oder „Noch mehr Englisch!“ die anderen. Ich ließ die ersten Stürme der Begeisterung bzw. der Ablehnung über mich ergehen und machte mir brav Notizen. In der Phase der ersten Bekehrungsversuche seitens der Befürworter „Na geh’, das wird sicher leiwand! Wenn Du Dich nicht auskennst, helf’ ich Dir ...“ tauchten auch die ersten Fragen auf: „Frau Professor, wie läuft das eigentlich genau ab?“ „Welche Themen werden wir so machen?“ Nach ein paar erklärenden Worten eine Gegenfrage meinerseits: „Welche Themen könntet Ihr Euch denn vorstellen?“ - Ich fand heraus, dass es aus der Sicht der SchülerInnen sinnvoll ist, Themen wie England, Australien oder Amerika für einen EAA-Probelauf auszuwählen. Unter Bezugnahme auf den Lehrplan einigten wir uns schließlich auf die USA als „Versuchsobjekt“; zu diesem Zeitpunkt waren schon alle bereit, sich auf EAA „einzulassen“.

Nach dieser Diskussion bat ich die SchülerInnen, ihre Gründe für die sofortige Bereitschaft, sich auf ein „kleines Abenteuer“ einzulassen bzw. für ihre anfänglichen Bedenken niederzuschreiben. - Sie lauteten z.B.: „... weil ich gerne Englisch spreche ...“ ... „Das ist eine Herausforderung!“ ... „Man lernt dazu!“ ... „Da kann man Vokabeln dazu lernen.“ ... „Da kann man seine Englischkenntnisse in der Praxis anwenden.“ ... „Neu!“ ... „Wenden Englisch an.“ ... „... weil es sich auch auf die Englischnote positiv auswirken könnte ...“ ... „Da kann man für Englisch üben.“ ... „Das ist doch sicher anstrengend!“ ... „Etwas anderes!“ ... „Ich finde es super, weil es gut zu dem Kapitel passt.“ ... „... weil wir nächsten Sommer wahrscheinlich in die USA fahren ...“ ... „Ich hatte Angst, dass ich nicht alles verstehe, weil ich in Englisch nicht gut bin. Dann hab’ ich mir gedacht, vielleicht werde ich dadurch besser!“ - Nicht uninteressant, was da so in den SchülerInnenköpfen vor sich geht!

3.2.2. ... bei SchülerInnen der 5. Klassen, die das Wahlpflichtfach GWK „gebucht“ haben:

Diese SchülerInnengruppe beantwortete die Frage „Wollt Ihr EAA im nächsten Schuljahr im Wahlpflichtfach GWK ausprobieren?“ sofort und einhellig mit JA! Man könnte sich auch vorstellen, mehrere Themen auf Englisch durchzunehmen, nur auf keinen Fall „alles“! Das wäre ihnen zu anstrengend ...

Auch diesen SchülerInnen war die Themenwahl wichtig. Wie schon bei der Anfrage in der Unterstufe, wurden sofort die USA und Australien im Zusammenhang mit EAA genannt - z.B. Frankreich auf Englisch zu besprechen, erschien ihnen geradezu paradox. Aber auch ein Vokabelfundament für den Bereich „Wirtschaft“ anzulegen, oder die englischen Fachausdrücke für allgemeine geographische Begriffe zu erlernen, machte in ihren Augen Sinn. Aussprüche wie „Wenn ich auf die WU gehe, könnte mir das helfen!“ oder „Wenn ich bei der mündlichen Matura fächerübergreifend in E/GWK antreten will, ist das sicher kein Nachteil!“ zeigten mir, dass so manche(r) schon in diesem Alter mit einem gewissen Weitblick agiert!

Im Moment (Herbst 1998) sind wir zwar mit „Radio Afrique - Schüler machen Radio“ schwer beschäftigt, aber es gibt ja noch ein zweites Semester! Und wenn man’s ganz genau nimmt, hat sich EAA ohnedies schon eingeschlichen: denn, um die schwarze, in New York lebende *Waris Dirie*, Top-Model und UNO-Beauftragte im Kampf gegen die Beschneidung der afrikanischen Frauen, anlässlich ihrer Buchpräsentation „Wüstenblume“ interviewen zu können, musste man seine Englischkenntnisse anwenden ... Auch als sich die SchülerInnen zwecks Beschaffung von

Basisinformation zum Thema „Beschneidung der Frauen in Afrika“ ins Afro-Asiatische Institut begaben, mussten sie feststellen, dass Material fast nur auf Englisch (oder Französisch) verfügbar war!

4. Abschließend ...

möchte ich festhalten:

Aufgrund

- dessen, was ich im Laufe des Jahres gesehen und erlebt habe (z.B. bei dem Besuch der „Vienna Bilingual School“ bzw. einer zweisprachigen Privatschule in Marokko)
- der Erfahrungen, die ich im vergangenen Schuljahr gemacht habe,
- der derzeitigen - nicht gerade förderlichen - allgemeinen Rahmenbedingungen,
- der Ergebnisse der SchülerInnenbefragungen und
- meiner persönlichen Situation sowie den sich daraus ergebenden Möglichkeiten

werde ich **EAA** zwar weiterhin einsetzen, aber nur,

- wenn dadurch die Lehrinhalte in GWK nicht zu stark reduziert werden (... dies erscheint mir aber bei einem wohlüberlegten phasenweisen Einsatz machbar - die größten Probleme diesbezüglich gibt es wahrscheinlich in der 1. und 2. Klasse, vor allem dann, wenn es keine zusätzliche E/GWK-Stunde gibt und man EAA häufiger anwenden will ...),
- wenn **EAA** in GWK für die SchülerInnen der unteren Klassen (Unterstufe: 1., 2., 3. Klasse) zumindest „okay“ ist bzw. ihnen Spaß macht,
- wenn die älteren SchülerInnen (4. Klasse, Oberstufe) gemäß der Tatsache, dass sie schon etwas mehr Weitblick haben, dieses Unterfangen als sinnvoll erachten,
- wenn ich Zugang zu dem dafür nötigen Material habe (s. Kap. 3.1.1. bzw. unten),

Ich werde **EAA** sicher nur dann verstärkt einsetzen (über 50%),

- wenn sich die allgemeinen Rahmenbedingungen verbessern - d.h.: wenn man „oben“ bereit ist, das zusätzliche, persönliche Engagement einzelner LehrerInnen nicht nur mit Worten, sondern auch mit Taten wertzuschätzen und zu unterstützen. - *Wodurch?*

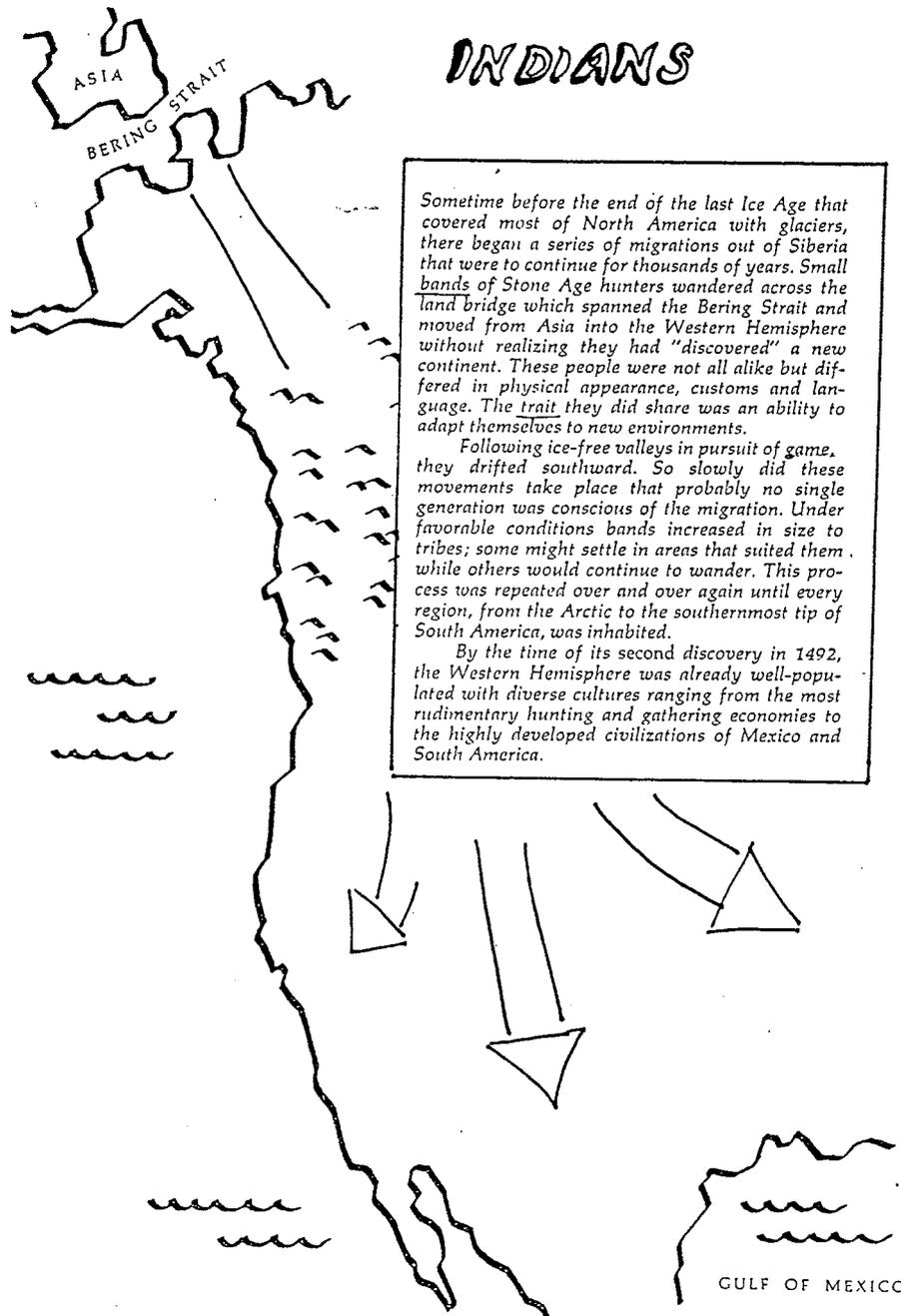
Z.B.: - durch das Angebot eines vielfältigen Fortbildungsprogrammes (... nicht nur für Nicht-AnglistInnen ...),

- durch Bereitstellung von aufbereiteten Unterrichtsmaterialien (... ich denke dabei z.B. an GWK/E-Schulbücher, die an den Lehrplan für Englisch angelehnt sind; denn derzeit ist ein „Volleinstieg“ mit EAA - auch wenn man ihn nur für eine Klasse plant - so gut wie unmöglich, wie mir erfahrenere SeminarteilnehmerInnen versicherten; man kommt nämlich mit der Materialbeschaffung und -produktion kaum nach; daraus lässt sich folgern, dass ein verstärkter EAA-Einsatz - bei den derzeitigen Rahmenbedingungen - keinesfalls von heute auf morgen möglich ist ...),
- durch die Einführung einer - finanziell abgelohten - Koordinationsstunde mit dem/der Anglisten/in der EAA-Klasse (.. apropos leistungsorientierte Entlohnung ... dadurch würde sich vielleicht auch das leidige „Zeitproblem“ etwas vermindern ...),
- durch die Einführung einer zusätzlichen E/GWK(etc.)-Stunde - insbesondere in den unteren Schulstufen - um die inhaltliche Reduktion möglichst gering zu halten (s. oben),
- durch die Ausarbeitung eines transparenten, in der Praxis auch anwendbaren Benotungssystems, das österreichweit gültig ist ...

Auch wenn die Umsetzung dieser Vorschläge zur Verbesserung der Situation angesichts des Sparkurses der Regierung, von dem ja leider auch die Bildungspolitik betroffen ist, nicht in nächster Zukunft zu erwarten ist, so darf man die Hoffnung nicht aufgeben, dass es in einem der reichsten Ländern der Welt gelingen wird, sich „Step by step“ Rahmenbedingungen anzunähern, die es der Lehrerschaft ermöglichen, einen wesentlichen Beitrag zur europareifen Ausbildung der Jugend zu leisten.

Mag. Gabriele Hajek
GRG 21
Franklinstraße 21
1210 Wien

Abb. 1 (Abb. 1 - 4: s. BATHI, Tom: Southwestern Indian Tribes, KC Publications, Las Vegas, Tenth Printing 1992 - ISBN 0916122-01-8; S 2, 3, 31ff, 36f)



- Woher kamen die „Indianer“?
- War ihnen bewusst, daß sie einen neuen Kontinent entdeckt hatten?
- Wie kam es zur Besiedlung dieser Landmasse?
- Indianer - Einheitlichkeit.
Passen diese Begriffe zusammen?

- ▶ - bands ≈ Horden
- Trait - Merkmal
- game - Wild (Tiere)

Early Man in the Southwest

The story of man in the Southwest begins about 25,000 years ago with the appearance of small bands of nomads who hunted with spears the mammoth, camel, bison, and ground sloth. Evidence of their passing is found only in the stone implements they made and left in their caves and campsites, often imbedded in the skeletal remains of the animals they killed.

With the retreat of the glaciers the climate slowly changed. The once lush land which supported the herds of animals these people hunted became progressively drier. Lakes and swamps disappeared and streams ran intermittently. Once plentiful game diminished, and man was forced to alter his way of life to meet these changes in his environment. He began to supplement his diet of meat by gathering seeds and edible plants. As plant foods became increasingly important in his diet, man developed the rudiments of agriculture.

Agriculture does not allow a nomadic existence, so man built semi-permanent dwellings near his fields. Villages soon followed and with them came all of the complexities of social and religious life that occur when men live together in communities.

Not all groups developed at the same pace but contact between them increased and new ideas were exchanged. Basketry and weaving were highly developed and widespread. Pottery, a craft usually associated with sedentary, agricultural people, was either invented independently or introduced from Mexico around the beginning of the Christian era; by 600 A.D. it was known throughout the Southwest.

Movements of people still occurred, however, as local populations were subjected to droughts, erosion of farmlands, internal conflicts, or merely the human urge to move to a new area.

Cultivation of the Sacred Triad — maize, squash, and beans — now provided a stable food supply and populations and villages increased in size and number. Social organization, ceremonialism, architecture, and crafts became more complex. Trade with the civilizations of Mexico grew and further enriched the life of these people. By 1000 A.D. these village dwellers, or pueblo Indians, had reached a "golden age".

Shortly after this the ancestors of the Athabaskan-speaking Navajo and Apache entered the Pueblo domain. Their constant raiding forced the pueblo farmers to fortify their towns or to abandon them entirely. By 1250 A.D. many of the great pueblos were deserted and the people sought refuge in the Rio Grande valley and the vicinity of Acoma and Zuni.

A prolonged drought in the late 1200's added to the pueblo people's problems and resulted in more forced migrations. When the Spaniards arrived on the scene most of the pueblo population was concentrated at Hopi, Zuni, Acoma, and in the Rio Grande valley.

At about this same time (1200 A.D.) the Piman-speaking tribes, who are probably the descendants of the earlier Hohokam people, occupied southern Arizona, and Yuman-speaking groups moved eastward from California into Arizona and settled along the Colorado River.

By the late 1600's most of these tribes were occupying the same areas they do today with the Navajo and Apache people moving into the intervening areas.

- ▶ - sloth = Faultier
- implement = Werkzeug
- lush = saftig, üppig
- swamp = Sumpf
- to diminish = ...
- to alter = ...
- edible = genießbar
- sedentary = Sesshaftigkeit
- droughts = Dürre

- squash = Kürbis
- raid = Ein-Überfall
- vicinity = Nachbarschaft
- intervening = dazwischen
- Legend

- Die Geschichte des Menschen beginnt im Südwesten der heutigen USA vor ca. ...

- Woher lebten die Menschen damals? Spuren?

- Wodurch würden sie gezwungen ihre Lebensweise zu ändern? Inwiefern?

Folgen?

- Seit ca. 600 v. Chr. Geb. ...

- Migrationsursachen:

- Grundnahrungsmittel - Troika:

- Das „Goldene Zeitalter“ der Pueblo-Indianer war ... Danach ...

- Um 1600 ...

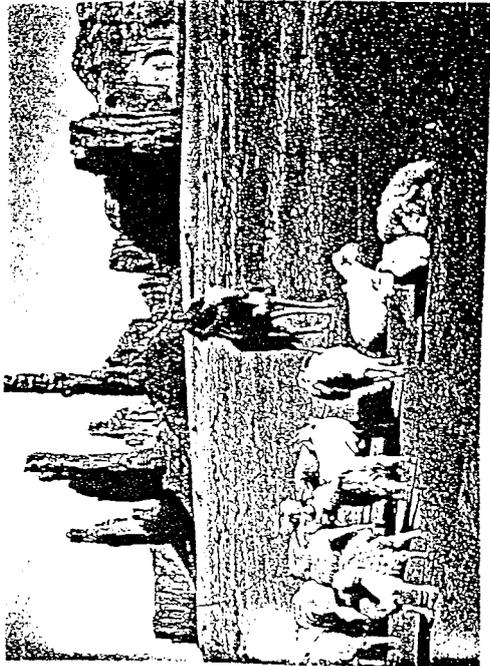
NAVAJO (ná·väh·hó) from the Tewa word *Navaho* meaning "cultivated fields". Also spelled *Navaho* (*Navajo* has been adopted as the preferred spelling by the tribal government). Native name - *DINE* meaning "the people". Language - Athabaskan Reservations - Navajo, Canoncito, Puertoero and Ramah Total land area - 17, 213, 941 acres. Population - 173,018, resident - 159,524. Government - constitution adopted 1938. Tribal council consists of 74 delegates from 18 districts elected by adult members of tribe. Chairman and vice chairman elected at large.

The common ancestors of the Navajos and Apaches reached the Southwest shortly after 1000 A.D. as small nomadic bands of hunters and gatherers. Linguistically they were related to the Athabaskan-speaking tribes of northwestern Canada. The way of life of each band was modified by its contact with other tribes. The Navajo were particularly influenced by the Pueblo Indians; weaving, agriculture, sandpainting, ceremonial rituals, and matrilineal clans were some of the new traits they acquired. As agriculture grew in economic importance the Navajo became less nomadic and began to settle in small communities near their fields.

A Spanish reference to "Apache de Navajo" as a semi-sedentary agricultural people appears in 1626. It is the first mention of the Navajo which distinguished them from the Apaches. Contact with the Spanish had far-reaching effects on both the Navajo and the Spaniards. With the acquisition of sheep and goats the Indians began to lead a life which was more pastoral than agricultural. The use of the horse allowed them to increase their raiding activities, much to the sorrow of Indian and Spanish communities of the Rio Grande valley. The Navajos considered their forays not as war but rather as an economic pursuit that yielded livestock, food, booty, women, and slaves. (The great use of Indian slaves by the Spanish probably stimulated this activity). For this reason the Navajos were never interested in driving the Spaniards out of the Southwest as the pueblo tribes were.

In 1745 the Franciscans made an attempt to establish missions among the Navajo of the Mount Taylor region. After two years the Indians rejected the new religion but remained friendly to the Spanish. Because of this peaceful coexistence the Navajo of Canyoncito and Puertoero are still known by their fellow tribesmen as "the people who are enemies".

When the Americans assumed jurisdiction of New Mexico in 1846 they sought to control the Navajo by establishing military posts in their country. Without understanding the political makeup of the tribe the U. S. military signed peace treaties with several "chiefs". Actually the "chiefs" were merely headmen whose authority



- ▷ *Sollage die Dir unliebbarsten Vorkabeln nach!*
- ▷ *Verfasse einen Navajo-Steckbrief (Wohn-, Wohnleben sie ursprünglich? ...)*
- ▷ *Welche Folgen hatte das Zusammen-treffen mit den Spaniern? - Weiterentwicklung!*

did not extend beyond their own small bands. Naturally, raiding by other bands continued since they had not taken part in the negotiations.

By 1863 Navajo depredations became so serious that a military force under Colonel Kit Carson was dispatched to subdue the tribe. Carson accomplished this objective not through military engagements, but by wiping out the economic basis of Navajo life. Livestock was slaughtered and crops, fruit trees, and hogans were completely destroyed.

By March of 1864, 2,400 Navajos had been rounded up to begin the 300 mile journey to their place of confinement at Fort Sumner on the Pecos River in southeastern New Mexico. Eventually some 8,000 men, women and children made "The Long Walk" to captivity. An estimated 1,800 avoided capture by hiding out in the more inaccessible areas of their country.

Conditions at the Bosque Redondo reservation were miserable, and more than 2,000 Navajos died from disease before the government decided the relocation plan was a failure. In 1868 the Navajos were allowed to return to their homeland. This move was prompted not so much by humane motives as economy; it would be cheaper to help the Navajo become self-supporting than to keep them in confinement. But their troubles were not over; the white man had not yet lost his taste for Indian land, and clashes occurred over territorial disputes. The schools promised in the treaty of 1868 were run like reformatories and did much to maintain a

hostile attitude toward whites.

Despite these problems the Navajos did make a comeback and became self-sufficient. Sheep and cattle were now the basis of Navajo economy; a lively trade was maintained in wool and hides; Navajo rugs and silver work found a ready market. The Navajos prospered and increased in numbers. From an estimated 12,000 in 1868, they grew to 35,000 in 1930.

By the 1930's the basis of Navajo life—sheep—had increased to the point where the land was seriously overgrazed and erosion became a major problem. Only one solution was possible—drastic stock reduction—another critical blow to Navajo life.

Despite its size (roughly the area of West Virginia) the reservation has limited resources and much of the land is absolutely worthless except as scenery. Thousands of Navajos leave the reservation to seek employment; many find seasonal jobs as migrant agricultural workers. Craft work, while it provides income for individuals, is of minor importance in the over-all economy.

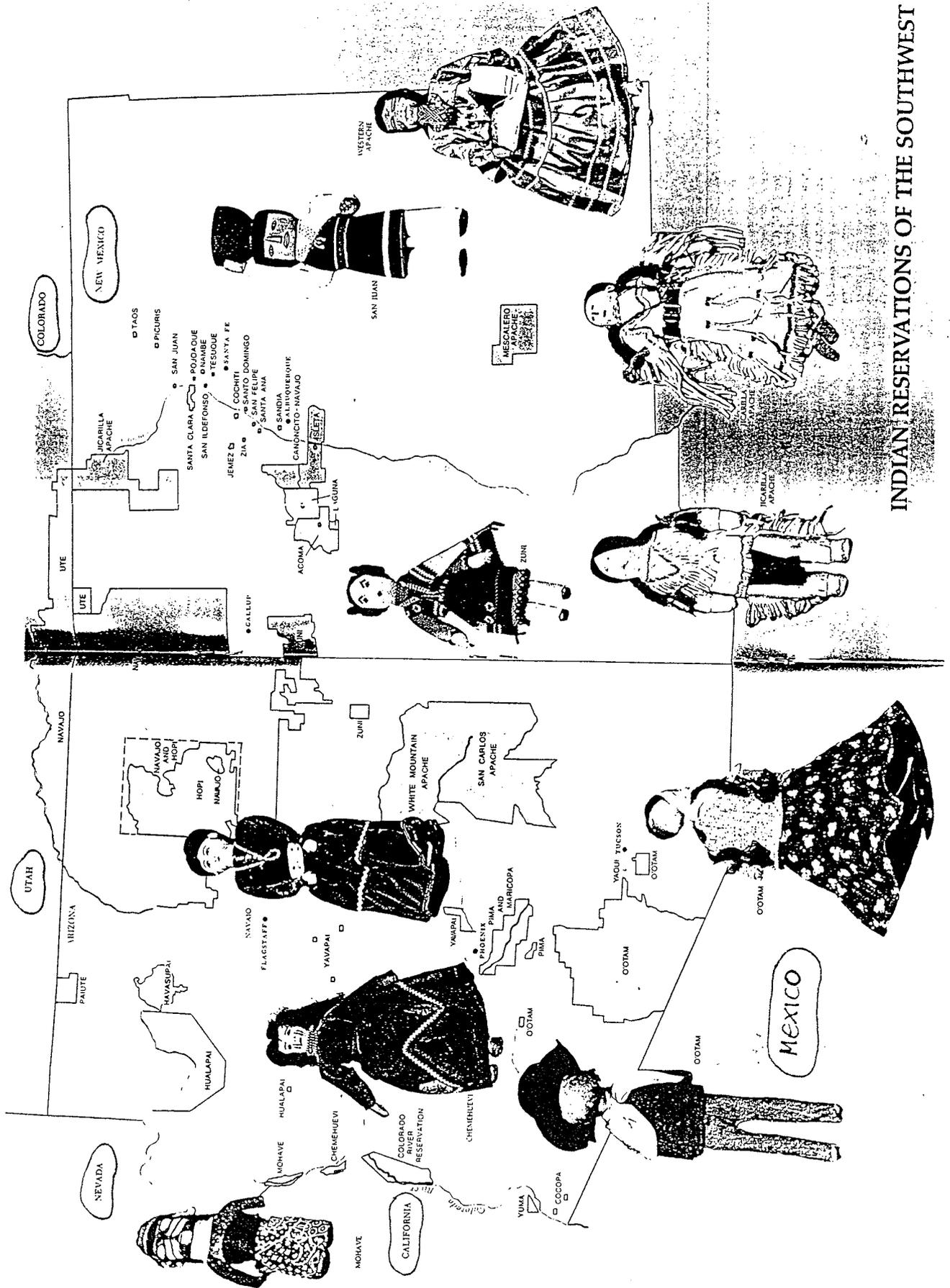
Considerable tribal income is derived from gas and oil leases and timber sales. Much of this income is being invested in tribal enterprises which will provide jobs for Indians on the reservation.

Serious problems still face the tribe but for the Navajos adversity has long been a constant condition.

▷ *NAVAJOS heute (s. Karte): Wo? Woron leben sie? Probleme?*

Abb. 3 (s. Abb. 1)

Abb. 4 (s. Abb. 1)



INDIAN RESERVATIONS OF THE SOUTHWEST

1
THE AMERICAS
Landforms

● **Conservative margins**

The San Andreas Fault runs through California (Figures 1.16 and 1.17). It marks the boundary between the American and Pacific plates. Although the American fault is almost stationary at this point, the Pacific plate is moving by about 6 centimetres a year. These two plates should slip past each other but they tend, like a machine without oil, to stick until pressure builds up enabling one plate to jerk forwards, sending shockwaves throughout the surrounding countryside. In 1906 at San Francisco the ground moved by 6 metres in an earthquake which measured 7.9 on the Richter scale.

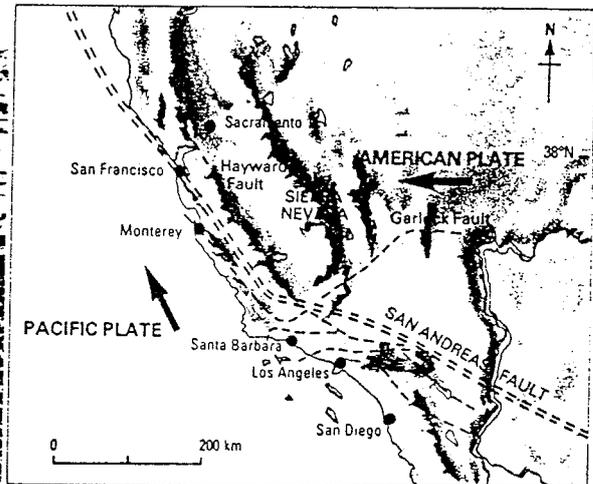
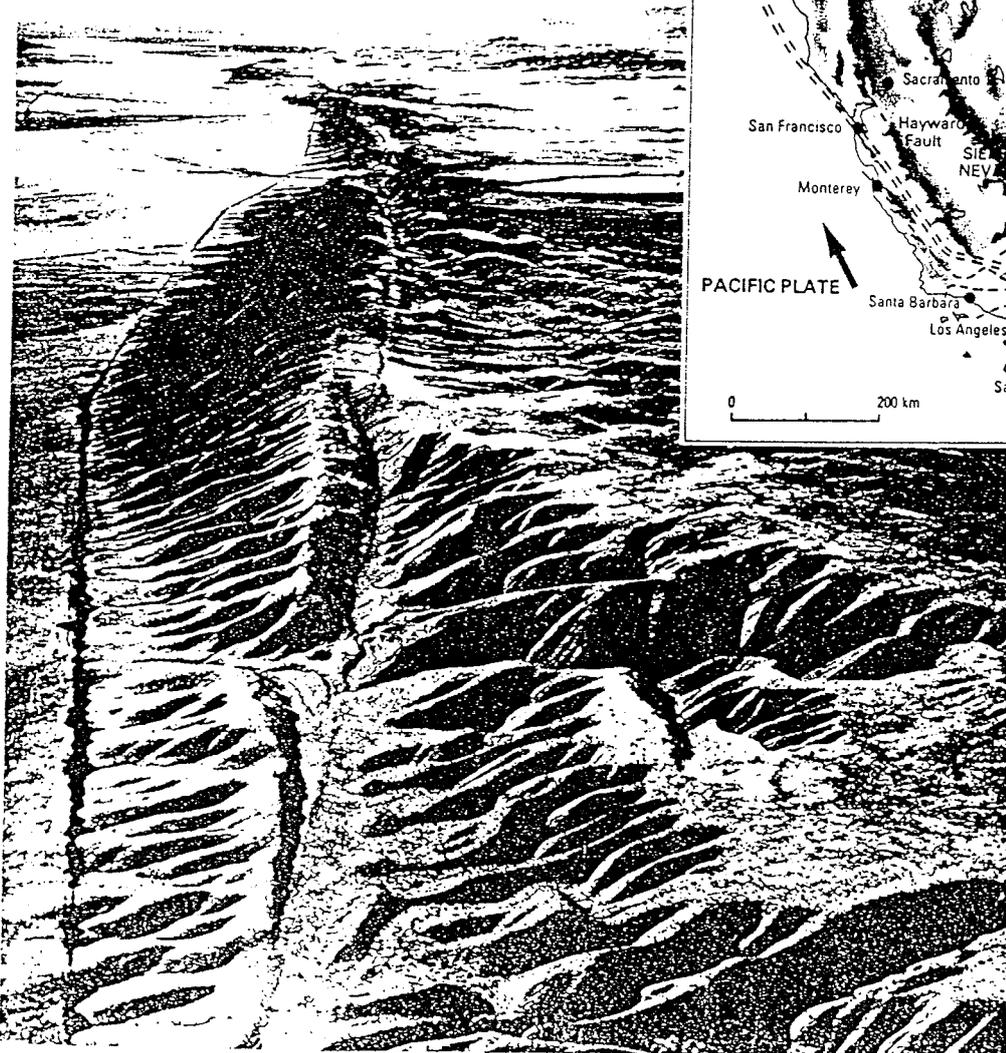
At 5.12 a.m. on April 18th 1906 the ground began to shake. There were three tremors, each one increasingly more severe. Many apartments collapsed but few people were killed. Then came the fire; it started in numerous places resulting from overturned stoves, or sparked by electricity

or the ignition of gas escaping from the broken mains. For 52 fires there were only 38 horse-drawn fire engines, and most watermains were fractured. It took 3 days to put out the fires by which time 450 people had died, 28,000 buildings had been destroyed and an area six times greater than that destroyed by the Great Fire of London had been ravaged.

But San Francisco was rebuilt and by the 1980s housed almost 5 million people. However, in recent years there has been little movement on the fault, and it is suggested that it is about 4 metres behind schedule. One day soon it is feared that this 4 metres will be made up. Will this destroy San Francisco or another Californian city? Will there be another fire? Or will tidal waves swamp coastal cities?

However, should the 6 centimetres a year movement resume and continue, eventually there will come a time when Los Angeles will lie as far to the north of San Francisco as it now lies to the south (Figure 1.16).

▷ L.A. will be a suburb of S.F. one day.
Realistic?
Explain the story behind the scenery!



=== San Andreas Fault
--- faults

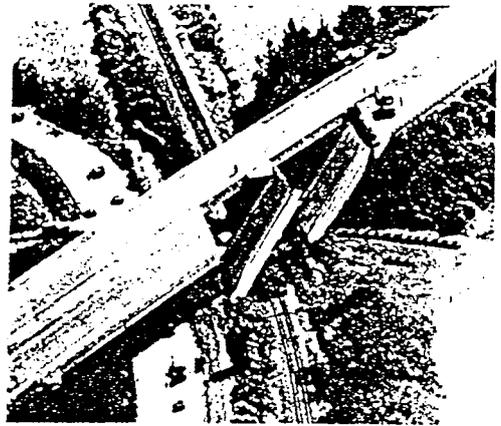
△ Figure 1.16 Location of the San Andreas Fault

◁ Figure 1.17 The San Andreas Fault

VALDEZ 1964

The town of Valdez was hit by an earthquake measuring 8.6 on the Richter Scale on Good Friday 1964. A submarine landslide carried away the harbour and caused tidal waves which swept into the town. Most of the 115 deaths were due to drowning. Afterwards Valdez was relocated several kilometres to the west on firmer ground, and rebuilt using earthquake-resistant features. Valdez is now the all year round ice-free port at the terminus of the Trans-Alaska oil pipeline (see page 121).

*NATURAL DISASTERS
resulting from
plate movements.
(20th century)*



MOUNT ST HELENS 1980

26 people killed or missing in volcanic eruption which was 500 times the power of the Hiroshima bomb. Two million mammals, birds and fish killed.

EUREKA 1980

Six people were injured in 1980 when this highway south of Eureka collapsed in an early morning earthquake. The railway below was blocked for some time by falling debris.

SAN FRANCISCO 1906

Earthquake and fire caused 500 deaths.

EL CHINCHONAL 1982

Volcano erupted in 1982 killing 21 people, injuring 500 and causing 60 000 others to be evacuated. Those rescued were suffering from burns, dehydration, breathing problems and malnutrition. Army paratroopers took several days to reach isolated villages cut off by ash over a metre thick.

PARICUTIN 1943

Began as a crack in a cornfield, within a year a nearby village was buried by ash. By 1952 when the eruption stopped five towns had been resettled and Paricutin was 410 metres high.

MARTINIQUE 1902

During early stages of the Mt Pelée eruption clouds of red hot cinders and a stench of sulphur filled the air. All but two of the 30 000 inhabitants of St Pierre died in the major eruption. The volcano exploded into a solid wall of flame which rolled over the city. A wave of heat and gases killed thousands instantaneously, and within seconds the city was stripped of every landmark.

GUATEMALA 1976

Earthquake caused 23 000 deaths and made one million homeless

NICARAGUA 1972

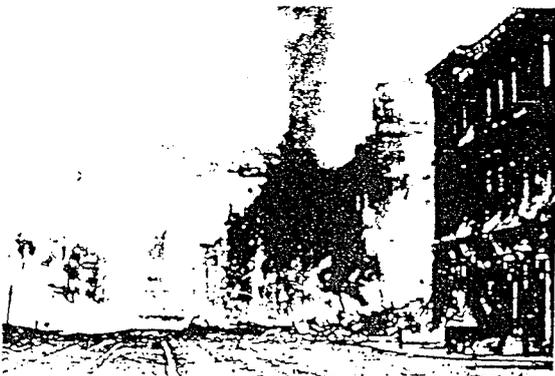
Earthquake caused 12 000 deaths

PERU 1970

Several villages wiped out by huge mud avalanches following a major earthquake which measured 7.5 on the Richter Scale. 20 000 lost.

► What happened in ...

Destruction of San Francisco 1906

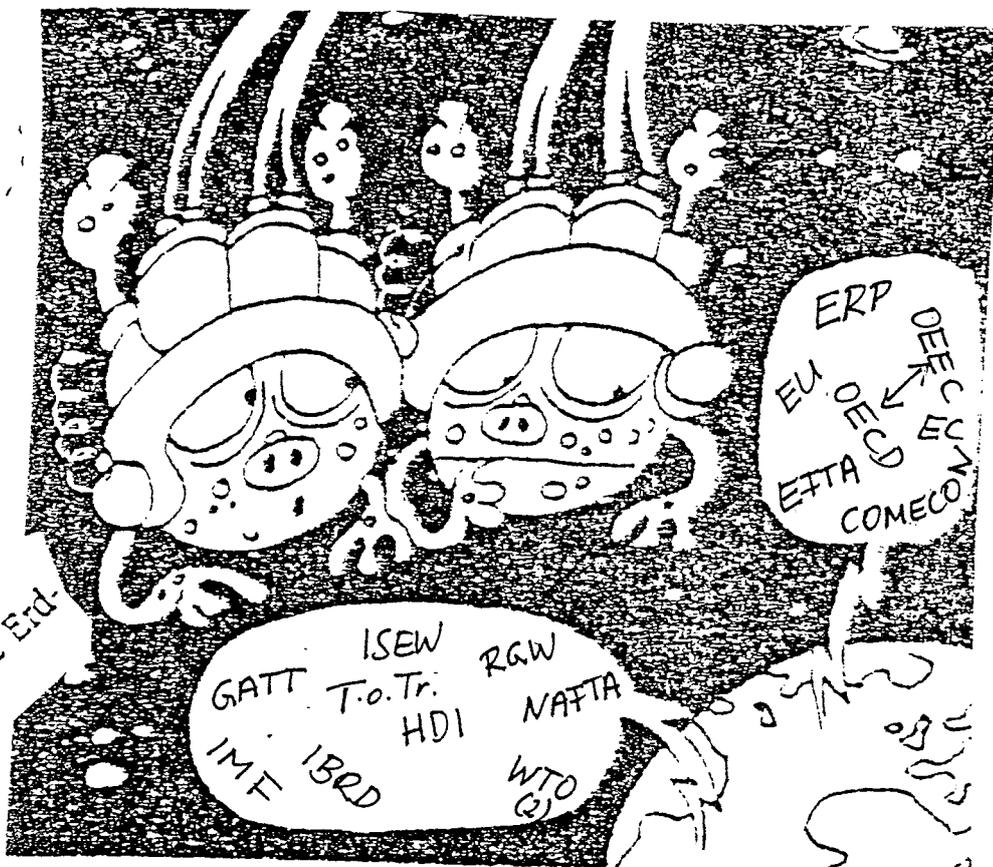


Mt Pelée, Martinique 1902



Abb. 7 (s. KRAMER u. a.: Raum - Gesellschaft - Wirtschaft AHS 4, Verlag Ed. Hölzel, Wien 1992 - ISBN 3-85116-165; S 3/ verändert)

Mit Englischkenntnissen geht es leichter!



Phantomorgastisch schwer, diese Erd-sprachen!

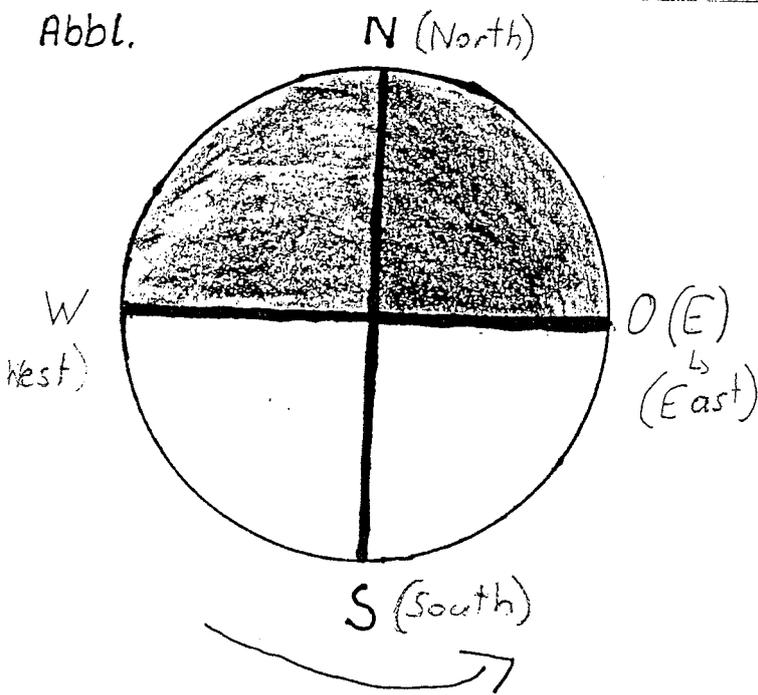
- | | |
|-----------|---------|
| ERP = | GATT = |
| OEEC = | WTO = |
| OECD = | WTO = |
| EC = | NAFTA = |
| EU = | IMF = |
| EFTA = | IBRD = |
| COMECON = | ISEW = |
| T.o.Tr. = | HDI = |

Die Erde

Unsere Erde hat eine kugelhahnliche Gestalt; sie ist aber an den Polen abgeplattet \rightarrow • GEOID.

Der GLOBUS ist die verkleinerte Nachbildung der Erde (Modell).

Abbl.



- • Erdachse =
die gedachte Verbindungs-
linie zwischen Nord- u.
Sudpol
- • Aquator =
gedachte Kreislinie, die die
Erde in eine
■ Nord- u. eine
□ Sudhalbkugel
teilt.

Abbl.

The seven. continents



Which continent is this ?



→ This is Europe!



→ This is North America!



→ This is Asia!



→ This is South America!



→ This is Africa!



→ This is Australia!

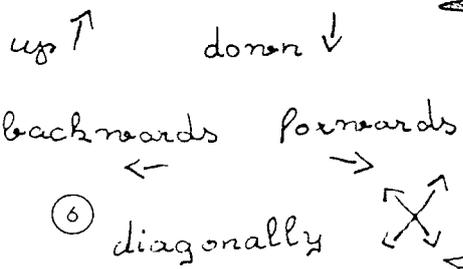
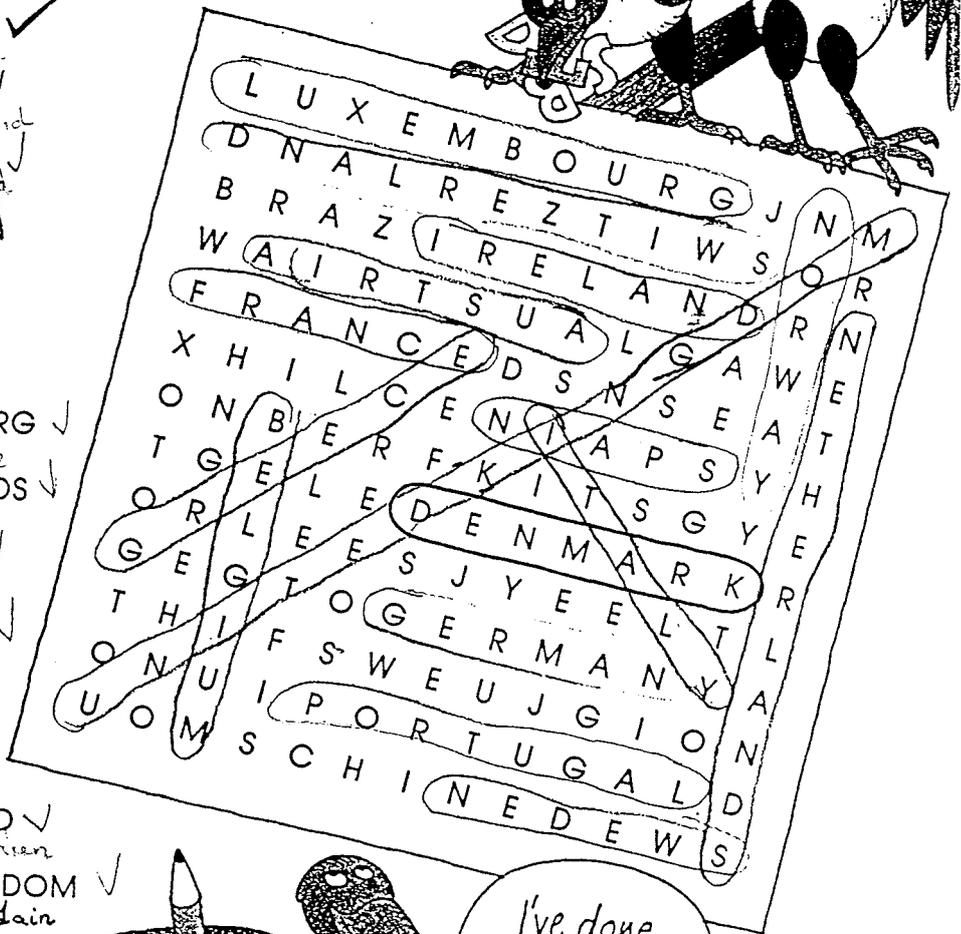
COUNTRY SEARCH

Find the names of 16 European countries hidden in this letter square. They may be written up, down, backwards, forwards, or diagonally.

Tick each one as you go!

Countries of Europe

-  Österreich
AUSTRIA ✓
-  Belgien
BELGIUM ✓
-  Danmark ✓
-  Frankreich
FRANCE ✓
-  Deutschland
GERMANY ✓
-  Griechenland
GREECE ✓
-  Irland
IRELAND ✓
-  Italien
ITALY ✓
-  Luxemburg
LUXEMBOURG ✓
-  Niederlande
NETHERLANDS ✓
-  Norge
NORWAY ✓
-  Portugal
PORTUGAL ✓
-  Spanien
SPAIN ✓
-  Schweden
SWEDEN ✓
-  Schweiz
SWITZERLAND ✓
-  Großbritannien
UNITED KINGDOM ✓
Great Britain



I've done one for you!



Countries and capitals of EUROPE!

Match the countries and the capitals.

1	Amsterdam
2	Athens
3	Berlin
4	Brussels
5	Dublin
6	Helsinki
7	Lisbon
8	London
9	Luxemburg
10	Madrid
11	Paris
12	Rome
13	Stockholm
14	Vienna



14	Austria
4	Belgium
6	Finland
11	France
3	Germany
5	Great Britain
2	Greece
7	Holland
5	Ireland
12	Italy
9	Luxemburg
7	Portugal
10	Spain
13	Sweden

Fill in!

- Vienna is the capital of Austria.
- Rome is the capital of Italy.
- Lisbon is the capital of Portugal.
- Paris is the capital of France.
- Berlin is the capital of Germany.

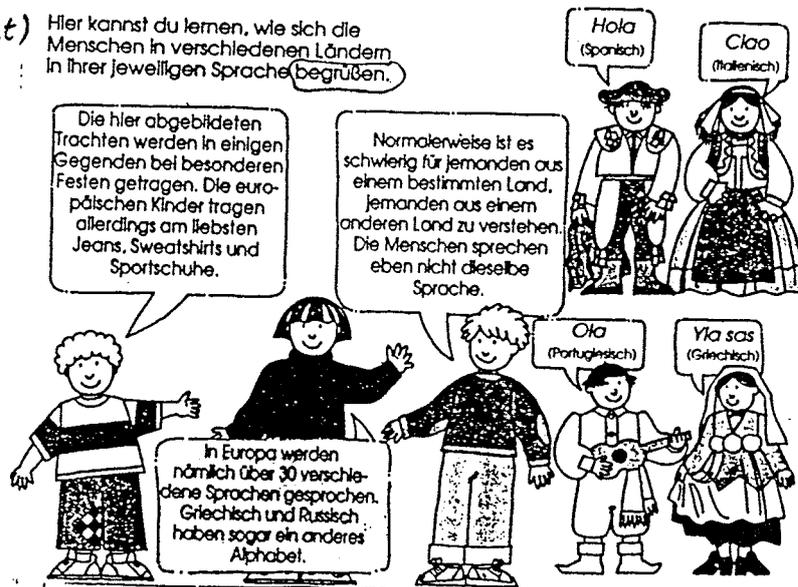
Countries and capitals of Europe

- 1) • Austria is a country in Central Europe.
 - Vienna is the capital of Austria.
 - That's right / wrong
- What is the capital of Germany?
 - The capital of Germany is Berlin.
- Is Rome the capital of Italy?
 - Yes it is / No it isn't.

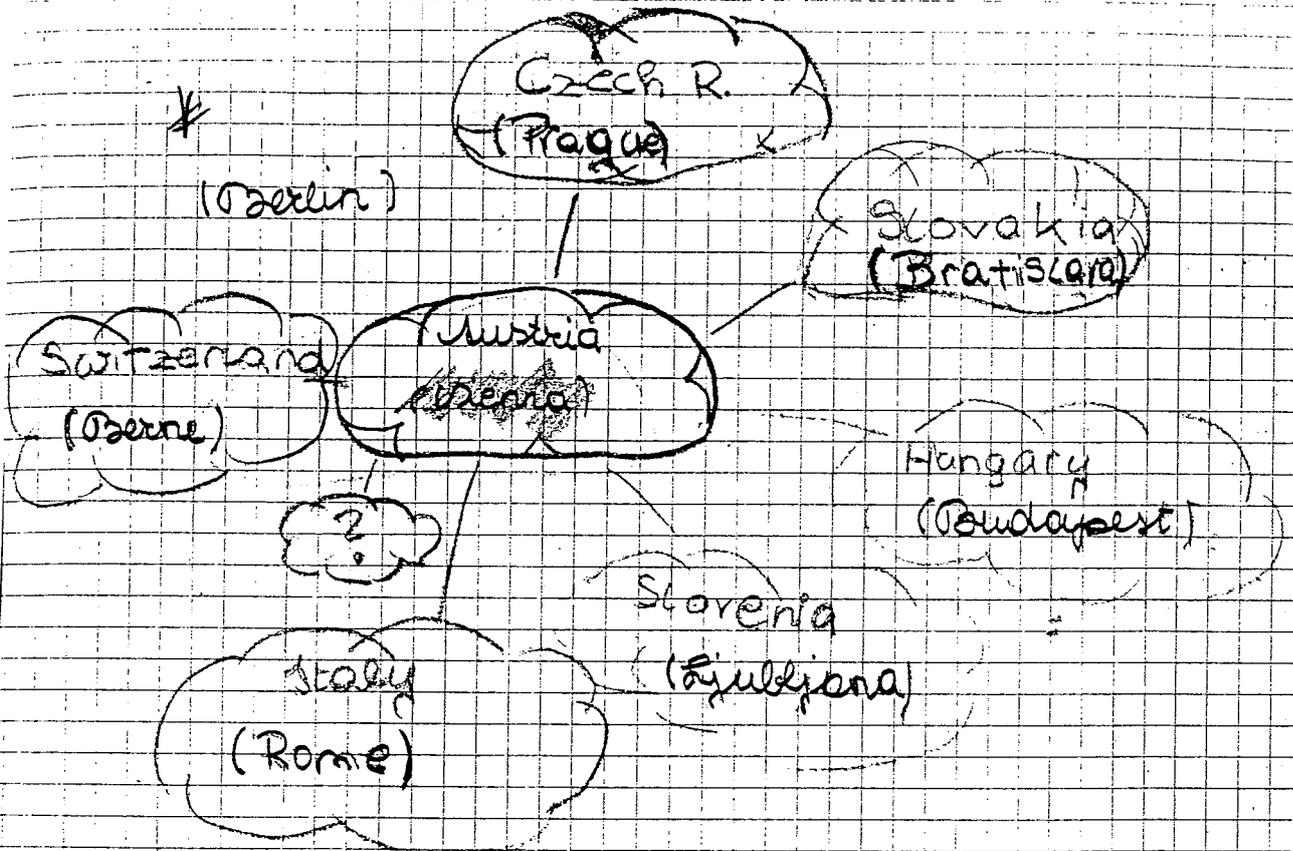
Abbl. Europäische Sprachen

(Quelle unbekannt)

Hier kannst du lernen, wie sich die Menschen in verschiedenen Ländern in Ihrer jeweiligen Sprache begrüßen.



Countries around Austria



? = Liechtenstein (Vaduz)

- Czechia is north of Austria
- Switzerland is west of Austria
- Italy is south of Austria
- The capital of Slovakia is Bratislava
- Is Berlin the capital of Czechia?
→ No, it isn't.
Berlin is the capital of Germany!

PLAN (plan)

- many details (Einzelheiten)

like houses, ponds, trees

- a small area

You can see

- ~~details~~
~~cannot~~

- a large area

scale

(Maßstab)

eg: 1:5000

Schärding

1:10000

Stitsbruck

(see atlas p. 89)

eg: 1:25000, 1:50000

Wanderkarte

1:90000000

{ 1:150000000

World map

(= Weltkarte)

(see atlas p. 111

1668)

This is a map of AUSTRIA.

What can you see on this map?

I can see

landforms

• different landscapes (= unterschiedliche Landschaften):

• mountains



↳

mountain ranges



• hills



• plains



• valleys



• rivers



• lakes



• villages



e.g.: Zirl

• towns

eg. Zell am See

• cities (city)



eg. Innsbruck, Salzburg

• borders



Abb. 16 (by G. Hajek)

Abbl.



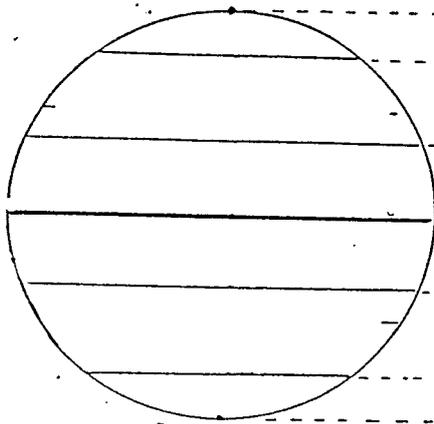
You are travelling in the U.S.A. Give the captain compass directions!

*Start like this: Leave New York. Go south-west to Washington.
 Go to Miami.- Go to
 Memphis. - Go to New Orleans.
 Go to Chicago. - Go
 to Oklahoma City. - Go to Santa Fe.
 Go to Denver. - Go west to
 - Go to Phoenix.
 Go to Santa Fe. - Go to
 L.A. (=). - Go to
 Pittsburgh. - Go to Philadelphia. - Go
 north-east to N.Y. (=.....). - You are back!*

*Before you start:
 Have a look at the map and mark the destinations!*

Different areas of the earth have
! DIFFERENT CLIMATES !

Abbl.



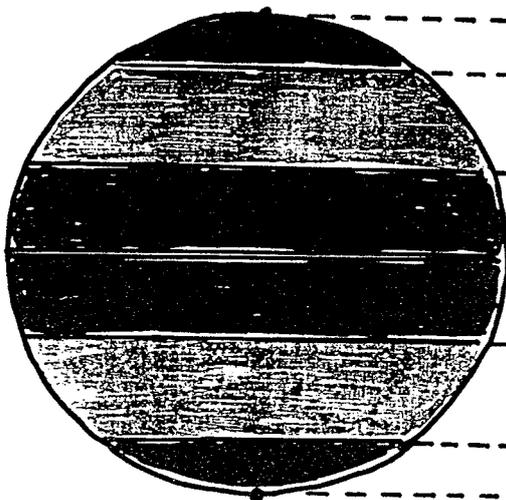
north
of the

South pole

→ Bezeichnung Klimazone

Polar climate

OH-Folie



north
of the →

↑
south
of the

Bezeichnung Zone

North pole	Polar climate
Polar circle	<u>moderate climate</u>
Tropic of the Cancer	Tropical climate
<u>equator</u>	Tropics climate
Tropic of the Capricorn	<u>moderate climate</u>
Polar circle	
South pole	Polar climate

OH-Folie

Fill in!

- Austria's climate is
- Europe is of the equator.
- Australia is ...
- Cuba is near the ...
- The south pole is in the center of ...
- In the tropical (= ...) rainforest you can find many different t. ... and animals. The most famous rainforest (= ...) is the Amazonian rainforest! (IMAX!)

=====
Abbl. You are dreaming of a holiday in
→ What do you know about the climate?
(3 - 5 sentences)

-
-
-
-
-

1A (Soziales Lernen)

PROJEKT: „Das fliegende Klassenzimmer - einmal um die ganze Welt ...“

Voraussichtlicher Termin: Do 23. April 1998 - ca. 17.00 - 19.00 ...
„Tatort“: TS 1

Programmablauf:

- Vorbereitungen (Nachmittag) *ab 13h*
- Einchecken beim TS-Eingang (Gang: Flughafengeräusche; TS: musikal. Untermalung: „Einmal um die ganze Welt“)
- Begrüßung: - Einleitende Worte (KV - Twardos)
- Chor: „Reise der Sonne“ (Minea)
- REISE:
 - Einleitende Szene/ Abflug
 - Flug (Musikalische Untermalung: „Über den Wolken“; Dias) (Hajek)
 - 1. AFRIKA - Marokko (Marrakesch) - (Hajek)
 - Tanz: ?.....*orientalisch*.....(Barsoum)
 - Flug (s.o.)
 - 2. ASIEN - Indien (?.....*diverse*.....) - (Villadsen)
 - Musik ? *indisch*
 - Flug (s.o.)
 - 3. AUSTRALIEN - (?.....*Tierwelt*.....) - (Vesely)
 - Chor: „Cooc...“ (Minea)
 - Flug (s.o.)
 - 4. SÜDAMERIKA - ...*Bolivien*..... (?.....) - (Villadsen)
 - Chor: ? *El condo pasa* (Minea)
 - Flug (s.o.)
 - 5. NORDAMERIKA - USA (N.Y.- Manhattan) - (Twardos/ Hajek)
 - Tanz: ?.....*Oh Susanna*..... (Barsoum)
 - Chor: „English is a word game“ (Twardos)
- Überleitende Worte →
- BUFFET der Kontinente (+ *Debo*) (*Eltern, Paris, Hajek*)
- Wegräumen

► *Einleitende Szene:*

Pilot: Meine sehr verehrten Damen und Herren, darf ich Sie im fliegenden Klassenzimmer sehr herzlich begrüßen und Ihnen viel Spaß bei unserer Weltreise wünschen!

Florian

Copilot: Unser Teppich ist nun flugbereit, ich bitte Sie, sich anzuschallen, die Sitzlehnen senkrecht zu stellen und der Stewardess gut zuzuhören! Gute Reise!

AUA! {

Gäste

Stewardess



Anweisungen (Sicherheitsvorkehrungen)

► *New York*

⋮

Copilot: Ladies and gentlemen, we are landing in New York / JFK-Airport in about 15 minutes. Please, sit down and fasten your seatbelts.

D 1, 2, 3

↑

▽

○

↓

Diapositive = „Kultusse“

► Tagestour in Manhattan

... alle versammeln sich in der Mitte, Niki redits...

Niki: Hi, folks! My name is Niki. I'm your tourguide today. Welcome to New York City, the most fascinating city in the world! - How are you, did you sleep well?

4

Alle: Yes, thank you, everything is okay!

... alle nicken oder murmeln: „Yes, yes ...“

Niki: That's great. You've got your cameras with you?? Okay, then let's get on the bus.

... alle setzen sich nieder (2er-Reihe), Niki steht vorne neben dem Chauffeur

So, let's talk about the programme first. Now we'll go down the famous Broadway to the south of Manhattan Island; there we'll take a boat to Liberty Island where we can visit the Statue of Liberty. In the afternoon we're going to see the Twin Towers, the highest buildings of the city. There is a fantastic view from the top! - Afterwards we'll have a walk and in the evening we'll visit the Empire State Building. Okay!??

Alle: Yes!

Niki: Fine, let's start. - You are ready? -> *zum Chauffeur*

Buschauffeur nickt und wirft den Motor an: „Brumm, brumm ...“

5

6

7

There are many cinemas and theatres on the BROADWAY as you can see! And this is the famous Times Square. - On the right hand side you can see Macy's, the largest department store in the world. And on the left you can see the Empire State Building.

... einige fotografieren ...

Chauffeur: Christopher

Damned!

8

Reinhard: Urne:

Oh, a traffic jam! ... *springt auf...*
An accident?

Abb. 23

- Vina: Where?
- Vanessa: Down there! ... zeigt hin...
- 22 Niki: There are lots of skyscrapers in New York. But in some areas you can still find small, old houses. Look!
- 23 Nicole H.: Niki, you are right. The view is really spectacular!
- 24 Niki: I'm glad you're enjoying everything. Let's have a walk now. Follow me! ... wachelt mit ihrem Schirm - alle schauen nach oben, fotografieren, folgen Niki hinter die Steinwand, bis auf ...
- Arne: "Oh my god! Where is my group? I've lost my group! What shall I do now? ... läuft hektisch hin und her, dreht sich um die eigene Achse... sieht den Burschen auf dem Skateboard nicht..."
- Arne: Oh, I'm sorry, I'm so excited, I've lost my group! Can you help me?
- Christoph: Well..... noch etwas verdattert, stellt auf, sammelt alles ein ...
I've seen a group over there. The tourguide has a red umbrella.
Is this your group?
- Arne: Oh yes! Where are they? How can I find them?
- Christoph: Mmmh, it's difficult to explain. At the corner you have to turn to the right, then .. I have an idea. I go with you
- 25 Niki: Thanks a lot, that's very kind of you
... gehen rechts ab, von links kommt die Gruppe...
- Nicole H.: Niki, I think he's coming over there
- Niki: Oh yes! It's him! I'm so glad to see you! ... Christoph und Arne tauschen auf, von links ...
- And I'm glad to see YOU! Thanks a lot! -> Christoph
- Christoph: Enjoy your stay. You're welcome! See you! ... rollt ab ...
- 26 Niki: Fortunately we are all together again. Please stay close to me - there are many, many people in the streets in the evening.
27 Finally I want to show you New York by night from the Empire State Building. Until a few years ago it was the highest building of the world. Isn't it great?
- 28 Alle: Wow. New York is really a fascinating city!
- What do you think??? ... zum Publikum gewandt, zeigen auf die Zuschauer ...