

Bausteine für Content and Language Integrated Learning (CLIL) im GW-Unterricht der Sekundarstufe I

Abschlussarbeit
zum Drittfachstudium LA NMS

aus Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde

an der
[Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich](#)

vorgelegt von

Elisabeth Taufratzhofer, BEd

Matr.Nr.: 00480028

Themensteller/in: **Prof. Mag. Dr. Christian SITTE**



Baden, Mai 2018

Kurzzusammenfassung

Während meines Studiums war *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* ein Begriff, der nicht verwendet wurde. Zu Unrecht, meiner Ansicht nach.

Zuerst möchte ich eine Übersicht über das, was *CLIL* ist, geben, auch im Unterschied zu anderen Sprachmodellen, und warum es wert ist, sich damit zu beschäftigen. Danach gebe ich einen Überblick über die essentiellen Elemente von *CLIL*-Stunden sowie die Möglichkeiten Schülerleistungen zu beurteilen. Weiters gibt es ein Kapitel über *CLIL* und den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Schließlich habe ich noch Beispiele wie *CLIL* in der 5. und 8. Schulstufe umgesetzt werden kann.

Ich hoffe mit dieser Arbeit zeigen zu können, dass der Fremdsprachenunterricht in Kombination mit einem zweiten Unterrichtsgegenstand (wie Geographie- und Wirtschaftskunde) sehr großes Potential hat.

Summary

During my academic studies, *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* was a term that was not used. Wrongly, in my opinion.

First, I want to give a summary of what *CLIL* is, also in contrast to other language models, and why it is worth dealing with it. Then I give an overview about the essential elements of *CLIL*-lessons as well as the possibilities of evaluating students' achievements. Furthermore, there is a chapter on teaching *CLIL* and *geography & economics*. Finally, I have included examples on how *CLIL* can be implemented in the 5th and 8th grade.

With this paper, I hope to be able to show that teaching a foreign language in combination with a second subject (just like *geography & economics*) has great potential.

Vorwort

In den knapp 10 Jahren im Schuldienst habe ich mich viel mit verschiedenen Methoden und Konzepten des Unterrichtens beschäftigt. *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* war eines davon. Durch das Absolvieren des Drittfachstudiums „Geographie- und Wirtschaftskunde“ und der damit verbundenen Aufgabe ein für mich spannendes Themengebiet für meine Abschlussarbeit zu finden, habe ich mich wieder mit CLIL intensiver auseinandergesetzt.

Ich habe zwar „nur“ in der Mittelschule unterrichtet, fand es aber trotzdem sinnvoll mich im Titel generell auf die Sekundarstufe I zu beziehen, da die im Folgenden vorgestellten theoretischen sowie praktischen Konzepte natürlich sowohl für die Mittelschule, als auch das Gymnasium ihre Gültigkeit haben.

Ich hoffe vielen Kolleginnen und Kollegen Motivation und Ideen geben zu können, um die Gestaltung ihres Unterrichts möglichst effizient, als auch ansprechend gestalten zu können.

Mag. Dr. Christian Sitte, bei dem ich einen Großteil meiner Seminare an der PH Baden gemacht habe, stand mir als Betreuer zur Seite. Ein herzliches Dankeschön für die Unterstützung in dieser Zeit! Ein großer Dank gilt auch meiner Familie, die mir geholfen hat im meist hektischen Alltag Zeit zu finden, diese Arbeit zu realisieren.

Baden, im Mai 2018

Elisabeth TAUFRAZTHOFER, BEd

Verzeichnisse

Inhalt

1 CLIL, was ist das?	6
1.1 Englisch als Unterrichtssprache in unterschiedlichen Modellen.....	7
2 Was macht CLIL so interessant?	9
3 CLIL im österreichischen Lehrplan	12
4 Wesentliche Aspekte des CLIL-Unterrichts.....	13
4.1 Sprache und Spracherwerb im CLIL-Unterricht.....	13
4.1.1 Welchen Stellenwert hat die Muttersprache im CLIL-Unterricht?	13
4.2 Ein Leitfaden für die Planung des CLIL-Unterrichts - die 4 Cs	14
4.3 Planung von Input, <i>Scaffolding</i> , Interaktionen, HOT(S) und Ziele setzen	15
4.3.1 Input und der Einsatz von Unterrichtsmaterialien.....	15
4.3.2 Unterstützung (<i>Scaffolding</i>)	15
4.3.3 Vom <i>task-based language teaching</i> (TBLT) und sinnvollen Interaktionen.....	16
4.3.4 Die inter-kulturelle Ebene	18
4.3.5 Denken auf höherer Ebene – die HOT(S).....	18
4.3.6 Nachhaltiges Lernen.....	20
4.3 Die CLIL-Pyramide.....	21
5 Leistungsfeststellung im CLIL-Unterricht	23
5.1 Beurteilung von Fachwissen	23
5.2 Beurteilung von Sprache.....	23
6 CLIL und der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht	25
6.1 Problemfelder bei der Umsetzung von CLIL.....	26
7 Bausteine für den GW-Unterricht in der Sekundarstufe I	29
7.1 Beispiele für die 5. Schulstufe.....	32
7.1.1 Life in the Rainforest (of Brazil).....	32
7.1.2 The Climate of the Rainforest	37
7.1.3 The Water Cycle.....	41
7.2 Beispiel für die 8. Schulstufe.....	46
7.2.1 Globalisierung – If the World Were a Village.....	46
8 Zusammenfassung	49
Literaturverzeichnis	50
Anhang.....	54

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Multiple-performance-task	17
Abbildung 2: Higher-Order-Thinking-Hierarchie	18
Abbildung 3: Die CLIL-Pyramide	21
Abbildung 4: Weltkarte – tropische Regenwälder	32
Abbildung 5: Amazonas Regenwald	33
Abbildung 6: Niagara Fälle	41
Abbildung 7: Arbeitsblatt – The Rain Forest of Brazil.....	55
Abbildung 8: Arbeitsblatt – The Climate of the Rain Forest / Teil 1	56
Abbildung 9: Arbeitsblatt – The Climate of the Rain Forest / Teil 2	57
Abbildung 10: Arbeitsblatt – Global Village: Nationalities.....	59
Abbildung 11: Arbeitsblatt – Global Village: Ages	60
Abbildung 12: Arbeitsblatt – “Find someone who...”	61
Abbildung 13: The Global Village – Plakat.....	62

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Higher-Order-Thinking-Skills - Beispielfragen	20
Tabelle 2: Feedback – Punktevergabe	44

1 CLIL, was ist das?

“CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of **both** content and language. [...]”¹

Das Akronym CLIL steht für *Content and Language Integrated Learning* und bezieht sich auf ein Konzept, das 1994 von David Marsh benannt wurde und sich gleichermaßen mit dem Fremdsprachenunterricht, als auch dem Erlernen von Sachinhalten, beschäftigt. CLIL vereint dabei verschiedene pädagogische Ansätze und zielt darauf ab, wie (neue) Lerninhalte in einer Fremdsprache vermittelt werden können. Die Sprache ist Mittel zum Zweck und Vermittler von Sachinhalten. Man könnte zusammenfassend sagen: Weg vom Sprachunterricht geht es bei CLIL nicht einfach nur um das Fremdsprachenlernen, sondern dem Lernen von Sachinhalten in der Fremdsprache.

Dieses gleichzeitige Lernen von Fachwissen und Sprache ist also das Kernstück des CLIL-Ansatzes. Dabei ist *Content and Language Integrated Learning* an sich ist nichts Neues: Bereits vor 5000 Jahren wurde das, was wir heute als CLIL bezeichnen, zumindest vom Prinzip her umgesetzt, nämlich als die Bewohner des Reiches von Akkad, das im früheren Mesopotamien lag, die Sumerer besiegt hatten und die lokale Sprache erlernen wollten – die ersten Unterrichtsstunden auf Sumerisch waren geboren.² Aber es gibt im Verlauf der Jahrhunderte noch etliche weitere Beispiele, unter anderem als im antiken Rom der gehobene Mittelstand seine Kinder in Griechisch unterrichten ließ.³

Der moderne CLIL-Unterricht ist noch nicht so alt. Vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten hat sich die Europäische Union vermehrt mit ihrer Sprachenpolitik auseinandergesetzt und Mehrsprachigkeit als wesentliches Anliegen forciert, was der Ausarbeitung und schrittweisen Umsetzung von CLIL-Programmen in ganz Europa einen Aufschwung brachte, doch mehr dazu im nächsten Kapitel.

Der Begriff Immersion, der im Zusammenhang mit bilinguaem Unterricht steht, bezieht sich ebenfalls auf das Erlernen einer Fremdsprache auf möglichst natürlichem Weg, so wie das bei *Content and Language Integrated Learning* der Ansatz ist. Immersion findet zum Beispiel in multilingualen Familien oder an Schulen statt, an denen alle Unterrichtsgegenstände in einer Fremdsprache unterrichtet werden, wie dies an International Schools passiert. Entsprechend intensiv ist die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache, während dies bei CLIL nur in abgeschwächter Form – da eben nicht so zeitintensiv – gegeben ist. Mittlerweile grenzen sich einige CLIL-Spezialisten aber von dem Begriff Immersion immer wieder klar ab, „da sie zu

¹ ATTARD MONTALTO u.a. (o.J.), S. 6

² vgl. MEHISTO u.a. (2012), S. 9

³ vgl. BALL (o.J.), online

stark auf den ungesteuerten Erwerb der zweiten Sprache abhebt, wohingegen der CLIL-Unterricht für sich in Anspruch nimmt, bewusst auf Sprache zu fokussieren.“⁴

1.1 Englisch als Unterrichtssprache in unterschiedlichen Modellen

Es gibt verschiedene Ansätze, Englisch als Unterrichtssprache im Sachfachunterricht einzubetten. Barbara Julia Unterberger gibt in ihrer Diplomarbeit „CLIL Programmes in Theory & Practice“ aus dem Jahr 2008 einen guten Überblick. In Verbindung mit CLIL stehen vier Konzepte:

- **Englisch als Arbeitssprache (EAA):** Fachinhalte und eben *Englisch als Arbeitssprache* werden zeitweise miteinander verbunden. Arbeitsanweisungen werden bei EAA sowohl in Deutsch, als auch in Englisch gegeben. EAA muss nicht zwingend über ein ganzes Schuljahr erfolgen.
- **English as a Medium of Instruction (EMI):** Wird oft als Übersetzung für *Englisch als Arbeitssprache* verwendet. In Österreich bezieht sich EMI allerdings meistens auf Universitätskurse, die zur Gänze in Englisch abgehalten werden.
- **English across the Curriculum (EAC):** In der Praxis wird nicht immer ein Unterschied zwischen *Englisch als Arbeitssprache* und *English across the Curriculum* gemacht. Generell gibt es zwei Interpretationen: Zum einen, dass Englisch in diversen Gegenständen Unterrichtssprache ist, zum anderen, dass es sich bei EAC tatsächlich um ein vernetztes Arbeiten mehrerer Gegenstände handelt.
- **Language across the Curriculum (LAC):** Man kann *Language across the Curriculum* als die internationale Übersetzung von *English across the Curriculum* ansehen.⁵

Im „normalen“ Fremdsprachenunterricht steht die Sprache im Vordergrund und findet Verwendung in diversen Alltagssituationen und zu bestimmten Themen. Im CLIL-Unterricht werden Alltagsvokabular und Fachvokabular gleichermaßen benötigt. Sprache, das heißt vor allem Grammatik, aber auch Vokabular, werden im Fremdsprachenunterricht zum Teil analysiert und deren Anwendung werden immer wieder in Tests abgefragt. *Content and Language Integrated Learning* hingegen orientiert sich am Sachthema, das vorgibt, welche Aspekte der Sprache benötigt werden. Es geht also primär nicht darum die Present Tense Simple zu erlernen oder den Unterschied von *some* und *any* zu erklären, sondern eben um

⁴ HALLET u.a. (2013), S. 20

⁵ vgl. UNTERBERGER (2008), S. 8

das Anwenden diverser Grammatikstrukturen beim z.B. Erklären von Abläufen oder Gegebenheiten.

Content and Language Integrated Learning wird sowohl von FremdsprachenlehrerInnen, als auch vom jeweiligen Fachlehrer unterrichtet. An den Schulen kann CLIL in zwei konkreten Formen stattfinden, nämlich einerseits als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, bei dem zum Beispiel der Englischlehrer/die Englischlehrerin mit einem Fachlehrer/einer Fachlehrerin kooperiert und deren Inhalte so aufarbeitete, dass das entsprechende (Fach-) Vokabular erlernt, Inhalte verstanden und Arbeitsanweisungen umgesetzt werden. Andererseits gibt es die Möglichkeit den Spracherwerb in Fachunterricht zu integrieren.⁶

Jede Variante hat jedenfalls ihre Vor- und Nachteile für die Vorbereitung der Lehrkräfte. So sind FachlehrerInnen klarerweise im Vorteil, wenn es um das Fachwissen geht. Sie haben aber vielleicht Hemmungen ganze Unterrichtsstunden in einer Fremdsprache zu unterrichten oder Angst Fachvokabular nicht aus dem Stehgreif zu wissen. FremdsprachenlehrerInnen hingegen tendieren eventuell mehr dazu, sich auf Fehler zu konzentrieren und auszubessern, so wie sie es aus ihrem Fachunterricht gewöhnt sind. Oft ist das Ausbessern von Fehlern nicht notwendig und stört eher den Unterrichtsfluss.⁷ Fehlendes Fachwissen muss von FremdsprachenlehrerInnen auch oft sehr mühsam erarbeitet werden. Gemeinsame Vorbereitungszeiten sind unerlässlich: der Austausch von Fachwissen und Methoden zwischen den Sprach- und den FachlehrerInnen stellt eine essentielle Grundlage für einen gelungenen CLIL-Unterricht dar. Aus der Praxis wissen LehrerInnen, wie schwierig es sein kann gemeinsame Zeiten zu finden, in denen diese Vorbereitungen passieren können.

Warum macht es Sinn sich mit dem CLIL-Konzept zu beschäftigen und es umzusetzen? Dieser Frage möchte ich im nächsten Abschnitt nachgehen.

⁶ vgl. MEHISTO u.a. (2012), S. 11

⁷ vgl. DELLER u.a., S. 5f

2 Was macht CLIL so interessant?

"Wer nur mit einer Sprache aufwächst, bleibt unter seinen Möglichkeiten."

Jürgen Meisel (Forscher im Bereich der Multilingualität)⁸

„Die Europäische Union und der Rat der Bildungsminister sehen Mehrsprachigkeit als einen der Meilensteine der Europäischen Sprachenpolitik und verfolgen das Ziel, dass alle europäischen Bürger/innen neben ihrer Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollten. Diese Empfehlung geht auf die Forderung der Staats- und Regierungschefs in der Sitzung des Europäischen Rates in Barcelona im März 2002 zurück, nach der jedes Kind in der EU von klein auf mindestens zwei Fremdsprachen erlernen soll.“⁹

Das, was die Politik hier als sachliche Vorgabe gibt, ist nachvollziehbar: In einer modernen Welt, geprägt von Globalisierung und Mobilität und der damit einhergehenden gestiegenen Anforderungen der Wirtschaft an die ArbeitnehmerInnen, ist es selbstverständlich wünschenswert Mehrsprachigkeit zu fördern. Aber schon allein die Erweiterung persönlicher Möglichkeiten durch den Erwerb einer Fremdsprache steht für CLIL.

Österreich war eines jener Länder, welches das *Content and Language Integrated Learning*-Konzept schon sehr früh umzusetzen begann. Mittlerweile ist es vor allem in berufsbildenden Schulen fixer Bestandteil des Lehrplans. Besonders positiv ist das Engagement an den österreichischen HTLs hervorzuheben:

„Mit dem Inkrafttreten der neuesten Generation von HTL-Lehrplänen im Jahr 2011 wurde CLIL als ein verpflichtendes Element des Lehrens und Lernens an technischen Schulen verankert. Österreich befindet sich damit in einer vorerst einzigartigen Position innerhalb der europäischen CLIL Community, da in vielen anderen europäischen Staaten CLIL meist ausschließlich als Teil bilingualer Lehrgänge, die von Schüler/innen auf freiwilliger Basis gewählt werden können, zum Einsatz kommt.“¹⁰

Es ist es bereits möglich CLIL in früheren Jahrgängen – der Sekundarstufe I – umzusetzen, ja sogar etliche Projekte an Volksschulen zeigen die erfolgreichen Einsatzmöglichkeiten bei sehr jungen Schülerinnen und Schülern.

Was macht nun *Content and Language Integrated Learning* zu so einem Interessanten Konzept?

⁸ SPIEWAK (2015), o.S, online

⁹ GIERLINGER u.a. (2010), S. 8

¹⁰ C.E.B.S. (o.J.) o.S., online

Vorteile wie bessere Fremdsprachenkenntnisse im Vergleich zu anderen Gruppen, aber auch durchwegs gute bis sehr gute Fachkenntnisse sprechen für CLIL. Belegt wurde dies in diversen Untersuchungen, unter anderem der deutschen DESI¹¹-Studie aus dem Jahr 2006, bei der man die Sprachleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Englisch erfasste. „Die Ergebnisse des Vergleichs lassen sich in der folgenden zentralen Aussage über Effekte des bilingualen Sachfachunterrichts zusammenfassen: SchülerInnen in bilingualen Klassen haben einen sehr deutlichen Kompetenzvorsprung in allen Bereichen.“¹² Konkret wurde festgestellt, dass jene SchülerInnen, die einen bilingualen Sachfachunterricht bekommen haben, im Besonderen im Bereich des Lesens und was die Verständnisfähigkeit betrifft, Vergleichsgruppen um bis zu eineinhalb Jahre voraus waren.¹³

Auch in Bezug auf den Geographieunterricht wurden diese Studienergebnisse belegt:

„Mittlerweile ist erwiesen, dass keine Defizite im sachfachlichen Lernen der bilingual unterrichteten Schüler auftreten. Ganz im Gegenteil, bilingual unterrichtete Klassen verzeichnen teilweise sogar einen höheren Lernzuwachs in Geographie (...).“¹⁴

Ein weiterer Aspekt, der die positiven Ansätze des CLIL-Unterrichts widerspiegelt, ist die Tatsache, dass der Lehrer eher Coach als purer Wissensvermittler ist. Durch das Umsetzen des CLIL-Konzepts und der damit verbundenen Methodenvielfalt soll der Unterricht nicht nur interessant, sondern vor allem so motivierend für die SchülerInnen sein, dass diese selbst aktiv werden. Damit wird man auch den allgemeinen Anforderungen des kompetenzorientierten Unterrichts gerecht, nämlich sowohl den sozialen, als auch den fachlichen Kompetenzen.

Viele Studien und Fallbeispiele zeigen, dass sich Mehrsprachigkeit sehr günstig auf die kognitiven Entwicklungen auswirken kann oder es auch konkret tut – wobei gilt: je früher der Kontakt mit der Fremdsprache stattfindet, desto besser. Dabei geht es primär nicht nur um das einfache Erlernen einer Sprache neben der Muttersprache. Wie Julia Festman und Kristin Kersten in ihrem Artikel zu den kognitiven Auswirkungen von Zweisprachigkeit feststellen:

„Das Erlernen der zweiten Sprache bewirkt, dass sich Denkvorgänge im Hinblick auf den Umgang mit Sprache ändern und abstrakter werden [...]. Insbesondere lernen diese Kinder, sich auf die jeweils relevante Sprache zu konzentrieren und die andere bereit zu halten, aber dennoch zu unterdrücken, damit sie in der gerade gewünschten Sprache kommunizieren können. Dies trainiert die Hemmungs- und Arbeitsgedächtnisfähigkeit der Kinder in besonderem Maße. Da diese Fähigkeiten nicht spezifisch sprachlicher Natur sind, sondern allgemein kognitiver, können sie auch bei anderen Aufgaben zum Einsatz kommen, in denen zum Beispiel eine bestimmte Auswahl getroffen oder unnötige Informationen ignoriert werden müssen. Zudem begünstigen sie die Denk- und

¹¹ DESI = „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“

¹² GIERLINGER u.a., S. 6

¹³ vgl. MEYER (2009), S. 8

¹⁴ MEYER (2009), S. 8

Handlungsvorgänge im Allgemeinen. Die Auswirkungen dieser Fähigkeiten zeigen sich in mentaler Flexibilität, erhöhter Kreativität und verbesserten Planungs- und Problemlösungsstrategien.“¹⁵

Wie wir sehen werden knüpft *Content and Language Integrated Learning* genau hier an: nach Möglichkeit natürlich den Fremdsprachenerwerb zu gestalten, diesen mit den geeigneten Methoden unterstützen und junge Erwachsene auf ihrem Weg helfen, kreativ und gestalterisch wirken zu können. Diese Faktoren sprechen für einen möglichst intensive CLIL-Erfahrungen: Wie so oft gilt auch hier Kontinuität und Qualität in der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache als maßgeblich für den Erfolg verantwortlich. Qualitätsrelevante Faktoren sind unter anderem die Häufigkeit, in der die Fremdsprache aktiv verwendet werden kann und die möglichste intensive Beschäftigung mit relevanten Themen, auf kognitiver, aber auch emotionaler Ebene.

Die positiven Erfahrungen des CLIL-Konzepts haben sich bereits im österreichischen Lehrplan verankert. Allerdings gibt es aber Probleme bei der Vereinbarkeit von Themen, sieht man sich die Lehrpläne von Englisch und GW an. Mehr dazu im nächsten Abschnitt.

¹⁵ MASSLER (2010) u.a., S. 43

3 CLIL im österreichischen Lehrplan

“As teachers, we need to develop young people who can take responsibility for their own work, who can collaborate with other people, and who can think for themselves.”¹⁶

Im allgemeinen Lehrplan der Mittelschule wird zum Beispiel wie folgt auf CLIL Bezug genommen:

„Kompetenzorientierter Unterricht ist an den Prinzipien der kommunikativen Didaktik auszurichten, wobei insbesondere Modelle der Immersion in der schulischen Praxis bzw. „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) gefördert werden sollen.“¹⁷

Im Sinne der Kompetenzförderung lassen sich folgende Bereiche ausmachen, auf die CLIL-Unterricht eine besonders positive Effekte hat:

- fremdsprachliche Kompetenz (durch den Unterricht in der Fremdsprache)
- sachfachliche Kompetenz (durch die Orientierung an Sachthemen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes)
- interkulturelle Kompetenz (Wissenserwerb auf interkultureller Ebene)
- metakognitive und selbstbezogene Kompetenzen (Stichwort HOTS: *higher-order thinking skills*; diese werden im Kapitel über die Methodik näher vorgestellt)
- emotional-attitudinale Effekte (gesteigertes Selbstbewusstsein und gesteigerte Motivation)¹⁸

Im Lehrplan wird CLIL keinem festen Gegenstand zugeordnet, da dies an den jeweiligen Schulen frei wählbar ist. Schulen, die CLIL-Programme anbieten, müssen dies bis zum Ende eines Schuljahres bekannt geben welche Fächer im darauffolgendem Schuljahr betroffen sind.

Die österreichischen Lehrpläne für Englisch und Geographie- und Wirtschaftskunde sind leider nicht aufeinander abgestimmt. So wird zum Beispiel in der 7. Schulstufe im Unterrichtsfach GW ein Schwerpunkt auf Österreich gelegt, der (natürlich) im Englischunterricht nicht vorkommt, um das wohl markanteste Beispiel zu nennen. Ein anderes Beispiel: Das Wetter ist Bestandteil des GW-Unterrichts der 5., in Englisch der 6. Schulstufe.

Was sind die wesentlichen „Eckpfeiler“ des CLIL-Unterrichts? Wieviel Muttersprache darf im CLIL-Unterricht sein? Woran kann man sich als LehrerIn orientieren, wenn man den eigenen Unterricht vorbereitet? Mehr dazu im nächsten Teil.

¹⁶ ATTARD MONTALTO u.a. (o.J.), S. 8

¹⁷ BMBWF: Allgemeine Lehrplanbezüge – Neue Mittelschule, S. 7

¹⁸ vgl. HALLET u.a. (2013), S. 28

4 Wesentliche Aspekte des CLIL-Unterrichts

4.1 Sprache und Spracherwerb im CLIL-Unterricht

LehrerInnen können im muttersprachlichen Unterricht den SchülerInnen sprachlich sehr viel vorgeben und Inhalte mehr oder weniger problemlos vermitteln. Wird das Unterrichtsfach nun in einer Fremdsprache unterrichtet, ist dies nicht mehr möglich: Die Lerninhalte erfordern oftmals ein breit gefächertes Set an Vokabeln. Lehrerinnen und Lehrer müssen auf andere Methoden zurückgreifen, um ihren SchülerInnen Strategien beizubringen, die es ihnen ermöglichen sich gewisse Inhalte selbst zu erschließen, auch – beziehungsweise vor allem – wenn noch gewisse „Wissenslücken“ gegeben sind.

Besonders in der 5. Schulstufe liegt der Schwerpunkt der Unterrichtsdidaktik für Fremdsprachen sicherlich auf den rezeptiven Fähigkeiten wie Hören und Lesen. Im Laufe der Zeit kommen die produktiven Kompetenzen (Sprechen, Schreiben) dazu, wobei diese natürlich von Stunde eins an eine Rolle spielen, zum Beispiel, wenn es darum geht Wörter, Phrasen oder Sätze nachzusprechen beziehungsweise abzuschreiben. Speziell in den Anfängen darf man sich nicht davor scheuen den SchülerInnen möglichst viele Gelegenheiten zu bieten Englisch aktiv anzuwenden. Eine gute Mischung unterschiedlicher Methoden soll gewährleisten, dass der Unterricht nicht langweilig wird. Methodenvielfalt in CLIL hilft LehrerInnen auch auf die Bedürfnisse der SchülerInnen besser einzugehen, Unterstützung beim Verstehen zu geben und das Anwenden neuer Inhalte zu erleichtern. Gerade im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht wird man dem durch den Einsatz diverser Hilfsmittel wie Bilder, Diagramme, etc. gerecht.

4.1.1 Welchen Stellenwert hat die Muttersprache im CLIL-Unterricht?

Es ist keinesfalls verboten die Muttersprache zu verwenden, dies kann auch erwünscht sein, ja sogar notwendig, gerade wenn Lernprozesse dadurch gefördert werden. Im Speziellen in der 5. und 6. Schulstufe würden sich viele (anspruchsvolle) Aktivitäten gar nicht durchführen lassen, wenn es beispielsweise um Diskussionen geht. Partner- oder Gruppenarbeiten können in der Muttersprache erarbeitet, um dann auf Englisch präsentiert zu werden. Besonders im Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens kommt es auch vermehrt zum Wechseln zwischen Mutter- und Fremdsprache. Diese Flexibilität im Denken und Sprechen ist auf jeden Fall eine äußerst wertvolle Kompetenz.

Als CLIL-Lehrer(in) sollte man möglichst viel in der Fremdsprache sprechen. Dies ist speziell am Anfang schwierig, da es schnell zu einer Überforderung der SchülerInnen kommen kann. Je nach Situation gibt es die Möglichkeit entweder die gegebenen Anweisungen zu

übersetzen, oder, im Falle von Teamteaching, der Fachlehrer/die Fachlehrerin übernimmt diese Rolle.

4.2 Ein Leitfaden für die Planung des CLIL-Unterrichts - die 4 Cs

Einen Leitfaden zur Unterrichtsplanung bilden die „4Cs“:

(A) Content

Den Unterrichtsinhalt gibt der Lehrplan vor. Dementsprechend wählt der Lehrer/die Lehrerin die Themen und die dazugehörigen Unterrichtsziele aus. Transparenz in Bezug auf die Ziele ermöglicht es den SchülerInnen wesentliche Punkte zu erkennen und sich besser auf den Unterricht einzulassen, da sie wissen, was von ihnen erwartet wird. Außerdem ist es für sie wichtig den Sinn des zu-lernenden Stoffes zu sehen.

Was die Wissens- und Kompetenzerweiterungen der SchülerInnen betrifft, so sollen diese in der Muttersprache genauso groß sein wie in der Fremdsprache.

(B) Communication

Kommunikation in der Fremdsprache wird zum Lernen verwendet, während man lernt, die Fremdsprache anzuwenden. Wer Sprache aktiv verwendet, lernt sehr effektiv die (richtige) Anwendung dieser. Idealerweise schafft man es den Schülerinnen und Schülern einen natürlichen Umgang mit der Sprache beizubringen, sich darauf einzulassen und sich nicht davor zu fürchten Fehler zu machen.

(C) Cognition

Eines der Ziele von *Content and Language Integrated Learning* ist es, kritisches Denken zu fördern und Konzepte zu verstehen. Das, was man unter dem Akronym HOT (*higher-order thinking*) zusammenfasst, also der Fähigkeit zum Problemlösungsdenken, aber auch dem reflektierenden Denken, kommt eine hohe Bedeutung zu.

(D) Culture

Sprache ist eines der kulturellen Charakteristika: Sprache und Kultur sind untrennbar miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig.

CLIL bietet den interaktiven und kommunikativen Ansatz den es braucht, um mit anderen Kulturen in Verbindung treten zu können. Der CLIL-Unterricht soll Schülerinnen und Schülern Einblicke zu alternativen Ansichten, aber auch gemeinsamen Sichtweisen geben, und zu mehr kulturellem Verständnis führen.

4.3 Planung von Input, *Scaffolding*, Interaktionen, HOT(S) und Ziele setzen

Sechs essentielle Elemente für guten *Content and Language Integrated Learning*-Unterricht seien an dieser Stelle vorgestellt:¹⁹

4.3.1 Input und der Einsatz von Unterrichtsmaterialien

Sinnvoll, herausfordernd und authentisch soll der Input im CLIL-Unterricht sein. Inhalte sollten sich auf globale Probleme der Menschen beziehen, aber auch einen Bezug zum Alltag und den Interessensgebieten der SchülerInnen haben. Je mehr Verknüpfungen zu Vorwissen gemacht werden können, desto besser ist es.

Authentische Unterrichtsmaterialien können, da Fremdsprachenbücher zum Thema nicht immer vorhanden sind, auch englische (Kurz-) Filme bzw. Filmsequenzen, flash-Animationen, Webquests, Pod-Casts oder anderen im Internet verfügbaren (interaktiven) Materialien von englischen Webseiten sein. Diese Inputs sind – abgesehen von der Möglichkeit Sprache von Native-Speakern zu hören – auch sehr motivierend und durch ihre Animation anschaulich und daher besser verständlich.

Ein entscheidender Punkt bei der Auswahl des Materials ist, dass dieses nach Möglichkeit auf verschiedene Arten präsentiert wird – und das möglichst visuell. Durch entsprechende Unterstützung (*scaffolding*) können SchülerInnen erfolgreich mit den Materialien arbeiten und Informationen von der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzen und umgekehrt, genauso wie sie Fakten aus zum Beispiel einem Text in eine Grafik/Tabelle, etc. problemlos übertragen können. *Scaffolding* bedeutet auch den SchülerInnen zu zeigen, wie sie effektiv lernen können. Dies kann am besten durch kontinuierliches Üben geschehen.

4.3.2 Unterstützung (*Scaffolding*)

Um den Umgang mit den neuen Materialien in der Fremdsprache zu erleichtern, sieht das CLIL-Konzept vor, ein „Gerüst“ (*scaffolding*) bereitzustellen. Je höher das Niveau in der Fremdsprache, desto weniger *scaffolding* ist notwendig.

Man kann zwischen zwei Arten von *scaffolding* unterscheiden, dem *input-* und dem *output-scaffolding*. Ersteres bezieht sich auf die inhaltliche und sprachliche Entlastung der Inputs, dient also dazu Verständnisprobleme zu minimieren beziehungsweise erst gar nicht aufkommen zu lassen. Das *output-scaffolding* hilft neue Redewendungen, Fachvokabular und fachspezifische Zusammenhänge etc. anzuwenden, fördert also die Sprachproduktion.²⁰

¹⁹ vgl. MEYER (2010), S. 13ff.

²⁰ vgl. MEYER (2009), S. 9

Diese Unterstützung hilft den Schülerinnen und Schüler sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, auch wenn ihr Sprachniveau niedrig ist.

Wie kann nun *scaffolding* konkret aussehen? Ute Messler und Sophie Ioannou-Georgiou geben gute Beispiele²¹:

a) *Input-scaffolding*:

Es ist essentiell wichtiges Vokabular und Phrasen vorzuentlasten. Auch das „sich-am-Sprachniveau-der-SchülerInnen-orientieren“ durch die Lehrkräfte gehört dazu. Durch das Wiederholen von wichtigen Wörtern und Phrasen werden diese leichter gelernt. Eine weitere Hilfestellung beim Verstehen bieten Mimik und Gestik.

b) *Output-scaffolding*:

Wie beim *input-scaffolding*, ist es auch beim *output-scaffolding* wichtig, wesentliche Vokabeln und Phrasen „zur Verfügung“ zu stellen, beispielsweise als Poster an der Wand. Durch Wiederholung dieser Wörter und Phrasen im Stundenverlauf fällt es leichter, diese in den eigenen Wortschatz aufzunehmen und schließlich aktiv zu verwenden. Diese Art der Unterstützung passiert idealerweise in schriftlicher, als auch mündlicher Form. Schülerinnen und Schüler brauchen auch genug Zeit zum Antworten, da nicht nur der Unterrichtsinhalt verstanden werden muss, sondern auch Antworten in der Fremdsprache mehr Zeit zum Formulieren brauchen. Eine Verlängerung der Wartezeit von Seiten der Lehrperson von 3 bis 5 Sekunden führt oft zu längeren und komplexeren Antworten.²² Fehlendes Vokabular in der Fremdsprache kann beim *output-scaffolding* durch Verwendung der Muttersprache ersetzt werden oder die Lehrperson wiederholt das Gesagte in der Fremdsprache. Im Anfangsstadium des Fremdsprachenerwerbs hilft es auch, Satzanfänge bereitzustellen, die beendet werden sollen.

4.3.3 Vom *task-based language teaching* (TBLT) und sinnvollen Interaktionen

Wie schon angesprochen ist die Aufgabenstellung eines der wesentlichen Elemente des CLIL-Unterrichts: Gerade in der Fremdsprache fällt es oft schwer sich auszudrücken und entsprechend auf die Aktivitäten einzulassen. Spannende und lebensnahe Aufgaben sollen zu reichlich Interaktion zwischen den SchülerInnen führen und für entsprechend produktive Ergebnisse sorgen.

Hier kommen wir zum *task-based language teaching* (TBLT). Dies ist die Bestrebung „durch die Schaffung von realitätsnahen Kommunikationssituationen authentische Sprache in

²¹ vgl. MASSLER u.a. (2010), S. 62ff.

²² vgl. MASSLER u.a. (2010), S. 68 (nach Tobin, 1987)

Klassenzimmer zu holen“²³. Vertreter von TBLT sind überzeugt, dass Sprachen am erfolgreichsten gelernt werden, wenn diese zu kommunikativen Zwecke angewendet werden. Im *task-based-language*-Unterricht wird Sprache angewendet, um Wissenslücken zu schließen, zum Beispiel anhand von *information-gap-exercises*. Diese verlangen von den SchülerInnen eine Analyse der gegebenen Informationen, ein Herausfiltern der zu ermittelnden Fakten und den Versuch dies zu kommunizieren.

Oliver Meyer hat in einem seiner CLIL-Seminare die sogenannte *multiple-performance-task* entwickelt. Der Vorteil dieser Art von Aufgabe ist, dass sie den kommunikativen Teil einer *missing-gap-exercise* mit denen von *task repetition* kombiniert. Die Aufgabenstellung lautet dabei wie folgt: ²⁴

- In einer Gruppe von vier SchülerInnen liest jeder einen unterschiedlichen Text.
- Jedes Gruppenmitglied berichtet dann einem anderen über die Informationen aus seinem/ihrer Text – jeder Schüler/jede Schülerin spricht somit drei Mal über seinen/ihren Beitrag (siehe Abb. 1)

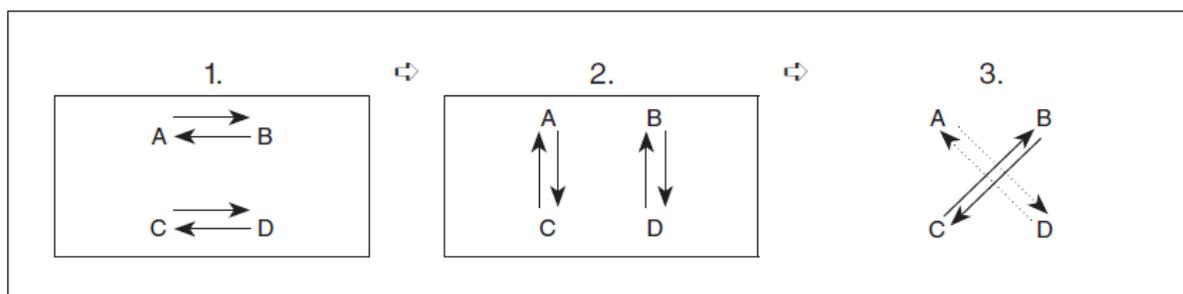


Abbildung 1: Multiple-performance-task²⁵

- Wenn man zwischen den Gesprächen die Möglichkeit gibt ein Wörterbuch zu verwenden, können SchülerInnen neue Vokabeln einbauen und die Komplexität ihres kurzen Vortrages steigern.²⁶

Durch das Wiederholen der Textinhalte – und der damit verbundenen gesteigerten Redezeit – kann man davon ausgehen, dass der Redefluss zunimmt, da sich die SchülerInnen mit jedem Mal selbstsicherer fühlen. Ein gesteigertes Gefühl der Sicherheit lässt den Stresslevel sinken und wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl aus.

Diese Art der Übung kann bereits ab der ersten Stunde durchgeführt werden. Die Textlänge und -komplexität hängen vom Leistungsniveau der SchülerInnen ab. Man kann sie auch so

²³ MEYER (2009), S. 10

²⁴ MEYER (2010), S. 18

²⁵ MEYER (2010), S. 18

²⁶ vgl. MEYER (2010), S. 18

steuern, dass die SchülerInnen A einen schwierigeren Text haben, während alle Ds einen relativ einfachen Sachverhalt wiedergeben müssen.

4.3.4 Die inter-kulturelle Ebene

In der heutigen vernetzten Welt kommen wir mit vielen Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen zusammen. Besonders in der Arbeitswelt ist es wesentlich, sich in Teams einfügen zu können, deren Mitglieder verschiedenen nationale und kulturelle Hintergründe haben. In der Schule wird diesbezüglich der Grundstein für ein erfolgreiches Arbeiten miteinander gelegt.

Gerade der Geographieunterricht bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten mit anderen Kulturen in Kontakt zu kommen, Dinge aus anderen Blickwinkeln zu betrachten und andere Werte und Glaubensvorstellungen kennenzulernen.

4.3.5 Denken auf höherer Ebene – die HOT(S)

„HOT(S)“ steht für „Higher Order Thinking (Skills)“ und bezieht sich auf ein didaktisches System, basierend auf Lern-Taxonomien, also Klassifikationsschemata.²⁷ Aufbauend, aufgrund ihrer Komplexität, ergibt sich folgende sechsstufige Hierarchie:

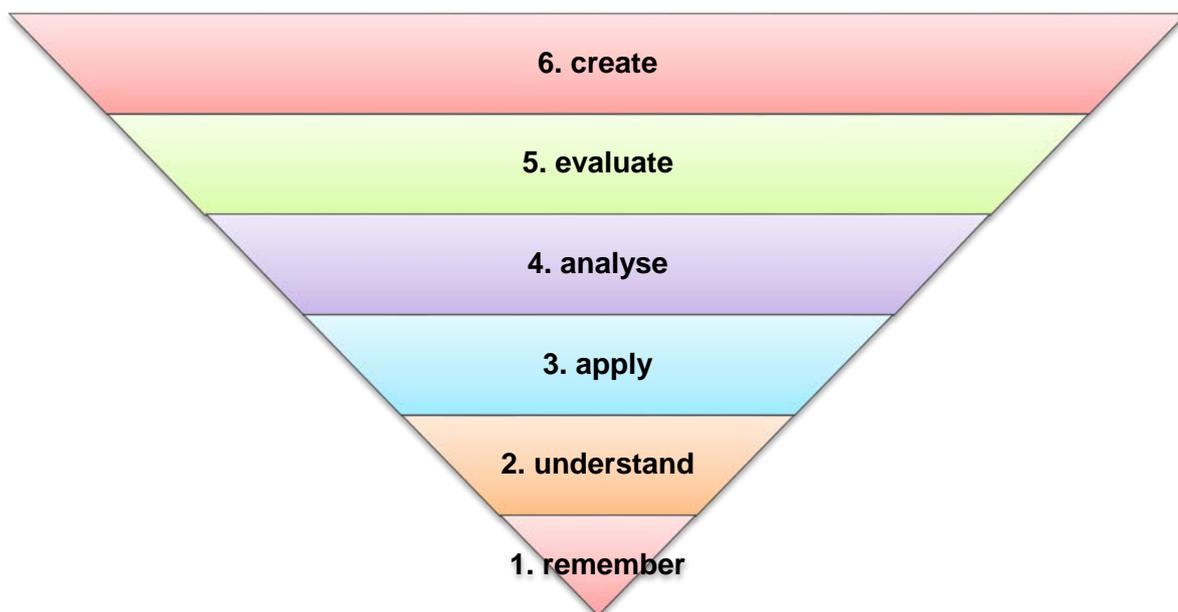


Abbildung 2: Higher-Order-Thinking-Hierarchie²⁸

²⁷ vgl. Wikipedia contributors (o.J.), o.S. online

²⁸ vgl. Wikipedia contributors (o.J.), o.S. online

Auf der untersten Ebene ist das Erinnern (**remember**). Dafür wird im Vergleich zu den anderen Ebenen am wenigsten Denkleistung gebraucht. Beim Auswendiglernen müssen die SchülerInnen noch nichts verstanden haben, es geht lediglich darum sich Fakten zu merken. Für das Verstehen (**understand**) braucht es schon mehr als nur das Merken von Inhalten. Diese müssen nicht nur gemerkt, sondern auch inhaltlich begriffen werden. Gegebenenfalls müssen auch Zusammenhänge bewusst gemacht werden, um Bedeutungen erfassen zu können.

Das Anwenden (**apply**) verlangt vom Lerner das Gelernte in bekannten, aber vor allem in anderen Situationen umsetzen zu können. Dies kann relativ komplizierte Formen annehmen.

Eine Stufe höher steht das Analysieren (**analyse**). Diese Ebene ist bereits relativ komplex, soll doch ein Sachverhalt von einer Art Metaebene betrachtet und untersucht werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Beziehung zwischen Dingen herausfiltern können.

Als nächster Schritt folgt dann die Beurteilung bzw. Einschätzung (**evaluate**) jener Ergebnisse, die man in der Analyse bekommen hat. Dies erfordert unter anderem die Fähigkeit Dinge unter objektiven Bedingungen kritisch zu begutachten.

Als höchste Stufe gilt das Schaffen (**create**) von etwas Neuem: Basierend auf Altbekanntem wird etwas Neues kreiert. Kreativität im Schaffen lässt sich an sich nicht – beziehungsweise nur bedingt – lehren oder erlernen, aber wer sich mit den vorangegangenen Stufen mehr auseinandersetzt und diese beherrscht, hat bessere Chancen seine kreativen Potentiale auszuschöpfen.

Manche Darstellungen stellen die letzten drei Ebenen *analyse*, *evaluate* und *create* auf eine Stufe, da sie in ihrer Komplexität manchmal als „gleichwertig“ gesehen werden. Es ist sicherlich nicht so, dass man diese Pyramide als fixes System sehen darf, sondern eher als ein Schema, in dem die einzelnen Schritte nicht unbedingt hintereinander durchgemacht werden müssen, um den nächsten Schritt erfolgreich bewältigen zu können. So muss es keinen Zusammenhang zwischen der Merkfähigkeit von Fakten und der Fähigkeit zu kreativem Problemlösen geben.²⁹

Der Großteil des Unterrichts in der Schule verbleiben Lehrerinnen und Lehrer auf der ersten Stufe: Laut einer Studie sind von den 80.000 Fragen, die LehrerInnen jährlich stellen, 80 Prozent Teil der untersten Stufe, also beim simplen Abfragen von Faktenwissen.³⁰ Um dies zu vermeiden, sollte jeder Lehrer/jede Lehrerin regelmäßig ihren Unterricht reflektieren und sich

²⁹ vgl. MEYER (2010), S. 21 nach Zwiers (2006)

³⁰ vgl. MEYER (2010), S. 20

bewusst Fragen zum Thema vorbereiten. Zu den 6 Stufen können zum Beispiel folgende Fragen gestellt werden:

<u>Stufe</u>	<u>Beispielfragen</u>
<i>remember</i> (erinnern)	<i>Was ...? Wer ...? Wo liegt ...? Was passierte nach ...?</i>
<i>understand</i> (verstehen)	<i>Wie kann man zusammenfassen? Erkläre warum ...? Welches Beispiel kann man hierfür geben? Wie kannst du das in eigenen Wörtern ausdrücken?</i>
<i>apply</i> (anwenden)	<i>Was würde passieren, wenn ...? Wie würdest du ... erklären? Schreibe eine Kurzfassung von ... /Skizziere Kannst du ein anderes Beispiel für ... geben?</i>
<i>analyse</i> (analysieren)	<i>Was ist ähnlich/unterschiedlich zu ...? Was ist die zugrundeliegende Meinung/Bedeutung/Annahme/Thematik...? Was wäre passiert, wenn ...? Welche Schlussfolgerung kann man daraus ziehen?</i>
<i>evaluate</i> (beurteilen)	<i>Was hältst du von ...? / Welche Meinung hast du zu ...? Was sagt dir, dass ...? Gibt es eine bessere Lösung zu ...? Welchen Einfluss wird/könnte ... auf dein/unser Leben haben?</i>
<i>create</i> (schaffen)	<i>Was könnte/würde passieren, wenn ...? Wie könnte eine mögliche Lösung für ... aussehen? Schlage eine Alternative zu ... vor! Hättest du Zugang zu allen Hilfsmitteln die du brauchst, wie würdest du mit ... umgehen?</i>

Tabelle 1: Higher-Order-Thinking-Skills – Beispielfragen³¹

4.3.6 Nachhaltiges Lernen

In einem Wort zusammengefasst, bezieht sich dieser Punkt auf die „Ergebnissicherung“. Wie können LehrerInnen das, was im Unterricht durchgenommen wird, für ihre Schülerinnen und Schüler für später greifbar machen? Aus dem Unterricht sollte immerhin mehr mitgenommen werden als „Wir haben eine Gruppenarbeit gemacht!“. Die, vor allem in offen Phasen erarbeiteten Ergebnisse, sollten daher zur Festigung in schriftlicher Form zusammengefasst werden.

³¹ vgl. ROACH (2010), o.S., online

Bei CLIL bezieht sich das nachhaltige Lernen auf zwei Ebenen: den Sachinhalt und die Sprache. Ziel ist es, dass die SchülerInnen über durchgenommene Themen sowohl in der Mutter-, als auch der Fremdsprache, Auskunft geben können:

„Lerntheoretische Modelle integrieren [...] sprachliches und fachliches Lernen über die kognitionstheoretischen Verknüpfungen von Sprache und higher order thinking skills. Sie formulieren das didaktische Ziel, dass Lernende die sprachlichen Fähigkeiten erwerben, um sich Inhalte und diskursive Bedeutungen kognitiver Abstraktionen (z.B. Fachkonzepte und (Fach-) Kulturen) in gemeinsamer Interaktion erschließen zu können [...]. [...] Ziel des Bilingualen Unterrichts ist es vor diesem Hintergrund, den Lernenden zu ermöglichen, ein reflexives, selbstgestaltetes und -verantwortetes Verhältnis zu den im Unterricht verhandelten fachlichen und kulturellen Symbolordnungen und Diskurspraxen zu entwickeln.“³²

4.3 Die CLIL-Pyramide

Die CLIL-Pyramide dient ebenfalls als Leitfaden für die Planung von CLIL-Stunden. Basierend auf den 4C's wird Rücksicht darauf genommen, dass Sprache und Unterrichtsinhalt konsequent und sinnvoll miteinander verbunden werden:

„Die CLIL-Pyramide ermöglicht [...] die Entwicklung von Unterrichtseinheiten und Sequenzen die auf dem 4C-Framework basieren und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Etablierung von Qualitätsstandards in der bilingualen Unterrichtsplanung und -durchführung.“³³



Abbildung 3: die CLIL-Pyramide³⁴

³² HALLET u.a. (2013), S. 16

³³ MEYER (2009), S. 13

³⁴ vgl. MEYER (2009), S. 11

Als Basis, beziehungsweise ersten Schritt, muss das Thema bzw. müssen die Themen des Unterrichts ausgewählt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass diese einen relevanten Bezug für die SchülerInnen haben und man sich auf die wesentlichen Punkte konzentriert – manche LehrerInnen tendieren dazu möglichst viel in den Unterricht hineinzupacken, doch sollte man sich an die Regel „Weniger ist (oft) mehr“ halten.

Im Schritt 2 geht es um die Umsetzung und die dafür notwendigen Medien. Das ausgewählte Material sollte, wie bereits erwähnt, möglichst authentisch sein. Darauf basierend sind die Methoden abzustimmen und ebenso das Ausmaß der Vorentlastung (*input-scaffolding*). So sollen wichtige Wörter und Phrasen nicht nur akustisch, sondern auch visuell präsentiert werden. Im weiteren Arbeitsverlauf ist es ratsam diese sichtbar im Klassenzimmer zu machen, um gegebenenfalls sofort darauf zurückgreifen zu können. Diverse Poster können auch in den Pausen von den Schülerinnen und Schülern studiert und diskutiert werden.

Schritt 3 befasst sich mit der Aufgabenplanung: Die Aktivitäten sollen ansprechend sein und Denkprozesse anregen und fördern. Sofern notwendig, muss Unterstützung währenddessen gewährleistet werden.

Im letzten Schritt, auch als CLIL-Workout bezeichnet, geht es darum, Lernprozesse zu analysieren und Ergebnisse zu sammeln und zu sichern. Endprodukte wie Posters, Präsentationen, Videos, etc. sollen erstellt werden. Es ist besonders wichtig gerade Fachausdrücke, aber natürlich auch gängiges Vokabular nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache verfügbar zu machen. Bei der Planung der Festigung gilt daher ein Augenmerk auf den sinnvollen Einsatz von Mutter- und Fremdsprache.³⁵

Möchte man die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im CLIL-Unterricht beurteilen, gibt es mehr als nur eine Möglichkeit dies zu tun. Welche das sind und wie diese aussehen können, kann man im nächsten Abschnitt erfahren.

³⁵ vgl. MEYER (2009), S. 12f.

5 Leistungsfeststellung im CLIL-Unterricht

Prinzipiell wird in Österreichs Sekundarstufe I – da es die Leistungsbeurteilungsverordnung nicht vorsieht – die Fremdsprache in CLIL nicht beurteilt.³⁶ Leistungsbeurteilung kann aber im CLIL-Unterricht passieren, und zwar auf zwei Ebenen: jener der Sprache und jener des Fachwissens.

Wenn, dann sollte die Leistungsfeststellung nicht nur in der Muttersprache erfolgen, da dies nicht den Prinzipien des CLIL-Konzepts entspricht. Möchte – oder kann man – eine Überprüfung nicht nur auf Englisch machen, gibt es grundsätzlich die Möglichkeit einen Teil auf Deutsch durchzuführen. Dabei sollte es den SchülerInnen erlaubt sein, egal in welcher Sprache die Frage gestellt ist, in der jeweils anderen Sprache zu antworten.

Lisa Neubauer gibt in ihrer Bachelorarbeit einen guten Überblick über die mögliche Wissensbeurteilung sowie die Bewertung von Sprachkenntnissen nach dem CLIL-Konzept³⁷:

5.1 Beurteilung von Fachwissen

Wird der Wissenstand in der Fremdsprache abgefragt, kann es zu Problemen bei falschen Antworten kommen, da die Lehrkraft nicht wissen kann, ob dies auf Sprachprobleme oder das Nichtverstehen des Unterrichtsinhaltes zurückzuführen ist.

Abhilfe könnte die Art der Wissensabfrage sein: Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise Statements mit *true* oder *false* bewerten oder Falschaussagen richtigstellen müssen. Eine weitere Möglichkeit wäre das Zusammenfügen-lassen von Satzhälften oder das Einsetzen von einzelnen Begriffen in einen Lückentext.

5.2 Beurteilung von Sprache

Während man, wie im klassischen Fremdsprachenunterricht, Sprache herausgelöst von Inhalten abfragen kann, ist dies im Falle von CLIL nicht wünschenswert. Auf einem einfachen Niveau kann die Überprüfung der Sprachkompetenz über das Abfragen von (Fach-) Vokabular stattfinden – allerdings nicht als Deutsch auf Englisch oder umgekehrte Übersetzung, sondern am besten anhand eines Bildes, das zu beschriften ist.

³⁶ vgl. HÖNIG (2009), im Abstract

³⁷ vgl. NEUBAUER (2012), S. 16ff.

Hör- sowie Leseübungen als Aufgabenstellungen wären ein weiterer Schritt. Zur Verständnisabfrage könnten wieder true/false-Aussagen oder Satzanfänge, deren richtige Enden zugeordnet werden müssen, dienen.

Wie bereits angesprochen wird im CLIL-Unterricht der Kommunikation ein großer Stellenwert eingeräumt. Dies kann man auch auf die Beurteilungsmodalität umlegen: mündliche Berichte einzelner Schülerinnen und Schüler bis hin zu Gruppenpräsentationen bieten eine gute Basis dafür. Einen „schützenden“ Rahmen für eher schüchterne SchülerInnen, der auch gleichzeitig den Bereich miteinander-kommunizieren abdeckt, sind Partnerinterviews oder Diskussionsrunden in einer Gruppe. Anschließende Präsentationen vor dem Lehrer/der Lehrerin können mit diesen Aktivitäten vorentlastet werden.

In der – vor allem mündlichen – Beurteilung der Wissens- und Sprachebene ist es sicherlich von Vorteil, wenn sich die Team-Teacher diese Aufgabe aufteilen und sich der/die Fachlehrer/in auf den Inhalt und der/die Sprachenlehrer/in auf sein/ihr Metier konzentriert.

Nachdem ich einen Überblick über CLIL-Stunden ganz allgemein sowie die Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung gegeben habe, möchte ich im nächsten Kapitel das Zusammenspiel von CLIL und „Geographie und Wirtschaftskunde“ geben, bevor ich schließlich einige Bausteine als Unterrichtsbeispiele (Kapitel 7) vorstelle.

6 CLIL und der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht bietet sich – so wie in der Literatur oft zu lesen ist – besonders gut an, um in Englisch unterrichtet zu werden. Nicht nur Texte, sondern vor allem der Einsatz von bildlichem Material wie Karten, Graphiken, Tabellen, Diagrammen und Bildern erleichtert das Verständnis in der Fremdsprache. Speziell lernschwache SchülerInnen können sich an diesem Anschauungsmaterial leichter orientieren.

In Österreich gibt es in Bezug auf CLIL keine vorgeschriebene Didaktik, was den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht betrifft, sehr wohl aber Prinzipien, an die man sich halten kann/soll. Vier Basiskonzepte seien an dieser Stelle angeführt:

- [Das didaktische Basiskonzept] [...] stellt den in gesellschaftlicher Bindung räumlich und wirtschaftlich handelnden Menschen in den Mittelpunkt des Unterrichtsfaches.
- Das dem Fach zugrundeliegende [...] Konzept ist daher ein gesellschaftsorientiertes **Handlungskonzept**. [...]
- Wie, warum und unter welchen subjektiven, sozio-kulturellen und physisch-materiellen Gegebenheiten raum- und wirtschaftsbezogene Handlungen zustande kommen, sollen Heranwachsende an lokalen, regionalen und globalen Lebenswirklichkeiten kennenlernen [...].
- Die Vermittlung von Fakteninformationen über Länder und Staaten tritt [...] sehr stark zurück. [...] Wichtig ist [...] jedoch, dass Schülern beigebracht wird, solche Informationen zu finden und kritisch zu verarbeiten.³⁸

Somit ergibt sich einerseits die Notwendigkeit den Unterricht so zu gestalten, dass Geographie- mit Wirtschaftsthemen „verzahnt“ unterrichtet werden und andererseits die Orientierung am Leben der Schülerinnen und Schüler – so wie es das CLIL-Konzept vorgibt. Angesetzt wird hier am Leben der Menschen, nicht umsonst steht als erster Satz im Lehrplan:

„Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch. Seine Aktivitäten und Entscheidungen in allen Lebensbereichen haben immer auch raumstrukturelle Grundlagen und Auswirkungen. Diese räumlichen Aspekte menschlichen Handelns sind Gegenstand des Unterrichts. Besonders thematisiert werden solche Vernetzungen am Beispiel der Wirtschaft, deren allgemeine Grundlagen zu erarbeiten sind. [...]“³⁹

³⁸ vgl. MÜLLER (2011), S. 29; zit. nach SITTE

³⁹ RIS (2012), o.S., online

Ein Blick über die Landesgrenzen nach Großbritannien kann zusätzliche positive Impulse geben. Dort wurden die Lernziele – die sogenannten „*key stages*“ – definiert, und auf vier Stufen aufgeteilt, die man als „Niveaustufen“ übersetzen könnte.⁴⁰ In der „Key Stage 3“, der ziemlich unserer Sekundarstufe entspricht, ging man noch weiter und orientierte sich am *Konzeptansatz*, der weg vom starren Auswendiglernen, und SchülerInnen zum sich-Wissen-selber-aneignen und dieses in unterschiedlichen Situationen anwenden können hinführen möchte:⁴¹

„Radikal wurden Inhalte reduziert und im Fach Geographie durch sieben „Key concepts“ ersetzt. Das Ziel war zum einen eine Leistungsverbesserung, die in den regelmäßigen landesweiten Evaluationen messbar sein sollte. Sie wäre ein Resultat der Personalisierung von Unterricht und der höheren Motivation der Schülerinnen und Schüler durch einen lebensweltlicheren Bezug der von der Lehrkraft frei zu wählenden Inhalte. Kreatives Denken würde gefördert, welches in der modernen Arbeitswelt von Vorteil ist, welche zunehmend auf neues Wissen bei der zukünftigen Wettbewerbsfähigkeit angewiesen ist. Außerdem sollen Schülerinnen und Schüler zu starken Persönlichkeiten erzogen werden, die aus idealistischer Sicht die für sie richtigen Entscheidungen treffen, der Gesellschaft dienen und ein erfülltes Leben haben dürfen.“⁴²

Hier steckt schon sehr viel vom CLIL-Grundgedanken dahinter.

Auch wenn ein so offener Zugang kein Allheilmittel gegen ein schlechtes Abschneiden bei diversen (internationalen) Leistungstests und auch allgemein nicht unproblematisch ist – müssen ihn doch die Lehrkräfte auch entsprechend gut kennenlernen und das Handwerkzeug bekommen ihn umsetzen zu können – würde doch der methodische Zeitgeist sehr gut getroffen werden: nicht so viel stures-auswendig-lernen-von-Fakten und stattdessen die Kreativität der Jugendlichen unterstützen, die stark im Problemlösen sind.

6.1 Problemfelder bei der Umsetzung von CLIL

Welche Faktoren machen es besonders schwierig, CLIL im Unterrichtsalltag umzusetzen? Eine Zusammenfassung von LehrerInnen-Interviews von Claudia Steiert, sollen die drei wesentlichsten Punkte aufzeigen⁴³:

Als Erstes wird der sehr hohe Zeitaufwand angesprochen, der sich durch die aufwändige Recherche und Herstellung von passenden Materialien ergibt. Durch das Fehlen von geeigneter Fachliteratur und Materialsammlungen kann die Vorbereitungszeit ins fast

⁴⁰ vgl. LEHNER (2012), S. 6

⁴¹ vgl. LEHNER (2012), S. 4

⁴² LEHNER (2012), S. 50

⁴³ vgl. MASSLER u.a. (2010), S. 119f

unermessliche führen. Findet man schließlich Materialien, müssen diese oft noch an die eigenen Bedürfnisse angepasst werden.

Zweitens ist die Menge an Fachvokabular für viele nicht außer Acht zu lassen, die den Alltagswortschatz massiv übersteigen kann.

Als Drittes wird noch angeführt, dass CLIL-LehrerInnen normalerweise entweder Fach- oder FremdsprachenlehrerInnen sind und entsprechende Didaktikkenntnisse beziehungsweise eben Defizite haben, was die Unterrichtsmethoden angeht. Auseinandersetzungen in dieser Hinsicht sind wiederum zeitraubend.

Die Wichtigkeit eines qualitativ hochwertigen CLIL Unterrichts liegt jedenfalls auf der Hand, nicht nur des Outputs an sich wegen, sondern auch um Lernerfolge für Außenstehende – allen voran den Eltern – gut sichtbar zu machen.

Für den englischen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht in der Sekundarstufe I gibt es ein approbiertes Schulbuch auf Englisch, das sich am österreichischen Lehrplan orientiert: Die im Ed.Hölzel erschienene Schulbuchreihe *Adventures in Geography* soll das bieten, was man braucht. Angelehnt an die „Top in GW“-Schulbuchreihe wurden von Christian Sonnenberg, selbst Englisch- und Geographielehrer in einem Gymnasium, die diversen Kapitel zum Teil etwas gekürzt und ins Englische übersetzt. Ich habe mir die Bücher *Adventures in Geography* 1, 2 und 3 online über die Seite des Verlages angesehen.⁴⁴ Ein genauer, kritischer Blick soll zeigen, ob sich das Buch für den CLIL-Unterricht eignet:

Die einzelnen Kapitel haben zu Beginn meist Infoboxen, zum Teil aber immer wieder auch eine oder mehrere Fragen, die in kurzen Texten beantwortet werden. Die Antworten sind möglichst kurzgehalten. Neue Vokabel werden übersetzt und sind in einem eigenen Kästchen. Manches Mal sind die Wörter alphabetisch, manches Mal nach ihrem Vorkommen im Text geordnet. Viele Bilder, Graphiken und Karten unterstützen das Verstehen. (Einfache) Such- und Einsetzaufgaben sowie Wort- und Bildpaare-finden lockern die Themen auf bzw. runden diese ab.

Wie auf der Website des Verlages zu lesen ist, entsprechen die Arbeitsaufgaben „den Intentionen von Englisch als Arbeitssprache“.⁴⁵ Was diese Intentionen genau sind, wird nicht konkretisiert. Reduziert man es auf ein „etwas-auf-Englisch-präsentieren“ und „dessen-Verständnis-überprüfen“, so mag man dieses Ziel wohl erreichen. Hält man sich aber die Prinzipien von CLIL vor Augen, fehlen doch einige (essentielle) Punkte: In Bezug auf die HOT(S) liegen die Aufgabenstellungen an die SchülerInnen auf der ersten Stufe. Fragen

⁴⁴ ED.HÖLZEL-VERLAG (o.N., o.J.), online

⁴⁵ ED.HÖLZEL-VERLAG (o.N., o.J.), online

beziehen sich auf *finde (heraus; z.T. im Atlas), vervollständige, beantworte mit Hilfe der Tabelle, ...* „Tiefgehendere“ Fragestellungen wie: *Wie kann man zusammenfassen?, Was würde passieren, wenn ...?, Was ist ähnlich/unterschiedlich zu ...?, Welche Meinung hast du zu ...? oder Wie könnte eine mögliche Lösung für ... aussehen?* – Beispielfragen aus den weiteren Ebenen der HOT(S) die zum kritischen Denken und Hinterfragen anregen sollen – fehlen.

Dies fällt insbesondere im Vergleich zu dem Methodenreichtum in britischen Schulbüchern auf – wie etwa bei ROSE oder WAUGH ! ⁴⁶

Auf Anfrage beim Verlag (April 2018) gibt es (noch) keine Lehrerbegleithefte, für das kommende Jahr sei aber eine Erweiterung mit Lösungen angedacht. Das bedeutet, dass für die Planung wesentlicher CLIL-Elemente – wie motivierende Einstiege, Partner- und Gruppenarbeiten und weiterführende Aktivitäten – LehrerInnen trotzdem auf sich gestellt sind. Mein Fazit ist, dass sich die *Adventures in Geography*-Bücher leider nicht für den CLIL-Unterricht eignen, zumindest wenn man ein allumfassendes Buch sucht, das einem mehr als nur einen Einstieg in ein Thema bietet, sondern auch Ideen und Material bereitstellt, das die Bereiche der (kreativen) Bearbeitung der Themen und der weiterführenden HOT(S) abdeckt. Hier lohnt sich ein Blick in die britischen Schulbücher !

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit möchte ich einen Leitfaden gebe, wie CLIL im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aussehen kann.

⁴⁶ Vgl. auch dazu ausführlicher vgl bei POCK (2015) S. 40 ff oder auch vgl. bei MÜLLER (2011)

7 Bausteine für den GW-Unterricht in der Sekundarstufe I

*CLIL [...] is designed to prepare young people for the future. It provides the first step to learning and understanding independently.*⁴⁷

Nachdem es eben im Bereich CLIL leider noch immer so ist, dass sich der Lehrer/die Lehrerin Unterrichtsmaterial selbst zusammensuchen und/oder herstellen muss, möchte ich in diesem Teil meiner Arbeit anhand einiger Beispiele zeigen, wie CLIL-Unterricht in der Sekundarstufe I umgesetzt werden kann.

Dazu habe ich für die 5. Schulstufe das Thema (tropischer) Regenwald gewählt und für die 8. Schulstufe etwas zum Thema Globalisierung ausgesucht und diese Themen jeweils aufbereitet. Das Thema für die 5. Schulstufe gliedert sich in drei Unterbereiche: *Life in the Rainforest (of Brazil)*, *The Climate of the Rainforest* und *The Water Cycle*, wobei jedes Thema an sich auf etwa 2 bis 3 Unterrichtsstunden aufgeteilt ist. Auch die Einheit zum „globalen Dorf“ für die 8. Schulstufe ist für (mindestens) 2 Unterrichtseinheiten konzipiert. Je nachdem welche Voraussetzungen man in der Schule hat, wird die eine oder andere Übung mehr oder auch weniger Zeit in Anspruch nehmen. Im Folgenden werden prinzipielle Abläufe aufgelistet, die man sich aber problemlos für die jeweiligen Klassensituationen adaptieren kann. So sind beispielsweise eventuelle Wiederholungen aus der Vorstunde selbst zu wählen.

Bei der Vorbereitung ist es jedenfalls wichtig sich nicht darauf zu versteifen alles in 45- oder 50-Minuten-Einheiten unterzubringen. Schon alleine der Einstieg in ein Thema und die Erarbeitung von neuen Vokabeln kann so viel Zeit in Anspruch nehmen, dass sich das Bearbeiten der eigentlichen Inhalte auf die Folgestunde(n) erstreckt. Gerade im Anfangsstadium des CLIL- bzw. Fremdsprachenunterrichts benötigt man für das Erarbeiten des (Fach-) Vokabulars mehr Zeit. Es ist aber sehr wichtig sich auch diese Zeit zu nehmen, damit die weiteren Aufgabenstellungen im weiteren Verlauf gut bewältigt werden können.

Die besondere Herausforderung beim Umsetzen der CLIL-Prinzipien liegt darin, den Unterricht so zu gestalten, dass das vorgegebene Level herausfordernd, aber nicht überfordernd ist. Beim Vorbereiten von CLIL-Stunden ist es daher besonders wichtig, sich auf die wesentlichen Inhalte des Unterrichts zu konzentrieren und diese auf einem anspruchsvollen Niveau zu halten. Es ist nicht im Sinne von CLIL Unterrichtsinhalte nur auf dem untersten Niveau zu präsentieren: es geht um *high quality input*. Schließlich ist es Ziel einen guten Standard an Sprache zu präsentieren, an dem sich der Sprachoutput der Schülerinnen und Schüler orientiert.

⁴⁷ ATTARD MONTALTO u.a. (o.J.), S. 7

Jede(r) Lehrer(in) weiß, wie schwierig es sein kann dies umzusetzen, umso mehr, da die Unterrichtssprache nicht die Muttersprache der SchülerInnen ist. Um einer Überforderung entgegenzuwirken können LehrerInnen, anstatt den Stoff zu vereinfachen, ihr Sprechtempo reduzieren, vermehrt Pausen einlegen und mehrere Wiederholungen bei komplexen Sachverhalten einbauen. Diesbezüglich sollte man sich an folgendes halten: „*In order to keep challenging your students, use a level of language in class that is one step ahead of theirs – enough to make them work at it without making it too hard.*“⁴⁸

Für den GW-Unterricht bin ich auf ein Buch gestoßen, das gutes authentisches Material liefert: Es ist die „*Foundation Geography*“-Reihe von David Rose, welche von der Oxford University Press 1998 (Band 1) und 1999 (Band 2 und 3) veröffentlicht wurde.

Was den Aufbau der diversen Kapitel betrifft, so gibt es kurze Texte mit relativ einfachen Sätzen. Weiters unterstützen etliche Bilder, Grafiken und Landkarten, das Textverständnis. Besonders hervorheben möchte ich die *Activities*, die ich als äußerst sinnvoll halte. Fragestellungen regen immer wieder zum Analysieren und Beurteilen an, zum Beispiel: „*Schreibe drei Sätze um deine Antwort zu begründen.*“⁴⁹ oder „*Würdest du in Süditalien leben, was würdest du vom Leben in einem Dorf in den Apenninen halten?*“⁶⁰). Einzig der Bereich *create* (schaffen) aus dem Bereich der HOT(S) kommt zu kurz.

Nachdem es sich um ein britisches (Schul-) Buch handelt, liegt der Schwerpunkt bei der Landeskunde auf Großbritannien. Außerdem ist die Buchreihe mit knapp 20 Jahren schon etwas veraltet, was man primär an den Bildern erkennt. Einzelne Fakten müssten wieder überarbeitet und aktualisiert werden, wobei ich es als eine sehr interessante Aufgabe halte, gemeinsam mit den SchülerInnen diese Aktualisierungen vorzunehmen. Immerhin ist es eine wesentliche Kompetenz Informationen zu verifizieren beziehungsweise falsche Daten auf den aktuellsten Stand zu bringen.

Nichtsdestotrotz eine sehr gelungene Buchreihe. Gerade als JunglehrerIn, aber auch für alle anderen, ist es auch eine große Erleichterung, wenn man auf gute Literatur zurückgreifen kann. Wie schon angesprochen ist es gerade für den CLIL-Unterricht meist schwierig qualitativ gutes (authentisches) Material zu finden. Deshalb habe ich in den ersten beiden Beispielstunden zum Thema „Regenwald“ jeweils ein Beispiel von David Rose integriert.

Abschließend möchte ich noch folgende Orientierungshilfe auflisten, wie eine typische CLIL-Stunde aufgebaut sein kann:⁵¹

⁴⁸ NEUBAUER, S. 14 (2012); nach MEHISTO et al.

⁴⁹ vgl. ROSE, S. 55

⁵⁰ vgl. ROSE, S. 63

⁵¹ vgl. MEHISTO u.a. (2012), S. 33

1. Ein *warm-up* als Einstieg, zum Beispiel in Form einer Diskussion oder einem Spiel, um eine Verbindung mit dem Thema herzustellen.
2. Besprechen was das Ziel der Stunde ist.
3. Sammeln von Vorwissen und organisieren; in weiterer Folge kann man die SchülerInnen formulieren lassen, was sie noch über das Thema wissen wollen.
4. Individuelles Lesen von kurzen Texten, um spezifische Informationen herauszufiltern.
5. Co-operatives Arbeiten der SchülerInnen, eventuell um Resultate aus Schritt 4 zu vergleichen und darauf aufbauend etwas Neues daraus erstellen bzw. erschaffen, zum Beispiel einen Plan oder eine Liste mit Empfehlungen.
6. 2 bis 3 Fragen an die Klasse stellen, um die SchülerInnen zu ermutigen kritisch oder logisch folgernd über die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit aus Schritt 5 zu denken und folglich diese zu verbessern [Stichwort: HOT(S)].
7. Nach Gruppenarbeiten: Wenn die Ergebnisse präsentieren wurden, kann man die anderen Gruppen zum Beispiel Informationen hinzufügen oder Ergebnisse in Frage stellen lassen. Unter Umständen am Ende auf ein Klassen-Ergebnis einigen.
8. Die Lernergebnisse der Stunde kurz überprüfen (z.B. Fragen stellen), darüber entscheiden in wie weit die Erwartungen vom Stundenanfang erfüllt wurden und über weitere Schritte entscheiden.

Die im folgenden vorgestellten Unterrichtsentwürfe erstrecken sich über mehr als nur eine Einzelstunde von 45 bzw. 50 Minuten: Generell wird man in etwa 2 bis 3 Unterrichtsstunden brauchen.

7.1 Beispiele für die 5. Schulstufe

7.1.1 *Life in the Rainforest (of Brazil)*

Schritt 1: *Warm-up/Einstieg + Ziel(e) der Stunde*

Den SchülerInnen wird ein Bild von einem Regenwald gezeigt, das vorerst aber noch verdeckt ist. Stückweise gibt man dann immer mehr von dem Bild preis, während geraten werden soll, was zu sehen ist.

1. *What is it? – It's a forest.*
2. *What kind of forest is it? – It's a rainforest.*
3. *Now we want to find out where rainforest are and how people live there!*

Schritt 2: *Vorwissen sammeln*

Brainstorming, was die SchülerInnen bereits wissen: *Where are tropical rainforests?*

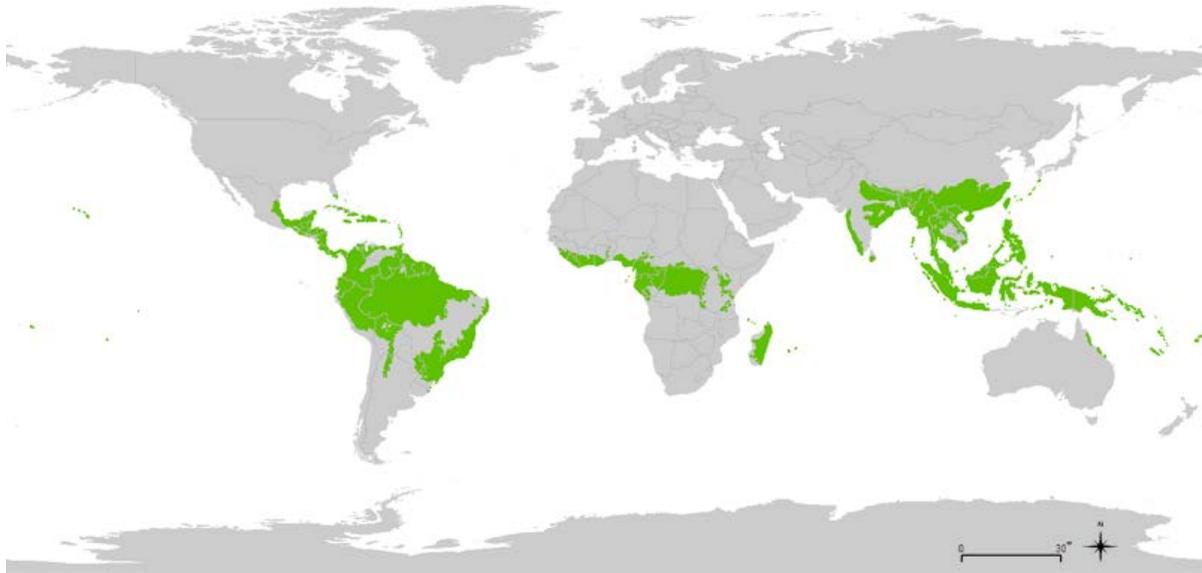


Abbildung 4: Weltkarte – tropische Regenwälder⁵²

Die SchülerInnen suchen mittels Atlas, wo sich der Äquator befindet. Mit der Klasse wird erörtert, wo sich tropische Regenwälder befinden (welche Länder haben Anteil am Regenwald, welcher Zusammenhang besteht zur Äquatornähe, etc.).

⁵² Wikimedia Commons (2018), o.S., online

Hat man den Überblick über das Vorwissen, kann man an dieser Stelle Fragen formulieren lassen, was die SchülerInnen noch zum Thema interessieren würde. Gegebenenfalls wird man zur aktuellen Planung noch weitere Aspekte berücksichtigen müssen.

Now we want to have a closer look at the biggest forest in the world. Look at the shape of the continent. Which continent is it?



Abbildung 5: Amazonas Regenwald⁵³

Again – Check in your atlas: Where would the equator be? Show us on the board!

Schritt 3: scaffolding

Vokabeln erarbeiten:

1. Die 12 Wörter, die für den weiteren Stundenverlauf wichtig sind, werden an die Tafel geschrieben.

<i>rainforest</i>		<i>wealth</i>	
	<i>resource</i>		<i>equator (equatorial)</i>
<i>humid</i>		<i>heavy rain</i>	
	<i>close</i>		<i>straight</i>
<i>evergreen</i>		<i>leaves</i>	
	<i>creeper</i>		<i>branch</i>

⁵³ Wikimedia Commons (2016), o.S., online

12										
----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

PUZZLE B

1											
2											
3											
4											
5											
6											
7	c	l	o	s	e						
8	s	t	r	a	i	g	h	t			
9	e	q	u	a	t	o	r				
10	e	v	e	r	g	r	e	e	n		
11	r	a	i	n		f	o	r	e	s	t
12	r	e	s	o	u	r	c	e			

- Aufgabe jeder Kleingruppe ist es, für ihre 6 Begriffe aus dem Puzzle Definitionen oder Hinweise zu schreiben. Dies passiert natürlich in der Muttersprache. Zu beachten ist dabei, ob die Ein- oder Mehrzahl eines Wortes gesucht wird. Die Definitionen und Hinweise werden aufgeschrieben, damit im nächsten Schritt jede/r für sich alleine arbeiten kann.
- Nun gehen die SchülerInnen paarweise zusammen, jeweils eine/r mit dem Puzzle A und Puzzle B. Wichtig ist, dem Partner/der Partnerin nicht das eigene Puzzle zu zeigen. Abwechselnd wird nun nach den Hinweisen gefragt, z.B. *What's the clue for number 9?*
- Am Ende werden die englischen Begriffe ins Deutsche übersetzt.⁵⁴

Schritt 4: Interaktion

Sind die wesentlichen Vokabeln erarbeitet, kann das Arbeitsblatt *"The Rain Forest of Brazil"* (siehe Anhang: S. 54) durchgenommen werden. Hier ein kurzer Überblick:

- den Text lesen – Die *kann auch* in Einzelarbeit geschehen.
- Activity A* kann ebenfalls in Einzelarbeit durchgeführt werden.
- Activity B*: Bildanalyse in Partnerarbeit (bei Zeitmangel kann man die „Erkenntnisse“ gleich im Plenum besprechen).

⁵⁴ vgl. DELLER u.a. (2007), S. 54ff

d) Die Sätze in *Activity D* können zuerst mit einem Partner (in der Muttersprache) durchgenommen werden und schließlich mit der ganzen Klasse vervollständigt werden.

Schritt 5: mögliche weiterführende Fragen (HOTs)

Aufgrund der bisher zusammengetragenen Informationen kann man nun besprechen, wie das Leben im Regenwald wohl aussieht: *What do you think life is like in the rainforest? Why do you think so?*

Would you like to live in the rainforest? Why? Why not? Diese Fragen können zum Teil auf Englisch (*Yes, I would. / No, I wouldn't.*), aber auch auf Deutsch (Begründung) beantwortet werden.

Schritt 6: *Life in the Amazon Rainforest (of Brazil)*

Verschiedene Bilder, wie das Leben von indigenen Völkern im Regenwald aussieht, werden in der Klasse gezeigt.

Das Leben dieser Völker soll nun mit dem eigenen Leben verglichen werden. Schlagworte bzw. Fragen wie „TV, mobile phone, laptop“ oder *“Where do you/they live?”* werden ebenfalls in der Klasse verteilt aufgehängt. Auch Bilder eines Fernsehers, Handys, etc. kann man dazugeben. Die SchülerInnen dürfen in kleinen Teams durch den Raum gehen, sich zu den Plakaten stellen und sollen über das jeweilige „Thema“ sprechen: Wie sieht das Leben für die Völker im Regenwald aus, wie für uns hier bei uns in Österreich? Zusammenfassend werden gemeinsam einzelne Sätze formuliert, z.B.:

How do people live in the rainforest?	How do I live?
They don't have TVs or laptops.	I have a TV, mobile phone and laptop.
They sleep on the floor.	I sleep in a bed.
They live in wooden huts.	I live in a house made of bricks.
Sometimes people in the rainforest wear headdresses.	I don't wear headdresses. When it is cold, I wear a hat.
They go hunting.	My mum/dad buys food at a supermarket.
The weather is sunny, warm and humid. It rains every day.	The weather is different every day. Sometimes the sun shines, sometimes there are clouds and sometimes it rains. In winter there is snow.

Möchte man sich noch intensiver mit diesem Thema beschäftigen, kann man sich mit den Problemen, die die indigenen Völker haben (Waldrodungen, etc.) auseinandersetzen. Eine andere Erweiterungsmöglichkeit besteht im Vergleich des Lebens im Regenwald im Kontrast zum Leben in der Wüste.

7.1.2 *The Climate of the Rainforest*

Schritt 1: *warm-up + Ziel(e) der Stunde*

Ohne das *genaue* Thema der Stunde bekanntzugeben, stellt der Lehrer/die Lehrerin einige (falsche) Behauptungen über das Wetter/Klima im Regenwald auf, z.B.:

There is a lot of snow in the rainforest.

It rains every day.

There is a lot of sunshine.

There are no clouds.

It is always cold.

etc.

Die SchülerInnen haben 3 verschiedenfarbige Kärtchen, je ein grünes, ein gelbes und ein rotes. Es geht darum, möglichst schnell die getätigten Aussagen zu bewerten: grün heißt „*ist richtig*“, gelb „*ich weiß es nicht*“ und rot „*es ist falsch*“.

Anschließend dürfen die SchülerInnen raten, was das genaue Thema der Stunde ist: In dieser Einheit soll das typische Klima im Regenwald entlang des Äquators kennengelernt werden. Sie sollen Auskunft geben können über dessen Charakteristika, wie sich das Wetter im Verlauf des Tages verändert und wie sich Konvektionsregen bildet.

Schritt 2: *Vorwissen sammeln*

In 3 Minuten sollen sich die SchülerInnen paarweise austauschen, was sie schon über das Wetter/Klima im Regenwald gehört haben bzw. noch gerne wissen würden. Nacheinander dürfen dann die Teams jeweils ein Faktum sagen, jedes weitere Team ist aufgefordert nur noch neue Informationen hinzuzufügen. Am Ende kann/sollte man noch klären, was der Unterschied zwischen Wetter und Klima ist.

Sollten Dinge genannt werden, die jemand gerne lernen möchte, nicht aber in dieser Einheit vorkommen, sollte man dies ggf. einbauen oder an diese Einheit anhängen.

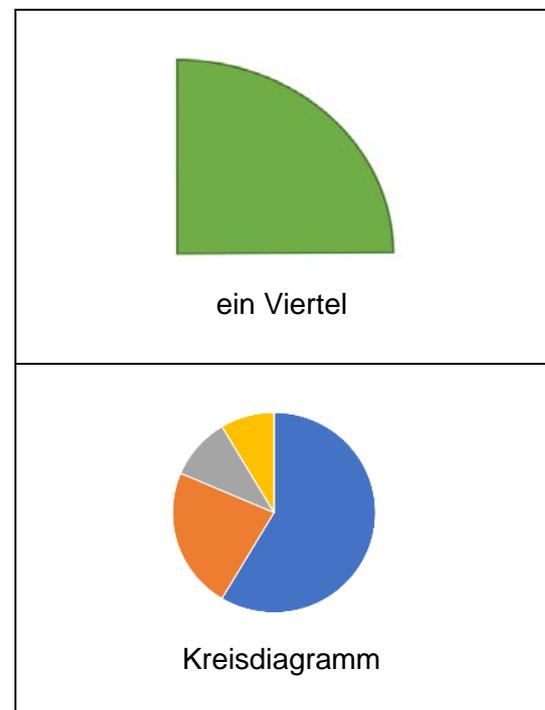
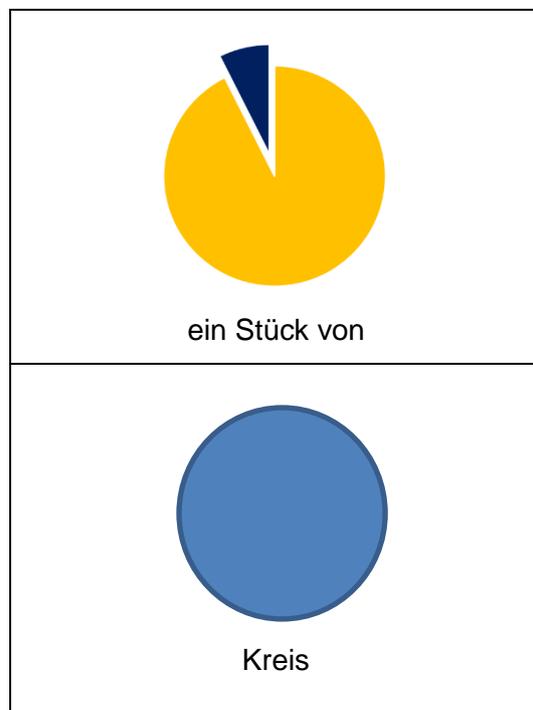
Schritt 3: *scaffolding*

Acht wesentliche Vokabeln werden präsentiert:

a piece from/of
climograph
crops
circle

a quarter
size
convection
pie graph

Dazu gibt es passende Bilder, beispielsweise:



Als nächstes spricht der Lehrer/die Lehrerin die Wörter vor und lässt die Klasse wiederholen. Zum Teil kann man auch einzelne SchülerInnen ein Wort wiederholen lassen. Anschließend wird von jeweils einer Person – das kann durchaus ein/e Schüler/in sein – ein Wort genannt, egal ob auf Englisch oder Deutsch. Ein Schüler/eine Schülerin wird aufgefordert die jeweilige Übersetzung zu nennen. Dieser Teil sollte nicht zu lange dauern.

Nun braucht man Kärtchen in Klassenstärke, auf denen auf der einen Seite das Englische, auf der anderen Seite das deutsche Wort steht. Bei einer Klasse mit 24 SchülerInnen hätte man bei den 8 neuen Vokabeln somit jeweils 3 gleiche Kärtchen.

Nachdem jeder Schüler/jede Schülerin ein Kärtchen erhalten hat, wird im Klassenraum herumgegangen, man bleibt bei einem Partner stehen und liest ihm/ihr entweder das deutsche oder englische Wort vor. Der/die andere soll dann die jeweilige Übersetzung sagen. Wird sie nicht gewusst, nennt der/die Partner/in diese und lässt das Wort vom anderen ein paar Mal wiederholen. Danach ist der/die andere an der Reihe und liest ihr/sein Wort vor. Waren beide an der Reihe, werden die Kärtchen getauscht und es wird ein neuer Partner/eine neue Partnerin gesucht.

Diese Übung geht so lange, bis die SchülerInnen die Gelegenheit hatten die meisten Wörter gehört und übersetzt zu haben. Abschließend lässt man alles setzen und so viele Wörter wie möglich aus dem Gedächtnis aufschreiben – inklusive der dazugehörigen Übersetzung.

Schritt 4: Interaktion

2 Arbeitsblätter mit dem Titel *“The Climate of the Rain Forest”* (siehe Anhang: S. 55 und 56) werden durchgenommen.

Nach dem Lesen der Texte, dem Besprechen der Bilder und Graphiken und dem Durchmachen der *Activities*, wird die Klasse in Kleingruppen zu jeweils 3 SchülerInnen geteilt. Es gibt ein Set an Fragen, die mit Hilfe der Arbeitsblätter beantwortet werden können, zum Beispiel:

- *What is the average temperature in Manaus?*
- *During which month is the most rainfall? Which is the driest month?*
- *On which continent is the biggest rainforest?*
- *Make a simple version of Figure 4.*

Jedes Set hat die gleichen Fragen, ist aber in einer anderen Farbe. Jede Frage wiederum ist auf einem eigenen Zettel, wobei die Rückseiten durchnummeriert werden. Die Sets liegen mit den Fragen nach unten zum Beispiel am Lehrertisch, die Nummer 1 obenauf. Bevor es losgeht, wird jeder Gruppe eine Farbe zugeordnet.

Nun wird der „Startschuss“ gegeben: jeweils eine® aus der Gruppe läuft nach vorne, um sich einen Fragezettel zu holen. Nachdem zu erwarten ist, dass es Probleme beim Verstehen der englischen Fragen geben wird, hat man verschiedene Möglichkeiten: entweder man übersetzt schwierige Wörter direkt auf der Fragenkarte, z.B. *What is the average* (durchschnittliche) *temperature in Manaus?* oder man hat einen „hot spot“ mit den übersetzten Fragen, die so wie die englischen Fragen nummeriert sind und verkehrt aufliegen. Eine Möglichkeit ist natürlich auch den Lehrer/die Lehrerin als Auskunftsperson fungieren zu lassen, vor allem mit der Vorgabe auf Englisch fragen zu lassen (*“What’s ... in German?”*).

Die Antworten werden auf einem separaten Zettel notiert. Eine/r andere/r Schüler/in bringt nach dem Beantworten den Zettel zum Lehrer/zur Lehrerin und lässt diese überprüfen. Stimmt sie, darf der nächste Zettel vom Fragenstoß genommen werden, andernfalls muss die Gruppe erneut an der richtigen Antwort arbeiten.

Im Verlauf dieser Aktivität wechseln sich die Läufer und Schreiber ab.

Die schnellste Gruppe gewinnt. Alternativ könnte auch gegen die Zeit gearbeitet werden und alle Gruppen, die im Zeitlimit bleiben, gewinnen. In diesem Fall sollte man sich aber überlegen, was die schnellen Gruppen nach Beendigung ihrer Arbeit in der verbleibenden Zeit machen können, um die anderen Gruppen nicht zu stören.

Meistens lieben es SchülerInnen, sich miteinander zu messen. Wer aber keinen Wettbewerb aus dieser Übung machen möchte, kann die Gruppen untereinander die Lösungen vergleichen und sie auf gemeinsame Antworten kommen lassen. Das Augenmerk kann auf Details in den Antworten gelegt werden.

Im Anschluss werden die Fragen und Antworten durchgenommen und verschriftlicht.⁵⁵

Schritt 5: *mögliche weiterführende Fragen (HOTs); auch als Wiederholung für die Folgestunde geeignet*

Große Teile des Regenwaldes werden abgeholzt. Warum?

Wie könnte sich das großflächige Abholzen des Regenwaldes auf das Klima auswirken?

Merken wir bereits Veränderungen auf das Klima?

Die Diskussion wird wahrscheinlich Großteils auf Deutsch stattfinden. Die zentralen Aussagen können vom Lehrer/der Lehrerin auf Englisch zusammengefasst werden.

⁵⁵ vgl. GINNIS (2009), S. 145ff.

7.1.3 The Water Cycle

Schritt 1: *warm- up + Ziel(e) der Stunde*

Video „Water Cycle Song“ ansehen – ohne Ton & Brainstorming words

We are going to watch a very short film. There will be only pictures – no sound. Look and see what's happening!

Das Lied habe ich auf *youtube* (www.youtube.com) unter „Water Cycle Song“ von *Have Fun Teaching* gefunden.⁵⁶

nach dem Kurz-Video: Die Schülerinnen und Schüler sagen was sie gesehen haben. Dabei geht es prinzipiell um das Sammeln von Begriffen wie *sun, water, clouds, rain, etc.* Die in diesem Brainstorming fallenden Begriffe werden an der Tafel gesammelt.

Today we want to see where all the water on earth is coming from – and where it is going!

Schritt 2: *Vorwissen sammeln*

Den SchülerInnen wird ein Bild von einem Fluss der einen Berg hinunterfließt oder – wie in diesem Beispiel – von einem Wasserfall gezeigt.

So, water flows down... but how does it get up again?

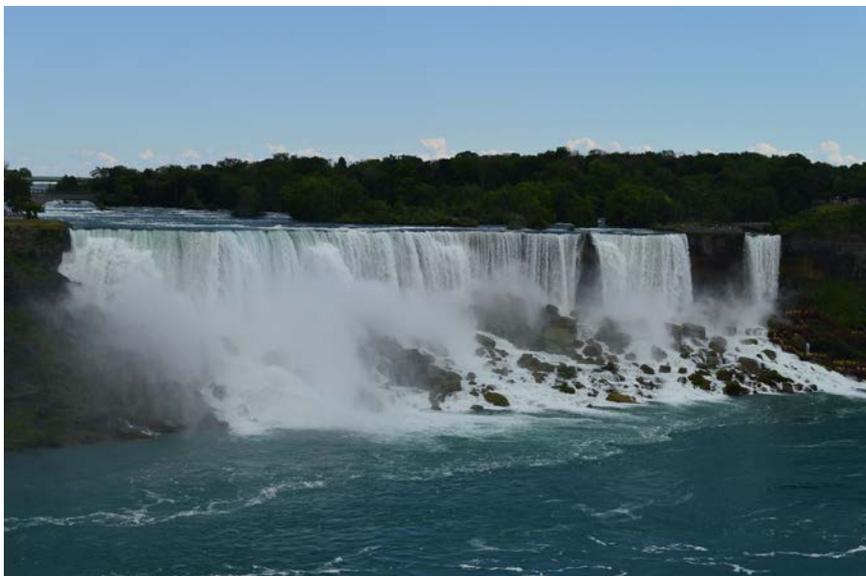


Abbildung 6: Niagara Fälle⁵⁷

Man wird ziemlich schnell herausfinden, dass man mehr (Fach-) Begriffe (auf Englisch) braucht → Überleitung zum nächsten Schritt:

⁵⁶ LUCHAUER u.a. (2015), online

⁵⁷ Foto stammt von der Autorin

Schritt 3: *scaffolding*

- (A) Fachbegriffe nennen und erklären: Mittels Flashcards werden die wesentlichen Begriffe dargestellt sowie die englischen Bezeichnungen gezeigt. Der jeweilige deutsche Begriff wird ebenfalls kurz erörtert.
- a) groundwater – Grundwasser, Bodenwasser
 - b) evaporation – Verdunstung
 - c) water vapor – Wasserdampf
 - d) condensation – Kondensation
 - e) liquid – Flüssigkeit
 - f) precipitation – Niederschlag
 - g) water cycle – Wasserkreislauf
- (B) Fachbegriffe lernen: Die Flashcards (Bilder) hängen an der Tafel. Die Namenskärtchen hängen seitlich, nicht geordnet.
- a) „*Which name tag belongs to which picture?*“ → Die SchülerInnen dürfen die Begriffe richtig zuordnen. Wenn alles richtig hängt, liest die Lehrkraft die Namensschilder einzeln vor, wobei diese jedes Mal von der Klasse wiederholt werden.
 - b) „*What’s missing? ... You have 1 minute to remember as many words as possible!*“. Der Lehrer/die Lehrerin stoppt die Zeit. Danach müssen die SchülerInnen einschauen, ein Bild inklusive der Beschriftung wird weggenommen, die SchülerInnen schauen wieder an die Tafel und dürfen sagen, welcher Begriff fehlt. Als Steigerung können auch 2 oder mehr Bilder und Beschriftungen abgenommen werden.
 - c) *Lip-reading*
 Als nächstes mimt der Lehrer/die Lehrerin einzelne Begriffe nach: *Look at my lips! What am I saying?*
 Je nachdem wie schwierig man diese Übung gestalten möchte, können die Bilder und Begriffe an der Tafel hängenbleiben bzw. abgenommen werden.
- (C) Laufdiktat: Die SchülerInnen bekommen den Liedtext als Lückentext (siehe Anhang: S. 57). Einige Liedtexte hängen im Klassenzimmer verteilt. Am besten ist es, wenn man die SchülerInnen gruppenweise einteilt, zu welchen Zettel sie gehen müssen, um „Stauzonen“ zu vermeiden.
 Zur Kontrollen können die Arbeitsblätter mit einem Partner getauscht werden, da man bekanntlich die Fehler der anderen besser sieht.

THE WATER CYCLE

*The water cycle
takes the water and moves it
up and down and all around the earth.*

*Evaporation comes
when the heat from the sun
warms up all the groundwater,
then it turns to water vapor.*

*Condensation takes over,
it goes up to the clouds.
Water vapor cools down
and it changes to a liquid, now.*

*Precipitation happens
when the drops get big.
It falls like rain, snow, sleet, and hail upon my head.
I know it's the water cycle happening again:
evaporation, condensation, precipitation*

Schritt 4: Interaktion

Now we want to see if we can make rain in the classroom! Also, we want to prepare for a short presentation about the water cycle.

1. *Can we make rain in the classroom?*

Mittels Versuchsanleitung (Wasserkocher, Topfdeckel, ...) wird gezeigt, wie die Verdunstung und Kondensation funktioniert: Dazu wird Wasser in einem Topf erhitzt → ein Deckel wird über den Wasserdampf gehalten → Tropfen bilden sich am Deckel und fallen als „Regen“ zurück in den Topf.

2. *“Beat the experts!”*

In Gruppen zu viert soll ein Plakat gestaltet werden, das den Wasserkreislauf darstellt. Bei der Gruppenzusammensetzung sollte man darauf achten, dass die Leistungsniveaus gut durchgemischt sind.

Wenn man möchte, kann man bestimmte Elemente (Sonne, Niederschlag, etc.) schon vorab ausdrucken und die Bilder zur Verfügung stellen. Neben der bildlichen Darstellung

soll es auch Beschriftungen geben (*sun, cloud, rain, evaporation* etc.). Jede Gruppe bereitet eine kurze Präsentation zum Wasserkreislauf vor, wobei jede/r etwas sagen soll. Jede Gruppe soll dabei einen oder mehrere Fehler in ihre Präsentation einbauen, z.B. *The sun **cools** the water and it rises up.* oder *Water vapor **warms up** and becomes a liquid.*

3. Den Gruppen etwas Zeit zum Einüben der Präsentationen geben.
4. Präsentation der Plakate: Nacheinander präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse. Die ZuhörerInnen versuchen den bzw. die Fehler herauszufinden.

Feedback zur Präsentation: Jede Zuhörer-Gruppe darf 3 Punkte vergeben. Jeweils eine Gruppe ist für eine Kategorie zuständig (siehe Tabelle 1). Diese kann man bei jeder Präsentation neu verteilen, damit sich jede Gruppe auf verschiedene Aspekte konzentriert. Gibt es mehr als 5 Gruppen, kann man immer eine oder mehr Gruppen bei der Bewertung pausieren lassen.

	1 point	2 points	3 points
<i>language</i>	<i>not so good (not easy to understand)</i>	<i>good</i>	<i>very good</i>
<i>what is presented (Inhalt)</i>	ungenügend; sehr oberflächlich	<i>limited, information missing</i>	<i>very interesting</i>
<i>participation of group members (who is doing how much?)</i>	<i>not so good (sehr ungerechte Aufteilung)</i>	<i>okay (Verbesserungsbedarf)</i>	<i>very good (gleichmäßige Aufteilung)</i>
<i>used material</i>	<i>boring</i>	<i>good</i>	<i>very interesting & attractive</i>
<i>overall impression of presentation</i>	<i>boring</i>	<i>good</i>	<i>very interesting</i>

Tabelle 2: Feedback – Punktevergabe

Dem Lehrer/der Lehrerin kommt hierbei eine „Kontrollfunktion“ zu, um einer möglichst gerechten Bewertung gerecht zu werden.

Schritt 5: mögliche weiterführende Fragen (HOTs)

- Wie kann man den Wasserkreislauf kurz zusammenfassen? Warum spricht man von einem Kreislauf?
- Was hat der Wasserkreislauf mit dem Klima zu tun? Besteht ein Zusammenhang? Wenn ja, welcher?
- Welchen Einfluss hat der Mensch auf den Wasserkreislauf?

- Rodung von großen Waldflächen (Regenwald) → Bodenerosion (Problem der unfruchtbaren Böden; Durch das fehlende Blätterdach wird der Boden noch wärmer und trockener.)
 - Verbauung von Grünflächen, Stichwort: Bodenversiegelung (fehlende Abflussmöglichkeiten des Wassers → Staugefahr/lokale Überflutungen; Verminderung von Grundwasser)
 - Flüsse, die trocken gelegt werden oder Flüsse, die z.B. für die Schifffahrt oder Laufwasserkraftwerke ausgebaut werden
 - usw.
- Durch den Klimawandel wird es generell immer wärmer. Welche Auswirkungen kann das auf den Wasserkreislauf haben?
- Was passiert in Gegenden, wo es kühler wird? Welche Auswirkungen kann das auf den Wasserkreislauf haben?
- Was kann ich tun, um den Klimawandel nicht so rasant fortschreiten zu lassen?

7.2 Beispiel für die 8. Schulstufe

7.2.1 Globalisierung – *If the World Were a Village*

Basierend auf dem Buch "If The World Were A Village" sollen die Schülerinnen und Schüler sehen, wie die Welt aussehen würde, wäre sie ein „globales Dorf“ mit gerade einmal 100 Einwohnern. Das Umrechnen auf die Zahl 100 hat den großen Vorteil, dass sich deutlich sehen lässt, wie viel Prozent ein jeweiliger Aspekt im Zusammenhang mit dem Leben auf der Erde ausmacht. Zu den Themenbereichen gehören:

1. nationalities
2. languages
3. ages
4. religion
5. food
6. air & water
7. schooling & literacy
8. money & possessions
9. electricity
10. the village in the future

Schritt 1: *warm- up/Vorwissen sammeln + Ziel(e) der Stunde*

Allgemeine Frage an die Klasse: *If there was a global village of 100 people, ...*

... what do you think, which nationalities would be in the top 3?

... which would be the 3 most spoken languages in the world?

... which animal would be kept the most for food?

Ziel: Zu zeigen wer *wir* Menschen sind (Verteilung der Nationalitäten), was zu *unserer* Identität gehört (Sprache, Alter, Religion), *unserem* Kulturkreis (Essen), *unserer* Umwelt (Luft und Wasser), *unserem* Alltag (Bildung, Geld, Elektrizität) und was *uns* möglicherweise in der Zukunft erwartet.

Beim Vorstellen der Themenkreise kann man ein paar Fragen stellen, wie z.B. welche Vermutung es bezüglich der Nationalitäten oder wie viele von 100 Menschen als arm bzw. reich gelten. Die Spekulationen der SchülerInnen werden mündlich gesammelt, nicht aber vom Lehrer/der Lehrerin kommentiert.

Schritt 2: Interaktion & scaffolding

- (A) Jedes Thema steht auf einem Kärtchen. Diese werden als erstes wahllos verteilt, wobei zu beachten ist, dass – je nach Klassengröße – jedes Thema doppelt besetzt ist, bevor an die restlichen SchülerInnen weitere Themenkärtchen vergeben werden. Nun kann mit der Aufgabe *“Find your partner(s)!”* begonnen werden.
- (B) Wenn sich die Teams gefunden haben, werden die weiteren Schritte besprochen. *You will become experts on your specific topic:*
 Jedes Team bekommt Informationen zu seinem Thema (Beispielseiten siehe Anhang: S. 58 und 59), wobei diese analysiert werden sollen. Unbekannte Wörter werden an dieser Stelle geklärt. Die Übersetzungen schwieriger Wörter sollten von der Lehrkraft bereits am Zettel vermerkt sein, das ein oder andere Vokabular kann man ansonst noch erfragen oder im Wörterbuch nachschlagen.
 Beim ersten Austausch soll wesentliche Information gefiltert werden: *Say what you find most interesting / what surprises you / etc.*
 Ein Brainstorming nach Redewendungen mit den SchülerInnen vor Beginn dieser Übung wird an der Tafel verschriftlicht. Nützliche Phrasen können sein:
I think it is very interesting that – I didn't know that – I am surprised that – I am shocked that – I would have never guessed that
- (C) Das Handout *“Answer the questions you know and then find someone who can tell you ...”* (siehe Anhang: S. 60) wird bearbeitet: Zuerst füllt jede/r jene Box aus, deren Fragen man selbst beantworten kann. Dann verschaffen sich die SchülerInnen einen Überblick über die Informationen, die sie erfragen müssen.
- (D) Die weitere Anweisung lautet: *“You have about 15 minutes. Speak to as many different people as you can and try to get as many answers as possible!”*
- (E) *“Let's see what life in our global village looks like.”*: Im Klassenverband werden die Antworten verglichen. Das Handout gibt schließlich eine gute Zusammenfassung über interessante Fakten zu den diversen Bereichen.
- (F) *“Go back to your partner(s) and take the original text. Make at least 1 chart to illustrate the most important facts about your topic!”*
 Jedes Team gestaltet zu seinem Thema eine Grafik (z.B. Torten-, Säulen- oder Liniendiagramm), die dann auf einem Gemeinschaftsplakat *“The Global Village”* aufgeklebt werden. Hier lässt sich sehr gut differenzieren: Die Schülerinnen und Schüler müssen sich überlegen, wie ihre Daten am besten zur Geltung kommen – im einfachen Säulen- oder dem aufwendigeren Tortendiagramm. Eventuell können/müssen Werte umgerechnet werden. Auf jeden Fall sollten die SchülerInnen

ermutigt werden sich gegenseitig zu unterstützen, eventuell auch gruppenübergreifend.

Als Vorbereitung kann man leere Tortendiagramme bereitstellen. Wer die Möglichkeit hat einen PC-Raum zu benutzen kann die Diagramme mit den SchülerInnen auch am Computer erstellen, unter Umständen gibt es eine Kollegin/einen Kollegen, die Informatik unterrichtet und diesen Teil übernehmen beziehungsweise zumindest unterstützen könnte.

Die fertigen Grafiken werden von jedem Team kurz präsentiert, bevor sie auf das Gemeinschaftsplakat geklebt werden. In einer Feedback-Runde kann besprochen werden was gut umgesetzt wurde bzw. was verbessert werden könnte.

Im Anhang ist eine Abbildung, wie das Plakat schlussendlich aussehen könnte (siehe S. 61).

Schritt 3: mögliche weiterführende Fragen (HOTs)

- *Look at how much clean air we have. How do you think this will develop? Why?*
- *Why do you think there are so much more chickens in the world than other farm animals?*
- *Looking at the charts: what could become a really big problem in the future (what is a big problem already)?*
- *What do you think about the fact that there are so many poor people and relatively few rich ones?*
- *What would happen if there was even more unsafe water?*
- *How could you improve the dirty-air-problem?*
- *What do you think the village would look like in the year 2100?*

Beispiele für weiterführende Aktivitäten:

- umrechnen der „*global village*“ auf die Anzahl der SchülerInnen
Man kann die SchülerInnen zuerst „nach Gefühl“ aufstellen lassen, wie viele Personen zu welchem Kontinent gehören. Vielleicht hat man dazu auch eine etwas größere Abbildung der Erde, die man auf dem Boden auflegen kann.
Bei einer Klasse mit 25 SchülerInnen gäbe es zum Beispiel:
15 Asiaten, 3 Afrikaner, 3 Europäer, 2 Personen aus Zentral- und Südamerika, 1 Personen aus Kanada & den USA und niemanden aus Ozeanien. Aus rundenrunden Gründen entfällt die 25. Person – sie würde zu je $\frac{1}{4}$ zu den Asiaten, den Afrikanern, den Kanadiern & US-Amerikanern sowie nach Ozeanien gehören.
- für absolut notwendig halte ich das Aktualisieren der Daten mittels Internetrecherche

8 Zusammenfassung

Was ist *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*? Ist es ein zeitgemäßes Konzept oder nur eine neumodische Erscheinung in der Unterrichtsdidaktik? Was braucht es für die Umsetzung im Unterricht allgemein und wie sieht es mit der Verbindung >CLIL – Geographie und Wirtschaftskunde< aus? Wie kann CLIL im GW-Unterricht konkret aussehen?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass CLIL weit mehr ist als nur *irgendeine neue* Methode unter vielen. Von den frühen Anfängen vor tausenden von Jahren bis heute hat sich naturgemäß vieles getan. Auf die Frage, warum es nun interessant ist, sich mit CLIL auseinanderzusetzen, gibt es auch nicht nur eine Antwort: Viele Gründe sprechen für die Umsetzung des CLIL-Konzeptes. Betrachtet man das, was man als „Outcome“ bezeichnen kann, so scheint es, dass man mit dem CLIL-Konzept eigentlich nur gewinnen kann: ein höherer Wissensstand im Bereich der Fremdsprachenkenntnisse steht neben einem zumindest gleichwertigen Wissensstand im Fachunterricht (wenn dieser nicht höher ist). So zeigen es jedenfalls diverse Studien.

Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet die Vorbereitung von CLIL-Stunden eine intensivere Vorbereitungszeit als zum herkömmlichen Unterricht. Von der Verbindung der Fachdidaktik aus dem Fremdsprachenbereich und dem Sachfachunterricht bis hin zur meist zeitraubenden Suche nach Material und geeigneten Aktivitäten, um die SchülerInnen und Schüler zu motivieren sich mit einer Thematik auseinanderzusetzen, sich aufeinander einzulassen und vor allem keine Scheu zu haben Englisch zu sprechen.

In einem wesentlichen Teil meiner Arbeit habe ich den Aufbau von CLIL-Stunden skizziert und bin schließlich auf die Verbindung von CLIL mit Geographie & Wirtschaftskunde eingegangen. Der Vorteil vom GW-Unterricht zu manch anderem Fach ist sicherlich, dass man neben Texten auch sehr viel mit Bildern, Grafiken, Statistiken, Landkarten, etc. arbeitet. Dies hilft nicht nur beim Verstehen, sondern die Analyse dieser trägt zu einem abwechslungsreicheren Unterricht bei.

Gerade im letzten Teil meiner Arbeit wollte ich zeigen, wie der Aufbau verschiedener CLIL-Einheiten aussehen kann. Besonders im GW-Unterricht gibt es wie schon erwähnt viele Möglichkeiten – wesentlich mehr als ich hier aufzeigen konnte – um CLIL umzusetzen. CLIL und GW haben definitiv Potential!

Mit dieser Abschlussarbeit hoffe ich jedenfalls gezeigt zu haben, dass *Content and Language Integrated Learning* ein spannendes Feld ist und dass sich CLIL sehr gut mit „Geographie und Wirtschaftskunde“ verbinden lässt.

Literaturverzeichnis

ABUJA G., D. HEINDLER (1993):

Englisch als Arbeitssprache - fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen. In: Berichte Zentrum f. Schulversuche u. Schulentwicklung Abt. III Graz, Nr. 1

ATTARD MONTALTO, Sandra; WALTER Lindsay; THEODOROU Maria; CHRYSANTHOU Kleoniki (o.J.):

The CLIL Guidebook.

URL: <https://www.languages.dk/archive/CLIL4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>

(Zugriff: 15.07.2017)

BALL, Phil (o.J.):

Article: What is CLIL?

URL: <http://www.onestopenglish.com/CLIL/methodology/articles/article-what-is-CLIL/500453.article> (Zugriff: 28.07.2017)

BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.):

Allgemeine Lehrplanbezüge – Neue Mittelschule. Seite 7

URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/rg/allgjpbeznms_23226.pdf?5te6yd

(Zugriff: 21.6.2017)

C.E.B.S. (Center für berufsbezogene Sprachen), das Sprachen-Kompetenzzentrum der Sektion Berufsbildung des BMBWF und VISION (Verein für Internationale Sprachzertifizierung, Informationstechnologie, Organisation und Networking) (o.J.):

„CLIL Austria“

URL: <https://www.cebs.at/index.php?id=154> (Zugriff: 27.07.2017)

DELLER, Sheelagh; PRICE, Christine (2007):

Teaching other subjects through English. Oxford University Press.

EGGER, Gerlinde; LECHNER, Christine (eds) (2012):

Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education. Tectum Verlag Marburg.

GIERLINGER, Erwin; CARRÉ-KARLINGER, Catherine; FUCHS, Evelin; LECHNER, Christine (2010):

Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis. Praxisreihe 13. EINE INITIATIVE DES Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz. Diese Broschüre steht ausschließlich als pdf-Datei unter www.oesz.at/publikationen zur Verfügung. (Zugriff: 21.06.2017)

GINNIS, Paul (2009):

The Teachers's Toolkit. Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner. 18. Auflage. Crown House Publishing Limited, Großbritannien und Crown House Publishing Company, USA.

HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.) (2013):

Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. 1. Auflage, Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

HÖNIG, Ingrid (2009):

Assessment in CLIL. A Case Study. Diplomarbeit an der Universität Wien.

URL: <http://othes.univie.ac.at/7976/> (Zugriff: 10.08.2017)

LEHNER, Florian (2012):

„A conceptual approach“ – Impulse aus Großbritannien für den deutschen Geographieunterricht? Bachelorarbeit an der Universität Hannover.

URL: https://web.archive.org/web/20131118213536/http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/BA_Lehner.pdf (Zugriff: 17.11.2017)

LEHRPLAN NMS: **Geographie und Wirtschaftskunde.** Bildungs- und Lehraufgabe. Bundesgesetzblatt Nr. 185 - 2012. Homepage Rechtsinformationssystem des Bundes, online:

URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_752_334.html (Zugriff: 24.11.2017)

MASSLER, Ute; BURMEISTER, Petra (2010):

CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule. Westermann Verlag. Braunschweig.

MEHISTO, Peeter; MARSH, David; FRIGOLS María Jesús (2012):

Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. 5. Auflage. Macmillan Books for Teachers.

MEYER, Oliver (2009):

Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht. Strategien und Prinzipien für ein erfolgreiches Unterrichten. In: Praxis Geographie, 39. Jahrgang/ Heft 5/Seite8-13

MEYER, Oliver (2010):

Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. Puls 33. 11-29 ISSN: 1577-0338;

URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3311569.pdf> (Zugriff: 24.07.2017)

MÜLLER, Bernd (2011):

Clil indeed ? - An analysis and evaluation of Austrian and German course books for upper secondary education“. Diplomarbeit an der Universität Wien

URL: http://othes.univie.ac.at/15291/1/2011-06-22_0502481.pdf (Zugriff: 23.05.2017)

NEUBAUER, Lisa (2012):

The efficiency of CLIL in secondary education and motivational techniques to support this teaching method. Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich in Baden.

POCK, Mignon (2015):

Die Unterrichtsthematik "Leben in Ballungsräumen" - Ein Vergleich in didaktischer und methodischer Hinsicht zwischen österr. GW-Schulbüchern der 6. Schulstufe und britischen Key-Stage-3-Schulbüchern. BEd-Arbeit für das Lehramt an Hauptschulen (Geographie und Wirtschaftskunde) an der PH-noe, Baden

URL: https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/BEd_Arbeit_Stadt_2kl_Pock_PHnoe2015.pdf (Zugriff: 25.01.2018)

ROACH, Lori (2010):

Sample Question Stems Based on Revised Bloom's Taxonomy

URL:

<http://tpri.wikispaces.com/Sample%20Question%20Stems%20Based%20on%20Revised%20Bloom%27s%20Taxonomy> (Zugriff: 01.10.2017)

ROSE, David (1999):

Foundation Geography 2. Oxford University Press.

SITTE, Christian (1998):

Fremdsprachen in Geographie: Auch im bilingualen Unterricht hat der fachdidaktisch-geographische Aspekt im Vordergrund zu stehen. In: Wissenschaftliche Nachrichten. (Hg. BMUK Wien) Nr. 106/1998, S.46-49

URL:

<https://web.archive.org/web/20150226113315/http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/FachdidEAA.htm> (Zugriff: 24.11.2017)

SITTE Wolfgang (2001):

GW - Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfaches. In: Sitte W., H. Wohlschlägl hg. Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien, 564 Seiten (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16),

URL:

http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm (Zugriff: 27.07.2017)

SMITH, David J.; ARMSTRONG, Shelagh (2008):

If the World Were a Village. 7. Auflage. A & C Black Publishers Ltd, London.

SPIEWAK, Martin (2015):

Ein Kind, drei Sprachen. Zeit Online. Veröffentlicht am 07.12.2015; aus: DIE ZEIT Nr. 47/2015, 19. November 2015

URL: <https://www.zeit.de/2015/47/mehrsprachigkeit-kinder-vorteile> (Zugriff: 03.08.2017)

UNTERBERGER, Barbara Julia (2008):

CLIL Programmes in Theory & Practice: Benefits, Objectives and Challenges of CLIL & an Evaluation of 'The Dual Language Programme'. Diplomarbeit an der Universität Wien.

URL: <http://othes.univie.ac.at/1415/> (Zugriff: 10.07.2017)

WAUGH D., D. BUSHEL (2001):

Key Geography. Nelson-Thornes. Cheltenham (*in 4. Aufl. bei Oxford Univ. Press*)

URL: https://books.google.at/books?q=related:ISBN0748760741&id=DLnw-wbb-PHIC&source=gbs_similarbooks_s&hl=de (Zugriff: 29.07.2017)

(o.N.) Ed.Hölzel-Verlag, Wien

https://www.hoelzel.at/produktpalette/?no_cache=1&tx_commerce_pi1%5BshowUid%5D=130&tx_commerce_pi1%5BcatUid%5D=101

(Zugriff: November und März 2018)

Abbildungen

WIKIMEDIA COMMONS, the free media repository (2012):

“tropical wet forests”

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/db/800px-tropical_wet_forests.png

(Zugriff: 04.05.2018)

WIKIMEDIA COMMONS, the free media repository (2016):

“Amazonas Rainforest”

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amazon_rainforest.jpg (Zugriff: 04.05.2018)

WIKIPEDIA CONTRIBUTORS (2006):

Seite „Higher-order thinking“. aus: Wikipedia, the free encyclopedia.

URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Higher-order_thinking (Zugriff: 25.07.2017)

Diverses

Lied

Luchauer, Mark; Quigley, Josh / Have Fun Teaching (Eigentümer) (veröffentlicht: 27.01.2015)

Water Cycle Song

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TWb4KIM2vts>, (Zugriff: 26.07.2017)

Download möglich unter <https://www.havefunteaching.com/resource/downloads/water-cycle-video/>

PH-noe (o.J.): <http://fachportal.ph-noe.ac.at/gwk/forschung/gw-bilingual/>

Anhang

The Rain Forest of Brazil

This section is about the rain forest of Brazil.

Like any country, Brazil makes its **wealth** by using the things it has. These things are called its **resources**.

The people are the **human resources**. The climate and land are the **natural resources**. Brazil is very rich in natural resources.

The rain forests are important to Brazil. The rain forest areas of the world are also called **equatorial rain forests**. In Brazil, they may be called the **selvas**.

The rain forests are always hot and wet. This means the climate is **humid**.

The plants and trees grow very quickly in the rain forest. There is no summer or winter at the equator.

It rains every day in the rain forest. The rain is very heavy.



Photograph 1

- What's it like inside a rain forest?

If the trees are cut down the land can change very quickly.

Activity A

All these sentences about rain forests are true. Copy the sentences which *you can see* are true, by looking at Photograph 1.

- Plants and trees grow close together.
- It is dark inside the rain forest.
- It is hot in the rain forest.
- There is very little wind in the rain forest.
- It is wet inside the rain forest.
- Trees are very tall and straight.
- All trees and plants are evergreens.
- Trees have very big leaves at the top.
- There are creepers hanging from some of the trees.
- The rain forest has the same weather every day.
- Trees have very few branches in their lower parts.
- Fallen leaves rot very quickly.

Activity B

Explain how Photograph 1 shows that each of the sentences you chose from Activity A is true.

Activity C

Copy the sentences that you did not write in your answer to Activity A.

Activity D

Copy and complete these sentences.

- 1 Humid means
- 2 The selvas in Brazil
- 3 Resources are
- 4 There are no seasons at the equator because
- 5 Inside the rain forest it is

Abbildung 7: Arbeitsblatt – The Rain Forest of Brazil⁵⁸

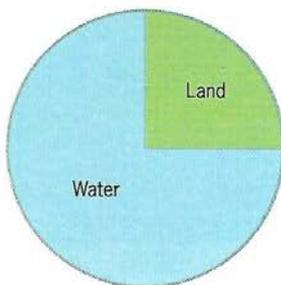
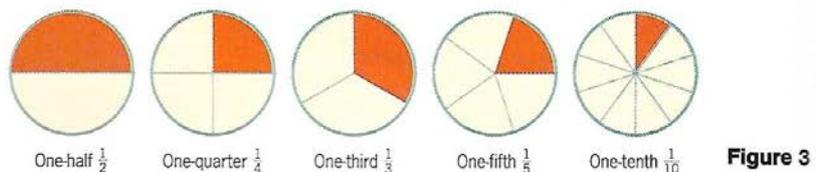
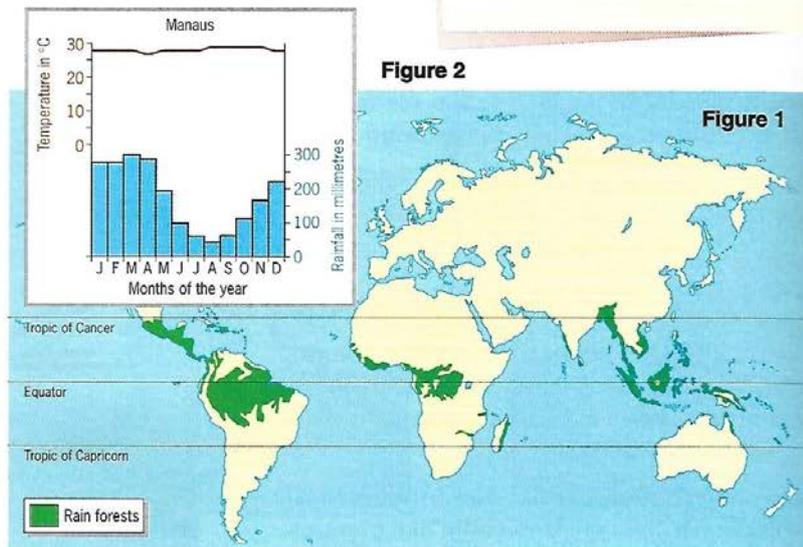
The Climate of the Rain Forest

- Why is the rain forest so hot and wet?
The heat makes it rain.

This section is about the climate of the rain forest. It is called the equatorial climate.

The rain forest areas of the world are shown in Figure 1. They are all around the equator, so the climate is called the equatorial climate. Figure 2 shows the climograph for Manaus in the rain forest of Brazil.

A pie graph can show how the land is used. It is called a pie graph because each part looks like a piece from a pie. Look at these circles. They are all the same size. The names of the parts are written under the circles (Figure 3).



This pie graph shows how much of the world is land, and how much is water.

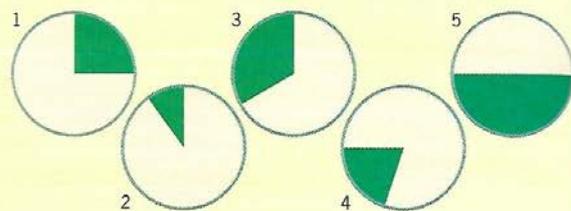


This pie graph shows how much of the land in South America is covered by rain forest.

Activity A

Look at these pie graphs and write down how much is in green.

Answer like this: 1 A quarter ($\frac{1}{4}$).



Activity B

- 1 How much of the world is water – $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{3}$ or $\frac{1}{4}$?
- 2 How much of the world is land – $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{3}$ or $\frac{1}{4}$?
- 3 How much of South America is rain forest – $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ or $\frac{3}{4}$?

Abbildung 8: Arbeitsblatt – The Climate of the Rain Forest / Teil 1⁵⁹

⁵⁹ ROSE (1999), S. 70

Look at the climograph of the rain forest at Manaus. It shows what an equatorial climate is like.

- 1 It is always hot, so there is no winter.
- 2 It is always wet.

There are some things about the equatorial climate that the climograph does not show.

- 1 There is very little wind.
 - 2 There is a lot of cloud.
 - 3 It is hot every day.
 - 4 The heavy rain falls mostly in the afternoons.
 - 5 The rain falls during heavy storms.
- There is much thunder and lightning.

The rainfall in an equatorial climate is called **convective rainfall**. Every morning the rain forest begins to get hot.

By the middle of the day it is very hot. The hot air rises and the clouds build up. The clouds grow in size and turn very dark.

In the afternoon the air cools as it rises. The rain forms as the air cools. A storm begins and may last for about two hours.

It stays clear in the night.



Photograph 1

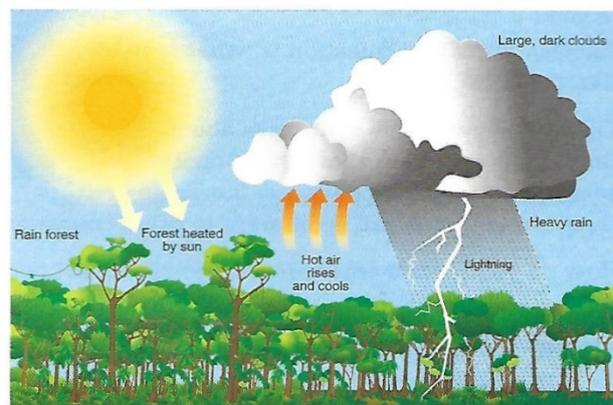
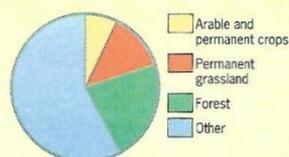


Figure 4 Convective rainfall

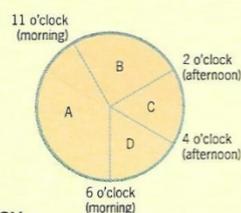
Activity C

Look at this pie graph of land use in Brazil. How much of Brazil is rain forest? Is it one-quarter, one-half or three-quarters?



Activity D

Match the letters on this clock with the words below.



- – the hottest part of the day.
- – the rain forest starts to become hot.
- – heavy rain storms with thunder and lightning.
- – the storm begins to die out.

Activity E

Copy and complete the following passage, using the words in the box to help you.

There is heavy _____ rainfall most days in the rain forest of _____. In the morning the _____ gets very hot. This heats the air near the ground, and the air starts to _____. As the air rises it cools and _____ form. There is a heavy storm in the _____.

afternoon	Brazil	convection
land	rise	clouds

Activity F

Look at Photograph 1. Write five sentences or more about what it is like in the rain forest in the afternoon.

Abbildung 9: Arbeitsblatt – The Climate of the Rain Forest / Teil 2⁶⁰

WORKSHEET

NAME:

THE WATER CYCLE

The

takes the water and moves it
up and down and all around the earth.

..... comes

when the heat from the sun
warms up all the,
then it turns to

..... takes over,

it goes up to the clouds.

Water vapor cools down
and it changes to a, now.

.....happens

when the drops get big.

It falls like,,, and upon my head.

I know it's the water cycle happening again:

.....,,

Nationalities

The village stirs and comes to life, ready for a new day. Who are the people of the global village? Where do they come from?

Of the 100 people in the global village:

- 61 are from Asia
- 13 are from Africa
- 12 are from Europe
- 8 are from South America, Central America (including Mexico) and the Caribbean
- 5 are from Canada and the United States
- 1 is from Oceania (an area that includes Australia, New Zealand and the islands of the south, west and central Pacific)

More than half the people in the global village come from the 10 most populated countries:

- 21 are from China
- 17 are from India
- 5 are from the United States
- 4 are from Indonesia
- 3 are from Brazil
- 3 are from Pakistan
- 2 are from Bangladesh
- 2 are from Russia
- 2 are from Japan
- 2 are from Nigeria

8

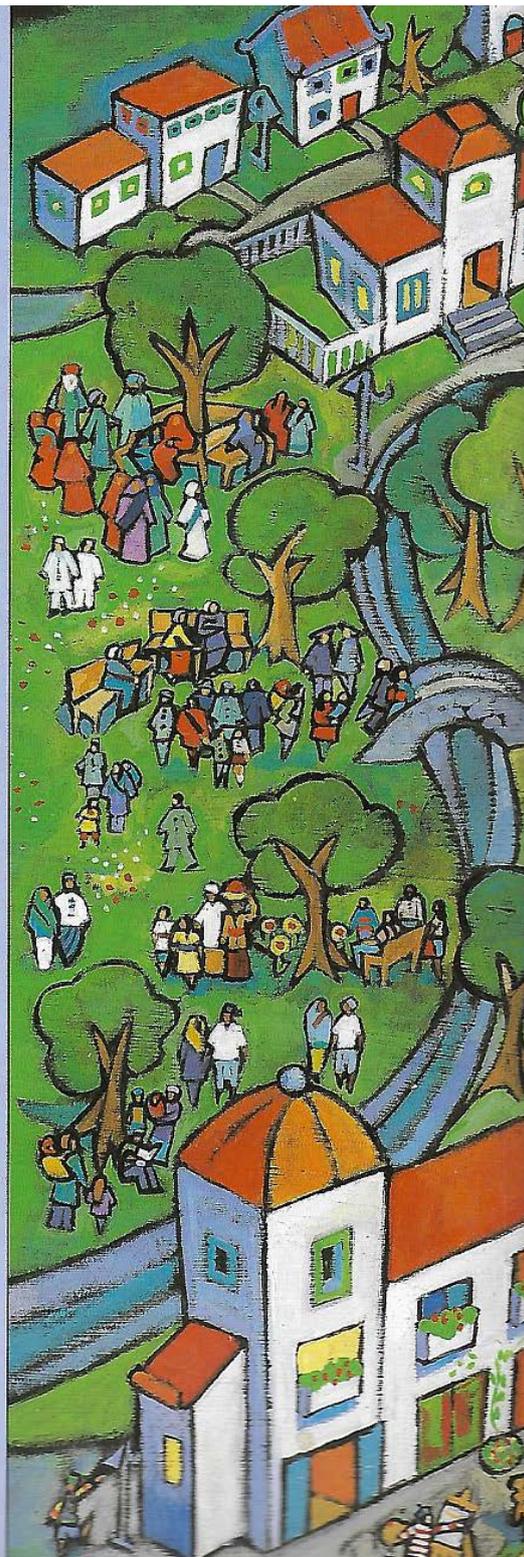
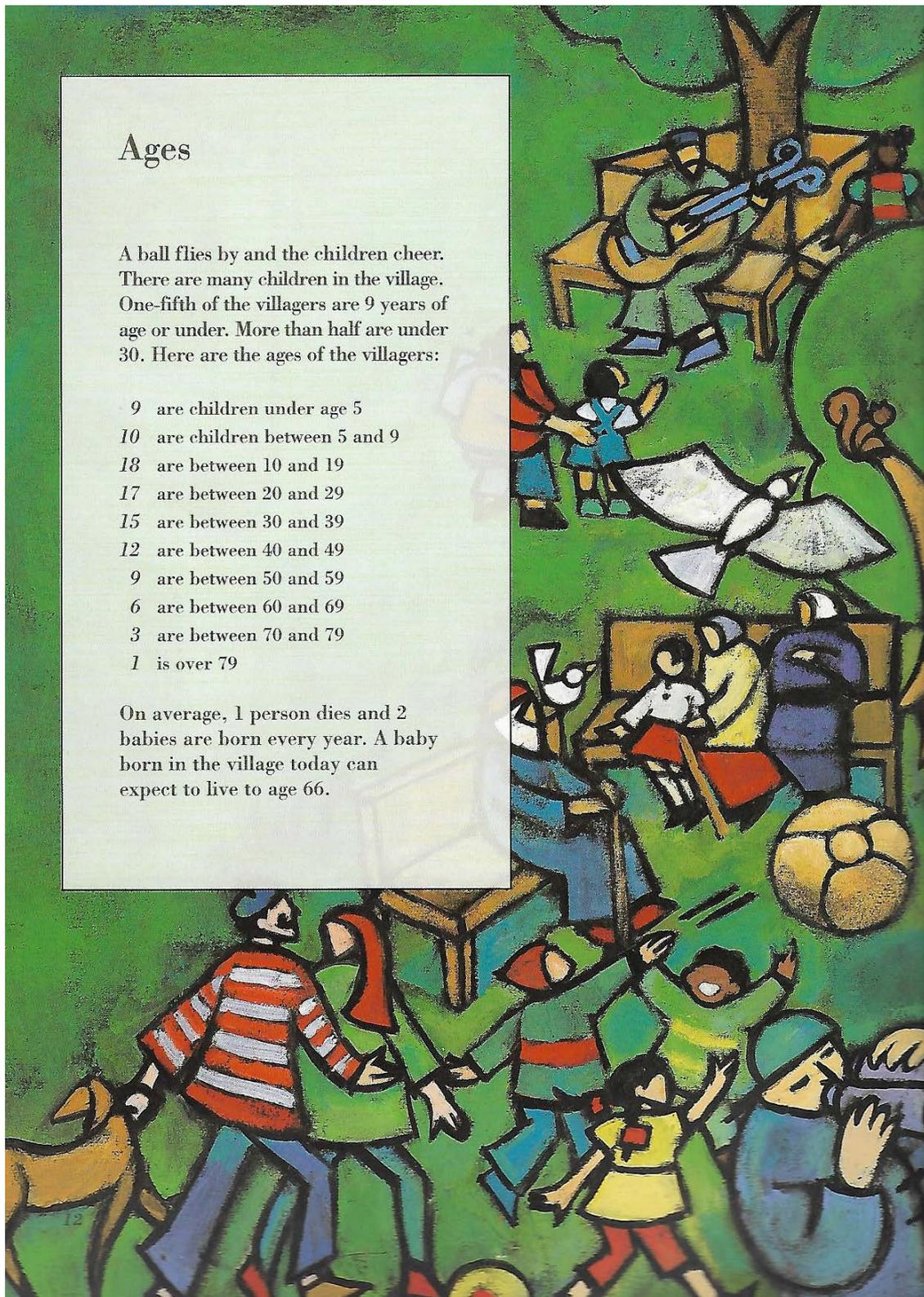


Abbildung 11: Arbeitsblatt – Global Village: Nationalities⁶¹

⁶¹ SMITH u.a. (2008), S. 8



Ages

A ball flies by and the children cheer.
There are many children in the village.
One-fifth of the villagers are 9 years of age or under. More than half are under 30. Here are the ages of the villagers:

- 9 are children under age 5
- 10 are children between 5 and 9
- 18 are between 10 and 19
- 17 are between 20 and 29
- 15 are between 30 and 39
- 12 are between 40 and 49
- 9 are between 50 and 59
- 6 are between 60 and 69
- 3 are between 70 and 79
- 1 is over 79

On average, 1 person dies and 2 babies are born every year. A baby born in the village today can expect to live to age 66.

Abbildung 12: Arbeitsblatt – Global Village: Ages⁶²

⁶² SMITH u.a. (2008), S. 12

**Answer the questions you know and then
find someone who can tell you ...**

<p>... where most people come from. ... where 13 people come from. ... how many Europeans live in the global village. ... which the two most populated countries are.</p>
<p>... how many languages are there in the global village? ... how many speak a Chinese dialect? ... which two languages come second and third?</p>
<p>... how many people are under the age of 30. (<i>exact number</i>) ... how many people die and how many babies are born.</p>
<p>... the three main religions in the village. ... how many people are non-religious.</p>
<p>... which animal outnumbered all the others. ... how many people are hungry some or all of the time. ... how many people always have enough to eat.</p>
<p>... how many people do not have access to save water and spend most part of the day getting clean water. ... who does that job mostly. ... how many people breathe air that is polluted (= not clean).</p>
<p>... how many children/teenagers/young adults are school-aged and how many actually go to school. ... how many teachers are in the village. ... there are 72 people older than 15: how many of those cannot read at all?</p>
<p>... how many belong to the richest people and have more than £5600 (€6255) per year. ... how much money the poorest 20 people have per day. (EXTRA: How much is that per year?)</p>
<p>... how many people have electricity. ... how many people have a TV and how many have a computer. ... how many of the 61 telephones are mobile phones.</p>
<p>... how many people live in the global village additionally every year. ... why the number "250" is so special.</p>

Abbildung 10: Arbeitsblatt – "Find someone who..."

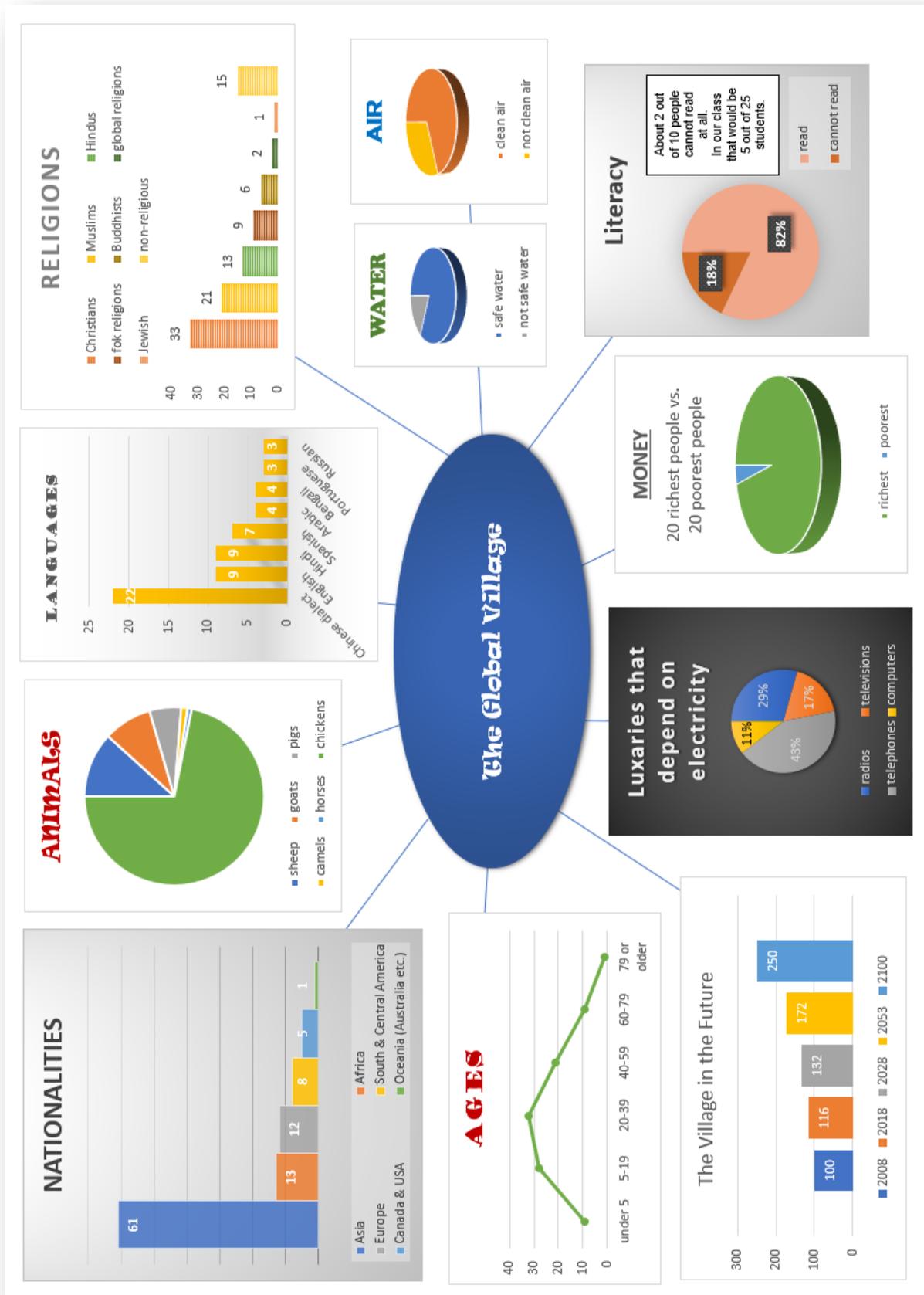


Abbildung 13: The Global Village – Plakat

Eigenhändig unterfertigte Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die eingereichte Abschlussarbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten Werken oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Die während des Arbeitsvorgangs gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Baden, im Mai 2018

Elisabeth TAUFRAZTHOFER, BEd

LEBENS LAUF

ANGABEN ZUR PERSON

Name	Elisabeth Taufrazthofer (geb. Hiermayer)
Staatsbürgerschaft	Österreich
Geburtsdatum	29. März 1982
Geburtsort	Wien

AUSBILDUNG

Sep. 1988 – Juni 1992	Volksschule Gumpoldskirchen
Sep. 1992 – Juni 1997	BG u. BRG Baden
Sep. 1997 – Juni 2002	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Wien X
Okt. 2002 – Juni 2004	Studium an der UNI Wien, Studienrichtung: Lehramt Englisch und Psychologie/Philosophie
Sept. 2004 – Juni 2007	Studium an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien: Lehramt Englisch und Geschichte

BERUFLICHE TÄTIGKEIT

seit Sept. 2012	Lehrerin an der Musik-Mittelschule Gumpoldskirchen, derzeit in Karenz
Sept. 2011 – August 2012	Lehrerin an der IBMS Perchtoldsdorf
Okt. 2007 – August 2011	Lehrerin an der KMS Gassergasse, 1050 Wien
Sept. 2007 – Anfang Okt. 2007	Angestellte beim Verein für Kinder- und Jugendbetreuung in Wien
9.7.2001 – 19.8.2001, 18.7.-1.9. 2002, 23.12.2002 – 5.1.2003, 14.4.-27.4.2003, 7.7.-31.8.2003, 5.7.-30.7.2004, 16.8.-29.8.2004, 04.07.-04.09.2005	Angestellt bei der Österreichischen Post AG in Gum- poldskirchen und Wien (Schalter- und Paketbereich)
Aug. 1997, Juli 1998, Juli 1999, Juli 2000	Ferialarbeit bei der EA-Generali